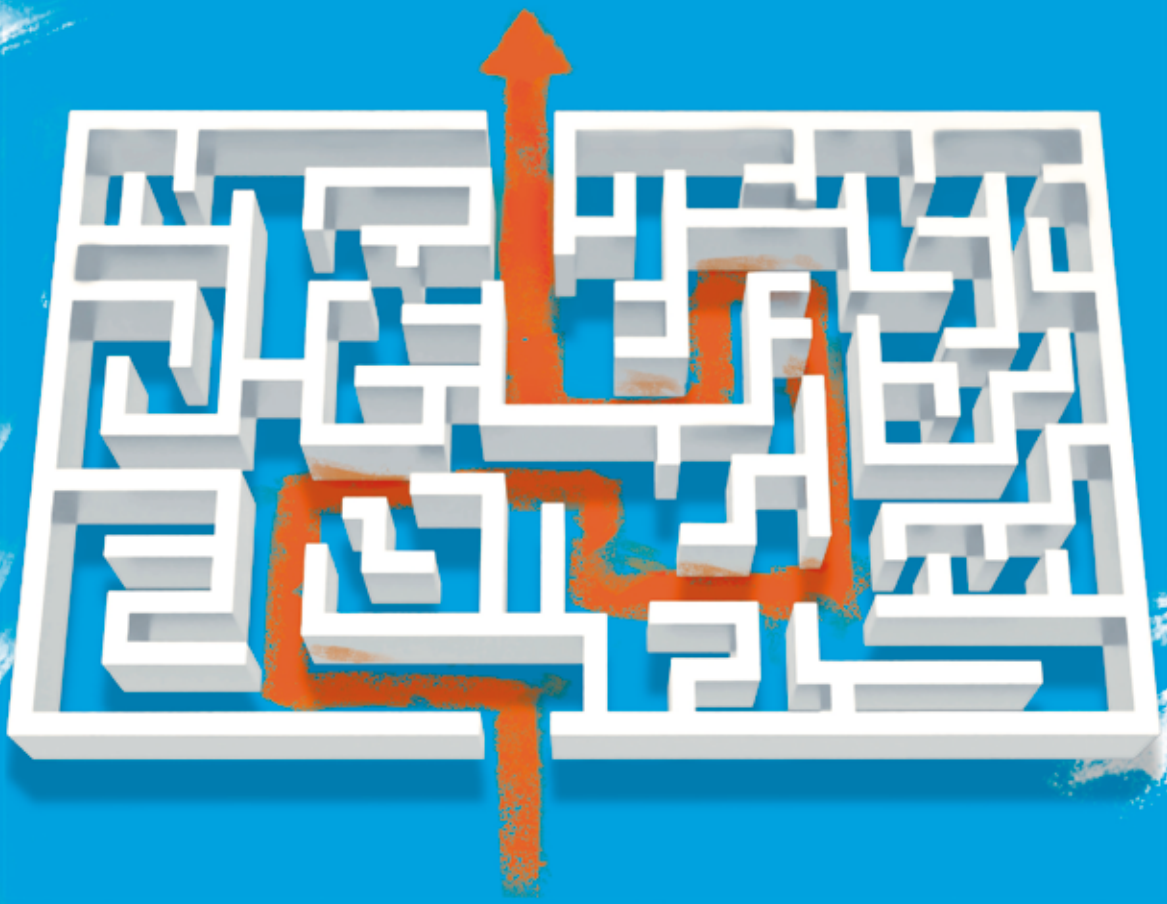
AUTISMO CAMINHOS PARA A aprendizagem

AUTISMO
CAMINHOS PARA A
aprendizagem



Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha
Julliane Yoneda Huguenin Adriano de Oliveira Caminha
Priscila Pires Alves Lúcia Maria de Assis

AUTISMO:
Caminhos para a Aprendizagem

Carlo **Schmidt**, Priscila Pires **Alves**,Tainá Mani **Almeida**, Ana Carolina **Wolff Mota**, Adriano Henrique **Nuernberg**, Mauro Luis **Vieira**, Sabrina Araujo **de Almeida**, Pedro Humberto **Faria Campos**, Claudiana Prudência **dos Santos**, Maria Goretti **Andrade Rodrigues**, Alejandro **Bejarano Gómez**, Vera Lúcia Prudência **dos Santos Caminha**, Adriano **de Oliveira Caminha**, Arthur **Rodrigues Chaves**, LúciaMaria **de Assis**, Marcella **Moreira Bornal** & Gabriela **Chaves Pereira**

Facultad de Psicología
Corporación Universitaria Iberoamericana

ĬbērAM

© 2018, Ĭbër AM , Editorial Institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

ISBN: 978-958-56372-7-6 [pdf]
DOI: https://doi.org/10.33881/9789585637276

©2018, ĬbërAM
Corporación Universitaria Iberoamericana

Imagen de la portada -Carlos Eduardo Gomes Morais, Thales A. D. Nascimento e Vera Caminha

AUTISMO: Caminhos para a Aprendizagem

Autismo : Caminhos para a aprendizagem / Carlo Schmidt … [et al.]. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana, Editorial ĬbërAM, 2018. 146 p. : il., fotos Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-56372-7-6

1. Autismo en niños 2. Educación inclusiva 3. Educación especial 4. Educación de niños con discapacidades 5. Innovaciones educativas 6. Pedagogía 7. Aprendizaje I. Schmidt, Carlo II. Alves, Priscila Pires III. Almeida, Tainá Mani IV. Farias Campos, Pedro Humberto V. Dos Santos, Claudiana Prudencia VI. Andrade Rodrigues, Maria Goretti; prólogo IbërAM.

CDD: 618.928982 A873
Catalogación en la fuente – Corporación Universitaria Iberoamericana. Biblioteca

Rector
RAUL MAURICO ACOSTA LEIVA

Decano Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
OSCAR IVAN GÓMEZ MARTÍNEZ

Vicerrector Académico
CARLOS ANDRES VANEGAS

Directora de Investigaciones
FERNANDA CAROLINA SARMIENTO CASTILLO

Coordinador de Publicaciones
EDGAR EDUAR RUBIANO BARRERA

Esta obra y sus contenidos se distribuyen bajo una Licencia Creative CommonsAttribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International. Para ver una copia de esta licencia, visite: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/o envíe una carta a: Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Gracias por descargar este libro electrónico. El copyright es propiedad de la Ĭbër AM, la editorial institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericanay se han dispuesto las condiciones para que cualquier persona pueda acceder, usar y aprovechar el contenido de esta obra de forma gratuita, con la única restricción o exigencia de citar a la fuente. Por lo tanto, lo instamos a que invite a sus colegas y amigos a descargar esta obra

ĬbërAM
Corporación Universitaria Iberoamericana
www.iberoamericana.edu.co
publicaciones@iberoamericana.edu.co
Calle 67 # 5-47
Bogotá D.C., 110231
Colombia

ÍNDICE

Apresentação

Prefácio

Transtorno do Espectro Autista:

Perspectivas Atuais e Desafios Futuros
Carlo ***Schmidt*** **13**

Dialogia e vínculo como recurso para o coping com a pessoa autista
Priscila Pires ***Alves*** *&* *Tainá Mani* ***Almeida*** **29**

Intervenção Psicológica em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: A Mediação Psicoeducacional como Proposta
Ana Carolina ***Wolff Mota****, Adriano Henrique* ***Nuernberg*** *&* *Mauro Luis* ***Vieira*** **43**

Representações sociais de professores da Educação Infantil sobre as práticas inclusivas e o aluno com Transtorno do Espectro Autista
Sabrina ***Araujo de Almeida*** *&* *Pedro Humberto* ***Faria Campos*** **59**

O desafio da inclusão de alunos com autismo
Claudiana Prudência ***dos Santos*** **77**

Desafios e possibilidades na inclusão, interação e construção de vínculos com a pessoa com Autismo:relato a partir da experiência de Iniciação à Docência
Maria Goretti ***Andrade Rodrigues*** **85**

Uma Proposta Tecnológica de Movil Learnig para Treinamento de Habilidades Socioemocionais
Alejandro ***Bejarano Gómez*** **95**

O ADACA como Recurso de Tecnologia Assistiva
Vera Lúcia Prudência ***dos Santos Caminha****, Adriano* ***de Oliveira Caminha*** *&* *Arthur* ***Rodrigues Chaves*** **119**

Autismo e Mercado de Trabalho: Uma inclusão possível
LúciaMaria ***de Assis****, Marcella* ***Moreira Bornal*** *&* *Gabriela* ***Chaves Pereira*** **137**

Apresentação

Este livro é resultado do evento bianual Simpósio sobre Ambientes de Aprendizagem para Crianças Autistas (SAACA), realizado na Universidade Federal Fluminense em Volta Redonda-RJ. Constituindo-se um importante desdobramento das contribuições de profissionais renomados que participaram do evento, nossa intenção é a de partilhar com os leitores o que tem sido estudado, pesquisado e aplicado no trabalho com pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA). Trata-se de nosso segundo livro, que tem como objetivo ampliar o acesso e alcançar o maior número de pessoas interessadas no tema.

Sendo assim, os temas abordados no livro voltam-se para diferentes abordagens e intervenções que favoreçam a relação da pessoa com TEA e seu mundo. As ideias e pesquisas aqui compartilhadas retratam o compromisso de pesquisadores de expressão nacional e internacional que cumprem sua função de subsidiar importantes discussões sobre o fenômeno do autismo.

No Capítulo 1, o artigo **Transtorno do Espectro Autista: perspectivas atuais e desafios futuros,** Carlo Schmidt apresenta uma revisão atualizada do autismo a partir das mudanças diagnósticas recentes e dos avanços investigativos que têm lançado luz sobre a compreensão do transtorno. Neste contexto, são apresentadas as características das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir de uma perspectiva dimensional, são revisados os principais programas e modelos de intervenção para pessoas com autismo com base nas práticas baseadas em evidências, para finalmente apontar os atuais desafios nesse contexto e aqueles a serem endereçados futuramente.

No Capítulo 2, no artigo **Dialogia e vínculo como recurso para o coping com a pessoa autista,** Priscila Pires Alves e Tainá Mani Almeida propõem contextualizar as possibilidades de in-

tervenção com as pessoas com TEA, a partir da tese de que o recurso primordial para o desenvolvimento de estratégias de intervenção e coping, consiste no estabelecimento de vínculos dialógicos considerando-se as múltiplas possibilidades de interação que extrapolam a comunicação verbal. Elas verificam que ao se considerar a linguagem expressiva, as terapêuticas no contato com a pessoa com TEA podem se ampliar no sentido de favorecer que a pessoa se comunique e se encontre acolhida em sua forma de expressão, ampliando-se as possibilidades de trocas.

No Capítulo 3, Ana Carolina Wolff Mota, Adriano Henrique Nuernberg e Mauro Luis Vieira, no artigo **Intervenção psicológica em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: a mediação psicoeducacional como proposta**, apresentam a mediação psicoeducacional como uma proposta de intervenção psicológica voltada a crianças com TEA. Esta mediação se dá combinando ações do profissional sobre contextos naturais e artificiais, em situações espontâneas ou previamente estruturadas, com vistas a promover o desenvolvimento de crianças com autismo por meio de intervenções psicoeducativas nos diferentes sistemas de interação da criança, como a família e os demais contextos de desenvolvimento em que está inserida.

No Capítulo 4, **Representações sociais de professores da Educação Infantil sobre as práticas inclusivas e o aluno com Transtorno do Espectro Autista**, Sabrina Araujo de Almeida e Pedro Humberto Faria Campos investigam as representações sociais de professores da educação infantil sobre as práticas exercidas na rede regular de ensino com alunos com TEA. A abordagem foi feita com base na Abordagem Estrutural, que procura no imaginário social, através do discurso dos sujeitos, elementos que justifiquem as práticas exercidas no contexto escolar.

No Capítulo 5, **O desafio da inclusão de alunos com Autismo**, Claudiana Prudência dos Santos pesquisou sobre a inclusão de alunos com autismo em escolas regulares para promover experiências de socialização e de atividades diárias, mostrando que os sistemas educacionais estão em processo de transformação e refletem uma nova visão do direito à educação que começa a transpor o ensino, exigindo uma mudança na formação de professores e uma organização dos recursos necessários para efetivar a educação inclusiva.

No Capítulo 6, **Desafios e possibilidades na inclusão, interação e construção de vínculos com a pessoa com Autismo: relato a partir da experiência de Iniciação à Docência**, Maria Goretti Andrade Rodrigues mostra que a mediação escolar está dentro de um contexto atravessado por relações humanas. Neste relato de experiência foi agregada a tecnologia de Oficinas Inclusivas para a Escola como um todo, e um trabalho mais sistemático junto à professora no enfrentamento do preconceito em relação à aprendizagem da criança. A dificuldade de interação e o estilo cognitivo diferenciado foram trabalhados através de uma relação estabelecida, que buscou

o desenvolvimento da criança em vários aspectos.

No Capítulo 7, **Uma proposta tecnológica de Movil Learnig para treinamento de habilidades socioemocionais**, Alejandro Bejarano Gómez apresenta a ferramenta Trens, mentes e emoções, que tem o objetivo de desenvolver habilidades sócio emocionais em crianças com TEA escolarizadas, destacando que o uso da ferramenta deve ser acompanhado adequadamente, a fim de que seja um objeto para facilitar a aprendizagem e trazer benefícios no contexto educativo, psicopedagógico e familiar.

No Capítulo 8, **O ADACA como Recurso de Tecnologia Assistiva**, Vera Lúcia Prudência dos S. Caminha, Adriano de O. Caminha e Arthur Rodrigues Chaves apresentam o projeto de pesquisa e extensão ADACA como um recurso de Tecnologia Assistiva, ponto de partida para as discussões dos Caminhos para a Aprendizagem contidos neste material. O projeto busca desenvolver estudos sobre autismo e desenvolver uma ferramenta computacional para apoio à inclusão digital e à inclusão social de crianças com autismo.

No capítulo 9, **Autismo e Mercado de Trabalho: uma inclusão possível**, Lúcia Maria de Assis, Marcella Moreira Bornal e Gabriela Chaves Pereira apresentam os marcos legais que regulamentam a inclusão no Brasil. Para isso discutem inclusão escolar, inclusão laboral, como o TEA passa a ser considerado deficiência e os conceitos sobre o espectro abordados no DSM 5 e na Lei Berenice Piana. A partir dessas noções, as autoras discutem a dificuldade de inserção de sujeitos adultos com TEA no mercado de trabalho.

Todos os autores que colaboraram com o livro reafirmam em seus escritos, o compromisso de produzir e aplicar o conhecimento para as intervenções e compreensão do autismo. Esperamos que a abrangência e profundidade dos temas tratados nesta obra possam alcançar os leitores, contribuindo para a ampliação e entendimento dos processos e ações demandadas no trabalho com a pessoa com Transtornos do Espectro Autista.

Os organizadores.

Prefácio

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) diz respeito a uma série de alterações qualitativas no desenvolvimento infantil, em áreas fundamentais, tais como a linguagem e a sociabilidade, além de dificuldades em ações que requerem flexibilidade, variedade e criatividade. Por outro lado, as pesquisas atuais têm demonstrado, cada vez mais, as potencialidades das pessoas com TEA, dependendo da qualidade do ambiente em que estas se inserem. A urgência é, então, o conhecimento sobre as formas que promovem esta qualidade a fim de facilitar o desenvolvimento destes indivíduos. Contudo, a compreensão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) continua a ser um desafio especialmente para as famílias, profissionais e educadores. Como compreender o funcionamento das pessoas com TEA? Cada um tão particular em sua forma de ser, sentir e pensar a realidade! Sem dúvida esta é uma tarefa que se impõe a qualquer pessoa que se proponha a conviver e a aprender com eles. Técnicas e métodos de intervenção dos mais variados proliferam nos meios de comunicação. Mais do que nunca, há facilidade de acesso à informação sobre o assunto. Por outro lado, a apropriação de um conhecimento qualificado, a necessidade de se filtrar a informação abundante, avaliando-a criticamente e com sensibilidade, é uma tarefa muito mais complexa. É justamente isso que Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha, Julliane Yoneda Huguenin, Priscila Pires Alves, Lúcia Maria de Assis e Adriano de Oliveira Caminha fazem ao propor este livro. Diferentes especialistas em TEA, em seus respectivos campos de atuação, reuniram-se nesta obra que resultou do III SAACA (2016). Após a sua leitura, concluo que o objetivo principal do livro Autismo: Caminhos para a Aprendizagem é auxiliar a promover o crescimento dos indivíduos com TEA enquanto PESSOA. O resultado é um denso material, teoricamente alinhado e fundamentado principalmente nas premissas interacionistas de desenvolvimento sócio emocional e cognitivo.

Os diferentes capítulos cobrem temas diversos e complementares, desde o histórico na conceituação de TEA e nos manuais de classificação, principais características e controvérsias em termos de etiologia, até intervenções em diferentes contextos de desenvolvimento. São discutidas as variadas formas de intervenção na área do TEA, com ênfase na ideia do estabelecimento de vínculos dialógicos que vão além da comunicação verbal e consideram as múltiplas formas de interação. Ainda, é abordada a noção de intervenções psicoeducativas baseadas em modelos multirreferenciais, com foco nos diferentes sistemas interativos da criança (família, escola etc.). Da mesma forma, foca-se o uso das tecnologias da Informação e da Comunicação como ferramenta para favorecer o desenvolvimento das competências sociais e emocionais de pessoas com TEA. Para tanto, é apresentada uma proposta de Recurso Educativo Digital (RED) por meio de vários conteúdos e módulos, além de formas de navegação e mensuração do desempenho. Especial atenção é dada às questões que permeiam o ambiente de aprendizagem de alunos com TEA em situação de inclusão: as representações sociais de professores da Educação Infantil sobre as práticas inclusivas e o aluno com Transtorno do Espectro Autista, os principais desafios e possibilidades na experiência de iniciação à docência e recursos de tecnologia assistiva.

Acompanho com respeito e admiração a caminhada da organização das diferentes edições do Simpósio sobre Ambientes de Aprendizagem para Crianças Autistas desde o início. A qualidade da obra que resultou do SAACA 2016 não poderia ser diferente! Recomendo a leitura a todos! Parabéns aos organizadores!

Cleonice **Alves Bosa**

Transtorno do Espectro Autista:

Perspectivas Atuais e Desafios Futuros

Carlo ***Schmidt***

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma revisão atualizada do autismo a partir das mudanças diagnósticas recentes e os avanços investigativos que têm lançado luz sobre a compreensão do transtorno. Há mais de sete décadas o autismo foi descrito a partir das alterações no desenvolvimento infantil, em especial no desenvolvimento social. Na década de 1980, foram propostos os primeiros critérios para esse diagnóstico nos manuais de classificação, que foram sendo aprimorados e complementados com base em pesquisas até o atual DSM-5. O presente artigo realiza uma revisão das pesquisas que impulsionaram as mudanças recentes no autismo, especialmente do DSM-IV para o DSM-5. Com isso, apresenta as características das pessoas com este transtorno a partir de uma perspectiva dimensional, atualizando os principais achados a respeito dos aspectos epidemiológicos, etiológicos e prognósticos. Por fim, são revisados os principais programas e modelos de intervenção para pessoas com autismo com base nas práticas baseadas em evidências, para então apontar os atuais desafios nesse contexto e aqueles a serem endereçados futuramente.

Introdução

Em seu clássico artigo, Kanner (1943) descreveu que o menino Donald Triplett, então com 5 anos, "sentia-se feliz quando deixado sozinho, quase nunca chorava para ir com a sua mãe, não parecia notar a chegada do pai em casa, e era indiferente á visita dos parentes (...) perambulava sorrindo, fazendo movimentos estereotipados com os dedos. Girava com grande prazer qualquer coisa que pudesse apanhar para fazer rotação. Palavras tinham um significado literal e inflexível para ele. Quando levado para uma sala, ele desconsiderava completamente as pessoas e se dirigia para objeto" (Kanner, 1943) Logo no ano seguinte, Hans Asperger descreve o caso de um garoto de seis anos chamado Fritz que "aprendeu a falar frases muito cedo e rapidamente aprendeu a se expressar 'como um adulto'. Nunca conseguiu se integrar a um grupo de crianças brincando e falava sem timidez, mesmo com estranhos. Outro fenômeno estranho foi a ocorrência de certos movimentos estereotipados" (Asperger, 1944).

Estes relatos mostram que as características do autismo podem se apresentar desde formas leves, e quase imperceptíveis para quem não conhece a síndrome, até quadros graves, acompanhados por dificuldades importantes. Desse ponto de vista, a separação entre subcategorias – Asperger e Autismo – parece não ser o melhor modo de compreender o autismo. Por essa razão, entre outras, o autismo passa a ser entendido atualmente a partir de um espectro, os Transtornos do Espectro Autista.

Os Transtornos do Espectro Autista nos manuais de classificação

O autismo apareceu a primeira vez descrito sob o nome Transtorno Autista em manuais médicos de classificação no final da década de 1980 (American Psychiatric Association, 2014). Antes disso, o autismo era entendido de forma psicodinâmica como uma forma de psicose que se manifestava na infância, apresentado na literatura na forma de estudos de casos clínicos, geralmente atendidos por psicanalistas (Mahler, 1974)

A categoria do Transtorno Autista foi sendo ampliada ao longo do tempo nos manuais diagnósticos. A quarta edição do manual trouxe o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), no qual o autismo aparecia incluído entre outras subcategorias. Os TGD consistiam naqueles transtornos que eram geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância, como a

deficiência intelectual ou o TDA/H, mas que envolvia a presença de sintomas na interação social, comunicação e a presença de comportamentos e interesses restritos e estereotipados (American Psychiatric Association, 2014). As subcategorias dentro dos TGD eram 5: Transtorno Autista, Transtorno de Aperger, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, cada qual com sua diferenciação. Apesar de ter especificado melhor as particularidades do autismo, essa forma categórica de entendimento gerava muitos impasses entre clínicos. O que ocorria frequentemente era uma indistinção entre as subcategorias cujos sintomas se sobrepunham nas avaliações clínicas, dificultando a escolha do diagnóstico por uma delas.

De fato, rapidamentr começaram a surgir evidências que mostraram que os critérios utilizados nos manuais para a distinção entre crianças com TGD e aquelas com desenvolvimento típico eram válidas e confiáveis, porém insuficientes para a separação entre as subcategorias (Mehling & Tassé, 2016). Viu-se também que os sintomas do autismo não eram globais, como propunha a terminologia dos TGD, mas específicos aos domínios da comunicação social e comportamentos (American Psychiatric Association, 2014). Com isso, concluiu-se que a classificação categórica era inapropriada, sendo melhor a utilização de uma abordagem do autismo como um espectro único, cujas características variam ao longo de um continuum. Esta nova forma de entendimento poderia refletir melhor a apresentação dos sintomas, curso do desenvolvimento e resposta a intervenções, o que resultou na terminologia Transtornos do Espectro Autista (TEA).

A partir desta mudança, outras alterações importantes foram acrescidas. Enquanto o diagnóstico dos TGD era baseado em uma tríade de comprometimentos nas áreas da interação social, comunicação e comportamentos e interesses restritos e estereotipados, os TEA passaram a incluir apenas as dimensões da comunicação social e os comportamentos. Isso porque se entende que comunicação e interação social sejam indissociáveis e estavam separadas antes por meras questões didáticas. Com isso, o diagnóstico de TEA atualmente exige que todos os critérios para comunicação social sejam preenchidos, e não apenas a metade dos itens da comunicação e um quarto dos itens da comunicação, conforme orientava o DSM-IV. Essa mudança evidencia a ênfase na observação das dificuldades sociais como centrais para o estabelecimento do diagnóstico de autismo (American Psychiatric Association, 2014).

Os contextos em que a criança transita também podem oferecer pistas importantes sobre o autismo. O DSM passou a enfatizar mais a indicação para o clínico observar ou obter relatos do comportamento da criança em diferentes contextos, justamente para verificar se há ou não uma consistência entre eles. Isso porque, no autismo, pode haver dificuldades de adaptação do com-

portamento para se adequar a diferentes contextos sociais. Aqueles comportamentos esperados quando estamos em uma igreja diferem naturalmente de quando estamos em um shopping center ou em uma festa infantil, por exemplo, o que não ocorre no autismo.

Outro ponto importante para a classificação diz respeito ao início dos sintomas, que anteriormente circunscrevia seu aparecimento até os três anos de idade. Agora estes devem estar presentes de modo mais amplo, prevendo seu surgimento durante o período da infância. Porém, é importante reconhecer que estes podem vir a se manifestar somente quando as demandas sociais excederem os limites das capacidades da criança, comum nos casos do início da escolarização de alunos com Transtorno de Asperger.

Aliás, este diagnóstico nunca foi claramente diferenciado do Transtorno Autista, assim como o Transtorno Desintegrativo da infância (TDI) também não. No caso do primeiro, apenas a ausência de atraso de linguagem e dificuldades cognitivas não eram suficientes para distinguir Asperger e Autismo, sendo ainda utilizado de modo informal o termo Autismo de Alto Funcionamento para caracterizar a presença destas características. Já no caso do TDI, o diferencial com o autismo no DSM-IV era explicado por regressões do desenvolvimento, as quais estariam presentes mais intensamente nesse do que no autismo. Quando novas evidências mostraram que tais regressões se apresentam como uma variável contínua no TEA, em especial o desenvolvimento atípico da linguagem, essas alterações deixam de ser consideradas parte exclusiva do autismo e passam a ser compreendidas como uma condição concomitante. Pesquisas nacionais têm mostrado que as regressões de linguagem no autismo ocorrem em cerca de vinte por cento dos casos (Backes, Zanon, & Bosa, 2013). Além disso, a baixa taxa epidemiológica deste transtorno na população em geral também dificultava revisões sistemáticas sobre a natureza da condição. Com isso, o Transtorno Desintegrativo não pôde mais ser diferenciado do autismo, deixando de existir enquanto uma entidade nosológica à parte.

Outra subcategoria dos TGD, o Transtorno de Rett, foi retirada dos Transtornos do Espectro Autista no DSM-5. Isso porque os sintomas dessa síndrome são patognomônicos do

autismo apenas em um breve período do desenvolvimento. Além disso, um grupo de pesquisadores americanos publicou, em 1999, a descoberta de que o gene MECP2 é o responsável pela etiologia do transtorno, o que o tornou a única categoria entre os TGD com etiologia definida (Amir, y otros, 1999). Atualmente, a pessoa com Rett que apresenta sintomas de TEA pode ser classificada como tendo TEA, acrescendo o especificador “com condição médica ou genética conhecida”, mas esta condição não se encontra mais dentre aquelas do espectro autista.

Características do autismo

A partir das alterações nos critérios diagnósticos do DSM-IV para o DSM-5, a nova versão do manual descreve características presentes em duas grandes áreas do desenvolvimento infantil: a comunicação social e os comportamentos. Na área social, um dos pontos a ser observado são os aspectos qualitativos da reciprocidade socioemocional, ou seja, o modo como ocorre a interação social. Nos casos de autismo, esta característica pode se manifestar, por exemplo, como uma abordagem social atípica.

É comum pessoas com autismo iniciarem uma interação de forma idiossincrática, seja tomando a iniciativa de manipular o cabelo, por interesse na textura, ou aproximando excessivamente sua face da do interlocutor. A conversação tende a se mostrar pobre em qualidade e fluência, devido especialmente à redução do compartilhamento de interesses, emoções e afetos. Neste ponto, os interesses restritos podem desempenhar um papel importante ao restringir as possibilidades de tópicos de conversa, minimizando o repertório e empobrecendo as trocas sociais.

Pode haver dificuldades importantes, ou até ausência de iniciativa, para uma interação social, em grande parte ocasionada pelos déficits de comunicação. A integração entre as habilidades de comunicação verbal e não verbal também podem estar dessincronizadas ou atrasadas, o que contribui para que a intenção comunicativa se torne difusa e difícil de ser compreendida pelo interlocutor. A pessoa com autismo pode estar relatando uma história, verbalmente, porém sem a utilização de recursos não verbais, como expressões faciais ou gestos. Estes últimos são decisivos para que o interlocutor compreenda o que é relevante no relato e qual o significado afetivo da conversa, pois proveem pistas sobre o duplo sentido das palavras utilizadas. Incluem-se aqui razões que explicam as dificuldades das pessoas com autismo no uso e compreensão de metáforas ou ironias.

Do mesmo modo, entre as dificuldades de comunicação social podem estar presentes alterações no contato visual e linguagem corporal. O primeiro tende a se apresentar com frequência diminuída, comparando ao desenvolvimento típico, olhando menos para o rosto do interlocutor durante as interações sociais. Mas o que chama a atenção neste aspecto é a qualidade deste comportamento, ou seja, o modo e a função deste olhar, quando presente. É comum ouvirmos relatos de que o olhar da criança “parece que nos atravessa”, revelando a ausência da utilização deste olhar para fins de comunicação, o qual acaba sendo mais utilizado para monitoramento dos movimentos sensoriais ao seu redor.

A área sociocomunicativa no autismo também é marcada por dificuldades no desenvolvimento e manutenção de relacionamentos apropriados ao nível de desenvolvimento. Isso não inclui os relacionamentos com seus cuidadores, mas com as crianças da mesma faixa etária, o que é mais facilmente observado no contexto escolar, nas turmas de educação infantil. A criança com autismo tende a brincar mais sozinha do que com os colegas, por dificuldades na partilha de brincadeiras, especialmente aquelas que exigem habilidades imaginativas, como faz de conta ou representações. Dificuldades cognitivas do autismo também fazem com que esta demanda seja difícil de ser acompanhada, fazendo com que as brincadeiras ocorram de forma paralela, resultando, consequentemente, na dificuldade em fazer amigos. Em casos mais severos, pode ser observada uma aparente ausência de interesse nas pessoas, o que também pode ser entendido como um comportamento de esquiva ou afastamento por dificuldades na interação. É importante destacar que, no contexto da escola, o professor pode aproximar a criança com autismo dos colegas e auxiliar no engajamento da interação social, mediando as relações, dessa forma minimizando essas dificuldades e possibilitando maior interação. Aliás, este tem sido um forte argumento a favor da inclusão das pessoas com autismo (Schmidt, y otros, 2016)

O segundo grupo de características típicas do autismo são os padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Aqui não são apenas os comportamentos estereotipados e maneirismos motores, mas também os interesses que se podem mostrar restritos. A fala, movimentos motores ou uso de objetos se apresentam de forma estereotipada ou repetitiva, incluindo estereotipias motoras, ecolalia (repetir as palavras ou frases após serem ouvidas), até o frequente comportamento de alinhar brinquedos ou girar objetos.

Desde as primeiras observações feitas por Kanner (1943), foi relatada uma tendência à mesmice (sameness) nessas crianças. Como um excelente observador, Kanner tinha razão. De fato, há uma aderência a rotinas que pode se apresentar de forma variada, desde padrões mais rígidos e inflexíveis até mais adaptativos, a depender da criança. Resistência excessiva à mudança pode ocasionar um transtorno grande à família, cuidadores e escola. Isso porque não há como manter a ordem imutável das situações e eventos na vida cotidiana, assim sendo, quando mudanças inevitáveis ocorrem pode haver uma desorganização importante em termos de comportamento.

A inflexibilidade cognitiva se manifesta no comportamento e pode ser observada através de rituais motores, insistência no mesmo trajeto ou alimentos, perguntas repetitivas ou ansiedade extrema frente a mudanças. Padrões ritualizados de comportamento ocorrem de forma tanto verbal quanto não verbal. Aliás, estes também têm sido identificados como importantes estressores para as famílias por serem de difícil manejo. A insistência para que as mesmas perguntas, proferidas

repetida e diariamente, sejam respondidas exatamente da mesma forma se torna uma alta exigência para os pais atenderem, levando à fadiga e ao estresse. Isso porque, caso decidam cessar este comportamento repetitivo, negando-se a responder, é possível que essa quebra desencadeie uma crise comportamental pela ameaça de mudança.

Os interesses da criança com autismo tendem a ser altamente restritos e rígidos, anormais em intensidade ou foco. Deste modo, estas crianças podem aprofundar-se em um tema circunscrito e comumente de natureza idiossincrática, como por exemplo, nomes de dinossauros, linhas de ônibus ou marcas de carros. Por um lado, esta característica torna possível ao autista apropriar-se de um sem número de informações sobre objetos ou eventos específicos, porém as dificuldades sociais que acompanham o transtorno dificultam sua utilização para fins sociais.

Dentre as características descritas no DSM-5, destaca-se uma que, apesar de ser descrita historicamente em diversas autobiografias e filmes sobre o autismo, apenas nesta última versão do manual é que passou a ser considerada como critério diagnóstico (Schmidt, 2012). Trata-se das alterações sensoriais que se manifestam como hiper ou hipo reatividade a estímulos do ambiente e podem ocorrer em quaisquer modalidades dos sentidos, sejam elas tátil, visual, olfativa ou auditiva. Dentre outras, é descrita a aparente diferença ao frio ou ao calor. Esta dificuldade de modular a percepção pode trazer dificuldades específicas, como por exemplo, lidar com as trocas de estações do ano em termos das mudanças necessárias de roupas próprias para o verão ou inverno.

Quando a modalidade sensorial alterada é a auditiva, é bastante comum observarmos a criança levar as mãos aos ouvidos, seja para tapar o som, sentido como excessivamente alto, ou, ao contrário, para ampliar o pavilhão auditivo e assim amplificar o som, percebido como baixo. Tocar objetos com as pontas dos dedos também está frequentemente associado a alterações sensoriais táteis, visíveis quando a criança com autismo explora excessivamente determinada textura, como por exemplo superfícies em isopor ou borracha. Já quando a alteração ocorre na modalidade visual, é possível observar o fascínio por luzes, ângulos ou o movimento de giro de objetos.

Inclusive, as alterações sensoriais têm se mostrado uma característica muito importante de ser reconhecida no autismo, em especial por parte da área da educação. Professores, ao observar a ocorrência de determinados comportamentos no ambiente escolar, como por exemplo, a criança tapar seus ouvidos, podem compreender a possível razão e agir sobre o ambiente de modo a minimizar os ruídos ao seu entorno. De outro modo, ao perceber a resistência, ou fixação excessiva, na manipulação de determinadas texturas devido a alterações sensoriais táteis, torna-se possível modificar este material ou ainda utilizá-lo como um motivador para esta criança.

Uma questão importante é que as características centrais do autismo podem se manifestar de formas extremamente variadas em cada sujeito. Uma determinada criança pode apresentar sérias dificuldades na área sociocomunicativa, como a ausência de linguagem e resistência à aproximação de outras crianças, ao mesmo tempo em que não estão presentes estereotipias motoras e o comportamento é mais adaptativo e flexível a mudanças. Já outra criança com o mesmo diagnóstico pode apresentar uma linguagem verbal desenvolvida, que facilite a comunicação, com uso de expressões faciais adequadas ao contexto, porém um comportamento extremamente rígido, não aceitando quaisquer mudanças no ambiente. Por causa dessa variação, que pode ocorrer independentemente nas áreas da comunicação ou dos comportamentos, o DSM-5 apresenta uma tabela com três níveis de severidade, sendo o nível 1, quando é exigido algum apoio para a autonomia; nível dois, quando é necessário apoio substancial; e três nos casos em que o apoio é muito substancial. Assim sendo, o clínico pode indicar a quem receber esse diagnóstico não apenas que o sujeito avaliado se encontra no espectro do autismo, mas quais aspectos merecem maior atenção quanto a comunicação e comportamentos.

De fato, há uma ênfase do manual em agregar pareceres descritivos ao diagnóstico, pois além dos níveis de gravidade nas duas áreas descritas acima, também é sugerido que os clínicos acrescentem descritores adicionais sobre o caso avaliado. Os descritores envolvem a habilidade cognitiva (deficiência mental ou outras especificidades), habilidade de linguagem (presença ou ausência, repertório lexical, ecolalia, entre outros), associação com condição médica, genética ou fator ambiental conhecido (síndrome do X-frágil ou Down, casos de autismo sindrômico), ou ainda quando associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental (presença de comorbidades importantes).

Epidemiologia

É notório o aumento da descrição dos casos de autismo ao longo dos anos. Inicialmente o autismo era conhecido como uma síndrome rara, com estimativas de uma criança a cada 10.000 nascimentos (Lotter, 1966). O dado mais recente, e mais confiável, provem do Central for Diseases Control (CDC), do sistema de saúde norte americano. A última pesquisa foi realizada em 11 sites, representando diversos estados deste país, organizado pelo Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM), utilizando os registros da avaliação de crianças até oito anos de idade que tinham os diagnósticos de Autismo, Asperger ou TGD-SOE, conforme o DSM-IV.

O resultado mostra que 14,7 crianças apresentam autismo a cada 1.000 nascidos, ou seja, uma pessoa com autismo a cada 68 (Christensen, y otros, 2016). Na análise entre os estados americanos que participaram da pesquisa, as maiores taxas foram observadas em Nova Jersey (21.9), Utah (18.6) e Carolina do Norte (17.3), ao passo que as menores ocorreram no Colorado e Wisconsin (9.5) e Alabama (5.7).

Questionamentos a respeito da razão desta elevação nas taxas têm sido controversas na literatura. Não há dados que apoiem um aumento da ocorrência de autismo na população em geral. As explicações mais consistentes dão conta de que algumas mudanças recentes têm acarretado esse aumento, como por exemplo a maior sensibilidade dos instrumentos diagnósticos que passaram a detectar casos de autismo que antes passavam sem serem percebidos. Um aumento do número de centros de referência que registram os diagnósticos também pode ter contribuído para esse aumento, além do próprio fato de um maior conhecimento sobre autismo entre clínicos, educadores e a população em geral.

Os resultados confirmaram a distribuição por sexo, de 1:42 (23,7:1.000) em homens e 1:189 (5,3:1.000) no sexo feminino, ou seja, um menino para cada quatro meninas afetadas. Também se confirmou o fato de que, quando a menina é afetada, há maior severidade dos sintomas de autismo e presença de deficiência mental (DI). Por exemplo, do geral da amostra coletada, 30% dos meninos apresentavam DI enquanto a comorbidade estava presente em 36% das meninas. A prevalência geral de autismo somado a deficiência mental foi de 4,7 casos a cada 10.000. Entre esses casos, 46% apresentavam inteligência media, 23% limítrofe e 31% em nível de deficiência intelectual.

Etiologia do autismo

Há uma tendência a não se considerar como definitiva a determinação de fatores puramente ambientais nem genéticos sobre a etiologia do autismo. Uma combinação complexa entre fatores de risco genéticos e não genéticos tem sido o maior foco das investigações recentes (Lai, Lombardo, & S, 2014). Neste sentido, estudos têm apontado como fatores de risco a idade materna ou paterna avançada (Sandin, y otros, 2012), complicações no parto e uso de ácido valpróico durante a gestação (CHOMIAK; HU, 2013). Além disso, sabe-se que a ocorrência é mais frequente em associação com condições genéticas ou cromossômicas conhecidas, como a síndrome do X-Frágil ou Esclerose Tuberosa (Christensen, y otros, 2016; Sandin, y otros, 2012).

Dentre os achados genéticos, uma questão importante é que os irmãos têm quase 7% mais chances de ter autismo que outra pessoa (Chen, Peñagarikano, Belgard, Swarup, & Geschwind, 2015). Dentre estes, a mãe parece ter uma influência importante, pois entre meio-irmãos, quando por parte de mãe, a taxa é de 2,4, e por parte de pai de 1,5. Esse dado mostra que a gestação se comporta como um fator importante também.

Portanto, quanto às bases genéticas, conclui-se que o autismo não é uma condição atrelada a um único gene, mas transtorno complexo resultado de variações genéticas simultâneas em múltiplos genes, junto com uma complexa interação genética, epigenética e fatores ambientais (Laflamme, 2015). Esta explicação auxilia a entender a grande variabilidade comportamental e cognitiva presente nas pessoas com autismo. Possivelmente a forma como o autismo se apresenta em uma criança é diferente de outra porque elas têm causas e cursos diferentes entre o genótipo e sua expressão fenotípica, apontando para a importância do estudo de endofenótipos no autismo.

O fato do autismo se comportar como um grupo altamente heterogêneo, com etiologias distintas, reforça a necessidade de uma avaliação individualizada nos contextos clínicos e educacionais. Há necessidade de utilização de testes específicos para esta população que auxiliem a detectar melhor suas habilidades e dificuldades, já que testes de uso comum em populações normativas não apresentam resultados confiáveis quando utilizados com esta população. Do mesmo modo, na escola há a necessidade de uma avaliação diferenciada desses alunos desde a forma de ensinar até a avaliação do final do aprendizado.

Prognóstico

O prognóstico diz respeito a uma estimativa sobre o curso do autismo ao longo do ciclo vital. Neste sentido, as perspectivas continuam a não se mostrar favoráveis. Por exemplo, o risco de mortalidade no autismo é de 2,8% maior do que de pessoas sem autismo (Schendel, y otros, 2016). Destaca-se que este encurtamento da longevidade se deve não aos sintomas sociais do autismo, mas às diversas condições indiretamente ligadas a isso, como por exemplo, ao sedentarismo ou ao uso contínuo de medicações para controle de comportamentos, sono ou ansiedade.

Estudos longitudinais descrevem que, quando adultos, há uma pobreza para vida independente e educacional, assim como nas relações de emprego e com seus pares (Howlin, Begeer, Arciuli, & Brock, 2015). Um estudo americano mostra que mais da metade dos jovens com autismo

evadiram a escola e não estão engajados em atividades laborais pagas, necessitando de apoio institucional na vida adulta (Blanco, y otros, 2016).

Dentre os fatores mediadores, destaca-se que oportunidades sociais, como aumento na participação e circulação em ambientes públicos e engajamento em grupos e comunidade, geram ganhos cognitivos e no funcionamento adaptativo. Estes dados reforçam a necessidade de que o diagnóstico seja realizado cada vez mais precocemente para início de uma intervenção que minimize as dificuldades que vão impedir a independência na vida adulta.

Por outro lado, a atenção dada ao transtorno enfoca preponderantemente o período da infância (identificação de sinais e intervenção precoces) mais do que da adultez, preterindo esta fase do ciclo vital do autismo. Os dados citados acima sobre o prognóstico destas pessoas acabam reforçando esta hipótese. Isso, talvez, seja reforçado pelo fato do autismo até hoje ser reconhecido como "autismo infantil". Esta representação, embora fidedigna, já que seus sintomas se manifestam mais claramente na infância, sugere que o autismo ocorre apenas na infância, período que merece atenção, e não na vida adulta. A ausência de políticas públicas para adultos com autismo, seja através de estratégias que facilitem o acesso ao mercado de trabalho ou residências que acolham aqueles com maiores dificuldades na adultez, tem se mostrado a causa da maior causa de preocupação entre os familiares.

Intervenções em autismo

Há uma miríade de propostas de intervenções para pessoas com autismo, mas como um familiar ou cuidador pode fazer uma escolha segura sobre a melhor opção para seu filho? Buscando atender essa demanda foi proposto o termo Práticas Baseadas em Evidências (PBE). Originado no campo da saúde, trata-se de uma abordagem que prevê um protocolo de passos, pelos quais as pesquisas devem se guiar para poderem ser comparadas entre si de modo a possibilitar uma identificação mais clara de seus resultados. Especialmente nos Estados Unidos, Reino Unido e Europa, a legislação determina que práticas de ensino devem ser baseadas em evidências de efetividade. Um dos principais centros internacionais que se propõe a organizar relatórios de práticas baseadas em evidências na especificidade do autismo é o National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorderd (NPDC). Fundada pelo gabinete de programas de educação especial estadunidense, conta com a colaboração de três universidades: Carolina do Norte (Chapell-Hill), Wisconsin (Madison) e a Universidade da Califórnia (Davis). Os critérios estipulados

por esse centro classificaram 27 intervenções em autismo como PBE (Podem ser encontradas em http://autismpdc.fgp.unc.edu/evidence-based-practices).

De modo geral, as intervenções em autismo envolvem desde aquelas que utilizam metodologia de ensino altamente estruturada, abordagens pouco estruturadas e até o ensino em ambiente naturalístico. Cada programa de intervenção apresenta orientação e práticas diferenciadas entre si, podendo vir a constituírem-se como abordagens educacionais, terapêuticas, filosofias ou serviços de atenção.

Uma forma de compreender as intervenções é por meio de sua orientação teórica, sendo agrupadas em psicoeducacionais, comportamentais e desenvolvimentistas. Programas de orientação psicoeducacional têm como foco comum promover o desenvolvimento daqueles comportamentos que as crianças aprendem naturalmente, mas aquelas com autismo necessitam de um ensino especial. Podem ser destacadas as Escolas Higashi (Quill & Larkin, 1989) e escolas orientadas pelo método montessoriano (Kee & Nam, 2007). As abordagens de base exclusivamente comportamental têm sido as mais frequentemente descritas na literatura no ensino de pessoas com TEA, como é o caso do ABA (Applied Behavior Analysis) e suas derivações. Outros programas, chamados desenvolvimentistas, direcionam o foco da intervenção diretamente para o desenvolvimento da criança, tal como o Floor Time (Wieder & Greenspan,, 2003) e o SCERT (Social Communication, Emotional Regulation, Transactional Support) (Prizant, 2004)

Além do agrupamento das intervenções por orientação teórica, duas outras amplas classes podem ser identificadas na literatura com base em sua estrutura e objetivos: Modelos Compreensivos e Práticas Focais. As primeiras consistem em um conjunto de práticas que se propõe a obter um resultado amplo na aprendizagem e desenvolvimento dos déficits centrais do autismo. Exemplos incluem programas como o TEACCH (esibov, Shea, & Schopler, 2004), LEAP (Cepa & Bovey, 2011) e Denver (Dawson, y otros, 2010). Em contraste, as práticas focais são endereçadas a habilidades isoladas ou a objetivos específicos de um estudante com autismo, como por exemplo as técnicas comportamentais de tentativas discretas ou modelação por vídeo.

Embora sejam baseados em evidência, sabe-se que cada método ou programa não pode ser considerado mais ou menos efetivo que outro apenas com base nos seus resultados de pesquisa. As PBE apenas selecionam aquelas práticas que mostram resultados comprovados daquelas que não os apresentam. Na prática, aquele que se mostrar mais adequado à fase de desenvolvimento da criança, às escolhas da família e ao contexto de desenvolvimento possivelmente será o que apresentará melhores resultados.

Desafios futuros

No contexto atual dos conhecimentos a respeito do autismo e possibilidades de intervenções, muito já se avançou, porém, faltando muito ainda a ser descoberto. No que tange à etiologia do transtorno, parece que o caminho ainda é longo. Embora novas descobertas, especialmente nas áreas da genética e medicina em geral, surjam em pesquisas diariamente, a complexidade da síndrome ainda é um desafio. O que se tem mostrado importante é que o autismo é uma forma de conhecermos melhor o próprio desenvolvimento típico, que ainda não conhecemos bem. Como se trata de um transtorno do desenvolvimento humano, ou seja, uma alteração do esperado, há de se refinarem pesquisas sobre as peculiaridades do desenvolvimento humano para então entendermos essa nova forma de construção a que chamamos autismo.

Desafios também perpassam as intervenções, em especial na inclusão desses alunos. Percebe-se uma produção consistente de evidências de efetividade no campo da saúde, em contraponto à escassez no campo educacional. Neste sentido, toma-se como principais desafios a formação de professores, a avaliação e intervenção na escola.

A formação continuada com foco especificamente no reconhecimento de sinais precoces do autismo para fins de encaminhamento a avaliação diagnóstica é importante e necessária, pois a identificação precoce pode auxiliar tanto no reconhecimento do transtorno, e assim contabilizar as estatísticas nacionais, quanto minimizar profilaticamente a severidade do transtorno, uma vez que a intervenção inicie antes. Além da identificação, a educação especial ainda é bastante carente de práticas educacionais que possam ser utilizadas no contexto da escola para efetivação da inclusão. A literatura tem se mostrado farta em relatos sobre a falta de capacitação dos professores, conferindo relevo a esta demanda, porém acompanhados de relatos de docentes sobre seu despreparo para atuar com autismo.

O ensino de pessoas com autismo é um desafio para as escolas, em que as dificuldades relatadas pelos professores se mostram atinentes às dificuldades em avaliar e desenvolver práticas eficazes. Embora diversos documentos oficiais tenham proposto diretrizes para a atuação do educador especial no atendimento educacional especializado, o autismo traz especificidades que escapam às normas gerais das demais deficiências. Estas especificidades têm se mostrado importantes de serem consideradas para a avaliação, as quais seriam transpostas como metas educacionais a serem atingidas nas intervenções. Como trabalhar as interações sociais, tipicamente deficitárias no autismo, no contexto escolar? Como o professor pode lidar efetivamente com os

problemas de comportamento dos alunos com autismo? Estas respostas já são delineadas em estudos internacionais, cabendo à educação brasileira encontrar suas próprias soluções tanto na pesquisa quanto na prática aplicada nas escolas.

Referências

American Psychiatric Association. (2014). Manual Diagnostico y Estadistico de los Trastornos mentales. (5, Ed.) Arlington : Editorial Médica Panamericana S.A. doi:https://www.buscalibre.com.co/libro-dsm-5-manual-diagnostico-y-estadistico-de-los-trastornos-mentales-5-ed-american-psychiatric-association-editorial-medica-panamericana-s-a/9788498358100/p/46283269?gclid=EAIaIQobChMIz5ze7L2e4gIV24uzCh2iBQMTEAYYASABEgIROv

Amir, R., Van de veiver, I., Wan, M., Tran, C., Francke, U., & Zoghbi, H. (1999). El síndrome de Rett es causado por mutaciones en MECP2 ligado a X, que codifica la proteína 2 de unión a metil-CpG. Genetica de la naturaleza, 23(2), 8-185. doi:10.1038 / 13810

Asperger, H. (1944). Die „Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 117(1), 76–136. doi:https://link.springer.com/article/10.1007/BF01837709

Backes, B., Zanon, R., & Bosa, C. (2013). La relación entre la regresión del lenguaje y el desarrollo comunicativo social de los niños con trastorno del espectro autista. Codas, 25(3), 268-273. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S2317-17822013000300013

Blanco, S., E. R., Salinas, C., Capriola, N., Conner, C., Asselin, S., . . . Getzel, E. (2016). Estudiantes con trastorno del espectro autista en la universidad: resultados de un análisis preliminar de las necesidades de métodos mixtos. investigacion en discapacidades del desarrollo, 56, 40-29. doi:10.1016 / j.ridd.2016.05.010

Cepa, P., & Bovey, E. (2011). Ensayo controlado aleatorizado del modelo LEAP de intervención temprana para niños pequeños con trastornos del espectro autista. Temas en Educación Especial para la Primera Infancia, 31(3), 133-154. doi:https://doi.org/10.1177/0271121411408740

Chen, J., Peñagarikano, O., Belgard, T., Swarup, V., & Geschwind, D. (2015). La imagen emergente del trastorno del espectro autista: genética y patología. Revision anual de la patologia, 10, 44-111. doi:10.1146 / annurev-pathol-012414-040405

Chomiak, T., & Hu, B. (2013). Alteraciones del desarrollo y la maduración neocortical en el autismo: conocimiento de la exposición al ácido valproico y modelos animales de autismo. Neurotoxicologia y teratologia, 36, 57-66. doi:10.1016 / j.ntt.2012.08.005

Christensen, D., Bilder, D., Zahorodny, W., Pettygrove, S., Durkin, M., Fitzgerald, R., . . . Yeargin-Allsopp, M. (2016). Prevalencia y características del trastorno del espectro autista en niños de 4 años de edad en la Red de Monitoreo de Autismo y Discapacidades del Desarrollo. Revista de pediatria del desarrollo y del comportamiento, 37(1), 1-8. doi: 10.1097 / DBP.0000000000000235.

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., . . . Varley, J. (2010). Ensayo aleatorizado y controlado de una intervención para niños pequeños con autismo: el modelo de Early Start Denver. Pediatria, 125(1), 17-23. doi:10.1542 / peds.2009-0958

esibov, G., Shea, V., & Schopler, E. (2004). El enfoque TEACCH para los trastornos del espectro autista. Dordrecht: Springer. doi:https://www.amazon.com/Approach-Spectrum-Disorders-Clinical-Psychology/dp/0306486466

Howlin, P., Begeer, S., Arciuli, J., & Brock, J. (2015). Investigación sobre adultos con trastorno del espectro autista: informe de mesa redonda. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 40(4), 1-6. doi:10.3109 / 13668250.2015.1064343

Kanner, L. (1943). Autistic Disturbancesof Affective Contact. Revista Española de Discapacidad Intelectual Siglo Cero, 2, 217–253. doi:http://espectroautista.info/ficheros/bibliograf%C3%ADa/kanner1943ada.pdf

Kee, N., & Nam, K. (2007). como los materiales de montessori mejoran el aprendizaje d ematematicas de los niños autisticos: estudio de caso de division de aprendizaje. Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding, 1-20. doi:https://www.researchgate.net/publication/237541664_HOW_MONTESSORI_MATERIALS_ENHANCE_AUTISTIC_CHILDREN_MATHEMATICS_LEARNING_CASE_STUDY_OF_LEARNING_DIVISION

Laflamme, B. (2015). Módulos genéticos para el autismo. Nature Genetics, 47-105. doi:https://doi.org/10.1038/ng.3210

Lai, M., Lombardo, M., & S, B.-C. (2014). Autismo. Lancet, 383 (9920), 896-910. doi: 10.1016 / S0140-6736 (13) 61539-1

Lotter, V. (1966). Epidemiología de las condiciones autistas en niños pequeños. Psiquiatria Social, 1(3), 124-135. doi:https://link.springer.com/article/10.1007/BF00584048

Mahler, M. (1974). Symbiosis and individuation. The psychological birth of the human infant. new york: Reviews. doi: 10.1080 / 00797308.1974.11822615

Mehling, M., & Tassé, M. (2016). Gravedad de los trastornos del espectro autista: conceptualización actual y transición al DSM-5. Revistas d eautismo y tratstornos del desarrollo, 46(6), 2000-2016. doi:10.1007 / s10803-016-2731-7

Prizant, B. (2004). he SCERTS Model: Enhancing Communication and Socioemotional Abilities of Children with Autism Spectrum Disorder (Autism Spectrum Disorders and the Scerts Model) CD/DVD not included. London: Brookes Publishing . doi:https://www.amazon.com/SCERTS-Model-Enhancing-Communication-Socioemotional/dp/1557667500

Quill, K. G., & Larkin, A. (1989). Terapia de vida diaria: un modelo japonés para educar a niños con autismo. Revista de autismo y trastornos del desarrollo, 19(4), 35-625. doi:https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2606888

Sandin, S., Hultman, C., Kolevzon, A., Bruto, R., MacCabe, J., & Reichenberg, A. (2012). El aumento de la edad materna se asocia con un mayor riesgo de autismo: una revisión y un metanálisis. Revista de la Academia Americana de psiquiatria infantil y adolescente, 51(5), 477-486. doi:10.1016 / j.jaac.2012.02.018

Schendel, D., Overgaard, M., Christensen, J., Hjort, L., Jørgensen, M., Vestergaard, M., & Parner, E. (2016). Asociación de comorbilidad psiquiátrica y neurológica con mortalidad entre personas con trastorno del espectro autista en una población danesa. Pediatria de jama, 170(3), 50-243. doi: 10.1001 / jamapediatrics.2015.3935.

Schmidt, C. (2012). Temple Grandin and autism: the film review. Revista Brasileira de Educação Especial, 18(2), 179-194. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000200002

Schmidt, C., De Paula, D., Pereira, D., De oliveira, V., Nuernberg, H., & kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da. Teoria e Practica, 22-235. doi: http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/

Wieder, S., & G. S. (2003). Subiendo la escalera simbólica en el modelo DIR a través del tiempo del piso / juego interactivo. autismo: la revista internacional de investigacion y la practica, 7(4), 35-425. doi:10.1177 / 1362361303007004008

Carlo **Schmidt**

carlo.schmidt@ufsm.br

Dialogia e vínculo como recurso para o coping com a pessoa autista

Priscila Pires ***Alves***
Tainá Mani ***Almeida***

Resumo

Propõe-se, no presente artigo, contextualizar as possibilidades de intervenção com as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir da tese principal de que o recurso primordial para o desenvolvimento de estratégias de intervenção e coping consiste no estabelecimento de vínculos dialógicos considerando as múltiplas possibilidades de interação que extrapolam exclusivamente o imperativo da comunicação verbal. As diferentes formas de comunicação e expressão da pessoa com TEA podem se revelar através da ecolalia e também dos comportamentos estereotipados, constituindo-se esses modos de expressão um caminho que abre os canais para o estabelecimento do diálogo. Entende-se neste contexto o diálogo como as diferentes possibilidades de interação decorrentes do "entre", ou seja, do que se passa no contato EU-TU,

a partir do conceito Buberiano de encontro dialógico. Conclui-se, deste modo, que ao considerarmos a linguagem expressiva, as terapêuticas no contato com a pessoa com TEA podem se ampliar no sentido de favorecer que a pessoa se comunique e encontre acolhida em sua forma de expressão e, a partir desse contato, ampliam-se as possibilidades de trocas.

Introdução

O autismo é um transtorno que se caracteriza fundamentalmente por distúrbios na área do desenvolvimento, afetando a capacidade de comunicação, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente.

Isolamento social, ausência de contato visual, pouca expressão verbal, dificuldades para compreensão de metáforas e analogias, ecolalia, estereotipia são algumas, dentre outras características, que podem se revelar como componentes do espectro. Tais configurações produzem efeitos no modo como o sujeito autista contacta seu mundo, bem como produz suas interações, tendo em vista que os elementos predominantes para que a comunicação típica se estabeleça estão ausentes.

O transtorno do espectro do autismo (TEA), refere-se a um grupo de disfunções do desenvolvimento caracterizado por um espectro compartilhado de prejuízos qualitativos na interação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos pronunciados. O TEA apresenta ampla gama de complexidades no que tange a sua comunicação e expressão.

Sistemas diagnósticos como el DSM IV (American Psychiatric Association, 2002) têm baseado seus critérios em problemas apresentados em três domínios (tríade de prejuízos) que são: a) prejuízo qualitativo na interação social; b) prejuízo qualitativo na comunicação verbal e não-verbal, e no brinquedo imaginativo; e, c) comportamento e interesses restritivos e repetitivos. A expressão "transtorno do espectro autístico", ganha com o DSM V, (Association, American Psychiatric, 2013) maior relevo para expressar as variações do quadro que vão desde alto e baixo funcionamento, o autismo clássico e a Síndrome de Asperger.

Um dos grandes desafios para o desenvolvimento de um plano de assistência ao autismo está no uso de recursos que favoreçam e viabilizem a sua interação com o seu campo relacional. Neste artigo, parte-se da hipótese de que a interação dialógica consiste no pré-requisito essencial ao favorecimento das relações entre a pessoa com TEA e seu mundo.

Os estudos sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem no autismo focalizam a comunicação da criança e a díade cuidador (mãe, pai, irmãos, terapeutas) – criança, buscando compreender em que medida o papel dos pais e cuidadores enfatiza a comunicação da criança autista. As ações voltadas para o desenvolvimento de propostas terapêuticas para a pessoa com TEA focam o desenvolvimento da linguagem expressiva da criança. Nesse sentido, compreender os diferentes modos de comunicação e seus códigos, constitui-se recurso indispensável para se pensar as possibilidades comunicativas e expressivas deste sujeito.

O texto apresenta a perspectiva dialógica e o modo como o pensar dialógico, partindo da interação dialógica, pode favorecer a interação e o estabelecimento do vínculo para a terapêutica com a pessoa com TEA. Sendo assim, está organizado de forma a descrever o dialogismo a partir da ideia proposta por Buber (1982; 1991). Na sequência, problematiza-se a questão da linguagem e comunicação no autismo e as possibilidades que a ação dialógica faculta no favorecimento da expressão e do modo como a pessoa pode ser e estar na sua relação com o meio. Em considerações finais, conclui-se que a dialogia é um potente recurso para o estabelecimento do coping no trabalho com a pessoa autista.

Dialogia e Vínculo

A perspectiva dialógica, tal como apresentada por Buber (2001), considera que é no encontro do homem com o Outro (homem) que nossa humanidade se constitui. A condição relacional do homem está colocada a partir do que considera como palavras princípio designadas como: EU-TU e EU-ISSO. Nesse aspecto, o mundo é dual para o homem e seu modo de existir é substanciado pela palavra que proferir. A palavra princípio EU-TU revela uma condição em que o encontro inter-humano em sua totalidade se dá de forma que reciprocidade e dialogicidade estão presentes para afirmar a condição do que se dá no entre. O encontro EU-TU é uma dimensão essencial do homem na medida em que faculta um encontro de verdadeira alteridade entre o eu e o outro.

A palavra princípio EU-ISSO trata do mundo da experiência, da relação de apropriação que o homem faz do mundo para constituir os saberes e seu savoir faire. Nesse modo de relação, a vida ganha materialidade, substância, objetividade. O acesso epistemológico ao mundo só se dá via palavra princípio EU-ISSO. No entanto, se somente o EU-ISSO é proferido como palavra princípio, perde-se a propriedade relacional do que se dá no encontro intersubjetivo, que só é possível no encontro EU-TU.

O mundo da relação EU-TU na dimensão da vida com os homens, demanda reciprocidade. O outro de forma alguma nesta enunciação, nesta relação, pode se tornar objeto. Sendo assim, o encontro dialógico autêntico só é possível na esfera do encontro EU-TU. O poder relacional do homem se revela em todas as esferas de sua relação com o mundo e na medida em que os diálogos se estabelecem, avoluma-se o fluxo vital da existência inter-humana. A atitude existencial EU-TU, portanto, é a que anima as possibilidades de criação e de encontros intersubjetivos dialógicos. Como nos afirma Ramon (2010):

> *Lidar com a dupla atitude existencial EU-TU e EU-ISSO, de um lado implica atender os fazeres de nosso dia-a-dia, trabalhando, construindo, possuindo, guardando coisas, recebendo informações, etc. que caracterizam nossa atitude EU-ISSO; por outro sentimos falta de nossas experiências EU-TU através das quais nos realizamos como seres humanos. Essa necessidade de plenitude humana não é de natureza material. É fruto de um psiquismo, entendido como espírito, sinônimo de uma consciência transcendental. Explicando ainda que essa realização humana se alcança de forma processual (pág. 535)*

Na processualidade da existência, transitamos entre EU-TU e EU-ISSO. E nessa alternância forjamos encontros fortuitos. "A única via para conhecer a singularidade de cada ser humano deve ser trilhada pela vereda da plenitude da relação que ele mostra" (Buber, 2004, pág. 244). Nesta assertiva, identificamos o escopo de nossa proposição no trabalho com a pessoa com TEA. O conhecimento sobre o fenômeno do autismo, as características que tipificam o seu desenvolvimento, "os prejuízos" na linguagem, interação e comunicação, bem como os interesses repetitivos seriam desvios do que se denomina "desenvolvimento típico" ou uma forma de expressão para a qual podemos nos abrir para interagir dialogicamente.

Considerando os postulados dialógicos buberianos, nomes, categorias que objetivam o conhecimento dos processos que constituem o sujeito importam menos para que o encontro dialógico EU-TU se configure. A abertura dialógica para o encontro terapêutico com a pessoa com TEA pode romper o "encasulamento" de uma forma de expressão única. Nesse contexto, um comportamento repetitivo e movimentos estereotipados podem revelar dimensões do OUTRO que são negadas na grande maioria das propostas reabilitadoras.

Caminha, Caminha, Alves, & Santos (2015) descrevem o projeto ADACA (Ambiente Digital de Aprendizagem para Crianças Autistas), destinado a trabalhar com crianças autistas, estendendo também este trabalho às famílias destas crianças. O projeto envolve professores do Instituto de Ciências Exatas (ICEx) e do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) na Universidade Federal Fluminense - UFF, Volta Redonda, Campus Aterrado. Além disso, conta com o apoio de fonoaudiólogo e também de alunos que contribuem para a ampliação do projeto, seja na parte do desen-

volvimento de ferramentas digitais com jogos direcionados ao aprendizado e comunicação, seja na parte de acompanhamento psicológico destas crianças com intervenções em âmbito familiar.

A compreensão do ADACA como recurso de Tecnologia Assistiva (TA) revela sua importância enquanto dispositivo tecnológico que visa favorecer a ampliação de habilidades funcionais. Por meio dos jogos e atividades lúdicas, propostas às crianças com autismo no ADACA, possibilita-se seu desenvolvimento independente e inclusivo, bem como a busca pela interação e comunicação entre o facilitador e a criança com TEA. Acreditando que a inclusão digital é um meio facilitador no encontro sujeito-mundo, apostamos que as tecnologias assistivas desenvolvem um papel primordialmente social na vida do sujeito, logo que possibilita que esses indivíduos com TEA encontrem outras formas de se comunicar e se reconhecer com e no meio em que estão inseridos relacionalmente. A abertura para diferentes formas de se relacionar é necessária no contato com a pessoa com TEA. Novas formas de existir estão ali presentes e é necessário que o profissional envolvido com esses sujeitos se coloque à disposição de desenvolver novas habilidades comunicativas que possibilitem essa interação.

O trabalho terapêutico realizado no Laboratório Ambiente Digital de Aprendizagem para Crianças Autistas (LADACA) é realizado a partir da perspectiva dialógica, sendo essa o subsídio para nossa prática no setting clínico. Ao chegar ao LADACA, a criança é recebida e simultaneamente com sua família, ambos são acolhidos, criança pelo terapeuta responsável pelo seu acompanhamento, e a família pela estagiária responsável pelo laboratório. Nesse momento de chegada são realizadas as anamneses, para que toda a equipe do laboratório possa conhecer e estar atenta às subjetividades e questões de cada criança e família. Após esse momento de acolhida, inicia-se o atendimento terapêutico que tem como suporte teórico a perspectiva fundada por Martin Buber.

Para a perspectiva dialógica, no princípio está a relação (Buber, 2001). Sendo assim, é a partir do modo como o sujeito interage com o mundo, sendo sempre guiado pelos princípios relacionais EU-TU (relação inter-humana) e EU-ISSO (relação pragmática), que podemos observar e conhecer como a condição humana individual e inerente a todo sujeito se estabelece. Toda relação pressupõe uma interação entre os sujeitos, sendo nessa interação que os indivíduos, ao dialogar, se constituem mutuamente. Em uma interação terapêutica dialógica, novas formas de se entender e criar significados que estão em destaque possibilitam uma atividade de cooperação na atualização e na tomada de consciência do experienciado. No campo terapêutico, a presença disponível ao encontro é o que produz significados e afetos que se configuram como fatores primordiais no acompanhamento clínico de cada sujeito. Entende-se que o diálogo circula no entre, produzindo assim significados que se revelam mediante as experiências relatadas e atualizadas no setting terapêutico.

Sendo a perspectiva dialógica um método de pesquisa e uma possibilidade de intervenção psicoterapêutica, podemos considerar que só é possível construir essa prática, esse modo de dialogar, quando o pesquisador se percebe como um cooperador, um "cooterapeuta" de uma realidade que se revela no encontro entres os sujeitos. O material que se constitui a partir da investigação dialógica serve como auxilio na percepção e na compreensão de uma experiência única do sujeito, que só se revela em um encontro dialógico desse com seu terapeuta, cuja postura fundamental é a de perceber-se como um participante do diálogo e não como um observador que tem por pressuposto saber sobre a experiência do outro. O entendimento de que o sujeito realiza seus encontros e ajustamentos da forma que lhe é melhor e possível é de fundamental importância para que o trabalho seja relacional e, assim, vínculo e interação possam se dar de forma autêntica.

No trabalho realizado com sujeitos com TEA, um dos grandes desafios é o de se estabelecer um autêntico encontro EU-TU. É preciso que o terapeuta esteja disponível a se encontrar de diversas formas, fazendo com que a subjetividade de seu paciente seja respeitada e evidenciada. Uma abertura constante para o desenvolvimento de novas formas de contato é de grande importância; é necessário se estar disponível a compreender novas formas de comunicação e linguagem para que o trabalho com a sujeito com autismo seja possibilitador de novos encontros desse sujeito no mundo.

No ambiente de trabalho do LADACA, a acolhida da criança se dá no escopo do ambiente lúdico, para que inicialmente seja possível a compreensão e entendimento de como aquela pessoa estabelece suas relações com o mundo. Temos como proposta a abertura para o encontro dialógico com a pessoa com TEA. Uma criança, L.D. com diagnóstico de autismo, 6 anos de idade, chega com um movimento repetitivo e fixação num objeto específico, a saber, uma escova de cabelo. A escova o acompanhava em todas as atividades, só a deixava no momento de dormir. Um comportamento recorrente ao utilizar a escova era o de bater com ela nas superfícies em movimentos repetitivos e com força variável, dependendo de como se encontrava, mais ou menos agitado, sem expressar nenhuma palavra, apenas ecolalia. Os pais apresentavam-se bastante ansiosos e expectantes quanto à contribuição que a participação do filho no laboratório poderia lhes oferecer no sentido da melhora de sua condição, pois não "sabiam como interagir"(sic) com seu filho.

Nas sessões de atendimento no espaço lúdico do laboratório, nossa proposta é sempre receber a criança e facultar a familiarização com o espaço e observar suas preferências, interesses e, a partir daí, buscar as possibilidades de interação. Com a frequência das sessões, observou-se que, de fato, a escovinha de cabelo e, especificamente, aquela escova, não poderia ficar fora do contexto da interação com a criança. Orientou-se ao pai que observasse o ritmo, frequência e con-

texto em que os movimentos repetitivos de bater com a escova aconteciam na rotina de casa e que procurasse interagir com essa expressão. Após uma semana, ao chegar para a sessão, o pai diz, com um largo sorriso no rosto, que pela primeira vez, nos seis anos de vida do seu filho, eles se olharam e sorriram um para o outro. Ao inquirirmos sobre a ocorrência que levou a esse encontro dialógico, o pai nos relata que seguiu nossa orientação de observar seu filho e seus movimentos com a escova. Um dia, ele tomou em sua mão uma outra escova, pôs-se ao lado do filho e passou a repetir o movimento que o filho fazia. O garoto, após essa ocorrência, "parou de bater com a escova no móvel, olhou para mim, sustentando o olhar, o que nunca tinha acontecido, e sorriu para mim. Voltando logo após a bater novamente. Ao que o segui. E de lá até hoje, fazemos muita batucada lá em casa!"(sic).

Tal ocorrência nos indica que o encontro dialógico, a abertura para um encontro EU-TU pode superar a expectativa contida no EU-ISSO de desenvolver e aplicar uma técnica reabilitadora no outro, sem que se considere suas possibilidades e suas formas expressivas de ser e estar no mundo. A relação dialógica implica uma mutualidade na qual o terapeuta e seu consulente, o pai e seu filho possam exercitar a verdadeira inclusão, que Buber nomeia embracing, pois dessa forma pode-se, talvez, alcançar a experiência do outro tal como ele a vivencie e a expresse.

Incluir, então, implica na contiguidade, sem troca ou transferência de lugar, mas abertura para encontro verdadeiro e autêntico. A dimensão da experiência humana é única, singular, portanto. Ao generalizá-la, circunscrevendo-a aos conceitos e definições propostos pelo que nos indicam os manuais de diagnóstico, mantemos a enunciação EU-ISSO e perdemos as possibilidades de experiência EU-TU. Na perspectiva de Buber, não se trata de restaurar a integridade do outro nas propostas terapêuticas, mas de ressaltar suas potencialidades para que se possa tornar pessoa e ser-no-mundo.

O acontecer dialógico só é possível no que se estabelece no "entre". Razão pela qual a aposta de nossa proposta no trabalho terapêutico com a pessoa com TEA não visa cura, mas potencializar as possibilidades que resultam do encontro e que facultam o estabelecimento do vínculo e da interação, valorizando as diferentes formas de expressão e comunicação.

Quando pensamos em coping, um dos grandes desafios quando se trata da pessoa com TEA consiste na abertura dialógica para a compreensão do que e como a pessoa se expressa e se revela através de sua singularidade e idiossincrasia. O encontro dialógico inclui a diferença e não a expurga, favorecendo que esta forma de expressão seja um importante caminho para comunicação e trocas. É assim que entendemos a linguagem a partir de suas diferentes formas de expressão de signos que podem favorecer a interação entre as pessoas.

Linguagem e Dialogicidade na pessoa com TEA

A linguagem e a comunicação são estruturadoras da condição humana. Em um processo comunicacional, o que se produz como resultado da linguagem é a capacidade de significação e entendimento do que um comunica, fala ao outro. Quando se trata da interlocução com a pessoa com TEA, torna-se fundamental identificar e valorizar os signos que possam constituir elementos constituidores de um diálogo em um dado contexto. Criar oportunidades de comunicação, desenvolvendo a interação social é de fundamental importância para proporcionar aquisições importantes que podem oferecer à criança autista formas positivas e seguras de desenvolver relações e vínculos. A língua tem um lugar de funcionamento do ser.

No entanto, a função comunicativa da linguagem não é o único modo pelo qual se expressa o sujeito em sua relação com o mundo. No caso da pessoa com autismo, não é sequer a mais importante. Por isso, é fundamental buscar compreender outras possibilidades e abordagens que favoreçam a compreensão da pessoa com TEA. Se a linguagem é uma ação que conecta a pessoa com o mundo e com o outro, como relevar as diferentes possibilidades de comunicação expressas pelas diferentes linguagens?

A análise dialógica possibilita que se compreenda o que se passa com a criança que está se inserindo no mundo e na linguagem. O diálogo, nessa perspectiva, compreende as infinitas possibilidades de comunicação que extrapolam as formas verbais e orais. Para Moro (2010), a linguagem se constrói na e pelas interações sociais. Assim, o que orienta o percurso linguístico da criança é o efeito de um processo de subjetivação da linguagem (comparecer enquanto diferença nos interstícios da fala).

Sabe-se que o modo pelo qual a criança interage com o mundo e estabelece suas atividades de interação, são fundamentais para a aquisição da linguagem e da atividade discursiva. Neste aspecto, o papel constitutivo da atividade discursiva está na possibilidade de constituição da relação de alteridade eu-outro. Na comunicação dialógica, a produção de significados é intersubjetiva. Por isso, ratificamos que a função terapêutica no trabalho da pessoa com TEA não pode ser a de supressão do sintoma. A ecolalia pode ter uma função discursiva e expressiva. O espaço relacional da pessoa com TEA precisa estar marcado pela oportunidade de constituição e expressão das pessoas. As possibilidades advindas da metodologia dialógica possibilitam o desenvolvimento de ferramentas para o favorecimento do coping entre a pessoa autista e sua família. Diálogo, nesse contexto, implica interação, o que não significa exclusivamente a comunicação verbal. O contato Eu-Tu entre a família e seu membro não se dá de forma pragmática, mas a partir de um encontro e

acolhida das possibilidades de cada um.

No trabalho realizado no LADACA, são colocadas à criança as mais variadas possibilidades de comunicação, entendendo que novas maneiras de se expressar e encontrar a si mesmo podem surgir nas mais diversas situações, como no caso apresentando a seguir.

S.D é um menino de 8 anos, que participa semanalmente das atividades do LADACA há dois anos, o menino apresentou grande resistência com sua terapeuta, e essa se pôs a procurar novas formas de interagir com a criança. Determinado dia, o menino escolheu brincar com um boneco que cantava e, sempre no momento de pausa do brinquedo, a criança se punha a cantar uma nova música. A terapeuta percebendo que o menino parecia mais à vontade com a fala cantada, passou a levar para a sala lúdica instrumentos musicais e a estimular o diálogo a partir disso. Depois de algum tempo, o menino chegou ao laboratório com um machucado na cabeça e sendo interrogado pela terapeuta sobre o que era o machucado, a criança respondeu: “Tia, vou cantar! O sambalelê tá doente, tá com a cabeça quebrada, samba, samba, samba, Oh lele ...! “ (sic). Esta situação reflete a possibilidade de que a abertura para o acontecimento do encontro revela o caminho para a construção da interação e as diferentes linguagens se manifestem.

É necessário que no contato com a criança com TEA se esteja disposto a expandir as próprias fronteiras, para que o encontro possa acontecer de forma genuína e espontânea. Enunciando a si mesmo e suas experiências, a criança constrói e reconstrói o mundo que conhece a partir da forma de se comunicar que melhor lhe cabe, compreendendo assim a linguagem como produtora de um mundo. Acreditando no encontro potente entre os sujeitos, entende-se que foi na disponibilidade para o encontro que criança e terapeuta puderam desenvolver um encontro dialógico de suas intersubjetividades.

O modelo de déficit que coloca o autismo como um distúrbio, cujo comprometimento da linguagem tem sua maior incidência, impossibilita a compreensão das possibilidades de comunicação para além das enunciações verbais. A ecolalia, os movimentos estereotipados têm significado no contexto de vida da pessoa.

Como nos aponta Moro (2010), durante muito tempo, todas as formas de descrição do autismo foram produzidas pela negativa, ou seja, ao descrever o conceito, valorizou-se unicamente o viés da impossibilidade, da incapacidade de relacionar-se afetivamente com os outros e com o mundo, da incapacidade de comunicar-se, de compreender etc., localizando, assim, os sujeitos autistas como deficitários, incapazes, fronteiriços. Essas características em torno do “autista” foram amplamente marcadas na literatura sobre o tema por diversas metáforas, como: conchas

fechadas, fortalezas vazias, carapaças, tomadas desligadas, entre outras.

A carga semântica negativa, portanto, que a designação "autistas" evoca, através das referidas metáforas, traz à tona a questão do diagnóstico do autismo como uma marca identitária, na qual a dimensão do reconhecimento da alteridade, do outro semelhante, é fortemente abalada. Nota-se que, quando se fala em "autista" em sentido substantivo e essencialista do "ser", observa-se uma espécie de apagamento da subjetividade do "eu" pela sobreposição da marca diagnóstica que passa não só a definir, como a constituir o "ser autista", com todas as suas impossibilidades (Moro, 2010).

A respeito da relação entre o conceito de autismo e a noção de diferença e de estranheza, poderíamos dizer que, no caso do sujeito dito autista: Seria sua diferença e singularidade que o afastaria do mundo e dos outros. Dito de outro modo, "mais do que seu silêncio e de sua mais profunda reclusão e afastamento, o que mais causa ao outro medo e horror não é senão encontrar-se diante de um semelhante tão estranhamente diferente" (Cua, 2006, pág. 69).

Bakhtin (1997) traz o conceito de "diálogo vivo", cuja produção depende ao mesmo tempo do objeto sobre o qual o discurso versa e da resposta fatalmente esperada. Essa concepção pode nos ajudar a pensar em que termos se coloca o elemento "resposta" nas interações entre a criança autista e o outro do seu entorno. É possivelmente a crença ("pré-conceito") que cria a expectativa de que o autista não é responsivo e fomenta as chamadas relações autísticas a que se refere: se o autista não é interativo, age-se com ele de modo não interativo.

Para a perspectiva dialógica, é a partir da relação que nos constituímos enquanto sujeitos no mundo. O homem é compreendido como resultado de um conjunto de relações sociais. Desse modo, o homem não pode mais ser estudado como ser isolado, sob a perspectiva de uma postura individualizante que não olha para além de uma constituição física, como no caso de crianças com deficiência. A tônica dessa perspectiva não se volta para as capacidades ou incapacidades da criança em termos de seu desenvolvimento, mas no modo como ela, naquele ambiente, pode se desenvolver e oferecer a oportunidade inequívoca de que as pessoas do seu entorno também se desenvolvam e se transformem.

A forma como as relações de contato serão vivenciadas muda em cada indivíduo e, consequentemente, a maneira como este irá experienciá-la, fazendo com que os indivíduos possam se desenvolver de formas distintas uns dos outros. A partir desta abordagem, podemos considerar que a criança autista pode ter experienciado alguma relação de forma não satisfatória, o que conduziu a uma limitação em suas fronteiras de contato, fazendo com que a capacidade da criança de

se relacionar fique comprometida.

Na perspectiva dialógica, importa considerar o desenvolvimento como um processo, como propõe Amescua (1999) ao considerar que, neste contexto, é fundamental compreender a forma como a experiência de interação da criança autista ocorre. Sendo o autismo um enrijecimento dos limites das fronteiras de contato, que bloqueia a comunicação do organismo com seu ambiente, levando a criança a isolar-se, como consequência, seu crescimento e desenvolvimento estarão funcionalmente afetados.

Nesse sentido, o conceito de dialogia torna-se fundamental, pois aponta para a possibilidade de se pensar estratégias de intervenção e de compreensão do desenvolvimento da criança autista a partir da concepção dinâmica do ser humano como agente, isto é, ele não apenas é influenciado pelo meio, como também age ativamente sobre o mesmo, transformando-o. Estabelecer contato com a criança autista consiste em um desafio permanente que demanda uma atitude empática e, sobretudo, que favoreça o engajamento de um encontro tal como ele pode se estabelecer, sem que a expectativa do diálogo, tal como convencionalmente se espera, seja estabelecida.

Considerações Finais

Criar oportunidades de comunicação, favorecendo a interação social da pessoa com TEA é de fundamental importância para proporcionar aquisições que ofereçam formas positivas e seguras de desenvolverem relações e vínculos. Neste sentido, a função comunicativa da linguagem não é a única, nem a mais importante, sobretudo ao tratarmos da pessoa com TEA.

A análise dialógica possibilita que se compreenda o que se passa com a criança que está se inserindo no mundo da linguagem. O diálogo, nessa perspectiva compreende as infinitas possibilidades de comunicação que extrapolam as formas verbais e orais.

A atividade da criança, sua interação, com o mundo e a importância da situação interativa, são fatores imprescindíveis para aquisição da linguagem da criança. Como atividade discursiva, a linguagem tem um papel anterior à função expressiva: Um papel constitutivo, fundante de significação para o nascimento da relação Eu-Outro.

As possibilidades advindas da metodologia dialógica viabilizam o desenvolvimento de ferramentas do coping entre a pessoa autista e sua família. Diálogo, nesse contexto, implica interação,

o que não significa exclusivamente a comunicação verbal. O contato Eu-Tu entre a família e seu membro não se dá de forma pragmática, mas a partir de um encontro e acolhida das possibilidades de cada um.

No trabalho com crianças com TEA, um dos grandes desafios é o de estabelecer o contato com seu modo de ser. Oferecer-se à compreensão de seu modo de expressão e comunicação a partir da observação e da interação constitui-se como um importante recurso para o desenvolvimento de práticas e intervenções potencializadoras de seu vir-a-ser. A observação de cada interação que a criança estabelece a fim de compreender seu funcionamento e formas de expressão, produz a possibilidade de se identificar seus singulares modos de ser, abrindo-se então a oportunidade para se forjar os melhores caminhos para que a constituição do vínculo e da interação possam se estabelecer a partir de um projeto terapêutico singular. Esse dispositivo tem se revelado um importante recurso para a construção de um ambiente favorável à intervenção e ao estabelecimento da interação com a criança com TEA. Estabelecer contato com a criança autista é um intenso e permanente estar aberto para que o OUTRO da criança se apresente tal como ele é ao seu EU. É deixar e se permitir ser afetado pelas produções musculares, vocais, olhares emitidos pelas crianças, produzindo assim um encontro onde possamos nos abrir para incluir a realidade dela e, com isso, criar estratégias de intervenção que se ofereçam ao seu desenvolvimento de forma particular, única e singular.

Entendendo que o processo terapêutico com uma criança com TEA deve levar sempre em conta a sua singularidade no contato com o outro e com o mundo, cabe ao terapeuta conhecer as diversas formas de se existir dentro do espectro. Dessa forma conclui-se que a abertura para diferentes formas de contato com a pessoa com TEA, nos convoca a desenvolver habilidades que possibilitem a interação com suas particularidades e seus modos de ser únicos, favorecendo, com isso, a melhoria de sua expressão e interação com o mundo, abrindo possibilidades para o estabelecimento de vínculos e de interações potentes e transformadoras nas vivências deste sujeito.

Referências

Aguia, L. (2005). Gestalt-Terapia com crianças: teoria e prática. São Paulo: Livro Pleno.

American Psychiatric Association. (2002). DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (4 ed.). Lisboa, Estado Unidos: Climepsi.

Amescua, G. (1999). Autismo na teoria Gestalt – em direção a uma teoria Gestalt da personalidade. Gestalt Review, 3(3), 226-238.

Association, A. P. (2013). DSM 5 Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5 ed.). Estados Unidos .

Bakhtin, M. (1997). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.

Buber, M. (1982). Do diálogo e do dialógico. São Paulo: Perspectiva.

Buber, M. (1991). Encontro – fragmentos autobiográficos (4 ed.). Petrópolis: Vozes.

Buber, M. (2001). Eu e Tu (5 ed., Vol. 2). São Paulo, Brasil: Centauro.

Buber, M. (2004). Between Man and Man. New York: Routledge.

Caminha, V., Caminha, A., Alves, P., & Santos, C. (2015). Tecnologias Assistivas e Coping Familiar para a Inclusão Escolar da Criança com Autismo. Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 2(2), 39-52.

Cua, J. (2006). III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) Dilemas E Desafios Na Contemporaneidade Autismo: Uma Questão De Identidade Ou Diferença? São Paulo: Escuta.

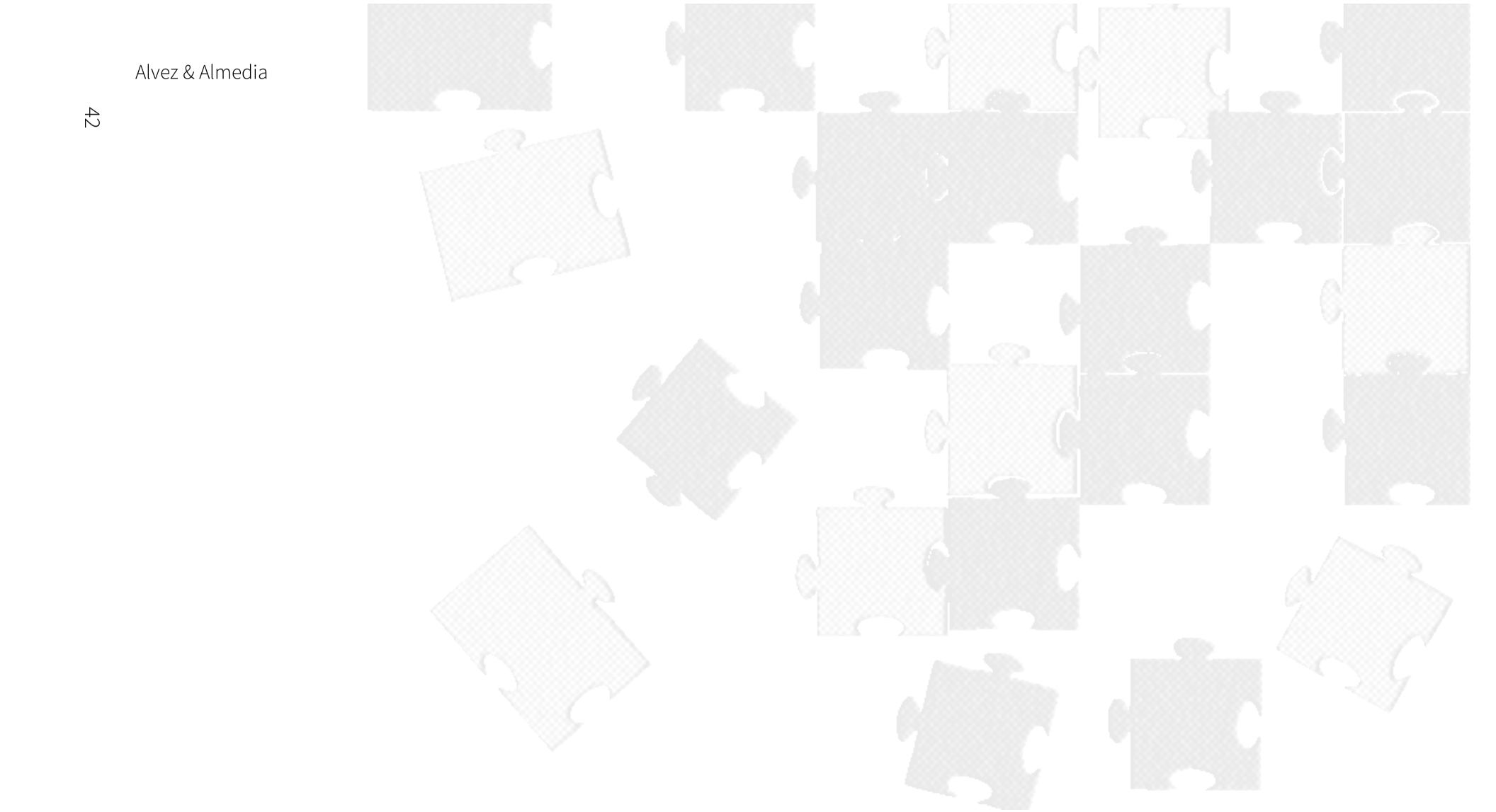
Moro, M. P. (2010). a Interação Dialógica e o Circuito Pulsional da Voz na Terapia Fonoaudilógica de Crianças do Espectro do Autístico. Rio Grande do Sul: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria.

Ramon, S. P. (2010). A psicoterapia dialógica de Martin Buber. Revista Psico, 41(4), 534-541.

Vygotsky, L. (2009). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Priscila **Pires Alves**
priscilaalvves@vm.uff.br

Tainá **Mani Almeida**
tainamanialmeida@gmail.com



Intervenção Psicológica em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo:

A Mediação Psicoeducacional como Proposta

Ana Carolina ***Wolff Mota***
Adriano Henrique ***Nuernberg***
Mauro Luis ***Vieira***

RESUMO

Este texto apresenta a mediação psicoeducacional como uma proposta de intervenção psicológica voltada a crianças com transtorno do espectro do autismo, que é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações qualitativas nas habilidades de interação social, comunicação e pela presença de comportamentos e interesses estereotipados. Dada a complexidade dessa condição, o profissional atua a partir de múltiplos referenciais teóricos e técnicos, com base em uma proposta multirreferencial. A mediação psicoeducacional se dá combinando ações do profissional

sobre contextos naturais e artificiais, em situações espontâneas ou previamente estruturadas, com vistas a promover o desenvolvimento de crianças com autismo por meio de intervenções psicoeducativas nos diferentes sistemas de interação da criança, como a família e os demais contextos de desenvolvimento em que está inserida.

INTRODUÇÃO

O autismo é compreendido como um tipo de transtorno do neurodesenvolvimento e as pessoas com este transtorno apresentam alterações no processo de desenvolvimento das áreas de comunicação e interação sociais e tendência a padrões restritos de comportamentos (Associação Americana de Psiquiatria, 2014). Tal definição reflete a concepção de que tais crianças nascem com alterações que comprometem, por exemplo, a capacidade de aprender de modo espontâneo pela experiência socialmente compartilhada – o que é essencial para o desenvolvimento humano, uma vez que nossa "sobrevivência social" implica em conseguirmos assimilar os principais elementos culturais que estruturam as relações humanas em sociedade (Tomasello, 2003).

O autismo já não pode mais ser considerado uma síndrome rara; a epidemiologia do transtorno de espectro do autismo alcança a marca de 1% da população, sendo, portanto, considerado um transtorno de alta prevalência, atingindo mais meninos que meninas (numa proporção de 4:1) (Brugha, y otros, 2011). Embora haja cada vez mais evidências de possível etiologia genética e neurodesenvolvimental para o autismo, o diagnóstico é realizado pela história clínica de desenvolvimento infantil e privilegiadamente observacional – parte das razões pelas quais há tamanha margem de erro para o diagnóstico precoce (Artigas & Perez, 2016).

A condição do transtorno do espectro do autismo impacta diretamente no desenvolvimento da criança e no contexto familiar e social em que a criança está inserida (Rejane & Alves, 2014). Por isso, o diagnóstico precoce do autismo pode ser um fator de proteção importante, pois possibilita que intervenções também sejam precoces. O diagnóstico é o primeiro passo para prevenir problemas secundários que a síndrome pode trazer. Quanto antes começar a intervenção, melhor (Mulas, y otros, 2010).

Quando as intervenções são intensivas e precoces, a longo prazo tendem a ser associadas a um melhor prognóstico, conduzindo a uma melhor adaptação psicossocial e familiar, a partir de habilidades de comunicação, interação social, cognitivas e comportamentais (Carvalho, Silvestre de Paula, Veloz, Costa, & Fama, 2013).

Um ligeiro olhar sobre a história da humanidade nos permite ver que as relações humanas têm se constituído pautadas em uma cultura cujas produções se baseiam em uma suposta estabilidade e constância do tipo biológico humano – a começar pelo histórico processo de busca pela sobrevivência quando éramos nômades. Instrumentos, materiais, adaptações, intelecto, interações, tudo isso tem se engendrado a partir de "referenciais de normalidade", do funcionamento típico do humano, daquilo que é predominante nos grupos humanos (Pereira, 2009).

As interações sociais podem, nesse sentido, reforçar processos segregatórios, comprometendo ainda mais o acesso à cultura para as pessoas de desenvolvimento atípico, como é o caso das pessoas com autismo (Wolff, 2016). Por outro lado, para as pessoas que se desenvolvem de modo típico, pode ser difícil o manejo cotidiano nas interações que envolvem pessoas com desenvolvimento atípico. As peculiaridades comportamentais e a necessidade de intervenções multiprofissionais especializadas impõem às pessoas desafios de magnitude significativa (Caminha, 2014).

Famílias, por exemplo, deparam-se com a necessidade de adaptar-se às demandas de cuidados específicos do filho com autismo, bem como com condições que as levam a ajustar os planos e expectativas quanto ao futuro, dadas as limitações tão impactantes desta condição clínica (Bravo & Dos Santos, 2005). Profissionais nas escolas, por sua vez, tendem a ter dificuldades para lidar com o manejo diante de problemas comportamentais, frequentemente presentes nos quadros de ou mesmo dificuldade para ajustar sua ação pedagógica para engajarem o aluno com autismo nos processos de aprendizagem, por meio de atitudes mediadoras que promovam a inclusão social e educacional (De Farias, Veloso, & Barros, 2008). Autismo, então, configura-se como uma condição que vulnerabiliza o desenvolvimento da criança, uma vez que refrata numa série de fatores de risco.

Nesse sentido, a mediação psicoeducacional é apresentada como um modelo de intervenção psicológica que se configura entre os níveis de prevenção primária e secundária (De Queiroz, 1990), pois intenta amenizar o impacto das condições biologicamente constitutivas, das quais advém o autismo, para um melhor desenvolvimento das crianças e suas famílias – visto que as condições biológicas não são colocadas sob um prisma determinista do desenvolvimento (Lampreia, 2007). As ações da mediação psicoeducacional intentam promover, numa dimensão, o desenvolvimento de habilidades que não se desenvolveriam espontaneamente na criança com autismo e, noutra dimensão, a instrumentalização das pessoas que cotidianamente exercem papeis significativos na vida da criança para que estas sejam agentes mais efetivos do seu desenvolvimento (Piclkes, y otros, 2016).

O que é a mediação psicoeducacional

A mediação psicoeducacional é uma modalidade de intervenção psicológica que visa à promoção do desenvolvimento na/da criança com autismo. O profissional intervém combinando suas ações em contextos artificiais, naturais e/ou mais próximos do natural, como, por exemplo, a rotina domiciliar da criança, interferindo de modo intencional e mediando as relações entre a criança e as demandas cotidianas que se apresentam a ela no ambiente. A intervenção in locus potencializa que as diferentes situações, enquanto contextos espontâneos de desenvolvimento, favoreçam à formação de novas habilidades na criança para relacionar-se de modo mais funcional com tais contextos.

Compreende-se que a criança com autismo tenderá a desenvolver-se, recebendo ou não intervenção qualificada, dado o próprio processo evolutivo humano, em que a dimensão ontogênica põe em marcha certas possibilidades humanas conforme há o crescimento e a maturação. Contudo, quando os modos pelos quais essa criança interage com o mundo ocorrerem orientados por princípios pautados em conhecimentos científicos, haverá maior qualidade em tal processo, com maior controle sobre fatores de risco e maiores chances de reduzir impactos negativos do transtorno sobre a história de desenvolvimento clínico da criança e sua família (Lampreia, 2007)

Por meio da mediação psicoeducacional, pretende-se oferecer um tempo maior de exposição da criança a condições favoráveis de interações sociais, dada a necessidade de que crianças com risco de desenvolvimento recebam interferências sobre o processo de aprendizagem de modo sistemático e estruturado e que considerem suas condições singulares de funcionamento psicológico (Bosa & Callias, 2000). Na busca de coerência e organicidade a essa proposta de intervenção, adiante serão explicitados seus referenciais teóricos e metodológicos da mediação psicoeducacional (Lampreia, 2007)

Mediação psicoeducacional: uma abordagem multirreferencial

A interferência qualificada no curso de desenvolvimento da criança com o transtorno deve contar com um profissional dotado de raciocínio clínico apurado e formação consistente para elaborar suas práticas de avaliação e intervenção, contemplando a criança como um ser integrado em suas diversas dimensões. Diante da complexidade do autismo, os processos interventivos requerem

que o profissional de Psicologia atue a partir de múltiplos referenciais teóricos e técnicos, constituindo-se, pois, a mediação psicoeducacional como uma proposta multirreferencial (Tomasello, 2007).

Inicia-se pela delimitação de como o autismo – público alvo desse modelo de intervenção – é compreendido: a partir de uma abordagem sociopragmática de desenvolvimento humano. Este lugar teórico de onde se fala do autismo evidencia um modelo funcionalista de evolução da cognição humana, conciliando num mesmo quadro conceitual aspectos filogenéticos, ontogenéticos e sociogenéticos (Allan & Barbosa, 2009). Contrastando-se das condições típicas de desenvolvimento da espécie humana, as pessoas com autismo não possuem os dispositivos sociocognitivos inatos necessários que as tornariam capazes de se beneficiar do saber acumulado e disponível na coletividade e expressa pelos indivíduos pertencentes a determinada cultura – ainda que estejam imersos no contexto cultural, expostos aos produtos culturais cumulativos (Allan & Barbosa, 2011).

Seres humanos se tornam humanos porque têm dispositivos filogenéticos que os predispõem à inserção cultural (Wolff, 2014). As intervenções em psicologia por meio de mediações psicoeducacionais partem do entendimento de que o desenvolvimento humano ocorre por diferentes formas de aprender e, no caso de pessoas com autismo, mecanismos inatos que permitem a apropriação de experiências socioculturais importantes para a sobrevivência social humana estão comprometidos (Higuera, 2013).

Nessa perspectiva histórico-cultural, a concepção de desenvolvimento e aprendizagem humanos trazida por Vigotsky é também importante orientadora do trabalho do mediador psicoeducacional, uma vez que se concebe que as funções psicológicas superiores só poderão ser desenvolvidas na imersão social, especialmente pela mediação daqueles mais experientes na cultura. Em sendo assim, a intervenção psicológica aqui apresentada traz no conceito de mediação a concepção da aprendizagem cultural humana que considera que as relações humanas quase nunca são diretas, mas mediadas social e culturalmente (Borgues & Moser, 2012).

Para os efeitos deste modelo de intervenção, o mediador é aquele que se interpõe deliberadamente entre a criança e o meio em que ela interage, interferindo, assim, no curso dessa relação, modificando a qualidade das respostas comportamentais da criança diante dos objetos com que se relaciona e oferecendo significado a essa interação. Em outras palavras, aquela interação que se daria de modo espontâneo e, quiçá, direto, passa a receber a interferência do mediador, o que possibilita, assim, que o comportamento da criança com autismo ocorra com qualidade e direção distintas.

O modelo bioecológico de desenvolvimento humano, de Urie Bronfenbrenner, é outro referencial teórico que alicerça as práticas de mediação psicoeducacional. Tanto mediador quanto a criança que é sujeita à intervenção têm papeis ativos, interativos e protagônicos, sendo, pois, agentes de mudança e não meros receptores de influência do ambiente (Marques & Koller, 2003). Por esse prisma, o contexto de intervenção psicológica é considerado um contexto ecológico, na medida em que as mediações se dão em frequência e regularidade que as fazem integrar o microssistema da criança, interagindo com os outros três níveis ambientais (mesossistema, exossistema e macrossistema) (Bronfenbrener, 2011).

A título de esclarecimento, os quatro níveis de interação da pessoa com o ambiente, conceituados pela teoria Bioecológica, são assim definidos: 1) microssistema refere-se ao ambiente imediato em que a pessoa está inserida, onde ocorrem padrões de atividades, papéis e interações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento nos ambientes que ela frequenta e onde estabelece relações face a face. 2) mesossistema é o conjunto de microssistemas que uma pessoa frequenta. A interação entre esses microssistemas pode ser promotora ou inibidora do desenvolvimento dessa pessoa. 3) Exossistema compreende os ambientes que a pessoa não frequenta de forma ativa, mas que interferem indiretamente no seu desenvolvimento – como, por exemplo, a comunidade onde a criança mora ou o trabalho do pai. 4) Macrossistema é o nível mais indireto, porém significativo também, pois é composto pelo sistema de crenças, ideologias, valores, formas de governo, religiões etc. (Collodel-Benetti, Viera, Aparecida, & Ribeiro-Schneider, 2013)

O mediador psicoeducacional atua sobre o desenvolvimento infantil, operando privilegiadamente no microssistema da criança, sobre processos proximais do seu desenvolvimento, de modo que a ação do profissional na interação da criança com o ambiente promove seu desenvolvimento. As interações entre a criança e o contexto, mediadas pelo profissional, passam a integrar os processos proximais da criança com autismo na medida em que é uma das engrenagens do seu desenvolvimento (Collodel-Benetti, Viera, Aparecida, & Ribeiro-Schneider, 2013; Poletto & Koller, 2008).

As ações do mediador constituem-se como o que, no modelo bioecológico, são denominadas atividades molares, já que essas ações e a sua extensão (pois têm a condição de modelo de ação para os familiares que convivem no cotidiano com a criança) provocam, instigam e transformam o processo de desenvolvimento da criança. O mediador age deliberadamente, ativando novas possibilidades de respostas comportamentais na criança, oferecendo disponibilidade para interagir, ativando ações conjuntas, engajamento, reciprocidade, refinando processos atencionais,

destacando condições a serem imitadas etc (Polonia, Dessen, & Silva, 2005). Posto isto, apresentam-se a seguir alguns tópicos que tangenciam o contexto prático da mediação psicoeducacional.

Um recorte prático sobre a proposta da mediação psicoeducacional

A complexidade das manifestações do transtorno do espectro do autismo desdobra-se em diversas dimensões da criança. Há uma variabilidade tal de manifestações desse transtorno, que leva a problematizar se esse quadro é mesmo uma categoria, uma vez que esse diagnóstico incorpora sob a mesma denominação condições de natureza e prognósticos muito diversos (Artigas & Perez, 2016). Na prática, intervir pela proposta da mediação psicoeducacional é uma possibilidade que se decide/sugere a partir de um processo avaliativo, que visou, antes, ao reconhecimento das necessidades de intervenção para o sistema da criança em questão. Em outras palavras, o diagnóstico nosológico não é determinante do tipo de intervenção, mas a indicação de que as condições de desenvolvimento da criança demandam um tipo de intervenção intensiva, proximal e ecológica.

Aspectos metodológicos para a avaliação das necessidades de intervenção

A despeito da variabilidade da condição clínica do autismo, o mediador psicoeducacional se orienta essencialmente com base em referências do desenvolvimento típico infantil, de modo que as expectativas de desenvolvimento para determinada faixa etária são orientadores essenciais nesse momento do trabalho. Em sendo assim, o processo de tomada de decisão para a elaboração de um plano de intervenção psicoeducacional (Plano Psicoeducacional Individualizado – PPEI) começa com o mapeamento das condições atuais e potenciais de desenvolvimento da criança.

Na pesquisa realizada por Mota (2010), foram construídas diretrizes para a intervenção clínico-educacional para crianças com TEA menores de seis anos de idade – as quais têm composto os referenciais para a construção prática do PPEI. Embora a mediação psicoeducacional não se restrinja a crianças com autismo menores de seis anos, a maior parte do grupo de crianças que atualmente se beneficia desse modelo de intervenção (e para quem tende a ser indicado) concentra-se nessa faixa etária.

As diretrizes para a intervenção clínico-educacionais com a criança com autismo são compostas por cinco princípios orientadores, quais sejam: I) as intervenções devem atuar sobre os diferentes sistemas de interação da criança (essencialmente micro, meso e exossistema, sem desconsiderar macrossistema e a dimensão temporal); II) a intervenção com a criança com autismo deve ser especializada e intensiva; III) as intervenções requerem estruturação e sistematização; IV) as intervenções com a criança com autismo são interdisciplinares e, por fim, V) as intervenções devem potencializar interações sociais e minimizar efeitos sociais secundários indesejáveis (por exemplo, a insuficiente reciprocidade de uma criança com autismo pode, inconvenientemente, levar pessoas a evitar ou reduzir oferta de interações com ela – o que o 5º princípio alerta para minimizar tais riscos) (Wolff, 2010)

Consoante ao primeiro princípio, portanto, no microssistema, há que se considerar a pessoa e o contexto. Quanto à pessoa, caracterizam-se os aspectos desenvolvimentais intrassujeito (da criança em si), que serão melhor descritos a seguir. Já quanto ao contexto, caracterizam-se aspectos relacionados à rotina familiar, atividades e ambientes frequentados pela criança, terapias em andamento e possibilidades futuras, bem como crenças e expectativas da família acerca do desenvolvimento do filho e indicativos de recursos emocionais e cognitivos dos membros para engajar-se ao processo de intervenção.

Para a caracterização das condições desenvolvimentais atuais da criança, a coleta refinada de dados se dá por meio de observação clínica e experimental, valendo-se também de estratégias de avaliação assistida (Martins, Coletto, & Fiorim, 2006).

Dentre os referenciais técnicos que auxiliam nessa caracterização, elencando tópicos que se convertem em necessidades de intervenção, tem-se as Diretrizes de Atenção para a Reabilitação da Pessoa com TEA, do Ministério da Saúde (Ministèrio da saùde, 2014), entre outros instrumentos de avaliação de desenvolvimento infantil.

Pais participam ativamente do processo de elaboração das prioridades de intervenção, respondendo a perguntas como: Quais as maiores preocupações com seu filho, neste momento? Quais suas expectativas em relação à terapia psicológica (o que você espera que pode mudar na vida de seu filho e da família?)? O que você considera prioridade para o desenvolvimento do seu filho, atualmente? Qual a maior dificuldade com seu filho neste momento? As respostas dos pais são importantes balizadores para a construção do PPEI, legitimando os objetivos que o psicólogo já elencou anteriormente, reordenando as prioridades ou incluindo elementos que ainda não haviam sido contemplados.

Diante do mapeamento das necessidades da criança, escreve-se o PPEI, que é um material composto por: 1) Dados de identificação (nome da criança, data de nascimento, nomes dos pais/responsáveis); 2) Considerações iniciais (em geral, consta uma síntese do processo de avaliação, justificando a decisão por essa proposta de intervenção, bem como um quadro que permite visualizar a distribuição das atividades semanais da criança; 3) Especificações sobre a modalidade de atendimento proposta (informando a composição das atividades que envolvem a mediação psicoeducacional, como objetivo geral, frequência dos atendimentos em domicílio com a criança, previsão de periodicidade de atendimentos à família, previsão de periodicidade de visitas técnicas à escola e modos de articulação/comunicação com demais profissionais envolvidos no caso da criança; 4) Objetivos específicos da intervenção em domicílio, de acordo com as áreas de desenvolvimento da criança (em forma de tabela, para cada área de desenvolvimento são apresentados os tópicos que serão alvos de intervenção – "o que", a caracterização da criança no momento inicial das intervenções – "caracterização atual", os objetivos da intervenção – "o que almejamos", e o modo como o mediador planeja atuar para desenvolver aquela habilidade – "procedimentos para atingir").

Para ilustrar, as figuras 1 e 2 trazem recortes de objetivos específicos nas áreas de Linguagem e Habilidades de Brincar do PPEI de uma criança de 4 anos, que passou a receber atendimento em domicílio três vezes por semana, por duas horas por dia. O atendimento é realizado por uma estudante de Psicologia, que recebe supervisões sistematicamente com a psicóloga responsável pelo caso. A psicóloga faz acompanhamento in locus do atendimento da mediadora com a criança, bem como em ambiente clínico, periodicamente. Em frequência média mensal, psicóloga e família se reúnem também no consultório para dialogar sobre o processo de desenvolvimento, compartilhar mudanças observadas no desenvolvimento da criança, atualizar orientações acerca da abordagem com a criança. Ainda, no ambiente de educação infantil que a criança frequenta ocorrem visitas técnicas em intervalos de 30 a 45 dias, em média. Por fim, são garantidos espaços de comunicação com os demais profissionais que acompanham a criança para compartilhar e alinhar, conciliando os objetivos de intervenção de cada um.

Área: LINGUAGEM (compreensiva e expressiva)			
O quê	***Caracterização atual***	***O que almejamos***	***Procedimentos para atingir***
Fala espontânea, com intenção comunicativa	Em geral, apresenta pouco comportamento de fala espontânea dirigida ao outro. As falas espontâneas são, em geral, em forma de interjeições (ex.: "uau!", "ta bom", "pronto", "legal!", etc.) Pode fazer isso com as pessoas mais próximas (pai/mãe), mostrando coisas, mas não falando sobre elas. Também pode ser para nomear coisas (não descrever e não comentar).	- ampliar repertório de expressões comunicativas espontâneas. - generalizar comportamento de nomear (que é mais frequente quando sob demanda) para situações espontâneas (como pedir algo ou nomear algo espontaneamente)	- diante de fala espontânea, repetir no mesmo tom (imitação), complementando com nova informação (por ex.: ela disse "uau!", e o mediador imita-a dizendo "uau! Um cachorro!" - oferecer modelo de fala quando perceber que XXXXX manifesta desejo por algo e/ou intenção de pedir algo (estabilizar um padrão, no início, dando mais ênfase no nome do objeto)

Figura 1: Exemplo de objetivos específicos na área da Linguagem de um PPEI para mediação psicoeducacional em domicílio com uma criança com TEA, de 4 anos

Área: HABILIDADES DE BRINCAR			
O quê	***Caracterização atual***	***O que almejamos***	***Procedimentos para atingir***
Brincar	XXXXX costuma brincar por curtos períodos de tempo, fazendo uso de apenas um brinquedo (com uma ou mais peças), sem criar ou modificar a função dos objetos. Costuma brincar sozinha, ocasionalmente convida parceiro para a brincadeira. Normalmente se opõem quando mudanças são inseridas na brincadeira. Tempo de envolvimento numa mesma brincadeira não costuma ser maior que 10 minutos.	- enriquecer a relação de XXXXX com os objetos (vide objetivo do próximo item) -ampliar o tempo de interação com os objetos/brinquedos para, no mínimo, dois períodos de 15 minutos em cada sessão.	
Simulação de uso de objetos (faz-de-conta)	XXXXX consegue mostrar (simular) o uso de objetos do cotidiano, como telefone, copo, colher e escova de dente, bem como com loucinhas/comidas de brinquedo - realiza apenas um ação para cada objeto (ex.: leva a comida de brinquedo a boca, mas não finge comer; leva o telefone ao ouvido, mas não fala ou disca).	- ampliar o repertório de ações para duas a três sobre cada objeto.	Em situações de brincadeiras semiestruturadas.

Observações:	
Reavaliar em:	**XXXXXX**

Joinville, XXXXXX de XXXX.

A. C. W. M.
Psicóloga Responsável/supervisora
(CRP-12/XXXXX)

A. L. V.
Mediadora Psicoeducacional

Figura 2: Exemplo de objetivos específicos na área da Habilidades de Brincar de um PPEI para mediação psicoeducacional em domicílio com uma criança com TEA, de 4 anos

No que se refere à intervenção sobre o microssistema familiar da criança, os contornos metodológicos da atuação do psicólogo também são determinados pelo perfil dos membros da família. Busca-se sensivelmente identificar fatores de risco e proteção, envolvendo a caracterização dos atributos disposicionais das pessoas (competência emocional, estratégias de enfrentamento frente às adversidades decorrentes do autismo etc), rede de apoio social e coesão familiar (que envolve identificar ausência de negligência e possibilidade de administrar conflitos, identificação de pelo menos um adulto mais interessado pela criança e presença de laços afetivos no sistema familiar e/ou em outros contextos que ofereçam suporte emocional em momentos de estresse) (Poletto & Koller, 2008).

A caracterização desse microssistema põe em evidência elementos que também determinam decisões como: frequência dos encontros da família com o psicólogo, organização dos horários de atendimento em domicílio (podendo privilegiar presença de determinados membros), estratégias de ensino/orientação à família (por instrução, diálogo de menor estruturação, indicação de leituras, por imitação, por modelagem).

Em suma, criança com autismo, família e comunidade são os sujeitos alvo na mediação psicoeducacional. Família ocupa duplo papel nesse processo, pois ao mesmo tempo que é uma extensão da criança, recebendo também a intervenção do psicólogo e sendo transformado por essa mediação, é também uma espécie de extensão do profissional, uma vez que os membros da família são instrumentalizados para otimizar as mediações que podem fazer junto ao filho com autismo (Wolff, 2010)

Assim, o princípio do entrelaçamento de história social com a história individual, pressuposto da teoria histórico-cultural, materializa-se de forma salutar num trabalho de intervenção psicológica, onde o profissional proporciona à pessoa com autismo condições para o desenvolvimento de novas bases de interações com o mundo, além de mediar esse mesmo processo com a família. A família, portanto, é tão aprendiz e transformada quanto a criança e, com isso, num movimento dialético, novamente um e outro podem transformar-se entre si.

Considerações Finais

A proposta desse texto foi apresentar uma modalidade de intervenção psicológica para crianças com transtorno do espectro do autismo – a Mediação Psicoeducacional, que é produto da história de experiência profissional da primeira autora na intervenção com crianças com autismo.

Seguindo a tônica da complexidade do autismo, a mediação psicoeducacional é multifacetada e multirrefencial. É um trabalho em construção, pois se organiza e estrutura a cada novo caso a ser atendido, uma vez que é determinado pelos elementos diversos dos sistemas da criança.

Nesse sentido, à guisa de uma reflexão final, é interessante trazer que o cenário deste modelo de intervenção é carregado de desafios, dados não somente pela complexidade da condição clínica do público que é atendido, como pela abordagem multidimensional (os diferentes sistemas), mas também em função dos desafios da formação do profissional de Psicologia, do qual é exigido competência teórica e técnica específicas. O psicólogo é fundamental numa equipe multiprofissional, desempenhando papel central na assistência à criança e à família e, antes disso, na capacidade de traduzir os sinais comportamentais em um diagnóstico que revele risco de desenvolvimento – possibilitando, assim, que a criança e família acessem os serviços de reabilitação.

Os cursos de formação em Psicologia, contudo, têm limitações no sentido de dar conta suficientemente dessa base de conhecimento (Silvestre, Ferreira, & Triguero, 2016). O trabalho de mediação psicoeducacional cumpre, em alguma medida, um papel importante na formação de estudantes de Psicologia. Estudantes, ao atuarem como mediadores psicoeducacionais têm a oportunidade de vivenciar cotidianamente relações com pessoas com autismo, suas famílias e toda uma gama de processos que atravessam essas experiências.

O psicólogo responsável por essa proposta de intervenção também é responsável pela construção de uma práxis, ao promover ao mediador/estudante de Psicologia o diálogo das práticas de intervenção com o conhecimento científico disponível, ativando processos reflexivos, indagatórios, problematizadores e também sensíveis às condições saudáveis para o desenvolvimento humano.

Referências

Allan, S., & Barbosa, A. D. (2009). O Modelo de Tomasello sobre a Evolução Cognitivo-Linguística Humana. Psicologia: Teoria E Pesquisa, 25(2), 161–168. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722009000200003

Allan, S., & Barbosa, A. D. (2011). Intencionalidade in Tomasello, Searle, Dennett e em abordagens comportamentais da cognição humana. Psicologia: Teoria E Pesquisa, 27(2), 241–248. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000200015

Artigas, P. J., & Perez, P. I. (2016). Autismos que se “curan. Revista Neurologia, 62(1), S51–S47. doi:https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2015523

Associação Americana de Psiquiatria. (2014). DSM-IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (IV). Porto Alegre: American Psychiatric Association. doi:http://www.tdahmente.com/wp-content/uploads/2018/08/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf

Borgues, M. O., & Moser, A. (2012). Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. Revista Intersaberes, 7(13), 8-28. doi:https://uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245/154

Bosa, C., & Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. Psicologia: Reflexão E Crítica, 13(1), 167-177. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000100017.

Bravo, F. M., & Dos Santos, M. A. (2005). Autismo Infantil e Estresse Familiar : Uma Revisão Sistemática da Literatura. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18(3), 358–369. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000300010

Bronfenbrener, U. (2011). Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Armed. doi:8536326158

Brugha, T., McManus, S., Banckart, j., Scott, F., Purdon, S., Smith, J., . . . Meltzer, H. (2011). Epidemiology of Autism Spectrum Disorders in Adults in the Community in England. pubmed, 68(5), 459-466. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2011.38

Caminha, R. (2014). Educar Crianças - as bases de uma educação socioemocional. Porto Alegre: Sinopsys. doi:978-85-64468-25-2

Carvalho, A. F., Silvestre de Paula, C., Veloz, T. T., Costa, Z. L., & Fama, D. M. (2013). Rastreamento de sinais precoces de transtornos do espectro do autismo em crianças de creches de um município de São Paulo. Teoria e Prática, 15(2), 144–154. doi:http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n2/11.pdf

Collodel-Benetti, I., Viera, M. L., Aparecida, C. M., & Ribeiro-Schneider, D. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. Pensando psicologia, 9(16), 90-99. doi:https://doi.org/10.16925/pe.v9i16.620

De Farias, I. M., Veloso, D. A., & Barros, D. c. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professro com base na teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). Revista Brasileira de Educação Especial, 14(3), 365–384. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000300004

De Queiroz, P.-R. A. (1990). Modelos de prevenção: perspectivas dos programas de estimulação precoce. Psicologia-USP, 1(1), 67–75. doi:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771990000100008

Higuera, C. M. (2013). Transtornos do desenvolvimento e da comunicação. Rio de Janeiro: wak. doi:9788578542139

Lampreia, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. Estudos de Psicologia Campinas, 24(1), 105–114. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2007000100012

Marques, C. A., & Koller, s. H. (2003). Inserção Ecológica na Comunidade: Uma Proposta Metodológica para o Estudo de Famílias em Situação de Risco. Reflexão e Crítica, 16(3), 515–524. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000300010

Martins, L. M., Coletto, E. M., & Fiorim, E. S. (2006). Avaliação assistida: fundamentos, procedimentos e aplicabilidade. São Paulo: Casa do Psicólogo. doi:http://www.pearsonclinical.com.br/avaliacao-assistida-fundamentos-procedimentos-e-aplicabilidade.html

Ministèrio da saùde. (2014). Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Brasilia: Ministèrio da saùde. doi:http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf

Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M., Etchepareborda, M., abad-Mas, L., & Tellez Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. Revista de Neurologia, 50(3), S77-S84. doi:https://doi.org/10.33588/rn.50S03.2009767

Pereira, R. (2009). Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. História, Ciênciae, Saúde - Manguinhos, Rio de Janeiro, 16(3), 715–728. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702009000300009

Piclkes, A., Le Couteur, A., Leadbitter, K., Salomone, E., Cole-Fletcher, R., Tobin, H., . . . Green, J. (2016). Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): long-term follow-up of a randomised controlled trial. The Lancet, 388(10059), 2501-2509. doi:10.1016/S0140-6736(16)31229-6

Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. Estudos de Psicologia (Campinas), 25(3), 405-416. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009

Polonia, Dessen, M. A., & Silva. (2005). O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. En Dessen, & Costa, A ciência do desenvolvimento humano: para além de uma Psicologia do Desenvolvimento (págs. 135-136). Brasília: Armed. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000100013

Rejane, S., & Alves, B. (2014). Attachment in couples with a child with Autism. Fractal, Rev. Psicol., 26(2), 379-400. doi:http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/839

Silvestre, P. C., Ferreira, B. F., & Triguero, V. T. (2016). Estudantes de Psicologia Concluem a Graduação com Uma Boa Formação em Autismo? Psicologia - Teoria e Prática, 18(1), 206-221. doi:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100016

Tomasello, M. (2003). Origens cuLturais da aquisição do conhecimento humano. São Paulo: Martins Fontes. doi:http://www.wmfmartinsfontes.com.br/produto/839-origens-culturais-da-aquisicao-do-conhecimento-humano

Tomasello, M. (2007). Cooperation and communication in the 2nd year of life. Child Development Perspectives, 1(1), 8–12. doi:http://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00003.x

Wolff, M. A. (2010). Diretrizes clínico-educacionais para intervenção no processo de desenvolvimento psicológico de crianças com espectro autista. 20-343. doi:https://core.ac.uk/download/pdf/30374527.pdf

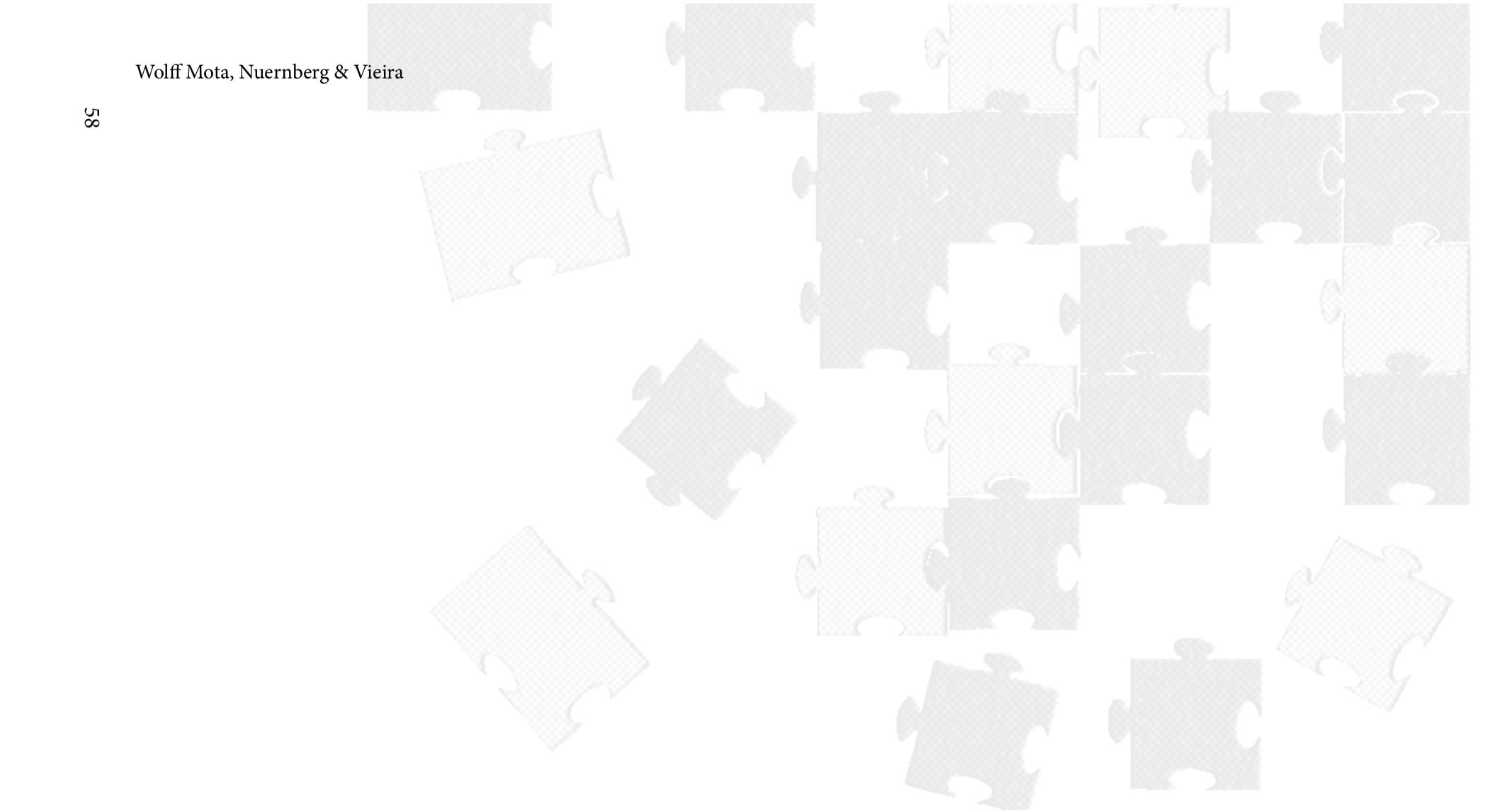
Wolff, M. A. (2014). O que nos torna humanos? O autismo sob a ótica da psicologia evolucionista. En S. Lemos, & N. Hauck, A Mente e suas Adaptações (pág. 272). Petrolina: UFSM. doi:https://www.researchgate.net/publication/305681875_O_que_nos_torna_humanos_O_autismo_sob_a_otica_da_Psicologia_Evolucionista

Wolff, M. A. (2016). Alguns Apontamentos Sobre Transtornos de Espectro do Autismo e Acessibilidade Atitudinal. São Paulo: Blucher open access. doi:10.5151/9788580391329-08

Ana Carolina **Wolff Mota**
anacwolff@gmail.com

Adriano Henrique **Nuernberg**
maurolvieira@gmail.com

Mauro Luis **Vieira**
adrianoh@outlook.com



Representações sociais de professores da Educação Infantil sobre as práticas inclusivas e o aluno com Transtorno do Espectro Autista

Sabrina ***Araujo de Almeida***
Pedro Humberto ***Faria Campos***

Resumo

O presente estudo teve como objetivo investigar as representações sociais de professores da educação infantil sobre as práticas exercidas na rede regular de ensino com alunos com Transtorno do Espectro Autista. Tal questão foi pautada na realização do estudo sobre as representações sociais de professores da escola inclusiva e as tarefas que fazem parte das práticas desenvolvidas no ambiente escolar, nos municípios de João Pessoa/PB, Juiz de Fora/MG, Barra do Piraí/RJ e Piraí/RJ. A abordagem metodológica utilizada para a confecção do referido estudo tem como base a Abordagem Estrutural, que procura no imaginário social, através do discurso dos sujeitos, elementos que justifiquem as práticas exercidas no contexto escolar. Neste contexto, foram aplicados diferentes instrumentos de pesquisa como o grupo focal e o inventário de práticas, registrando, segundo o discurso dos professores, que o grande desafio no processo de inclusão é dar conta de práticas específicas sem formação adequada e apoio técnico específico. Os professores da classe regular contam com a participação de professores especialistas para atividades específicas de adequação e adaptação, mas ao mesmo tempo reconhecem a necessidade em construir novas práticas, ao admitirem a existência de processos de exclusão no ambiente escolar.

Introdução

Ao falarmos de Educação para todos, necessariamente abordamos o conceito de exclusão e sua relação com a inclusão escolar devido à interdependência entre os termos, pois a exclusão é evidente no processo de aceitação do outro, principalmente no que tange à inclusão na rede regular de ensino de alunos considerados diferentes, além de recorrer ao trabalho do professor e ao papel deste no presente processo.

Durante a história do reconhecimento e atendimento à pessoa com deficiência pode-se registrar que as práticas exercidas vãs desde o extermínio e abandono, passando pelo cuidado e caridade, até alcançarem o processo de construção da inclusão.

Neste contexto, para a realização do atendimento pedagógico destinado a esta população foi construída a modalidade de atendimento denominada Educação Especial, reconhecendo que as pessoas com deficiência são capazes de aprender, abrindo caminhos para a utilização de diferentes estratégias envolvendo-as no processo de escolarização. Assim, percebe-se a capacidade de aprendizagem de muitos alunos, antes considerados “incapazes de aprender”, construindo então o modelo pedagógico, centrado nas possibilidades do sujeito, que substitui o modelo médico, centrado na doença, construindo os primeiros passos para o conceito de Inclusão Educacional.

Neste cenário é que está alicerçado o presente trabalho, chamado por Moscovici, (2012) de pano de fundo de uma investigação social que procura mostrar ao leitor a trajetória da pessoa com deficiência, desde a elaboração de serviços para o atendimento em Educação Especial até a busca por uma Educação Inclusiva de fato, fazendo uma análise da relação entre inclusão e exclusão no processo de escolarização do sujeito. Também analisa as práticas vivenciadas na rede regular de ensino pelos professores quanto à inclusão do aluno com o Transtorno do Espectro Autista[1] que transita tanto pela deficiência, quanto pela questão neuropsicológica.

Atualmente, tal tipo de transtorno é considerado uma deficiência, com comprometimentos severos de "comunicação verbal e não verbal usada para a interação social", além de "ausência de reciprocidade social" e "falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento", de acordo com o artigo 1º da Lei 12.764/2012 - Lei Berenice Piana, que instituiu uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Presidência da República, 2012)

Um estudo preliminar, a partir do levantamento sobre pesquisas realizadas que trazem como tema as representações sociais da Educação Inclusiva, deu início ao presente trabalho, pois após análise, constatou-se que, segundo os resultados descritos nos trabalhos, o discurso dos professores sobre a educação inclusiva permanece centrado em torno das questões afetivas, como caridade e amor, justificando a criação de práticas diferenciadas para o atendimento da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, mostrando que ainda não conseguimos superar o modelo médico centrado na "doença" e que ainda existem questões a serem analisadas que impedem a utilização de um modelo pedagógico, centrado nas "possibilidades", no processo de escolarização de pessoas com deficiência.

A teoria utilizada como base para o referido estudo é a Teoria das Representações Sociais, considerada uma teoria que permite compreender a dimensão normativa e os processos de transformação dos conhecimentos partilhados por um dado grupo, acerca da realidade social. Asim, "se prestarmos atenção ao nosso agir, veremos que é impossível pensar, falar, e mesmo agir, sem que por detrás, como pressuposto, haja algo que tem a ver com a cultura, as crenças, os valores: é a isso que designamos de Representações sociais" (Possamai & Guareschi, 2009, pág. 58).

Quanto à escolha do segmento a ser pesquisado, a Educação Infantil foi escolhida por ser o início da vida escolar, pois com o oferecimento do atendimento a crianças em creches desde o nascimento até os três anos e com a expansão da obrigatoriedade da Educação Infantil de quatro

1 Transtorno do Espectro Autista, segundo o texto da Lei 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei 8.112, de 11 de Dezembro de 1990 (Presidência da República, 2012).

a cinco anos a todo o cidadão brasileiro, a descoberta da deficiência é, muitas vezes, sugerida ou diagnosticada com a ajuda da escola. Os pais passam a se conscientizar de tal questão com o apoio ou não da escola, além da mesma começar a se preparar para oferecer atendimento diferenciado a esse aluno.

O presente estudo e pesquisa tiveram como objetivo investigar as representações sociais de professores da educação infantil sobre as práticas exercidas na escola regular com o aluno autista em situação de inclusão a partir da realização do estudo sobre as representações sociais sobre a escola, suas funções e a tarefas que elucidam as práticas desenvolvidas no ambiente escolar nos municípios de Barra do Piraí/RJ, João Pessoa/PB, Juiz de Fora/MG e Piraí/RJ. Diante do objetivo proposto, procurou-se na pesquisa constatar a possibilidade de encontrar, no imaginário social de professores, as percepções sobre o aluno autista revelando, através do desafio verbalizado, o medo, o desconhecimento e o despreparo.

Outra questão importante a ser considerada é o levantamento de questões referentes às práticas desenvolvidas na rede regular de ensino e a hipótese de que estas ainda estejam carregadas de atitudes que revelem uma exclusão que transita no processo de inclusão, tendo como base diferentes objetos, como as representações sociais que o professor tem do "aluno autista", as representações sociais dos professores sobre a escola, as representações sociais que o professor tem do seu papel neste processo, para enfim, alcançarmos resultados quanto ao objeto central que são as práticas de exclusão ainda presentes no contexto escolar.

Temos que registrar que tais questões partem da premissa de que não produzimos representações sociais de qualquer fenômeno, somente aqueles que nos incomodam, nos forçam a um posicionamento e nos remetem a partilhar saberes. Para Pereira, (1998)para que o objeto seja considerado objeto de representações sociais deve apresentar "relevância cultural" ou "espessura social".

Assim, o ambiente educacional e suas peculiaridades fazem parte da construção do presente trabalho e, com ele, encontra-se a prática docente e sua formação inicial que, por muitas vezes, não consegue abordar a heterogeneidade do alunado, mostrando um modelo para educar alunos ditos "normais", a partir do qual as necessidades específicas deveriam ser encaminhadas para "os especialistas no tratamento da doença". Neste sentido, é imprescindível que os estudos de representações sociais investiguem as raízes da exclusão segundo o objeto que caracteriza a diferença, pautados em conceitos que tomam conta do universo escolar como diversidade, educação inclusiva e inclusão educacional.

Da Educação Especial à inclusão

A Educação Especial atualmente é considerada como uma modalidade de ensino que perpassa os segmentos da Educação Básica, tornando-se responsável pelo atendimento das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, construindo uma nova perspectiva de intervenção, mais inclusiva, concebida como um sistema responsável por atender pessoas com deficiência que necessitam de métodos diferenciados de aprendizagem, desenvolvidos por profissionais especializados, com estratégias e recursos específicos, em diferentes espaços como escolas especiais ou escolas comuns.

De acordo com os estudos sobre o conceito de Educação Especial percebemos o quanto este terreno sofreu mudanças nos aspectos teóricos e práticos, pois as estratégias antes voltadas para a segregação passam a dar espaço à inclusão das pessoas com necessidades especiais tanto na questão educacional quanto social.

A partir da evolução da Educação Especial, tendo como foco as possibilidades da pessoa com deficiência, surge a inclusão educacional, que se apresenta como uma proposta que procura garantir o acesso e a permanência de todo indivíduo na rede regular de ensino, independentemente de sua condição física, mental, sensorial e social.

Através de ações educacionais inclusivas, espera-se alcançar uma sociedade inclusiva de fato, em sentido mais amplo, onde as pessoas sejam capazes de caminhar juntas, cada uma com suas diferenças e particularidades. A escola, em uma perspectiva inclusiva, tem o papel fundamental de ultrapassar o conhecimento científico e os conteúdos escolares, visando desenvolver o aluno como um todo, através de suas possibilidades e capacidades.

O Transtorno do Espectro Autista

Por muito tempo o Autismo foi reconhecido como um distúrbio que causava o isolamento do indivíduo, que era “aprisionado pelo seu próprio mundo”, sendo difícil qualquer iniciativa de entrar neste universo tão particular. Por isso, a prática da segregação era algo natural entre as famílias de crianças com TEA, que eram mantidas em casa, escondidas, ou participavam de “tratamentos e treinamentos” em instituições especializadas. Atualmente, boa parte das instituições que trabalham com pessoas com TEA são constituídas por iniciativas de pais e familiares que, por muito

tempo, “vagaram” entre instituições que, por desconhecimento de tal transtorno, não conseguiam oferecer o atendimento necessário a esta clientela.

O primeiro médico-psiquiatra a utilizar o termo autismo foi Bleuler, em 1911 (Bleuler, 1993). Com o objetivo de descrever “a fuga da realidade e o retraimento para o mundo interior dos pacientes adultos acometidos de esquizofrenia”, como se o autismo fosse um dos sintomas da Esquizofrenia (Ferrari, 2012). Mas foi nos anos 1940 que o médico Leo Kanner, através da publicação de seu artigo sobre “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”, começou a descrever o referido transtorno, ainda confundido com psicoses infantis e a esquizofrenia. Kanner descreveu o comportamento de 11 crianças que tinham dificuldade em se relacionar com pessoas e com certas situações desde a primeira infância (Ministério da Saúde, 2015). Nos estudos de Kanner com crianças de idades entre dois anos e meio e oito anos, foram observadas diferentes características clínicas que possibilitaram ao psiquiatra norte-americano de origem austríaca, descrever a “síndrome autística” (Ferrari, 2012)

Após os estudos de Kanner, surgiram os estudos de Asperger que diferenciaram o espectro autista entre Autismo e síndrome de Asperger, considerada uma disfunção neurocomportamental que se manifesta a partir de alterações na interação social, na comunicação e no comportamiento (Associação Portuguesa da Síndrome de Asperger, 2013). Estudiosos, como a psicanalista Margareth Mahler (1975), o psiquiatra Bruno Bettelheim (2012), consideravam o Autismo como uma psicose infantil simbiótica e construíram metáforas como a das “mães-geladeiras”. Para eles, o autismo é “um desvio do curso habitual do desenvolvimento”, relacionado às mães que não realizaram com sucesso a função da “maternagem” (Ministério da Saúde (2015)

No caso das questões que acometem o desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista, é possível citar a presença de alguns fatores preponderantes observados na criança, como incapacidade de se relacionar com os outros, atraso na aquisição da linguagem, comprometimento na comunicação por conta deste atraso, dificuldades na interação social, ecolalia, fenômenos ritualísticos e compulsivos, assim como os movimentos repetitivos denominados estereotipias Balbuena, (2007).

No Autismo, como em qualquer deficiência, para definir e apontar qual é o melhor “tratamento” a ser seguido são investigados causas e sintomas. No caso do Transtorno do Espectro Autista, entretanto, o diagnóstico é um pouco mais complicado, pois na maioria dos casos não é possível identificar em exames de neuroimagem indícios das causas do referido transtorno. Enfim, o diagnóstico é, em grande parte, clínico a partir dos sintomas e observação da criança.

Quanto às características da criança com TEA, além da questão da comunicação e interação social, os sintomas ligados às questões sensoriais são frequentes, como sensibilidade a diferentes tipos de barulho, resistência a diferentes texturas de objetos e superfícies, cheiros, além de comportamentos automutilantes.

O conceito de Representações Sociais

A presente pesquisa utiliza como base metodológica a abordagem estrutural na investigação das representações sociais sobre as práticas presentes no contexto escolar e os processos de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista. A partir da elaboração do presente trabalho, constata-se a importância da pesquisa em Teoria das Representações Sociais, principalmente no que tange ao contexto educacional, pois é neste pano de fundo que travamos nossos primeiros contatos com os grupos aos quais pertencemos e suas peculiaridades.

Conforme afirma Jovchelovitch, (1996) "a teoria das representações sociais pode ser um poderoso instrumento para o desenvolvimento de uma conceitualização clara do jogo entre indivíduo e sociedade" (p.123). Desta forma, a análise das tensões e transformações da escola nos fornece ferramentas para que este jogo tenha sentido e seja compreendido como parte do desenvolvimento individual e social dos sujeitos. Desta forma, é possível afirmar que o estudo da cognição social traz contribuições na investigação da postura das pessoas ao fazer inferências, segundo informações obtidas no ambiente social a que pertencem, enquanto as atitudes constituem a forma como as pessoas reagem frente a determinado objeto de julgamento, de acordo com o conhecimento adquirido pelo mesmo. Assim, surge a vertente sociológica da psicologia social, mais conhecida como psicossociologia. Nessa concepção, o indivíduo é visto como ator social, produto e produtor no meio social e, por isso, agente da produção de saberes sobre o mundo.

Em seguida, com Moscovici (2012) o estudo da Teoria toma caminhos ligados à Psicologia, onde procura compreender os processos de comunicação e como estes se originam entre os indivíduos, abordando questões referentes ao estudo da psicologia e sociologia, portanto dando sentido psicossocial à mesma. Rouquette (2007) afirma que "a análise da comunicação efetiva requer levar-se em conta trocas de conhecimento, sem as quais esta mesma comunicação seria praticamente impossível; simetricamente, é patente que os conhecimentos de toda natureza se fabricam e se difundem no quadro das comunicações" (p.31). As Representações Sociais são conhecimentos produzidos pelos seres sociais em dado momento histórico, a partir do contato com um fenômeno carregado de saberes, crenças, valores, julgamentos, scripts, entre outros.

Resultados

O objetivo deste estudo foi investigar se existem novas práticas sendo forjadas no contexto escolar e se estas podem ser reconhecidas como práticas inclusivas ou se ainda têm como base a noção de exclusão. A princípio, foi realizado um estudo experimental, a partir da construção de um grupo focal, realizado no município de Piraí/RJ, mais especificamente no Jardim de Infância Maia Vinagre, localizado no Distrito de Santanésia. O grupo focal contou com a participação de seis professores da Educação Infantil, divididos em 5 do sexo feminino e um do sexo masculino, todos profissionais da Educação Infantil do município, da rede pública, com idades entre 37 e 50 anos, com formação em diferentes níveis de ensino: ensino médio (curso normal), graduação e pós-graduação lato sensu.

Os resultados obtidos no grupo focal foram analisados e serviram como base para a confecção de um inventário de práticas, aplicado posteriormente para todos os participantes da pesquisa. Os dados colhidos estão descritos abaixo de acordo com as respectivas questões abordadas:

1. Existem práticas diferenciadas em sala de aula no caso da Inclusão de Alunos com TEA?

O grupo concorda com a existência de práticas diferenciadas com alunos com TEA, pois afirma que estas são práticas específicas, citando algumas com certa frequência e segurança, mas o discurso ainda está permeado por um terreno movediço, onde as incertezas sobre o resultado do trabalho ainda pairam sobre o ambiente escolar.

2. Quais são as práticas consideradas facilitadoras do processo de inclusão em sala?

Os professores citam como práticas diferenciadas em sala de aula os seguintes itens: adequação da fala, pois existe uma fala diferenciada devido ao fato da criança com TEA não compreender os “combinados” no grupo. Segundo eles, são necessários comandos específicos para que ela entenda a mensagem. Além disso, destacaram o emprego de estratégias diferenciadas, como colocar um filme para acalmar, quando o aluno com TEA vive um momento de stress muito grande. Os educadores ressaltaram a importância do contato com equipe multidisciplinar que acompanha o aluno com TEA no planejamento e construção de atividades diferenciadas; além do trabalho com imagens, rotina e com a agressividade da criança.

Enfim, é possível concluir que, a partir da realização do grupo focal, os professores admitiram a presença de práticas diferenciadas e específicas para o aluno com TEA na rede regular de ensino, colocando certa diferença entre o trabalho do professor e do professor especialista.

As práticas foram divididas de acordo com demandas pedagógicas e de cuidado, relatando a “agressividade dos alunos” e a “falta de conhecimento” sobre tal transtorno como fatores que impedem o desenvolvimento de ações inclusivas no ambiente escolar. Por outro lado, os professores citaram práticas cotidianas consideradas comuns em todas as escolas, mas que sinalizam a construção de adaptações para os alunos com TEA e admitiram não estarem “preparados” para sua realização.

Neste sentido, o professor admitiu a falta de preparo para o trabalho mais específico e também que, de acordo com as práticas diferenciadas exercidas na escola, sofre com o julgamento de colegas a partir de comentários, como “o professor está perdendo as rédeas da situação”, por conta de crises de birra presenciadas nos corredores da escola.

Quando questionados sobre a permanência na escola, e se deveria ser estipulado um horário diferenciado para alunos considerados diferentes, os professores responderam que não, mas que o quantitativo de alunos deveria ser revisto.

Neste contexto percebe-se que, quando o professor admite não existir a necessidade de um horário diferenciado, mas sim uma mudança nas “regras da escola” quanto ao número de alunos, sentimos uma sutil transferência da responsabilidade sobre o “insucesso” do processo de inclusão para a instituição escola e suas normas pré-estabelecidas. O professor tem receio de que, ao admitir condutas diferenciadas, possa estar corroborando com práticas de “exclusão”.

Em relação às características do aluno com TEA na rede regular de ensino, os comentários giraram em torno de um “controle” do aluno de acordo com rotinas e atividades específicas, refletindo a ideia de que se o “aluno fica quietinho e não perturba” as atividades acontecem de forma satisfatória, reconhecendo que, por vezes, atrapalha ter um aluno de inclusão em sala.

Neste ínterim, quando questionados sobre um perfil diferenciado de professor para o trabalho com TEA, todos afirmaram não existir esse profissional, mas que, em contrapartida, para que sua prática docente seja satisfatória, necessita ser “capacitado”, muito responsável e dedicado. Isso mostra novamente o quanto o professor se preocupa em não expressar a exclusão em seu discurso e como ele se policia para demonstrar o que realmente pensa, certamente com receio de julgamentos.

Na questão de número seis, em relação ao “dar conta do aluno com TEA”, o grupo afirma que não é possível dar conta de práticas específicas no contexto escolar, sem formação diferenciada e

apoio técnico. Em seguida, fala sobre o suporte técnico necessário para o atendimento desta clientela, colocando algumas características específicas do Transtorno vivenciadas na escola.

Neste estudo exploratório os professores foram questionados quanto às práticas exercidas em sala de aula com alunos com TEA, ou seja, esperava-se que o discurso colhido mostrasse quais eram as angústias e até que ponto os professores reconheciam suas práticas como inclusivas, além de colher dados para a composição de uma nova etapa da pesquisa.

Aplicação do Inventário de Práticas

Na segunda fase do estudo, a partir da aplicação e análise do grupo focal, foi realizado um levantamento sobre as práticas citadas no momento da atividade e, em seguida, elaboradas uma seleção destas com o objetivo de elencar as mais comuns encontradas no contexto escolar.

Logo após a avaliação das práticas levantadas no grupo focal, foi construído o inventário de práticas com 40 práticas sugeridas para que os professores escolhessem dentre estas as 10 julgadas mais relevantes para o trabalho com alunos com TEA na rede regular de ensino e desenvolvidas pelo professor da rede regular, além da escolha de outras 10 práticas julgadas relevantes para o trabalho do "professor especialista" no mesmo espaço. O professor especialista sugerido no instrumento pode ser considerado como o profissional de educação especial, que desenvolve ações de intervenção e acompanhamento na rede regular através do AEE, Coensino ou na figura de cuidadores, mediadores e bidocentes.

Quanto à aplicação do instrumento, participaram desta fase de estudo 155 sujeitos, distribuídos da seguinte forma: 44 em Barra do Piraí, 49 em Juiz de Fora, 24 em João Pessoa e 38 em Piraí.

Segundo a avaliação dos dados colhidos foi possível organizar as práticas sugeridas em quatro categorias:

Categoria 1: relacionada ao conhecimento e à formação docente, que envolve o estudo sobre a elaboração de práticas desenvolvidas para o aluno com TEA, como adequações e adaptações de currículo, rotinas e espaço físico;

Categoria 2: práticas comuns da sala de aula regular, relacionadas às questões que marcam a institucionalização do serviço educacional, como atividades burocráticas, ritualísti-

cas, de troca entre os pares e familiares, que marcam e organizam o trabalho do professor. Dentre essas práticas, podem-se citar conselhos de classe, reuniões pedagógicas e reuniões de pais.

Categoria 3: composta por práticas relacionadas aos componentes afetivos, como carinho, atenção dedicação ao aluno, além do atendimento a seus familiares.

Categoria 4: formada por práticas cotidianas relacionadas ao aproveitamento escolar e alfabetização;

Categoria 5: práticas específicas do trabalho com aluno com TEA, consideradas necessárias para as adaptações no ambiente da escola regular refletindo no currículo e na avaliação: conhecimento do que é TEA, elaboração de atividades específicas de rotina, capacidade de lidar com crises comportamentais;

Categoria 6: práticas relacionadas ao cuidado, como levar ao banheiro, trocar fraldas, enfim, um acompanhamento mais próximo do aluno.

Categoria 7: práticas consideradas de atendimento específico do aluno com TEA, como elaboração e execução de atividades diferenciadas e de atendimento, preparação de material didático e suas adaptações, interpretação de laudo médico e acompanhamento do aluno.

Em relação à categoria 1, os professores destacaram práticas relacionadas à busca de conhecimento sobre o TEA, a partir de cursos de formação continuada, o estudo sobre as características do aluno com TEA e a participação da equipe multidisciplinar em parceria com o professor; reconhecendo que este conjunto de práticas deve ser desenvolvido por ambos os professores, tanto o especialista quanto o da sala regular, além de considerar a inclusão dos alunos com TEA um desafio que necessita ser conhecido independente da função exercida pelo professor.

Quanto à categoria 2, os professores, em sua maioria, reconheceram as práticas cotidianas como de responsabilidade do professor da rede regular de ensino, sem envolver o professor especialista, mas sobre a participação em reuniões de pais eles admitiram ser uma função de ambos.

No que diz respeito aos componentes afetivos, descritos na categoria 3, os professores reconheceram-nos como práticas que devem ser exercidas por ambos os professores, reforçando o

pensamento de que o aluno deve ser “abraçado” por todos os atores envolvidos no processo de inclusão.

Na categoria 4, relacionada ao aproveitamento escolar e à alfabetização, os professores admitiram a necessidade de parceria entre os dois profissionais.

A categoria 5 foi marcada pelas atribuições reconhecidas pelos professores como de responsabilidade somente ao professor da sala regular, referentes a adaptação do espaço físico, a elaboração das atividades específicas, a responsabilidade em fazer o aluno aprender e ser independente bem como a realização de intervenções na turma visando à aceitação do aluno com TEA frente às rotinas escolares.

Em relação à categoria 6, com práticas relacionadas às atividades que visam o cuidado e a segurança dos alunos com TEA, a pesquisa mostra que não foram práticas escolhidas de forma expressiva pelos professores para caracterizar o trabalho com estes alunos.

Por fim, na categoria 7, observou-se que as práticas determinadas pelo maior conhecimento sobre o aluno com TEA e consideradas mais específicas foram sugeridas pelos professores como características do trabalho do professor especialista.

A partir da análise das categorias acima, podemos inferir que o professor da rede regular de ensino reconhece a necessidade em construir práticas diferenciadas além de admitir o seu papel em desenvolver estas práticas assim como o papel do professor especialista e sua importância no desenvolvimento de questões específicas que podem ser perfeitamente desenvolvidas em parceria no contexto escolar.

Outra questão que chama atenção nos resultados da pesquisa é o início de uma mudança de pensamento do professor sobre a inclusão, pois as impressões que ele possui sobre o aluno especial são organizadas a partir do seu reconhecimento pela sociedade e do seu percurso formador, até então pautado na segregação. Sinaliza que, por mais que este aluno não fizesse parte do ambiente no qual o professor exerce suas práticas, atualmente existe um movimento alicerçado em políticas públicas, movimentos sociais e questões ideológicas, que inclui este aluno com suas dificuldades, mesmo reconhecendo a escola como um espaço construído com base em práticas antigas de reprodução e segregação, constatando suas dificuldades nas novas práticas.

Conclusões

Neste contexto foi necessário analisar diferentes aspectos relacionados aos processos de inclusão/exclusão vivenciados no contexto escolar. O primeiro aspecto tem suas origens na modalidade de Educação Especial, presente nas propostas de inclusão como base para as práticas diferenciadas com alunos considerados "deficientes", pautada em políticas públicas que garantam a eficácia dos processos, confundida como uma pseudo-educação inclusiva. Segundo a análise da referida modalidade foi possível perceber que esta ainda transita entre o modelo médico de atendimento e o atendimento pedagógico, onde as questões referentes ao laudo e ao atendimento de um especialista são fatores significativos e que permeiam o processo de escolarização.

Outro aspecto relevante é o estudo sobre as representações sociais das práticas docentes exercidas no ambiente escolar no que tange aos processos de inclusão/exclusão, pois estudos sobre representações sociais da inclusão e educação inclusiva ainda mostram uma visão romantizada presente no discurso dos professores, cujos elementos, com maior frequência, são baseados em componentes afetivos como amor, carinho, dedicação e compromisso; assim como os resultados encontrados em trabalhos sobre as representações sociais de professores dos anos iniciais sobre o trabalho docente.

Desta forma, partindo desta observação, quando questionados sobre as práticas exercidas com alunos com TEA, os professores admitem existir um outro trabalho, diferente do que os professores costumam exercer, que exige afeto, atenção constante e que demanda maior esforço. Por isso ser um desafio contínuo. Isso não quer dizer que o professor mostra práticas contraditórias, mas sim práticas consideradas de valor ambivalente, pois acredita na inclusão, mesmo assumindo que a função de fazer o aluno aprender pode ser da escola ou de outro colega especializado, mas não dele.

Como se pôde notar, a inclusão de alunos com TEA é algo novo, desconhecido para os professores da rede regular de ensino. Trabalhar com este aluno não faz parte de suas experiências cotidianas, já que, por muito tempo, houve um lugar específico para esta clientela, devido aos seus aspectos semelhantes à "Esquizofrenia". Esse lugar foi considerado pelo senso comum como um território destinado às doenças mentais. Enfim, admitir a diferença pautada na ineficiência ou não-aprendizagem é diferente de estar no mesmo espaço que pessoas consideradas "fora de controle", comparadas às situações de crises e estereotipias.

A forma com a qual o atendimento é construído na rede regular de ensino denomina as práticas direcionadas ao aluno com TEA. Geralmente tais práticas estão carregadas de exclusão por terem como foco o cuidado. Na verdade, necessita-se de um profissional de Coensino, que deveria ser um professor de educação especial responsável pelo atendimento do aluno na escola regular, realizando atendimentos e adaptações específicos. Durante as visitas para entrevistas e aplicação de instrumentos de pesquisa, pude observar o trabalho do profissional responsável por acompanhar o aluno com TEA e alguns permaneciam do lado de fora da sala de aula enquanto o professor estava desenvolvendo alguma atividade. Segundo, "parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular" (Ferreira & Ferreira, 2004, pág. 24)

O ambiente escolar, reconhecido como o que Moscovici, (2012) chama de "contexto homogêneo", por ser um "ambiente único e semelhante" a todos os envolvidos no processo de escolarização, estabelece normas e "critérios de juízo" comuns, responsáveis pelo controle social. Quando algo foge do considerado "normal" e aceitável pelo grupo, são gerados comportamentos que refletem os processos de exclusão, porque ao admitirem a existência das diferenças esta é considerada como um obstáculo para os membros do grupo, ou seja, tendem a eliminar as diferenças e estabelecer fronteiras dividindo o grupo. Por consequência, excluem-se os indivíduos que se recusam a aceitar essa mudança.

Ao analisarmos o ambiente escolar e suas relações com o exercício da docência, percebemos que as trajetórias de vida de muitos professores e alunos se misturam, são muitas histórias que se repetem, culminando na falta de escolha pela profissão, por isso ser professor; questões de cunho afetivo de acordo com expressões como "levar a escola pra casa", "pensar o que vai ser daquela criança", ou simplesmente "agir como mãe"; ou ainda as relações de força e resistência vividas com as famílias que, por vezes desinteressadas, tratam a escola como um "depósito", desmerecendo o trabalho do professor, o que colabora para a desvalorização da profissão. Se antes era a falta de reconhecimento financeiro, agora estes não têm sequer o respeito da família.

A partir de iniciativas para a construção da inclusão e a criação de políticas públicas para garantir aos indivíduos com TEA a oportunidade de participarem da rede regular de ensino, algumas iniciativas vão sendo concebidas, como a proposta de Coensino ou ensino colaborativo, mas, como é uma iniciativa recente, cada município desenha suas formas de atendimento com funções diferentes. Algumas acreditam que a função pode ser vista a partir de medidas de cuidado apenas, deixando as estratégias de atendimento de lado. Os profissionais responsáveis por este atendimento são considerados mediadores, bidocentes, profissionais de ensino colaborativo, auxiliares de sala, entre outros.

Assim, a falta de apoio se torna também elemento marcante no discurso dos professores, caracterizado pela falta de um mediador ou de uma sala de recursos que exerça a função de ensinar, o que o professor não se sente preparado para fazer. A escola é reconhecida como um espaço de socialização para alunos com TEA, mas não consegue cumprir a missão de ensinar, o que produz novos processos de exclusão neste contexto, pois as estratégias propostas para a construção de ações inclusivas no ambiente escolar provocam, por vezes, a exacerbação da diferença, chamando mais atenção para a incapacidade, ou fazem com que o professor não compreenda seu papel no processo e construa a ideia de um apoio vindo de alguém também especial, capaz de suprir sua incapacidade individual e que consiga fazer o aluno considerado diferente aprender, tornando os discursos sobre inclusão produtores e reprodutores de novas práticas de sentido inclusivo, mas que acabam gerando também exclusões Klein, (2010).

O discurso dos professores mostrou o quão é desafiador e difícil lidar com o aluno com TEA e, ao mesmo tempo, trabalhoso por conta de fatores como o despreparo, o desconhecimento sobre o assunto, a falta de apoio e de recursos, além do julgamento dos colegas quanto à tentativa de estabelecer novas práticas e as crises comportamentais de difícil controle. Portanto, o elemento considerado central a partir dos estudos realizados foi o desafio, que mostra preocupação do professor em construir novas práticas, pois caracteriza as práticas atuais como insuficientes para lidar com as diferentes questões presentes no contexto escolar, no caso da inclusão de alunos com TEA e de outros considerados diferentes por destoarem da lógica do controle. De acordo com Klein, (2010) “o que tem sido recorrente na fala dos professores é a ideia de que a inclusão é um desafio, uma busca por um ideal: manter todos incluídos” (p.12).

As práticas exercidas na escola reproduzem a exclusão a partir de suas metodologias de ensino e avaliação, na organização do sistema escolar, na divisão em série e segmentos, como também na organização do espaço escolar; sem levar em conta as mudanças que vivemos atualmente, mas admitindo que o aluno mudou e que o mesmo chega cada vez com mais demandas que não deveriam ser tratadas no contexto escolar. Como os professores mesmo dizem: “trazem uma mochila de casa” recheada com questões sociais que também pertencem à escola, pelo fato desta ser reconhecida pelos próprios professores como um espaço de socialização.

Para que o aluno seja incluído, é necessário dispensar uma carga emocional expressiva e “amar a causa”. São necessária ainda maior dedicação, além de características específicas do professor para lidar com o aluno com TEA: ser carinhoso, paciente, atento e experiente. Mesmo com os componentes afetivos, o professor sente medo, por ser uma deficiência desconhecida, que assusta por vezes, e que, ao exigir experiência, provoca sofrimento, por ser um esforço considerado extremo e sem o retorno esperado (Sola & López, 2012).

Enfim, para que a inclusão seja construída em bases sólidas é necessário não só preparar a escola para receber o aluno diferente segundo a criação de atendimentos diversos, recursos e propostas inovadoras, mas também rever o modelo de escola que temos atualmente e quais são as práticas que permeiam este espaço, reforçando o que Pacheco, (2012) afirma ser a necessidade primária para o sucesso da inclusão: "Para que se concretize a inclusão é indispensável a alteração do modo como muitas escolas estão sendo organizadas. Para que a inclusão passe a ser mais do que um enfeite de teses, será preciso interrogar práticas educativas dominantes e hegemônicas" (pág. 26).

Outra questão importante a ser construída é estímulo às trocas intergrupais no sentido de promover o diálogo entre os profissionais da escola regular e os professores da educação especial, buscando minimizar a ideia do desafio como algo difícil, que causa medo, mas colocá-lo como algo possível que, quando superado, encanta, imprimindo no professor o sentimento de ser capaz permeado pelo dever cumprido.

Referências

Associação Portuguesa da Síndrome de Asperger. (2013). Síndrome de Asperger: Interesses e Habilidades. Loja: Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz, Auditório 6.

Balbuena, F. (2007). Breve revisión del autismo. Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq, 27(100), 333-353. doi:0211-5735

Bettelheim, B. (2012). La fortaleza vacía. Autismo infantil y el nacimiento del yo. Barcelona: Paidós.

Bleuler, E. (1993). La démence précoce au groupe des schizophrenies. Coédition GREC/EPEL.

Ferrari, P. (2012). Autismo Infantil: o que é e como tratar. São Paulo: Paulinas. doi:2176-1396

Ferreira, M. C., & Ferreira, J. R. (2004). Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. En M. de Góes, & A. Laplane (Edits.), Políticas e práticas de educação inclusiva (págs. 21-48). Campinas-SP: Autores Associados.

Jesuíno, J. C. (2003). Representações Sociais: teoria e prática. Universitária, UFPB, 29- 45.

Jovchelovitch, S. (1996). In defence of representations. Journal for the theory of social behaviour, 26(2), 121-135.

Klein, R. R. (2010). A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. En R. R. Klein, & M. D. Hattge (Edits.), Inclusão escolar: implicações para o currículo (págs. 11-25). São Paulo: Paulinas. doi:10.17771/PUCRio.PDPe.23732

Mahler, M. (1975). El nacimiento psicológico del infante humano. Buenos Aires: Marymar.

Ministério da Saúde. (2015). Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde. Brasilia: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. doi:978-85-334-2108-0

Moscovici, S. (2012). A psicanálise, sua imagem e seu público (Vol. 20). Editora Vozes. doi:: 10.5935/1414-8145.20160028

Pacheco, J. (2012). Berços da desigualdade. En M. Gomes, Construindo as trilhas para inclusão (págs. 23-36). Brasilia: Vozes.

Pereira, C. (1998). A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Possamai, H., & Guareschi, P. (2009). Territórios de exclusão: investigações em representações sociais. Porto Alegre: Abrapso Sul.

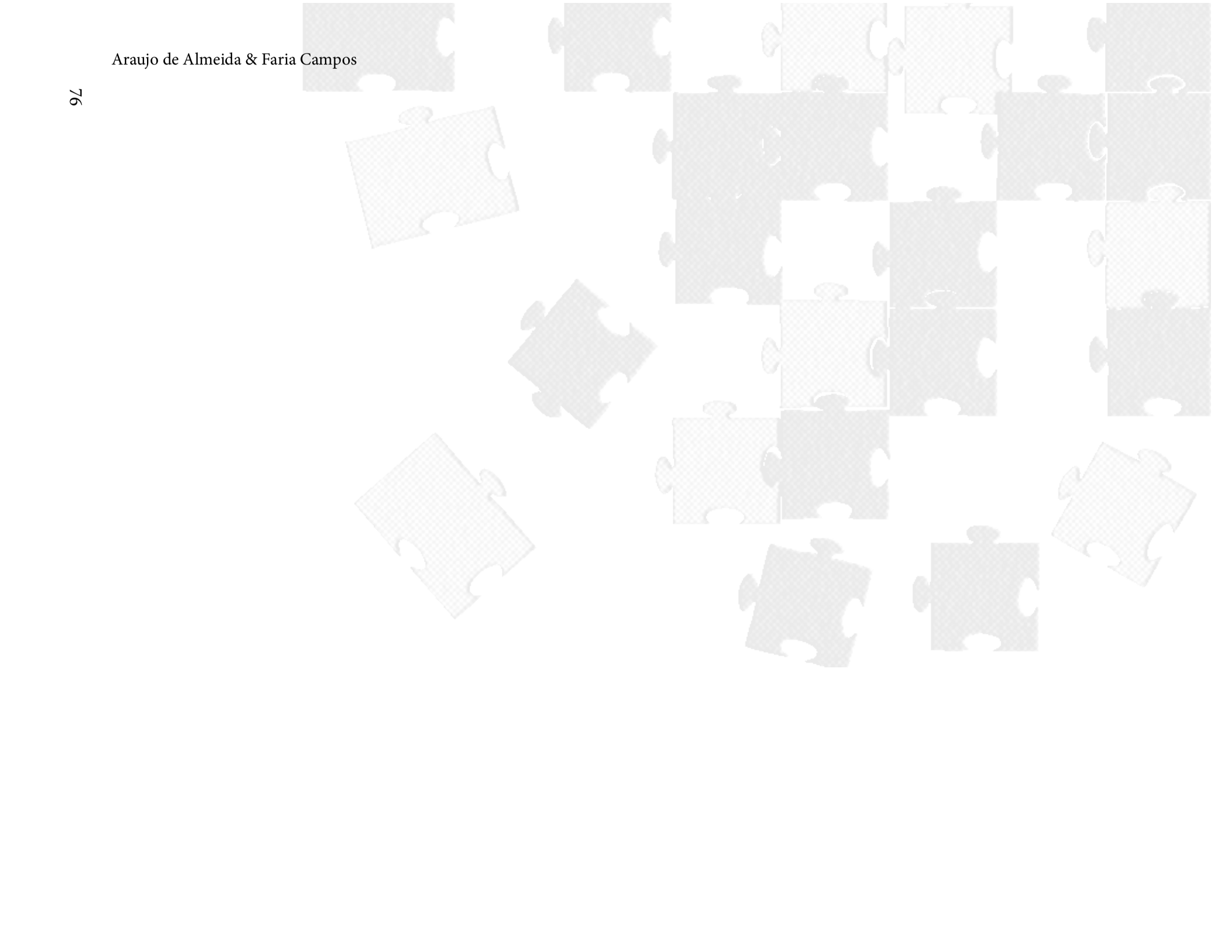
Presidência da República. (2012). Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Recuperado el 05 de Septiembre de 2013, de Planalto Brasil: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Rouquette, M. L. (2007). Introdução ao estudo do Conhecimento Social. En A. Paredes, & J. Correia, Representações Sociais: teoria e prática (págs. 29-45). João Pessoa: Editora Universitária, UFPB. doi:0034-9690

Sola, T., & López, N. (2012). Aspectos organizativos e funcionais da educação especial. En M. Á. Royo, & N. López (Edits.), Bases Psicopedagógicas da Educação Especial (págs. 79-103). Sao Paulo: Editora Vozes. doi:9788532642998

Sabrina **Araujo de Almeida**
sabrina.almeida@ifrj.edu.br

Pedro Humberto **Faria Campos**
pedrohumbertosbp@terra.com.br



O desafio da inclusão de alunos com autismo

Claudiana Prudência ***dos Santos***

Introdução

No momento atual, a legislação sobre inclusão é explícita quanto à obrigatoriedade de acolher e matricular todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças, na rede regular de ensino. Por outro lado, é importante ressaltar que não é suficiente apenas esse acolhimento. É imprescindível que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades. Desta forma, a necessidade é urgente, que os sistemas de ensino se organizem para que assegurar as matrículas, mas também para assegurar a permanência de todos os alunos, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e a qualidade do ensino.

A proposta da educação inclusiva deve ser pensada com cuidado para que não traga uma exclusão ainda maior. Nessa perspectiva, a educação especial e inclusiva passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais

especiais de diferentes tipos de alunos. Para isso os professores precisam estar preparados com instrumentos tão especiais quanto as necessidades de seus alunos.

Vygotski (1996) afirma que o contato social com outro indivíduo, seja na família ou na escola, permite que a criança perceba a ação do outro e reorganize seu pensamento em relação à comunicação interpessoal, gerando novas possibilidades de desenvolvimento através do processo de internalização. Portanto, se a criança é excluída do contexto coletivo, isso atrasará ou impedirá o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores, pois o aprendizado ocorre à medida que a criança vai exercitando seu intelecto, ou quando as estruturas físicas responsáveis por essa função estimuladas pelos fatores socioculturais. É nesse sentido que se observa a importância da inclusão escolar.

A proposta de Educação Inclusiva e o debate atual com vistas a uma definição conceitual para a mesma compõem o cenário no qual a inserção de crianças com autismo está sendo vivenciada. A entrada de um aluno com autismo numa sala de aula sugere reflexão e mudanças na arte de ensinar, sugere quebra de paradigmas e a necessidade de repensar a cultura do pertencimento e o papel da escola na construção da cidadania.

É nessa perspectiva que surge a pergunta para esse estudo: Como contribuir para que a inclusão de alunos com autismo se dê de fato, indo além de uma simples matrícula na escola? Apesar da matrícula de alunos com autismo no ensino regular, sua aprendizagem e sua participação nas atividades escolares ainda se constituem como um desafio para os educadores. A principal demanda dos professores tem sido saber como desenvolver práticas de ensino que favoreçam o real processo de inclusão e de aprendizagem.

Compreendendo o TEA

A definição do autismo teve início na primeira descrição dada por Leo Kanner, em 1943, no artigo intitulado: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (Autistic disturbances of affective contact), publicado na revista Nervous Children. Nessa primeira publicação, (Klin, 2006) ressalta que o sintoma fundamental, "o isolamento autístico", estava presente na criança desde o início da vida, sugerindo que se tratava de um distúrbio inato. Kanner descreveu o caso de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de "autistas".

O fato é que não há como separar o desenvolvimento cognitivo do afetivo e sua essência biológica, sendo assim, independente da visão etiológica e diagnóstica que se tenha a respeito do autismo, é de fundamental que se tenha clara a forma de abordagem educativa a essas crianças, levando em consideração a tríade e os métodos de intervenção de aprendizagem, como afirmam Baptista e Bosa & Callias (2000):

> *[...] existe um comprometimento precoce que afeta o desenvolvimento como um processo e, consequentemente, a personalidade (por meio da interação entre o self e as experiências como o ambiente, que possibilita o desenvolvimento das noções de si, do outro e do mundo ao seu redor), seja a síndrome do autismo classificada como psicose ou como transtorno do desenvolvimento. [...] O que vale a pensa ressaltar é que seja qual for o sistema de classificação ou a abordagem teórica adotada, a noção de que crianças com autismo apresentam déficits no relacionamento interpessoal, na linguagem / comunicação, na capacidade simbólica e, ainda, comportamento estereotipado (atentando-se para as diferenças individuais), não tem sido desafiada (Bosa & Callias, 2000, pág. 30).*

Segundo Lorna Wing (Wing & Gould, 1979) as pessoas autistas possuem três grandes grupos de perturbações, as quais se manifestam em três diferentes áreas de: Social, Linguagem e Comunicação; Comportamento e Pensamento. No entanto, Bosa & Callias (2000) ressaltam que a tríade é separável, uma vez que os comprometimentos que aparecem nessas áreas não ocorrem "ao acaso", mas se apresentam juntos, embora com intensidade e qualidades variadas" (pág. 34).

Segundo Bosa & Callias (2000), são chamadas Autistas as crianças que têm inadaptação para estabelecer relações normais com o outro, um atraso na aquisição da linguagem e uma incapacidade de lhe dar um valor de comunicação. Essas crianças apresentam igualmente estereótipos gestuais, uma necessidade de manter imutável seu ambiente material, ainda que deem provas de uma memória frequentemente notável. Contrastando com este quadro, têm um rosto inteligente e uma aparência física normal. TEA é, portanto, uma condição geral para um grupo de desordens complexas no desenvolvimento do cérebro. Esses distúrbios se caracterizam pela dificuldade na comunicação social e comportamentos repetitivos. Embora todas as pessoas com TEA partilhem essas dificuldades, o seu estado irá afetá-las com intensidades diferentes. Assim, essas diferenças podem existir desde o nascimento e serem óbvias para todos; ou podem ser mais sutis e tornarem-se mais visíveis ao longo do desenvolvimento.

O TEA pode ser associado com deficiência intelectual, dificuldades de coordenação motora e de atenção e, às vezes, com problemas de saúde física, tais como sono e distúrbios gastrointestinais. Pode, ainda, se apresentar associado a outras condições, como síndrome de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia ou dispraxia. Os indivíduos com TEA podem desenvolver ansie-

dade e depressão, ter dificuldades de aprendizagem em diversos estágios da vida, desde estudar na escola, até aprender atividades da vida diária, como, por exemplo, tomar banho ou preparar a própria refeição. Alguns poderão levar uma vida relativamente "normal", enquanto outros poderão precisar de apoio especializado ao longo de toda a vida.

Autismo e o desafio da inclusão

Discutir a inclusão é tarefa, no mínimo, desafiadora. Pensamos que, em se tratando de inclusão, faz-se necessário pensar para além da esfera de pessoas com deficiências e avançar na discussão da relação que a escola estabelece com o "diferente", identificável a partir de um padrão previamente definido.

A palavra incluir significa inserir. Estar incluído é "fazer parte de". Se o aluno não está incluído, "não faz parte de" um determinado grupo. Tal situação se estabelece a partir de critérios que determinam as características de quem estará apto a fazer parte do grupo seleto.

Se a escola assume o fato de que é necessário incluir, significa que tem a compreensão de que há uma categoria definida de alunos com a qual ela se identifica e várias outras categorias que estão à deriva por não reunirem elementos suficientes para alcançarem tal identificação. Incluir, nessa medida, seria romper o compromisso com uma determinada categoria e abrir-se para abranger (compreender) as mais diversas categorias de alunos que chegam diariamente ao ambiente escolar.

Imaginar que para incluir basta romper com as ideologias que marcaram a relação da escola com seus alunos excluídos e assim transformar práticas excludentes em práticas que propiciem a integração, parece simples. Entretanto, o processo mostra-se um tanto mais complexo porque implica na desconstrução do vínculo já estabelecido entre a escola e o aluno conforme o conhecemos.

Há cerca de mais de uma década, o Brasil é cenário de discussões sobre a inclusão. Contudo, ainda nos encontramos nos primeiros passos para a efetivação da proposta. O primeiro entrave está na mudança de perspectiva que teria que operar a escola, de modo que a mesma possa rever suas bases de entendimento e constituição de si mesma que a direcionam para um aluno ideal. A escola brasileira está marcada pelo discurso moderno de homem.

De acordo com Gomes (2004), o homem moderno passou a necessitar da educação formal para aprender os padrões de comportamento acadêmicos e científicos que passam a ser vistos como sociais. A escola surgiu para dar conta dessa demanda. Ela apareceu para formar (colocar na fôrma) os homens comuns e devolver à sociedade os homens civilizados. Estamos, então, novamente diante do problema da escola atual: como incluir um sujeito que possui características que não podem ser atendidas por uma instituição que está desenhada para atender a um sujeito ideal?

Se, como já certificara, há quase duas décadas, Dias (1983), "o êxito no sistema escolar depende de uma série de mudanças de condutas e de valores que são impostos aos alunos que chegam", quanto mais esses alunos se afastam da possibilidade de uma mudança, transformação que a escola considere ideal, menores são suas chances de êxito. Se os alunos oriundos das classes populares encontram inúmeras dificuldades para serem incluídos, quanto mais às pessoas com deficiências que, em muitos casos, apresentam características e condutas que não são passíveis de alterações tão rápidas quanto desejaria o ambiente escolar.

Conforme dito anteriormente, hoje, a inclusão está genericamente descrita como a inserção de alunos portadores de necessidades educativas especiais em classes regulares. A Declaração de Unesco (1998) fala da inclusão dessas pessoas nas escolas regulares como democratização das oportunidades educacionais. No entanto, há que se ter o cuidado em não confundir inclusão com colocação, a partir da ideia de que "democratizar as oportunidades educacionais" seja apenas colocar alunos com deficiência nas escolas regulares, o que de certa forma já está sendo vivido no Brasil ("Escola para todos") e não significou um ato democrático, no sentido de dar oportunidades iguais para todos.

A proposta de educação inclusiva Ministerio de educación Guatemala, (2007); Declaração de Unesco (1998) declara que todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou que apresentem transtornos severos de comportamento. A escola, segundo essa proposta, deverá adaptar-se para atender às necessidades destes alunos inseridos em classes regulares. Portanto, a educação inclusiva deverá ser posta em prática numa escola que busque ações que favoreçam a integração e a opção por práticas heterogêneas.

Em relação ao autismo, a inclusão escolar possibilita o encontro do sujeito autista com outras crianças, cada uma em sua singularidade, o que muitas vezes não acontece em outros espaços pelos quais ela circula. O espaço escolar possibilita a vivência e as experiências da infância a partir da relação com outras crianças. Como ressalta Kupfer (2000):

> *a criança moderna é uma criança indissoluvelmente ligada ao escolar, que lhe atribui o lugar social; a inserção social é o que a constitui, o que lhe dá identidade[...]. A história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente a escolarização obrigatória (pág. 36).*

A inclusão da criança com autismo vai além de colocá-la em uma sala regular, é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

A educação especial surge como mediadora natural da interlocução Escola x Diferença, por ter como objeto e fundamento da própria existência a diferença. Possivelmente, a educação especial esteja alcançando um contingente significativo de ouvintes por ocupar esse lugar bem definido na sociedade podendo, por esse motivo, representar a voz das pessoas com deficiência, além de estar, é claro, em uníssono com as outras vozes que denunciam a exclusão.

Entretanto, importa destacar que o lugar de mediação ocupado pela educação especial é um lugar provisório, que deverá ser abandonado na medida em que a escola puder olhar a diferença de frente e interagir com ela. A "evolução natural" do atual processo rumo à educação inclusiva seria não somente a saída da educação especial do lugar de medianeira como a própria desconstrução da necessidade de uma chamada "educação especial". Atualmente testemunhamos o movimento de uma educação "diferente" feita para os "diferentes" que, por conseguinte, também está fora da escola e tenta instalar-se como parte legítima dessa mesma escola, através da inclusão. Ocorre que, na medida em que se fala na inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais, está implícito incluir, no seio da escola, diferentes formas de pensamento, ou seja, é necessário "incluir" a educação especial na escola. Tal inclusão traz em seu bojo a proposta de "fazer parte de", o que significa que a educação deve deixar de ser o como e passar a ser o resultado da mescla com a "educação dos diferentes". Tal entrada significará a conversão da escola atual em outra escola, bem como o fim da educação especial", de acordo com Gomes (2004).

A realização plena desse ideal depende da ampla aceitação, pela sociedade, das pessoas deficientes. Para que ocorra essa aceitação, é necessário ampliar o acesso às informações sobre os direitos dessas pessoas tanto para os profissionais da área educacional, como também para sociedade em geral. Para Stainback & Stainback (1999), "o ensino inclusivo é a prática da inclusão de

todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas" (pág. 21).

Considerações finais

Os estudos aqui realizados deixam clara a necessidade de se aprofundarem as pesquisas relacionadas ao tema autismo e inclusão, uma vez que é a qualidade do relacionamento professor-aluno que torna o processo educativo e a escola significativos para o educando. É preciso que os professores sejam capacitados para atender à crescente população de crianças com autismo. Infelizmente ainda é grande o número de pessoas que enxergam esses indivíduos de forma errônea e acabam não realizando a inclusão da melhor forma possível.

O ambiente escolar, como uma instituição da sociedade, deve se adaptar e proporcionar aos alunos com necessidades especiais a oportunidade de conviver socialmente, preparando-os para a vida futura em uma sociedade. Esse é o grande desafio.

O movimento da educação inclusiva fez aflorar a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, dando visibilidade para sua situação de exclusão no processo educacional. Dessa forma, os avanços aqui apresentados mostram que os sistemas educacionais estão em processo de transformação e refletem uma nova visão do direito à educação que começa a transpor o ensino, alterando as concepções sobre a educação das pessoas com deficiência, exigindo uma mudança na formação de professores e um planejamento para organização dos recursos necessários para efetivar a educação inclusiva.

Referências

Bosa, C., & Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. Psicologia: Reflexão e Crítica, 13(1). doi:http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000100017

Dias, A. M. (1983). Rompendo com a produção de uma doença que não dói: a experiência de alfabetização em Nova Holanda. Dissertação.

Gomes, L. A. (2004). A heterogeneidade de fatores envolvidos na aprendizagem: uma visão multidisciplinar. Revista Sinpro, 4, 9-17. Obtenido de http://www.senna.pro.br/biblioteca/senna_sinprorj_2004.pdf

Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Rev. Bras. Psiquiatr, 2, S3-11. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002

Kupfer, M. C. (2000). Educação para o futuro: psicanálise e educação. Psicologia Escolar e Educacional, 4(1), 162. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572000000100005

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). Inclusão um guia para educadores. São Paulo: Porto Alegre.

Unesco. (1998). Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e práticas NA Área Das Necessidades Educativas Especiais 1994. Salamanca: Unesco. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-b3f4f932-8b8f-4f9b-b866-0f40c439eea8

Vygotski, L. S. (1996). Formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes. Obtenido de http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf

Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification", Journal of Autism and Developmental Disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 9(1), 1-2. Obtenido de https://link.springer.com/article/10.1007/BF01531288

Claudiana Prudência **dos Santos**

kprudencia@gmail.com

Desafios e possibilidades na inclusão, interação e construção de vínculos com a pessoa com Autismo:

relato a partir da experiência de Iniciação à Docência

Maria Goretti ***Andrade Rodrigues***

Resumo

Deligny (2015) nos convida a inventar maneiras de habitar um território de acordo com cada nova situação vivida, compartilhando o cotidiano e tecendo relações de composição através de uma rede produzida junto a crianças autistas. Nesse trabalho, trazemos a contribuição desse autor no ofício de formadora na Iniciação à Docência, a partir da mediação escolar de crianças com autismo vivenciada pelos bolsistas do PIBID/CAPES. Consideramos a Mediação Escolar, tecnologia educacional utilizada em vários países e em poucas experiências brasileiras, uma possibilidade para inclusão escolar de pessoas com autismo. Entendemos que a mediação escolar está dentro de um contexto, atravessado por relações humanas. Agregamos a tecnologia de Oficinas Inclusivas para a Escola como um todo, e um trabalho mais sistemático junto à professora no enfrentamento do preconceito em relação à aprendizagem da criança. A dificuldade de interação e o estilo cognitivo diferenciado foram trabalhados através de uma relação estabelecida, que buscou o desenvolvimento da criança em vários aspectos. As características do quadro de autismo não foram condições interceptadoras da capacidade de aprender. Importante colocar em questão as explicações psicologizantes, podendo indagá-las. A indagação interfere nas relações de poder/saber, na criação coletiva de sentido para os acontecimentos do dia a dia.

Introdução

Larrosa, (2017) nos que a experiência é que dá sentido à escritura, por isso traço considerações sobre vivências que permitiram a contaminação da leitura de Fernand Deligny no ofício de formadora na iniciação à docência.

O lugar que falo é contaminado por minha vivência profissional atravessada pela Clínica Ampliada. Em 1996, participei intensamente da estruturação de um dos primeiros Centros de Atenção Psicossocial do estado do Rio de Janeiro, após anos de estágios em Hospitais Psiquiátricos tradicionais na convivência com pessoas com expressões de sofrimento psíquico intenso, inclusive adultos com autismo. Em 1986, ingressei no magistério estadual no Ensino Fundamental, em uma escola conveniada com a então FEEM-RJ (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor do Estado do Rio de Janeiro). Essas vivências deixaram uma abertura ao encontro com a questão da criança com autismo na escola, e das possibilidades que aí se vislumbravam, o que me fez aproximar das leituras de (Baptista & Bosa, 2002; Suplino, 2005; Mousinho, y otros, 2010; Rodrigues, 2006), entre outras, além de documentos governamentais (Ministério Da Ação Social, 1994; Ministério da Educação, 2004; Ministério da Saúde. , 2015).

Coordenei o Projeto de Extensão “Compartilhar Responsabilidades na Educação Inclusiva: construindo modos de ação na interface saúde-educação” (PROEX/UFF) em 2009, que teve por objetivo discutir a Inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na classe regular da Rede Pública, com professores, orientadores pedagógicos e diretores de escolas municipais de Santo António de Pádua a partir de dois eixos: a necessidade de uma postura reflexiva no professor e do compartilhamento de responsabilidades sobre o ensino inclusivo na Escola.

Em 2010 e 2011, a inserção no campo se deu através do Projeto de Extensão “Educação Inclusiva e Redes de Apoio” (PROEX/UFF). As redes de apoio foram entendidas nesse trabalho como ações articuladas com profissionais dentro ou fora da escola, e com a família do aluno, num espaço de debate onde são compartilhadas ideias, conhecimentos e alternativas construídas no grupo. Essa ação se propôs a ser foco de estudo do GRUPES (Grupo de Pesquisa Educação e Saúde). A integração dessa ação de extensão com o ensino consistiu na ênfase em questões relacionadas à escola aberta para a diversidade.

O subprojeto de Iniciação à Docência via mediação escolar para crianças com autismo, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES, teve início em 2012 e dura até hoje, com o foco na formação de professores no enfrentamento das situações vividas em sala de aula com a inclusão, fruto da relação entre ensino, pesquisa e extensão. Um pedagogo com formação voltada à prática inovadora da mediação escolar e à articulação com redes de apoio abre novas e necessárias perspectivas profissionais e, sobretudo, analisa o contexto da sala como um todo, avaliando os benefícios da inclusão também para os alunos não deficientes e os impactos gerados no processo.

Esse subprojeto se apresentou em estreita associação com o projeto institucional, já que se vinculou às ideias de projeto de ensino que busca a inserção de estudantes dos cursos de Licenciatura em escolas, de modo a promover a formação inicial de professores oferecendo-lhes meios e condições para a consolidação dos conhecimentos científicos e pedagógicos de que se apropriaram na Universidade, em situações concretas da profissão docente.

Na imersão no “chão da escola” com a vivência do PIBID, vivi as contradições do que Veiga & Lopes, (2011) chamam de “In/Exclusão”. Essa inclusão permeada por questões que, ao mesmo tempo que inclui, também exclui, em pequenos acontecimentos cotidianos.

O mediador escolar pode se tornar um “muro” entre a criança e o professor caso não haja um diálogo entre mediador e docente da sala de aula, com planejamento conjunto, estruturação

prévia de material didático mais visual relacionado à temática da aula, como exemplos da relação de trabalho compartilhado no desenvolvimento da aprendizagem do estudante com autismo.

Na mediação escolar com crianças autistas que propomos, o desafio que se coloca se refere a como potencializar intervenções que produzam novas políticas e novos regimes de existência.

A influência da leitura de Fernand Deligny no ofício de formadora na Iniciação à Docência

Para colocar em evidência outras produções, no respeito ao lidar com crianças autistas na escola, recorremos à Deligny, (2015). Esse pedagogo e poeta francês extraiu de sua convivência de décadas com os autistas uma reflexão aguda sobre um modo de existência anônimo, a-subjetivo, não assujeitado e refratário a toda domesticação simbólica. Buscava uma língua sem sujeito, ou uma existência sem linguagem, apoiada no corpo, no gesto, no rastro. Levou ao extremo uma meditação sobre o que é um mundo prévio à linguagem ou ao sujeito, não no sentido de uma anterioridade cronológica, mas de uma existência regida por outra coisa que não aquilo que a linguagem supõe, carrega e implica: a vontade e o objetivo, o rendimento e o sentido.

Segundo Pelbart, (2013) Deligny contrapõe agir e fazer. Fazer é fruto da vontade dirigida a uma finalidade, por exemplo, fazer obra, fazer sentido, fazer comunicação, ao passo que agir, no sentido muito particular que lhe atribui o autor, é o gesto desinteressado, o movimento não representacional, sem intencionalidade, que consiste eventualmente em tecer, traçar, pintar, no limite até mesmo em escrever, num mundo onde o balanço da pedra e o ruído da água não são menos relevantes do que o murmúrio dos homens ... Da aranha interessa não só o tecer incessante com finalidade (pois Deligny duvida que a finalidade da teia seja agarrar a mosca), mas a própria teia aracnóide, isto é, a rede.

O lidar com a água de Felipe (nome fictício), cujo primeiro contato com a escola foi aos 9 anos, é tomado em sua singularidade no mapeamento de seu trajeto da sala de aula até o banheiro. No trajeto de Felipe na escola, atividades pedagógicas estão por toda parte, nos encaixes de forma coloridas, na associação de letra/nomes e figuras, na numeração e quantificação, dentre outros. Para Deligny, (2015), os trajetos fazem uma rede que não tem outro objetivo do que apreender as ocasiões que o acaso oferece, mas ocasiões que só apareceriam uma vez que, no vagar, algo fosse encontrado. Portanto, não se trata de encontrar o que já existe, nem mesmo o que se procura, mas de criar através desse vagar aquilo que se encontra - é uma pesca que cria o peixe, por assim dizer. É uma pesca de rede, ali onde não há nada.

Para Pelbart, (2013) se, como o diz Deligny, todo homem, em qualquer lugar ou época, é ser de rede, isto não significa uma universalidade do coletivo, nem sequer da comunidade, no sentido de um circuito fechado, mas a necessidade de uma "saída". O território comum que Deligny criou com os autistas, eis uma rede, uma saída, uma dissidência, um abrigo, mas também um fora, uma exterioridade, longe de qualquer comunitarismo autorreferido. Significa que toda rede está virada para fora, para seu exterior - ela não é um circuito fechado. Nem socialização, nem inclusão, nem cura, mas distância daquilo que sufoca, lugar e evasão. Linha de fuga do "ensimesmamento", que pode ser uma característica da pessoa com autismo, de sua condição de isolamento. Sempre que o espaço se torna concentracionário, a formação de uma rede cria uma espécie de exterior que permite ao humano sobreviver Deligny, (2015)

Na mediação escolar de crianças autistas estabelecemos relações possíveis de rede. Importante mencionar que o estudante Felipe, citado acima como tendo tido seu primeiro contato com a escola aos 9 anos, foi convidado a se matricular pela diretora da escola, em visita domiciliar pelo bairro para saber de crianças que não estavam matriculadas. Ela apostou no acompanhamento de iniciação à docência e mediação, pela potência no desenvolvimento que acompanhara de outros dois estudantes com autismo com os quais já trabalhávamos há 3 anos.

Fernand Deligny nos faz refletir a respeito deste modo de viver em rede. Ele, que é um educador, um terapeuta, um escritor inveterado, é também alguém que apresenta uma proposta muito singular de tratar da questão do autismo. O que é importante ressaltar de sua experiência é que, na convivência com crianças autistas em um ambiente rural, Deligny era capaz de respeitar o jeito próprio destas crianças de não participarem da linguagem e da vida consciente das ditas pessoas normais. Este autor, que aprendeu a construir um território existência junto com aquelas crianças, mostra o quanto ter uma vida comum, compartilhar de tarefas diárias de sobrevivência, de trocas afetivas é uma maneira de cada um se tornar mais fortalecido, já que sai de sua condição inicial de isolamento. Através de uma postura ética de aprender o que é o melhor para o outro, enquanto se convive com ele, nós o ajudamos a encontrar sua própria força.

Era preciso tramar uma rede com pessoas capazes de agir juntas, de produzir um trabalho comum, para que aqueles que se encontram em uma condição de vulnerabilidade, de isolamento, de sofrimento, fossem acolhidos e participassem desta vida em rede.

Esta experiência da rede de que fala Deligny nos convida a pensar qual a verdadeira questão quando nos ocupamos em preparar profissionais, em aprender a cuidar, em mudar a situação de exclusão. A verdadeira questão é a de que não é possível viver fora da rede, ou seja, a experiência do cuidado é a própria experiência de invenção de uma vida, de uma maneira de estar no mundo

compondo com outros que não só acolhemos, mas que também tem muito a nos ensinar. Em uma relação de afetar e ser afetado pelo outro, aprendendo a respeito das alegrias dos encontros tecemos uma rede de existência comum como o caminho de uma saúde Azevedo, (2015, pág. 191)

O que importa afinal, para Deligny e para o autista que o acompanha ou que ele acompanha, esse ser que entra em pânico quando algo sai do lugar, são as referências, animadas ou inanimadas- uma rocha, um barbante, uma certa fonte ... Pois são os pontos a partir dos quais pode tecer-se uma teia, são as referências que despertam um apego extremo, onde a coisa e o lugar da coisa são o mesmo, e a partir das quais se pode estender fios, invisíveis para nós, mas que deveríamos conseguir imaginar, ou supor, em todo o caso respeitar, pois é com esses fios invisíveis estendidos em meio a um espaço que se constituiu uma teia, uma rede na qual a vida é possível e cuja destruição pode desencadear um desastre, mesmo e sobretudo quando alguém cruza os fios com seus tamancos profissionais.

O que é mesmo que eles ligam, esses fios? Sim, referências, mas tais como detectadas pelos autistas, em meio à errância, aos trajetos de errância ou aos trajetos costumeiros. Detectar esses pontos ou essas referências é algo como uma operação vital da espécie, é seu "aparelho psíquico" primário. Portanto, errar, detectar, urdir os fios. Esses fios estendidos entre as referências, diz Deligny, são para o autista como que sua alma, que ele não quer perder, assim como nós não queremos perder a consciência, mesmo quando nos perdemos ... Agir, pois, nesse sentido estrito que lhe dá Deligny, é também evitar a ruptura desses fios, ou cuidar para que eles estejam bem tensionados Pelbart, (2013, pág. 264)

Daí todo o trabalho de urdir, com eles, o que Deligny chama de uma tentativa - não é um projeto, não é uma instituição, não é um programa, não é uma doutrina, não é uma utopia - mas uma tentativa, diz ele, "frágil e persistente como um cogumelo no reino vegetal...". Portanto, nada de "reciprocar", mas outra coisa, diz ele, "o costumeirar, o costumeiro", o permitir. Pelbart, (2013, pág. 265)

Resultados

Consideramos a Mediação Escolar, tecnologia educacional utilizada em vários países e em poucas experiências brasileiras, uma possibilidade para inclusão escolar de pessoas com autismo, o que nos levou a estabelecer parceria da Universidade Federal Fluminense com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santo Antônio de Pádua para construção do esclarecimento sobre essa

prática a partir de estudo do estado da arte, de teoria que embase as boas práticas de atividades de potencialização de habilidades sociais, de aumento da competência comunicativa, de focalizar a atenção, e inúmeras outras dependendo sempre da singularidade de cada caso, mas que deverá seguir fases de implantação do trabalho, como o trabalho em rede com a família, com a equipe terapêutica e com a equipe pedagógica.

A inovação de processo consiste na agregação de valor a processos já existentes. Esta agregação deve ser facilmente identificada como algum incremento que promova avanço no estado da técnica. Entendemos que a mediação escolar está dentro de um contexto, atravessado por relações humanas.

A situação protocolar exige as etapas de trabalho com família e equipe técnica, a intersetorialidade é um ponto chave do processo de mediação escolar. As "rodas de conversa" constantes, trocas de pontos de vista, de articulações teóricas, a ideia de que o aluno "não aprende" ou "aprende dessa ou daquela forma" precisa de transformação. Acreditar no potencial da criança é condição si ne qua non para o deslanchar do processo. Agregamos a tecnologia de Oficinas Inclusivas para a Escola como um todo, e um trabalho mais sistemático junto à professora no enfrentamento do preconceito em relação à aprendizagem da criança. A dificuldade de interação, o estilo cognitivo diferenciado, foram trabalhados através de uma relação estabelecida, que buscou o desenvolvimento da criança em vários aspectos. As características do quadro de autismo não foram condições interceptadoras da capacidade de aprender.

Conclusões

"Como existir aos olhos daqueles que não nos olham?" Essa frase com a qual esbarramos na apresentação do livro de Deligny, (2015) em sua edição brasileira, traz a sensação de abandono que sentimos como docente frente a quem não nos olha e parece não nos ouvir. Romper com esse lugar para trazer à cena da sala de aula o estudante imerso num movimento repetitivo ou usar o interesse restrito como via de acesso a outros campos de interesse, eis a rede que se forma.

A rotina da sala de aula e a criança autista trata-se, pois, não de uma repetição mecânica, embora haja um componente de repetição no costumeirar, mas de permitir, para usar um léxico mais filosófico, que da repetição se extraia a mínima diferença, aquele desvio mínimo onde se dê um acontecimento, o inadvertido.

Uma tentativa é comparável à jangada. Pedaços de madeira ligados entre si de maneira bastante solta, para que quando venham as ondas do mar, a água atravesse os vãos entre os troncos e a jangada consiga continuar flutuando. É apenas assim, com essa estrutura rudimentar, que quem está sobre a jangada pode flutuar e sustentar-se. Portanto, "quando as questões se abatem, nós não apertamos as fileiras, não juntamos os troncos - para constituir uma plataforma concertada. Ao contrário. Não mantemos senão aquilo que do projeto nos liga."

Ora, o autista é definido pela vacância da linguagem e, aos olhos de alguns, é isso que lhe falta por razões que as diversas correntes da psicanálise ou da psiquiatria hão de explicar a seu modo - nada disso interessa a Deligny, surpreendentemente. Para ele, todo o problema é como evitar que a linguagem mate - só de dizer "esse garoto" já se produz uma identidade, o que não dizer de todo nosso arcabouço nosográfico .

Pelbart, (2013) aponta que a pergunta que lhe vem é: como permitir ao indivíduo existir sem lhe impor o Ele, o Sujeito, o Se, o Se ver, toda essa série que lhe imputamos, mesmo que sob o modo privativo?

Nós somos sempre impelidos a sinalizar, emitir signos e, com isso, construímos um Dentro da comunicação, dos sinais, dos signos ou da linguagem, e incluímos os autistas nesse nosso espaço do Dentro, do qual forçosamente ele se sente excluído. Deligny, ao contrário, sustenta que eles não estão Dentro desse circuito, e não nos cabe incluí-los, mas estão expostos, expostos ao Fora, detectando por vezes aquilo que de Nós escapa, aquilo justamente que não vemos porque falamos, e que eles enxergam porque não falam ... Portanto, contra os signos, as referências. Contra o sofisticado aparelho que é a linguagem, o "aparelho de detectar", tão complexo e sutil quanto o outro, mas com sua lógica própria, que consiste em detectar as marcas ou as referências como um "infinito primordial" Pelbart, (2013, pág. 267)

A atividade do autista não deve ser pensada em função de uma intencionalidade, mas como uma "normatividade" instaurada por ele, no sentido que lhe daria Canguilhem: a capacidade da vida de instaurar normas, de mudá-las, de brincar com elas Canguilhem, (2009, pág. 158) Portanto, desvalorizar a normatividade espiritual do intelecto significa substituí-la por uma normatividade natural, "inata", anterior à linguagem Pelbart, (2013, pág. 267)

"Nada é mais difícil do que deixar a natureza agir", diz Deligny. Contra o seu tempo tão político, ele evoca a "natureza" ou o "inato", a capacidade de agir do ser a-consciente, pré-lógico ou pré-linguístico.

Importante colocar em questão as explicações psicologizantes, podendo indagá-las. A indagação interfere nas relações de poder/saber, na criação coletiva de sentido para os acontecimentos do dia a dia.

Construir maneiras de fazer que permitam experimentações e mudanças nas sensações é uma atitude política que visa a romper com as concepções/saberes/fazeres hegemônicos. Com isso, novos desenhos relacionais vão se constituindo. As crianças passaram a conhecer várias maneiras de cuidar, ao ficar interessadas, curiosas e encantadas pelas diferenças. Produzir esse encantamento exige a criação de dispositivos que conquistem esse efeito de experimentação. Essa é a ruptura de que falamos, na qual a interpretação e a conscientização não são suficientes para fazer caber — incluir? — as diferenças (Machado, y otros, (2009, pág. 34)

Referências

Azevedo, A. B. (2015). O trabalho comum através do aprendizado dos afetos na Rede de Atenção Psicossocial. . Revista Polis e Psique, 5(3), 80 - 93. doi:https://doi.org/10.22456/2238-152X.49465

Baptista, C., & Bosa, R. (2002). Autismo E Educação Reflexões E Propostas De Intervenção. Porto Alegre: Artmet. Obtenido de https://www.saraiva.com.br/autismo-e-educacao-reflexoes-e-propostas-de-intervencao-109400.html

Canguilhem, G. (2009). O Normal E O Patológico. Rio De Janeiro: Forense Universitária. Obtenido de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3114962/mod_resource/content/1/O_Normal_e_o_Patologico.pdf

Deligny, F. (2015). O Aracniano E Outros Textos. São Paulo: N-1 Edições. Obtenido de https://n-1publications.org/fernand-deligny

Larrosa, J. (2017). Tremores: Escritos Sobre Experiência. Belo Horizonte:: Autêntica. doi:10.5965/1984723817352016416

Machado, A., Moura, A., Porto, C., De Souza, J., Del Nero, C., Sereno, D., & Urzedo, R. (2009). Rupturas Necessárias Para Uma Prática Inclusiva (1 ed.). Brasilia: Conselho Federal De Psicologia. Obtenido de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/12/livro_educacaoinclusiva.pdf

Ministério Da Ação Social. (1994). Coordenadoria Nacional Para Interação Da Pessoa Portadora De Deficiência Corde. En M. D. Social, Declaração De Salamanca E Linha De Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasilia. Obtenido de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

Ministério da Educação. (2004). Saberes E Práticas Da Inclusão. Dificuldades Acentuadas De Aprendizagem. Brasília. Obtenido de http://portal.mec.gov.br/igc/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12654-saberes-e-praticas-da-inclusao-educacao-infantil

Ministério da Saúde. . (2015). Linha De Cuidado Para A Atenção Às Pessoas Com Transtornos Do Espectro Do Autismo E Suas Famílias Na Rede De Atenção Psicossocial Do Sistema Único De Saúde. 1. Brasília, Brazil. Obtenido de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf

Mousinho, R., Schmid, E., Mesquita, F., Pereira, J., Mendes, L., Sholl, R., & Nóbrega, V. (2010). Mediação Escolar E Inclusão: Revisão, Dicas E Reflexões. . Revista Psicopedagogia, 27(82), 92-108. Obtenido de Obtenido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010

Pelbart, P. P. (2013). O Avesso Do Niilismo: Cartografias Do Esgotamento (1 ed.). São Paulo: N-1 Edições. Obtenido de https://n-1publications.org/o-avesso-do-niilismo-cartography-of-exhaustion

Rodrigues, D. E. (2006). Inclusão E Educação: Doze Olhares Sobre A Educação Inclusiva. São Paulo: Summus. doi: https://doi.org/10.5216/ia.v31i2.1261

Suplino, M. (2005). O Currículo Funcional Natural: Guia Prático Para A Educação Na Área De Autismo E Deficiência Mental. Brasilia: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Obtenido de http://feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Curriculo%20Funcional%20Natural.pdf

Veiga, A., & Lopes, M. C. (2011). Inclusão, Exclusão, In/Exclusão. Verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol, 121-135. Obtenido de https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118

Maria Goretti **Andrade Rodrigues**

mariagoretti@id.uff.br

Uma Proposta Tecnológica de Movil Learnig para Treinamento de Habilidades Socioemocionais

Alejandro ***Bejarano Gómez***

O objetivo deste texto é explorar algumas das discussões e evidências atuais que a psicologia do desenvolvimento gerou para compreender a particularidade das capacidades intersubjetivas e de comunicação inicial da criança e a alteração em seu curso típico de desenvolvimento que pode ser visto em distúrbios do espectro autista. Mostramos como a evidência sobre as alterações presentes no autismo ao nível das habilidades intersubjetivas básicas pode ser um importante preditor precoce da presença do autismo e da a gravidade associada a ele. A partir daí, apresentamos os resultados parciais de um projeto de pesquisa (atualmente em andamento) cujo objetivo foi o desenvolvimento e implementação de um recurso educacional digital, que foi construido seguindo as teorias da intersubjetividade e de acordo com os princípios da chamada

aprendizagem móvel ou Mobil-learning (uma vez que incorpora aspectos de dispositivos eletrônicos e comunicativos contemporâneos de alto uso como computadores, telefones celulares e tablets), cujo objetivo principal é ser uma ferramenta útil para a população com TEA em treinamento de habilidades socio-emocionais.

Palabras Clave: Transtorno do espectro autista (TEA); Intersubjetividade; Psicologia do desenvolvimento; TIC; Intervenção; Emotiv.

oje sabemos que o autismo é um distúrbio do neurodesenvolvimento de origem genética de alta prevalência e efeitos permanentes e potencialmente devastadores, cujos sintomas comportamentais aparecem nos dois primeiros anos de vida. Alguns dos primeiros sinais de alerta que foram estudados em contextos experimentais e que podem ser facilmente identificados por cada um dos atores desses setores populacionais podem ser (Ministerio de salud; EITS, 2015)

- Não reage quando a chamam pelo nome dela. (12 meses de idade)
- Não apontar objetos para demonstrar interesse (14 meses de idade)
- Não joga com situações imaginárias (18 meses de idade)
- Evite o contato com os olhos e prefira estar sozinho
- Tem dificuldade em entender os sentimentos de outras pessoas ou expressar seus próprios sentimentos
- Atrasos no desenvolvimento da fala e do idioma
- Repita palavras ou frases uma e outra vez (eolalia)
- Responda a coisas que não têm a ver com as perguntas
- Você está irritado com as mudanças mínimas
- Tem interesses obsessivos

Apesar dos dados que indicam que diagnóstico e tratamento precoces podem melhorar substancialmente resultado, a idade de diagnóstico no ambiente hospitalar ainda está atrasado, uma circunstância que impede aproveitando a oportunidade se apresentou neuroplasticidade dos dois primeiros anos de vida. E embora na maioria dos casos os sintomas de distúrbios do espectro autista já estejam presentes entre 18 e 24 meses, nos Estados Unidos, por exemplo, a idade média de diagnóstico é 5,5 anos, mesmo para os casos identificados aos 2 anos (80%) (Klin, Jones, Schultz, Volkmar, & Cohen, 2002). O monitoramento do desenvolvimento do Autismo mostrou que em 25% dos casos, os pais relatam que houve um transtorno no primeiro ano, mas em quase 60% dos casos, ele se manifesta completamente no segundo ano (Klain, Klaiman, & Jone, 2015). Uma pesquisa realizada no Reino Unido identificou o atraso no momento do diagnóstico de autismo e

relatou que 60% dos pais identificaram sintomas sugestivos para a idade de 18 meses, enquanto que apenas 10% dos casos foi o pessoal de saúde que fez o alerta e em 7% dos casos era a instituição escolar. (.)

No entanto, nos últimos anos, os avanços em psicologia do desenvolvimento e neurociência, juntamente com o crescimento das tecnologias da informação e da comunicação, permitiram o progresso no reconhecimento dos sintomas e dos primeiros indicadores, de modo que é possível pense em idades mais jovens em que a desordem pode ser identificada e diagnosticada com o objetivo de implementar o mais rápido possível as estratégias de intervenção que cada caso exige. A evidência acumulada pelos autores interessados no estudo das habilidades comunicativas iniciais expressadas pelos recém-nascidos, descobriram que estes geralmente aparecem de forma diferente em crianças que posteriormente apresentam um diagnóstico de TEA e que estes podem ser rastreados mesmo antes do primeiro ano de vida. Esta forma de sociabilidade básica como veremos mais adiante, já pode ser percebida no final do primeiro ano de vida, uma vez que se encontra a base do desenvolvimento de habilidades intersubjetivas e comunicativas que já exibem os recém- nascidos. Antes, sem embargo, exploraremos algumas evidências que se encontram como causa essencial do curso qualitativamente distinto que toma o crescimento de pessoas com autismo, uma alteração destas formas intersubjetivas básicas. Esta evidência se apoia na ausência de algumas pautas interativas que apresentam aos 18 meses de idade, ou incluso antes, estão presentes nas pessoas com andamento típico e que brilham por sua ausência em pessoas com transtornos do espectro autista (TEA)[1]. Vejamos então do que se trata.

Intersubjetividade e autismo: como a vida socioafetiva resulta ser a chave no desenvolvimento social

Nos últimos anos propostas de investigadores como Colwyn Trevarthen (1993; 1982), Michael Tomassello (Tomasello, Kruger, & Ratner, 1993; Tomasello & Rakoczy, 2003) e (Hobson, 1995; 2002), têm tomado força. Tais propostas afirmam que as emoções e os afetos seriam as primeiras ferramentas para aceder ao mundo do interpessoal e intersubjetivo. Os investigadores que defendem esta posição argumentam que, tomar o reconhecimento de falsas crenças nos outros como base

1 É constatado que, embora muitas crianças não recebam um diagnóstico final até que completem 3 ou 4 anos. Aos 2 anos de idade o diagnóstico realizado por um profissional com experiência pode se considerar muito confiável. (Lord, y otros, 2006)

para designar a aparição de habilidades intersubjetivas pode levar a deixar de lado elementos como as intenções, as emoções e os desejos, os quais emergem em etapas prematuras como as bases sobre as quais se constrói os primeiros atos comunicativos do infante[2]. A respeito Tomasello, Malinda, Call, Behne, & Moll (2005) afirmam:

> *Although the pinnacle of mind reading is understanding beliefs – as beliefs are indisputably mental and normative – the foundational skill is understanding intentions. Understanding intentions is foundational because it provides the interpretive matrix for deciding precisely what it is that someone is doing in the first place. […] And whereas understanding beliefs does not emerge until around age 4 in human ontogeny, understanding intentions begins to emerge at around a child's first birthday (p. 1)*

Contudo, a quem especificamente nos referimos quando mencionamos comportamentos e pautas intersubjetivas prematuras de interação? O que envolve estas habilidades intersubjetivas primarias? Vamos começar por dizer que, de acordo com Trevarthen (1982; 1993) muitas vezes apontada como o centro de referência para estudos sobre intersubjetividade prematura, a descrição destes modos de contato intersubjetivo implica reconhecer a existência de motivos primários de tipo socioafetivos, como ele os chama, onde se encontram as primeiras formas de comunicação que os bebes de dois ou três meses desenvolvem com suas figuras de criança. Exemplos destes podem ser encontrados no reconhecimento precoce de emoções (Hobson, 1995), na imitação neonatal (Meltzoff, 1995) e nas protoconversações que se observam entre o bebe e sua mãe e os atos de atenção conjunta (Meltzoff & Rechele, 2004)

Este conjunto de ações interpessoais precoces que envolvem o bebe pré-verbal e o adulto, geralmente recebem o nome de interações diádicas. Os atos interpessoais diádicos se definem como "… atos comunicativos dirigidos a adultos que não fazem referência a objetos" (Humphrey, 1986, pág. 59) e que se apresentam durante o período compreendido entre 2 e 9 meses do primeiro

2 Baron, Leslie, & Frith (1985), conduziram um estudo paradigmático que mostrou como as pessoas com autismo apresentam uma dificuldade específica no entendimento das mentes dos outros, utilizando o chamado teste de "falsa crença" ou "teste de Sally e Anne". Os dados obtidos por estes autores conduziram a hipótese de que o autismo apresenta uma alteração específica do mecanismo cognitivo necessário para 'imaginar', isto é, representar estados mentais das pessoas. Agora, embora a maioria dos testes e experimentos direcionados a examinar o desenvolvimento de habilidades para "imaginar" ou "inferir" coisas sobre a mente do outro, se situam nos períodos relativamente avançados do desenvolvimento infantil, nas crianças que já se percebe a aparição de habilidades linguísticas, representacionais e motoras complexas, vale reconhecer que também é possível identificar possíveis indicadores de TEA em comportamentos mais precoces. Contudo, sem o ânimo de chegar a questionar a ideia de que no autismo há um déficit cognitivo que afeta os mecanismos de dedução próprios da teoria da mente buscamos delimitar a importância do desenvolvimento emocional e socioafetivo como plataforma básica sobre a qual se estabelece o desenvolvimento cognitivo e as habilidades humanas mais complexas. Acreditamos que uma posição deste tipo poderia ter elementos interessantes a contribuir para o campo do diagnóstico, da intervenção e das práticas para favorecer os processos de inclusão da população com autismo. Assim, deixando claro que não existem respostas decisivas nesta discussão, examinaremos a evidência que nos últimos anos propuseram as teorias da intersubjetividade, cuja empresa precisamente foi tratar de demonstrar que uma alteração do curso típico do desenvolvimento afetivo e socioemocional prematuramente constitui o ponto crucial na explicação do autismo.

ano de vida. Trata-se, em todos estes casos, de experiências prévias a qualquer sistema de noções e conceitos, de um sentimento de proximidade e de sintonia afetiva que nos permite aceder ao conhecimento da mente dos outros, muito antes da aparição da linguagem (trevarthen, 1982). Esta etapa também é chamada de intersubjetividade primaria, sendo esta, uma forma de referir-se aos intercâmbios temporal e emocionalmente regulados que se observam nas interações precoces diádicas entre mãe e filho. Rochat (2009) afirma:

> *A dramatic developmental shift occurs at around six weeks of age with the emergence of socially elicited smiling, arguably the index of the psychological birth of the infant. By then, what infants express is not the automatic or reflex smile triggered even in newborns in the satiation bliss that follows feeding. It is the smiling in face-to-face social exchanges, a smile that is part of a conversation with a social partner that becomes differentiated. Socially elicited smiling is a landmark behavior because it announces the beginning of social sharing and the co-construction of subjective experience with others (so-called primary intersubjectivity) (p. 25)*

Entretanto, para a criança de 6 meses o mundo dos objetos e o mundo das pessoas parecem ser distintos, justamente porque as interações diádicas são as que tomam a maior importância neste período, este mesmo não ocorre com a criança de 8 ou 9 meses, a qual já começa a se interessar gradualmente pelo mundo dos objetos. Nesta época, se diminui drasticamente o contato cara a cara com o adulto, a criança integrará em sua atividade ambos os mundos (o das pessoas e o dos objetos), conseguindo alternar seu olhar do objeto ao adulto e vice-versa. Desse momento, posterior a esta idade, a criança transita entre interações diádicas e interações triádicas, nas quais se compartilha o interesse e a atenção não apenas pelo que ocorre com as pessoas, mas também pelos objetos e eventos do mundo. Trevarthen (1993) chama a esta etapa de intersubjetividade secundaria ou de relações triangulares: relações entre duas pessoas e um objeto.

> *From nine months of age, the child begins to share attention with others about objects in the world (secondary intersubjectivity), not only in emotional, face-to-face exchanges (primary intersubjectivity). A new attention triangle is formed among the child, others, and the object of exploration that becomes a topic of communication. At this juncture, children become, for the first time, referential in their interaction with others. This new triangulation, like the navigational triangulation sailors use to objectify their situation on the ocean, is the source of further objectification for the infant, hence further consolidation of consciousness as defined here. It is also the origin of the co-consciousness that develops beyond nine months, and particularly starting at the middle of the second year (Rochat, 2009, págs. 79-80)*

Alguns dos principais pontos que caracterizam a chegada desta etapa do desenvolvimento precoce são o fenômeno da atenção conjunta e a aparição do gesto dêitico[3]. Ambos os casos se-

3 Os gestos se usam às vezes para pedir coisas (protoimperativos) e outras vezes simplesmente para declarar ou comentar experiências de um modo pré-verbal (protodeclarativos).

riam prova da emergência das primeiras formas de comunicação interpessoal e um prelúdio ao uso de frases declarativas próprias da função linguística, pois nelas, se coloca em jogo capacidades para captar as qualidades e orientações das atitudes psicológicas das pessoas. Assim, de acordo com Bruinsma, Koegel, & Koegel (2004), quando uma criança se compromete com a atenção conjunta e já é capaz de indicar algo aos adultos, sua comunicação evolui de uma interação unicamente diádica para uma comunicação coordenada entre a atenção da criança, agora dividida, e a alternância entre o companheiro de comunicação e um objeto.

A este ponto devemos nos perguntar de qual maneira estas formas de interações primarias e secundarias, facilmente identificáveis nas crianças com desenvolvimento típico, se manifestam em crianças com autismo? A seguir, faremos uma breve descrição do que as evidências atuais identificaram em relação à alteração dos padrões intersubjetivos iniciais no TEA. Especificamente, nos concentraremos nas habilidades associadas ao reconhecimento de emoções e atenção conjunta.

Capacidades Intersubjetivas na Pessoa com Tea

Reconhecimento de emoções em pessoas com tea

Há um número significativo de estudos que defendem a existência de um déficit em pessoas com autismo no reconhecimento e atribuição de estados emocionais (Garcia, Rojahn, Zaja, & Marinda, 2010; Golan, Baron-cohen, & Hill, 2006). (Hobson, 1995). Estudos de (Golan, Baron-cohen, & Hill, 2006), por exemplo, mostram como as crianças com síndrome de Asperger são capazes de reconhecer e perceber emoções primárias (por exemplo, alegria, tristeza), mas dificilmente podem reconhecer as emoções secundárias (por exemplo, vergonha - espanto) e compreender estados mentais. Outras pesquisas mostraram que as trajetórias que as pessoas com TEA tomam ao examinar os rostos diferem das utilizadas por pessoas com desenvolvimento típico. Neste contexto, Grossman e Tager-Flusberg (2008) mostram como, ao contrário das pessoas do grupo de controle, as pessoas com TEA do grupo experimental dirigem muito mais atenção aos detalhes locais de expressão facial como o movimento as orelhas, o nariz e o queixo, que não participa muito na comunicação e não o conjunto que representa a emoção. (Baron, Wheelwright, Hill, & Raste, 2001; Klin, y otros, 1999). Para muitos teóricos, esse déficit no reconhecimento global das emoções no rosto é fundamental para a definição dessa condição (Braon-Cohen & Tager-Flusberg, 1993; Frith U. , 1989).

Em relação à capacidade de responder às emoções dos outros, as respostas de pessoas com TEA geralmente são menos empáticas (Corona, Dissanayake, Arbelle, Wellington, & Sigman, 1998). As pessoas com autismo são menos expressivas nas interações sociais, sendo mais neutras do que pessoas com deficiência intelectual e desenvolvimento típico sem TEA (Hobson & Lee, 1998). Os pais dessas crianças geralmente indicam, em relação ao seu comportamento social, que não estão com os outros filhos, mas preferem jogar sozinhos (Williams, Costall, & Reddy, 1999). Eles também percebem que não mostram emoções como outras crianças, elas não sorriem, elas não parecem quando falam com elas ou se preocupam com os outros. Mesmo desde a primeira infância, demonstrou-se que eles podem evitar pessoas e até mesmo seus pais, tentando pegá-las ou acariciá-las. Esta ausência de respostas ao contato com outros geralmente permanece à medida que envelhecem e, em poucas situações, buscam consolo, proteção ou atenção em outras pessoas.

Além disso, há uma falta de reciprocidade social e emocional, característica do desenvolvimento normal da interação social, com déficits significativos no uso da capacidade empática e múltiplos comportamentos não-verbais que regulam a interação, como contato visual, expressão faciais, corporais e gestos (Williams, whiten, suddendorf, & Perreti, 2001). Outras pesquisas sugeriram que, nos estágios iniciais do desenvolvimento, o reconhecimento e a compreensão das emoções em crianças com autismo podem ser precedidos por déficits de atenção conjunta, interação social recíproca e imitação (Butterworth & Grover, 1988; Dawson, 1991; Hobbson, 1993) . Em seguida, examinaremos as evidências relativas a alterações no nível de atenção conjunta e monitoramento ocular.

Seguimentos do olhar para a pessoa com autismo.

Um déficit no desenvolvimento da atenção conjunta é um dos primeiros sintomas do autismo, evidente antes do primeiro ano de idade e muitas vezes antes de qualquer diagnóstico ter sido feito. De fato, em comparação com outras dificuldades de desenvolvimento, o déficit de atenção nas articulações ocorre entre 80% e 90% das crianças com autismo. Neste sentido, Travis, Sigman e Ruskin (2001) descobriram que, para indivíduos com autismo, o início da atenção conjunta estava relacionado a medidas de competência social (por exemplo, compromisso com colegas no campo de jogos) e comportamentos pró-sociais, todos analisados a partir de contextos laboratoriais controlados.

Por outro lado, um requisito importante para o desenvolvimento da atenção conjunta é o gerenciamento das capacidades para interagir com outras pessoas com base no uso e monitoramento do olhar. O monitoramento do olhar, a direção da cabeça e dos olhos, tem sido conside-

rado como indicadores iniciais essenciais para rastrear o desenvolvimento de habilidades intersubjetivas secundárias relacionadas à atenção conjunta. As hipóteses desenvolvidas por alguos autores ponto precisamente a pesquisar neste tipo de habilidades, indicadores iniciais confiáveis que permitem a previsão de possíveis diagnósticos de TEA posterior.

Em um estudo desenvolvido por Klin et al. (2002), crianças de 2 anos apresentaram uma série de vídeos onde uma atriz olhou diretamente para a câmera e convidou o espectador a participar de jogos tradicionais de interação para bebês, enquanto mede os padrões de fixação do olhar dos pequenos com rastreamento ocular (rastreamento ocular). Foram estudados três grupos: crianças de 1 a 3 anos com autismo (TEA), controles com desenvolvimento típico e controles não autistas com atraso no desenvolvimento. Klin et al. (2002) mediram os padrões de fixação do olhar dos três grupos e descobriram que o tempo médio de fixação do olhar era inferior à metade do tempo que as crianças normais e tardias no desenvolvimento tomavam. Além disso, esses pesquisadores descobriram que a fixação do olhar em crianças com TEA correlacionou-se com seu grau de dificuldades sociais e que também prestaram maior fixação na região da boca do que controles.

Em outro estudo desenvolvido por Jones e Klin (2013), a exploração visual de recém-nascidos, irmãos de crianças com TEA (N = 59) (grupo de alto risco) e de crianças (N = 51) parentes em primeiro, segundo e terceiro grau (grupo com baixo risco). Os dados foram coletados mensalmente, de 2 a 6 meses de idade e, posteriormente, trimestralmente até 18 meses, com um ponto final nos 24 meses (10 pontos no total). Os resultados obtidos permitiram notar vários elementos de grande importância:

1. Que as crianças com desenvolvimento típico pareciam mais aos olhos do que a qualquer outra área da tela (boca, corpo e objetos) entre 2 e 6 meses
2. Que a fixação nos olhos de crianças com TEA começou ao mesmo tempo que nos controles normais, embora tenha diminuído a partir do segundo mês até atingir um nível próximo da metade do nível dos controles aos 24 meses .
3. Após o seguimento subseqüente, foi corroborado que o declínio na fixação do olhar foi associado à gravidade do diagnóstico aos 36 meses.

À luz dos resultados, o grau de atenção preferencial aos olhos de outras pessoas revelou-se um marcador confiável do diagnóstico um ano e meio antes que as crianças fossem diagnosticadas por meios convencionais e dois anos e meio antes do diagnóstico de certeza (Jones & Klin, 2013). Esta foi a primeira vez que um método experimental baseado em desempenho demonstrou utilidade clínica com crianças pequenas a nível individual, prevendo tanto seu diagnóstico (autismo ou outro distúrbio) quanto a gravidade do transtorno.

Até agora, exploramos algumas das contribuições para a compreensão do TEA derivadas da pesquisa em psicologia do desenvolvimento. Em seguida, nosso objetivo será examinar como esses avanços permitiram o desenvolvimento de recursos digitais voltados para o trabalho de formação de habilidades intersubjetivas e cognição social, com vistas a introduzir nossa proposta de recurso educacional digital no final deste texto.

Recursos Educativos Digitais Contemporâneos para População com Tea

As TIC aparecem como um meio tecnológico de compensação e apoio na intervenção educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais e, em particular, de pessoas com TEA. Além das vantagens que têm para qualquer tipo de corpo estudantil (meio muito motivador e atraente, [multimídia], grande versatilidade e múltiplos usos e possibilidades de individualização), as TIC são uma ferramenta muito atraente e apropriada para pessoas com TEA porque:

- Oferecem ambientes e situações controláveis, previsíveis e compreensíveis.
- Eles trabalham com estimulação multissensorial.
- Incentivam a motivação e o esforço.
- Eles favorecem o treinamento da atenção
- Permitiem o trabalho autônomo e o desenvolvimento de habilidades de autocontrole
- Permitem a adaptação a diferentes ritmos de aprendizagem e maior individualização.

Por outro lado, vários estudos mostraram evidências que sugerem uma forte afinidade entre as TIC e as pessoas com autismo, em parte devido à tendência nessa população para tarefas sistemáticas, classificação de informações, rotinas e procedimentos estruturados (Tortosa, 2004). Demonstrou-se como, em ambientes digitais, as pessoas com TEA podem ser treinadas para reconhecer as emoções básicas de desenhos e fotografias (Bolte, Feineis-Matthews, Leber, Hubl, & Poustka, 2002; Plata & Oakes, 2001) e para superar de forma satisfatória tarefas de crença falsa (Swettenham, 1996). A pesquisa visa reconhecer que o uso deste tipo de representações gráficas pode ser uma técnica altamente conveniente para tentar desenvolver em crianças com TEA algumas das habilidades mentalistas importantes para lidar com situações sociais, resolução de problemas e reconhecimento do estado mental e emocional em (Bernard-Opitz, Sriram, & Nakhoda-Sapuan, 2001).

Quanto aos benefícios ao nível da comunicação, algumas pesquisas mostraram que os programas aplicados no computador encorajam a vocalização de crianças com TEA (Hardy, 2002). Passerino e Santarosa (2008), em outra direção, concluiu que é possível melhorar os níveis de auto-regulação e auto-estima através do uso das TIC (Moore, Cheng, Mcgrat, & Fan, 2005). Todas essas investigações convergem em reconhecer as possibilidades oferecidas pela mídia informática para trabalhar em aspectos relacionados às competências emocionais e sociais. Como resultado de seu uso, a criança com TEA pode ter mais oportunidades de interagir com outras crianças (Moore, Cheng, Mcgrat, & Fan, 2005).

As aplicações que permitem o treinamento de competências para reconhecimento, regulação e expressão de emoções, através de exercícios e tarefas interativas também são comuns hoje. Nesta área, encontramos, por exemplo, o aplicativo Me-Tracker que permite aos usuários tirar fotos que as tornem felizes ou tristes, ou o aplicativo Micro-Expressões que treina crianças para identificar uma expressão facial com diferentes caracteres. Um aplicativo chamado "O que é a expressão? ensina as crianças com autismo a entender e reconhecer expressões emocionais usando um personagem de desenho animado bem conhecido, enquanto a FaceFetch e Beyond Touch são duas aplicações de smartphones que permitem que as expressões faciais sejam reconhecidas (Gay & leijdekkers, 2014).

No entanto, além disso, algumas das transformações mais importantes provocadas pelo aumento e popularização das TIC no mundo contemporâneo ocorreram no campo da educação. Este é o caso da educação a distância ou e-learning, que por sua parte, é desenvolvido através de canais digitais (especialmente a internet), do uso de ferramentas ou aplicativos de hipertexto, como páginas da web, e-mail, fóruns de discussão, mensagens instantâneas e plataformas de Internet, e que têm transformado os processos de ensino-aprendizagem. Derivado do e-learning e como uma combinação de trabalho face a face (na sala de aula) e trabalho on-line, mas em uma interação combinada, hoje também falam sobre b-learning ou aprendizagem mista.

No entanto, nos últimos anos, uma nova tendência que, impulsionada pela incorporação rápida e maciça de dispositivos móveis inteligentes (celulares, tablets, computadores) nas atividades diárias humanas, permitiu a inovação em cenários formais e não formais para trabalhar sobre as necessidades educacionais e de intervenção das populações em que o curso típico de desenvolvimento é alterado: aprendizagem móvel ou m-learning. O "e-learning móvel» surge como uma alternativa aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem, que incorpora elementos de aprendizagem à distância (b-learning) e e-learning, mas cuja principal característica é fazer uso de dispositivos móveis, como telefones, diários eletrônicos, tablets, iPods, MP3 e todos os tipos

de dispositivos portáteis que possuem alguma forma de conectividade sem fio. As diversas possibilidades destes dispositivos móveis favorecem a adaptabilidade às habilidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais, oferecendo um nível de interação maior que o oferecido pelas PCs tradicionais.

Agora, no presente, as possibilidades oferecidas pelos dispositivos m-learning não se limitam apenas ao campo de intervenção (campo próprio de profissionais especializados), mas também podem ser realizadas no campo do treinamento diário e educacional, sendo acompanhadas por outros atores do processo de intervenção, como pais ou professores. Na modalidade de treinamento, os dispositivos oferecem um importante recurso complementar aos processos intervencionistas direcionados a essa população.

Neste ponto, podemos apresentar algumas das características da ferramenta digital Emotiv.

Emotiv: uma ferramenta digital para treinar habilidades intersubutivas em pessoas com tea.

Para o projeto e construção da ferramenta digital "Emotiv", foi realizada uma revisão teórica em que foram examinadas tarefas, metodologias e procedimentos desenvolvidos a partir do ponto de vista das teorias da mente e intersubjetividade nos últimos 30 anos. A partir da revisão realizada, foram identificados aspectos favoráveis sobre os quais as ferramentas revisadas funcionam, mas também identificaram objetivos com os quais melhorar as implementações tecnológicas, com vistas a serem incorporadas no projeto e construção da ferramenta. A partir daí um multimídia foi desenvolvido com as seguintes características:

- É uma ferramenta de aprendizagem eletrônica móvel (m-learning) que permite a construção de conhecimento, treinamento em resolução de problemas e desenvolvimento de habilidades, especialmente de aquelas relacionadas ao domínio sócio-emocional.
- Disponível para instalar em dispositivos móveis e PCs com tecnologia de toque
- Quarenta (40) cenas de interação divididas em quatro partes principais:
    1. Introdução e módulos de personalização
    2. Módulos centrais da ferramenta de objetivos de intervenção (a) reconhecimento de emoções, b) atenção e atenção conjunta
    3. Módulos de treinamento em competições

4. Módulos de tarefas e exercício de competências. Recursos integrados específicos: fotografias, imagens, vídeos, jogos.

– Animação de conteúdos específicos.
– Desenhos originais de caracteres.
– Projetos de cenários originais.
– Desenhos de logotipo de Identidade Original.

Emotiv incorpora 4 elementos objetivos em sua concepção e execução:

- Generalização e transferência: as tarefas e atividades foram projetadas para que os aprendizados e os desempenhos obtidos com a ferramenta possam então ser generalizados ou estendidos a situações da vida real. Por esse motivo, são utilizados diferentes tipos de conteúdo, que vão desde ilustrações animadas a vídeos de pessoas reais simulando situações cotidianas.
- Flexibilidade: as tarefas e os conteúdos de Emotiv foram projetados de acordo com as características específicas da população com TEA, de modo que, além de serem agradáveis e fáceis de usar, também são utilizados como ferramentas de treinamento com atividades de diferentes graus de dificuldade , projetado para acompanhar e complementar os processos de intervenção voltados para essa população.
- Tecnologia de toque: Tarefas e ferramentas são projetadas de modo que possam operar com tecnologia de toque para que assim seja possível treinar dêiticos gestos e comportamentos observados. Além disso, a literatura chamou a atenção para o quão difícil pode ser para a pessoa com TEA interagir com computadores através do mouse, de modo que a alternativa de toque se torne mais funcional.
- Estimulação multissensorial: as tarefas e ferramentas foram projetadas para que possam gerar estimulação para o maior número de modalidades sensoriais. Assim, as instruções, conteúdos e descrições em geral serão acompanhadas de reforços verbais, auditivos e visuais.

Nós apresentamos agora uma breve exposição de algumas das imagens e tarefas que compõem a ferramenta Emotiv.

Exemplos de tabelas introdutórias:

Exemplos de caixas de módulo tarefas 1:

Exemplos de quadros de módulo 2 tarefas:

Figura 1: Ejemplo imágenes correspondientes a módulos y tareas de la herramienta digital Emotiv

Objectivos do Investigação:

Objetivo geral:

- Avaliar, através de um estudo piloto, os resultados da ferramenta digital "Emotiv" no treinamento básico de habilidades intersubjetivas de pessoas com autismo.

Objetivos específicos:

- Analisar o desempenho e os resultados de uma amostra composta de crianças com ASD, com síndrome de Down e com desenvolvimento típico, na interação com a ferramenta Emotiv.
- Avalar o desempenho da amostra escolhida em tarefas de reconhecimento, nomeação e diferenciação de emoções.

- Avaliar o desempenho da amostra escolhida nas tarefas de seguir o olhar e atenção conjunta.

Perguntas de pesquisa:

Quais são os efeitos da ferramenta “Emotiv” no nível de treinamento em competências de reconhecimento emocional?

Quais são os efeitos da ferramenta “Emotiv” no nível de treinamento em competências de acompanhamento e atenção conjunta?

Metodologia

Tipo e delinhamento de pesquisa

Na presente investigação, será desenvolvido um estudo transversal- transeccional (grupos paralelos) com um projeto quase experimental com grupo experimental e dois grupos de controle com medidas apenas “depois”. De acordo com Hernández, Fernández e Baptista (2014) neste tipo de pesquisa coletam dados em um em um tempo único, são descritas variáveis e sua incidência e interação em um momento dado (página 151). Além disso, neste projeto as amostras não estão selecionadas aleatoriamente e os assuntos não são atribuídos aleatoriamente aos grupos, mas são atribuídos por Considerações práticas ou particularidades ligadas às populações.

População participante

Na aplicação, os desempenhos serão comparados com a ferramenta apresentada aos três grupos de escolares: um grupo experimental de crianças com ASD (N = 5) e dois grupos de controle: um grupo de crianças com síndrome de Down (N = 5) e um grupo de crianças com desenvolvimento típico (N = 4), tentando, para cada caso, ter controle sobre as variáveis “idade” mental “e” QI “, bem como diagnósticos prévios. O fato de ser educado também é uma medida para controlar a familiaridade de participantes com o uso de TIC, diagnósticos e avaliações anteriores e durante o processo de ferramenta.

Definição de variáveis

As variáveis “reconhecimento das emoções” e “monitoramento da olhar e atenção conjunta”.

Conceitualização:

Reconhecimento de Emoções: Refere-se à capacidade humana de reconhecer estados mentais e emocionais em outras pessoas, seja em situações estáticas ou dinâmico. O reconhecimento pode ocorrer em vários níveis. À indicação, para exemplo, que envolve a habilidade de verbalizar o nome específico de uma emoção; à diferenciação perceptual, o que implica o reconhecimento das diferenças, perceptivos que distinguem um estado emocional de outro; e, finalmente, no nível situacional (efeito causa-efeito), na qual a capacidade de reconhecer situações nas quais são eles os que geralmente provocam certos tipos de emoção.

Monitoramento do olhar e atenção conjunta: entende-se a capacidade de continuar r o olhar de outras pessoas como um elemento fundamental para a análise e monitoramento de processos de atenção conjunta. Em ambos os casos, teríamos situações em que a capacidade de coordenar a atenção entre dois é posta em prática com pessoas diretamente (intersubjetividade primária) ou com um objeto mediador da interação (intersubjetividade secundária).

Para a avaliação dessas variáveis, sera usada uma análise de variância (ANOVA). Este tipo de análise funciona bastante bem mesmo quando se trata de distribuições que eles são muito assimétricos ou em que se suspeita que as variações sejam bastante diferentes. O nome & amp; análise de variância & quot; baseia-se na abordagem em que o procedimento usa o Variações para determinar se os meios são diferentes. O procedimento funciona comparando a variância entre os meios dos grupos e a variância dentro dos grupos como forma de determinar se os grupos fazem parte de uma população maior ou populações separadas com características diferentes (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2014). As medições serão registradas através de uma escala de proporção e o processamento de Os dados serão realizados com o programa SPSS.

Hipótese

Oi: O desempenho dos grupos com a ferramenta diferem significativamente entre eles, sendo o grupo com desenvolvimento típico aquele com os melhores resultados, seguido pelo grupo com síndrome de Down e, finalmente, o grupo de pessoas com autismo

Hn: El tono de los grupos con labrar en el difiere de manera significativa entre sí.

Hi: O grupo com "Emotiv" apresenta efeitos significativos no treino emhabilidades intersubjetivas de crianças com TEA e permite ageneralização de seus resultados na vida cotidiana.

Hn: O grupo com "Emotiv" nãoapresenta efeitos significativos no treino de habilidades intersubjetivas de crianças com TEA ne permite a generalização de seus resultados na vida cotidiana.

Ho: O grupo com "Emotiv" precisa ajustes no desenho que permitam obter efeitos significativos no uso de habilidades intersubjetivas de crianças com TEA.

Comentários finais

Finalizamos abordando um questionamento que, com toda razão, pode dar origem a um projeto de investigação que, como este, acredita no treinamento, desenvolvimento e aprendizagem de habilidades socioemocionais a partir de ferramentas e recursos tecnológicos. Somos conscientes do paradoxo que pode implicar o fato de afirmar que se pretende ensinar habilidades empáticas e socioemocionais humanas a partir do uso de uma ferramenta artificial ou não humana. De longe, alguém poderia afirmar que ao se constituir como uma ferramenta para favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o RED poderia gerar um efeito inverso e, simplificando em poucas palavras, deixar mais autista a pessoa com autismo. Mesmo aceitando que este é um risco latente que foi documentado por alguns autores, acreditamos que este questionamento pode contornar se apelamos à evidência que, igualmente, nos últimos anos se gerou (a qual nos referimos acima) sobre as vantagens e potencialidades que pode ter nesta população o uso da tecnologia como um meio alternativo às interações socioemocionais humanas diretas. Não devemos esquecer que é aqui precisamente onde os aplicativos e ferramentas interventivas encontraram suas maiores dificuldades, precisamente porque seu modo de ação e resultados muitas vezes depende de onde o autismo se encontra afetado. Acreditamos que a discussão, além de si própria, é pertinente ou o uso deste tipo de ferramentas deveria dar-se ao nível da dedicação, intensidade e acompanhamento que possa ter a pessoa com autismo ao treinar-se com estas ferramentas. Em outras palavras, se a tecnologia deixa as pessoas com TEA mais autistas não é porque há algo falho nela, mas sim porque o uso e acompanhamento que se lhe está dando não são apropriados, pois se deve entender a tecnologia como um objeto para facilitar a aprendizagem e não como uma saída perante as dificuldades e os desafios que envolvem o fato de ter um familiar ou aluno com TEA. Acreditamos que é mais importante ressaltar os benefícios que o uso e o acompanhamento consciente deste tipo de ferramenta podem trazer e as potencialidades que estas práticas podem

trazer no contexto educativo, psicopedagógico e familiar. Estamos certos de que pode haver implicações mais positivas quando se trabalha para uma educação verdadeiramente inclusiva, com especial atenção para peculiaridades, diferenças e desenvolvimentos individuais consistentes com as ideias com respeito à diversidade.

Referências

Ainscow, M. (1994). Necesidades Especiales En El Aula. Guía Para La Formación Del Profesorado. Madrid, España: Narcea.

Alcantud, F., & Soto, F. (2003). Tecnologías De Ayuda Y Comunicación Aumentativa En Personas Con Trastornos Del Espectro Autista. En F. Tortosa, & M. Gómez, Colección: Logopedia E Intervención (1 ed.). Nau Llibres.

Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva: Una Escuela Para Todos. Archidona, España: Aljibe.

Astington, J. W. (2004). El Descubrimiento Infantil De La Mente. Madrid, España: Morata.

Baron, S. (1989). Joint Attention Deficits In Autism: Towards A Cognitive Analysis. Development And Psychopathology, 1(3), 185–189. doi:10.1017/S0954579400000377

Baron, S. (1995). Mindblindness: An Essay On Autism And Theory Of Mind. Massachusetts, Estados Unidos: Mit Press-Bradford Books. Obtenido de https://www.cep.ucsb.edu/papers/Languageeyes.pdf

Baron, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does The Autistic Child Have A "Theory Of Mind"? Cognition, 21(1), 37–46. doi:https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8

Baron, S., Leslie, A., & Frith, U. (1986). Mechanical Behavioral And Intentional Understanding Of Picture Stories In Autistic Children. British Journal Of Developmental Disorders, 4(2), 113-125. doi:http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-835X.1986.tb01003.x

Baron, S., Wheelwright, S., & Jolliffe, T. (1997). Is There A "Language Of The Eyes"? Evidence From Normal Adults And Adults With Autism Or Asperger Syndrome. Visual Cognition, 4(3), 311-331. Obtenido de http://docs.autismresearchcentre.com/papers/1997_BC_%20Is%20there%20a%20language_eyes_Vis%20Cog.pdf

Baron, S., Wheelwright, S., Hill, J., & Raste, Y. (2001). The "Reading The Mind In The Eyes '' Test Revised Version: A Study With Normal Adults, And Adults With Asperger Syndrome Or High-Functioning Autism". Journal Child Psychol Psychiat, 42(2), 241-251. doi:10.1017/S0021963001006643

Bernard-Opitz, V., Sriram, N., & Nakhoda-Sapuan, s. (2001). Mejora de la resolución de problemas sociales en niños con autismo y niños normales mediante instrucción asistida por computadora. Revista de autismo y trastornos del desarrollo, 31(4), 377-384. doi:10.1023 / A: 1010660502130

Bolte, S., Feineis-Matthews, S., Leber, S., Hubl, D., & Poustka, F. (2002). El desarrollo y evaluación de un programa computarizado para evaluar y enseñar el reconocimiento del afecto facial. Revista internacional de salud circumpolar, 61(2), 61-68. doi:https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12585821

Braon-Cohen, S., & Tager-Flusberg, H. C. (1993). Understanding Other Minds: Perspectives From Autism. new york: Oxford University Press. doi:https://www.amazon.es/Understanding-Other-Minds-Perspectives-Autism/dp/0192620541

Bråten, S. (2004). Prologue: From Infant Intersubjectivity And Participant Movements To Simulation And Conversation In Cultural Common Sense. En S. Bråten, & C. Trevarthen, On Being Moved. From Mirror Neurons To Empathy (págs. 21-34). Amsterdam / Philadelphia, Países Bajos / Estados Unidos.

Bruinsma, Y., Koegel, R., & Koegel, L. K. (2004). Joint Attention And Children With Autism: A Review Of The Literature. Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Reviews, 10, 169-175. doi:https://hstrial-rfredeen.homestead.com/Article_2004_BruinsmaKoegelKoegel-JointAttentionAreviewoftheliterature.pdf

Butterworth, G., & Grover, L. (1988). The origins of referential communication in human infancy. Reino Unido: Weiskrantz (Ed.). doi:https://www.researchgate.net/publication/232521598_The_origins_of_referential_communication_in_human_infancy

Corona, R., Dissanayake, C., Arbelle, S., Wellington, P., & Sigman, M. (1998). Is affect aversive to young children with autism? Behavioral and cardiac responses to experimenter distress. chil Development, 69(6), 1495-1502. doi:https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9914635

Dawson, G. (1991). A psychobiological perspective of the early socioemotional development of children with autism (Vol. 3). new york: University of Rochester. doi:https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=G0xJvsX_cJAC&oi=fnd&pg=PA207&dq=A+psychobiological+perspective+of+the+early+socioemotional+development+of+children+with+autism&ots=sdmZgy5GfH&sig=248QrGPG_T6DmItd9_PFCu8rZAs#v=onepage&q=A%20psychobiological%2

Frith, U. (1989). Autism: Explaining the Enigma. Reino Unido: Wiley-Blackwell. doi:https://www.amazon.es/Autism-Explaining-Enigma-Cognitive-Development/dp/0631229019

Frith, U. (1992). Autismo: Hacia Una Explicación Del Enigma. Madrid, España: Alianza Editorial.

Gallagher, S. (2004). Understanding Interpersonal Problems In Autism: Interaction Theory As An Alternative To Theory Of Mind. Philosophy, Psychiatry, & Psychology, 11(3), 199-217. doi:http://dx.doi.org/10.1353/ppp.2004.0063

Garcia, V., Rojahn, J., Zaja, R., & Marinda, J. (2010). Facial emotion processing and social adaptation in adults with and without autism spectrum disorder. ELSEIVER, 4(4), 755-762. doi:https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.01.016

Gay, V., & leijdekkers, P. (2014). Diseño de aplicaciones móviles sensibles a la emoción para niños autistas. Salud y tecnologia, 4(1), 21-26. doi:https://link.springer.com/article/10.1007/s12553-013-0066-3

Golan, O., Baron-cohen, S., & Hill, J. (2006). The Cambridge Mindreading (CAM) Face-Voice Battery: Testing complex emotion recognition in adults with and without Asperger syndrome. Journal of Autism and Developmental Disorders, 36(2), 169-183. doi:10.1007/s10803-005-0057-y

Grossman, R., & Tager-Flusberg, H. (2008). Reading Faces for Information about Words and Emotions in Adolescents with Autism. ELSEIVER, 2(4), 681–695. doi:10.1016/j.rasd.2008.02.004

Happé, F. (1995). Understanding Minds And Metaphors: Insights From The Study Of Figurative Language In Autism. Metaphor And Symbolic Activity, 10(4), 275-295. doi:https://doi.org/10.1207/s15327868ms1004_3

Hardy, C. (2002). Autism and ICT . Boone: Routledge. doi:https://www.amazon.com/Autism-ICT-Colin-Hardy/dp/185346824X

Hernandez, S. F., Fernandez, C., & Baptista, L. P. (2014). metodologia de la investigacion. Pamplona: mac graw hill. doi:http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portalIG/home_158/recursos/e-books/16062015/metodologia.pdf

Hobbson, P. (1993). Autism and the Development of Mind. Hove: Psychology Press. doi:https://www.amazon.com/Autism-Development-Essays-Developmental-Psychology/dp/0863772390

Hobson. (1995). El Autismo y el Desarrollo de la Mente. Madrid, España: Alianza. doi:http://quelibroleo.com/el-autismo-y-el-desarrollo-de-la-mente

Hobson, P. (2002). The Cradle Of Thought. Exploring The Origins Of Thinking. London, England: U.K. Oxford University Press. doi:https://www.amazon.es/Cradle-Thought-Exploring-Origins-Thinking/dp/0195219546

Hobson, R., & Lee, A. (1998). Hello and goodbye: A study of social engagement in autism. journal of autism and developmental disorders, 28(2), 117-127. doi:https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9586774

Humphrey, N. (1986). The Inner Eye: Social Intelligence In Evolution. London, England: Oxford University Press. doi:https://www.amazon.es/Inner-Eye-Social-Intelligence-Evolution/dp/0192802445

Jones, W., & Klin, A. (2013). La atención a los ojos está presente, pero está disminuyendo en los bebés de 2 a 6 meses de edad diagnosticados posteriormente con autismo. naturaleza, 504(7480), 427-431. doi: Doi: 10.1038 / nature12715

Klain, A., Klaiman, C., & Jone, W. (2015). Rebajar la edad de diagnóstico del autismo: la neurociencia del desarrollo social afronta un importante problema de salud pública. revista neurología, 60(1), 3-11. doi:https://doi.org/10.33588/rn.60S01.2015019

Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F., & Cohen, D. (2002). Visual Fixation Patterns During Viewing Of Naturalistic Social Situations As Predictors Of Social Competence In Individuals With Autism. Rev. Arch Gen Psychiatry, 59(9), 809-816. doi:10.1001/archpsyc.59.9.809

Klin, A., Sparrow, S., de Bildt, A., Cicchetti, D., Cohen, D., & Volkmar, F. (1999). A normed study of face recognition in autism and related disorders. J Autism Dev Disord, 29(6), 499-508. doi:https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10638462

Lehman, J. F. (1998). A Featured Based Comparison Of Software Preferences In Typically-Developing Children Versus Children With Autism Spectrum Disorders. Obtenido de https://www.cs.cmu.edu/~jef/survey.html

Lord, C., Risi, S., Dilavore, P., Shulman, C., Thurm, A., & Pickles, A. (2006). Autism From 2 To 9 Years Of Age. Rev. Arch Gen Psychiatry, 63(6), 694-701. doi:https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/fullarticle/209669

Lozano, J., Alcaraz, S., & Colás, M. P. (2010). La Enseñanza De Emociones Y Creencias A Alumnnos Con Trastornos Del Espectro Autista: Una Investigación Colaborativa. Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado, 14(1), 367-382. Obtenido de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/23797

Meltzoff, A. (1995). Understanding The Intentions Of Others: Re-Enactment Of Intended Acts By 18-Month-Old Children. Rev. Developmental Psychology, 31(5), 838-850. doi:10.1037/0012-1649.31.5.838

Meltzoff, A., & Rechele, B. (2004). Intersubjectivity Before Language: Three Windows On Preverbal Sharing. En S. Bråten, On Being Moved. From Mirror Neurons To Empathy (págs. 149-174). Amsterdam / Philadelphia, Países Bajos / Estados Unidos: In S. Bråten. doi:https://www.researchgate.net/publication/252998928_Intersubjectivity_before_language_Three_windows_on_preverbal_sharing

Ministerio de salud; EITS. (2015). protocolo clínico para el diagnostico, tratamiento y ruta de atencíon integral de niños y niñas con trastornos del espectro autista. Bogotá: MINSALUD. doi:https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/CA/Protocolo-TEA-final.pdf

Moore, S., Cheng, Y., Mcgrat, P., & Fan, Y. (2005). Tecnología de entorno virtual colaborativo para personas con autismo. Revista SAGE, 20(4), 231-243. doi:https://doi.org/10.1177/10883576050200040501

Nuñez, M. (2012). Teoría De La Mente: El Desarrollo De La Psicología Natural. En J. A. Castorina, & M. Carretero, Desarrollo Cognitivo Y Educación, 1: Los Inicios Del Conocimiento (1 ed., Vol. 1, págs. 267-286). Argentina: Paidos.

Núñez, M., & Rivière, A. (2003). “Una Ventana Abierta Hacia Autismo”. En B. Mercedes, R. Alberto, S. María, & I. Marichalar, Obras Escogidas (Vol. 4, págs. 45-72). Madrid, España: Panamericana.

Palacios, A., & Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Madrid, España: Diversitas.

Passerino, L., & Santarosa, L. (2008). Autism And Digital Learning Environments: Processes Of Interaction And Mediation. Computer & Education, 51(1), 385-402. doi:10.1016/j.compedu.2007.05.015

Plata, M., & Oakes, P. (2001). Evaluación de una nueva intervención informática para enseñar a las personas con autismo o síndrome de Asperger a reconocer y predecir las emociones en los demás. autismo: la revista internacional de investigacion y practica, 5(3), 299-316. doi:10.1177/1362361301005003007

Rivière, A. (2001). Autismo: Orientaciones Para La Intervención Educativa. Madrid, España: Trota.

Rivière, A., & Castellanos, J. (2003). Autismo Y Teoría De La Mente. En B. Mercedes, R. Alberto, S. María, & I. Marichalar, Obras Escogidas (Vol. 4, págs. 143-164). Madrid, España: Panamericana.

Rivière, A., & Núñez, M. (1996). La Mirada Mental. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Rochat, P. (2009). Other in mind social origins of self-conseiousness. Atlanta: Cambridge University Press. doi:https://doi.org/10.1017/CBO9780511812484

Ryaskin, O. (2004). Computer Based Intervention In Autism Spectrum Disorders. En S. Bölte, Focus On Autism Research. New York, Estados Unidos.

Saitovitch, A., Bargiacchi, A., Chabane, N., Phillipe, A., Brunelle, F., Boddaert, N., . . . Zilbovicius, M. (2013). Studying Gaze Abnormalities In Autism: Which Type Of Stimulus To Use? Open Journal Of Psychiatry, 3, 32-38. doi:10.4236/ojpsych.2013.32A006

Swettenham, J. (1996). Can Children With Autism Be Taught To Understand False Belief Using Computers? Journal Of Child Psychology And Psychiatry, 37(2), 157-165. doi:https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01387.x

Tager, H. (1999). A Psychological Approach to Understanding the Social and Language Impairments in Autism. International Review of Psychiatry, 11, 325-334. doi:10.1080/09540269974203

Tomasello, M., & Haberl, K. (2003). Understanding Attention: 12- And 18-Montholds Know What Is New For Other Persons. Developmental Psychology, 39(5), 906–912. doi:10.1037/0012-1649.39.5.906

Tomasello, M., & Rakoczy, H. (2003). What Makes Human Cognition Unique? From Individual To Shared To Collective Intentionality. Mind And Language, 18(2), 121-147. doi:https://doi.org/10.1111/1468-0017.00217

Tomasello, M., Kruger, A., & Ratner, H. (1993). Cultural Learning. Behavioral And Brain Sciences, 16(3), 495–511. doi:https://doi.org/10.1017/S0140525X0003123X

Tomasello, M., Malinda, C., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding And Sharing Intentions: The Origins Of Cultural Cognition. Behavioral And Brain Sciences, 28(5), 675–691. doi:https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129

Tortosa, F. (2002). Avanzando en el uso de las TIC con personas con trastorno del espectro autista: usos y aplicaciones educativas. En S. Francisco, & J. Rodríguez, Las Nuevas Tecnologías En La Respuesta Educativa A La Diversidad. Murcia: Servicio de Ordenación Administrativa y Publicaciones.

Tortosa, F. (2004). Tecnologías de ayuda en personas con trastorno autista: Guía para docentes. Murcia: Centro de Profesores y Recursos. Murcia I. doi:https://espanol.free-ebooks.net/ebook/Tecnologias-de-Ayuda-en-Personas-con-Trastornos-del-Espectro-Autista-Guia-para--Docentes-de-Primaria

Travis, L., Sigman, M., & Ruskin, E. (2001). Links between social understanding and social behavior in verbally able children with autism. Revista de autismo y trastornos del desarrollo, 31(2), 119-130. doi:https://link.springer.com/article/10.1023/A:1010705912731

trevarthen, C. (1982). Los motivos primordiales para entenderse y para cooperar. En A. Perinat, La comunicación preverbal (págs. 143-181). Barcelona: Avesta. doi:https://www.iberlibro.com/comunicaci%C3%B3n-preverbal-Adolfo-Perinat-Avesta-Barcelona/15411141153/bd

Trevarthen, C. (1993). The self born in intersubjectivity: The psychology of an infant communicating. En U. Neisser, The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge. (págs. 127-173). Atlanta: Canbridge University Press. doi:https://doi.org/10.1017/CBO9780511664007.009

Valdez, D. (2005). Evaluar e Intervenir en Autismo. Madrid, España: Antonio Machado.

White, S., Hill, E., Happé, F., & Frith, U. (2009). Revisiting The Strange Stories: Revealing Mentalizing Impairments In Autism (Vol. 80). doi:0.1111/j.1467-8624.2009.01319.x

Williams, E., Costall, A., & Reddy, V. (1999). Children with Autism Experience Problems with Both Objects and People. Journal of Autism and Developmental Disorders, 29(5), 367-378. doi:https://doi.org/10.1023/A:1023026810619

Williams, J., whiten, A., suddendorf, T., & Perreti, D. (2001). Imitation, mirror neurons and autism. Neurosciencie and biobehavorial reviews, 25(4), 287-295. doi:https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11445135

Alejandro **Bejarano Gómez**

alejandro.bejarano@ibero.edu.co

O ADACA como Recurso de Tecnologia Assistiva

Vera Lúcia Prudência ***dos Santos Caminha***
Adriano ***de Oliveira Caminha***
Arthur ***Rodrigues Chaves***

Resumo

O presente trabalho apresenta o projeto de pesquisa e extensão Ambiente Digital de Aprendizagem para Crianças Autistas (ADACA) da Universidade Federal Fluminense, que faz uso dos recursos de Tecnologia Assistiva para interação com a pessoa autista ao criar jogos que visam favorecer estratégias de intervenção para aprendizado e comunicação da criança autista. O objetivo é produzir Tecnologia Assistiva que favoreça a melhoria da interação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e que favoreça a construção de novos caminhos, oportunizando novas descobertas de comunicação e expressão. Os recursos da Tecnologia Assistiva têm evidenciado a melhoria na interação, ampliando contatos e desenvolvendo potencialidades, o que tem qualificado significativamente as relações entre a pessoa com TEA e seu contexto. Conclui-se que o dispositivo das tecnologias de informação e comunicação, aliados ao acolhimento e compreensão da história de vida de cada pessoa, são um potente recurso para favorecer e ampliar as possibilidades de contato com a pessoa com TEA.

Introdução

O projeto ADACA tem sua motivação no fato de parte da UFF estar inserida na cidade de Volta Redonda - RJ, onde há um número expressivo de crianças e jovens portadores de autismo. A literatura nos mostra como é difícil fazer com que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) desenvolva contatos mais próximos, o que o prejudica também na educação escolar. Sendo assim, ainda há muito que se fazer para que os autistas sejam realmente incluídos na sociedade. A visível necessidade de interação e aprendizagem sistemática das pessoas com autismo, a vocação das universidades de desenvolvimento de pesquisa que contribuam para uma melhor qualidade de vida da comunidade, são fatores que justificam a execução de um projeto como o ADACA.

O conhecimento a ser adquirido com as atividades desenvolvidas no ADACA poderá servir como projeto-piloto para futuras atividades de auxílio no desenvolvimento da capacidade intelectual de pessoas com autismo, que ainda não estejam incluídas nas escolas. Tais atividades têm como objetivo promover, por meio da utilização do ambiente computacional, uma melhora na aprendizagem das disciplinas básicas e, o mais importante, uma verdadeira inclusão dos autistas na sociedade. Outro objetivo é discutir como se dá o desenvolvimento das crianças com autismo e a sua inclusão social. A escola é o melhor local para promover essa inclusão social e educacional, pois a relação do professor com o aluno é muito importante. Há ainda, alguns objetivos específicos tais como: levar o autista a se ambientar com a utilização do computador e introduzir conteúdos de língua portuguesa, de matemática e de música de modo digital, a fim de desenvolver o raciocínio lógico por meio de jogos computacionais e atividades lúdicas.

O autismo é uma disfunção global do desenvolvimento. É uma alteração que afeta a capacidade de comunicação do indivíduo, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente. Esta desordem faz parte de um grupo de síndromes chamada Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). O autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de vinte entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum no sexo masculino do que no feminino. É encontrado em todo o mundo, em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar qualquer causa psicológica no meio ambiente dessas crianças, que possa causar a doença.

Além do isolamento social, ausência de contato visual, pobreza de expressão verbal e inexistência de empatia, em geral os autistas não compreendem metáforas e muitas vezes as interpretam literalmente. Têm dificuldade de imitar gestos alheios. Demonstram preocupação exagerada

com coisas insignificantes e não tomam conhecimento de aspectos fundamentais de seu entorno, especialmente o social. Manifestam extrema aversão a certos sons que, por nenhuma razão aparente, têm o poder de lhes produzir alarmes sonoros no cérebro.

Os autistas possuem todas as variações possíveis de inteligência, mas nem todos estão aptos à inclusão escolar, que depende de uma série de condições da escola, de seus profissionais e da capacidade da criança. Alguns são muito inteligentes e se dão bem pedagogicamente em escolas regulares, apesar de não conseguirem se socializar, pois não entendem o mundo humano e social. Outros necessitam de outras escolas, e aqueles cuja inteligência é mais comprometida têm mais possibilidades em escolas especiais.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Galvao Filho, T.A. et al, 2009)

A compreensão do ADACA como recurso de Tecnologia Assistiva (TA), revela sua importância enquanto dispositivo tecnológico que visa favorecer a ampliação de habilidades funcionais. Por meio dos jogos e atividades lúdicas propostas às crianças com autismo, no ADACA, possibilita-se o desenvolvimento independente e inclusivo das mesmas, bem como a busca pela interação e comunicação entre o facilitador e a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Todos os métodos utilizados para a elaboração do ADACA não têm o intuito de curar ou de fazer aquele sujeito falar, mas tem o propósito de reconhecer as diferenças e singularidades de cada um, sem que isto seja uma ferramenta de impedimento, e sim, um meio que possa ser usado para a construção de algo positivo.

O que é Tecnologia Assistiva?

A Tecnologia Assistiva (TA) desempenha um papel fundamental na facilitação da integração social e participação de pessoas com deficiências físicas, sensoriais, comunicativas e cognitivas. Usamos o termo TA, como um termo genérico (OMS, 2004), com o significado mais comumente atribuído ao termo “dispositivo de tecnologia assistiva”, conforme declarado pela Lei de Tecnologia Assistiva dos EUA (Congresso dos Estados Unidos, 2004) e reconhecido pela Organização Mundial da Saúde no Relatório Mundial sobre Deficiência (OMS e Banco Mundial, 2011), como segue: “Qualquer item,

equipamento ou sistema de produto, seja adquirido comercialmente, modificado ou personalizado, usado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais dos indivíduos com deficiência". Essa definição enfatiza que o que faz de um dispositivo um produto assistivo, ou seja, uma TA, é quem usa o produto, em vez de suas características intrínsecas. Assim, tecnologias cotidianas universais, como smartfones e robôs, são consideradas TA quando são usadas para melhorar as capacidades e o funcionamento de indivíduos com deficiências.

Os recursos de Tecnologia Assistiva são classificados de acordo com os objetivos funcionais a que se destinam. Abaixo temos as Categorias de Tecnologia Assistiva com suas definições e exemplos, segundo (Bersch, 2017)

Auxílios para a vida diária e para a vida prática

Materiais e produtos que favorecem desempenho autônomo e independente em tarefas rotineiras ou facilitam o cuidado de pessoas em situação de dependência de auxílio, nas atividades como se alimentar, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais. Por exemplo, os talheres modificados, suportes para utensílios domésticos, roupas desenhadas para facilitar o vestir e despir, abotoadores, velcro, recursos para transferência, barras de apoio, etc. Também estão incluídos nesta categoria os equipamentos que promovem a independência das pessoas com deficiência visual na realização de tarefas como: consultar o relógio, usar calculadora, verificar a temperatura do corpo, identificar se as luzes estão acesas ou apagadas, cozinhar, identificar cores e peças do vestuário, verificar pressão arterial, identificar chamadas telefônicas, escrever etc.

CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa

Destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, escrever e/ou compreender. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (BLISS, PCS e outros), letras ou palavras escritas, são utilizados pelo usuário da CAA para expressar suas questões, desejos, sentimentos e entendimentos. A alta tecnologia dos vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou o computador com software específico e pranchas dinâmicas em tablets, garantem grande eficiência à função comunicativa.

Recursos de acessibilidade ao computador

Conjunto de hardware e software especialmente idealizado para tornar o computador acessível a pessoas com privações sensoriais (visuais e auditivas), intelectuais e motoras. Inclui dispositivos de entrada (mouses, teclados e acionadores diferenciados) e dispositivos de saída (sons, imagens, informações táteis, etc). Por exemplo, teclados modificados, teclados virtuais com varredura, mouses especiais e acionadores diversos, software de reconhecimento de voz, dispositivos apontadores que valorizam movimento de cabeça, movimento de olhos, ondas cerebrais (pensamento), órteses e ponteiras para digitação, entre outros.

Como dispositivos de saída podemos citar softwares leitores de tela, software para ajustes de cores e tamanhos das informações (efeito lupa), softwares leitores de texto impresso (OCR), impressoras braile e linha braile, impressão em relevo, entre outros.

Sistemas de controle de ambiente

Através de um controle remoto as pessoas com limitações motoras, podem ligar, desligar e ajustar aparelhos eletro-eletrônicos como a luz, o som, televisores, ventiladores, executar a abertura e fechamento de portas e janelas, receber e fazer chamadas telefônicas, acionar sistemas de segurança, entre outros, localizados em seu quarto, sala, escritório, casa e arredores. O controle remoto pode ser acionado de forma direta ou indireta e neste caso, um sistema de varredura é disparado e a seleção do aparelho, bem como a determinação de que seja ativado, se dará por acionadores (localizados em qualquer parte do corpo) que podem ser de pressão, de tração, de sopro, de piscar de olhos, por comando de voz etc.

Projetos arquitetônicos para acessibilidade

Projetos de edificação e urbanismo que garantem acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independente de sua condição física e sensorial. Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adequações em banheiros, mobiliário entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas.

Órteses e próteses

Próteses são peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo.

Órteses são colocadas junto a um segmento corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento, estabilização e/ou função. São normalmente confeccionadas sob medida e servem no auxílio de mobilidade, de funções manuais (escrita, digitação, utilização de talheres, manejo de objetos para higiene pessoal), correção postural, entre outros.

Adequação Postural

Ter uma postura estável e confortável é fundamental para que se consiga um bom desempenho funcional. Fica difícil a realização de qualquer tarefa quando se está inseguro com relação a possíveis quedas ou sentindo desconforto. Um projeto de adequação postural diz respeito à seleção de recursos que garantam posturas alinhadas, estáveis, confortáveis e com boa distribuição do peso corporal.

Auxílios de mobilidade

A mobilidade pode ser auxiliada por bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas, scooters e qualquer outro veículo, equipamento ou estratégia utilizada na melhoria da mobilidade pessoal.

Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil

São exemplos: Auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas; os softwares ampliadores de tela. Material gráfico com texturas e relevos, mapas e gráficos táteis, software OCR em celulares para identificação de texto informativo, etc.

Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais

Auxílios que incluem vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, sistemas com alerta táctil-visual, celular com mensagens escritas e chamadas por vibração, software que

favorece a comunicação ao telefone celular transformando em voz o texto digitado no celular e em texto a mensagem falada. Livros, textos e dicionários digitais em língua de sinais. Sistema de legendas (close-caption/subtitles). Avatares LIBRAS.

Mobilidade em veículos

Acessórios que possibilitam uma pessoa com deficiência física a dirigir um automóvel, facilitadores de embarque e desembarque como elevadores para cadeiras de rodas (utilizados nos carros particulares ou de transporte coletivo), rampas para cadeiras de rodas, serviços de autoescola para pessoas com deficiência.

Esporte e Lazer

Recursos que favorecem a prática de esporte e participação em atividades de lazer.

Ainda segundo Bersch, (Bersch, 2017) no contexto educacional, a tecnologia é considerada assistiva quando:

é utilizada pelo aluno com deficiência e tem por objetivo romper as barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele;

favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos;

possibilitam a manipulação de objetos de estudos;

percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente.

Assim, são exemplos de Tecnologia Assistiva no contexto educacional: os mouses diferenciados, teclados virtuais com varreduras e acionadores, software de comunicação alternativa, leitores de texto, textos ampliados, textos em Braille, textos com símbolos, mobiliário acessível, recursos de mobilidade pessoal, etc.

Autismo

Quando falamos de comunicação e do reconhecimento sociais, a empatia e a capacidade imaginativa e/ou simbólica são fundamentais para que possamos supor intenções e afetos alheios, algo que nos norteia nas interações sociais, nos aproxima dos outros e nos protege de situações indesejadas. E se essas habilidades nos faltam, é o que ocorre com pessoas que tem autismo.

O autismo é uma disfunção global do desenvolvimento. É uma alteração que afeta a capacidade de comunicação do indivíduo, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente. Esta desordem faz parte de um grupo de síndromes chamado Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

O autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de 20 entre cada 10 mil nascidos e é quatro vezes mais comum no sexo masculino do que no feminino. É encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar qualquer causa psicológica no meio ambiente dessas crianças, que possa causar a doença.

Na década de 40, o psiquiatra americano Leo Kanner (1894-1981) e o pediatra austríaco Hans Asperger (1906-1980) descobriram o distúrbio de desenvolvimento que afeta milhares de crianças no mundo. Foi uma descoberta isolada, nenhum dos dois sabia o que o outro pesquisava, e, por coincidência, ambos deram o mesmo nome à síndrome: autismo. A palavra vem do grego autos, que significa “si mesmo”.

Desde que o transtorno foi descrito na década de 40, a comunidade científica tem se esforçado para descobrir suas causas. Os pesquisadores passaram a se empenhar em achar uma possível conexão entre o autismo e uma classe de células nervosas recentemente descoberta, os neurônios-espelho. Visto parecer existir uma associação entre essas células e aptidões como empatia e percepção das intenções alheias, era lógico formular a hipótese de disfunção do sistema de neurônios-espelho da origem de certos sintomas autísticos. Mesmo permanecendo sem cura, muito se caminhou desde então em termos de pesquisa etiológica.

Além do isolamento social, ausência de contato visual, pobreza de expressão verbal e inexistência de empatia, em geral os autistas não compreendem metáforas, e muitas vezes as interpretam literalmente. Têm dificuldades de imitar gestos alheios. Demonstram preocupação exagerada

com coisas insignificantes e não tomam conhecimento de aspectos fundamentais de seu entorno, especialmente o social. Manifestam extrema aversão a certos sons que, por nenhuma razão aparente, têm o poder de lhes produzir alarmes sonoros no cérebro.

Talvez a hipótese psicológica mais engenhosa seja a teoria da mente, de Uta Frith, da University College de Londres, e de Simon Baron-Cohen, da Universidade de Cambridge. Segundo essa tese, a principal anormalidade do autismo é a incapacidade de construir uma compreensão dá respaldo à nossa capacidade de cooperar e aprender com o próximo. Em suma, ela possibilita a interação social. Ora, muitos indivíduos autistas não compreendem que as pessoas têm os próprios pensamentos, pontos de vista e um modo único de ser. Consequentemente, tampouco entendem crenças, emoções e atitudes dos outros. Essa "teoria da mente alheia" inexiste ou se apresenta seriamente deficiente em autistas e explica em grande parte sua dificuldade na comunicação social.

Inclusão Social do Autista

O objetivo é discutir como se dá o desenvolvimento das crianças com autismo e a sua inclusão social, e como já sabemos que a escola é o melhor local para promover essa inclusão social e educacional onde a relação do professor com o aluno é muito importante.

Às vezes o autismo é confundido com outras doenças que têm sintomas parecidos. Ele é mais confundido com o retardo mental e, em aproximadamente 75% dos casos, há superposição dos dois transtornos. O diagnóstico de paralisia cerebral é também comumente dado aos portadores de autismo. Para ajudar os autistas, é fundamental que a família e amigos os tratem normalmente, tentando entendê-los em sua forma de ser e assim tentar ajudá-los, propiciando tratamento em todas as áreas que precisem. O tratamento é basicamente feito com reabilitação: psicologia, terapia ocupacional, fonoaudióloga, escola, fisioterapia, musicoterapia, etc. "Muitas pessoas relutam em levar a criança ao psiquiatra com medo de associação à loucura".

Os autistas possuem todas as variações possíveis de inteligência, mas nem todos estão aptos à inclusão escolar, que depende de uma série de condições da escola, de seus profissionais e da capacidade da criança. Alguns são muito inteligentes e se dão bem pedagogicamente em escolas regulares, apesar de não conseguirem se socializar, pois não entendem o mundo humano e social. Outros necessitam de outras escolas, e aqueles cuja inteligência é mais comprometida têm mais possibilidades em escolas especiais.

Muitas pessoas acham estranho o comportamento dos autistas. Mas é importante integrá-los à sociedade, pois eles possuem dificuldades em fazê-lo. Há diversas técnicas para eles se socializem e cada uma tem um nível de eficiência de acordo com o perfil psicossocial de cada um. Os autistas devem ser estimulados a desenvolverem todas as atividades, sem discriminação.

Inclusão Digital do Autista

O processo de inclusão no Brasil teve início em 1992 quando uma nova política de fortalecimento da Educação Especial foi estabelecida através da recriação (Secretária da Educação Especial na estrutura do MEC., 1992). Do ponto de vista social, este fato representou uma mudança positiva para o desenvolvimento de ações educativas para as pessoas com necessidades educativas especiais e do ponto de vista político, educação para todos os cidadãos, incluindo dentro deste contexto aquela parcela da população que sofre sérias discriminações dentro da sociedade.

Em 1994, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial. A partir de 1995, o MEC incrementou seus esforços para a implantação e implementação da política da educação especial em todo território nacional visando expandir e melhorar as ações da Educação Especial, fomentando a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Em 1996, surgiram novos rumos para o atual processo de transformação do sistema educacional brasileiro, ao contribuir com novos conceitos e ideias sobre essa modalidade de educação escolar e sobre alunos com necessidades especiais, para a elaboração da nova (Politica Nacional de Educao Especial, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que redirecionam e subsidiaram as ações educativas posteriores, que visavam a formação de cidadãos críticos e integrados, mostrando que Educação Especial é parte integrante da Educação Geral.

(Portaria N° 142, 16 de noviembre de 2006, 2006)propõe o seguinte conceito para a tecnologia assistiva: “Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República).

Os Recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades

funcionais das pessoas com deficiência. Os Serviços, são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos. Os Serviços de Tecnologia Assistiva são aqueles prestados profissionalmente à pessoa com deficiência visando selecionar, obter ou usar um instrumento de Tecnologia Assistiva. Como exemplo, podemos citar avaliações, experimentação e treinamento de novos equipamentos. É importante ressaltar que esses serviços tem uma característica de constituírem-se a partir de uma perspectiva inter e transdisciplinar, envolvendo profissionais de diversas áreas.

No escopo do projeto ADACA, seu caráter interdisciplinar se revela na integração das áreas de Psicologia e Engenharia da Computação na construção de recursos e serviços que atendam às pessoas com TEA (Transtornos do Espectro do Autismo). Sob o aspecto transdisciplinar, a proposta de projetos terapêuticos singulares que atendam a demanda de cada usuário do laboratório coloca o desafio permanente de comunicação entre os estagiários de psicologia que acolhem e acompanham a criança no ambiente lúdico e computacional, com os criadores do sistema computacional que acolhem as observações e considerações da equipe de psicologia para o desenvolvimento dos softwares. Tal operação convida os alunos a construírem diálogos que extrapolam seus campos de conhecimento específico com outras disciplinas que contribuem para uma visão integradora acerca dos serviços prestados.

O projeto ADACA, em sua concepção, abarca tanto o desenvolvimento de recursos de Tecnologia Assistiva como a oferta de serviços, operando integradamente na assistência, tratamento e diagnóstico ao favorecer a melhoria da relação entre a pessoa com TEA e seu mundo.

O ADACA como recurso de Tecnologia Assistiva

O advento das Tecnologias da Informação e Comunicação, vem influenciando cada vez mais as formas de relacionamento entre as pessoas, produzindo novos espaços de valores, representações sociais e culturais, subsidiando, consequentemente, novas configurações entre a pessoa com o seu mundo. Não há dúvida de que os “complexos teleinfocomputotrônicos”, produziram uma revolução no modus vivendi e operandi humanos em todos os espaços do planeta. A ruptura das barreiras geográficas, a aceleração nos modos de se comunicar, a internet, redes sociais, etc., compõem atualmente, os recursos que essa revolução produziu em nossas vidas. É assim que, ao se pensar em ambientes digitais e nas tecnologias de informação e comunicação que hoje atravessam nossa existência, desde o nascimento, torna-se fundamental refletirmos sobre as potencialidades desses recursos, sobretudo como mediadores que favoreçam a comunicação e expressão

das pessoas que apresentam algum tipo de transtorno que reduza sua funcionalidade na relação com o mundo (Alves, Almeida, Caminha, & Caminha, 2017; Alves, P. P; Caminha, V.L.P.S; Morato, P, 2018; Caminha, Caminha, & Santos, 2017) (Bersch R. , 2017) (Galvao Filho, T.A. et al, 2009) (Bosa, C, e Callias, M, 2000) (Vygotsky, 1993) (Buber, 1994) (Stainback, S; Stainback, W, 1999)

De acordo com o (Portal Nacional de Tecnologia Assistiva do Ministério da Ciência e Tecnologia do governo Federal, a Tecnologia Assistiva (TA), 2009)) é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba recursos, metodologias, estratégias, práticas, produtos e serviços que se propõem a promover a funcionalidade, relacionada à participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia e independência, qualidade de vida e inclusão social.

Sendo assim, produzir Tecnologia Assistiva que favoreçam a melhoria da interação e comunicação da pessoa com TEA, é um dos objetivos precípuos do ADACA. O desenvolvimento de sistemas, jogos e softwares que possam mediar a relação da pessoa com TEA e favorecer a construção de novos caminhos, oportunizando novas descobertas de comunicação e expressão é o desafio que permeia os projetos do grupo de pesquisadores. O laboratório ADACA, tem como propósito tornar-se um espaço de referência, seja no desenvolvimento de tecnologias assistivas, seja no trabalho concomitante de acolhimento da pessoa com TEA e sua família, para desenvolver, a partir de um enfoque interdisciplinar, estratégias que favoreçam a qualidade de vida. No âmbito do atendimento às famílias, visa-se oferecer um espaço para que os temores, dúvidas, ansiedades e expectativas com relação à criança, possam ser trabalhadas através de atividades de grupos focais, roda de conversa, privilegiando a troca de experiências e oportunizando o desenvolvimento de estratégias de coping para melhoria da relação entre a família com a criança. A Tecnologia Assistiva, nesse contexto do ADACA, produz um conhecimento voltado para a totalidade do ser, considerando a partir de uma perspectiva dialógica, as experiências idiossincráticas de cada pessoa na construção de sua relação com o mundo. Tal abordagem, encontra respaldo nas teorias sócio-interacionista de (Vygotsky, 1993) e na fenomenologia de Merleau Ponty que fundamenta o método de trabalho para aproximação, intervenção e abordagem da criança no espaço do laboratório.

Tecnologias Utilizadas

O Sistema ADACA foi construído utilizando o paradigma Orientado a Objetos e implementado com a Plataforma Java, com a aplicação de padrões de projeto, com todos os recursos para reutilização de código, preparação para futuros aprimoramentos e adaptações, a fim de prover um alicerce estável para reutilização de código e principalmente para ampliações do sistema.

Foram utilizadas estruturas de programação chamadas de Coleções Java, que permitem a manipulação dos dados na memória. O Sistema Gerenciador de Bancos de Dados MySQL e o Framework Hibernate são usados para persistência dos dados gerados durante as interações das crianças autistas com os jogos computacionais, facilitando análises posteriores e criação de relatórios de acompanhamento. O Hibernate, que é um mecanismo simples que permite armazenar objetos Java em bancos de dados, foi escolhido por tornar o acesso aos objetos mais rápido. As montagens das atividades na tela e as respostas às interações do aluno, muito importantes neste tipo de sistema, também são executadas mais rapidamente, pois as coleções de objetos estão sempre em memória.

É essencial prover uma interface direcionada para o aluno autista, com aparência e possibilidade de interação fácil e amigável. O design gráfico de interfaces do ADACA foi concebido em conjunto, de forma multidisciplinar, abrangendo aspectos pedagógicos e inclusivos, com a participação de toda a equipe do projeto, principalmente dos educadores, fonoaudiólogos e especialistas em interfaces gráficas.

O ADACA é executado em servidores e computadores utilizando Linux como sistema operacional. O sistema tem então esta característica chave que é a utilização de software livre em todos os aspectos do desenvolvimento e da utilização em aulas.

Figura 1: Alguns jogos ADACA utilizados no Ambiente Computacional do LADACA

Alguns jogos e aplicativos para dispositivos móveis Android já estão concluídos e mais jogos e aplicativos continuam sendo criados para estes dispositivos.

A ferramenta Android Studio é utilizada com a Plataforma Java para a produção desses jogos e aplicativos, para que seja possível incluir funções de captação de dados de utilização (tempo de

utilização, movimentos do mouse, etc.) que são essenciais para a pesquisa científica em um sistema como o ADACA.

Figura 2: Jogo ADACA Android Foca

Cabe uma observação aqui, a intenção é continuar produzindo software gratuito, livre, mesmo em plataformas que não seguem esta filosofia.

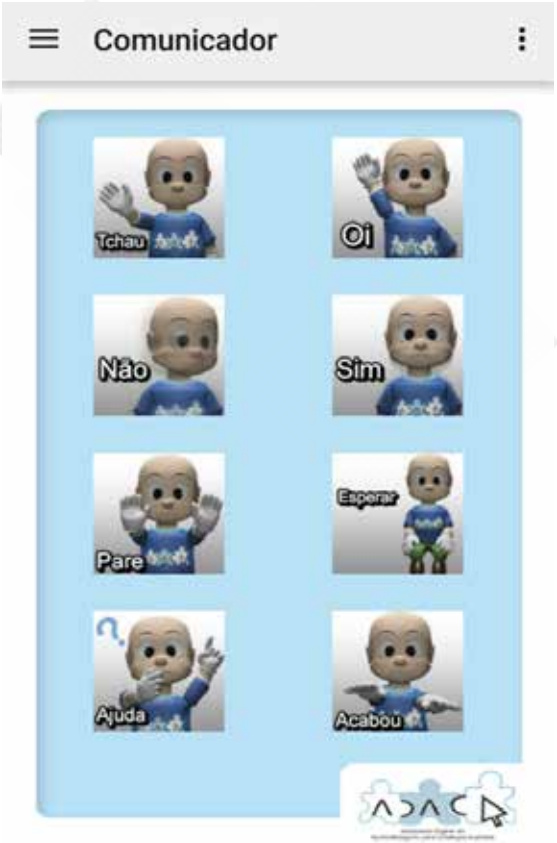


Figura 3: Aplicativo ADACA Android Comunicador

O Laboratório do ADACA (LADACA)

O laboratório do projeto ADACA, LADACA, fica localizado em uma sala cedida pelo Instituto de Ciências Exatas (ICEx) e pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) na UFF campus Aterrado em Volta Redonda-RJ. O laboratório conta com três ambientes: um lúdico, um computacional e um de gerenciamento e geração de relatórios.

No ambiente lúdico, encontram-se diversas atividades e jogos dedicados ao auxílio na aprendizagem e desenvolvimento das crianças autistas. No ambiente computacional, encontram-se quatro máquinas, todas com webcam para registro dos movimentos no momento da realização das atividades implementadas; todas as máquinas possuem todos os jogos desenvolvidos no projeto, contando com um registro exclusivo para cada criança autista através de senha de início das atividades. No LADACA, os ambientes são preparados com espelhos falsos para observação das alterações comportamentais, onde mais dados serão colhidos para realizar relatórios pré estruturados, baseados em todos os estudos realizados pelo grupo, sobre cada atividade realizada pela criança. Existe também o ambiente de gerenciamento, onde um computador servidor gerencia as máquinas de interação, recebendo todas as informações que foram feitas por cada criança para verificação do desenvolvimento de cada uma e geração dos relatórios.

Figura 4: O LADACA e seus ambientes

Os recursos das Tecnologias Assistivas, tem evidenciado uma melhora na qualidade da relação das crianças, ampliando seus contatos e desenvolvendo suas potencialidades a partir do

modelo de potência e não de déficit, o que tem qualificado significativamente as relações entre ela e seu contexto. Além disso, o dispositivo das tecnologias de informação e comunicação, aliados ao acolhimento e compreensão da história de vida de cada pessoa, são um potente recurso para favorecer e ampliar as possibilidades de contato com a pessoa com TEA.

Conclusão

Entendendo que o processo terapêutico com uma criança com TEA deve levar sempre em conta a sua singularidade no contato com o outro e com o mundo, cabe ao terapeuta conhecer as diversas formas de se existir dentro do espectro e tendo que os objetivos da Tecnologia Assistiva apontam normalmente para recursos que geram autonomia pessoal e vida independente do usuário, conclui-se que a abertura para diferentes formas de contato com a pessoa com TEA, nos convoca a desenvolver habilidades que possibilitem a interação com suas particularidades e seus modos de ser únicos, favorecendo com isso a melhoria de sua expressão e interação com o mundo, abrindo possibilidades para o estabelecimento de vínculos e de interações potentes e transformadoras nas vivências deste sujeito.

Referências

Alves, P. P. ; Caminha, V. L. P. S.; Morato, P. . Desafios no processo de inclusão da pessoa com transtornos do espectro do autismo: o uso de tecnologias assistivas em ambientes digitais de aprendizagem. In: XIV JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 2018, Marília-SP. Educação Unespecial [recurso eletrônico] : anais / XIV Jornada de Educação Especial e II Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva. v. 1. p. 175-181. 2018.

Caminha V.L.P.S., Caminha A.O., Santos C.P., ”Jogos educacionais para auxílio na aprendizagem de crianças com autismo”, anais do V Congresso Baiano de Educação Inclusiva, III Simpósio Brasileiro de Educação Especial - Educação Inclusiva: Saberes, prática e emancipação, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.

Alves P.P., Almeida T.M., Caminha V.L.P.S., Caminha A.O., ”Desafios no atendimento a crianças com Transtornos do Espectro do Autismo: Construindo vínculos e favorecendo a interação em ambientes digitais de aprendizagem”, anais do XI Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal de Sergipe, 2017.

Caminha, V. L. P. S. (Org.); Huguenin, J. Y. (Org.); Assis, L. M. (Org.); Alves, P. P.(Org.); “Autismo: Vivências e Caminhos”. 201. ed. São Paulo: Blucher, v. 1. 139p, 2016.

Caminha, V. L. P. S.; Caminha, A. O.; Alves, P. P.; “Ambiente Digital de Aprendizagem para Crianças

Autistas (ADACA)", In: Caminha, Vera L. P. S., Huguenin, Julliane, Assis, Lúcia M., Alves, Priscila Pires; "Autismo: Vivências e Caminhos", Ed. Blucher, v. 1, p. 123-137, 2016.

Alves, P. P.; Caminha, A. de O.; Caminha, V. L. P. S., "Tecnologias assistivas e coping familiar para inclusão escolar da criança com autismo", Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, ISSN:23588845, Vol. 2, Serie 2, Página Inicial 39, 2015.

Caminha, A. O. ; Alves, P. P. ; Santos, C. P. . "Tecnologias assistivas e coping familiar para a inclusão escolar da criança com autismo". Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 2, p. 39-52, 2015.

Bosa, C. E Callias, M., "Autismo: breve revisão de diferentes abordagens". In: Psicologia: Reflexão e Crítica. vol. 13 n.1 .Porto Alegre, 2000.

Bersch, R., "Tecnologia Assistiva", Porto Alegre, 2017. Disponível em: www.assistiva.com.br.

Buber, Martin., "Do diálogo e do dialógico". São Paulo: Perspectiva, 1982 .

Buber, Martin., "Encontro – fragmentos autobiográficos". Petrópolis: Vozes, 1991. BRASIL. "A declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais", 1994. (http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Lei No. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. (http://grad.unifesp.br/alunos/cg/ldb/LDB.pdf)

Brasil. Secretaria de Educação Especial. Deficiência Mental. Programa de capacitação de Recursos Humanos de Ensino Fundamental-Deficência Mental. Brasília: SEESP, 1997.

Galvão Filho, T. A. et al., "Conceituação e estudo de normas". In: BRASIL, Tecnologia Assistiva. Brasília: CAT/SEDH/PR, p. 13-39, 2009.

Passerino, L. M.; Santarosa, L. C. M. - "Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem". Psicol. Reflex. Crit. v.20 n.1- Porto Alegre, 2007.

Passerino, L. M.; Santarosa, L. C. M. - "EDUKITO: Propiciando a inclusão digital de Pessoas com Necessidades Educacionais Especias" – CINTED-UFRGS, V.2. No. 1, Março, 2004.

Stainback, S.; Stainback, W. - "Inclusão: um guia para educadores". Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Vygotsky, L. - "A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores". 6a. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Vera Lúcia Prudência **dos Santos Caminha**
veracaminha@puvr.uff.br
Adriano **de Oliveira Caminha**
adriano@puvr.uff.br
Arthur **Rodrigues Chaves**
ar_chaves@id.uff.br

Autismo e Mercado de Trabalho

Uma inclusão possível

LúciaMaria ***de Assis***
Marcella ***Moreira Bornal***
Gabriela ***Chaves Pereira***

Resumo

Os estudos sobre autismo e, mais especificamente, sobre autismo e inclusão têm encontrado terreno fértil e ao mesmo tempo pantanoso no Brasil. Pode-se encontrar uma variedade de trabalhos que versam sobre o conceito de TEA, diferentes intervenções terapêuticas e desenvolvimento. Entretanto, via de regra, os trabalhos abordam questões relativas à infância. Neste trabalho, partindo da necessidade de inclusão, discute-se como as leis brasileiras colaboram para a inclusão do sujeito adulto com TEA, que precisa ingressar no mercado de trabalho como condição para adquirir sua autonomia e sua inserção social. Para isso, com base principalmente na Lei Brasileira de Inclusão, apresenta-se como a legislação trata a questão da deficiência e da inclusão em todos os setores. Em seguida, apresenta-se o conceito de autismo, de acordo com o DSM 5 e a Lei Berenice Piana e, por último, se estabelece a discussão sobre a inclusão do sujeito com TEA no mercado laboral.

Palavras-chaves: Educação e Inclusão; Autismo; Educação Especial

Inclusão e educação

Um dos grandes desafios para se pensar o tema da inclusão consiste em compreender possibilidades e limites que se encontram na sua concretização. Para abordar esse tema, neste primeiro momento, faz-se necessário apresentar um breve contexto acerca dos marcos legais que atravessam a educação inclusiva no Brasil. Em nível nacional, a Constituição de 1988 já apresenta a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e ainda atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Além da Constituição, existem outras leis que regulamentam a educação escolar e, ainda, mais especificamente, a educação especial.

Em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Presidência da República, 1996) l que, no Capítulo V, apresenta a Educação Especial e assegura a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais que devem ser atendidos preferencialmente na rede pública regular de ensino.

Em (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. , 2001) que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Com ela, pela primeira vez questiona-se a ideia de normalização, de adequar o sujeito às necessidades da sociedade, e o papel da escola na inclusão apenas como socialização. A referida resolução torna-se um marco, pois gera uma grande mudança em relação ao direcionamento do princípio de inclusão.

Em 2008, o documento elaborado por um grupo de trabalho nomeado pelo MEC para discutir a Ministério da Educação Ministério (2008) apresenta uma análise sobre a relação entre o processo de inclusão, o aumento de matrículas e as questões de investimentos financeiros. Como consequência dessa discussão, por meio do do Decreto n° 6571, de 17 de setembro (PRESIDENTE DA REPÚBLICA, 2008), começam a ser implementadas as salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado. É ainda nesse sentido que a Resolução CNE/CEB n° 4 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009) define o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como diferencia as funções do professor da sala de aula regular daquelas do professor de apoio escolar. Além disso, traz à luz a necessidade de um plano de trabalho específico para o atendimento especializado e de uma equipe multiprofissional. Tudo isso deve estar presente para que o atendimento especializado realmente ocorra.

O decreto n° 7611, de 17 de novembro 2011 (Presidência da República, 2011) que revoga o decreto Nº 6.571 de 2008, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especia-

lizado e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência, assegurando a educação inclusiva em todos os níveis de ensino e a inclusão plena através de apoio especializado. Por fim, em 2015, é sancionada a Lei 13.146, Lei Brasileira (Presidência da República, 2015) de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa recente lei é um marco, poisa ponta para mudanças no sistema escolar, no mercado de trabalho e nas estruturas físicas da cidade, visando à inclusão social da pessoa com deficiência e sua cidadania.

A inclusão e o ambiente escolar

Partindo do princípio da inclusão, segundo Secchi (2013) a escola deve ser entendida como um espaço terapêutico, lugar que promove o desenvolvimento completo do sujeito. Esse movimento deve se dar respeitando as individualidades e as possibilidades de cada aluno. Por isso, no processo de inclusão escolar, todos os profissionais devem estar implicados com a questão, seja por alterações no espaço físico, no projeto político pedagógico, seja pela necessária mudança na postura dos educadores frente ao diferente.

É imprescindível que o professor esteja aberto para conhecer o aluno a fim de, junto com ele, deliberar a melhor maneira de ensinar e a melhor didática a ser adotada para alcançar uma efetiva aprendizagem. Além disso, os profissionais que atuam no processo de aprendizagem precisam compreender que pessoas (como usem deficiência) são sujeitos singulares e que a escola pode funcionar como um mecanismo de ampliação de possibilidades ou de frustrações. É nesse sentido que Kaufman, Nira, Tabak &Sheina (2010) explicam que alunos em situação de inclusão são aqueles que, no encontro com os funcionamentos da escola, produzem uma relação com desafios e dificuldades.

Marcondes, (2004) defende a ideia de que a inclusão é o movimento de se devolver ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito. Destaca, porém, que não é o indivíduo que precisa se adaptar ao coletivo; ao contrário, o ambiente deve ser inclusivo para receber as pessoas e suas singularidades Kaufman, Nira, Tabak & Sheina (2010) dizem que “no modelo inclusivo, a diferença é a normalidade. A diferença é inerente à vida, e não cabe aceitar ou respeitar, ela está em nós e é prerrogativa da existência.”

O conceito de equidade, portanto, é pertinente nas questões sobre educação inclusiva e o ambiente escolar, sendo entendido como alteração de uma regra, oportunidade à realidade daquela pessoa para ser justo. Parte-se da premissa de que todos têm capacidade de aprender, po-

rém alguns precisam de estímulos pedagógicos específicos para que a aprendizagem aconteça. assim, Rodrigues (2014) diz que a igualdade de oportunidades não é do lado do que se dá, mas é do lado do que recebe. Isso quer dizer que todos devem ter oportunidade para aprender com igualdade.

Inclusão e mercado de trabalho

Para além da escola, a inclusão precisa se dar na sociedade como um todo e, portanto, também no mercado de trabalho, uma vez que o sujeito adulto, cidadão ativo em uma sociedade precisa estar dotado da capacidade de subsistência. E isso, não raro, se dá por meio de seu trabalho. Em relação ao sujeito com deficiência, sua inserção no mercado laboral precisou ser garantida em lei. Nesse sentido, o artigo 34 da LBI diz que "a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente a cessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas".

Mesmo antes da implementação da LBI, que só ocorreu em 2015, a lei 8.213, sancionada em 1991, no artigo 93, já determinava que uma empresa com 100 (cem) ou mais emprega dos deveria preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência. Entretanto, desde aquela época e mesmo depois de 2015, da inscrição em um processo seletivo até à fase de nomeação ocorrem conflitos de diferentes ordens, desde locais não preparados para receber os participantes até à falta de informações nos editais, deixando, muitas vezes, sujeitos amparados legalmente fora das disputas e, por consequência, do mercado.

Isso configura total desrespeito ao parágrafo 3º do artigo 34 da LBI, no qual se encontra a informação de que "É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena".

Em relação ao percentual de vagas destinadas às pessoas com deficiência ou o sistema de reserva de vagas e cotas, muito se tem discutido. Há, inclusive, quem ressalte seu caráter discriminatório Pereira & bizelli (2015) entretanto, defendem que tais artifícios são uma forma de discriminação positiva, uma vez que são necessários para que se tenha a igualdade. Nesse sentido, não se pode falar em discriminação como meio de tratamento desigual, mas como modo de compensar a desigualdade e, também, de dar a oportunidade a todos com base nas suas especificidades.

Essa mesma oportunidade precisa passar pelo direito ao trabalho que, assim como a educação, colabora para consolidar a participação do sujeito com necessidades especiais (ou deficiência) na sociedade em que está inserido. De acordo com Coelho,

O direito ao trabalho é um direito social, um direito de solidariedade ou de fraternidade, por isso as normas e práticas a ele pertinentes precisam sempre estar atentas a esta origem e qualificação. Também deve-se pontuar desde já que o trabalho é considerado não apenas o 'ganha pão', porém ferramenta de reconhecimento, inclusão e integração social. Nós somos, no mundo capitalista, o que produzimos. A sociedade nos reconhece por nossa profissão, nosso 'fazer', ou seja, o trabalho é instrumento de identidade social e aponta o lugar que ocupamos em nossa comunidade, município, país e no mundo.

Em suma, pode-se afirmar que o principal papel das cotas, e da fiscalização do seu cumprimento, é servir como instrumento de conscientização, já que a obrigatoriedade de contratar pessoas com deficiência contribui para a criação de um mercado de trabalho inclusivo, democrático e pensado para todos. Não se defende, portanto, a concessão de privilégios, mas a igualdade de oportunidades para que os diferentes indivíduos possam desenvolver suas potencialidades e também gozar de plenos direitos.

Autismo, educação e trabalho

O autismo é caracterizado por uma desordem cerebral que impacta o desenvolvimento da pessoa, podendo interferir na forma como ela percebe o mundo ao redor e interage com os outros, ocasionando desafios sociais, de comunicação (verbal ou não) e comportamentais. Trata-se de uma condição crônica que, devido à variedade de sintomas e complexidade, é denominada Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), conforme expressona quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (American Psychiatric Association, 2013) da Associação Americana de Psiquiatria, publicada em maio de 2013. Esse ano marca também os primeiros efeitos advindos do sancionamento da lei 12.764, a Lei Berenice Piana, que ocorre em dezembro de 2012, mas tem seus efeitos práticos a partir de 2013, quando a pessoa com autismo passa a ser considerada "pessoa com deficiência", conforme descrito no artigo 1º: "A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais".

Em relação ao desenvolvimento da pessoa com TEA, estudos têm demonstrado que quando o espectro é identificado ainda nos primeiros anos de vida, uma série de ações são introduzidas no

processo de desenvolvimento para que sejam estimuladas e aperfeiçoadas habilidades que possibilitem extrair ao máximo seu potencial intelectual, psicológico e cognitivo. A expectativa é de que tanto na adolescência quanto na fase adulta, esse indivíduo possa levar uma vida com dignidade e autonomia para realizar suas atividades com segurança. Sendo assim, a perspectiva é que o adulto com TEA tenha competências que possibilitem cuidar de si, estudar, profissionalizar-se, trabalhar, morar sozinho, constituir família, conquistar autonomia financeira e pessoal. Em outras palavras, em muitos casos, a perspectiva é que o indivíduo tenha uma vida equivalente à de um adulto com desenvolvimento típico.

> *Por outro lado, é fato que as pessoas que convivem com alguma deficiência enfrentam obstáculos e, de acordo com a Organización Mundial de la Salud (2018), aquelas que possuem uma deficiência do tipo mental (no qual se enquadra o autismo) são as que mais se deparam com tais obstáculos que dificultam sua inserção social. Sendo assim, especificamente em relação ao autismo, observa-se a importância da Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no sentido de garantir direitos e auxiliar na inclusão social do indivíduo com TEA. Essa inclusão é imprescindível em todas as fases da vida, pois somente com ela será possível o desenvolvimento das potencialidades e da autonomia do indivíduo com autismo. Nesse sentido, as duas fases que mais carecem dessa inclusão, possuem uma ligação estreita e direta: a fase escolar e a fase profissional.*

A fase escolar pode revelar grandes dificuldades de aprendizagem, sendo necessária a reestruturação do plano pedagógico para conseguir a inclusão efetiva do indivíduo no ensino regular e seu pleno desenvolvimento. Quando a educação não ocorre de maneira adequada, sem desenvolver capacidades, autonomia e interação social, a inserção no mercado de trabalho, na vida adulta, fica comprometida.

Ingressar no mercado de trabalho, entretanto, é um processo natural na vida do ser humano e, para a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, não deve ser diferente, afinal, ela é parte da população e está sujeita a ter acesso às mesmas oportunidades que os de mais indivíduos. Todavia, seu acesso a uma prática laboral está diretamente relacionado ao sucesso nos desenvolvimentos cognitivo, social e de autonomia. Sendo assim, se a primeira fase da vida, aquela relativa à educação, tiver falhado, maiores dificuldades serão enfrentadas e, quem sabe, os obstáculos possam se tornar intransponíveis.

Para além disso, como a própria LBI preconiza em seu artigo 35, a pessoa com deficiência deve ter oportunidade de exercer um trabalho em que possa desempenhar atividades ligadas às suas competências e aptidões, o que deve ser explorado em serviços de habilitação profissional, conforme registra o parágrafo 3º:

Os serviços de habilitação profissional, de reabilitação profissional e de educação profissional devem ser dotados de recursos necessários para atender a toda pessoa com deficiência, independentemente de sua característica específica, a fim de que ela possa ser capacitada para trabalho que lhe seja adequado e ter perspectivas de obtê lo, de conservá-lo e de nele progredir.

Se o TEA é considerado uma deficiência, ao sujeito diagnosticado comesse transtorno o mesmo deve ser oportunizado. Conforme ressalta Cezario (2016):

> *Conviver com a diferença não significa desprezá-la nem supervalorizá-la. A pessoa com deficiência é, antes de tudo, pessoa, ser humano e não se resume a uma deficiência ou barreiras que a constroem. Necessita de estímulos, motivação e auxílio tanto quanto pessoas sem deficiência. Não exigem tratamento caridoso, especialmente por ocasião de sua inserção no trabalho. Solidariedade e cooperação não se confundem com caridade ou superproteção (pág. 101).*

É importante lembrar que essa pessoa pode desempenhar adequadamente as funções técnicas de seu trabalho, até mesmo porque é comum que seja uma característica de quem se encontra no espectro sentir-se bem em viver um padrão rotineiro, com atividades definidas e repetitivas, como acontece em diversas atividades profissionais. Seu maior desafio, portanto, não se refere às atividades laborais, mas às sociais, às de interação direta, às de compartilhamento de experiências, devido à relativa dificuldade na captação e na percepção de sinais não verbais na comunicação ou na compreensão de mensagens transmitidas que não sejam claramente enunciadas.

É necessário compreender o que é o espectro, com toda sua gama de características, para entender que pessoas com TEA possuem determinadas habilidades específicas que podem colaborar para que se tornem profissionais de grande competência: alto índice de concentração, foco e objetividade, além de habilidades específicas em organização, facilidade no cumprimento de regras e normas, e honestidade. Para que seu melhor desempenho nas atividades laborais seja atingido, no entanto, é necessário, capacitá-las, encaminhá-las, acompanhá-las e monitorá-las.

Isso não deve ser um empecilho. Afinal, recorre-se novamente à LBI para enfatizar que o em pregador também deve ser capacitado para receber o empregado, conforme preconiza o artigo 37, parágrafo único, inciso IV, no qual é informado que uma das diretrizes para a inserção laboral do indivíduo com autismo é a "oferta de aconselhamento e de apoio aos em pregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais". Em outras palavras, afirma-se que tudo pode ser resolvido, ou amenizado, se o empregador e os demais colegas de trabalho estiver em preparados para receber esse sujeito. Sendo assim, importa promover orientação sobre o autismo e suas principais (e mais comuns) características. Isso poderá estimular a admissão de uma pessoa com TEA e a adequação do comportamento e do contato

social para uma melhor adaptação desse novo funcionário. Se o ambiente estiver preparado para recebê-lo e os colaboradores abertos para conhecê-lo sempre conceito, o resultado será positivo para ambos os lados.

Considerações Finais

Apesar de tanta orientação e de tanta regulamentação, as pessoas com TEA que ingressam no mercado de trabalho ainda fazem parte de uma minoria que consegue vencer o preconceito existente. E, como é relativamente nova sua inclusão no mercado de trabalho, o despreparo para recebê-las e acolhê-las ainda é muito grande. Portanto, ainda se faz necessária uma atenção dos governos para a realização de políticas públicas que alcancem a todos os segmentos da sociedade e garantam os direitos específicos de cada grupo. Decerto, sem uma política que defina direitos sociais específicos e especiais, essas pessoas continuarão excluídas do exercício de seus direitos. Como se observa, a imposição de uma obrigatoriedade não garante o seu cumprimento. Precisamos é de uma transformação social verdadeira.

Referências

American psychiatric association. diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition (dsm-v). arlington, va: american psychiatric association, 2013.editorial: editorial americanpsychiatric publishing, inc.isbn 089042554

Brasil, 2015, lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 Junho 2018.

Brasil, lei de diretrizes e b. leinº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da leinº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008a. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007- 2010/2008/Decreto/D6571.htm. acesso em: 13 set. 2018.

Brasil. cne. ceb. resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica,modalidade educação especial. brasília: 2009. acesso em: 05 out. 2018.

Conselho nacional de educao. câmara de educação básica. resoluçã ocne/ceb 2/2001. diário oficial da união, brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1e, p. 39-40.

Kaufman n. etabak,s. inclusão e mediação escolar: norteadores para uma prática ética. educação online, [s.i.], n. 22, p. 27-42, june 2016. disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/263>. acesso em:10 out. 2018.

Marcondes, a. educação inclusiva; de quem e de quais práticas estamos falando? 2004. texto disponível em: https://eminclusao.wordpress.com/o-que-e-mediacao/. Acessado em 5 de dezembro de 2018.

Pereira, e. c.; bizelli, j. l. e leite, l. p. acessibilidade e deficiência na universidade: política de recursos humanos. revista ibero-americana de estudos em educação, v.10, n. esp., 2015.issn: 2446-8606

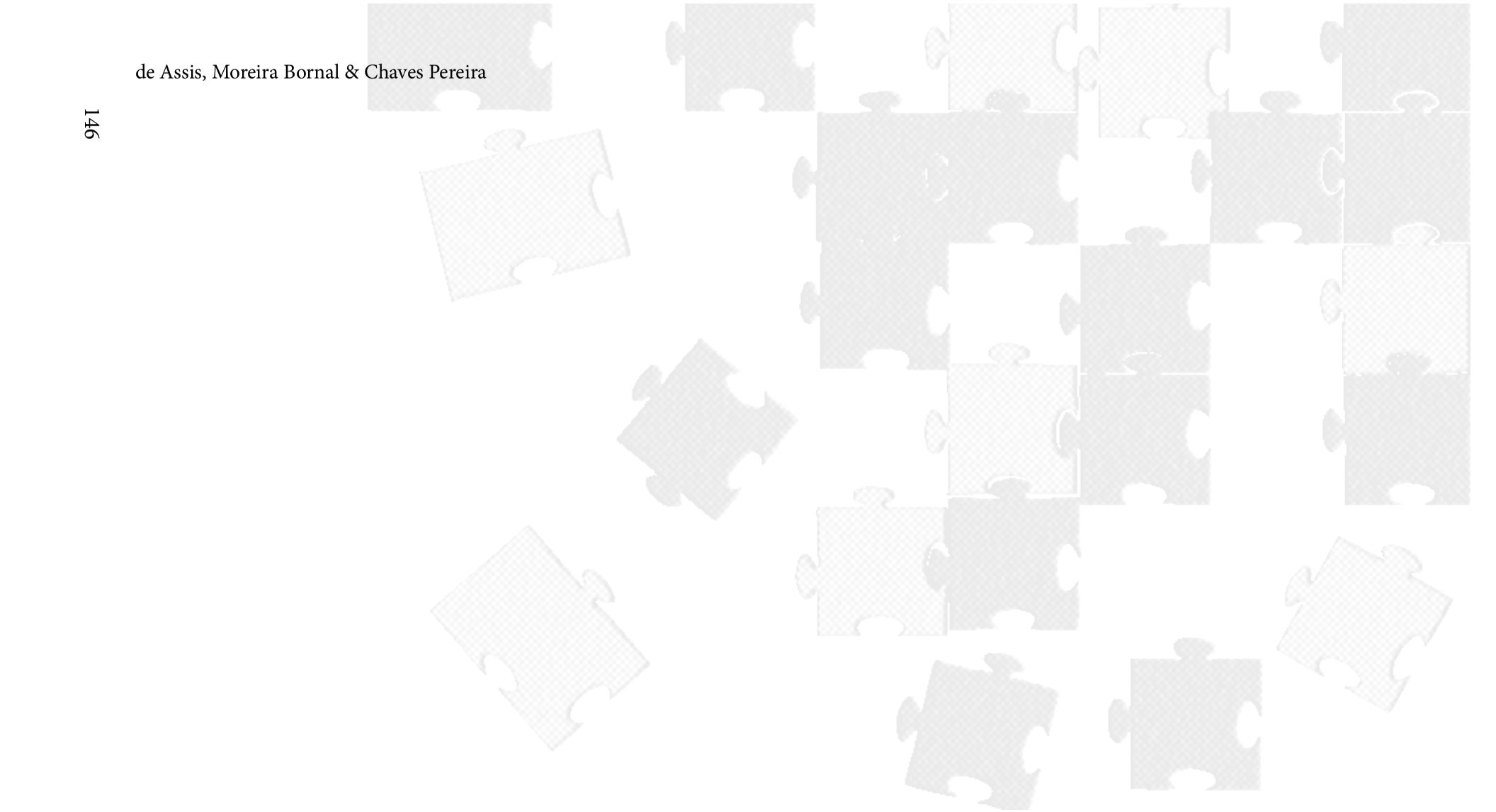
Rodrigues, d. inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. são paulo: Summus, 2014.doi: 10.5216/ia.v31i2.1261.

Secchi, L. políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2° Ed. são paulo: cengagelearning, 2014.isbn: 9788522110797.

LúciaMaria **de Assis**
luciaassis@id.uff.br

Marcella **Moreira Bornal**
mbornal@yahoo.com

Gabriela **Chaves Pereira**
gabrielachaves@id.uff.br



AUTISMO CAMINHOS PARA A *aprendizagem*

9 789585 637276

uff

ICEx Instituto de Ciências Exatas
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

ICHS
Instituto de Ciências Humanas e Sociais