Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 3

A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar

Transtornos Globais do Desenvolvimento

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 4

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 3

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar

Transtornos Globais do Desenvolvimento

Autores
José Ferreira Belisário Filho
Patrícia Cunha

Brasília
2010

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 4

Projeto e Produção Gráfica
Carlos Sena

Pré-Impressão
Índice Gestão Editorial
Carlos Sena e Daniel Siqueira

Geração de áudio
Digital Acessible Information System (Daisy)
Índice Gestão Editorial

Comissão Organizadora
Maria Tereza Eglér Mantoan
Rita Vieira de Figueiredo

Esta é uma publicação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 6º andar, Sala 600
CEP: 70047-900 Brasília / DF.
Telefone: (61) 2022-7635
Distribuição gratuita
Tiragem desta edição: 60 mil exemplares

Belisário Filho, José Ferreira.
A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : transtornos globais do desenvolvimento / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.
v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

ISBN Coleção 978-85-60331-29-1 (obra compl.)
ISBN Volume 978-85-60331-38-3 (v. 9)

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial. I. Cunha, Patrícia. II. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. III. Universidade Federal do Ceará. IV. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.

CDU 376

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 5

Sumário

Aos Leitores **7**

1. As diferentes compreensões do autismo - da identificação aos dias de hoje **8**
1.1. Os Primeiros Estudos: Leo Kanner
1.2. Os Primeiros Estudos: Hans Asperger
1.3. Leo Kanner e Hans Asperger
1.4. Influências dos Estudos de Leo Kanner
1.5. Os Diferentes Modelos Explicativos do Autismo

2. Transtornos globais do desenvolvimento **12**
2.1. Autismo
2.2. Síndrome de Rett
2.3. Transtorno de Asperger
2.4. Transtorno Desintegrativo da Infância
2.5. Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação
2.6. O Espectro Autista

3. Aspectos importantes dos transtornos globais do desenvolvimento para a educação escolar **17**
3.1. Função Executiva
3.2. Teoria da Mente

4. A formação e a aprendizagem da criança com transtorno global do desenvolvimento **21**
4.1. A Criança ao Ingressar na Escola
4.2. A Família
4.3. O Desenvolvimento da Função Executiva de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na Escola
4.4. O Desenvolvimento da Cognição Social de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na Escola
4.5. Estratégias que Propiciam a Formação e a Aprendizagem da Criança com Transtornos Globais do Desenvolvimento
4.6. A Comunicação
4.7. O Trabalho em Sala de Aula

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 6

4.8. O Registro Escolar
4.9. O Atendimento Educacional Especializado e o Aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento

Considerações finais **39**

Referências **40**

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 7

Aos Leitores

O presente fascículo tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na educação escolar de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD.

A elaboração deste texto disponibiliza subsídios teóricos necessários à compreensão do transtorno numa perspectiva de interface com a educação escolar. Isso significa que, embora se tenha recorrido ao campo da psiquiatria para melhor compreender as manifestações do transtorno no cotidiano do aluno na escola, o empenho é contextualizá-lo no âmbito educacional.

O fascículo aborda, também, as práticas escolares com o objetivo de propiciar a superação das dificuldades iniciais e o desenvolvimento de competências sociocognitivas das crianças com este transtorno. Tais práticas decorrem da observação de situações reais em escolas públicas de educação infantil e fundamental e da busca de subsídios teóricos que permitissem compreender o desenvolvimento efetuado pelos alunos por meio da escolarização, de modo a sistematizar as estratégias pedagógicas a serem compartilhadas com outras escolas.

Esperamos que o conteúdo deste fascículo contribua com os professores da educação básica, que atuam na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, quando estiverem diante da oportunidade de atuar junto ao aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento.

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 8

1. AS DIFERENTES COMPREENSÕES DO AUTISMO - DA IDENTIFICAÇÃO DO QUADRO AOS DIAS DE HOJE

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD - representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Entretanto, este conceito é recente e só pode ser proposto devido aos avanços metodológicos dos estudos e à superação dos primeiros modelos explicativos sobre o autismo.

Para que se possa melhor compreender os TGD e a importância desse conceito, iniciaremos abordando a compreensão do autismo ao longo da história, embora ele seja, atualmente, um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

As primeiras descrições do autismo foram feitas nos anos 40. Os aspectos então priorizados para estudo e os pontos de vista a partir dos quais o quadro foi descrito e compreendido influenciaram as abordagens práticas de ajuda e tratamento.

Esta influência não se deu por se tratar do autismo, mas pelo fato de que todo estudo, abordagem e conhecimento têm como conseqüência inerente a adoção ou exclusão de intervenções práticas.

No âmbito educacional, a influência dos modelos explicativos sobre o autismo, ao longo da história, determinou as primeiras iniciativas de intervenção no ensino que, entretanto, foram muito específicas e distanciadas daquelas desenvolvidas no meio social inerente à escola como a conhecemos hoje.

Esse fato histórico encontra-se implicado na surpresa e no desafio vivenciados hoje pelos professores nas diversas redes de ensino ao se verem, pela primeira vez, diante da oportunidade de receber uma criança com autismo em suas turmas. Apesar de toda a surpresa, as práticas desenvolvidas por estes professores se tornam uma novidade e uma importante contribuição na construção do conhecimento a respeito do autismo e das potencialidades da educação escolar na vida dessas crianças.

Para que possamos dimensionar tal novidade, é importante seguirmos a trajetória histórica da abordagem do autismo, desde a primeira descrição até os dias de hoje.

O Autismo nos fascina!

"Desde 1938, chamaram-nos a atenção várias crianças cujo quadro difere tanto e tão peculiarmente de qualquer outro tipo conhecido até o momento que cada caso merece - e espero que venha a receber com o tempo - uma consideração detalhada de suas peculiaridades fascinantes" Leo Kanner, 1943.

Nas primeiras descrições do autismo, o fascínio se fez evidente. A atitude indiferente das crianças observadas, em situações próprias para a troca social, parece ter sido o motivo desse fascínio.

De fato, se pensarmos na importância que as trocas sociais têm na nossa vida, desde a infância, é possível entender como as atitudes sistemáticas de indiferença ou alheamento em relação ao compartilhamento social podem nos ser intrigantes.

1.1. OS PRIMEIROS ESTUDOS: LEO KANNER

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Bleuler, para designar a perda de contato com a realidade e conseqüente dificuldade ou impossibilidade de comunicação.

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 9

Em 1943, o médico austríaco radicado nos Estados Unidos da América - Leo Kanner - observou onze crianças que passaram por sua consulta e escreveu o artigo: "Os transtornos autistas do contato afetivo" (1943).

Com base nos aspectos que chamaram sua atenção, podemos dizer que ele identifica como traço fundamental do autismo a "incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações" (1943, p. 20).

Vamos conhecer um pouco da descrição de Leo Kanner sobre o autismo:

As relações sociais e afetivas:
Desde o início há uma extrema solidão autista, algo que, na medida do possível, desconsidera, ignora ou impede a entrada de tudo o que chega à criança de fora. O contato físico direto e os movimentos ou ruídos que ameaçam romper a solidão são tratados como se não estivessem ali, ou, não bastasse isso, são sentidos dolorosamente como uma interferência penosa" (KANNER, 1943).

A comunicação e a linguagem:
L. Kanner descreveu a ausência de linguagem (mutismo) em algumas crianças, seu uso estranho nas que a possuem, a presença de ecolalia, a aparência de surdez em algum momento do desenvolvimento e a falta de emissões relevantes.

A relação com as mudanças no ambiente e a rotina:
A conduta da criança "é governada por um desejo ansiosamente obsessivo por manter a igualdade, que ninguém, a não ser a própria criança, pode romper em raras ocasiões" (1943, p. 22).

Memória:
Capacidade surpreendente de alguns em memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático.

Hipersensibilidade a estímulos:
Muitas crianças reagiam intensamente a certos ruídos e a alguns objetos. Também manifestavam problemas com a alimentação.

1.2. OS PRIMEIROS ESTUDOS: HANS ASPERGER

Poucos meses depois de Kanner, o médico vienense Hans Asperger descreveu os casos de várias crianças vistas e atendidas na Clínica Pediátrica Universitária de Viena.

Asperger não conhecia o trabalho de Kanner e "descobriu" o autismo de modo independente. Publicou suas observações em 1944: "A Psicopatia autista na infância".

As descrições do autismo feitas por Asperger foram publicadas em alemão, no pós-guerra, e não foram traduzidas para outra língua, o que provavelmente contribuiu para prolongar o período de desconhecimento a respeito de seus estudos, até a década de 80.

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 10

A seguir, apresentamos um pouco da descrição de Hans Asperger sobre o autismo:

● **As relações sociais e afetivas:**
Asperger identificava como traço fundamental a limitação de suas relações sociais, considerando que toda a personalidade da criança está determinada por esta limitação.

● **A comunicação e a linguagem:**
Estranhas pautas expressivas e comunicativas, anomalias prosódicas e pragmáticas.
As anomalias prosódicas são alterações das propriedades acústicas da fala - ritmo e entonação, constituindo uma fala estranha nesses aspectos. As anomalias pragmáticas dizem respeito a uma comunicação restrita a significados implícitos ou a serem inferidos. Do ponto de vista da comunicação receptiva, esta anomalia representa a dificuldade de compreender um chiste ou o sentido ambíguo de palavras ou expressões.

● **Pensamento:**
Compulsividade e caráter obsessivo de seus pensamentos.

● **Comportamento e atitudes:**
Tendência a guiar-se de forma alheia às condições do meio.

1.3. LEO KANNER E HANS ASPERGER

As observações dos casos de Kanner e Asperger apresentam semelhanças e diferenças que nos interessam.

No que tange às diferenças, cabe ressaltar que Asperger preocupava-se com o aspecto educacional dessas crianças, preocupação que não era pauta nos estudos de Kanner.

Também são evidentes as diferenças entre as crianças observadas por um e por outro médico, principalmente no desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Posteriormente, essas diferenças caracterizaram quadros distintos: o autismo e o transtorno de Asperger.

Como semelhanças, podemos identificar o aspecto considerado como fundamental no autismo e os demais aspectos descritos, à exceção da comunicação e linguagem. Não poderíamos deixar de mencionar que, também para Asperger, o autismo parecia fascinante.

1.4. INFLUÊNCIAS DOS ESTUDOS DE LEO KANNER:

Nos estudos de Leo Kanner, estão descritas as principais características do autismo. Entretanto, seus estudos também geraram certa confusão, além de conseqüências teóricas e práticas determinantes, nas abordagens de atendimento e compreensão das necessidades das pessoas com autismo.

Até a década de 70, persiste certa confusão do ponto de vista do diagnóstico, conforme segue:
● O termo "autismo" já havia sido usado para referir-se à esquizofrenia, podendo postular uma

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 11

correlação indevida entre os dois diagnósticos;

- Por não ter sido levada em consideração a idade da manifestação do quadro, outros diagnósticos poderiam ser confundidos com autismo;
- Estudos posteriores de Kanner reduzem as características principais do quadro ou consideram parte das características observadas como secundárias, acarretando diagnósticos com sintomas que, na verdade, não apareceriam no autismo.

1.5. OS DIFERENTES MODELOS EXPLICATIVOS DO AUTISMO

Até a década de 60, o autismo foi considerado um transtorno emocional, causado pela incapacidade de mães e/ou pais de oferecer o afeto necessário durante a criação dos filhos. Isso produziria alterações graves no desenvolvimento de crianças.

A formulação dessa hipótese se baseava apenas na descrição de casos, e não havia comprovação empírica. Posteriormente, essa correlação se mostrou falsa, pois estudos mostraram que não havia diferença significativa entre os laços afetivos de pais de crianças autistas e de outras crianças. Além disso, novos estudos evidenciavam a presença de distúrbios neurobiológicos.

Durante as duas décadas seguintes, pesquisas empíricas, rigorosas e controladas levaram à hipótese da existência de alteração cognitiva que explicaria as características de comunicação, linguagem, interação social e pensamento presentes no autismo. Nesse período de tempo, surgiram escolas específicas para pessoas com autismo.

Posteriormente, as pesquisas fundamentadas em dados estabeleceram importantes modelos explicativos. O autismo passa a ser estudado e compreendido enquanto um transtorno do desenvolvimento. Deixa de ser apontado como uma psicose infantil para ser entendido como um Transtorno Global (ou Invasivo) do Desenvolvimento.

Os diferentes modelos explicativos do autismo, de 1943 aos dias de hoje, implicaram, a cada momento histórico, diferentes impactos para as famílias e para as crianças com autismo:

- As primeiras descrições do autismo, ao considerar o isolamento como um desejo da criança e a interferência de outra pessoa no ambiente, na rotina e na "solidão" como algo penoso, trouxeram em conseqüência o reforço do isolamento dessas crianças. Havia a tendência de se proteger a criança em relação a essas interferências, tanto nos espaços formais de tratamento e educação, quanto nos espaços informais;

- As intervenções educacionais, quando começaram a ser implementadas, ocorreram em circunstâncias ambientais artificiais, já que previam controle e redução de estímulos e atendimentos individualizados ou com outras pessoas que também apresentavam o mesmo transtorno. Se a compreensão era de que os estímulos e a abordagem social poderiam causar sofrimento, por conseqüência, não se oportunizou à maioria dessas crianças a exposição ao meio social;

- Do ponto de vista da família, por duas décadas, os pais se viram diante de uma responsabilidade

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 12

que na verdade não existia. O modelo explicativo, que vinculava o transtorno autista à incapacidade afetiva dos pais, posteriormente comprovado como falso, infligia-lhes culpa e estigma social. Em decorrência desse modelo, surgiram expressões estigmatizantes como "mãe geladeira". A experiência de ter um filho com autismo, por muito tempo, então, consistia num impacto terrível do ponto de vista emocional, acarretando, muitas vezes, sofrimento e atitudes de superproteção, decorrentes do sentimento de culpa, os quais não contribuíram para uma abordagem familiar e profissional que proporcionasse a superação das dificuldades da família e da criança;

- A ausência da oferta de educação escolar, durante os primeiros anos de estudo do autismo, levaram as famílias a viver seus desafios e necessidades à parte das demais. Prova disso é o fato de que as primeiras iniciativas de escolarização foram patrocinadas por familiares e pais de autistas, e não pelo estado ou por profissionais e estudiosos da educação. Se, por um lado, resultou em militância das famílias, por outro, pode ter contribuído para o mito, ainda compartilhado por muitos, de que apenas quem tem uma criança com autismo na família pode saber do que essas crianças necessitam. Esse mito isentou a nós educadores de nossas responsabilidades para com essa parcela da infância.

A partir desse breve histórico e de sua análise crítica, podemos dimensionar a importância do momento atual da educação brasileira para as crianças com autismo e suas famílias. A empreitada nacional, empreendida por pais e gestores no sentido de constituir sistemas de ensino inclusivos, vem retirando as crianças com autismo e suas famílias do isolamento social histórico a que foram submetidas, enquanto segregadas em escolas especiais, tornando pauta das discussões da gestão educacional a responsabilidade e os desafios para a garantia do direito dessas pessoas à educação.

2. TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

O conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento surge no final dos anos 60, derivado especialmente dos trabalhos de M. Rutter e D. Cohen. Ele traduz a compreensão do autismo como um transtorno do desenvolvimento.

O autismo é explicado e descrito como um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano. Esse modelo explicativo permitiu que o autismo não fosse mais classificado como psicose infantil, termo que acarretava um estigma para as famílias e para as próprias crianças com autismo. Além disso, o modelo permite uma compreensão adequada de outras manifestações de transtornos dessas funções do desenvolvimento que, embora apresentem semelhanças, constituem quadros diagnósticos diferentes.

A compreensão dos transtornos classificados como TGD, a partir das funções envolvidas no desenvolvimento, aponta perspectivas de abordagem, tanto clínicas quanto educacionais, bastante inovadoras, além de contribuir para a compreensão dessas funções no desenvolvimento de todas as crianças.

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 13

O Transtorno Global do Desenvolvimento não diz respeito apenas ao autismo. Sob essa classificação se descrevem diferentes transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente. São eles:

- Autismo;
- Síndrome de Rett;
- Transtorno ou Síndrome de Asperger;
- Transtorno Desintegrativo da Infância;
- Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

Com base no Manual de diagnóstico e estatística de transtornos mentais (DSM.IV), elaboramos a seguinte síntese.

Autismo:

Características principais	Idade de manifestação	Importante para o diagnóstico diferencial
Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação. Pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem. Naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática. Repertório restrito de interesses e atividades. Interesse por rotinas e rituais não funcionais.	Antes dos 3 anos de idade.	Prejuízo no funcionamento ou atrasos em pelo menos 1 das 3 áreas: Interação social; Linguagem para comunicação social; Jogos simbólicos ou imaginativos.

Síndrome de Rett:

Características principais	Idade de manifestação	Importante para o diagnóstico diferencial
Desenvolvimento de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal nos primeiros meses de vida. Desaceleração do crescimento do perímetro cefálico. Perda das habilidades voluntárias das mãos adquiridas anteriormente, e posterior desenvolvimento de movimentos estereotipados semelhantes a lavar ou torcer as mãos. O interesse social diminui após os primeiros anos de manifestação do quadro, embora possa se desenvolver mais tarde. Prejuízo severo do desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva.	Primeiras manifestações após os primeiros 6 a 12 meses de vida. Prejuízos funcionais do desenvolvimento dos 6 meses aos primeiros anos de vida.	Presença de crises convulsivas. Desaceleração do crescimento do perímetro cefálico.

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 14

Transtorno de Asperger:

Características principais	Idade de manifestação	Importante para o diagnóstico diferencial
Prejuízo persistente na interação social. Desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.	Tem início mais tardio do que o Autismo ou é percebido mais tarde (entre 3 e 5 anos). Atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos 6 anos.	Diferentemente do Autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, nas habilidades de autoajuda apropriadas à idade, no comportamento adaptativo, à exceção da interação social, e na curiosidade pelo ambiente na infância.

Transtorno Desintegrativo da Infância:

Características principais	Idade de manifestação	Importante para o diagnóstico diferencial
Regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, após um desenvolvimento normal constituído de comunicação verbal e não-verbal, relacionamentos sociais, jogos e comportamento adaptativo apropriado para a idade. As perdas clinicamente significativas das habilidades já adquiridas em pelo menos duas áreas: linguagem expressiva ou receptiva, habilidades sociais ou comportamento adaptativo, controle intestinal ou vesical, jogos ou habilidades motoras. Apresentam déficits sociais e comunicativos e aspectos comportamentais geralmente observados no Autismo.	Após 2 anos e antes dos 10 anos de idade.	O transtorno não é melhor explicado pelo Autismo ou Esquizofrenia. Excluídos transtornos metabólicos e condições neurológicas. Muito raro e muito menos comum do que o Autismo.

Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação:

Características principais	Idade de manifestação	Importante para o diagnóstico diferencial
Existe prejuízo severo no desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal e não-verbal ou comportamentos, interesses e atividades estereotipados.		Quando tais características estão presentes, mas não são satisfeitos os critérios diagnósticos para um Transtorno Global do Desenvolvimento ou para outros quadros diagnósticos como Esquizofrenia, Transtorno da Personalidade Esquizotípica ou Transtorno da Personalidade Esquiva.

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 15

2.1. AUTISMO

De acordo com o DSM.IV, podemos descrever algumas características que podem ser manifestadas pelas pessoas com autismo.

O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcantemente restrito de atividades e interesses. As manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e idade.

Os prejuízos na interação social são amplos, podendo haver também prejuízos nos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, gestos corporais) que regulam a interação social. As crianças com autismo podem ignorar outras crianças e não compreender as necessidades delas.

Os prejuízos na comunicação também são marcantes e podem afetar habilidades verbais e não verbais. Pode haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada. Naqueles que chegam a falar, pode existir prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação, uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou uma linguagem idiossincrática (uso peculiar de palavras ou frases não possibilitando entender o significado do que está sendo dito).

Quando a fala se desenvolve, o timbre, a entonação, a velocidade, o ritmo ou a ênfase podem ser anormais (ex.: o tom de voz pode ser monótono ou elevar-se de modo interrogativo ao final de frases afirmativas). As estruturas gramaticais são freqüentemente imaturas e incluem o uso estereotipado e repetitivo (ex.: repetição de palavras ou frases, independentemente do significado, repetição de comerciais ou jingles).

Pode-se observar uma perturbação na capacidade de compreensão da linguagem, como entender perguntas, orientações ou piadas simples. As brincadeiras imaginativas em geral são ausentes ou apresentam prejuízos acentuados.

Existe, com freqüência, interesse por rotinas ou rituais não funcionais ou uma insistência irracional em seguir rotinas. Os movimentos corporais estereotipados envolvem mãos (bater palmas, estalar os dedos), ou todo o corpo (balançar-se, inclinar-se abruptamente ou oscilar o corpo), além de anormalidades de postura (ex.: caminhar na ponta dos pés, movimentos estranhos das mãos e posturas corporais).

Podem apresentar preocupação persistente com partes de objetos (botões, partes do corpo). Também pode haver fascinação por movimentos (rodinhas dos brinquedos, abrir e fechar portas, ventiladores ou outros objetos com movimento giratório).

2.2. SÍNDROME DE RETT

A Síndrome de Rett foi identificada em 1966 por Andréas Rett, tendo ficado mais conhecida após o trabalho de Hagberg.

Do ponto de vista clínico, a Síndrome de Rett pode ser organizada em quatro etapas, de acordo com Mercadante (2007), conforme segue:

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 16

Estagnação precoce:

● Dos 6 aos 18 meses, caracterizando-se pela estagnação do desenvolvimento, desaceleração do crescimento do perímetro cefálico e tendência ao isolamento social.

Rapidamente destrutiva:

● Entre o primeiro e o terceiro ano de vida, com regressão psicomotora, choro imotivado, irritabilidade, perda da fala adquirida, comportamento autista e movimentos estereotipados das mãos. Podem ocorrer irregularidades respiratórias e epilepsia.

Pseudoestacionária:

● Entre os dois e dez anos de idade, podendo haver certa melhora de alguns dos sintomas como, por exemplo, o contato social. Presença de ataxia, apraxia, espasticidade, escoliose e bruxismo. Episódios de perda de fôlego, aerofagia, expulsão forçada de ar e saliva.

Deterioração motora tardia:

● Inicia-se em torno dos dez anos de idade, com desvio cognitivo grave e lenta progressão de prejuízos motores, podendo necessitar de cadeira de rodas.

Mesmo com a identificação do gene, os mecanismos envolvidos na Síndrome de Rett ainda são desconhecidos. Reduções significativas no lobo frontal, no núcleo caudato e no mesencéfalo têm sido descritas, havendo também algumas evidências de desenvolvimento sináptico.

2.3. TRANSTORNO DE ASPERGER

De acordo com o DSM.IV, as características essenciais do Transtorno de Asperger consistem em prejuízo persistente na interação social e no desenvolvimento de padrões repetitivos de comportamento, interesses e atividades. A perturbação pode causar prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento.

Diferentemente do que ocorre no Autismo, não existem atrasos significativos na linguagem. Também não existem atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo ou nas habilidades de auto-ajuda, comportamento adaptativo (outro que não a interação social) e curiosidade acerca do ambiente na infância.

O Transtorno de Asperger parece ter um início mais tardio do que o Autismo, ou parece ser identificado mais tarde. As dificuldades de interação social podem tornar-se mais manifestas no contexto escolar, e é durante esse período que interesses idiossincráticos (peculiares em relação aos interesses comuns às pessoas) ou circunscritos podem aparecer e ser reconhecidos. Quando adultos, podem ter problemas com a empatia e modulação da interação social.

2.4. TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA

O Transtorno Desintegrativo da Infância foi descrito pela primeira vez por Heller, em 1908.

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 17

Foi então denominado "dementia infantilis". Essa definição, entretanto, não corresponde ao quadro, já que as características de perda de memória e de habilidades executivas não são proeminentes e não há causa orgânica do prejuízo.

Posteriormente, é introduzido na classificação psiquiátrica, categorizado como Transtorno Global do Desenvolvimento em função da perda das habilidades sociais e comunicativas proeminentes. É um transtorno extremamente raro.

Nesse transtorno, não há deterioração continuada; após a regressão inicial, chega-se a um estado estável, mas com grande impacto durante toda a vida.

2.5. TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO SEM OUTRA ESPECIFICAÇÃO

Essa é uma categoria diagnóstica de exclusão. Alguém pode ser assim diagnosticado se preencher critérios no domínio social e apenas mais um dos dois outros domínios. Podem se considerar também pessoas que possuam menos do que seis sintomas no total requerido para o diagnóstico do autismo ou idade de início maior do que 36 meses.

2.6. ESPECTRO AUTISTA

Em 1979, estudos de Wing e Gould deram origem ao conceito de Espectro Autista. Ao estudarem a incidência de dificuldades na reciprocidade social, perceberam que as crianças afetadas por essas dificuldades também apresentavam os sintomas principais do autismo. A incidência foi praticamente cinco vezes maior do que a incidência nuclear do autismo. Portanto, são crianças afetadas por dificuldades na reciprocidade social, na comunicação e por um padrão restrito de conduta, sem que sejam autistas, propriamente ditas, o que permitiu atenção e ajuda a um número maior de crianças.

O Espectro Autista é um contínuo, não uma categoria única, e apresenta-se em diferentes graus. Há, nesse contínuo, os Transtornos Globais do Desenvolvimento e outros que não podem ser considerados como Autismo, ou outro TGD, mas que apresentam características no desenvolvimento correspondentes a traços presentes no autismo. São as crianças com Espectro Autista.

3. ASPECTOS IMPORTANTES DOS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

3.1. FUNÇÃO EXECUTIVA

Por Função Executiva, podemos compreender o conjunto de condutas de pensamento que permite a utilização de estratégias adequadas para se alcançar um objetivo. É "um conjunto de funções responsáveis por iniciar e desenvolver uma atividade com objetivo final determinado" (FUSTER, 1997).

Essa função se relaciona com a capacidade de antecipar, planificar, controlar impulsos, inibir respostas inadequadas, flexibilizar pensamento e ação. Todas essas capacidades são fundamentais e estão em uso sempre que se faz necessário agir diante de situações-problema, situações novas, na condução das relações sociais, no alcance de objetivos ou na satisfação de

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 18

necessidades e alcance de propósitos, em diferentes contextos, sempre que esteja presente uma intenção, um objetivo ou uma necessidade a ser atendida.

A Função Executiva é o que permite, por exemplo, flexibilizar os modelos de conduta adquiridos pela experiência, para nos adaptarmos às variações existentes nas situações do presente. Permite que possamos sincronizar nossas condutas em função de nossas intenções, considerando aspectos novos de cada momento e situação.

Utilizamos nossas capacidades relacionadas a essa função nas situações mais simples, como, por exemplo, para que possamos obter um copo de água em diferentes contextos. Essa função nos permite que não nos comportemos num ambiente formal, em um consultório médico, em um banco ou em uma reunião de trabalho, utilizando as mesmas estratégias que utilizamos em casa para matar a sede. Nossa conduta para esse fim será diferente em cada situação, e o impulso de simplesmente tomar para si o copo de água deverá ser inibido ou adiado, a depender da exigência do ambiente.

Também estão implicadas as mesmas capacidades quando adequamos nossos assuntos e maneiras em diferentes situações sociais. Adequamos nossa escolha de assuntos, de palavras, de atitudes, bem como adiamos ou deixamos de atender a impulsos para obter um fim social, como, por exemplo, ser bem aceito ou conquistar a amizade de alguém.

Para brincar com ambos os exemplos dados, podemos afirmar que está presente a Função Executiva se inibimos o impulso de nos servirmos de água, sem que nos seja oferecida, para parecermos bastante educados diante de uma pessoa da qual temos a intenção de nos aproximar. Também poderíamos dizer que tal função está presente se aproveitamos o momento em que a pessoa da qual queremos nos aproximar serve-se de água, para iniciar uma conversação, pedindo para que nos sirva da mesma água, mesmo que não estejamos com sede.

No processo de aprendizagem, utilizamos sistematicamente a Função Executiva, já que se faz necessário utilizar as informações e procedimentos já aprendidos, adaptando-os às novas situações a serem resolvidas.

Hoje já está elucidado que a Função Executiva é característica do funcionamento dos lobos frontais.

Algumas características dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, presentes de forma mais típica no Autismo, são semelhantes aos déficits da função executiva presentes nas pessoas que possuem lesões dos lobos frontais.

Os aspectos semelhantes são: ansiedade diante de pequenas alterações no entorno, insistência em detalhes da rotina, condutas estereotipadas e repetitivas, interesse centrado em detalhes ou parte de informações de forma perseverante, dificuldade de perceber o todo e de integrar aspectos isolados.

Há evidências suficientemente consistentes para supor déficits da Função Executiva nas pessoas com autismo.

Segundo Goldman - Rakic (1987), as funções pré-frontais (lobos frontais e regiões corticais pré-frontais) estão implicadas no funcionamento tanto cognitivo quanto sócio-emocional.

Os lobos frontais têm várias funções: o planejamento da fala, dos atos motores, dos movimentos do corpo, o controle do humor, dos impulsos, das situações que envolvam as relações com o ambiente e das demais funções da vida de relação. Eles possibilitam a intencionalidade, a planificação e a organização da conduta.

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 19

O mais importante talvez, para nós educadores, é a perspectiva de compreender as manifestações das crianças com autismo por meio da Função Executiva. Isso porque, no desenvolvimento de todas as crianças que recebemos na escola, tal função encontra-se implicada, já que o aprendizado a ser desenvolvido ali se sustenta, em grande parte, no uso dela. Por outro lado, já que nossa atuação, mediante todas as crianças, como professores, está implicada no aprimoramento e ampliação de possibilidades de uso dessa função, essa compreensão é a interface que permite identificar possibilidades de atuação com nossos alunos com TGD.

O que Kanner e Eisenberg chamavam de insistência na invariância, ou seja, que as pessoas com autismo insistem na mesma rotina e reagem a variações, corresponderia ao conceito neuropsicológico de Função Executiva. A compreensão de que o autismo implica um transtorno da Função Executiva é, atualmente, uma das idéias centrais das investigações. Não significa uma simples troca de termos, mas trata-se de conceitos muito mais precisos do que aqueles utilizados por Kanner e Eisenberg. A Função Executiva consiste em uma disposição adequada com o fim de alcançar um objetivo. Essa disposição pode implicar um ou vários aspectos:

- A intenção de evitar ou adiar uma resposta (inibição do impulso de agir imediatamente sobre uma situação);
- Um plano estratégico de ações seqüenciadas;
- Uma representação mental da tarefa.

Na Função Executiva, portanto, está implicada a flexibilidade estratégica. Esta é a marca fundamental do funcionamento frontal tão desenvolvido no ser humano, pela necessidade de estratégias de caráter propositivo e dirigidas ao futuro.

A flexibilidade estratégica permite adiar, inibir, avançar ou retroceder para alcançar um propósito. Em testes com tarefas de Função Executiva, os autistas demonstraram muita inflexibilidade. Quando esses testes comparavam pessoas com autismo e com Transtorno de Asperger, evidenciou-se a presença de inflexibilidade em ambos, enquanto testes que envolviam tarefas de Teoria da Mente resultaram em diferenças (o conceito de Teoria da Mente será desenvolvido adiante).

Esses testes levaram os autores a supor que o transtorno da Função Executiva pode ser considerado como sendo o transtorno primário. O problema fundamental do autismo seria a inflexibilidade, sendo o restante explicável a partir desse problema. Assim, podemos entender, por exemplo, que as dificuldades no campo da relação social são decorrentes do fato de que, nesse campo, a flexibilidade se faz mais necessária do que em qualquer outro domínio mental.

A antecipação é uma importante função dos lobos frontais e se encontra prejudicada nas pessoas com TGD. Essa função pode estar alterada em diferentes níveis entre as pessoas com Espectro Autista e com TGD, mas todas apresentam algum prejuízo na antecipação. Esse prejuízo pode se manifestar pela aderência inflexível a estímulos que se repetem, como na reprodução do mesmo filme inúmeras vezes, no mesmo itinerário para a escola, na permanência dos objetos no ambiente, etc.

As estereotipias são um exemplo da manifestação do prejuízo na flexibilidade. Trata-se de estereotipias sensório-motoras: balançar o corpo, bater palmas, fazer e desfazer, ordenar e desordenar. São rituais simples. Também podemos encontrar rituais mais elaborados, como apego a objetos que são carregados a todos os lugares, controle rigoroso de situações do ambien-

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 20

te ou da rotina e rígido perfeccionismo.

Outra característica do prejuízo na Função Executiva apresentada pelas pessoas com Espectro Autista é a dificuldade de dar sentido aos acontecimentos e às atividades. Para dar sentido é preciso antecipar, dar propósito, e isso tem a ver com a finalidade de algo. Na manifestação desse prejuízo, encontramos pessoas que apresentam predominantemente atividades sem sentido, sem propósito, sem funcionalidade. Também encontramos aquelas que conseguem fazer atividades funcionais simples e breves, e outras que desenvolvem atividades funcionais e com autonomia, mas motivadas externamente.

A característica de prejuízo na reciprocidade social, descrita inicialmente como "extrema solidão", pode ser explicada pela inflexibilidade mental das pessoas com autismo, em decorrência do prejuízo da Função Executiva. A indiferença nas relações sociais tem a ver com o nível de exigência de flexibilidade nesse campo humano, tornando-o o campo de maior impossibilidade para algumas dessas pessoas. As relações sociais exigem antecipar, dar sentido, significados e ter propósitos. Mais do que isso implica no uso de símbolos, de sentidos múltiplos e no lidar com situações não antecipáveis. Nessa característica, também está implicada a Teoria da Mente, que será explicada a seguir.

3.2. TEORIA DA MENTE

O termo Teoria da Mente surgiu no final da década de 70, em decorrência de pesquisas na área da cognição animal. A partir dessa época, a psicologia cognitiva ocupou-se do desenvolvimento de modelos explicativos para esse termo e suas aplicações.

A Teoria da Mente significa a capacidade de atribuir estados mentais a outras pessoas e predizer o seu comportamento em função destas atribuições (PREMACK & WOODRUFF, 1978). O termo "Teoria" resulta do fato de que tais estados não são diretamente observáveis, solicitando uma verdadeira "teorização" de quem infere um estado mental em outro indivíduo.

A Teoria da Mente é essencial para o ser humano, uma vez que permite a teorização do estado mental das outras pessoas, o que sentem, o que pensam, quais as suas intenções e como poderão agir. Isto nos permite modular nossas reações e nosso comportamento social, além de desenvolver nossa empatia frente a sentimentos inferidos nas outras pessoas.

Baron - Cohen (1995) propuseram um modelo para explicar o sistema de leitura da mente. Tal sistema postula quatro mecanismos que interagem para produzir tal leitura: o detector de intencionalidade, o detector de direcionamento do olhar, o mecanismo de atenção compartilhada e o mecanismo de Teoria da Mente.

O mecanismo detector de intencionalidade constitui um aparato perceptivo que interpreta estímulos móveis em termos de desejos e metas. Em paralelo, o detector da direção do olhar é responsável pela detecção da presença e direção do olhar, bem como é o encarregado da interpretação do olhar de alguém que está deliberada e conscientemente vendo (este mecanismo permite a seguinte questão: ela vê aquilo?). Estes dois mecanismos mandam informações para o terceiro mecanismo (mecanismo de atenção compartilhada), o qual se encarrega de criar relações entre o eu, outros agentes e objetos (este mecanismo formula a seguinte questão: eu e você vemos a mesma coisa?). Finalmente, o quarto mecanismo (mecanismo da Teoria da Mente) é o responsável pe-

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 21

la união das noções (até então separadas) de atenção, desejo, intenção, crença dentro de um aparato teórico coerente para o entendimento do comportamento em termos mentalistas, isto é, dentro de um contexto de representações[1].

Nas crianças com autismo, os mecanismos de atenção compartilhada e de Teoria da Mente estariam prejudicados, o que acarretaria prejuízos nas relações sociais e na comunicação. Tais prejuízos ocorrem pelo fato de que o déficit na Teoria da Mente dificulta a compreensão do que as pessoas pensam, sentem e do modo como se comportam. Não conseguindo atribuir estes significados, a criança com autismo não interage com o meio social da mesma forma que as demais crianças.

As observações que fizemos nas escolas que receberam crianças e adolescentes com autismo evidenciaram que, apesar de haver tal prejuízo, estes alunos deram sinais de que a oportunidade de exposição sistemática ao meio social, mediada pela escola, permite o desenvolvimento de algumas competências relativas à Teoria da Mente.

Relato 1

Beatriz é uma adolescente, transferida de uma escola privada, incluída recentemente em uma escola pública.

Durante o recreio, Beatriz direcionou seu olhar para uma aluna de sua faixa de idade, que se dirigia ao banco próximo a uma das mesas dispostas no pátio, carregando seu lanche. Beatriz aproximou-se para se sentar próximo a ela, quando percebeu que um grupo de outras meninas se aproximava para sentar-se com a tal aluna. Beatriz as observou e decidiu pelo não cumprimento de seu propósito, direcionando-se para outros grupos de colegas.

O que teria feito Beatriz senão inferir do comportamento do grupo de meninas que se aproximava com a intenção de juntar-se à colega que havia se sentado junto à mesa? Para fazer tal inferência, Beatriz detectou que o grupo de meninas compartilhava da mesma intenção que ela e deduziu que não era o momento de sentar-se ali, adiando seu objetivo.

O relato acima tem por objetivo demonstrar que, apesar dos prejuízos apontados nos modelos explicativos dos TGD, é preciso e fundamental oportunizar a estes alunos as experiências promotoras de desenvolvimento das funções mentais e investir, como é próprio da educação, no potencial de cada um destes alunos em nos surpreender.

4. A FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO

Para iniciar este capítulo, descreveremos situações comumente vividas pelas crianças, pelas famílias e pelas escolas ao receberem alunos com TGD. O objetivo é de proporcionar a identidade

---

[1]Caixeta e Nitrini (2002, p 106).

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 22

entre o presente texto e a realidade vivida pelos professores, buscando subsidiar teoricamente a compreensão dessa realidade e propor alternativas de atuação e de valorização desse desafio.

4.1. A CRIANÇA AO INGRESSAR NA ESCOLA

Conforme já foi mencionado, a oportunidade de trabalhar com alunos com TGD na turma tem sido nova para a grande maioria das escolas. De acordo com a nossa observação, é grande o impacto nos profissionais da educação que atuam na escola quando se deparam com as reações dessas crianças que, tanto quanto os professores, estão diante de uma experiência nova.

É comum que essas crianças apresentem manifestações de sua inflexibilidade de maneira exacerbada. Se utilizarmos os subsídios teóricos trabalhados anteriormente nesse texto, é fácil compreender que, no ambiente escolar, com todos os seus estímulos e vendo-se em meio a muitas outras crianças, a tantas falas e atitudes das outras pessoas que, aliás, não lhe são familiares, a criança reaja assim.

Essas reações, de forma recorrente, podem ser de choro intenso, de movimentos corporais repetitivos, de indiferença em relação aos apelos e tentativas de ajuda, de apego a determinados locais fixos na escola e de recusa em deslocar-se conforme orientado. Também já observamos, em casos mais complexos, auto-agressões ou reações abruptas envolvendo objetos ou mesmo alguma outra pessoa.

A ocorrência de tais manifestações não deve ser interpretada como o estado permanente da criança ou no que consiste o seu porvir. Na verdade, trata-se de reações esperadas mediante uma alteração importante na sua rotina. A escola, naquele momento, é uma experiência desconhecida e de difícil apropriação de sentido e propósito pela criança.

Por parte dos professores, a vivência desses primeiros momentos pode ser paralisante, carregada de sentimento de impotência, angústia e geradora de falsas convicções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber/fazer dos professores possam contribuir para o desenvolvimento daquela criança.

Mediante as dificuldades iniciais, as escolas recorrem a todo tipo de tentativa de acolhimento ao aluno. Essa é uma atitude absolutamente compreensível, embora sejam importantes alguns cuidados. Se conseguirmos deslocar nossa atenção das estereotipias e reações da criança e nos projetarmos a um cotidiano futuro, é possível "cuidar" de algumas questões.

Considerando os subsídios teóricos já disponibilizados nesse texto, entendemos que tais dificuldades iniciais ocorrem em decorrência da inflexibilidade mental dessa criança. É pela falta de flexibilidade que a experiência de estar na escola não é significada facilmente, representando inicialmente apenas a perda da rotina cotidiana, que permitia a essa criança não se desorganizar. Devemos lembrar de que o apego a rotinas e rituais é uma característica comum às crianças com TGD.

Os professores que trabalham com as idades iniciais da escolarização acumulam farta experiência como testemunhas de diferentes graus de reação das crianças aos primeiros dias na escola e à primeira separação da família para um meio social mais amplo. Algumas conseguem rapidamente se adaptar às novas vivências, enquanto outras levam muitos dias nessa empreitada, absorvendo toda a atenção dos professores em atitudes de choro contínuo, apego à mãe na entrada da escola, sem deixarmos de poder mencionar o apego de mães aos seus filhos e a grande insegurança de algumas ao deixá-los na escola.

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 23

O que é importante então nesses primeiros dias? É importante entender que as primeiras manifestações correspondem àquelas acima descritas, comuns às demais crianças, potencializadas pela inflexibilidade decorrente do TGD. Assim, no decorrer dos primeiros dias, é fundamental ter em mente que a experiência da escola necessita entrar, o quanto antes, num terreno mais previsível para aquela criança. Isso deve ser feito, obviamente, sem retirar a naturalidade do ambiente escolar, mas tendo em mente que a mesma inflexibilidade que torna tão difíceis as primeiras experiências nesse ambiente poderá também promover o apego a situações que posteriormente poderão se tornar indesejáveis.

Em outras palavras, é importante, na tentativa de acolhimento àquela criança, não proporcionar a ela vivências que não farão parte da sua rotina no futuro. A inflexibilidade e o apego a rotinas poderão levar a criança a estabelecer rotinas inadequadas no interior da escola, que causarão dificuldades posteriores para os profissionais e para a própria criança quando forem reformuladas. Exemplos disso são o acolhimento individual com acesso a brinquedos que não é dado às demais crianças, horários reduzidos para adaptação progressiva, permanência separada da turma em espaços como sala da coordenação ou direção da escola, alimentação em horário diferente do restante da turma, etc.

O cotidiano escolar possui rituais que se repetem diariamente. A organização da entrada dos alunos, do deslocamento nos diversos espaços, das rotinas em sala de aula, do recreio, da organização da turma para a oferta da merenda, das aulas em espaços diferenciados na escola, da saída ao final das aulas e outros são exemplos de rituais que se repetem e que favorecem a apropriação da experiência escolar para a criança com TGD.

Esses rituais escolares proporcionam a todas as crianças o desenvolvimento de aspectos cognitivos úteis à vivência social, envolvendo antecipação, adiamento da atuação imediata, entre outros. A diferença é que a necessidade de exercício explícito de ensino e aprendizagem empreendidos junto à criança com TGD, em tais situações, torna visível tal processo.

O grande valor desses rituais já inerentes à escola para a criança com TGD é o fato de que acontecem para todos os alunos e não são artificiais ou preparados exclusivamente para a criança com TGD, já que constituem regras de organização de um meio social real e, portanto, diverso. O aprendizado advindo das situações reais é de utilidade real para a criança, ou seja, passível de ser utilizado em outros contextos, diferentemente daquele advindo de situações artificiais.

Quanto mais cedo a criança com TGD puder antecipar o que acontece diariamente na escola, mais familiar e possível de ser reconhecida se tornará para ela a vivência escolar, tornando as primeiras manifestações da criança progressivamente menos freqüentes. Tendo em vista que a capacidade de antecipar é uma função que se apresenta prejudicada para aqueles que apresentam TGD, consiste em facilitador da familiarização com o ambiente escolar essa antecipação, com a ajuda de outra pessoa.

Por antecipação realizada por outra pessoa, estamos nos referindo à necessidade de que a criança seja comunicada antes, de forma simples e objetiva, a respeito do que vai ocorrer no momento seguinte. Isso pode parecer não funcionar por um tempo, pois a criança poderá aparentar não ter prestado atenção ou não entender, quando não altera suas atitudes diante dessa antecipação. O importante é tornar a antecipação uma rotina e não desistir da expectativa de adesão da criança. Como efeito da antecipação, a cada dia mais o contato diário da criança com o ambiente escolar e com seus rituais, que se repetem, vão tornando o co-

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 24

tidiano mais previsível e seu comportamento poderá ir se transformando.

Com o passar do tempo, a escola poderá ir dispensando tal antecipação nas situações que se repetem diariamente, podendo verificar que um precioso progresso foi conquistado no cotidiano daquela criança.

As intervenções dos colegas consistem em importante estratégia transformadora de padrões de comportamento da criança com TGD. O envolvimento da criança com TGD pelos colegas proporciona, não raras vezes, intervenções que partem deles espontaneamente, na tentativa de que aquela criança participe como eles da rotina. A intervenção dos colegas acontece quando eles reconhecem a expectativa da escola de que a criança com TGD conseguirá comportar-se melhor. O efeito dessa intervenção dos pares na adesão da criança com TGD a esses rituais é mais freqüentemente eficaz do que aquela que provém dos adultos.

Se, por um lado, esses rituais são inerentes à rotina escolar, também o são as situações inusitadas, as novidades e surpresas. Como veremos no decorrer do texto, a escola tem se mostrado essencial por ambos os aspectos, demonstrando que a exposição ao meio social é condição de desenvolvimento para qualquer ser humano.

4.2. A FAMÍLIA

A descoberta de que o filho ou a filha é uma criança com Transtorno Global do Desenvolvimento consiste numa das etapas do desconforto que, na verdade, se inicia bem antes, quando se percebe que algo não vai bem. Desde a primeira desconfiança até a identificação do quadro, e daí em diante, um leque extremamente extenso de sensações, angústias, incertezas, inseguranças, tentativas, erros, medos e esperanças envolve a família.

Temos observado que os prejuízos na área da comunicação comprometem, com freqüência, a possibilidade imediata de confiança por parte da família na permanência da criança na escola durante todo o turno ou, até mesmo, na permanência dessa criança sem a presença da mãe. Tal insegurança se pauta, por exemplo, na crença de que a criança passará por fome e sede, por não saberem comunicar suas necessidades ou pedir ajuda a outras pessoas além da família.

Nesse momento, torna-se fundamental o reconhecimento, por parte dos educadores, de que a escola é o espaço de aprendizagens que propicia a aquisição da autonomia para todos os alunos. Para alguns, a autonomia em relação às próprias necessidades básicas é adquirida no meio familiar, tornando a escola uma oportunidade de exercício dessa autonomia em ambiente social diferenciado e mais amplo do que a família. Neste caso, a aprendizagem refere-se à experiência que oportuniza a generalização das competências já adquiridas, mediante novas situações-problema.

Para crianças com TGD, poderá ocorrer que a permanência no ambiente escolar por si só represente uma exposição a situações-problema que poderão fazer emergir competências ainda não adquiridas. Nos casos em que há ausência da comunicação, as necessidades e desejos da criança são, geralmente, subentendidos por outro familiar, sendo poucas as oportunidades de exposição a situações em que a busca de ajuda ou de satisfação das necessidades tenha que ser exercida com a contribuição da própria criança. Certamente, o enfrentamento de tais situações deve ser mediado pela escola de modo a torná-las eficazes para o desenvolvimento de tais competências.

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 25

Se, no trabalho com a maioria das crianças, não fica tão evidente o desenvolvimento da autonomia em decorrência da escolarização, no caso das crianças com TGD, esta decorrência se evidencia, demandando intenção pedagógica para desenvolvê-la.

O reconhecimento da escola como espaço de desenvolvimento de aprendizagens, em prol da autonomia, e a convicção na possibilidade de se exercer este papel junto à criança com TGD são fundamentais na relação inicial com a família, no sentido de sustentar a permanência da criança na escola desde o início e o estabelecimento de vínculo de confiança com os familiares.

Desde o início, é importante que tanto a escola quanto a família tenham a compreensão de que nem todos os dias tudo vai dar certo. Além disso, os profissionais da escola necessitam observar os progressos que a criança vai conquistando do ponto de vista da própria criança. Isto significa que não faz sentido utilizar parâmetros inflexíveis e impessoais de avaliação pedagógica sob o risco de nos privarmos dos subsídios para a ação pedagógica apropriada à criança. É preciso analisar o processo desde seu ingresso na escola, como a criança se portava e o que passou a ser capaz de realizar.

Tanto a família quanto a escola precisam compreender que, mesmo quando a criança supera as dificuldades iniciais e abandona determinadas atitudes ou estereotipias, eventualmente elas podem se manifestar novamente, não significando por isso que o trabalho da escola está sendo mal sucedido. A escola precisa estar em permanente interlocução com a família. Além de todos os benefícios inerentes a essa interlocução, isso poderá contribuir para que, juntos, a família e os profissionais da escola possam compreender mais rapidamente os motivos para eventuais retomadas pela criança de reações que já haviam sido superadas.

Como exemplo disso, podemos relatar um dos casos que observamos em que a troca da empregada doméstica, que havia trabalhado por vários anos com a família, e a mudança na rotina de horários da mãe, em função do trabalho, eram os motivos das manifestações apresentadas pela criança em determinado momento da escolarização. Isso acontece porque são crianças sensíveis às alterações de rotinas, conforme já dissemos.

Além disso, há momentos em que são feitas alterações de medicamentos pelo profissional da área médica. Nesses momentos, há um período de adaptação ao novo medicamento ou nova dosagem, o que muitas vezes explica estados de sonolência ou agitação incomuns.

Para que haja sucesso na interlocução e parceria entre a escola e a família, os profissionais da escola devem sistematicamente dar retorno à família sobre todo e qualquer progresso apresentado pela criança no ambiente escolar, evitando-se a tendência que observamos de se relatarem apenas as dificuldades vividas com a criança. Os professores devem ter em mente que a família encontra-se muitas vezes fragilizada por toda a vivência desde a descoberta do transtorno e que será parceira quanto mais conseguir entender o processo pedagógico do filho e perceber os pequenos avanços. O que chamamos de pequenos avanços são extremamente significativos para a família.

4.3. O DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO EXECUTIVA DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA

Quando falamos de alunos com TGD, estamos falando de crianças e adolescentes que, embora apresentem prejuízos nas mesmas áreas do desenvolvimento, podem ser muito diferentes entre si.

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 26

Entre as crianças com Autismo, por exemplo, podemos encontrar aquelas que apresentam ausência de qualquer comunicação e reciprocidade social, muitas estereotipias e rigidez mental. Também podemos encontrar crianças que utilizam a fala (embora com prejuízos no seu desenvolvimento), que apresentam alto funcionamento em áreas de interesse restrito, poucas estereotipias e menos rigidez mental.

Temos pautado neste texto, predominantemente, as crianças com maiores prejuízos do desenvolvimento, por entender que são elas o desafio maior para os professores e as famílias dos alunos. Mas é importante considerar que, também para as demais, há prejuízos nas mesmas áreas (comunicação, reciprocidade social, flexibilidade mental). Embora tais prejuízos possam ocorrer em menor intensidade, estas crianças requerem o investimento e a organização da escola, segundo os mesmos princípios aqui descritos, podendo variar o período de duração do uso das estratégias de organização e a área de prejuízo do desenvolvimento a que se aplicam.

As observações em escolas nos mostraram que as perspectivas de desenvolvimento de componentes próprios da Função Executiva são muito significativas. Na escola, há para os alunos um equilíbrio diário entre o que eles podem prever e o que acontece de novo.

Este aspecto configura uma distinção fundamental entre a inclusão escolar e iniciativas de intervenção educacional exclusivamente para crianças e adolescentes com autismo. Nessas intervenções, são oferecidos ambientes absolutamente controlados, com redução de estímulos e intervenções nas regras de convivência nas atividades de vida diária e comunicação, que reforçam os prejuízos apresentados pelas pessoas com autismo. Além disso, estar o convívio com pares restrito a outras crianças e adolescentes que também apresentam os mesmos prejuízos não permite que o aprendizado seja generalizado para situações sociais.

Na inclusão escolar, a criança com TGD tem a oportunidade de vivenciar a alternância entre aquilo que acontece todos os dias da mesma forma e aquilo que acontece de forma diferente. Essa alternância permite o acúmulo de experiência que irá tornar o ambiente social menos imprevisível. O que pudemos observar é que a escola é fonte de aprendizados provenientes da experiência sistemática com as situações sociais, sob a mediação da escola, de modo a ampliar para essa criança seus recursos para fazer antecipações. Assim, ela vai se tornando mais hábil em antecipar situações que são comuns à infância de qualquer criança, superando a condição inicial em que o contexto social e o que lhe é inerente consistem em algo que não pode ser antecipado e que não possui significado para ela.

Para qualquer criança, constituem fonte do desenvolvimento, por exemplo, os estímulos sensoriais e afetivos provenientes da relação com o meio ambiente e a sucessão de vivências cognitivo-emocionais nas relações afetivas e sociais, associadas aos ajustes com o ambiente. A vivência e aprendizado cotidianos estruturam uma rede neurobiológica, fazendo com que, ao longo do desenvolvimento, as aquisições cognitivo-emocionais tenham um correspondente neurobiológico.

> (...) As vivências significativas proporcionadas pelo ambiente, seja nas relações interpessoais, nas atividades escolares ou nos aprendizados de diversas ordens, produzem repercussões na circuitação cerebral que poderá, como conseqüência, modelar-se ou remodelar-se dentro de certos limites, respeitando a plasticidade

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 27

> do sistema nervoso (CYPEL, 2006, p. 381).
>
> Atualmente se entende que o cérebro não só é capaz de produzir novos neurônios, mas também de responder à estimulação do meio ambiente, como um aprendizado que tem a ver com modificações ligadas à experiência, ou seja, modificações que são a expressão da plasticidade. Essa relação experiência/estimulação constitui o principal pilar sobre o qual a reabilitação se insere, e dessa forma procura proporcionar excelentes exemplos de plasticidade cerebral, desde que as janelas de oportunidades sejam bem aproveitadas (ROTTA, 2006, p. 466).

As relações afetivas e sociais, desde os primeiros vínculos de cuidado na família até as interações em ambientes socialmente mais amplos como a escola, estão implicadas no desenvolvimento das funções mentais. Nesse sentido, também está sendo considerada a implicação das restrições, do adiamento de impulsos e até das frustrações inerentes a essas relações e vivências, necessárias para tal desenvolvimento.

Para os alunos com TGD, a exposição mediada entre essas vivências tem se mostrado eficaz no desenvolvimento de funções mentais, amenizando prejuízos e possibilitando a emergência de maior possibilidade de vivências próprias da infância.

Relato 2

Francisco foi matriculado na escola aos 9 anos de idade. Nos primeiros dias, ele permanecia afastado da turma, chorava de forma persistente e tampava os ouvidos com as mãos quase todo o tempo. Durante o recreio, insistia em permanecer em um canto com o comportamento já descrito acima. Um grupo de crianças toma a iniciativa de permanecer com ele, oferecem merenda e o convidam para brincadeiras, etc.

À medida que o ambiente escolar tornou-se familiar devido à freqüência diária de Francisco, seu comportamento foi sofrendo modificações, superando o choro, o afastamento dos colegas e a atitude de tampar os ouvidos. Com o tempo, ele passou a utilizar as primeiras palavras para comunicar suas necessidades (água, xixi...).

No ano seguinte, a família mudou de local de moradia e Francisco foi transferido para uma nova escola. Desde o primeiro dia, o aluno permaneceu em sala de aula, participou dos rituais escolares e solicitou ir ao banheiro verbalmente.

Menos de um ano depois, a família voltou a morar no endereço anterior, retornando à escola de origem.

O Relato 2 demonstra que houve desenvolvimento da função de antecipação e aquisição de flexibilidade decorrentes de aprendizado. Francisco demonstrou ter utilizado sua experiência anterior, recorrendo à memória desta experiência para lidar com um novo ambiente escolar. Ele reconheceu nesse novo ambiente os traços de semelhança com sua experiência anterior, apesar do ambiente físico ser diferente e das pessoas não serem familiares a ele. A partir desse reconhecimento, Francisco conse-

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 28

guiu antecipar as situações novas a serem enfrentadas, atribuir significado a elas e buscar os recursos necessários, provenientes de seu aprendizado, adaptando-os para lidar com a nova situação.

Cabe ressaltar que tal sucesso mediante um ambiente social novo é proveniente da exposição de Francisco ao ambiente da escola comum. A experiência numa instituição apenas para pessoas com autismo não permite tal aprendizado e a prova disso é que, antes de Francisco ingressar na primeira escola, ele freqüentou uma escola especial que em nada o ajudou a ter recursos internos para enfrentar aquela situação.

Relato 3

Paulo começou a freqüentar a escola com 8 anos de idade. Os primeiros dias foram um grande desafio para ele e para a escola. Às vezes, ele permanecia longo tempo chorando "um chorinho de bebê", segundo a escola. Não conseguia permanecer em sala de aula por muito tempo. Ao fazê-lo, batia o punho na carteira em ritmo constante, por longo tempo, ou mexia de forma repetitiva com tiras de papel ou plástico, que muitas vezes já trazia de casa (estereotipia). Depois de certo tempo, começava a se agitar, empurrava as carteiras com muita força. Não se comunicava e não permanecia em meio aos colegas espontaneamente.

Com o passar do tempo, Paulo desenvolveu diversas competências relativas à participação no cotidiano escolar e aos vínculos sociais. Entretanto, vamos agora chamar a atenção para uma situação em especial.

Certo dia, durante o recreio, Paulo distanciou-se do grupo em que estava e caminhou no sentido de uma mureta, onde as crianças costumam se sentar. Nesse percurso, havia um grupo de meninas jogando peteca. Paulo parou e permaneceu no mesmo lugar, até que a peteca caiu no chão. Enquanto as meninas a pegavam de volta, Paulo seguiu atravessando esta pequena área rapidamente e chegou ao destino intencionado.

Este pequeno exemplo tem todos os atributos para confirmarmos o desenvolvimento de funções pertinentes à Função Executiva. Nele há evidências de objetivo a ser atingido (chegar à mureta onde as crianças se sentam); antecipação (em algum momento o jogo de peteca vai parar e será quando ela cair no chão); adiamento (esperar a peteca cair no chão para atravessar a área); cumprimento do propósito (chegar à mureta sem interferir no jogo de peteca ou ser atingido por ela).

A situação descrita pode parecer corriqueira por ser simples e acessível às competências cognitivas da maioria das crianças. Entretanto, este é apenas um exemplo de uma infinidade de situações observadas no cotidiano escolar deste aluno, as quais evidenciam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes, mediante os prejuízos causados pelo TGD. Paulo, atualmente, participa do convívio social, das brincadeiras e atividades da turma, das excursões, das festas e eventos da escola. Mais do que isso, ele aprendeu a conviver com as crianças das casas vizinhas, apropriando-se de flexibilidade mental suficiente para dar significado a tais vivências. Ainda não desenvolveu a comunicação verbal, mas não se desorganiza ou recorre às estereotipias ao ver-se inserido no meio social.

É importante reforçar que competências relativas à Função Executiva são desenvolvidas na es-

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 29

cola por todas as crianças, sendo que, para a maioria delas, as atividades de alfabetização são o grande desafio que proporcionará a ampliação e o desenvolvimento de esquemas de planejamento cada vez mais sofisticados, mediante solicitações cada vez mais complexas. Em função dos prejuízos decorrentes do TGD, para as crianças que apresentam tal transtorno, os desafios que representam solicitações complexas ao desenvolvimento se situam já, de imediato, no ambiente social mais amplo do que o familiar, menos controlado e mais imprevisível. As manifestações de aquisição das competências cognitivo-sociais, como as descritas no caso de Paulo, representam um esforço e uma conquista fundamental para toda a sua vida, e devem ser valorizadas pelos professores.

4.4. O DESENVOLVIMENTO DA COGNIÇÃO SOCIAL DE ALUNOS COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA

A conduta social é sustentada e elaborada por processos cognitivos superiores. Compõem a Cognição Social a compreensão dos próprios sentimentos e ações e sua correspondência nos indivíduos da mesma espécie, bem como o reconhecimento de como as outras pessoas se sentem.

A Cognição Social começou a ser pesquisada no início dos anos 70. Lamb e Sherrod (1981) destacaram que a Cognição Social situa-se na interseção de várias áreas: perceptiva, cognitiva, social, emocional e desenvolvimento da personalidade[2].

Durante o desenvolvimento humano, desde as primeiras relações com o primeiro cuidador (na maioria das vezes, a mãe), até aquelas estabelecidas em ambientes socialmente mais amplos, dentro e fora da família, a criança vai acumulando experiências sociais, afetivas e cognitivas que possibilitarão estruturar sua conduta social de forma cada vez mais complexa. Por meio dessas experiências, a criança vai adquirindo a capacidade de identificar e reconhecer objetos sociais, de fazer inferências sobre os comportamentos e emoções das outras pessoas, e de atribuir significado às experiências sociais.

O córtex pré-frontal encontra-se diretamente implicado no desenvolvimento da Cognição Social e, portanto, na conduta social. O estudo de pacientes lesionados revela que pacientes com lesão pré-frontal têm dificuldades na tomada de decisões e no raciocínio social.

> Segundo Damasio (1994), [...] tomar decisões é escolher uma opção de resposta entre as muitas possíveis num determinado momento e em uma determinada situação. Supõe conhecer: (1) a situação que exige tal decisão; (2) as distintas opções de ação; (3) as conseqüências imediatas ou futuras de cada uma das ações (BUTMAN & ALLEGRI, 2001, p. 276).

A Cognição Social, a Função Executiva e a Teoria da Mente estão mutuamente relacionadas. A conduta social pressupõe antecipação, flexibilidade, destinação de significado e objetivos - próprios da Função Executiva. Da mesma forma, é preciso inferir processos mentais, pensamentos, intenções e emoções nas outras pessoas, para sustentar uma conduta social eficaz, que tem relação direta com o que vimos em relação à Teoria da Mente.

---

[2]Lamb e Sherood (apud RAMIRES, 2003, p. 403).

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 30

Uma vez definido o conceito de Cognição Social, é de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho escolar com as crianças e adolescentes com TGD a compreensão de que a escola está diretamente implicada no desenvolvimento dessa função mental de todos os seus alunos.

A educação, por décadas, pautou suas práticas em uma concepção de inteligência, resultante de uma compreensão incompleta do desenvolvimento humano. Por mais que, entre os subsídios teóricos utilizados para se compreender e se empreender os processos de ensino e aprendizagem, houvesse aqueles que apontavam outros caminhos, tais processos revelaram uma segmentação entre os aspectos emocionais, sociais e intelectuais do desenvolvimento.

Por conseqüência, os aspectos socializadores do ambiente escolar foram relegados ao campo recreativo e espontâneo, nem sempre sendo mediados pela escola ou tratados como objetivos de aprendizagem. Além disso, não foram reconhecidos neles o desenvolvimento de funções cognitivas, que lhes são inerentes e que são fundamentais para alicerçar todos os processos de ensino e aprendizagem empreendidos pela escola. Prova disto é que, atualmente, ouvimos de forma recorrente dos profissionais da escola, em relação aos alunos com deficiência, questões como: "Este aluno está na escola só para se socializar?". Ou constatações como: "na socialização este aluno está bem, mas no cognitivo não desenvolveu nada!".

No desenvolvimento da maioria das crianças e adolescentes, a aquisição das competências relativas à Cognição Social ocorre sem dificuldades aparentes e nem sempre se torna objeto da reflexão, mediação e intenção pedagógicas. Para as crianças e adolescentes com TGD, os prejuízos na aquisição destas competências solicitam da escola o reconhecimento da dimensão cognitiva da aquisição do conhecimento social e dos processos que sustentam a conduta social no âmbito da ação escolar. Não podemos deixar de mencionar que tal reconhecimento provocará intervenções pedagógicas que favorecerão o desenvolvimento da Cognição Social de todos os alunos, considerando que, em muitos casos, a ausência de dificuldades é apenas aparente.

Segundo Forgas (2001 apud RAMIRES, 2003, p.409), o afeto não é uma parte incidental, mas sim é parte inseparável de como nós vemos e representamos o mundo em volta de nós.

> Concordamos com este autor [Forgas] e também com Cicchetti e Pogge-Hesse (1981), quando alertaram que para o estudo das emoções é importante que os teóricos do desenvolvimento assumam algumas posições com relação à determinação do papel da criança na construção da realidade, no sentido de considerá-la como um construtor ativo ou receptor passivo do ambiente e considerar como a criança representa a informação que capta no ambiente. Também é necessário especificar o papel que é atribuído ao ambiente no processo do desenvolvimento. E, sobretudo, é importante levar em conta que o relacionamento entre cognição e emoção é crucial para a compreensão do desenvolvimento em geral (RAMIRES, 2003, p. 409).

Os prejuízos nas áreas do compartilhamento social, da comunicação e dos interesses apresentados pelas pessoas com TGD podem ser compreendidos também na perspectiva de um prejuízo na Cognição Social.

O fato de que a Cognição Social é um processo desenvolvido por meio dos vínculos de ape-

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 31

go, das experiências sociais e da exposição ao meio social e a seus signos torna a inclusão escolar, para o aluno com TGD, uma oportunidade de acesso sistemático às fontes de aquisição de tal processo. Mesmo permanecendo o transtorno, a criança ou adolescente com TGD poderá ampliar suas possibilidades de lidar com o meio social, com signos sociais e de apropriar-se de referências de conduta e de interação, uma vez inseridos na escola comum.

Para uma parte significativa dos alunos com TGD, durante um período de tempo, por ocasião do ingresso na escola, os esforços estarão concentrados na apropriação do conhecimento social. A escola deverá mediar tal apropriação, entendendo que se trata de um processo necessário para que esta criança possa lidar posteriormente com os demais aspectos pedagógicos.

Por mediação da escola na apropriação do conhecimento social, estamos nos referindo, por um lado, ao entendimento de seus professores quanto ao papel pedagógico e ao caráter escolar desta apropriação, assumindo tal processo como um objetivo da escola. Por outro lado, nos referimos à criação de oportunidades em que o grupo de alunos, do qual a criança com TGD faz parte, interaja com ela e assuma responsabilidades, dentro e fora da sala de aula, na adesão desta criança à rotina escolar, estando a escola atenta para dar as orientações necessárias. Nas escolas observadas, percebemos uma disponibilidade grande dos colegas em cumprir este papel. No caso da criança com TGD, a mediação de pares nesse processo é de fundamental importância por ser mais eficaz do que a intervenção dos adultos.

Nas escolas observadas, o grupo de alunos se mostrou extremamente disponível, sendo preciso, em uma delas, a organização de escalas para revezamento. É importante que a mediação organizada se dê durante as aulas e que, durante o recreio, o grupo se organize sozinho nesta mediação, permitindo o estabelecimento de vínculos espontâneos e característicos da idade.

4.5. ESTRATÉGIAS QUE PROPICIAM A FORMAÇÃO E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO

A oportunidade de pertencer à escola e, portanto, de usufruir do compartilhamento de vivências próprias da infância e da adolescência para aqueles que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento é muito recente. Até há pouco tempo, essas crianças tinham destino bem diferente de seus pares e vivenciavam apenas os atendimentos clínicos e, quando muito, instituições de ensino exclusivamente para pessoas com tais transtornos.

Por se tratar de algo tão recente e por termos sido privados da oportunidade de atuar com estes alunos em nossas escolas, as estratégias até então construídas para garantir o direito dessas crianças à educação se encontram ainda em gestação. A maioria dos subsídios teóricos possui pouca ou nenhuma interface com a lógica da escola inclusiva, e as metodologias sugeridas em muitos deles dizem respeito a uma intervenção especializada e distante dos propósitos a que se presta a escolarização básica.

Entretanto, se associarmos os aspectos teóricos abordados neste texto às observações da atuação das escolas com tais alunos, seus acertos e dificuldades, é possível estabelecermos algumas estratégias que poderão orientar os professores, tanto aqueles que atuam no turno em que o aluno cursa sua etapa de educação básica, quanto aqueles que, eventualmente, venham a receber alunos com tal tran-

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 32

storno para o Atendimento Educacional Especializado.

Antes de iniciarmos tal exposição, é fundamental ressaltar que, mesmo entre os alunos que apresentam TGD, as diferenças individuais estão presentes. As estratégias aqui sugeridas devem ser aplicadas levando-se em consideração aquilo que é peculiar em cada um destes alunos, suas preferências, seus interesses, seu potencial, suas experiências e suas competências.

4.6. A COMUNICAÇÃO

No Espectro Autista, sempre podem ser observados prejuízos na área da comunicação e linguagem, embora estas manifestações possam ser muito distintas, dependendo do quadro de que se trata, dentro do contínuo do espectro. Esses prejuízos também podem se manifestar de forma distinta entre os transtornos classificados nesta categoria e até mesmo entre indivíduos com o mesmo transtorno.

Muitas pessoas com Espectro Autista, mesmo aquelas com Transtorno Global do Desenvolvimento, podem desenvolver uma linguagem que apresenta semelhança à de mais pessoas da mesma língua. Entretanto, o desenvolvimento dessa linguagem comumente é tardio e apresenta peculiaridades em relação àquela desenvolvida pelas pessoas que não apresentam o Espectro Autista.

Os prejuízos na comunicação e na linguagem podem ser manifestados como mutismo, atraso na aquisição, ecolalia, inversão pronominal, simplificação sintática, rigidez semântica, peculiaridades prosódicas, preferência por funções imperativas, literalidade na interpretação, entre outras. Assim sendo, entre os alunos com TGD que recebemos em nossas escolas, podemos encontrar crianças com nenhuma comunicação verbal e não verbal, com verbalização de palavras isoladas, com linguagem estereotipada, fazendo uso da repetição de frases e da entonação ouvida de outras pessoas ou de personagens, com linguagem correta do ponto de vista sintático, mas com pautas estereotipadas e pouco contextualizadas, dificuldades de interpretação semântica, entre outras.

Baseando-nos nas descrições de Rivière (1997), temos como alterações das funções comunicativas:

- Ausência de comunicação;
- Realização de atividades de pedir com uso instrumental de pessoas e não de signos. Ex.: Pede levando a mão de outra pessoa ao objeto desejado, mas não usa gestos ou palavras para expressar seus desejos;
- Realização de atividades de pedir através de palavras, símbolos ou gestos aprendidos em programas de comunicação, para obter mudanças no mundo físico. Ausência de comunicação com função ostensiva ou declarativa;
- Emprego de condutas comunicativas de declarar que não só buscam alterações no mundo físico. Há escassez de declarações capazes de qualificar subjetivamente a experiência auto-referida, e a comunicação tende a ser pouco recíproca e pouco empática.

No campo da linguagem receptiva:

- Ignora a linguagem, não responde a ordens, chamadas ou indicações lingüísticas dirigidas a ela. Em algum momento do desenvolvimento, provoca a falsa suspeita de surdez;
- Associa os enunciados verbais às condutas próprias, compreende ordens simples, associando sons

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 33

a contingências ambientais ou comportamentais. Não implica a assimilação dos enunciados a um código ou a interpretação deles a um sistema semântico-conceitual;

- Compreende os enunciados, analisando-os ao menos parcialmente. A compreensão é literal e pouco flexível. Os processos de inferência, coerência e coesão da compreensão do discurso são muito limitados. Tendência a atender às interações verbais, quando dirigidas a ela própria, de forma muito específica e diretiva;
- Compreende planos discursivos da linguagem, embora haja alterações sutis no processo de diferenciação entre o significado intencional e o literal e de apreensão de variáveis interativas e contextuais.

Do ponto de vista da linguagem expressiva:

- O mutismo pode ser total ou funcional. Mutismo funcional é a presença de verbalizações que não têm a função de comunicar;
- Linguagem predominantemente ecolálica, sem criação formal de sintagmas ou orações;
- Linguagem oracional, não predominantemente ecolálica, que implica algum conhecimento de regras lingüísticas. Não chega a configurar um discurso ou atividade de conversação. Pode haver muitas emissões irrelevantes;
- Linguagem discursiva. As pessoas neste nível podem ter consciência de sua dificuldade para encontrar temas de conversação e para transmitir informação significativa. Podem começar e terminar conversações de forma abrupta e dizer coisas pouco apropriadas ou relevantes socialmente.

O objetivo ao disponibilizar as descrições acima é proporcionar uma melhor identificação, pelos professores, dos aspectos da comunicação e linguagem desenvolvidos ou não por seu aluno com TGD ou Espectro Autista. Entretanto, tais aspectos não são absolutamente estáticos. Tivemos a oportunidade de observar crianças que, ao ingressar na escola, apresentavam ausência de linguagem e realizavam atividades de pedir através do uso instrumental das pessoas e que, por meio da experiência no ambiente social da escola e da mediação dos professores e colegas, passaram a utilizar verbalizações nas atividades de pedir, abandonando o uso instrumental de outra pessoa.

Para atuar com estas crianças na escola, é importante não perder de vista que a ausência ou as peculiaridades da comunicação e linguagem não são aspectos isolados ou mesmo causais do Transtorno. O desenvolvimento da competência de fazer uso da comunicação e linguagem é resultante de funções cognitivas desenvolvidas por meio das experiências afetivas, sociais e da relação com o ambiente e da repercussão destas na circuitação cerebral. Os prejuízos na Função Executiva e Cognição Social, identificados nas pessoas que apresentam TGD, tornam o campo da comunicação, em função da flexibilidade mental exigida no desenvolvimento desta e no seu uso funcional no meio social, muito mais desafiador e menos acessível para elas do que para as demais pessoas.

Assim sendo, estabelecer estratégias na escola ou no Atendimento Educacional Especializado neste campo das funções mentais requer que se leve em consideração os prejuízos no campo da flexibilidade mental, as dificuldades de realizar a antecipação e de imprimir sentido àquilo que não se repete, portanto de atribuir sentido e produzir algo com sentido novo. Em outras palavras, é preciso compreender que as dificuldades de comunicação e linguagem se devem, neste caso, ao fato de que

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 34

o campo da comunicação humana e do discurso é por essência mutante e permanentemente produtor de novos sentidos e de sentidos metafóricos. Somado a isso, este campo exige a apreensão de sentidos e intenções inferidos a partir de atitudes e expressões faciais e corporais nos outros indivíduos, além da atenção compartilhada, competências difíceis para pessoas com TGD, em decorrência dos prejuízos na Teoria da Mente.

Neste texto, abordaremos estratégias voltadas para alunos com TGD, que apresentam ausência de comunicação verbal, por entendermos que são aqueles que mais desafiam a escola na organização do trabalho pedagógico.

No âmbito da educação escolar, o trabalho envolvendo estratégias voltadas para a comunicação e linguagem junto às crianças com TGD não tem por objetivo o implemento de metodologias estruturadas já existentes para este fim, pois tais metodologias são do campo terapêutico, para pessoas com autismo ou outros transtornos que afetam estas funções. Uma vez que estivermos trabalhando com algum aluno que receba atendimento desta natureza, a interlocução com estes terapeutas poderá ser interessante se estiver pautada na troca de impressões, relatos e avaliação do desenvolvimento do aluno, sem que se perca de vista as especificidades de cada campo de atuação neste desenvolvimento.

Na educação escolar, as estratégias de comunicação encontram-se entrelaçadas com objetivos de proporcionar a antecipação da rotina escolar, a ampliação progressiva da flexibilidade da criança mediante as mudanças na rotina ou no ambiente, além, obviamente, de ampliar a possibilidade de acesso deste aluno à linguagem receptiva e expressiva. Assim, podemos presumir que essas estratégias deverão estar estruturadas em prol de situações reais a serem experimentadas pela criança, no cotidiano escolar, provocando o desenvolvimento cognitivo a partir da destinação de sentido real ao seu uso.

Uma estratégia que poderá ajudar é a utilização de recursos de apoio visual confeccionados pela escola, já que devem ser criados, com base no seu cotidiano, junto ao aluno, para serem associados, ao se dirigir a ele, a fim de comunicar-lhe sobre o que é esperado dele, o que acontecerá em seguida na rotina escolar e para oferecer-lhe o atendimento às suas necessidades ou a oportunidade de fazer escolhas. Tais recursos podem ser fotos de locais ou do aluno em diferentes momentos e espaços do cotidiano da turma, de objetos que indiquem necessidades básicas. Além de fotos, os objetos em si poderão facilitar a comunicação com o aluno.

Na comunicação com o aluno, em qualquer situação (antecipar o que acontecerá a seguir, oferecer escolhas ou atendimento às necessidades, orientar quanto a procedimentos e conduta esperados, entre outros), com uso de material de apoio visual, deve estar sempre presente a verbalização objetiva. É preciso, ao comunicar-se com o aluno com TGD, acreditar no entendimento dele do que está sendo dito e nas suas reais condições de orientar-se a partir daí. Nunca se deve deixar de se dirigir oralmente a esse aluno pelo fato de ele não falar ou reagir às nossas intervenções.

Nas observações feitas nas escolas, verificamos que recursos deste tipo funcionam melhor quando são utilizados também pelos pares. Por isso, é importante ajudar a turma a perceber os procedimentos que estão sendo utilizados e tornar o material confeccionado acessível a eles para uso. O material, então, deve ser confeccionado levando-se em consideração a necessidade de ser de fácil manipulação e resistente ao uso cotidiano.

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 35

Apesar de recursos visuais, apresentação de objetos e comunicação objetiva, simples e direta, serem facilitadores para a criança com TGD, é preciso assegurar que o uso deles não artificialize as relações com o aluno no interior da escola. É fundamental que o cotidiano do aluno não se torne inflexível e rígido e que os pares possam criar estratégias próprias de intervenção com o colega, para que ele tenha oportunidade de ampliar sua flexibilidade mental e desenvolver novas competências. A alternância entre situações previstas e organizadas e aquelas próprias do meio social, mais flexíveis e imprevistas, tem se mostrado eficaz no aparecimento de novas habilidades cognitivas de convivência e comunicação na conduta do aluno com TGD.

A utilização de recursos visuais de apoio poderá não ser eficaz desde o início, se a criança não tem o hábito anterior de utilizá-las. Entretanto, se a escola conseguir que algumas situações sejam mediadas por recursos desse gênero, a oportunidade de que a criança adquira a habilidade de utilizar-se dos símbolos e representações, futuramente, estará ampliada.

4.7. O TRABALHO EM SALA DE AULA

Por diversas vezes neste texto, comunicamos que estaríamos nos pautando em alunos com TGD, que apresentam maiores prejuízos nas áreas de comunicação, compartilhamento social e flexibilidade mental, por entendermos que são estes que causam maior impacto e dificuldades na percepção de possibilidades pedagógicas no cotidiano escolar. No item sobre a comunicação, abordamos a perspectiva da escola com alunos que não apresentam comunicação verbal ou não verbal.

Entretanto, cabe agora reafirmar que as competências apresentadas pelas crianças com TGD, nas áreas de prejuízo já conhecidas, são muito variadas. Isto está implicado diretamente na construção do trabalho em sala de aula, e consideramos importante tratar tais variações um pouco mais amplamente nesse item.

Se nos mantivermos inflexíveis mediante as diferenças de nossos alunos e esperarmos que simplesmente se adaptem às nossas estratégias em sala de aula, contribuiremos pouco para o desenvolvimento de novas competências em cada um deles. Se isto é uma realidade da prática pedagógica, com qualquer aluno, para efetivar a inclusão escolar daqueles que apresentam TGD, tal perspectiva torna-se ainda mais evidente e a transformação das práticas escolares passa a ser imprescindível. De nada adianta esperarmos que alunos com TGD, e com ausência de comunicação verbal e não verbal, possam nos mostrar, de imediato, sua hipótese em relação à lógica do código escrito. Da mesma forma, em nada poderá nos ajudar, e ao aluno com TGD, esperarmos reações comuns a outros alunos ao ingressarem na escola, se ele apresentar grande rigidez mental e nenhuma experiência anterior com o ambiente escolar.

Entre os alunos que chegam às escolas com o diagnóstico de Espectro Autista encontram-se, não poucas vezes, crianças que respondem muito rapidamente às intervenções em sala de aula, aderindo rapidamente às tarefas escolares e mostrando, com o decorrer do tempo, um desempenho bastante significativo nas atividades e avaliações realizadas na escola. Neste caso, costumam estar as crianças com Transtorno de Asperger, Autismo com alto funcionamento, entre outros. No entanto, mesmo com tais características de envolvimento nas atividades escolares, podem estar presentes manifestações como: pouco compartilhamento social e/ou interesse restrito; pautas estereotipadas, repeti-

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 36

tivas e/ou pouco contextualizadas; pouco interesse em atender a solicitações em sala de aula, embora aptos a fazê-lo, entre outras.

Alunos com tais características requerem a atenção da escola para o desenvolvimento de competências importantes. Mas é recorrente que, mediante o desempenho acadêmico apresentado por eles, os professores não prestem a devida atenção às competências que estão por ser desenvolvidas, chegando, às vezes, a reforçar os prejuízos na área de compartilhamento social ou da comunicação. Isso se dá quando o aluno, ao preferir a informática à companhia dos colegas, seja dado acesso ao computador de forma isolada e em substituição aos momentos de convívio social, como o recreio. E também, ainda mais, quando se permite que a alimentação seja feita em separado dos colegas e que o aluno permaneça em atividades diferenciadas da turma, em momento e espaço distintos dos demais.

As observações anteriores não pretendem desqualificar as iniciativas de oferecer e garantir ao aluno o acesso aos seus interesses. Pelo contrário, compreendemos que, para os alunos com TGD, bem como para os demais, os interesses devem ser pauta da proposição de atividades. Apenas chamamos a atenção aqui para o fato de que estas iniciativas não podem ficar restritas ao aluno com TGD, evitando-se, entre outras coisas, que este aluno ocupe um lugar "autista" na escola. É importante oportunizar situações de interesse conciliadas com o envolvimento de outros alunos, propondo atividades em que o aluno com TGD necessite entrar em relação e troca com algum colega, evitando-se reforçar os prejuízos na área do compartilhamento social e oportunizando os desafios necessários para o desenvolvimento de habilidades neste campo.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, podemos refletir sobre o trabalho em sala de aula com o aluno com TGD que apresenta prejuízos importantes na comunicação (ausência de comunicação e linguagem), compartilhamento social e flexibilidade mental. Se a criança apresenta essas características, será preciso que as intervenções pedagógicas se pautem inicialmente nos aspectos de ensino e aprendizagem pertinentes ao campo do desenvolvimento cognitivo relativo à familiarização com o ambiente, ao melhor domínio da rotina escolar, ao estabelecimento de vínculos e estratégias de comunicação/antecipação e à destinação de sentido à experiência no meio social da escola. É necessário que a criança consiga, aos poucos, prever a rotina escolar, ao mesmo tempo em que amplia sua flexibilidade mental frente aos acontecimentos não previstos da escola. Durante esse período inicial, os profissionais da escola precisam buscar um equilíbrio entre estratégias de acolhimento às necessidades desse aluno e a oferta da vivência do dia-a-dia da escola, sem efetuar grandes modificações que possam postergar o alcance destas competências por parte da criança.

É comum que aspectos básicos como permanecer em sala de aula, participar da refeição com os colegas, alimentar-se com autonomia, manifestar seus desejos e necessidades, demonstrar iniciativa de adesão aos rituais escolares (fila de entrada, seguir com a turma para a sala de aula...) não sejam exercidos facilmente desde os primeiros dias pelo aluno. Tais aspectos constituem os primeiros passos do desenvolvimento desta criança na escola e são, na maioria dos casos, conquistados com muito esforço e superação por parte da criança e de seus colegas e professores. Estas não são conquistas sem importância, pois há relatos de famílias em que, a partir deste desenvolvimento na escola, a criança conseguiu generalizar esses aprendizados, passando a participar de situações sociais na família, entre amigos e vizinhos, demonstrando grandes avanços no comportamento e interação.

Constitui fator facilitador do desenvolvimento de atitudes no interior da sala de aula, visando a

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 37

iniciar intervenções pedagógicas formais, oferecer à criança com TGD referências de conduta e participação por meio de seus pares. Assim sendo, é importante a realização de atividades em dupla ou em grupo. Além disso, a disposição de carteiras de modo que permita à criança com TGD observar seus pares é mais eficaz do que a disposição da turma em fileiras. Quando a atividade assim o exigir, é importante que a criança esteja posicionada em local mais central entre os pares, permitindo-lhe a visualização dos colegas ao lado e à frente.

Durante as atividades em sala de aula, a atitude de dirigir-se ao aluno verbalmente é fundamental, tanto para a criança com TGD quanto para que as demais crianças possam identificá-la como um colega, de quem são esperadas as mesmas condutas. Esta identificação promove o desenvolvimento espontâneo de intervenções, por parte dos colegas, muito eficazes para referenciar a criança com TGD na sua conduta dentro da escola.

As estratégias sugeridas no item da comunicação podem ser utilizadas para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, fazendo-se as devidas adequações aos objetivos desse espaço e do tema em questão. Deve-se ficar atento à progressiva aquisição de flexibilidade mental por parte da criança com TGD, de modo a nos orientarmos na flexibilização de estratégias e de oportunidades de oferta de novos desafios cognitivos, e não incorrermos no risco de reter a criança em seu desenvolvimento.

O tempo necessário para que o aluno com TGD comece a fornecer respostas ao investimento pedagógico em sala de aula é muito variável de criança para criança. Também é variável a condição de envolvimento e execução nas tarefas escolares a cada momento da escolarização. Por outro lado, podem ocorrer respostas surpreendentes, demonstrando aquisições de conhecimento por parte deste aluno que a escola até então desconhecia. Francisco, já mencionado neste texto, depois de algum tempo, demonstrou saber ler, o que era até aquele momento ignorado pela escola. Posteriormente, ele já lia algumas palavras em voz alta quando solicitado. Essa atitude de atendimento a solicitações da escola ultrapassa a evidência de compreensão do código escrito, pois aponta para um manejo das relações intra-escolares, que envolve os distintos papéis entre professores e alunos.

4.8. O REGISTRO ESCOLAR

Para pensarmos no registro do desenvolvimento do aluno na perspectiva da educação inclusiva, é preciso ter em mente todos os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola, bem como os mais variados aspectos do desenvolvimento humano. Tal perspectiva permite compreender melhor cada aluno e amplia as possibilidades de intervenções eficazes para promover o aprendizado. O registro descritivo de todos estes aspectos, ao longo da escolarização, possibilita subsidiar o planejamento ano a ano e/ou ciclo a ciclo.

A multiplicidade de dimensões cognitivas, afetivas e sociais, envolvidas no aprendizado escolar e seu registro, fundamentam uma avaliação de cada aluno mais justa e coerente em relação aos esforços e superações de cada um deles. Na perspectiva da educação inclusiva, é preciso adotar a valorização do processo de cada educando, evitando-se comparações esvaziadas de sentido.

Esta perspectiva é importante no registro de desenvolvimento e na avaliação de todo e qualquer aluno, já que a educação inclusiva destina-se a todos e não apenas aos alunos com deficiência ou tran-

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 38

stornos do desenvolvimento. No caso de crianças que apresentam grande complexidade, em função de prejuízos importantes em aspectos do desenvolvimento, como é o caso de algumas entre aquelas que apresentam TGD, isso pode ser determinante para garantirmos um bom andamento do trabalho, planejamentos coerentes e eficazes, além de uma interlocução adequada com a família. Em várias escolas, pudemos observar que tais registros e avaliações pautavam-se apenas em áreas de conhecimentos e conteúdos muito específicos, permanecendo excluídos os aspectos sócio-cognitivos. Em decorrência, todo o registro e avaliação apontavam para a não apropriação daqueles conhecimentos específicos e todo o desenvolvimento e investimento da escola no enfrentamento dos desafios dos primeiros tempos com a criança com TGD faziam-se inexistentes.

A perspectiva aqui proposta não é a criação de instrumentos de registro e avaliação diferenciados para essas crianças. Na verdade, é muito mais do que isso. Trata-se da adequação destes instrumentos ao desenvolvimento humano e sua multiplicidade de dimensões para todos os alunos. Assim sendo, enquanto a escola estiver trabalhando para o desenvolvimento de competências, descritas neste texto, com seu aluno com TGD, e ainda não tenha sido possível a ele obter aprendizados em áreas e conteúdos específicos do ensino escolar, os avanços conquistados terão lugar no registro e avaliação da escola, sem que ocorra distinção indevida de objetivos e instrumentos avaliativos e sem que tais avanços sejam desvalorizados em avaliações negativas.

4.9. O AEE E O ALUNO COM TGD

A apropriação de conhecimentos a respeito do TGD e das práticas educacionais propiciadoras de desenvolvimento das competências sócio-cognitivas destes alunos precisa ocorrer tanto pelo professor da educação básica quanto do AEE. Entretanto, é preciso que se compreenda que o desenvolvimento dessas competências ocorre no âmbito do ambiente escolar com a turma em que o aluno encontra-se incluído. As necessidades decorrentes do TGD no cotidiano escolar demandam estratégias absolutamente articuladas com a experiência diária para que promovam aprendizado e possam ser generalizadas pelo aluno para outros ambientes sociais e de intervenção.

O professor do AEE poderá contribuir orientando os profissionais da escola na elaboração das estratégias no cotidiano escolar, na elaboração de recursos e na organização da rotina, de acordo com as peculiaridades de cada aluno e de cada escola. Os alunos com TGD deverão freqüentar o AEE quando forem identificadas necessidades educacionais específicas que demandem a oferta desse atendimento, beneficiando-se das atividades e dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, disponibilizados nas salas de recursos multifuncionais.

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 39

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar tem se mostrado essencial para que as crianças e os adolescentes com TGD desenvolvam competências a serem utilizadas no decorrer de toda a sua vida. Por mais complexas que possam se apresentar as manifestações do TGD, é fundamental que seja garantido à criança o direito à escola desde a Educação Infantil.

Nas observações que fizemos nas escolas que tiveram a oportunidade de receber essas crianças e adolescentes, ficou evidente que, nos casos em que houve um percurso educacional segregado, anterior ao ingresso na escola, as dificuldades de desenvolvimento de tais competências eram muito maiores.

O desafio que se apresenta hoje resulta de termos nos privado do convívio e atuação com as pessoas com TGD e do fato de que as práticas da educação exclusivamente para pessoas com autismo não podem orientar a experiência da escola comum. É preciso propor práticas novas, pautadas na conciliação da organização do trabalho e dos tempos escolares ao tempo e necessidade de nossos alunos.

Entretanto, precisamos não perder de vista que o acúmulo e a sistematização de estratégias escolares para a inclusão de pessoas com TGD não podem desconsiderar o que é próprio de cada criança e adolescente. É preciso compreender os fundamentos de cada estratégia para que ela possa ser flexibilizada mediante o conhecimento sobre nosso aluno - quem ele é para além do transtorno que apresenta.

Sabemos que a cada passo novas possibilidades e novas dúvidas se colocam - o que é próprio do processo de ensino e aprendizagem, do cuidar e educar. Assim sendo, esperamos que este fascículo tenha contribuído para o estabelecimento de convicções e, sobretudo, de novas questões que possam nos mobilizar na busca de alternativas e práticas inovadoras.

Marcos Seesp-Mec Fasciculo IX.qxd 16/11/2010 14:16 Page 40

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. Manual de diagnóstico e estatística de transtornos mentais (dsm -IV). 4 ed.. São Paulo: Manole, 1994.

BELO HORIZONTE, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. A inclusão escolar de estudantes com autismo na rede municipal de educação de Belo Horizonte: síntese da frente de trabalho autismo e síndromes. Belo horizonte: SEDUC, 2007.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Org.) Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades... tradução: Fátima Murad. 2ª ed. Porto alegre: Artmed, 2004, p. 234- 254.

MERCADANTE, M. T.; GAAG, R. J. V.; SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. São Paulo, 2007.

ROTTA, N. T. et.al. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RAMIRES. V. R. R. Cognição social e teoria do apego: possíveis articulações. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Revista de La Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Volume 14. Porto Alegre: UFRGS, 2001, p. 275- 279.

VALDEZ, DANIEL et al. Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de La salud y la educación. Buenos Aires: Fundec, 2001.