

TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO NA ESCOLA - PROTAGONISMOS NO PROCESSO INCLUSIVO

Carlo **Schmidt** – UFSM

Introdução

Em tempos de inclusão, a educação de alunos com autismo, assim como o reconhecimento dos infinitos matizes e gradientes pelas quais estas características se apresentam ao longo do espectro, se constitui como um desafio para todos os envolvidos. Acredita-se que o processo inclusivo possa gerar benefícios a todos os envolvidos, e não somente àqueles incluídos. Por exemplo, alguns estudos mostram que a inclusão de alunos com autismo no ensino regular pode ampliar os conhecimentos e formas de ensinar a aprender entre os envolvidos (CHANDLER-OLCOTT; KLUTH, 2009).

Dar conta das necessidades educacionais de pessoas com autismo tem pressionado os professores a serem mais reflexivos sobre suas práticas de ensino, bem como serem mais explícitos em suas instruções de ensino. Além disso, tem proporcionado a todos um olhar sobre como as crianças aprendem de modos diferentes (2009, p.548).

Além dos professores, as instituições escolares, pais e alunos desempenham um papel central neste processo, cada qual assumindo diferentes demandas. Portanto, este artigo busca explorar brevemente como se apresentam esses *pilares da inclusão* no contexto da escolarização de pessoas com autismo.

O autismo e o desafio da escolarização

O primeiro a utilizar a palavra *autismo* foi Bleuler (1911), porém para se referir às características presentes em pessoas com esquizofrenia, mais especificamente à perda de contato com a realidade, o que seria responsável por importantes dificuldades de comunicação.

Somente em 1943 o psiquiatra austríaco Leo Kanner retomou essa terminologia para designar o que conhecemos hoje como autismo ao publicar o caso de onze crianças que diferiam significativamente daquelas condições já descritas na literatura até então (KANNER, 1943). O ponto que mais chamou a atenção de Kanner foi a incapacidade dessas crianças em estabelecer contato afetivo e interpessoal com outras pessoas, o que

se assemelhava nesse sentido às dificuldades de comunicação e sociais descritas por Bleuler (BLANCHER; CHRISTENSEN, 2011).

Os anos que se seguiram a essas descrições foram marcados por diversas publicações baseadas em pressupostos teóricos distintos a respeito do autismo infantil, até que nas décadas de 1970 e 1980 o autismo começou a ser visto como uma síndrome comportamental de um quadro orgânico, ocasionando mudanças importantes em sua compreensão e intervenção (RITVO, 1976; RUTTER, 1979, 1983).

A visão inicial de Kanner foi suplantada por uma abordagem que priorizou os déficits cognitivos aos sociais, sendo o autismo entendido como um transtorno que acarretaria um desvio no curso do desenvolvimento. Porém, nos anos 1990, os déficits sociais novamente ganharam relevo na compreensão do autismo, revitalizando um retorno à posição inicial de Kanner (KLIN et al., 2006).

Independentemente da posição teórica utilizada para compreender o autismo, sabe-se hoje que este não é um quadro único, mas pode ser definido como:

[...] um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004).

Esta definição ainda considera que o autismo não é determinado por uma causa única, derivada do ambiente ou do organismo, mas possivelmente está relacionada a um complexo mecanismo de interação entre ambas onde cada qual cumpre seu papel para a etiologia da síndrome (BLANCHER; CHRISTENSEN, 2011).

Por fim, o autismo ainda pode ser expresso em diversos graus de severidade. têm-se usado o termo *continuum* ou *espectro* para definir a variabilidade de características que podem estar mais ou menos acentuadas nesses sujeitos, o que explica porque algumas vezes uma pessoa com autismo é tão diferente de outra que possui o mesmo diagnóstico.

A definição formal e internacionalmente consensual proposta pelo DSM-IV-TR (APA, 2002) é de que a categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) caracteriza-se por uma tríade em dimensões do desenvolvimento, sejam elas: 1) habilidades de interação social recíproca; 2) habilidades de comunicação; e 3) presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Nessa classe de condições ainda estão incluídas cinco subcategorias diagnósticas: Transtorno Autista, o Transtorno

de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação (TID-SOE), sendo o autismo o transtorno prototípico desta categoria.

Na tentativa de reconhecer e priorizar a natureza dimensional deste conjunto de condições que fazem parte do espectro há uma tendência à adoção do termo Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) em substituição a de Transtornos Globais do Desenvolvimento. Nesta perspectiva o TEA integra os diagnósticos de Autismo, Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e TGD-SOE num só continuum que varia em termos de habilidades e dificuldades. Ao invés de serem tratados categoricamente como transtornos distintos, as características comuns serão compreendidas como variantes de um gradiente de brando a severo. Por isso, neste texto será utilizado preferencialmente o termo TEA para referir-se ao grupo de condições que integra esse espectro.

Sobre a quantidade de pessoas que apresentam autismo, entre as décadas de 1960 e 1990 a síndrome foi considerada bastante rara, variando entre quatro e cinco crianças com esse diagnóstico em cada 10.000 nascidos (LOTTER, 1966). Porém estudos mais recentes já apontam taxas em torno de dezesseis crianças com autismo a cada 10.000 nascidos. (CHAKRABARTI & FOMBONNE, 2005).

De acordo com estas estatísticas, o autismo atualmente ocupa o terceiro lugar entre os transtornos do desenvolvimento mais frequentes, superando as prevalências de malformações congênicas e até Síndrome de Down. Portanto, destaca-se aqui a importância de conhecermos apuradamente as características do autismo, em especial os professores, alunos e a escola como um todo já que as diretrizes atuais das políticas de inclusão orientam a presença dessas crianças para a escola.

De acordo com o documento produzido pelo Ministério da Educação e Cultura e Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) em 2007, intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as escolas regulares devem promover respostas às necessidades educacionais dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Isso significa, entre outras, que as escolas devem garantir a continuidade do ensino desde a educação infantil até a superior, incluindo a formação de professores para atuar na educação especial com esse público e a participação da família e da comunidade nesse processo.

Não se trata de um desafio simples, pelo contrário, estamos diante da necessidade de sensibilizar a escola e a sociedade para receber a diversidade, garantindo o acesso a estes espaços. Diante dessa questão cabe pensarmos o papel do professor neste processo.

O professor e a inclusão e pessoas com autismo

O exercício pedagógico de educador, especialmente na inclusão, exige a presença de determinadas habilidades e competências sem as quais o ato pedagógico se descaracteriza. Propriedades como tolerância, paciência e disponibilidade interna para o ensino, além de competência técnica revigorada por ações reflexivas parecem centrais quando o foco é a inclusão e o ensino na diversidade.

Observa-se que almagamar estas características na figura do professor implica em uma estreita associação entre o desejo e prazer legítimos pela atividade pedagógica, configurando uma vocação singular que legitima o lugar desse professor.

Porém algumas pesquisas vêm mostrando que opção do professor de atuar junto a crianças e jovens com TEA na educação inclusiva nem sempre inclui as habilidades supracitadas. Um estudo desenvolvido por Enricone e Goldberg (2007) a respeito da escolha do professor por essa área mostrou que existem diferenças importantes na atuação que dependem da trajetória percorrida por esse professor para desempenhar suas atribuições.

Um achado importante nesse estudo foi o contraste realizado entre dois grupos distintos de posicionamentos docentes e consequentes práticas desses professores. Enquanto um grupo homogêneo de professores relatou que atuava na educação inclusiva estritamente por questões salariais, oferta casual de emprego ou razões aleatórias, outro grupo justificou sua escolha por deliberação, desejo espontâneo de atuar nessa área e realização profissional. O mais interessante é o fato de que essas diferentes razões acarretam práticas respectivamente distintas.

Aqueles professores que estavam na escola por razões outras que não pelo desejo e vocação de atuar nessa área desenvolviam consequentemente práticas pedagógicas cuja ênfase estava centrada mais nas dificuldades dos alunos do que em suas potencialidades. Além disso, suas ações mostraram-se predominantemente baseadas em expectativas externas que não as do próprio professor. Nesse caso as crenças eram de que o sucesso na inclusão dependeria essencialmente dos saberes de

especialistas, externos à escola, estando o professor desabilitado a lidar com as diferenças que desconhece.

O inverso também se mostrou verdadeiro, ou seja, as ações pedagógicas daqueles professores que escolheram deliberadamente ocupar esse lugar por vocação e realização pessoal mostraram-se associadas a uma ênfase mais nos recursos dos alunos do que em suas dificuldades e limitações. Esse grupo relatou que as expectativas de sucesso na inclusão colocavam o próprio professor como protagonista do processo e dependiam essencialmente de suas práticas. Aqui o professor teria em si a habilidade para conhecer profundamente seu alunado e desenvolver alternativas metodológicas e adaptações que facilitassem o acesso e permanência destes à educação.

Portanto, a escolha do professor pela área em que atua mostrou forte associação com a qualidade de sua prática pedagógica em sala de aula. O desejo de atuar diretamente com alunos com necessidades especiais parece favorecer uma percepção positiva desses sujeitos, o que resulta em uma prática guiada por essas atribuições.

A respeito das crenças e percepções envolvendo alunos com autismo, Baptista e Bosa (2002) complementam que o autismo evoca com muita intensidade as limitações em termos de chave de acesso, comunicação e perspectivas de evolução.

A esse exemplo podemos perceber que não é raro que crianças e jovens com autismo que, por exemplo, utilizam-se exclusivamente de letras de músicas para sua fala com outros. Nesse sentido a fala *recortada e colada* da letra de determinada música pode ser tomada pelo professor como uma manifestação de ecolalia deferida¹, ou seja, como algo não intencional ou comunicativo, apenas repetitivo, portanto, sem sentido. Porém, esse comportamento também pode ser entendido como uma forma legítima daquele sujeito expressar-se, considerando sua singularidade, e que é revestida de intenção comunicativa.

Nesse último entendimento, a postura do professor deveria ser de pesquisar em busca do significado peculiar daquele comportamento idiossincrático expresso, gerando hipóteses e testando-as experimentalmente em sala de aula. O investimento nessa busca poderá resultar na descoberta de particularidades que não de servir como importantes

¹ A ecolalia é visto como um sintoma frequentemente presente no autismo, caracterizado pela repetição tardia de falas ouvidas anteriormente.

chaves de acesso à constituição da subjetividade desse sujeito, indicando caminhos com novas possibilidades de intervenções pedagógicas customizadas.

O mesmo pode ser generalizado a outros comportamentos específicos da pessoa com autismo que podem ser entendidos pelo professor como falta (de intenção, comunicação ou até vontade) ou simplesmente como uma maneira diferente de ser/estar e que exige uma mudança paradigmática no entendimento. Podemos identificar inúmeros exemplos, como o posicionamento postural durante uma interação, em que a pessoa com TEA pode encontrar-se de costas para o interlocutor, geralmente sendo interpretado também como ausência ou desinteresse pela interação. Alguns comportamentos típicos no autismo tais como olhar social indireto, as estereotípias motoras e verbais e as peculiaridades da fala e comunicação também parecem reforçar a imagem de que pessoas com autismo *vivem isoladas no seu mundo* e por isso são alheias às intervenções.

Conforme Enricone e Goldberg (2007) há um grande desconhecimento especificamente acerca das habilidades e recursos presentes no autismo, o que oferece mais lugar à percepção de suas dificuldades. Relatos de professores sobre alunos com autismo frequentemente destacam o entendimento de que estes *não se esforçam* ou *não gostam* de se comunicar, o que explicaria o encapsulamento em seu mundo interno.

Os relatos acima colocam o sujeito com TEA como pertencendo a um “mundo à parte”, paralelo e refratário às possibilidades de comunicação e trocas interpessoais, logo, de difícil acesso (senão completamente inacessível). Os efeitos desta forma de percepção da pessoa com autismo não incidem unicamente sobre a prática pedagógica desses professores, mas também sobre a reação comportamental deste aluno no contexto escolar, podendo exibir problemas de comportamento e desadaptação. Partindo do pressuposto de que o sujeito se constitui subjetivamente, em grande parte, pela forma como os outros o percebem, o que esperar dos alunos com TEA nesse contexto?

Porém a mesma pesquisa aponta também para resultados mais otimistas, ou seja, de que a percepção dos professores sobre alunos com autismo nem sempre é assim, mas parece mudar qualitativamente ao longo do tempo a partir do convívio mais próximo e diário com ele. Os relatos docentes que ilustram essa mudança estão direcionados à identificação de recursos, aptidões e habilidades desses alunos, o que parece acarretar reações positivas também nos próprios professores.

O estabelecimento de um relacionamento mais consistente entre o professor e esse sujeito, desenvolvido ao longo da convivência diária, parece desvelar aos poucos algumas características pessoais daquele aluno, minimizando a ênfase nos sintomas desencarnados e caricaturizados do autismo. Gradativamente torna-se possível perceber determinados gostos e preferências particulares deste sujeito, aquilo que ele próprio escolhe e suas competências.

Esse movimento de mudança de perspectiva, iniciado pela concepção da intervenção pedagógica como um desafio, destaca um novo sujeito aprendente, com chaves de acesso identificadas e, sobretudo, possíveis. A flexibilização da prática do professor, associada a esta nova perspectiva, favorece o desenvolvimento de adaptações e alternativas metodológicas diferenciadas visando mediar o acesso deste aluno ao conhecimento.

Conseqüentemente as respostas deste indivíduo tendem a ser percebidas de forma qualitativamente diferente pelo professor, identificadas agora não mais como *algo que falta* ou como uma deficiência irreparável, mas como uma forma diferenciada de perceber e reagir ao mundo. Utah Frith (1989) corrobora esta perspectiva de percepção do autismo, nomeando tais peculiaridades como um *estilo cognitivo diferente*, ou seja, o autismo é visto como uma condição que não inviabiliza respostas, mas apenas modifica o caráter convencional das mesmas.

É importante destacar que essa mudança na percepção, e conseqüentemente, na relação pedagógica, não é benéfica apenas para esse aluno, mas também tende a qualificar e ampliar as possibilidades deste professor para com outras crianças. Portanto, conforme complementa Baptista e Bosa (2002), o trabalho pedagógico pode transformar limitações em desafios.

Considerando o papel do professor no processo de escolarização de pessoas com TEA, parece imprescindível o investimento em sua formação continuada para lidar com esse desafio. Destaca-se que um dos focos centrais da formação de professores, especialmente no caso do autismo, deve estar direcionado à desmistificação dessa síndrome, inclusive precedendo ao ensino de ferramentas e técnicas específicas para o trabalho docente (ORRÚ, 2010). Se como vimos acima, a percepção influencia a prática, uma resignificação deste transtorno, com atenção às suas possibilidades e habilidades ao invés das limitações, pode favorecer uma mudança mais significativa na

prática pedagógica do que o uso de técnicas especializadas para um sujeito com profundas limitações.

Porém esta mudança na percepção sobre esse aluno não suplantaria a necessidade de conhecimentos específicos para lidar com ele, os quais são imprescindíveis para uma prática de sucesso. Schwartzman e Assumpção Jr (1995) reiteram esta necessidade, destacando que o professor deve oferecer uma previsibilidade de acontecimentos, que permita situar a criança no espaço e no tempo, de modo que a organização de todo o contexto se torne uma referência para a sua segurança interna, diminuindo assim os níveis de angústia, ansiedade, frustração e problemas de comportamento.

É importante destacar que o professor não é o único atuante nesse cenário, mas devem ser considerados todos aqueles que lidam diretamente com o sujeito com autismo, incluindo todo o grupo escolar.

O grupo escolar e os alunos com autismo

O desafio da escolarização de pessoas com autismo deve considerar especialmente o grupo de pares com quem ele vai se relacionar ao longo do período letivo, já que muitas das aprendizagens passam pelo grupo como um todo (ORRÚ, 2010). Porém, não raramente, percebe-se no ambiente escolar o receio, principalmente por parte dos pais, de que a presença de um aluno diferente na classe pode vir a *atrasar* as aprendizagens do seu filho, prejudicando o avanço da turma.

Esta crença velada e excludente caracteriza equivocadamente a inclusão escolar como um advento promovido pela benevolência humanitária e nobre dos “normais”. Não que a constante luta pela garantia dos direitos humanos, dentro e fora da escola, não seja uma causa nobre, logicamente o é, mas a preocupação reside no justamente na assunção subentendida de que a inclusão se constitui como um *ato de bondade* dos que sempre estiveram na escola para com aqueles que nunca puderam estar lá, consentindo com sua presença.

Ao concebermos a inclusão sob este prisma estaríamos afirmando também que os benefícios que ela proporciona seriam privilégios apenas do aluno diferente, tendo os demais o papel de aceitá-lo gentil e bondosamente. Alguns dos poucos estudos que investigaram essa questão têm mostrado exatamente o contrário, ou seja, de que a participação inclusiva de pessoas com necessidades especiais em classes regulares não

tem interferido no desempenho acadêmico da turma como um todo, além de gerar benefícios em diferentes níveis para todos os envolvidos, incluindo os outros alunos sem necessidades especiais (HUMPHREY, 2008; SALEND; DUHANEY, 1999).

Parece então que os benefícios derivados da convivência com a diversidade podem repercutir positivamente em todo o sistema escolar, incluindo não somente os professores (conforme descrito no tópico anterior) como também os alunos.

O estudo de Gomes e Bosa (2004) a respeito do impacto do autismo nos irmãos concluiu que a convivência com a deficiência/diferença (autismo) desde a tenra idade tende a desenvolver um maior idealismo, preocupações humanitárias, tolerância e empatia para com os outros. Além disso, é referido que os irmãos dos sujeitos com autismo que se desenvolveram próximos dessa condição, tenderam a escolher profissões relacionadas à prática de bem estar social.

Depreende-se desses resultados que, do mesmo modo que os irmãos de pessoas com autismo, aqueles alunos que também convivem e lidam diariamente com pessoas com essa condição tendem a conceber o próprio desenvolvimento humano como mais diverso, amplo e heterogêneo, valorizando e aprendendo a lidar com estas diferenças ao longo da vida.

Em outro estudo que buscou identificar especificamente como os alunos com autismo vivenciam o processo de escolarização, Belisário, Mata e Cunha (2008) realizaram observações sistemáticas durante um ano em sete escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Suas conclusões mostram, entre outras, que o grupo escolar tende a tomar iniciativas envolvendo o educando autista no cotidiano escolar, brincadeiras, rotinas e rituais, e assim, integrando-o ao grupo.

O autor descreve situações do cotidiano escolar em que as manifestações do colega com autismo (ex.: saudações, solicitações e comunicações) são compreendidas e interpretadas pelos colegas, os quais mediam a interação deste com as outras pessoas, criando assim, formas de inseri-lo como participante do grupo. O exerto abaixo ilustra uma dessas situações:

Uma das colegas de turma, pré-adolescente, na hora do recreio, estava chamando seus colegas, meninos e meninas, para se agruparem. A intenção era de organizar um churrasco de despedida no final do ano. Ela chamou vários colegas incluindo a estudante com autismo de sua turma. Eles se agruparam em um canto do pátio. Era perceptível a ligação forte do grupo e

esta menina com autismo tinha um lugar no meio dele (2008, p.24).

O exemplo acima toma relevo quando contrastado com a crença historicamente construída de que pessoas com autismo não têm interesse pelo convívio social ou não poderiam tolerá-lo em nenhuma medida. De fato, parece que a observação do cotidiano escolar desmistifica tal crença oferecendo um panorama desafiador e novo a partir da constatação de que a edificação de interações sociais construtivas entre o grupo escolar pode se constituir também como fonte de aprendizagem, em especial as aprendizagens que envolvem cognição social, no caso do autismo.

Conceitualmente, a cognição social é o processo pelo qual os indivíduos percebem e compreendem outras pessoas, orientando as condutas sociais (RAMIRES, 2003). As dificuldades nessa área são bem documentadas na literatura como centrais nos casos de autismo, descritas como falhas em perceber *pistas sociais* e, conseqüentemente, em transformar esse aprendizado em práticas sociais (BARON-COHEN, 2000; FRITH, 2003).

A participação interativa do sujeito com autismo junto ao seu grupo de colegas pode ampliar as possibilidades de aprendizagens, especificamente aquelas mais difíceis para esses sujeitos, ou seja, a aprendizagem sobre as interações e trocas sociais. Nesse sentido, uma das maiores aprendizagens escolares a ser considerada quando falamos em autismo diz respeito a entender cognitivamente as outras pessoas, prever seus comportamentos e antecipar suas intenções de modo a aproximar-se do mundo significativo das relações humanas.

Rivière e Valdez (2001) complementam esses dados mostrando que uma importante característica da cognição social no autismo é a inflexibilidade dos comportamentos, o que merece atenção quando este sujeito está imerso em ambientes sociais. Esta inflexibilidade tem sido entendida como um comportamento cuja função no autismo seria minimizar as dificuldades em lidar com o constante dinamismo, inerente aos contextos sociais, ao que o sujeito reage insistindo persistentemente na manutenção das coisas como estão e evitando o novo (FRITH, 2003).

Nesse sentido o ambiente escolar disponibiliza um contexto socialmente muito rico, dado o intensivo potencial de interação. Se a escola prever um equilíbrio entre rotinas (seqüência de aulas e professores, horários de intervalo) e apresentação

estruturada de novidades (conteúdos, comportamentos dos colegas de sala), esta pode contribuir para a amenização das dificuldades de cognição social no autismo.

Enfim, para entender de fato a complexidade dos comportamentos humanos, especialmente os sociais, faz-se necessária a presença em grupo, apoiando o sujeito com autismo nesse processo tanto pelo grupo escolar quanto pelos membros de sua família, os quais também desempenham um papel relevante nessas aprendizagens.

O autismo na família e a escola

A família se constitui um dos pilares centrais no processo de escolarização. Sua proximidade com a escola permite, entre outros, a identificação e acompanhamento de como estão ocorrendo as aprendizagens e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de seu filho (OOSTDAM, HOOGE, 2012). Portanto, para o cumprimento das exigências naturais desse processo é necessário um investimento familiar que contemple a disponibilização de uma quantidade e qualidade razoáveis de tempo. Mas as famílias de pessoas com autismo possuem recursos para dar conta dessa demanda?

O estudo de Fávero e Santos (2005) avaliaram de modo sistemático a literatura científica buscando identificar o perfil de famílias que possuem um de seus membros com autismo, enfocando os principais desafios presentes nesse contexto. Dentre os resultados, salta aos olhos os altos níveis de estresse presentes nessa população. Estes dados inquietam ainda mais quando complementam que este estresse, comparativamente, está também muito acima daquele nível encontrado em pais de pessoas com outros transtornos, de egressos de clínicas psiquiátricas e de crianças com desenvolvimento típico. O estudo ainda segue investigando que fatores têm sido descritos como contributivos para que essas famílias estejam em situação de maior vulnerabilidade que outras, apontando questões extremamente importantes quando falamos em escolarização, como a demanda de cuidados ao filho e o apoio social.

Quanto à demanda de cuidados, pais de crianças com autismo frequentemente precisam do apoio constante de serviços médicos e terapêuticos para auxiliar no desenvolvimento de habilidades do seu filho como autocuidados, autonomia e independência. Isso porque aquelas aprendizagens de ordem cotidiana, as quais ocorrem naturalmente ao longo do desenvolvimento como fazer a higiene, tomar banho ou até mesmo prepara um lanche para si precisam de um ensino mais sistemático e menos naturalístico para que se efetivem (PEETERS, 1998).

Muitos desses serviços especializados não são encontrados na escola (e nem deveriam, pois são espúrios á área pedagógica), o que exige que a família busque fontes de apoio em espaços para além da esfera educacional, gerando inevitavelmente maior gasto financeiro e de tempo, conseqüentemente, estresse.

É importante abrir aqui uma ressalva a respeito do estresse em familiares de pessoas com autismo já que nem todas apresentam altos níveis de estresse. Portanto pode-se incorrer em um equívoco se considerarmos o estresse como dependente unicamente da presença da pessoa com autismo na família. O que parece mediar a ocorrência ou não de estresse nessas famílias é a forma como cada grupo familiar lida com suas demandas, ou seja, a maior ou menor eficácia das suas estratégias de *coping*² (LAZARUS, FOLKMAN, 1984).

O apoio familiar, enquanto uma das principais fontes de apoio pode ser obtida tanto a partir da família nuclear quanto da extensiva. Na família nuclear – pai, mãe e filhos - há algumas diferenças importantes entre os membros familiares de pessoas com autismo quanto á qualidade e quantidade da prestação de cuidados ao filho. Por exemplo, o estudo de Sifuentes (2007) analisou as práticas parentais em famílias de pessoas com autismo e descreveu uma tendência do pai em prestar auxílio de forma ocasional nas situações de vida diária (ex.: escovar dentes, vestir-se, banho), ao passo que a mãe assume o protagonismo central nesses cuidados.

O estudo confirma os papéis tradicionalmente delegados ao pai como provedor financeiro e à mãe como responsável pelos cuidados e educação do filho. Esta configuração destaca, conseqüentemente, a mãe como sobrecarregada devido ao excesso de demanda parental, justificando seu maior acometimento pelo estresse.

Há evidências de que o estresse materno também pode interferir diretamente na qualidade do processo de escolarização do filho com autismo, como por exemplo, diminuindo a disponibilidade dos pais para frequentar reuniões escolares ou de informar aos professores sobre os serviços externos que a criança frequenta (PETLEY, 1994).

² *Estratégias de coping, ou enfrentamento são esforços cognitivos e comportamentais para lidar com situações de dano, de ameaça ou de desafio quando não está disponível uma rotina ou uma resposta automática. Apenas esforços conscientes e intencionais são considerados estratégias de coping e o estressor deve ser percebido e analisado não sendo assim consideradas respostas subconscientes.*

Portanto, ao tomarmos a família como parte imprescindível do processo de escolarização de pessoas com autismo, inclusive previsto na legislação (BRASIL, 2007), qual espaço lhes é destinado de fato para que exerçam esse papel?

Observa-se uma tendência das escolas destinarem, por questões de legislação, o espaço da sala de aula e sala de recursos como apoio para o aluno com necessidades especiais, ao passo que a família permanece sem um espaço outorgado para que participem da escolarização do filho e acompanhem seu desenvolvimento. A escassa participação familiar, portanto, poderia ser explicada tanto pela falta de um espaço no contexto escolar para troca de informações entre as partes quanto pela presença do estresse familiar que inibe sua maior presença. Nesse sentido, parece importante que a escola considere o contexto do cotidiano destas famílias a fim de adaptar suas exigências e garantir de um espaço efetivo de colaboração.

Conclusões

A partir das proposições acima tecidas, observamos que o autismo é uma condição complexa que envolve dificuldades importantes na comunicação, linguagem e comportamentos. Dada a alta incidência deste transtorno, apontada pelas estatísticas atuais, prevemos que o reconhecimento das necessidades específicas destas pessoas face ao processo de inclusão deve ser considerado pelas escolas. Tal previsão parece adquirir um tom temerário ao considerarmos a preparação de todos os envolvidos no processo de inclusão dessas crianças, a depender do conceito de inclusão que é tomado.

Caso a inclusão seja concebida como restrita a ocupação de um lugar, ou seja, a presença da criança com autismo na escola regular, o desafio é menor. Para isso basta uma legislação que assegure às famílias esse direito (o que já existe) para que esse sujeito ingresse na mesma escola como todas as outras crianças.

Porém, se tomarmos a inclusão como um processo em constante dinamismo, e não somente como um lugar a ser ocupado, considerando a *participação*, *aceitação* e *progressão* desse sujeito nesse ambiente, o desafio parece maior. Isso porque tal concepção implica em amplas mudanças quanti e qualitativas do cenário escolar, envolvendo aquelas crianças que sempre estiveram ali, os professores, família e a própria instituição escolar.

Para garantir a ampla participação da pessoa com autismo nas atividades propostas pelo professor é necessário o investimento da escola nesse docente em termos

de sua formação. Não nos referimos aqui apenas e exclusivamente aos saberes que este precisaria para, por exemplo, desenvolver alternativas metodológicas mais efetivas para esse aluno ou adaptar conteúdos e atividades, mas, sobretudo, refletir sobre a representação que o autismo traz consigo.

A mudança que urge nesse contexto entre todos os envolvidos é de uma percepção centrada nas limitações desse aluno (o que não é difícil perceber no autismo) para uma busca por suas possibilidades, dos déficits para os recursos. Essa mudança autorizará o professor a aproximar-se e identificar-se melhor com esse aluno para, assim, aventurar-se nas descobertas das *chaves de acesso* para um caminho de aprendizagens significativas.

O grupo escolar também desempenha um papel relevante para a plena participação das pessoas com autismo. Conforme vimos anteriormente, as pesquisas mostram a prevalência de atitudes colaborativa por parte dos colegas para com a pessoa com autismo, favorecendo a inclusão. Porém, a mudança necessária aqui envolve o reconhecimento de que a convivência com as diferenças acrescenta a todos. Não somente ao sujeito diferente, que se beneficia de compartilhar aquele espaço que foi durante tanto tempo negado, mas também ao restante do grupo que pode vir a aprender sobre outras possibilidades de interação e de cognição humanas não convencionais.

Considerando especificamente as aprendizagens da pessoa com autismo na escola, aquelas de cunho social são as que tomam maior relevo. Aprender a lidar com variabilidade de comportamentos, muitas vezes imprevisíveis, de seus colegas pode se tornar uma experiência ímpar no desenvolvimento a partir da escolarização. Teorias que abordam as dificuldades de compreensão social no autismo enfatizam reiteradamente o que é chamado de *cegueira mental* desses sujeitos, no sentido deles apresentarem sérias limitações em entender as intenções, crenças e *pistas* sociais do comportamento alheio, acarretando dificuldades em prever e antecipar os comportamentos dos outros (BARON-COHEN, 2000).

Por fim, a participação da família junto à escola também parece contribuir para definir o sucesso ou fracasso do processo inclusivo. A forma como a família lida com a excessiva demanda de cuidados inerente à presença de uma pessoa com autismo em seu seio pode favorecer, ou ao contrário, inibir seu acometimento por estresse. O que tem se mostrado importante como agente mediador nessa relação entre a demanda e seu cumprimento é o apoio que a família recebe, ou não, do meio social.

Quando o apoio está definitivamente presente, o grupo familiar pode delegar funções entre seus membros e evitar que a sobrecarga recaia única e exclusivamente sobre a mãe, o pai ou um irmão. As tarefas então são divididas, aliviando individualmente a quantidade de tempo a ser dedicada a estes cuidados, o que, naturalmente, acarreta maior disponibilidade para o acompanhamento da escolarização de seu filho.

Por fim, ressalta-se a importância de considerar o papel destes quatro protagonistas centrais ao tratar do tema inclusão e autismo. Atenção especial à escola, família, aluno com autismo e seus colegas parece imprescindível para o sucesso neste processo.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - DSM-IV-TR, *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*. Washington, DC: Author, 2002.
- BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. *Autismo e Educação*. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- BARON-COHEN S. et al. The amygdala theory of autism. *Neurosciences and Biobehavioral Review*. v.24, pp.355-364, 2000.
- BELISÁRIO, J.F; MATA, O.M.; CUNHA, P. *A Inclusão Escolar de estudantes com autismo na rede municipal de educação de Belo Horizonte: Síntese da Frente de trabalho Autismo e Síndromes*. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2008.
- BLACHER, J.; CHRISTENSEN, L. Sowing the Seeds of the Autism Field: Leo Kanner (1943). *Intellectual and Developmental Disabilities*: June 2011, v.49, n.3, pp.172-191, 2011.
- BLEULER, E. *Dementia Praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. Leipzig, Germany: Deuticke, 1911.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- CHAKRABARTI, S.; FOMBONNE, E. Pervasive developmental disorders in preschool children: Confirmation of high prevalence. *American Journal of Psychiatry*, v.162, pp.1133-1141, 2005.
- CHANDLER-OLCOTT, K; KLUTH, P. Why Everyone Benefits From Including Students With Autism in Literacy Classrooms. *The Reading Teacher*, v.62, n.7, p.548-557, 2009.
- ENRICONE, J.R.; GOLDBERG, K. *Necessidades educativas especiais: subsídios para a prática*. Edifapes: Erechim, 2007.
- FÁVERO, M.A.; SANTOS, M.A. Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.18, n.3, pp.358-369, 2005.
- FRITH, U. Autism and Theory of Mind. In: C. Gillberg (Orgs.), *Diagnosis and Treatment of Autism*. (pp. 33-52). New York: Plenum Press, 1989.
- FRITH, U. *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- GADIA, C.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, v.80, n.2, p.83-94, 2004.

- GOMES, V.; BOSA, C. Estresse e relações familiares na perspectiva de irmãos de indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento. *Estudos em Psicologia*, v.9, n.3, pp.553-661, 2004.
- HUMPHREY, N. Including pupils with autism spectrum disorders in mainstream school. *Support for Learning*, v.23, n.1, pp. 41-47, 2008.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v.2, pp.217-250, 1945.
- KLIN, A; CHAWARSKA, K; RUBIN, E; VOLKMAR, F. Avaliação clínica de pessoas com autismo. *Educação*, n.1, v.58, pp.255-297, 2006.
- LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer, 1984.
- LOTTER, V. Epidemiology of autistic conditions in young children. *Prevalence in Social Psychiatry*, v.1, pp.124-137, 1966.
- OOSTDAM, R., HOOGE, E. Making the difference with active parenting; forming educational partnership between parents and schools. *European Journal of Psychology and Education*, v.27, n.1, 2012.
- ORRÚ, S. E. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. *Humanidades Médicas*, v.10, n.3, pp.1-11, 2010.
- PEETERS, T. *Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional*. Rio de Janeiro: Cultura Medica, 1998.
- PETLEY, K. An investigation into the experiences of parents and head teachers involved in the integration of primary aged children with Down's syndrome into mainstream school. *Downs Syndrome Research and Practice*. v.2, n.3, pp.91- 96, 1994.
- RAMIRES, V. Cognição social e teoria do apego: articulações possíveis. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n.2, pp. 403-410, 2003.
- RITVO, E. R. *Autism: Diagnosis, current research and management*. New York: Spectrum Publications, 1976.
- RIVIÈRE, A.; VALDEZ, D. *Autismo: Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Fundec, 2001.
- RUTTER, M. *Diagnosis and definition*. Em M. Rutter e E. Schopler (Orgs). *Autism: a reappraisal of concepts and treatment*. New York: Plenum Press, 1979.
- RUTTER, M. Cognitive deficits in pathogenesis of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v.24, p.513-531, 1983.

SALEND, S.J.; DUHANEY, L.M. The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, v.20, n.2, p.114–126, 1999.

SIFUENTES, M. *A coparentalidade em pais de crianças com autismo em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2007.

SCHWARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO JR. F.B. *Autismo Infantil*. Mennon: São Paulo, 1995.