

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO

CURSO DE PEDAGOGIA

FERNANDA CRISTINA VITOR DA SILVA SOUZA

O TRANSTORNO DE ASPERGER
E SUAS IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

Rio de Janeiro

2008

FERNANDA CRISTINA VITOR DA SILVA SOUZA

O TRANSTORNO DE ASPERGER
E SUAS IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro como um dos pré-requisitos
para a obtenção do grau de Licenciatura Plena
em Pedagogia.

Orientadora:
Professora Doutora Aliny Lamoglia Sixel

Rio de Janeiro

2008

FERNANDA CRISTINA VITOR DA SILVA SOUZA

O TRANSTORNO DE ASPERGER
E SUAS IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como um dos pré-requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Nome da orientadora

Instituição

Nome da professora

Instituição

Nome da professora

Instituição

Ao meu Senhor Jesus Cristo que me protege e me guarda de todos os males.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro que me acolheu e me proporcionou os meios necessários para um efetivo aproveitamento de minha vida acadêmica.

A minha orientadora que, através das inúmeras discussões e pedidos de detalhamento, me auxiliou a enxergar a temática de outra forma, sobretudo com mais apego e amor.

Aos professores que me auxiliaram a compreender o mundo de maneira diferente, inclusive fomentando meu crescimento crítico.

Ao menino estudado e sua família que oportunizaram esse trabalho.

À escola da criança que sempre se mostrou aberta a minha atuação enquanto mediadora, corroborando assim para a realização dessa pesquisa.

A meus pais, Danúbio e Cristina, ao Leandro e aos amigos que nos momentos de dificuldade sempre se mostravam solícitos e dedicados.

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

Guimarães Rosa

RESUMO

Sabe-se a respeito dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento que se caracterizam por uma série de sintomas, dentre os quais se destacam: prejuízos na interação social e em habilidades de comunicação, interesses e comportamentos repetitivos e estereotipados.

É importante ressaltar que são diagnosticados como pertencentes a este espectro o Transtorno Autista, o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno de Asperger. O diagnóstico correto corroborado pela diferenciação dessas síndromes, bem como a troca de experiências, principalmente com a saúde, é fator crucial para uma intervenção positiva.

Portanto, destaco que o foco principal desse trabalho será abordar, justamente, o Transtorno de Asperger. Através de um estudo de caso, confrontarei a teoria com a prática de forma a melhor subsidiar minha atuação como mediadora pedagógica. Reforço ainda a importância desmistificadora deste trabalho, pois este oferecerá bases teóricas sólidas de forma a romper com possíveis (pré)conceitos consolidados por profissionais da educação ou por aqueles que se encontram envolvidos, de certa forma, com a temática.

Isto porque a sociedade em que vivemos é excludente e preconceituosa, logo, faz-se importante destacar a existência de uma valorização exacerbada do indivíduo que responde às regras e padrões impostos pela elite cultural e, por conseqüência, a insensibilidade destinada aqueles que possuem características diferentes do considerado normal.

Palavras-chave: Transtorno de Asperger. Transtorno Autista. Mediação. Cognição.

ABSTRACT

Invasive Development Disorders are known to be characterized by a series of symptoms, some of the most important of which include: harm to social interaction and communication abilities and repetitive and stereotyped interests and behaviour.

It is important to note that this range of diagnoses includes Autistic Disorder, Rett Syndrome, Childhood Disintegrative Disorder and Asperger Syndrome. The correct diagnosis corroborated by the differentiation of these syndromes, as well as the exchange of experiences, especially in relation to health, is a crucial factor for a positive intervention.

Therefore, the principal focus of this work will be to examine Asperger Syndrome. Using a case study, I compare the theory and the practice in order to contribute to my performance as a pedagogical mediator. I would also like to stress the demystifying importance of this work, since it provides a solid theoretical basis to break away from possible prejudices consolidated by education professionals, or those who are in some way involved with the question.

This is because the society in which we live is both exclusionary and prejudiced, thus it is important to highlight the existence of an exacerbated valuation of the individual who responds to the rules and standards imposed by the cultural elite and as a result the insensitivity destined for those who have characteristics different from what is considered normal.

Keywords: Asperger Syndrome. Autistic Disorder. Mediation. Cognition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Produção sobre a cidade de Tróia	35
Figura 2 – Representação do material dourado	36
Figura 3 – Retratação da chegada dos portugueses ao Brasil	36
Figura 4 – Representação dos estados físicos da água	37
Figura 5 – Representação da família de Rodrigo	38
Figura 6 – Representação de um cachorro e de um elefante	38
Figura 7 – Retratação da casa do Senhor Mexilhão	39
Figura 8 – Problema com operações aritméticas	41
Figura 9 – Contas de multiplicação	41
Figura 10 – Texto “A viagem” parte 1	42
Figura 11 – Texto “A viagem” parte 2	43
Figura 12 – Texto “A Alice a vampira”	44
Figura 13 – Texto “O Rio de Janeiro” parte 1	45
Figura 14 – Texto “O Rio de Janeiro” parte 2	46
Figura 15 – Texto “O Rio de Janeiro” parte 3	46

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 OS TRANSTORNOS INVASIVOS DO DESENVOLVIMENTO	12
1.2 JUSTIFICATIVA / RELEVÂNCIA	15
1.3 PROBLEMA / HIPÓTESES	16
1.4 OBJETIVO GERAL	21
1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
1.6 METODOLOGIA	22
1.7 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO / PERÍODO DE REALIZAÇÃO	23
2. O CASO EM PAUTA	24
2.1 DIAGNÓSTICO	24
2.2 DESCRIÇÃO	25
2.3 HIPERESTESIAS	26
2.4 ESTEREOTIPIAS	27
2.5 INTOLERÂNCIA A MUDANÇAS DE ROTINA	28
2.6 DIFICULDADE DE CONCENTRAÇÃO	28
2.7 FALTA DE COORDENAÇÃO MOTORA	31
2.8 MEDOS E “PERTURBAÇÕES”	33
2.9 COGNIÇÃO	35
2.10 QUESTÕES PEDAGÓGICAS	40
2.11 INCOMPREENSÃO DE METÁFORAS E IRONIAS	54
2.12 LABILIDADE DE HUMOR	55

	11
2.13 SOCIALIZAÇÃO	55
2.14 ATAQUES DE BIRRA	58
3. CONCLUSÃO	60
4. REFERÊNCIAS	62

1. INTRODUÇÃO

1.1 Os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

Sabe-se a respeito dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento que se caracterizam por uma série de sintomas, dentre os quais se destacam: prejuízos na interação social e em habilidades de comunicação, interesses e comportamentos repetitivos e estereotipados.

É importante ressaltar que são diagnosticados como pertencentes a este espectro o Transtorno Autista, o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno de Asperger. O diagnóstico correto corroborado pela diferenciação dessas síndromes, bem como a troca de experiências, principalmente com a saúde, é fator crucial para uma intervenção positiva.

Nesse sentido, defende-se aqui a idéia de que cabe ao facilitador da aprendizagem, ou mediador educacional, compreender as peculiaridades dos indivíduos que se encontram dentro do espectro dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e, ao mesmo tempo, frequentam o espaço regular de ensino, pois a intervenção realizada no tempo e na forma corretos beneficia bastante, e é nesse intuito, o de proximidade com o ideal, que se deve agir.

Com base no exposto, apresentarei a seguir algumas das principais características das síndromes citadas. Ressalto que tais informações foram retiradas do DSM-IV.

No *Transtorno Autista*, podemos observar características marcantes como: isolamento, passividade em relação aos outros, dificuldade de interação com pares da mesma idade reiterada por uma abordagem desastrada de contato, pouca ou nenhuma linguagem verbal, abreviação de frases, dificuldade em realizar produções próprias, incompreensão de

linguagem figurada, movimentos repetitivos, intransigência com relação a mudanças na rotina, mania de perfeição, anormalidades na alimentação, no humor (labilidade de humor) ou no sono, desconforto sensorial, agressividade consigo mesmo ou com outrem, acessos de raiva, hiperatividade, desatenção, impulsividade e boa memorização.

Esta perturbação se manifesta antes dos três anos de idade, podendo haver períodos de desenvolvimento normal antes dessa faixa. A incidência costuma ser maior na prole de irmãos de indivíduos com o transtorno. Convulsões são normais em 25% dos casos e, diagnósticos adicionais – esquizofrenia, por exemplo – também ocorrem.

De acordo com uma abordagem afetiva, a conduta dos pais foi apontada como fator principal para o desenvolvimento deste transtorno. Dizia-se que crises de personalidade e rejeição ao feto ainda em sua vida intra-uterina eram algumas das atitudes da família que poderiam ser determinantes para a aquisição da síndrome por parte da criança. Porém, hipóteses mais recentes dão menos credibilidade a tais noções, uma vez que foi percebido que os sintomas poderiam surgir logo após ao nascimento.

Faz-se importante ressaltar em tom animador, que cerca de 1/3 dos autistas desenvolvem independência parcial e alguns poucos, total, principalmente com relação a trabalho.

Ainda segundo o DSM-IV, no Transtorno de Rett, observa-se desenvolvimento normal até os primeiros cinco meses de vida. Porém, logo depois, o crescimento do crânio fica desacelerado e ocorre perda significativa em habilidades voluntárias anteriormente adquiridas. A seguir, há diminuição no interesse social e problemas severos na coordenação da marcha e em movimentos do tronco, bem como significativos prejuízos no desenvolvimento da linguagem acompanhados de retardo psicomotor.

Este transtorno só ocorre em indivíduos do sexo feminino e é bem menos comum que o Transtorno Autista. Sua duração é vitalícia e a recuperação bastante limitada.

De acordo com o mesmo documento que orienta esta discussão, no Transtorno Desintegrativo da Infância, observa-se uma regressão persistente em diversas áreas – ao menos duas das seguintes: linguagem, habilidades sociais ou comportamentos adaptativos, habilidades motoras ou controle intestinal ou vesical – após dois anos de desenvolvimento aparentemente normal (e antes dos 10 anos).

Essa síndrome possui muitas características do Transtorno Autista e também pode ser conhecida como Síndrome de Heller, Demência Infantil ou Psicose Desintegrativa. Quando associada a alguma outra condição médica, pode-se observar aumento de anormalidades EEG e de convulsões.

Para discutir o Transtorno de Asperger, remeter-me-ei novamente ao DSM-IV. Em tal transtorno, podemos observar os comprometimentos presentes na tríade do Autismo, sem, no entanto, a apresentação de atraso significativo no aspecto cognitivo e no desenvolvimento da fala. Indivíduos com esta síndrome podem ser considerados excêntricos devido a seus comportamentos estranhos que embatem com os padrões sociais. Alguns pesquisadores atribuem a este espectro a hereditariedade.

Portadores do Transtorno de Asperger possuem boa fluência verbal – gramática e vocabulário – antes dos quatro anos de idade, porém seus diálogos, além de monótonos e repetitivos, tendem a girar de forma egocêntrica. Há a possibilidade da presença, nesses indivíduos, de discalculia, dislexia e outros problemas da escrita. E, apesar da tendência a movimentos desajeitados com falhas na reciprocidade, não possuem problemas sensoriais.

Reitero a discussão acrescentando Olivier (2007). O autor cita que esta síndrome foi descrita primeiramente por um médico alemão, Hans Asperger, em 1944 (um ano depois do primeiro trabalho de Leo Kanner sobre o autismo) e que crianças com esta síndrome (na maioria rapazes), além de apresentar freqüentemente inteligência na média ou acima dela, têm

memória privilegiada. A obsessão por tema único de interesse pode levar a grandes descobertas mais tarde na vida.

Retornando ao DSM-IV, vale lembrar que a causa desta síndrome é desconhecida, mas estudos com famílias sugerem uma possível relação com o transtorno autista, o qual considera hipóteses genéticas, metabólicas e perinatais. É necessário ressaltar que esta síndrome atinge 20 a 25 crianças em cada 10.000, e que embora alguns sintomas e problemas mudem com o tempo, o problema geral raramente acaba.

Como tratamento cita-se a intervenção de um psicólogo junto à criança e à família e o trabalho de orientação e acompanhamento, essencial aos professores e profissionais que atendem as crianças nestes casos de problemas de aprendizagem.

Faz-se importante destacar que crianças portadoras da Síndrome de Asperger constituem um grande desafio para o nosso sistema educacional. Ressalto ainda que cada criança possui sua própria personalidade, e isto não é diferente com portadoras da síndrome em questão. Por isso, não existe medida exata para sua abordagem em sala de aula.

1.2 Justificativa/Relevância

Trabalho como mediadora da aprendizagem de uma criança de 10 anos diagnosticada como portadora da Síndrome de Asperger. Minha prática cotidiana consiste em colaborar com o desenvolvimento de habilidades escolares, sociais e de autocontrole, bem como auxiliar a criança a reduzir seus comportamentos inadequados.

Portanto, destaco que o foco principal desse trabalho será abordar, justamente, o Transtorno de Asperger. Através de um estudo de caso, confrontarei a teoria com a prática de

forma a melhor subsidiar minha atuação. Reforço ainda a importância desmistificadora deste trabalho, pois este oferecerá bases teóricas sólidas de forma a romper com possíveis (pré)conceitos consolidados por profissionais da educação ou por aqueles que se encontram envolvidos, de certa forma, com a temática.

1.3 Problema / Hipóteses

Infelizmente, a sociedade em que vivemos é excludente e preconceituosa. Com base nessa afirmação, faz-se importante destacar a valorização exacerbada do indivíduo que responde às regras e padrões impostos pela elite cultural e, por consequência, a insensibilidade destinada aqueles que possuem características diferentes do considerado normal.

Partindo desta premissa, sabe-se então que a família pode apresentar sintomas de sofrimento em relação à condição especial de seu filho, chegando, muitas vezes, a rejeitá-lo. Porém, isto em nada contribui para um bom desenvolvimento da criança portadora de um dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

Cito que é fundamental o envolvimento e a participação familiar em todo o processo. Assim, nesse contexto, cito a importância de um mediador pedagógico, no sentido de estimular a relação da criança especial com o meio.

Ressalto ainda que este profissional ainda possui muitas outras atribuições que serão estudadas a partir de agora.

Partindo da idéia de que educação é um processo que não se atrela a fatores biológicos, e que, portanto, reconhece em todos os indivíduos a capacidade de se transformar e de transformar o meio em que vive, julgo necessário atribuir maior significação às trocas

provenientes das relações sociais do que a atitudes mecânicas que revelam a falta de estímulo para o desenvolvimento de um cidadão crítico.

Isto porque experiências subjetivas significativas ocorrem quando há reciprocidade advinda da interação. Tais experiências ocorrem nos mais diversos locais, sob as mais diversas circunstâncias, consolidando, desta forma, um processo sócio-histórico e cultural.

Vygotsky define o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como sendo:

... a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p.97).

A partir desta definição, afirmo que é papel do agente de mediações atuar entre o seu aluno e a cultura desenvolvida na interação com outrem, proporcionando ainda uma facilitação – através de diversas circunstâncias geradoras de significados – na aquisição de conhecimentos.

Nesse sentido, enfatizo a necessidade de uma postura que transcenda aspectos clínicos e técnicos. O portador do Transtorno de Asperger não deve ser treinado segundo seus déficits, ao contrário, deve ser educado de forma que as ações direcionadas a ele estejam recheadas de intenção e com o propósito de adequar as situações aos contextos nas quais estão inseridas. Desta forma, tais ações tendem a ser mais eficazes.

Faz-se importante destacar que o behaviorismo objetiva reduzir comportamentos excessivos como estereotípias, ecolalia e falta de atenção e suas práticas ocorrem através de pistas onde o educador induz o aluno a chegar à resposta correta de forma mecânica e baseada no estímulo-resposta. Essa técnica é tanto mais eficaz quanto mais comprometida linguisticamente a criança é.

Orrú (2007), apoiada nas teses de Vygotsky, reitera essa análise apontando para a necessidade de um trabalho contra o estigma:

... o sujeito acaba sendo concebido de maneira fragmentada, em uma perspectiva mecanicista ou organicista de ser humano, não sendo compreendido como constituído pelo mundo cultural e sua história enquanto ser social (ORRÚ, 2007, p.52).

É necessário acrescentar ainda que o ser humano possui atividades conscientes que são causadas por estímulos exteriores sobre a mente e os sentidos e influenciadas pela experiência individual. Ou seja, o que nos diferencia dos demais animais é a nossa capacidade de pensar e discernir sobre o que está ao nosso redor. Isto reitera a proposta de ações intencionais e relacionadas à realidade do educando e não de pura e mecânica memorização.

Assim,

... a aprendizagem, que ocorre mediante a transformação constitutiva de pensamentos, sentimentos e ações, envolvendo uma interação entre conhecimentos preliminares e conhecimento novos que constroem outros significados... (ORRÚ, 2007, p.96).

Assim, reforçando esta idéia, acredito que seja imprescindível que o mediador pedagógico tenha como pressuposto os saberes prévios da criança, para que esta se torne sujeito ativo na construção de seu próprio conhecimento, pois, como acreditava Vygotsky, as crianças estão expostas a inúmeros signos que necessitam de interpretação.

Com base nesta discussão cito a necessidade de uma mediação contextualizada e permanente. Esta objetiva organizar as situações de aprendizagem de forma que a apropriação e o entendimento dos significados que permeiam o processo – incluindo sentimentos – contribuam para o desenvolvimento da criança.

Acrescento ainda que processos dialógicos se constroem em relações onde a criança portadora do Transtorno de Asperger é estimulada a formular conceitos, se apropriar deles e transferi-los para outras situações em que sejam necessários.

Para os portadores desta síndrome, este processo é mais difícil. Então, cabe ao profissional em questão, também intervir de forma facilitadora nesta exigência que o mundo cultural faz aos pequenos. É necessário lembrar que todas as ações com esse fim devem evidenciar o respeito à individualidade da criança em questão, a aceitação de seus limites e a atenção às necessidades específicas da mesma.

Seguindo esta plataforma, proposições de estratégias que visem a superação dos obstáculos e que estimulem o desenvolvimento do portador do transtorno estudado serão altamente eficazes.

Alia-se a isso a necessidade de a intervenção ser realizada precocemente e planejada de forma contínua e avaliativa. Desta forma, as crianças mediadas têm mais chances de se desenvolverem e de se estruturarem em seu próprio contexto.

... a mediação torna possível a construção e (re) construção de conhecimento, na medida que os sentidos e os significados possibilitados são discutidos e planejados, em experiências e contextos reais (ORRÚ, 2007, p.118).

Outro importante tópico a ser levantado nessa discussão é a participação do outro no processo e nas relações e mediações que podem ser desenvolvidas através dessa interação.

Partindo da premissa que o homem é um ser social e cultural, e de sua definição de mediação semiótica – esta pode ser entendida da seguinte maneira: o ser humano participa de uma realidade social mediada por signos que regulam o comportamento do indivíduo apenas se interagir com outros sujeitos – Vygotsky, citado por Orrú (2007), julga que tal participação do outro influencia bastante na construção dos sujeitos, pois otimiza o desenvolvimento de conceitos e habilidades.

Assim, o contato com outras crianças consideradas “normais” também pode ser um ponto alto de uma mediação verdadeiramente preocupada com o crescimento global dos portadores de Transtorno de Asperger. Cabe ao agente de mediações estimular esse tipo de convivência, sobretudo com pares da mesma idade, para que as crianças mediadas possam observar referências sociais e, assim, superar diversas dificuldades, transformar, diminuir ou até mesmo eliminar determinados comportamentos.

Afinal, com um novo repertório de ações e atitudes mais significativas, o portador de Síndrome de Asperger pode ter suas habilidades individuais mais potencializadas.

Nesse contexto, palavras de incentivo e facilitação da entrada e também da saída da brincadeira são algumas das formas de auxílio que podem colaborar com a questão acima abordada, sempre levando em consideração que o ato de brincar é bastante importante para o desenvolvimento do pensamento abstrato e também da imaginação da criança.

Com base no exposto, a mediação não é um processo uniforme nem completamente harmonioso. Ao contrário, por muitas vezes, apresenta conflitos. Então, afirmo que ela pode se construir e reconstruir quantas vezes forem necessárias. Por isso, a perseverança se faz indispensável, da mesma forma que a valorização dos pequenos resultados. Ou seja, a crença no nosso potencial e no potencial de nossas crianças deve ser uma constante.

Assim, afirmo que a vivência diária aliada à teoria corrobora para a construção de um processo de transformação consciente. Nesse sentido, surge a urgência de o mediador dialogar consigo mesmo, de repensar a própria prática, afinal como dizia Freire (1996), nós, seres humanos, somos seres inacabados e, portanto, não determinados: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (p.50)

Devemos, então, ter em mente que uma atitude que deu certo com determinada criança não é verdade absoluta e que pode não dar certa com outra. Então, para se ter êxito em uma

prática mediativa, deve-se privilegiar as relações sociais. É indispensável que o mediador converse com seu aluno e manifeste vivências de afeto, sempre estimulando a autonomia conforme o contexto da criança com necessidades especiais.

Porém, em contrapartida, não se pode permitir que a criança faça tudo o que quiser. Ela tem de entender o significado da palavra “não”. Necessário ressaltar que este é um trabalho complexo e que exige discernimento, uma vez que pode desestimular a iniciativa e o interesse do educando. Mas, se bem dosado, contribui, entre outras coisas, para a afirmação do eu de nossas crianças mediadas: “... a auto-regulação é uma capacidade que se adquire e que se encontra ligada à emergência da consciência dentro do processo de interação social...” (ORRÚ, 2007, p.123).

Enfim, com base em toda essa discussão, conclui-se que o mediador deve ser capacitado no sentido de conscientizar-se de sua função, apropriando-se da noção que a passividade não deve nortear sua prática cotidiana. Ele deve assimilar o respeito ao ser humano que toda criança é. Um ser social, situado na história e também em constante transformação.

1.4 Objetivo geral

Através de uma análise detalhada da rotina escolar de um educando portador da Síndrome de Asperger, apontar as principais características de tal transtorno e explicitar o papel do mediador escolar no processo de inclusão dessa criança.

1.5 Objetivos específicos

- Levantar as principais características dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, sobretudo a Síndrome de Asperger, e as implicações destas na construção do processo educativo;
- Desmistificar a questão da diferença como impeditivo na construção de um processo inclusivo, em escolas regulares, apontando as inúmeras formas de atuação – sobretudo com o auxílio de um mediador da aprendizagem – para corroborar com este fim;
- Estudar as principais características presentes no cotidiano de uma criança portadora do Transtorno de Asperger, de forma a explicá-las e contextualizar as principais medidas de intervenção cabíveis ao caso destacado e a forma de aplicação destas no cotidiano escolar.

1.6 Metodologia

A partir de pesquisas bibliográficas sobre o tema articuladas à minha prática cotidiana como mediadora – tratando-se, portanto, de um estudo de caso – buscarei refletir sobre a temática e nortear minhas discussões.

Justifico a utilização desse método, pois, assim como definiu Chizzotti (2003), o estudo de caso, atendendo minhas necessidades investigativas, se define como: “... interessante para uma pesquisa que pretenda uma avaliação crítica e analítica e que objetive a tomada de decisões ou a proposição de uma ação transformadora.” (CHIZZOTTI, 2003 apud CUNHA, R.; PRADO, G., 2007, p.34).

Necessário ressaltar que tal método em destaque, eleito segundo meu interesse específico e, que implica em um estudo descritivo direcionado a uma unidade (no caso, o aluno Rodrigo), se delinea em três fases. Eis:

- Seleção do caso que norteará as comparações e delimitará os aspectos específicos da pesquisa;
- O trabalho de campo: estruturação e análise dos dados;
- Organização e produção de um relatório que abranja todos os aspectos do caso em questão, analisando o contexto em que a situação-problema se apresenta e enumerando as possíveis formas de intervenção.

Assim, partindo das necessidades de aprofundamento, no relativo à interpretação das interações presentes no caso em estudo, buscarei conduzir o processo de pesquisa no sentido de ampliar meus conhecimentos sobre o tema, recorrendo também a outros dois mecanismos: observação participante e conversas informais.

Com relação às referências teóricas, cito que não elegi nenhum grupo de autores específicos. Utilizarei como suporte as produções nas áreas clínica e psicológica sobre o autismo e sobre os demais Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

1.7 Caracterização do local de estudo / Período de realização

Esta pesquisa foi realizada em uma escola privada localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro e focou-se em um aluno portador da Síndrome de Asperger. A parte prática ocorreu no período de 26 de março de 2007 a 15 de dezembro do mesmo ano, porém a reflexão teórica se estendeu até a presente data.

2. O CASO EM PAUTA

2.1 Diagnóstico

Com relação ao diagnóstico da criança, destaco que este se deu apenas há um ano atrás. Hoje, ela faz psicoterapia e equoterapia, além de outras duas atividades extra-classe na própria instituição de ensino: curso das histórias e teatro. Quando percebidas as necessidades especiais do educando, a escola parou de atribuir notas ao menino. Agora, realizam-se relatórios bimestrais enfocando seus progressos e também suas dificuldades relativas às disciplinas escolares.

A seguir, o diagnóstico do menino estudado realizado pela neuropediatra que o acompanha:

“*Rodrigo*¹ encontra-se em tratamento neurológico por apresentar dificuldades na interação social, comprometimento qualitativo na comunicação e repertório restrito de interesses e atividades, caracterizando um quadro de Síndrome de Asperger.

Foi observada dificuldade para narrativa e para a leitura social. *Rodrigo* demonstrou em várias ocasiões ter uma compreensão literal do que lhe era dito, apontando para uma dificuldade diante de tarefas lingüísticas complexas (incluindo metáforas e ironia).

Rodrigo demonstrou apresentar uma cognição geral relativamente preservada, mas foi notada importante dificuldade para sustentar a atenção, com erros em tarefas que claramente saberia fazer.

Conversei com a mãe de *Rodrigo* a importância de uma medicação para melhorar a atenção. A mesma não foi prescrita ainda uma vez que existe uma resistência familiar para o uso de remédios.

Em função dos dados acima, *Rodrigo* necessita de especial atenção para ter um bom funcionamento no dia-a-dia. Está indicada a presença de um acompanhante escolar, objetivando principalmente a organização e tradução diante de tarefas mais complexas e a socialização.⁽²⁾

2.2 Descrição

Rodrigo é uma criança de 10 anos, moradora do bairro Jardim Botânico, localizado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Sua família é de classe alta. Ele mora com sua mãe e seu irmão. Seu pai, sócio-diretor de uma empresa de comunicação, é divorciado de sua mãe, e possui outra filha de três anos proveniente de outra relação, com quem Rodrigo se relaciona muito bem, fazendo questão de mencioná-la nas conversas ou como já pude presenciar, pulando de alegria nos momentos em que a encontra.

Rodrigo possui uma relação muito boa com seu pai, apesar de não morarem juntos. Ele dorme com o mesmo – fato que adora – ao menos uma vez por semana e também se fala pelo telefone quase todos os dias.

O menino em questão também possui um irmão e sempre faz questão de citar as brincadeiras com o menino, que tem oito anos. Ressalto que este é a única criança com a qual

¹ Nome fictício

ele não possui dificuldade de interação. Sua mãe também aparenta ser carinhosa com ele. Isto fica claro através de narrações do próprio menino.

Importante citar ainda que Rodrigo está na 3ª série do Ensino Fundamental. Ele estuda em uma escola privada bastante conhecida na zona sul do Rio de Janeiro.

2.3 Hiperestésias

O menino em questão grita e bate na mesa quando ouve o tom mais alto de voz de sua professora, exibindo a sensibilidade auditiva que possui. Destaco ainda que ele apresenta sensibilidade também na região da boca. Quando bebe água no bebedouro, sempre fica com esta região molhada. Peço que ele enxugue com as próprias mãos, mas ele não toca na boca, sempre vai para as bochechas. Quando eu tento fazê-lo, ele me impede.

Faz-se necessário ressaltar ainda o desconforto que ele demonstra sentir com etiquetas de roupas. Ele sempre pede que eu as corte enfatizando o incômodo que sente.

A literatura nos mostra que relatos como o de Rodrigo são comuns. Gikovate (1999) cita em relatos de autistas – na maioria de alto-funcionamento (high functioning) – os incômodos sensoriais que costumam apresentar. Assim como Rodrigo, muitos demonstraram ser sensíveis a sons muito altos – o que justifica a aversão manifestada por ataques de birra em determinados momentos e o “desligamento” para o mundo em outros – e a determinados estímulos táteis. O mais comumente citado é o incômodo com etiquetas de roupas, algo que, como já foi dito acima, também causa desconforto ao menino por mim estudado.

É importante destacar que levantamentos científicos se propõem a discutir os atrasos cognitivos apresentados por indivíduos autistas. Porém, relações com possíveis alterações no

tronco cerebral não podem ser sugeridas, uma vez que há poucos estudos em cérebros humanos de portadores desta síndrome. No entanto, com base nos relatos comuns acima discutidos, podemos perceber que há alguma disfunção presente no mecanismo de percepção sensorial destes sujeitos.

2.4 Estereotípias

Suas tentativas de aproximação e de manutenção de diálogos giram sempre em torno de temas para os quais demonstra interesses específicos. Dentre estes cito animais, datas, idades e Pokémons. Há ainda uma persistência em perguntar sobre contrários. Isto se verifica nas perguntas que ele sempre faz quando deseja manter uma conversa: “Qual animal você mais gosta?”, “E o que você mais odeia?”, “Quantos anos você tem?”, “Em que dia você nasceu?”, “Qual número você mais gosta?”, “E o que você mais odeia?”, “Qual letra você mais gosta?”, “E a que você mais odeia?”, “Qual desses Pokémons é o mais bonito?”, “E o mais feio?”, “Qual a comida que você mais gosta?”, “E a que você mais odeia?”.

Rodrigo é muito seletivo em relação à alimentação. Atualmente ele almoça sempre a mesma coisa: arroz, macarrão com carne moída, ovo frito e, às vezes, caldo de feijão. Como bebida, sempre coca-cola. No jantar, ou o mesmo do almoço ou porção de pão de queijo ou pão de batata. E, coca-cola de novo. Ressalto que ele ainda não come sozinho e que na escola também não lancha.

Embora eu tente estimulá-lo a aumentar a variedade na questão alimentícia, o único grande sucesso que conquistei foi com relação a beber água. Comecei a incentivá-lo e também

a beber água na sua frente. Isso fez com que ele começasse a me acompanhar. Ao menos na escola, ele não bebe mais coca-cola.

2.5 Intolerância a mudanças de rotina

Rodrigo não se adequa bem a mudanças de rotina repentinas. Ele é um dos primeiros na sala a observar o planejamento do dia que fica no canto do quadro. Quando não ocorre da forma que estava previamente estabelecida, o menino estranha e questiona bastante o porquê da alteração.

Este quadro estereotípico é defendido por autores como Hutt, Hutt, Lee & Ounsted (1964) – citados por Gikovate (1999) – como forma de evitar a ativação do sistema de alerta (arousal). Eles diziam que tal sistema, que garante a receptividade de estímulos externos, possui nível aumentado em autistas.

Esse exagero em percepções sensoriais causa desconforto nesses indivíduos então, eles criam uma ferramenta de defesa para impedir a entrada de, principalmente, estímulos desconhecidos e novos.

Green, Fein, Joy e Waterhouse (1995), também citados por Gikovate (1999), observaram que este momento de chegada dos estímulos (o input), quando reduzido de forma adaptativa pelos autistas, principalmente nos momentos em que se desligam do mundo (shutts off), justificam a intransigência a mudanças de rotina e a tendência a estereotípias.

2.6 Dificuldade de concentração

Rodrigo apresenta clara dificuldade de concentração, por isso, necessita de alguém em tempo integral ao lado dele na escola (mediadora), pois sozinho não realiza as atividades propostas em sala de aula. Sua professora de inglês certa vez disse que quando não estou em sala, ele simplesmente não faz nada, apenas ri sozinho, não presta atenção no que acontece na aula, nem se concentra em nenhuma atividade. Com relação às tarefas de casa, Rodrigo se recusa a fazê-las com sua mãe, e, por isso, possui uma professora particular que vai a sua casa quatro vezes na semana pela manhã.

Esta situação privilegiada de ensino/aprendizagem, infelizmente mostra não surtir efeitos no caso estudado, visto que o menino cansa facilmente frente a tarefas muito complexas. Ou seja, ele acaba realizando-as de forma mecânica e o efetivo entendimento dos conteúdos não acontece.

Em sala de aula, ele não produz sozinho. Rodrigo não possui conteúdo nem atividades diferenciadas, logo, necessita de alguém para mediá-lo em tempo integral.

Com relação a esta temática, talvez, se houvesse uma adequação nas atividades, principalmente em relação à quantidade, a carga horária de estudos de Rodrigo seria menor e mais produtiva. Isto poderia, inclusive, modificar a relação do menino com o cotidiano escolar.

Para explorar melhor a questão, levantarei conceitos que a literatura nos fornece a respeito de possíveis causas e conseqüências da problemática descrita.

Gikovate (1999) utiliza algumas definições para o conceito de atenção atribuindo, porém, maior ênfase às noções apresentadas por Luria (1979).

Nesta perspectiva, que também irei abordar, atenção se define como: "... capacidade de selecionar informações e de manter controle sobre elas. Para tal, é necessário que simultaneamente sejam ignorados os estímulos irrelevantes, isto é, os estímulos que não foram selecionados" (GIKOVATE, 1999, p.33).

Podemos definir ainda, segundo Gikovate, como volume da atenção a quantidade de sinais que podem ser focalizados no centro da atenção, como estabilidade da atenção, a duração temporal do processo que discerne o conteúdo a ser determinado como principal, e, como oscilação, o processo constante que ora focaliza determinado conteúdo, ora prioriza outro.

As questões que influenciam este processo podem ser externas (intensidade e novidade de estímulos) e internas (motivadas por objetivos e interesses específicos decorrentes do desenvolvimento histórico sócio-cultural de cada indivíduo).

Importante destacar também que, para Luria (1979), a atenção se subdivide em dois tipos: a voluntária e a involuntária.

Segundo ele, a atenção voluntária é regida pela vontade do sujeito independente de interferências externas. Já a involuntária, ocorre em decorrência destas interferências. Nesta situação, atitudes reflexas são constantemente observadas, bem como reações motoras e alterações respiratórias e vasculares.

Podemos exemplificar a atenção involuntária citando o movimento da cabeça em direção a um barulho mais forte não comum à situação na qual estamos focados. Fazemos isso de forma reativa. Crianças pequenas e animais também possuem este tipo de atenção.

Com relação à questão neurológica, Gikovate (1999) cita, em complementação às noções anteriores, que Gonzalez e cols. propõem três sistemas reguladores da atenção localizados no cérebro humano: o sistema de alerta (definido anteriormente), o sistema posterior (responsável pelas trocas rápidas dos focos de atenção é incentivado pela seleção do estímulo, o que representaria a atenção involuntária discutida por Luria) e o sistema anterior (responsável pela programação, regulação e sustentação da atenção, representando a atenção voluntária).

A partir dessas definições, Rodrigo parece apresentar uma disfunção do sistema anterior, ou seja, havendo o que se pode chamar de aumento da atenção voluntária (“overattentiveness”). Tal disfunção, em consequência, traz consigo distrabilidade e dificuldade de concentração.

Outra hipótese cabível a esta discussão é a teoria da superseletividade defendida por Lovaas e cols. (1974) e também citada por Gikovate (1999). Quando Rodrigo se encontra rindo de seus próprios pensamentos, ele não responde a outros estímulos talvez por estar com sua atenção inteiramente, seletivamente voltada para a primeira tarefa. Ou seja, ele pode apresentar dificuldade em perceber informações diferentes e simultâneas.

Esta teoria ainda sugere que os problemas de comportamento sociais são, em parte, decorrentes desta superseletividade.

2.7 Falta de coordenação motora

Rodrigo não toma banho, não escova os dentes e nem se veste sozinho. Quando volta do banheiro, sua bermuda está sempre torta e, em algumas vezes, molhada. Certa vez, pedi que ele trocasse a própria bermuda, pois esta estava molhada. Entrei com ele no banheiro, mas só o orientava verbalmente. Ele só acertou na quarta tentativa.

Tal exemplo citado mostra que o menino não tem muita coordenação motora, porém quando estimulado a se interessar pelo que lhe fora pedido, se esforça para conseguir. Com base nesta afirmação, faz-se necessário ressaltar também uma brincadeira que ocorreu na festa junina da escola: a corrida do saco. Rodrigo, com medo, apresentou resistência em brincar, mas após ouvir os gritos de seus colegas chamando seu nome, ele participou. Foi o último a

chegar, mas o mais feliz. Percebi isso porque quando saiu da quadra, com o rosto vermelho decorrente do esforço, mas com um sorriso encantador, a primeira coisa que ele me perguntou foi se eu tinha ouvido seus colegas gritarem seu nome. Eu disse que sim então, ele continuou: “Isso é sinal que eles estavam torcendo por mim, não é?”.

Este episódio é um marco muito importante, uma vez que conota uma situação de sentimento de pertencimento, fato não muito comum em indivíduos que apresentam a mesma condição de Rodrigo.

Em contrapartida, em outra situação, sua professora tentou lhe ensinar a amarrar os cadarços do tênis. Ele não mostrou interesse nem prestava atenção ao que ela dizia. Em uma última tentativa, a mesma disse que enquanto ele não amarrasse os próprios cadarços, não poderia levantar da posição em que estava. Amigas da turma tentaram ajudá-lo, mas nem isto fez a proposta lograr êxito. Rodrigo então teve um ataque de birra (irei explorar melhor esse tema a seguir), chorou e disse que não entraria mais na sala de aula. Sua professora disse que o levaria para a coordenação. Neste momento, ele ficou ainda mais nervoso, se ajoelhou no chão e disse, chorando muito, que se ela queria que ele amarrasse os cadarços, ele ia fazer. Ele só não queria ser levado para a coordenação. Em nenhum momento a professora foi rude com ele, mas neste, ela foi mais carinhosa. Ela disse que ele não levaria bronca. Seria apenas uma conversa. Ele foi de mãos dadas com a professora, mas antes de chegar à sala da coordenação parou na escada para ouvir as instruções sobre como se amarra um cadarço. Desta vez ele ouviu, mas não conseguiu fazê-lo sozinho.

Teorias neuropsicológicas e de processamento da informação apontam para um déficit cognitivo em indivíduos portadores do transtorno autista, questão esta que será melhor discutida adiante. Concentrando-nos especificamente em questões motoras relacionadas a este transtorno invasivo, podemos ressaltar pesquisas como a de Hermelin e O'Connor (1970), citada por Bosa e Callias (2000) que apontou como característico em portadores da síndrome

em questão uma “... dificuldade em usar input sensorial interno para fazer discriminações na ausência de *feedback* de respostas motoras...” (BOSA; CALLIAS, 2000, p. 173). Isto pode explicar a descoordenação que Rodrigo demonstra.

2.8 Medos e “perturbações”

Esse medo em ser levado para a coordenação, citado anteriormente, já estava evidente há tempos. A coordenadora pedagógica, certa vez, quis realizar alguns trabalhos específicos com ele para estimulá-lo a gostar de ler. Ele chorou em casa temendo levar alguma bronca – pois seu irmão, que estuda na mesma escola, disse que todos que vão ao encontro da coordenadora fizeram alguma coisa errada – e, antes que o trabalho fosse iniciado, sua mãe pediu que Rodrigo não fosse obrigado a fazer tais exercícios, mesmo sabendo que o caráter da proposta não era o imaginado por Rodrigo. A escola decidiu, então, não realizar essas tarefas com Rodrigo, para evitar confrontos com a mãe.

Rodrigo faz natação. Este é o único esporte com o qual ele se identifica, já que não participa da maioria das aulas de Educação Física. Ele argumenta ter medo de bola, pois esta sempre o machuca. Quando a brincadeira proposta é o pique-esconde, ele participa e gosta muito.

Com relação a brincadeiras como o pique, em determinado dia, alguns de seus amigos de sala o chamaram para brincar no recreio de pique-pega. Ele foi e gostou muito, então essa brincadeira se tornou freqüente. Todos os dias ele brincava, fato que o deixava muito feliz e também estava melhorando sua interação com as crianças da turma. Em uma noite, porém, em que Rodrigo foi dormir com seu pai, quando questionado por este como estava na escola, o

menino caiu em prantos dizendo que estava sendo perseguido, que as crianças não paravam de pegá-lo. Então, demasiadamente preocupado, o pai da criança ligou para a escola, explicou que Rodrigo tinha uma questão de querer dar o último toque e como nem sempre isso estava sendo possível na brincadeira, o menino acabava ficando nervoso. Pediu então que a brincadeira acabasse. Isto fez, infelizmente, que Rodrigo voltasse a ficar andando pela escola sozinho em seu recreio, ou seja, passou a se comportar novamente de forma isolada e distante dos colegas da mesma idade.

De acordo com o contexto apresentado, faz-se importante analisar a questão do medo. Assim como os demais sentimentos, este nos ajuda "... a classificar, conhecer, perceber as coisas do mundo real." (SILVA, 1999, p.1), logo, se apresenta carregado de contextos e significados.

Para indivíduos autistas como Rodrigo, que, por sua condição, apresentam pensamento demasiadamente concreto, inclusive, como bem lembrou Tomasello (2003), com dificuldade em representações simbólicas de simulação e imaginação, fica difícil compreender e saber lidar com sentimentos, afinal estes são abstratos. Com o medo, que, segundo definição de Singh, Moraes e Ambrosano (2000), é uma condição biológica inata, não é diferente. Logo, é comum que o menino em questão não seja capaz de agir de forma a amenizar a intensidade dos estímulos e sintomas que chegam a ele em situações perturbadoras. Assim, ataques de birra também podem vir a ocorrer em situações como esta.

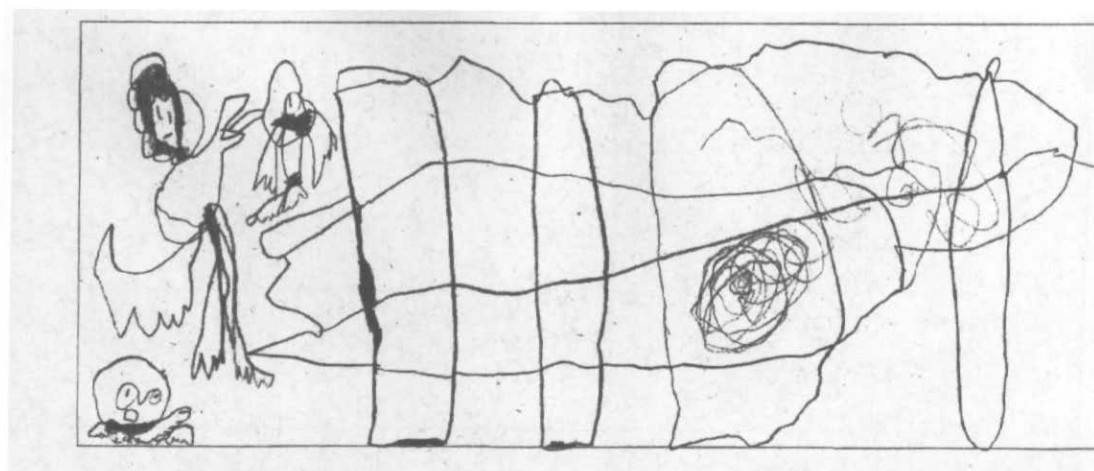
Partindo desta discussão, faz-se importante citar que atitudes superprotetoras como a vista na descrição acima, que influenciam diretamente as ações da comunidade escolar, são comuns em famílias que apresentam algum membro portador de alguma necessidade especial.

Freitas e cols. (2005) reiteram essa afirmação, inclusive citando Baumrind (1997), quando este discute a relação entre pais e filhos portadores de paralisia cerebral. Segundo Baumrind, o processo de adaptação psicossocial está intrinsecamente relacionado às atitudes

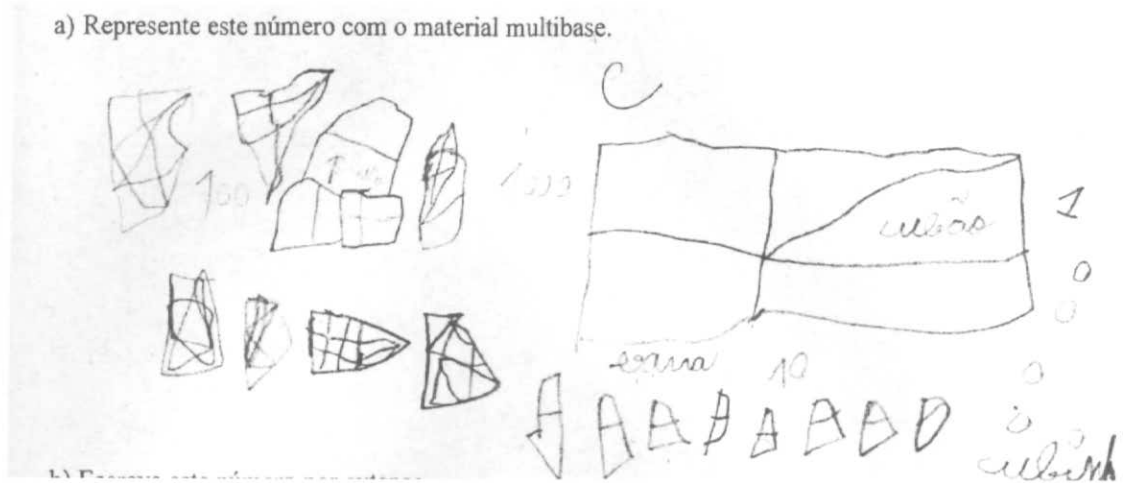
adaptativas dos pais de filhos portadores de paralisia cerebral. De acordo com o mesmo autor, há dois padrões que se desenvolvem a partir da dificuldade de aceitação da condição especial destas crianças: o baixo investimento parental (falta de zelo) ou o alto investimento parental (excesso de zelo). Em nosso caso específico, o último se adequa mais. Freitas e cols. ainda reforçam a temática reafirmando que este excesso de zelo limita o desenvolvimento da criança.

2.9 Cognição

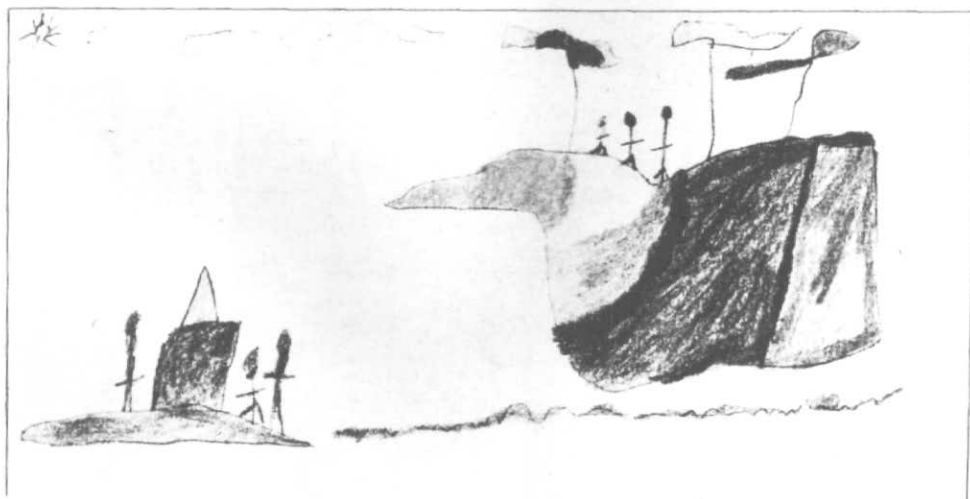
Em relação à coordenação motora fina exigida para o exercício do grafismo, cito que os desenhos de Rodrigo não se assemelham a produções de crianças de sua idade, nem possuem correlação com a realidade, ou seja, não é possível “recuperar” o que ele quis desenhar. Sem ele explicar o que está desenhando, fica praticamente impossível entender a mensagem. Importante destacar que o mesmo ocorre com trabalhos de artes que utilizem como material a argila, por exemplo. Veja as ilustrações abaixo:



Esta ilustração – realizada em 24 de setembro de 2007 – representa o quarto parágrafo de um texto chamado “Presente de grego” de Elenice Machado de Almeida. Eis o trecho presente na página 4: “Mas quando o exército grego chegou à Tróia, viu que não ia ser fácil ganhar a guerra. Tróia era uma fortaleza. Muitíssimo bem protegida, toda cercada de muros altos e fortes. De modo que os gregos atacavam... e davam com os narizes nas muralhas.”.



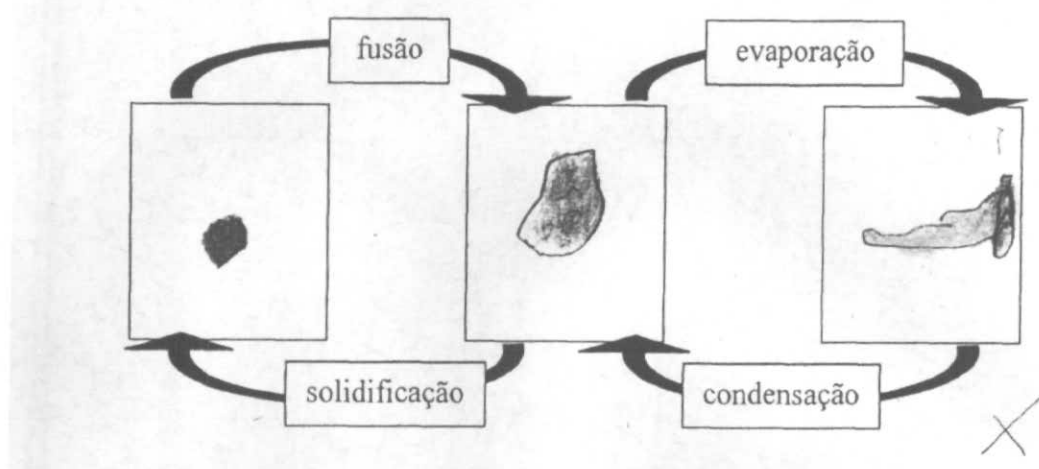
Aqui há a representação em material dourado² do número 1884. Esta produção foi realizada em 25 de abril de 2007.



² Material dourado, segundo Mandarino e Belfort (2005), “... também conhecido como material montessoriano de contagem, é composto de cubos, barras e placas de madeira, de modo que: um cubo pequeno, de 1cm x 1 cm x 1 cm, representa a unidade. uma barra, com 10 cubos unidos, representa 1 dezena. uma placa com 100 cubos

Vemos que tal produção se diferencia das demais. Este desenho, realizado em 05 de julho de 2007, retrata a chegada dos portugueses ao nosso país e seu primeiro contato com os índios. Tal tema estava sendo bastante discutido na escola na época e despertou o interesse de Rodrigo. Recordo ainda que esta ilustração fazia parte de uma avaliação e que tal avaliação não estava demasiadamente grande. O menino a realizou sem reclamar de cansaço em nenhum minuto. Julgo, portanto, que, de certa forma, estas influências corroboraram para uma melhor clareza do desenho.

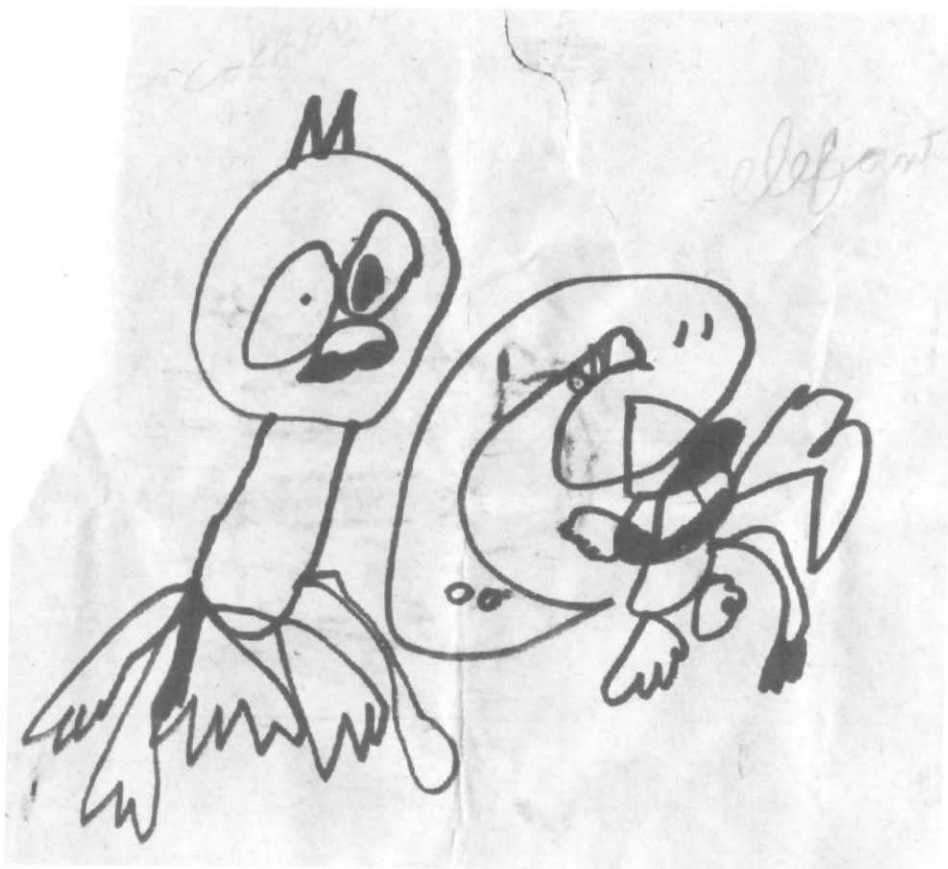
4- Complete o esquema que mostra as mudanças do estado físico da água, fazendo a ilustração correspondente a cada quadro.



Esta ilustração foi retirada de uma prova realizada pelo menino em 26 de abril de 2007. Os quadros representam, respectivamente, um gelo, um copo de água e uma nuvem.

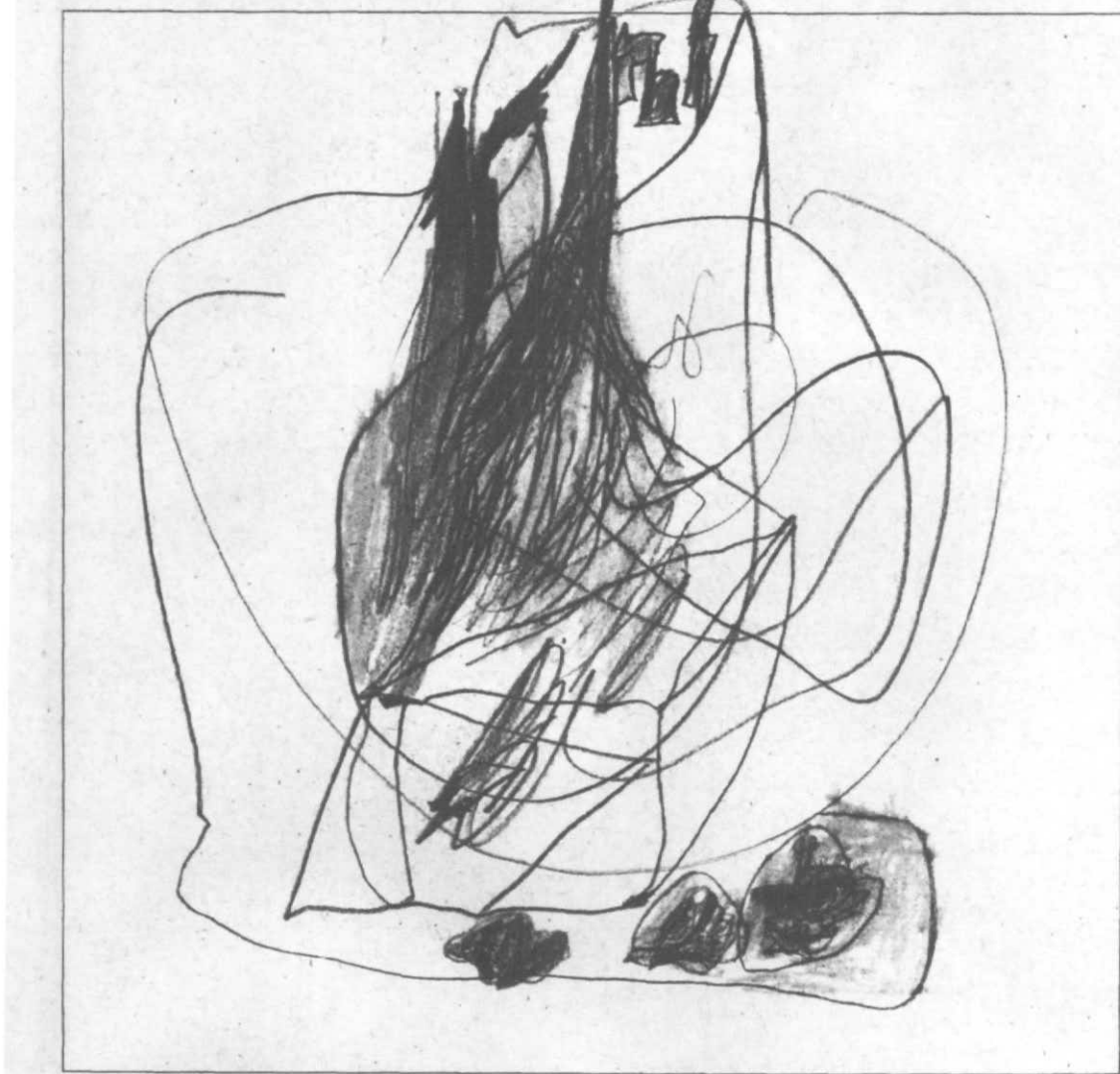


Neste desenho, realizado em 27 de abril de 2007, ele representou a si próprio, sua mãe e seu irmão, respectivamente. Faz-se importante ressaltar que produções de crianças da idade do menino estudado já apresentam internalizada a figura humana com, por exemplo, orelhas, nariz, cabelo, mãos, pés. Rodrigo não demonstra estas noções em sua representação.



Neste desenho realizado em 28 de agosto de 2008, Rodrigo representou um de seus assuntos preferidos: animais. Trata-se de um cachorro e de um elefante.

Desenhe, no espaço abaixo, a casa do Sr. Mexilhão da forma como foi descrita por Ana:



Este desenho, realizado em 03 de dezembro de 2007, foi retirado de uma prova do Rodrigo e quer demonstrar a casa do Dr. Mexilhão. Eis o trecho da prova – retirado das páginas 105 e 106 do livro “O pequeno vampiro no sítio” de Ângela Sommer-Bodenburg – que enriquecia o espaço com diversos detalhes: “Como um sonâmbulo, o pequeno vampiro foi seguindo aquele caminho bem cuidado e atrás dele foram Ana e Anton. Chegaram a uma casa moderna, de tijolos vermelhos, com uma porta de entrada de metal e vidro, sobre a qual

estava aceso um lampião. As luzes do andar de baixo estavam apagadas. Só a luz do sótão estava acesa... No cômodo da esquerda só tem uma mesa com quatro cadeiras. No outro lado, ao lado da porta, tem uma escrivaninha e um monte de estantes cheias de livros... – E ao lado desse cômodo fica a sala. Com um sofá, uma mesinha e duas poltronas – continuou Ana – Ah! E também uma cristaleira encostada na parede... E na cristaleira tem um montão de borboletas... espetaram as borboletas com pedacinhos de madeira bem afiados!”.

Para analisarmos esse assunto, vale lembrar que Tomasello (2003) discute que crianças portadoras de algum transtorno específico da linguagem – como os indivíduos autistas, por exemplo – tendem a apresentar também algum déficit cognitivo que varia desde a forma intuitiva de estabelecimento de relações entre as coisas até o aspecto social.

Então, para melhor entendermos a temática, no tópico seguinte esmiuçaremos a ligação existente entre linguagem e cognição, ilustrando a discussão com as questões pedagógicas que envolvem o caso estudado.

2.10 Questões pedagógicas

Com relação à matemática, sempre faz questão de dizer a todos que o questionam que é sua matéria favorita, embora não consiga prestar a atenção quando, por exemplo, tem de resolver uma conta de multiplicação onde o multiplicador possua dois ou mais algarismos, ou quando os problemas exigem mais de um cálculo para se chegar à solução.

Lembro ainda que o menino estudado tem grande facilidade pra decorar datas e idades e estes são simbolizados por números. Provavelmente, isto explica o apego declarado às noções exatas que o menino expõe.

Com relação a sua dificuldade descrita acima, observe os exemplos realizados em três de julho de 2007:

d) Mariana Brochado está treinando para os Jogos Pan-americanos. Na semana passada, de 2ª a 6ª feira ela nadou 680 metros por dia. No sábado nadou o dobro desta distância e no domingo, a 4 metade. Quantos metros ela nadou durante toda a semana?

$$\begin{array}{r}
 + 680 \\
 680 \\
 680 \\
 680 \\
 680 \\
 \hline
 R: 3400
 \end{array}$$

$$(680) + (680) + (680) + (680) + (680) + (1360) + (1700)$$

6) Resolva como quiser:

a) $15 \times 123 =$

$$\begin{array}{r}
 123 \\
 \times 15 \\
 \hline
 615 \\
 1230 \\
 \hline
 1845
 \end{array}$$

b) $45 \times 237 =$

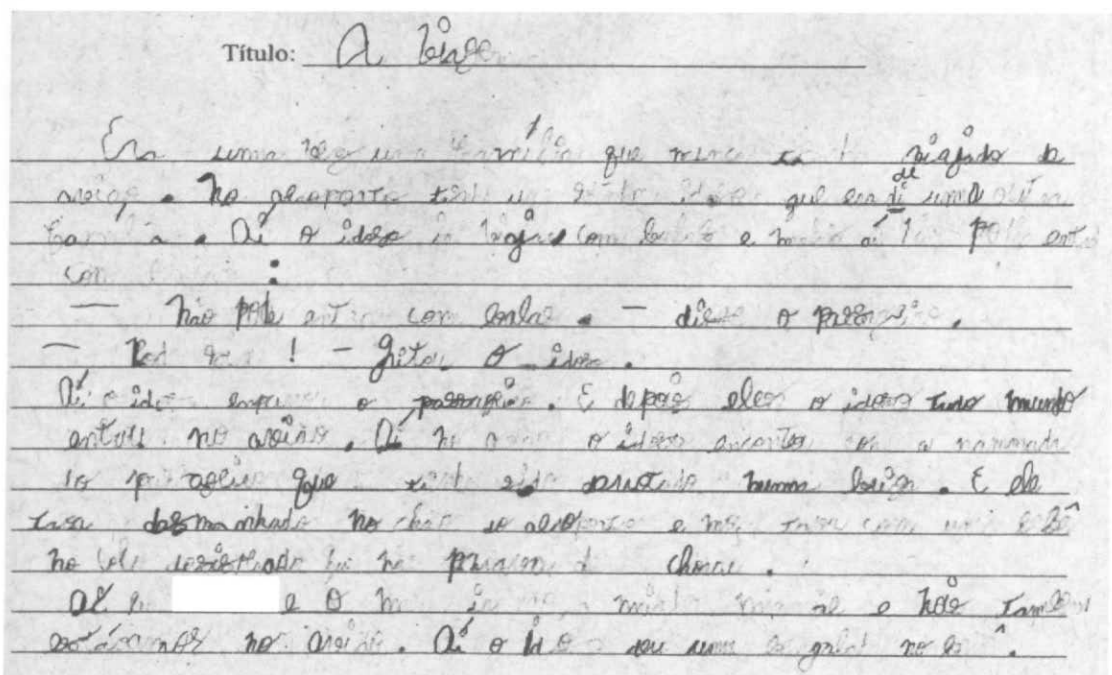
$$\begin{array}{r}
 237 \\
 \times 45 \\
 \hline
 1185 \\
 9480 \\
 \hline
 10665
 \end{array}$$

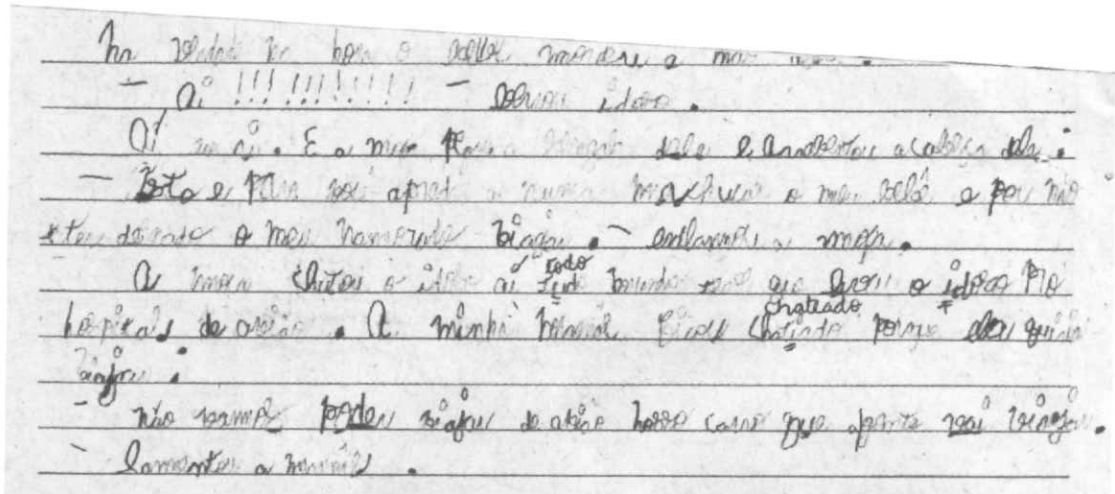
Rodrigo demonstra não gostar de Língua Portuguesa. Frente a uma solicitação dessa disciplina, ele reage com expressões de incômodo, ressaltadas pelas inúmeras citações de cansaço que ele insiste em explicar, principalmente por causa das leituras que tem de realizar.

Certa vez, ele pediu a sua mãe que conversasse na escola, pois ele não queria mais levar livros da biblioteca para ler em casa. Ela tentou fazer a sua vontade, porém, esta questão era uma rotina da escola e diversos trabalhos eram realizados após a leitura destes livros. Então, após o veto desta tentativa, busquei, com auxílio da bibliotecária da escola, incentivá-lo a realizar leituras sobre os temas que lhe interessassem. Eu lia uma página e ele lia outra, porém, no decorrer da história, eu sempre fazia algumas interrupções para conversar sobre o que estava acontecendo. Caso contrário, Rodrigo realizaria a leitura de forma mecânica e não contextualizada. Ele terminaria de ler sem saber do que tratava a história, fato que acontecia com freqüência quando lia com sua mãe.

Provavelmente, isto ocorre porque sua mãe não consegue entender a dificuldade que o menino apresenta na íntegra, ou seja, não abusa dos mecanismos pedagógicos necessários para envolvê-lo na atividade de leitura.

Faz-se importante ressaltar que as produções textuais de Rodrigo enfatizam aspectos como mortes e torturas, como podemos observar nas produções a seguir realizadas, respectivamente em 29 de junho de 2007 e 21 de setembro de 2007:





"A viagem

Era uma vez um família que nunca tinha viajado de avião. No aeroporto tinha um senhor idoso que era di um outra família. Ai o idoso ia viajar com balas e malas ai não podia entra com balas:

- Não pode entrar com balas. – disse o passageiro.
- Pode sim! – gritou o idoso.

Ai o idoso empurrou o passageiro. E depois eles o idoso tudo mundo entrou no avião. Ai no avião o idoso encontrou com a namorada do passageiro que tinha sido derrotado numa briga. E ele tava desmanhado no chão do aeroporto e moça tava com um bebê no colo desesperado que não parava de chorar.

Ai eu ... e o meu irmão e minha mamãe e nois também estávamos no avião. Ai o idoso deu uma bengalada no bebê.

Na verdade na hora o bebê mordeu a mão do idoso:

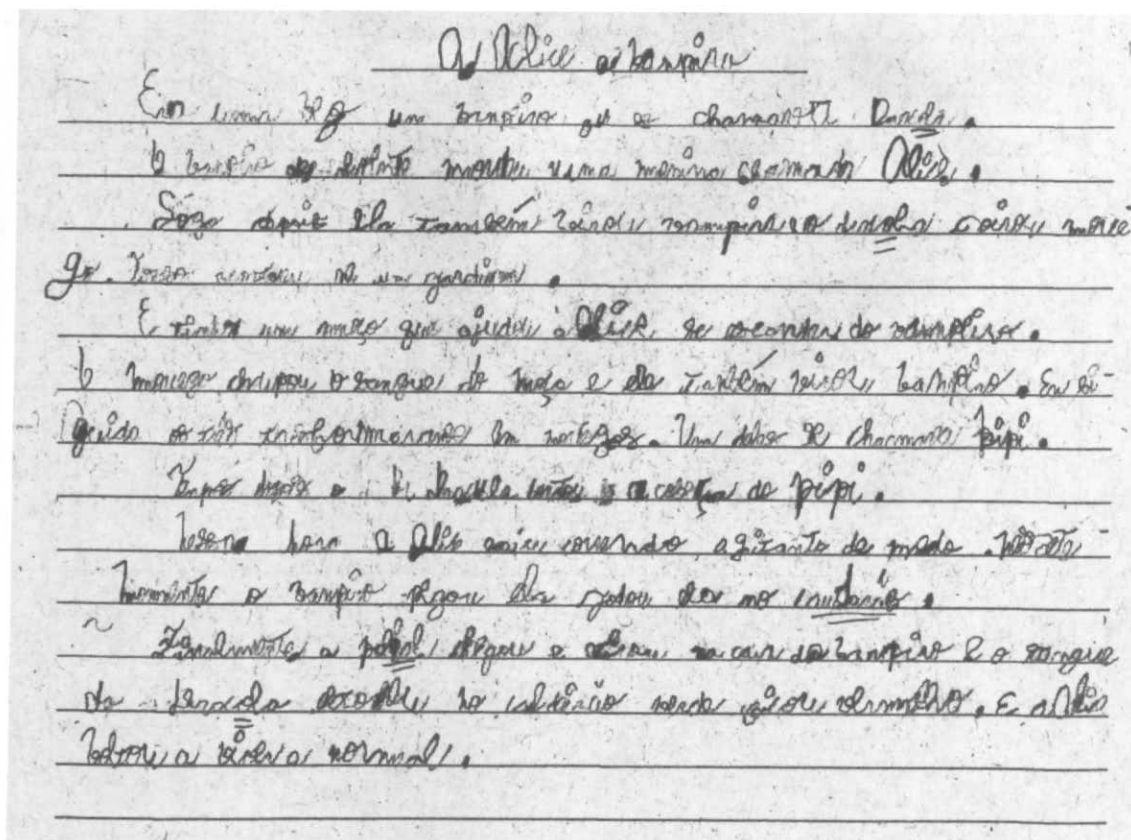
- Ai!!!!!!!!!!!!!! – berrou o idoso.

Ai eu rir. E a moça pegou a bengala dele e arrebitou a cabeça dele:

- Isto é para você aprender a nunca machucar o meu bebê e por não ter deixado o meu namorado viajar. – exclamou a moça.

A moça chutou o idoso ai tudo mundo teve que levar o idoso pro hospital de avião. A minha mamãe ficou chateado porque ela quiria viajar:

- Não vamos poder viajar de avião nosso carro que agente vai viajar. – lamentou a mamãe.”



“A Alice a vampira

Era uma vez um vampiro que se chamava Dracula.

O vampiro de repente mordeu uma menina chamada Alice.

Logo depois ela também virou vampira e o dracula virou morcego. Isso aconteceu ne um jardim.

E tinha um moço que ajudou a Alice se esconder do vampiro. Em seguida os três transformaramse em morcegos. Um deles se chamava pipi.

Tempos depois o Dracula cortou a cabeça do pipi.

Nessa hora a Alice saiu correndo e gritando de medo. Nesse momento o vampiro pegou ela jogou ela no cauderão.

Finalmente a policial chegou e atirou na cara do vampiro e o sangue do Dracula escorreu no caldeirão verde ficou vermelho. E a Alice voltou a viver normal.”

Com relação à clareza e à coerência textuais, quando ele está estimulado a produzir, na maioria das vezes, segue os padrões lingüísticos. Inclusive, em suas releituras, ele mesmo se corrige com relação à falta de letra maiúscula, por exemplo. Porém, quando desmotivado, seus textos ficam muito confusos, com diversos erros de ortografia, como podemos perceber na produção a seguir realizada em 26 de abril de 2007:

Temos estudado bastante sobre a nossa cidade e, agora, você vai escrever sobre o Rio de Janeiro, como se fosse apresentar a cidade a alguém que não a conhece. Seu texto deverá ser dividido em 3 partes, de acordo com cada proposta apresentada.

Título: O Rio de Janeiro

1ª parte: A “cidade maravilhosa” (os pontos turísticos, a beleza da cidade)

Era uma vez uma pessoa que morava em um lugar bem longe e não ouvia falar do Rio de Janeiro. Ai uma pessoa que morava no Rio de Janeiro foi pra esse lugar que a outra pessoa que não conhecia o Rio de Janeiro. Ai essa era turista e veio buscar a outra que não conhecia o Rio de Janeiro. Essa outra que morava no Rio de Janeiro buscou a outra pra conhecer. Ai ela ficou se deliciando de ver o Rio de Janeiro e Ela foi pra o Rio de Janeiro e depois pra Rio de Janeiro, parte do Rio de Janeiro também. Ela ficou se deliciando.

“O Rio de Janeiro

Era uma vez uma pessoa que morava em um lugar bem longe e não ouvia falar do Rio de Janeiro. Ai uma pessoa que morava no Rio de Janeiro foi pra esse lugar que a outra pessoa que não conhecia o Rio de Janeiro. Ai essa era turista e veio buscar a outra que não conhecia o Rio de Janeiro. Essa outra que morava no Rio de Janeiro buscou a outra pra conhecer. Ai ela

ficou en precionada de ver o Rio de Janeiro. Elas foram pro Corcovado e depois pro pão de açúcar, ponte rio neoterói também ficaram ne uma praia.”

2ª parte: O “seu” Rio (os lugares de que você gosta, os passeios que costuma fazer)

Ir pro shopping, cinema, clube, pracinha eu brinco lá em
lomb eu me divirto super. se a pessoa distante eu chamo pra ela
brincar e ela brinca.

“Ir pro shopping, cinema, clube, pracinha eu brinco lá bastante eu me divirto super. se a pessoa distante eu chamo pra ela brincar e ela brinca.”

3ª parte: Desvantagens, problemas e sugestões de soluções para melhorar a nossa cidade.

Violência e crime que morreu arrastado e um exemplo eu acho que devem matarem as
pessoas que são ruins. Pivetes nas ruas. seria melhor que as pessoas não dessem dinheiro pra eles.
Eles não deviam estar na rua. Do ter gente pobre na rua.

“Violência o menino que morreu arrastado e um exemplo eu acho que devem matarem as pessoas que são ruins. Pivetes nas ruas. seria melhor que as pessoas não dessem dinheiro pra eles. Eles não deviam estar na rua. Do ter gente pobre na rua.”

É importante destacar que Rodrigo é muito lento em cópias. Em determinados momentos, eu copiava as questões a serem realizadas por ele, para que desse tempo de ele as resolver. Porém, a escola me orientou que eu não mais tivesse essa prática como rotina. A orientadora pedagógica disse que Rodrigo deveria se conscientizar que ele próprio deveria se responsabilizar por suas tarefas, pois, só assim, ele poderia desenvolver melhor sua autonomia.

Infelizmente, devido a sua condição especial, o menino não responderá aos estímulos se não tiver interesse verdadeiro. Ou seja, este esforço não será suficiente se a real necessidade de agir autonomamente não partir dele. É necessário que outro trabalho aja em conjunto, não apenas em práticas escolares que exijam a obediência de prazos e o cumprimento de tarefas, mas também em seu cotidiano como uma criança de 10 anos onde o agir de acordo com regras de convivência – impostas pela nossa sociedade – já se faz necessário. Para isso, a participação da família, em conjunto com a escola, é fundamental.

Retornando às questões textuais, podemos destacar que estas se relacionam com um possível atraso de linguagem. Esse possível déficit na linguagem pode ser exemplificado através de características do menino já discutidas, como a dificuldade para entender metáforas e ironias, dificuldade de concentração, principalmente em leituras e atividades que exijam que ele reflita mais para chegar à resposta, padrões estereotipados de conversas e restrição a determinados interesses e assuntos. Porém, antes de iniciarmos nossas discussões acerca desta temática, faz-se necessário introduzir a questão do desenvolvimento das estruturas comunicativas do ser humano e das diferentes interferências que tais estruturas recebem, bem como o desenvolvimento cognitivo normal.

Inicialmente, com relação à importância das manifestações gestuais, mostrarei como o afetivo influencia nesta questão citando uma experiência de Clarck (1978). Esta discussão aborda ainda a importância da cultura em nosso desenvolvimento.

Tal estudo possuía quatro objetivos principais: 1º) Mostrar inadequações das concepções cognitivistas sobre o desenvolvimento da linguagem; 2º) A partir da interação mãe-criança, considerar a construção das estruturas comunicativas organizadas nos primeiros meses de vida do bebê; 3º) A partir de uma abordagem evolucionária, apontar possibilidades para essa construção começar a se desenvolver e 4º) Mostrar a transição dos gestos mediados

por estruturas de comunicação para aqueles mediados por uma seleção de sons arbitrariamente.

Assim, tal autor entendia como elementos básicos para essas questões fundamentais a criança e o meio no qual ela está inserida. Afinal, segundo ele, a criança atenta para os signos que determinam este meio e, em apropriação desta lógica, busca expressar o que há dentro de si.

Observe a seguinte passagem que justifica esse entendimento: "... a criança é vista como uma entidade que funciona cognitivamente e que está tentando deduzir o que acontece em torno dela e a forma apropriada de se expressar." ³ (CLARCK, 1978, p.232).

Vale lembrar que Geertz (1966) – citado por Lock (1978) – reitera essa discussão citando que o pensamento humano é público e social, logo, não acontece apenas internamente em nossas cabeças. Para ele, também recebemos a influência do meio em que vivemos.

Lock (1978) também contribui para essa discussão quando diz: "... nossas próprias crianças: elas descobrem a linguagem através das condições provenientes de suas interações no mundo social." ⁴ (LOCK, 1978, p. 4).

Nesse sentido, a questão do gesto emerge – principalmente os proporcionados pela relação da criança com sua mãe –, visto por Clarck (1978) como um ato de comunicação intencional. É necessário ressaltar que ele não distingue ação intencional de comunicação intencional.

Finalizando o estudo, Clarck (1978) apresenta que o desenvolvimento da comunicação pode se dar em três fases:

- Comunicação primitiva: Onde as ações direcionadas são desenvolvidas e coordenadas pela intervenção de outros de acordo com estruturas comunicativas sociais;

³ Livre tradução

⁴ Livre tradução

- Comunicação mediada pelo uso de gestos: Esta se deriva de estruturas primárias de comunicação e é utilizada pela criança tanto para demonstrar o que aprendeu quanto para realizar atividades fora de seu controle;

- Estruturas de comunicação mediadas arbitrariamente por sons: Estes sons geram o desenvolvimento de certas habilidades como imitação vocal e imitação vocal concomitante com apontamento visual.

Vale lembrar ainda nesta discussão que para o autor em questão, "... comunicação é aquela que envolve a coordenação de atividades separadas de dois ou mais indivíduos em uma atividade social singular."⁵ (p. 233) e que linguagem pode ser entendida como qualquer comunicação que venha a ser possibilitada por atividades individuais coordenadas por outrem, logo, pode ser vista também como uma complicação na noção básica de comunicação.

Se compararmos as noções de Clarck (1978) com as de Lock (1978), veremos que o segundo não se atrela a fatores afetivos, embora também defenda a importância do meio.

Lock (1978), citando Vygotsky (1966), diz que o desenvolvimento cultural da criança se apresenta em dois estágios: 1º) no plano social, entre pessoas numa categoria intermental; 2º) no plano psicológico, com crianças numa categoria intramental.

A partir daí, ele cita que gestos e palavras são ferramentas que tornam viáveis individualidades como atribuir significado a fatos ou coisas. Estas ferramentas não nos são oferecidas por outros, elas são construídas pelo contexto social no qual estamos imersos.

Enfim, segundo essa linha de raciocínio, a discussão acerca da linguagem humana caminha para a aceitação dos símbolos como fenômenos sociais essenciais.

Para enriquecer o estudo enfocando esta questão interacional, citarei agora Wertsch (1979). É necessário lembrar que este se baseia em muitas das idéias de Vygotsky.

⁵ Livre tradução

De acordo com Wertsch (1979) existem quatro níveis de transição do outro para a auto-regulação. No primeiro nível, a criança começa a desenvolver uma definição para a situação-problema apresentada. Tal definição permitirá à criança a participação no contexto social. No segundo nível, a criança tem de realizar as inferências necessárias da forma mais coerente possível de acordo com as declarações de um adulto, que nem sempre se constituem como discursos óbvios para ela. No terceiro nível, findando com o rol dos que se encontram na Zona de Desenvolvimento Proximal – questão esta já discutida anteriormente –, a criança já é capaz de interpretar discursos dos adultos e interferir neles quando necessários. No quarto e último nível, o senso de responsabilidade da criança sobre o problema já está completo bem como o processo de apontamento para a possível solução. O plano interpsicológico é substituído pelo intrapsicológico, o que pode acarretar em discursos egocêntricos por parte desta criança.

Vale lembrar que Rodrigo não consegue se colocar no lugar do outro, portanto suas formas de interpretação não levam em consideração a posição de quaisquer pessoas. Ou seja, ele não obtém sucesso nessas atividades interacionais.

Faz-se importante destacar que para Wertsch (1979), apenas aos três anos de idade, a criança começa a perceber construções sentenciais complexas. Porém, faz-se necessário ressaltar que o menino em estudo, devido a seu déficit cognitivo e de linguagem não apresenta a mesma característica desenvolvimentista.

Não desconsiderando totalmente a tese anterior, mas detalhando um pouco mais a temática, Tomasello (2003) cita que a criança muito pequena, mesmo não manifestando verbalmente, já apresenta competências cognitivas. Dentre essas podemos citar:

- Compreensão de objetos: Como herança de nossos antecessores primatas, a criança, antes dos doze meses de idade, já é capaz de girar mentalmente objetos, estimar pequenas

quantidades e mapear cognitivamente mesmo sem ter experiência com manipulação de objetos;

- Compreensão de outras pessoas: Ainda no útero, o bebê já se acostuma com a voz materna. Ao nascer, já estabelece protoconversas – interações sociais recheadas de conteúdo emocional que podem ser expressas em toques ou troca de olhares – com o cuidador. E, desde bem cedo, já diferencia pessoas de objetos inanimados. É visível também a tendência do bebê em imitar sons e gestos que adultos fazem, o que contribui para o desenvolvimento do processo de identificação.

- Compreensão de si mesma: Através da experimentação, realizada na interação com o meio, o bebê testa suas capacidades e limitações.

A partir desta pequena introdução, faz-se importante destacar também que para Tomasello (2003), a criança passa a se diferenciar dos demais primatas quando, aos nove meses, desenvolve duas características exclusivamente humanas: a percepção de si mesma e do outro como indivíduos dotados de personalidade e de pontos de vista, ou seja, como agentes intencionais e a atenção conjunta.

Quando a segunda emerge, o bebê começa a interagir com pessoas e objetos concomitantemente. Esta ação complexa de habilidades sociais envolve coordenação. Em síntese, a criança passa a compreender melhor o comportamento dos adultos relacionados a objetos exteriores, pois focaliza melhor sua atenção.

É necessário destacar ainda o conceito de agentes intencionais definido por esse autor:

... seres comuns que têm objetivos e que fazem escolhas ativas entre os meios comportamentais disponíveis para atingir aqueles objetivos, o que inclui escolher ativamente a que se vai prestar atenção na busca desses objetivos (TOMASELLO, 2003. p. 94).

Nessa fase também, também passa a acompanhar com o olhar, a envolver-se conjuntamente em sessões longas de interação mediadas por objetos, a aprender por imitações

e a guiar-se segundo tópicos de referência social. Sendo assim, questionamentos como “o que os outros sentem em relação a mim?” podem ser comuns, fato que pode gerar a timidez, por exemplo.

O menino em estudo não se comporta da mesma maneira e, provavelmente, nunca se comportou, uma vez que, hoje em dia, ele não se preocupa com o que os demais estão pensando. Suas crises de riso em momentos inoportunos exemplificam essa afirmação.

Retornando à discussão do Tomasello (2003), faz-se importante destacar que ainda aos nove meses, o bebê passa a utilizar gestos para apontar objetos – mesmo tendo adquirido esse hábito por imitação, faz-se importante destacar que nessa faixa etária a criança já compreende o real objetivo desta ação –, por exemplo, na tentativa de compartilhar a atenção.

Este comportamento humano comunicativo é ausente em autistas. Com base no exposto, observe as seguintes afirmações de Tomasello (2003):

“O que se afirma, portanto, é que apesar do rico meio cultural em que as crianças nascem, se não entenderem os outros como agentes intencionais – como é típico dos bebês humanos antes dos nove meses de idade, dos primatas não humanos e da maioria das pessoas com autismo –, elas não serão capazes de tirar vantagem das habilidades cognitivas e do conhecimento dos co-específicos que se manifestam nesse meio cultural.” (p.109).

“...apresentam problemas em diversas capacidades de atenção conjunta, na aprendizagem por imitação, normalmente não se envolvem em jogos simbólicos [representação de personagens, por exemplo], não parecem entender a si mesmas da mesma maneira que outras crianças, e apresentam dificuldade na aprendizagem e no uso de símbolos lingüísticos com propósitos comunicativos apropriados.” (p.128).

Enfim, a partir de toda essa discussão sobre estruturas de comunicação, desenvolvimento da linguagem e as influências externas que a constroem – afetivas, biológicas e culturais -, percebe-se que Rodrigo apresenta déficits nas estruturas comunicativas o que também acarreta em atraso no desenvolvimento da linguagem. Ou seja,

Rodrigo não extraiu dos processos iniciais de interação os artefatos necessários para uma evolução plena do seu processo lingüístico.

Justifico a necessidade do total aproveitamento desse processo citando que vivemos num mundo social onde nossa construção simbólica se desenvolve a partir de inúmeros mecanismos, dentre elas, e, principalmente, através da interação com o outro. Quando criança, somos forçados a nos adaptar a um mundo categórico que exige sempre o máximo de cada indivíduo. Para isso, temos de adotar suas convenções, sobretudo, as comunicativas, tendendo no início à imitação para, posteriormente, aprender a abstrair e inferir. Então, com base no exposto, percebe-se que a inserção da criança desde muito cedo no mundo cultural que a envolve é indispensável.

É importante citar também que este atraso de linguagem apresentado pelo menino estudado, por sua vez, provoca atraso cognitivo, uma vez que, como discute Tomasello (2003), as representações advindas de eventos articulados à aprendizagem da linguagem tornam mais complexas, porém mais flexíveis, a nossa cognição. Esse fator se relaciona intrinsecamente com e justifica as recusas do menino a atividades que envolvam leitura e interpretação.

Faz-se necessário ressaltar ainda outra característica de Rodrigo: sua memória, principalmente para datas, é excepcional.

Com relação à temática, explico-a mencionado Hermelin (1980) quando citada por Gikovate (1999). Esta nos diz que o ser humano, para compensar a limitação, cria regras para explicar lógicas, como por exemplo, buscar idéias essenciais de um texto para não se ter a necessidade de decorar o texto inteiro. Já os autistas, apresentam dificuldade em reestruturar informações como a descrita acima. Por isso, o “sistema de memórias” desses indivíduos tende a memorizar dados de forma não processada e descontextualizada, requerendo, desta

forma, uma “carga de memória” bem grande. Assim, na maioria das vezes, essas informações decoradas mecanicamente não possuem aplicação no dia-a-dia.

2.11 Incompreensão de metáforas e ironias

Vale lembrar ainda que Rodrigo não entende muito bem metáforas e ironias. Diversas vezes sua professora dizia que, por a turma estar muito agitada, não gostaria de ouvir mais nem um barulho de uma mosca. Rodrigo se preocupava bastante. Ele me perguntava sempre se uma mosca entrasse na sala, o que aconteceria. Perguntava, principalmente, se ele ficaria sem recreio. Isto lhe causava certo desconforto, certa angústia, sua fala ficava em tom perturbado como se demonstrasse vontade de chorar e ele insistia na pergunta até que eu lhe desse uma garantia que ele não seria prejudicado. Julgo importante destacar ainda seu comportamento inquieto em sala. Esta era evidente devido a seus inúmeros pedidos para sair da sala ao longo da aula. Então, partindo desta premissa, pode-se perceber a aflição do menino em pensar em perder o momento do recreio.

Sobre isso, Tomasello (2003) afirma que as crianças desenvolvem-se e tornam-se capazes de abstrair à medida que se relacionam com os padrões lingüísticos explicitados, principalmente, na fala dos adultos.

Em outras palavras, Gentner e Medina (1997), citados também por Tomasello (2003), destacam que a construção metafórica é facilitada pelo contato destas crianças com a linguagem relacional. Isto porque as metáforas são eventos que dependem de contexto, o que as torna uma forma comunicativa bastante complexa.

Provavelmente, devido ao déficit cognitivo e ao déficit lingüístico que Rodrigo apresenta – e já discutidos anteriormente – para ele, a complexidade destas construções aumenta.

2.12 Labilidade de humor

A criança em análise tem crises de riso incontroláveis a quase todo instante. Na maioria das vezes em que isto ocorre, a turma está em silêncio e a professora está explicando alguma matéria. Quando questionado sobre o motivo dessas gargalhadas, Rodrigo sempre diz que não há motivo algum. Cito ainda que ele demonstra certa dificuldade em manter-se focado visualmente em algo ou alguém. Eu costumo pedir, inclusive através de gestos, para que me direcione seu olhar enquanto fala comigo, porém, ele só atende ao meu pedido por alguns segundos, em seguida, já desvia o olhar.

2.13 Socialização

Rodrigo é bastante carinhoso, porém possui comportamento infantil demais em comparação com outros pares de sua idade. Ressalto que o fato de gostar de assistir desenhos animados destinados ao público da primeira infância, como *Barney*, *Backyardigans* e outros que são veiculados pelo mesmo canal de televisão a cabo são exemplos dessa

incompatibilidade. Destaco ainda que seus brinquedos preferidos, como o próprio menino diz, são os “bonequinhos” que representam seus personagens preferidos desses desenhos animados. A criança observada ainda se refere a sua mãe como “mamãe”, pai como “papai”, avó como “vovó” e, também não apresenta iniciativas de socialização com crianças de sua idade em momentos como o recreio escolar.

Vale lembrar que alguns alunos de sua turma tentam, em determinados momentos, incluir Rodrigo nas conversas e/ou brincadeiras, porém, apesar de, na maioria das vezes, não demonstrar interesse pelos assuntos dos demais colegas, há um, em especial, que quando se dirige ao Rodrigo, ele prontamente o atende. É interessante ressaltar também que tal menino, quando sofre alguma recriminação por atitude equivocada em sala de aula é sempre defendido por Rodrigo. Ele sempre faz algum comentário do tipo: “-Coitado! Ele nem teve culpa, não é?”.

Em contrapartida a este exemplo de empatia, ressalto um outro caso bem diferente do explicitado acima. Em certa ocasião, um aluno da turma do menino estudado estava levando uma bronca da professora por alguma postura inadequada em sala de aula. Rodrigo, dizendo gostar quando alguém chama a atenção desse menino, ria sem parar da situação, embora todos o recriminassem dizendo que esta não era uma atitude cordial. Assim, revoltado, tal menino gritou: “-Cala a boca seu retardado!”. Ele foi tirado de sala e mandado para a coordenação. Rodrigo simplesmente continuava rindo como se não tivesse presenciado a situação nem sido insultado da forma como que foi.

Partindo destes fatos narrados, é relevante discutir noções pertinentes à temática estudadas por Tomasello, Kruger e Ratner (1993) e citadas por Tomasello (2003). Segundo tais autores, o ser humano aprende sua cultura por imitação, por instrução ou por colaboração.

Estes três tipos de aprendizagem cultural tornam-se possíveis devido a uma única e muito especial forma de cognição social, qual seja, a capacidade de

cada organismo de compreender os co-específicos como seres iguais a ele, com vidas mentais iguais as dele. Essa compreensão permite aos indivíduos imaginarem-se na 'pele mental' de outra pessoa, de modo que não se aprendem do outro mas através do outro (TOMASELLO, 2003, P.7).

Partindo desta premissa e de nossa discussão anterior sobre o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, podemos concluir que indivíduos autistas não conseguem se imaginar no lugar do outro. Isto explica os risos aparentemente imotivados e as atitudes não cordiais que Rodrigo apresenta em determinados instantes. O menino simplesmente não pensa no que possivelmente seus amigos pensam sobre ele nesses momentos nem como seu colega se sente ao ser alvo de suas atitudes grosseiras. A respeito desta temática, Tomasello (2003) novamente contribui:

Portanto, poderíamos supor que a dificuldade manifestada pelas crianças autistas em compreender os outros como agentes intencionais leve a déficits em suas aptidões simbólicas, que por sua vez criariam dificuldades na representação perspectiva das situações (TOMASELLO, 2003, P.186).

É necessário ressaltar que os risos imotivados normalmente ocorrem quando Rodrigo se “desliga” do ambiente em que ele se encontra (questão levantada na discussão sobre atenção).

O comportamento demasiadamente infantil do menino, corroborado pelas atitudes da família, auxilia no distanciamento de Rodrigo para com rotinas típicas de crianças de sua idade, resultando ainda numa dificuldade cada vez maior de contato do mesmo com estes mesmos pares. Justifico essa afirmação citando a falta de afinidade para conversas que observo. Isto porque os gostos de Rodrigo não são os mesmos de seus colegas de turma.

Sobre a questão da empatia em autistas, é importante dizer que muitos autores se propuseram a discutir essa temática de forma a ignorar sua existência. Kanner (1993) e Hobson (1993), ambos citados por Bosa e Callias (2000), são exemplos. Estes acreditavam que indivíduos autistas “... sofreriam de uma inabilidade inata de se relacionarem com outras

peessoas...” (BOSA; CALLIAS, 2000, p.171). O que vemos, porém, é que em alguns graus de autismo, a empatia está presente, embora de forma particular.

Porém, mesmo sendo reconhecida a dificuldade de Rodrigo e de demais autistas em processar indivíduos como agentes intencionais como si próprio, as narrativas presentes nesta discussão que enfocam o desejo de Rodrigo de prontamente atender o colega e o compadecimento que ele expõe sentir em diversos momentos pelo mesmo, contradizem as principais teorias afetivas, como a acima citada.

A partir desta análise, podemos concluir que, assim como podemos constatar ao observarmos os critérios diagnósticos do transtorno estudado, o espectro autístico é diversificado, logo, diferenças individuais existem. Ou seja, uma característica que se encontra presente em determinado indivíduo autista pode não estar presente em outro. É importante ressaltar que isto corrobora para a descaricaturização da síndrome em pauta.

2.14 Ataques de birra

Cito também que o menino em estudo, quando contrariado, tem crises explosivas. Presenciei uma dessas quando sua mãe disse que doaria brinquedos usados, os quais nem ele nem seu irmão brincavam mais. Rodrigo não gostou, gritou muito, ficou nervoso, e disse que ela nunca poderia fazer isso, pois os brinquedos eram dele. Sua mãe tentou enfatizar que ele não mais usava os brinquedos e que outras crianças mais carentes poderiam assim fazer. Ele gritou mais alto ainda dizendo que não se importava com outras crianças. Sua crise só foi amenizada quando a mãe disse que não ia mais doar os brinquedos.

Sobre essa questão, vale citar a pesquisa elaborada por Schmidt, Dell'Aglio e Bosa (2007). Esta constatou que o comportamento agressivo, comumente observado em indivíduos autistas quando contrariados, é uma categoria que muito atormenta os pais destes indivíduos. Tanto que mereceu destaque como uma das quatro grandes características dos portadores deste espectro de maior dificuldade de adaptação para as famílias. Vale ressaltar que comunicação, dificuldades em atividades de vida diária – como tomar banho e escovar os dentes, por exemplo –, e atrasos do desenvolvimento são as outras grandes características levantadas.

É importante dizer ainda que estes ataques de birra se relacionam intrinsecamente com os padrões estereotipados e repetitivos de indivíduos na condição estudada (questão esta também já levantada anteriormente). Logo, apresentam-se como manifestação de desacordo para com mudanças em sua tão prezada rotina.

Enfim, espera-se que Rodrigo, ao longo do tempo e através dos inúmeros mecanismos de suporte ao desenvolvimento, diminua os movimentos estereotipados e a impulsividade e também melhore em aspectos como o contato visual e físico, a interação social e a estruturação de suas produções. Desta forma, talvez, ele possa amadurecer e ter minimizados alguns efeitos desse transtorno invasivo no seu desenvolvimento.

3. CONCLUSÃO

Este trabalho nos leva a pensar sobre o cotidiano da criança portadora de necessidades especiais “incluídas” em escolas regulares. Partindo desta discussão, é viável nos questionarmos: será que nossa sociedade fragmentada e mecanicista está apta a agir em prol do desenvolvimento daqueles cujas características os diferenciam do padrão de normalidade? Será que, além de preparada, esta sociedade deseja agir de forma verdadeiramente inclusiva? E qual o papel da família e da escola nesse desenrolar?

É necessário ressaltar que para o processo de inclusão educacional – em todos os âmbitos – alcançar o sucesso, inúmeras considerações devem ser feitas. Primeiramente, devemos considerar o indivíduo como um ser social recheado de contextos e experiências que o constroem e reconstroem. Em segundo lugar, devemos aceitar e respeitar as diferenças para não cairmos no erro de muitos pais que acabam querendo compensar suas crianças especiais com uma proteção excessiva – fato citado anteriormente. Por último, devemos ser conscientes de que cada caso é um caso, logo, a inconclusão é uma constante que se fará em presente no decorrer de todo o trabalho.

Partindo desta última consideração e aplicando-a ao caso por mim investigado, destaco palavras de Bosa e de Callias (2000) que ilustram a discussão:

Esforços devem ser concentrados na desafiadora tarefa e integrar-se os achados das diferentes áreas a fim de compreender-se os mecanismos através dos quais diferentes facetas do comportamento combinam-se para formar o intrigante perfil que caracteriza o autismo (BOSA; CALLIAS, 2000, p. 177).

Enfim, Rodrigo, a criança por mim estudada, apresenta questões que necessitam de acompanhamento específico e que podem ser atenuadas ou prejudicadas por interferências

equivocadas. Portanto, a atuação da família e da comunidade escolar precisa se desenvolver em conjunto com as reais necessidades do menino. Amplio esta análise a todos que apresentam a mesma condição da criança.

Por fim, reitero que, a partir da contextualização e do debate sobre as características do menino portador da Síndrome de Asperger citada acima, busquei, todo tempo, explicar as atitudes e condições dele com base no que a literatura específica nos diz. Deste modo, espero ter contribuído para a desconstrução do estigma que existe contra os alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. *Presente de grego*. São Paulo: Editora Moderna, 1998. 32 p.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*. Fourth Edition, Washington, DC, American Psychiatric Association, 1994. p. 98 – 111.

BOSA, C.; CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. In: *Psicologia: Reflexão e crítica*. Porto Alegre, v.13, n. 1, p. 167 – 177, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 jun. 2008.

CLARCK, R. The transition from action to gesture. In: LOCK, A. (org.) *Action, Gesture and Symbol: The emergence of language*. London: Academic Press, 1978. p. 231 – 257.

CUNHA, R.; PRADO, G. *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas: Editora Alínea, 2007. cap. 2, p. 15 – 45.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura. 30 ed. 148 p.

FREITAS, P.; CARVALHO, R.; LEITE, M.; HASSE, V. Relação entre o estresse materno e a inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, ano I, n. 57, 2005. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/seer/lab19/ojs/viewarticle.php?id=70&layout=html&locale=fr&locale=pt&locale=es>>. Acesso em: 04 jun. 2008.

GIKOVATE, C. *Problemas sensoriais e de atenção no autismo: uma linha de investigação*. 1999. 82 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

LOCK, A. (org.) *Action, Gesture and Symbol: The emergence of language*. London: Academic Press, 1978. cap. 1, p. 3 – 18.

LURIA, A. The role of speech in the formation of temporary connections and the regulation of behaviour in the normal and oligophrenic child. In: SIMON, B.; SIMON, J. *Education psychology in the U.R.S.S.* London: Routhledge & Kegan Paul, 1963. p. 83 – 97.

MANDARINO, M.; BELFORT, E. *Matemática nas Séries Iniciais Parte I: Números Naturais Conteúdo e Forma.* Rio de Janeiro: Ministério da Educação: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências, 2005. 219 p.

MOUSINHO, R.; GIKOVATE, C. Espectro Autístico e suas implicações educacionais. In: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM – COMPREENDER PARA MELHOR EDUCAR, 1., 2003, Rio de Janeiro, *Revista Sinpro... Dificuldades de Aprendizagem: Sinpro-Rio*, 2003. p. 88 – 99. Disponível em: < <http://www.sinpro-rio.org.br/publicacoes/revista/Download/revistadificuldades.pdf> >. Acesso em : 13 mai. 2007.

OLIVIER, L. *Distúrbios de Aprendizagem e de Comportamento.* Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007. p. 123 – 126.

ORRÚ, S. E. *Autismo, Linguagem e Educação: Interação social no cotidiano escolar.* Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007. 184 p.

SOUZA, J. et al. Atuação do psicológico frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil. *Psicologia: Ciência e profissão*, Brasília, v. 24, n. 2, 2004. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1414-98932004000200004&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 13 mai. 2007.

ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. 608 p.

SCHMIDT, C.; DELL'AGLIO, D.; BOSA, C. Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: lidando com dificuldades e com a emoção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100016> Acesso em: 03 jun. 2008.

SILVA, F. O medo, a fobia e o pânico. *Revista CB Júris*, Campinas, v. 9, n. 2, jun. 1999. Disponível em: <<http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=28&rv=Direito>> Acesso em: 04 jun 2008.

SINGH, K. A.; MORAES, A. B. A.; AMBROSANO, G. M. B. Medo, ansiedade e controle relacionados ao tratamento odontológico. *Pesq Odont Bras*, v. 14, n. 2, p. 131-136, abr./jun.

2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pob/v14n2/v14n2a6.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2008.

SOMMER-BODENBURG, A. *O pequeno vampiro no sítio*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 121 p.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 342 p.

TOMASELLO, M.; FARRAR, M. J. Join attention and early language. *Child Development*, [S.l.], v. 57, p. 1455-63, Dez. 1986.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

WERTSCH, J. From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Contributions to Human Development*, [S.l.], v. 22, p. 1 – 22, Ago. 1979.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
 Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
 Escola de Educação – EE
 Departamento de Didática - DID

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Fernanda Cristina V. da Silva Guiza - 20041353502

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO:

O Transtorno de Ansiedade e suas implicações no cotidiano escolar

ORIENTADOR(A): Aline Lamoglia Sixel

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Sandra Albernaz

Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

Monografia muito bem cuidada nos seus detalhes, com metodologia adequada ao que se propõe.
Meus parabéns Fernanda!

DATA: 14.07.2008

Assinatura: Sandra Albernaz

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Fliny Lamoglia

Nota: 10,0

Considerações:

A aluna cumpriu com dedicação e objetividade
todas as exigências para a realização do
Trabalho de Conclusão de Curso.

Data: 19/11/08

Assinatura: Fliny

TERCEIRO AVALIADOR

Professor de Monografia II: Janaina S.S. Menezes

Nota: 10

Considerações:

O trabalho atende às exigências de produção de
um texto acadêmico, seguindo as normas de
ABNT.

Data: _____

Assinatura: _____

RESULTADO FINAL			
Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Média final
<u>10</u>	<u>10,0</u>	<u>10</u>	<u>10</u>