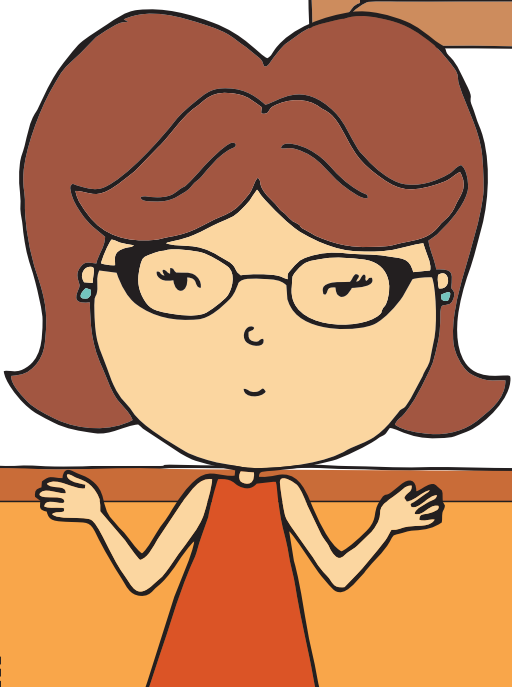


Tenho um aluno com autismo: E agora?

Cartilha de orientação
para professores no
contexto inclusivo.

Autores

Siglia Pimentel Höher Camargo (Org.)
Gabrielle Lenz da Silva
Renata Oliveira Crespo
Juliana Silva dos Santos
Calleb Rangel de Oliveira
Ania Paula Matthies Castro Jandt



Tenho um aluno
com autismo:
E agora?

Cartilha de orientação
para professores no
contexto inclusivo.



Tenho um aluno com autismo: E agora?

Cartilha de orientação
para professores no
contexto inclusivo.

Autores

Siglia Pimentel Höher Camargo
Gabrielle Lenz da Silva
Renata Oliveira Crespo
Juliana Silva dos Santos
Calleb Rangel de Oliveira
Ania Paula Matthies Castro Jandt

Sumário

Apresentação	07
O que é inclusão escolar?	09
O que é integração?	09
Inclusão X Integração:	10
tem diferença?	
Práticas inclusivas x práticas	11
integrativas na escola	
LEIS	12
O que significa ter TEA?	13
Por que Transtorno do	13
Espectro do Autismo?	
Características e	14
dificuldades que podem	
estar presentes em	
indivíduos com TEA	
Rotina	16
Comunicação	20
Socialização	23
Dificuldades Pedagógicas	28
Comportamento	33
Outras Informações	38
Relevantes	
Referências	40

Apresentação

Este material é fruto de uma pesquisa intitulada “Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto de Inclusão: Uma Avaliação na Perspectiva dos Professores”¹ realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Autismo e Inclusão (GEPAI) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, entre os anos de 2013 e 2015 nas escolas municipais de Pelotas. Nessa pesquisa buscou-se identificar as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino comum. Esta cartilha foi desenvolvida com o intuito de fornecer recomendações baseadas em evidências científicas que facilitem a inclusão de alunos com TEA no ensino comum, a partir dos principais desafios apontados pelas professoras e pretende apresentar possíveis práticas pedagógicas que venham ao encontro das necessidades de professores e alunos. As informações contidas na cartilha, não fazem desta um manual que deva ser seguido passo-a-passo, uma vez que o autismo é diferente em cada criança. É importante salientar que as informações a seguir servem como uma breve introdução sobre inclusão e autismo e como um auxílio para professores que estão trabalhando ou irão trabalhar com alunos com TEA no ensino comum. As orientações a seguir são sugestões que devem ser aplicadas de acordo com as características de cada aluno e a sensibilidade do professor. Casos específicos e complexos de estudantes com TEA devem ser acompanhados por um profissional devidamente qualificado para fornecer orientações que atendam as especificidades de cada caso. Por fim, cabe ressaltar que o objetivo desta cartilha é orientar professores do ensino comum sobre o TEA e práticas pedagógicas a serem utilizadas em sala de aula, o que não compreende a totalidade de intervenções necessárias para o TEA.

O que é inclusão escolar?

A inclusão escolar é um direito de todos os alunos, e este conceito abrange pessoas com deficiência ou não, de todas as classes sociais, credos religiosos, etnias, etc. A ideia de inclusão não visa apenas à inserção de uma minoria na escola, o objetivo é garantir que absolutamente todas as pessoas possam participar da vida em sociedade de maneira plena e autônoma, respeitando as individualidades de cada cidadão. Para que isto ocorra, a escola deverá adaptar-se aos alunos, permitindo que todos possam desenvolver suas potencialidades plenamente².

O que é integração?

A integração foi um movimento anterior à inclusão. Dentro desta ideia, a sociedade é considerada um “sistema pronto”, no qual o aluno deverá se adaptar a escola e aqueles que não conseguirem ficam fora do processo de aprendizagem do ensino comum³.

Inclusão X Integração: tem diferença?

Ao analisarmos os conceitos de inclusão e integração, vemos que tem diferença de concepção dos dois modelos. A integração da pessoa com deficiência permite, por exemplo, que uma criança com autismo frequente a escola desde que ele se adapte à rotina escolar, enquanto a inclusão busca tornar esta criança parte efetiva da escola, permitindo que todos os alunos participem e tenham suas individualidades respeitadas^{3, 4}. Na proposta inclusiva, todos os alunos desenvolverão as mesmas habilidades, mesmo que alguns deles necessitem de métodos de ensino adaptados e tempos de aprendizagem diferenciados. A inclusão ocorre quando existe respeito às diversidades, compreendendo que todos têm a capacidade de aprender, desde que a escola e o professor se adaptem às especificidades de cada aluno².

É comum pensar que a presença de um aluno com deficiência na sala de aula do ensino comum significa que ele está incluído. No entanto, a menos que a escola proporcione a efetiva participação do aluno de acordo com suas necessidades educacionais especiais, podemos, no máximo, dizer que este aluno está integrado, mas não necessariamente incluído.

A tabela a seguir apresenta uma diferenciação entre práticas que são consideradas inclusivas e aquelas que não são inclusivas ou são apenas integrativas.

Práticas inclusivas X práticas integrativas na escola

Práticas inclusivas

A escola adapta-se para receber a pessoa com deficiência.

O aluno desenvolve as mesmas habilidades dos colegas, mesmo que seja através de atividades ou recursos adaptados.

O professor traz atividades adaptadas para o aluno.

Na aula de educação física a turma pratica atividade física adaptada, junto com o aluno com deficiência.



Práticas Integrativas ou não inclusivas

A pessoa com deficiência frequenta a escola e deve adaptar-se a ela.

O aluno com deficiência realiza atividades diferentes dos colegas.

O cuidador realiza atividades aleatórias com o aluno.

Na aula de educação física o aluno com deficiência vai para a biblioteca ou faz um relatório da prática dos colegas.



Leis:

Você sabia que existe uma lei específica que assegura os direitos de pessoas com autismo?

É a lei nº 12.764, que foi assinada em 27 de dezembro de 2012⁵.

Ela protege o direito de indivíduos com TEA em muitos aspectos, principalmente ao acesso:

à **EDUCAÇÃO**
e ensino
profissionalizante,
a o **MERCADO DE**
TRABALHO, à assistência e
PREVIDÊNCIA SOCIAL.

Além disso, passa a reconhecer oficialmente o Transtorno do Espectro do Autismo como deficiência, garantindo-lhes todos os direitos enquanto tal.

Outra novidade é que em 6 de julho de 2015 foi sancionada a lei nº 13.146 que é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência⁶, ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência que é destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a



sua inclusão social e cidadania. Então, sabemos que o acesso à educação, ou seja, a inclusão escolar de indivíduos com deficiência (incluindo aquelas com TEA) é um direito, no qual a matrícula não pode ser negada e a atenção e ensino devem ser destinados à essas pessoas, como para qualquer outra. Importante observar que não só o acesso é garantido mas também a permanência do aluno com TEA no sistema de ensino regular.

O que significa ter TEA?

Crianças e adultos com Transtorno do Espectro Autista apresentam alterações qualitativas nas seguintes áreas do desenvolvimento: comunicação/ socialização e comportamento⁷. As dificuldades relacionadas com essas áreas se manifestam antes dos três anos e duram por toda a vida. Porém, melhoras significativas nos sintomas são observados quando realizado um diagnóstico precoce e aplicadas as devidas intervenções, dentre elas a educacional^{8, 9, 10} destacando-se assim, o papel da inclusão e do professor para o desenvolvimento das potencialidades de estudantes com autismo.

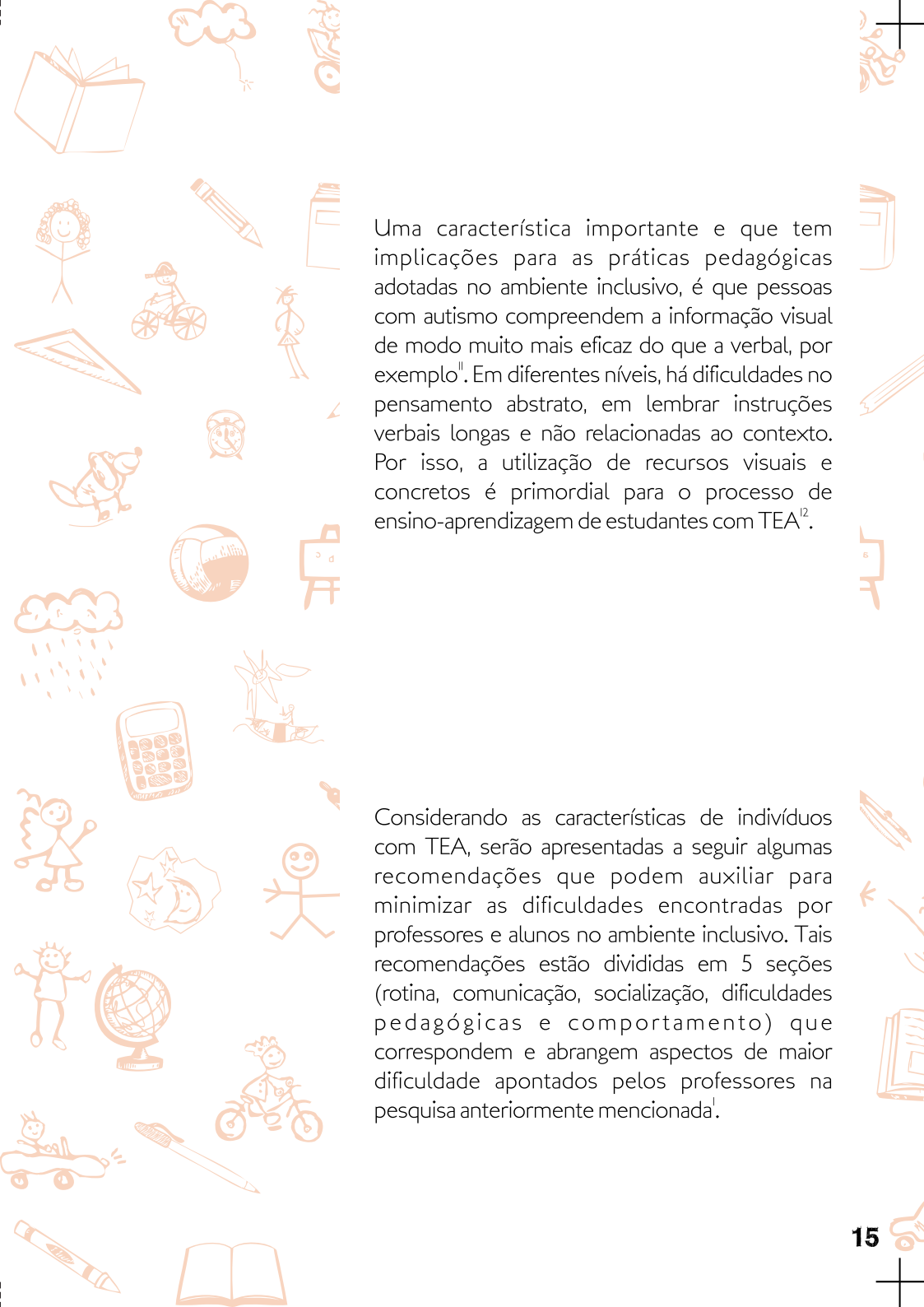
Por que Transtorno do Espectro do Autismo?

O termo “espectro” representa a variação na severidade dos sintomas que pode ir de leve a severo nas áreas comprometidas pelo transtorno como, por exemplo, em um espectro de cores, cujas tonalidades variam do mais fraco ao mais forte. Assim, o termo abrange uma diversidade de características, habilidades, e necessidades que variam de um indivíduo para outro⁸.

Características e dificuldades que podem estar presentes em indivíduos com TEA⁷:

- atraso ou ausência de fala;
- dificuldade na interação recíproca ou espontânea;
- ecolalia (repetição de frases, palavras ou diálogos);
- adesão a rotinas;
- dificuldades com mudanças de rotina;
- interesse restrito por determinados assuntos;
- presença de movimentos estereotipados e repetitivos do corpo;
- sensibilidade ao som;
- fuga de contato visual.





Uma característica importante e que tem implicações para as práticas pedagógicas adotadas no ambiente inclusivo, é que pessoas com autismo compreendem a informação visual de modo muito mais eficaz do que a verbal, por exemplo¹¹. Em diferentes níveis, há dificuldades no pensamento abstrato, em lembrar instruções verbais longas e não relacionadas ao contexto. Por isso, a utilização de recursos visuais e concretos é primordial para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA¹².

Considerando as características de indivíduos com TEA, serão apresentadas a seguir algumas recomendações que podem auxiliar para minimizar as dificuldades encontradas por professores e alunos no ambiente inclusivo. Tais recomendações estão divididas em 5 seções (rotina, comunicação, socialização, dificuldades pedagógicas e comportamento) que correspondem e abrangem aspectos de maior dificuldade apontados pelos professores na pesquisa anteriormente mencionada¹.

ROTINA

Um dos desafios relatados pelas professoras, refere-se às dificuldades dos alunos em seguir rotinas e com as mudanças repentinas dessa rotina¹. Primeiramente, é importante saber que estudantes com TEA tem dificuldades com o que é desconhecido e podem temer o imprevisível¹³. As dificuldades apresentadas pelos alunos podem acontecer quando não se estabelece uma rotina clara, e também quando essa rotina, incluindo as diversas transições de atividades, professores e ambientes da escola não é antecipada a eles. Por isso o estabelecimento de rotinas é essencial para que a criança possa organizar o seu dia, de modo que ela poderá prever as atividades com as quais se envolverá na escola¹⁴. Quando estabelecemos a rotina de forma clara e objetiva para os alunos com autismo, ao mesmo tempo em que estamos evitando ou minimizando comportamentos inapropriados que podem decorrer frente à imprevisibilidade dos acontecimentos diários, também estamos garantindo sua segurança e independência na escola.

Para os alunos com TEA a mudança na rotina ocorre muitas vezes de forma conturbada, pois uma vez que ela está estabelecida, eles geralmente apresentam uma inflexibilidade à mudanças. É praticamente impossível fornecer um ambiente escolar livre de transições e mudanças, mas devido a este comportamento, é importante que se evite as mudanças repentinas das atividades diárias.

Porém quando não for possível evitar, é recomendável o professor antecipar tais mudanças para o aluno, para que não desencadeie ansiedade ou comportamentos reativos frente ao imprevisível¹³.


Para sistematizar as atividades que serão realizadas pelas crianças com autismo, um recurso bastante útil é a programação visual dessas atividades, na qual o professor disponibiliza agendas e painéis com figuras que representam as atividades e a sequência a serem realizadas¹⁵. Esse material pode ser disponibilizado para a turma em geral de forma que facilite também a organização e entendimento de todos os alunos.

Para construção dessas agendas ou painéis, o professor poderá utilizar cartolina, E.V.A., feltro ou outro material que possa ficar exposto e visível ao aluno (em uma parede, na classe, numa pasta individual, etc.). As ações e atividades que o aluno irá realizar na escola poderão ser representadas por desenhos, figuras, fotos e/ou objetos, que serão anexadas nos painéis, de preferência com velcro. Dessa forma, se houver alguma mudança na rotina, o professor poderá alterar as imagens com facilidade, de modo que os painéis continuem sendo compreendidos pelos alunos com autismo.



Inicialmente, é necessário que o professor ensine o aluno a usar a agenda visual, ajudando-o a relacionar as figuras com as atividades que serão realizadas ao longo do dia. Do contrário, ele não saberá como utilizar esse novo recurso. É preciso que o professor indique para seu aluno com autismo as atividades que ele irá realizar, por exemplo, mostrando a figura de livros, indicando que a primeira atividade será a leitura de um livro; após irá mostrar uma imagem relativa a esportes, mostrando que a segunda atividade será a aula de educação física; e assim deverá fazer com todas as atividades planejadas para o dia. Em alguns casos, além das figuras, também é necessário mostrar ao aluno um objeto relacionado com a próxima atividade na qual ele deve engajar-se para facilitar a sua compreensão da sequência das atividades. Essa assistência - mostrar ao aluno o que será realizado durante o dia, relacionando com a agenda visual - aos poucos deve ser removida, mas a agenda visual deverá continuar visível ao aluno. É importante que o professor antecipe também as mudanças da rotina escolar, como por exemplo, o dia em que o professor de educação física não puder comparecer, o aluno deverá ser alertado com antecedência qual atividade ou professor irá substituir a aula de educação física, e esta mudança deverá constar na agenda visual.

Cabe ao professor reforçar positivamente as tentativas e cada passo que o aluno cumpre com sucesso em relação às rotinas^{16,17,18}.

A decorative border surrounds the page, featuring various school-related icons in a light green color. On the left side, icons include a child on a bicycle, a cloud, a notebook, a pencil, a girl, a bicycle, a pencil, an alarm clock, a chalkboard, a ball, a windmill, a calculator, a stick figure, a smiley face, a girl on a bicycle, and an open book. On the right side, icons include a folder, a pencil, a girl, a calculator, a star, a globe, and a pencil. The background of the page is a light green gradient.

Reforçar positivamente um comportamento significa fornecer uma consequência a esse comportamento que seja valorizada pelo aluno e que aumente a probabilidade de que ele se repita^{17, 19}. Por exemplo, se o aluno tem dificuldade em trocar o caderno de uma disciplina que está usando por outro que será necessário a seguir, e o professor percebe que através do estabelecimento e antecipação da rotina ele consegue fazer a troca tranquilamente, este comportamento deverá ser reforçado. O reforço poderá ser realizado de diversas formas: através de elogios (“Parabéns! Que legal você conseguiu pegar o caderno de ciências!”); através do acesso a brinquedos e atividades preferidas (“Você pode usar a caneta do seu personagem favorito por que pegou o caderno certo para a aula de ciências!”); através do contato físico (abraços, beijos). É importante que o professor saiba o que é reforçador para cada aluno (que consequências são motivadoras para ele), analise o contexto e verifique qual o melhor reforço a ser fornecido no momento em que o aluno apresentou um comportamento adequado. Reforço concreto, com brinquedos por exemplo, podem ser substituídos progressivamente por elogios ou bilhetes assertivos no caderno, de acordo com o desenvolvimento do aluno e sua capacidade de compreensão.

COMUNICAÇÃO

As professoras relataram ter dificuldades em relação à comunicação, na qual não conseguem entender o que o aluno quer solicitar e também não conseguem saber se o aluno está entendendo o que está sendo solicitado!

A dificuldade de comunicação pode ser uma barreira no desenvolvimento do aluno com autismo, por isso é fundamental que a escola auxilie o aluno a superar esta dificuldade, pois o desenvolvimento das habilidades de comunicação é um percurso cheio de obstáculos, mas que precisam ser vencidos ou minimizados para que o processo de ensino-aprendizagem do aluno progrida no contexto escolar. A escola é um ambiente rico de oportunidades para o desenvolvimento da comunicação funcional, mas muitas vezes a criança obtém um item ou atividade desejada sem, no entanto, exercitar maneiras apropriadas de comunicar essa necessidade. Além disso, as dificuldades de comunicar podem levar à utilização de maneiras ou comportamentos inadequados com a intenção de comunicar ou até mesmo a um abandono da tentativa de comunicar algo. Isso pode acarretar em um maior isolamento escolar e social, pois as oportunidades de comunicação que naturalmente ocorrem em sala de aula não são percebidas e utilizadas em favor da aprendizagem comunicativa do aluno.

Para o desenvolvimento dessas habilidades, é necessário planejar e criar oportunidades para

VOCÊ PRECISA
DE ALGUMA
COISA?



que o aluno sinta necessidade de comunicar de maneira apropriada. Uma das possibilidades é utilizar estratégias de ensino incidental, que significa, por exemplo, “simular” o esquecimento de objetos essenciais para a realização de atividades ou deixar brinquedos que o aluno gosta em lugares visíveis, mas inacessíveis, criando oportunidades para o aluno solicitar o que precisa ou quer^{14,17}. Para reforçar este comportamento, é importante conceder o item solicitado e elogiar as tentativas (independentes ou com assistência) do aluno de se comunicar de maneira apropriada.

Inicialmente, pode ocorrer de o aluno não conseguir comunicar-se plenamente e, para não gerar frustração, deve-se atender a solicitação do aluno, mesmo que ele só tenha esboçado a intenção de comunicar. É importante que a professora tenha um objetivo para o desenvolvimento da habilidade de comunicar e esta deverá ser ensinada, praticada e reforçada repetidamente.

Por exemplo: O professor seleciona uma habilidade a ser ensinada (ex.: pedir um lápis), e a partir dessa habilidade cria oportunidades de comunicação (ex.: esquecer de entregar o lápis em alguma atividade). O professor espera que o aluno tente se comunicar, porém deve saber que o aluno pode inicialmente não expressar o que quer ou precisa e diante disso, cabe ao professor então, fornecer auxílio/assistência (que pode ser física, gestual ou verbal). É importante estimular o aluno através de perguntas (ex.: “O que você quer?”) e de acordo com a

resposta do aluno, o professor pode repetir e modelar suas respostas (ex.: “Sim, você quer o lápis!”). Diga: “Lápis”). É fundamental que o professor reforce os avanços do aluno, por menor que sejam, elogiando a tentativa ou comunicação apropriada e fornecendo o que foi solicitado.

Outro desafio presente na sala de aula é a repetição constante de palavras, expressões, frases ou até mesmo diálogos inteiros¹³. Este comportamento chama-se ecolalia e uma das possibilidades de lidar com ela em sala de aula, pode ser a interação com o aluno através de perguntas a respeito do que ele está falando, contextualizando a fala com algo que está sendo trabalhado em sala de aula²⁰. Cabe ao professor analisar o contexto da ecolalia do aluno, para identificar se é apenas a reprodução de uma fala de outra pessoa ou se há uma tentativa de comunicação da criança.

Quanto à preocupação das professoras em relação à compreensão do aluno para o que está sendo solicitado, vale lembrar que estudantes com TEA possuem dificuldades com o processamento de informações verbais, longas e simbólicas. Por isso, para facilitar a compreensão do aluno e promover resposta adequada frente ao solicitado, faz-se necessário o uso de uma linguagem simples, clara e concisa. Também pode ser necessário falar mais devagar e com pausa entre as palavras além da utilização de recursos visuais para complementar a comunicação oral com o aluno. Alguns alunos com TEA não desenvolvem a linguagem oral; nesses casos faz-se necessário a utilização de pranchas de comunicação, cartões ou outros recursos já utilizados pela família para que haja comunicação não verbal.





SOCIALIZAÇÃO

As professoras relataram dificuldades com a socialização, tanto do aluno com TEA com seus colegas, como dos colegas com o aluno com TEA¹. Considerando que crianças com autismo tem dificuldade em interagir, as pessoas muitas vezes tem receio de socializar com eles. Diferente do que se imagina, pessoas com autismo não necessariamente se isolam de forma proposital. Muitas vezes, elas têm dificuldade de socializar por não saber como iniciar ou manter uma interação e também por não conseguir prosseguir em uma conversa devido a seus interesses restritos e assim acabam falando sempre de um mesmo assunto, fazendo com que as outras crianças percam o interesse na conversa²¹.




Diante disso, o professor tem papel fundamental para promover a aprendizagem de uma interação social recíproca entre o aluno autista e os seus colegas ou pares (crianças da mesma faixa etária). Primeiramente, ele precisa ter conhecimento das habilidades sociais que o aluno possui, pois se ele não interage por que não sabe, por exemplo, o professor pode ensinar esta habilidade²². Há casos em que o aluno sabe o que fazer em certas situações sociais, mas não tem motivação para realizar essa habilidade. Isso exigirá observação do professor para encontrar fontes de motivação para que esse aluno socialize, por exemplo, garantindo a resposta positiva dos pares frente a uma solicitação para brincar ou propondo atividades interativas que incluam as preferências

do aluno. Podemos encontrar também crianças que interagem com os outros, porém de forma equivocada. Um exemplo disso são as crianças que ficam um longo tempo falando de assuntos do seu interesse para outros e não se dão conta de que podem se tornar cansativos e desinteressantes para as pessoas²¹. Diante disso, cabe ao professor ensinar habilidades sociais efetivas, como responder quando é solicitado, iniciar e/ou finalizar uma conversa e/ou brincadeira, esperar e alternar a vez, ser flexível, trocar o tópico de uma conversa, etc. e oferecer oportunidades para que isso ocorra²³. É essencial que o estudante tenha a chance de participar e interagir em uma variedade de oportunidades sociais que ocorrem na escola, onde modelos apropriados, estímulos e reforços estão naturalmente disponíveis. No entanto, pelas próprias características do transtorno, somente estar junto com os colegas não é suficiente para que crianças com autismo aprendam habilidades sociais²⁴. Em geral, como em outras situações de ensino, alunos com autismo precisam de instruções explícitas para desenvolverem habilidades e compreenderem contextos sociais.





Mais uma vez, os recursos visuais são importantes para auxiliar na tarefa de ensinar habilidades sociais para crianças com autismo. Para ensinar uma criança a brincar sozinha ou em grupo de forma apropriada, por exemplo, pode-se utilizar figuras do tipo agenda visual em que se mostra para a criança os passos de como utilizar um brinquedo²⁵.



Outra estratégia que tem se mostrado eficaz para lidar com as dificuldades em relação à socialização é a modelagem, em que o professor ensinará a habilidade pretendida com exemplos, através de vídeos ou encenações dessas habilidades sociais. Trata-se de uma demonstração da habilidade, que pode ser ao vivo ou por vídeos da própria criança ou outras pessoas desempenhando o comportamento social desejado. Neste caso, poderá ensinar o aluno a como iniciar uma brincadeira (o que fazer e o que dizer), pedir ajuda aos colegas quando tiver dificuldade em alguma tarefa, etc.^{14,26,27}.

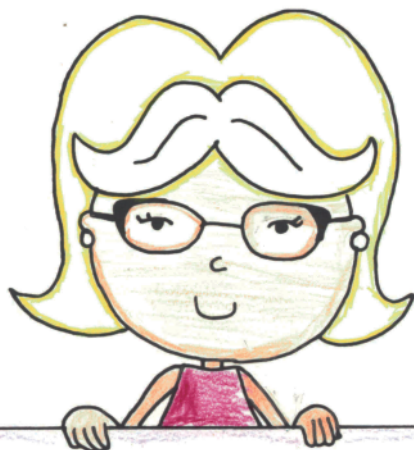


Além disso, a utilização de “História Sociais”²⁸ tem contribuído no ensino de habilidades sociais para crianças com autismo. Trata-se da elaboração de uma história que conta e descreve uma situação onde habilidades e conceitos relacionados às dificuldades da criança são ensinados de forma objetiva e concreta, facilitando a compreensão do aluno sobre as habilidades sociais que necessita e as reações e atitudes que se espera diante delas. O objetivo é que seja uma história curta, escrita sob a perspectiva do aluno de modo que ele possa identificar-se com a história e o professor possa explorar com ele as possibilidades frente a sua dificuldade através de questões compreensivas sobre a história^{17, 29}. Histórias sociais podem ser usadas com outras estratégias para aumentar seu benefício, como a modelagem³⁰, recursos visuais, assistência e reforço positivo³¹.



Considerando que crianças com autismo aprendem a interagir seguindo uma sequência de ações roteirizadas¹⁴, os Scripts Sociais também são aliados para melhorar a socialização do aluno com autismo^{33, 32}. Para a utilização dessa estratégia, deve-se fazer um roteiro de situações do dia-a-dia de sala de aula e brincadeiras (associando imagens, fotos ou figuras), onde terá uma ordem do que tem que fazer e dizer em determinada situação. Os Scripts sociais podem ajudar o aluno com autismo a entender o que está acontecendo e mostrar o que se deve fazer em determinadas situações.

Exemplo: Queremos ensinar ao nosso aluno como se apresentar para um colega novo³⁴:



1) Haverá situações em que eu vou encontrar uma pessoa que eu não conheço, como um colega novo. Este é o momento em que eu posso me apresentar para ele.



2) Devo esperar, se ele estiver falando com alguém.



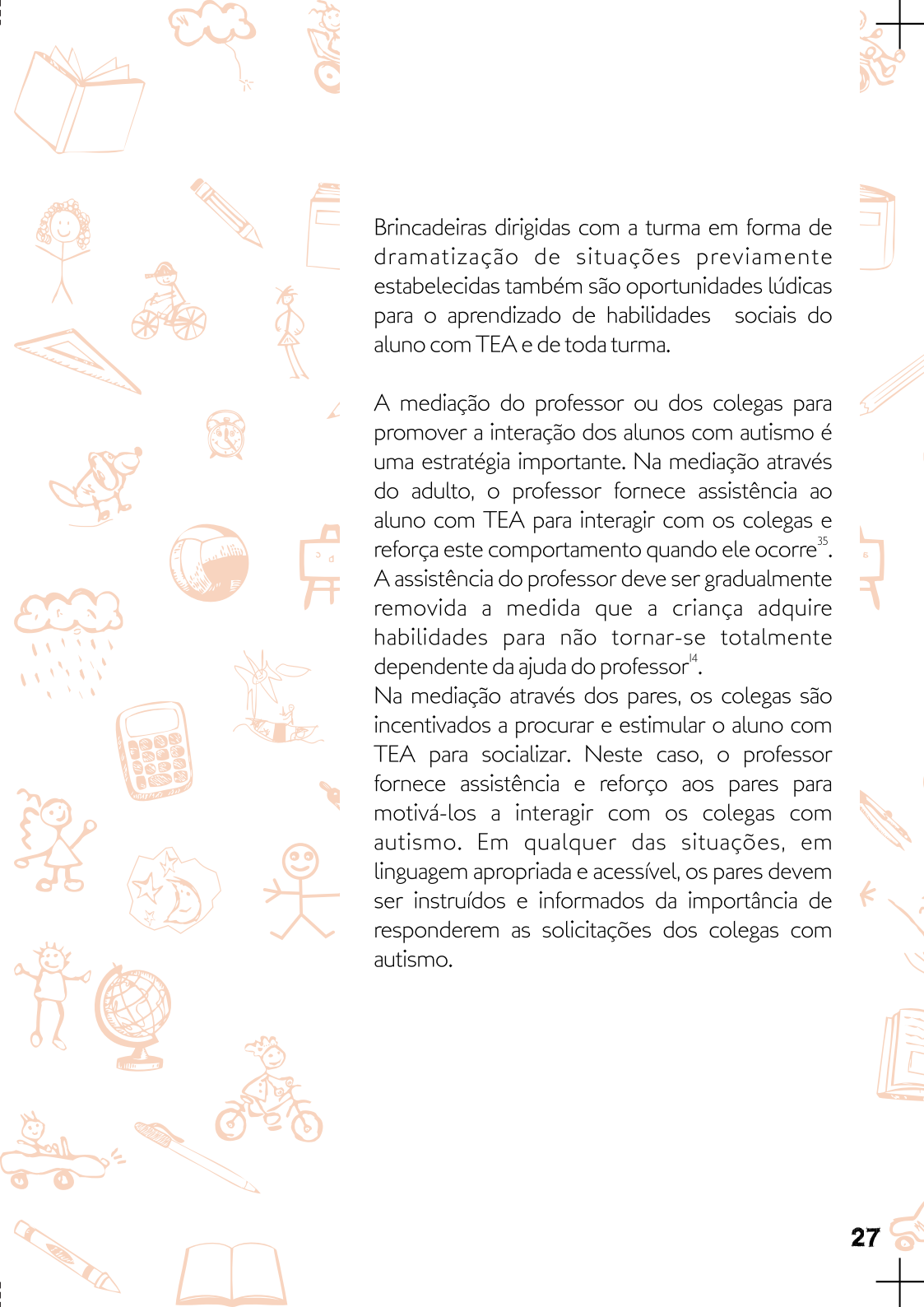
3) Quando ele parar de falar eu me aproximo a uma distância de mais ou menos o comprimento de um braço e faço contato visual.



4) Digo: "Oi. Meu nome é _____. Qual é o seu nome? Espero a resposta.



5) Digo: "Muito prazer em conhecê-lo" e aperto as mãos.



Brincadeiras dirigidas com a turma em forma de dramatização de situações previamente estabelecidas também são oportunidades lúdicas para o aprendizado de habilidades sociais do aluno com TEA e de toda turma.

A mediação do professor ou dos colegas para promover a interação dos alunos com autismo é uma estratégia importante. Na mediação através do adulto, o professor fornece assistência ao aluno com TEA para interagir com os colegas e reforça este comportamento quando ele ocorre³⁵. A assistência do professor deve ser gradualmente removida a medida que a criança adquire habilidades para não tornar-se totalmente dependente da ajuda do professor¹⁴.

Na mediação através dos pares, os colegas são incentivados a procurar e estimular o aluno com TEA para socializar. Neste caso, o professor fornece assistência e reforço aos pares para motivá-los a interagir com os colegas com autismo. Em qualquer das situações, em linguagem apropriada e acessível, os pares devem ser instruídos e informados da importância de responderem as solicitações dos colegas com autismo.

DIFICULDADES PEDAGÓGICAS

As professoras relataram ter dificuldades pedagógicas em relação ao aluno com autismo, ou seja, possuem dificuldades em como ensinar e avaliar se ele está realmente aprendendo¹. Em relação a dificuldades para ensinar, sabe-se que as próprias dificuldades inerentes ao transtorno podem desencadear uma série de situações que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, as quais podem ser evitadas³.

É preciso observar, por exemplo, como o ambiente da sala de aula pode influenciar o aprendizado do aluno com autismo. Cabe avaliar se existem fontes de distração (o que e em que situações) que precisam ser removidas. A avaliação cuidadosa deste aspecto, pode exigir modificações no ambiente da sala de aula, como dispor materiais ou estímulos distratores fora do campo de visão da criança. Além disso, sempre que possível, dispor móveis e materiais de sala de aula de modo que áreas de atividades específicas sejam óbvias facilita a independência e engajamento do aluno (e todos os demais) nas atividades propostas. Sempre que possível posicionar o aluno perto da mesa da professora para facilitar a observação da mesma relação ao aluno, bem como proporcionar a criação de vínculo. Da mesma forma, deixar claro e explícito o que se espera que o aluno faça em determinadas tarefas acadêmicas (trabalho individual na classe, ou trabalho em grupo, etc.) é fundamental. Estas expectativas comportamentais devem ser apresentadas passo

Variar atividades e propor uma sequência que inclua atividades altamente preferidas após atividades não preferidas (Princípio Premack), também se mostra efetivo para motivar o aluno a se engajar em atividades de ensino que em geral não são as favoritas. Por exemplo, após trabalhar na folha de atividades o aluno é permitido acessar o computador por 5 minutos¹³. Além de incluir na agenda visual do aluno essa sequência de atividades, é possível utilizar um recurso visual do tipo **“Primeiro/Depois”**. Trata-se de explicitar através de figuras em um cartão qual atividade o aluno deve completar antes de partir para sua atividade preferida. Para auxiliar nessa tarefa, permitir que o aluno visualize e identifique o término do tempo requerido para engajar-se em uma tarefa (preferida ou não) auxilia na independência e transição de uma atividade para outra. O uso de uma ampulheta, relógio ou até mesmo timer de cozinha que emite um beep no final do tempo estabelecido são úteis para indicar ao aluno que é hora de trocar de atividade¹³.

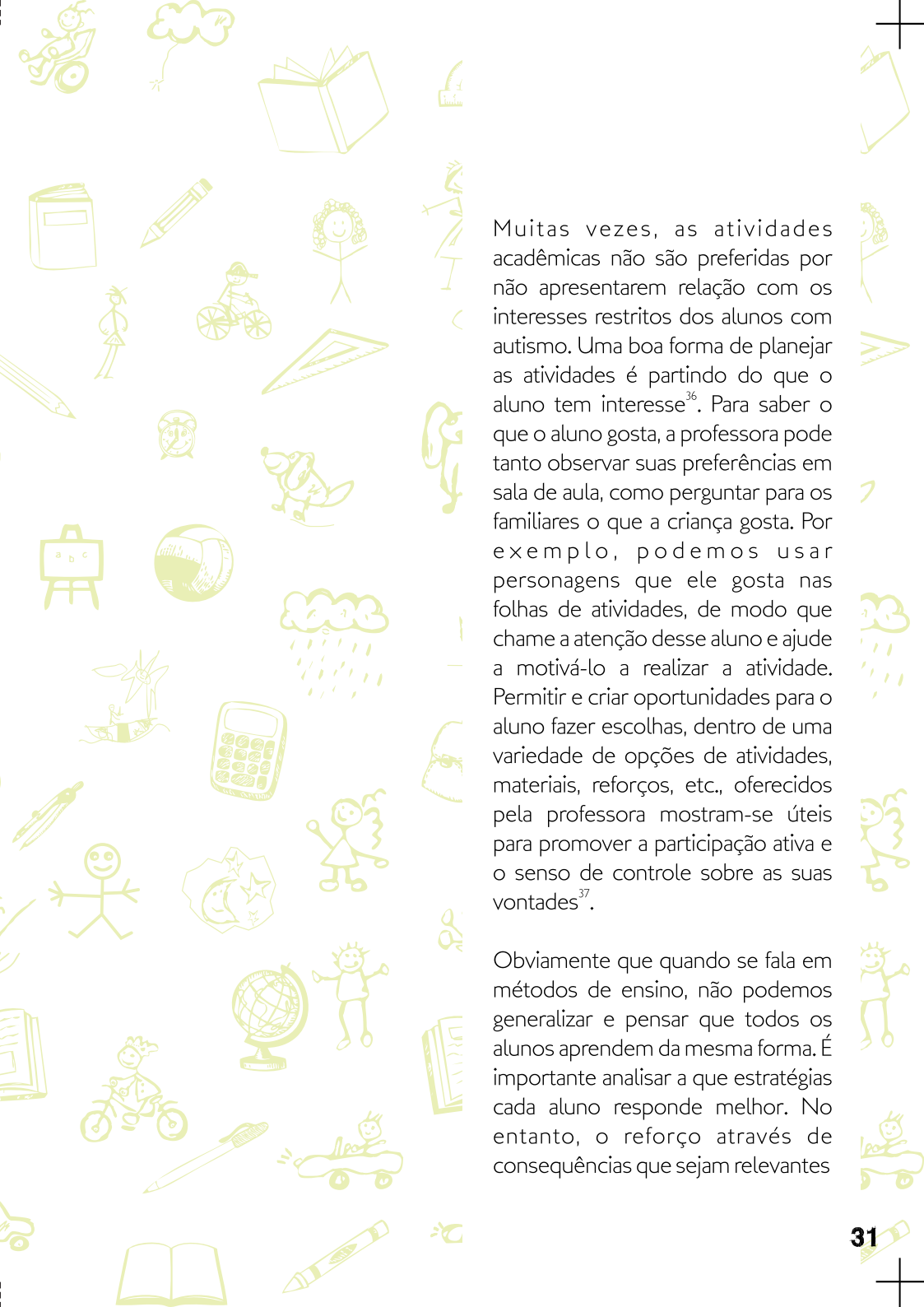


Primeiro



Depois






Muitas vezes, as atividades acadêmicas não são preferidas por não apresentarem relação com os interesses restritos dos alunos com autismo. Uma boa forma de planejar as atividades é partindo do que o aluno tem interesse³⁶. Para saber o que o aluno gosta, a professora pode tanto observar suas preferências em sala de aula, como perguntar para os familiares o que a criança gosta. Por exemplo, podemos usar personagens que ele gosta nas folhas de atividades, de modo que chame a atenção desse aluno e ajude a motivá-lo a realizar a atividade. Permitir e criar oportunidades para o aluno fazer escolhas, dentro de uma variedade de opções de atividades, materiais, reforços, etc., oferecidos pela professora mostram-se úteis para promover a participação ativa e o senso de controle sobre as suas vontades³⁷.

Obviamente que quando se fala em métodos de ensino, não podemos generalizar e pensar que todos os alunos aprendem da mesma forma. É importante analisar a que estratégias cada aluno responde melhor. No entanto, o reforço através de consequências que sejam relevantes

para o aluno são fundamentais para que comportamentos adequados se repitam.

Para avaliar se o aluno está aprendendo, é preciso ter objetivos e metas do que se pretende ensinar e um critério para julgar se a criança aprendeu, sempre levando em consideração as habilidades e limitações do aluno. Avaliar antes e depois da implementação de práticas de ensino é importante para verificar a eficácia dessas práticas bem como modificá-la de acordo com o desempenho da criança. O objetivo é o que se quer alcançar, como por exemplo: o aluno se tornar alfabético ao final do ano letivo. Metas são pequenos passos que serão dados para alcançar o objetivo em determinados períodos, por exemplo: a meta para o 1º bimestre é o aluno reconhecer as letras, para o 2º bimestre é estar silábico, para o 3º bimestre é estar silábico alfabético e para o 4º bimestre é estar alfabetizado. Os critérios de avaliação da aprendizagem deverão ser traçados de acordo com o perfil do aluno e devem ser explícitos (observáveis), realísticos e escritos positivamente, a partir do que se espera que a criança faça. Por exemplo: Se a criança reconhecer as vogais 80% das vezes em que foi solicitada durante 3 dias consecutivos então entende-se que ela aprendeu a reconhecer as vogais.

A respeito do comportamento imprevisível, temos que ter em mente que todo comportamento tem uma causa e uma função, ou seja, um fato que o desencadeia e algo que motiva a sua ocorrência³⁹. Essa causa quase sempre é identificada no ambiente onde ocorre. Com isso, deve-se analisar em quais momentos ou situações o aluno apresenta esses comportamentos e qual é a consequência que trazem para ele, pois esta consequência pode fazer com que o comportamento se repita outras vezes, pois está sendo reforçado. As funções de um comportamento (descritas na literatura³⁹), ou seja, o propósito da sua ocorrência, pode ser tanto para obter um evento desejado (por exemplo, um brinquedo, uma atividade preferida, atenção dos pares ou da professora ou até mesmo estímulos sensoriais, como no caso das estereotipias) ou escapar/evitar eventos indesejados (por exemplo, uma tarefa difícil, contato visual com um adulto ou um som alto). Se a consequência do comportamento (ou seja, o que é feito depois que ele é apresentado), vir diretamente ao encontro da função deste comportamento, faz com que ele seja reforçado e provavelmente se repita. Por isso é importante saber identificar e descrever o comportamento para saber se existe algo desencadeando-o, se ele está sendo reforçado (mesmo que não intencionalmente) e qual a sua função. Para isso, é importante fazer um “diário” num processo de coleta de informações conhecido como ABC⁴⁰, no qual se descreve o comportamento inadequado,

A vertical decorative border on the left side of the page contains various school-related icons in a light blue color. From top to bottom, the icons include: a cloud with a string, an open book, a pencil, a stick figure with curly hair, a stick figure on a bicycle, a triangle ruler, an alarm clock, a dog, a ball, a wind turbine, a calculator, a stick figure with curly hair, a globe, a stick figure with curly hair, a pencil, a stick figure on a bicycle, a stick figure on a skateboard, a pencil, and an open book. On the right side, there are also some partial icons: a book, a stick figure with curly hair, a triangle ruler, a stick figure, a cloud with rain, a stick figure with curly hair, a stick figure with curly hair, a stick figure on a bicycle, and a pencil.

incluindo quando e onde ele ocorre.



Trata-se de identificar o que ocorre imediatamente antes do comportamento ser apresentado (que se chama Antecedente), B-descrever o comportamento (em termos observáveis, sendo específico sobre o que o estudante faz), bem como o que ele recebeu ou quais as reações das pessoas frente a esse comportamento (que é a Consequência). Assim é possível avaliar sistematicamente o que antecede o comportamento, como ele é reforçado (que consequência está mantendo-o) e qual a sua função. Essas informações podem ser obtidas através de observações do comportamento e o relato de outros professores e familiares que tem contato diário com o aluno.

O objetivo desta avaliação é identificar os padrões de comportamentos inadequados de modo que nos permita identificar que comportamentos adequados possam ser ensinados ao aluno e sirvam para mesma função.



Por exemplo: Toda a vez que a professora se aproxima da classe de um colega (A) o aluno começa a gritar (B) e só para quando a professora chega perto dele e lhe dá atenção (C). Nesse exemplo, a observação sistemática e cuidadosa permite inferir que a função do comportamento do aluno é obter a atenção da professora e ele utiliza um comportamento inadequado para esse fim. Ao lhe fornecer atenção quando o aluno começa a gritar a professora reforça este comportamento, pois ele entende que gritando consegue obter aquilo que deseja. Assim, é possível perceber que faz-se necessário ensinar o aluno a solicitar a atenção de maneira apropriada (ex. levantando o braço e chamando a professora) e passar a reforçar este comportamento que foi ensinado, dando-lhe atenção toda vez que ele solicitar a atenção da professora adequadamente.





Cabe ressaltar que crianças com autismo podem apresentar diversos comportamentos inadequados e com mais de uma função. Não se pode esperar que seja possível intervir e modificar todos os comportamentos ao mesmo tempo, por isso deve-se estabelecer prioridades. Além disso, vale lembrar que muitos comportamentos inapropriados podem ser resultantes das próprias características e dificuldades sociais e de comunicação inerentes ao transtorno. Por exemplo, o aluno tem dificuldades em alguma atividade e por causa disso se joga no chão. Por isso, a recusa em fazer atividades/seguir rotinas e regras pode ocorrer por o aluno não conseguir entender o que lhe é solicitado, por não saber lidar com imprevistos, por não saber comunicar algo ou não saber quanto tempo terá que ficar engajado na atividade ou não ter motivação ou interesse em fazê-la. É necessário observar também as aversões do aluno, situações que devem ser evitadas e progressivamente introduzidas na rotina de acordo com as condições de aceitação do aluno.

As questões comportamentais de alunos com autismo, muitas vezes são desafiadoras para o professor. Diante disso, é importante que o professor seja claro e utilize uma linguagem de fácil entendimento ao solicitar algo ao aluno com autismo, tanto nos enunciados das atividades, quanto na apresentação da rotina e das regras. O uso de imagens é sempre útil para que fique claro ao aluno o que ele tem que fazer. Muitas vezes, muitos problemas comportamentais podem ser evitados ou minimizados, com acomodações do ambiente e estratégias que venham ao encontro das necessidades educacionais especiais destes alunos, como as apresentadas nas seções anteriores.

Outras informações relevantes

As professoras também relataram dificuldades como: diversidade em sala de aula, dificuldades com a família, dificuldades e aceitação do aluno pela turma!

Para que o aluno com autismo possa superar as barreiras para o seu pleno desenvolvimento, é importante que a família esteja acompanhando o processo e, por isso, é fundamental que o professor mantenha uma boa comunicação com os familiares do aluno, buscando-os como aliados na tarefa de promover o desenvolvimento do aluno da melhor forma possível. Faz-se necessário também manter a equipe diretiva da escola permanentemente ciente dos avanços e das dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem do aluno, afim de buscar mais contribuições para o desenvolvimento do trabalho. Por fim, ressalta-se também que é fundamental trabalhar com a turma do aluno com autismo as questões de inclusão e aceitação dele pelos colegas, para que o ambiente seja o mais favorável possível para a aprendizagem de todos. Em Pelotas, o Centro de Atendimento ao Autista Doutor Danilo Rolim de Moura é importante referência em atendimento a pessoas com TEA. O Centro disponibiliza aos professores das redes de ensino subsídios, orientações de estratégias e metodologias a serem utilizadas. Também é sempre fundamental a articulação entre todos os profissionais que atendem o aluno.



REFERÊNCIAS

1. CAMARGO, S.P.H., SILVA, G. L., CRESPO, R.O., MAGALHÃES, S. L. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto de inclusão:** Uma avaliação na perspectiva dos professores. Projeto de Pesquisa submetido a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas. 2015.
2. MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, v. 7, n. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008.
3. MANTOAN, M. T. E. Todas as crianças são bem-vindas à escola. **Revista Profissão Docente**, v. 1, n. 2, p. 1-19, mai./ago. 2001.
4. GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, n. 1, p. 35-39, out. 2005.
5. BRASIL. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 28 de dez. 2012. Seção 1, p. 2. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=28/12/2012>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

6. BRASIL. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 07 de jul. 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=07/07/2015>>. Acesso em: 01 mar. 2016.
7. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992p.
8. CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013.
9. KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, suppl.1, p. 3-11, 2006.
10. LANDA, R. Early communication development and intervention for children with autism. **Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews**, v. 13, n. 1, p. 16-25, 2007.

11. QUILL, Kathleen Ann. **Teaching children with autism: strategies to enhance communication and socialization.** New York: Delmar, 1995. 315 p.

12. HODGDON, LINDA A. **Visual strategies for improving communication:** Practical supports for school and home. 1.ed. Parsippany, NJ: Quirk Roberts, 1995. 230 p.

13. HEFLIN, Juane L.; ALAIMO, Donna Florino. **Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices.** Upper Saddle River: Pearson Education. 1.ed. 2007. 370 p.

14. HUNDERT, Joel. **Inclusion of students with autism: Using ABA-based supports in general education.** 1.ed. Austin, TX: Pro Ed., 2009. 307p.

15. CAPELLARI, Luciene Morais. **Educação e comunicação do autista e asperger.** 2010. 21 f. Monografia (Especialização Lato Sensu em Educação Especial) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/49.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

16. CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M.; GANZ, J.; HONG, E. R.; DAVIS, H.; MASON, R. Behaviorally based interventions for teaching social interaction skills to children with ASD in inclusive setting: a meta-analysis. **Journal of Behavioral Education**, p. 1-26, out. 2015.

17. LEACH, Debra. **Bringing ABA into your inclusive classroom:** A guide to improving outcomes for students with autism spectrum disorders. I.ed. Baltimore, MR: Brookes Publishing Company. 2010. 176 p.

18. RIBEIRO, S. ABA: uma intervenção comportamental eficaz em casos de autismo. **Revista Autismo**, n.0, p.14-17, set. 2010.

19. MAYER, G. Roy; SULZER-AZAROFF, Beth; WALLACE, Michele. D. **Behavior analysis for lasting change.** 2.ed. Cornwall-on-Hudson, NY: Sloan Educational Publishing, 2012. 800 p.

20. RYDELL, Patrick, J.; PRIZANT, Barry M. Assessment and intervetion strategies for children. In: _____. **Teaching children with autism:** Methods to increase communicatin and socialization. I.ed. Albany, NY: Delmar Publishers, jun. 1995. p. 105 – 129.

21. CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2009.

22. GRESHAM, F. M.; SUGAI, G.; HORNER, R. H. Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. **Exceptional Children**, v.67, n.3, p. 331-344. 2001.

23. CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M.; GANZ, J.; HONG, E. R.; DAVIS, H.; MASON, R. A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 44, n. 9, p. 2096-2116, abr. 2014.

24. GUTIERREZ, JR. A., HALE, M. N., GOSENS-ARCHULETA, K., & SOBRINO-SANCHEZ, V. Evaluating the social behavior of preschool children with autism in an inclusive playground setting. **International Journal of Special Education** v.22, n. 3, p. 26-30. 2007.

25. MACDUFF, G.; KRANTZ, P.; & MCCIANNAHAN, L. Teaching children with autism to use pictographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 26, n.1, p. 89-97, 1993.

26. BELLINI, S.; PETERS, J. K.; BENNER, L.; & HOPF, A. A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. **Remedial and Special Education**, v. 28 n. 3, p. 153-162, mai./jun. 2007.

27. MASON, R., Ganz, J.; PARKER, R.; BURKE, M.; & CAMARGO, S. Moderating factors of video-modeling with other as model: A meta-analysis of single-case studies. **Research in Developmental Disabilities**, v. 33, n. 4, p. 1076-1086, jul./ago. 2012.

28. GRAY, Carol. **The social story book**. Jenison, MI: Jenison Public Schools., 1993.

29. CHAN, J. M.; & O'REILLY, M. F. A social stories™ intervention package for students with autism in inclusive classroom settings. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 41, n. 3, p. 405-409, 2008.

30. SANSOSTI, F. J.; & POWELL-SMITH, K. A. Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. **Journal of Positive Behavior Interventions**, v. 10 n. 3, p. 162-178, jul. 2008.

31. SWAGGART, B. L., & GAGNON, E., et al. Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. **Focus on Autistic Behavior**, v. 10, n. 1, p. 1-16. 1995.

32. GOLDSTEIN, H.; & CISAR, C. L. Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 25, n. 2, p. 265–280, 1992.

33. GANZ, J. B.; & FLORES, M. M. Effects of the use of visual strategies in play groups for children with autism spectrum disorders and their peers. **Journal of Autism & Developmental Disorders**, v. 38, n. 5, p. 926-940, mai. 2008.

34. BAKER, Jed. **The social skills picture book:** Teaching play, emotion, and communication to children with autism. 1.ed. Arlington, Texas: Future Horizons, 2001. 197 p.

35. MCCONNELL S. Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: review of available research and recommendations for educational intervention and future research. **J Autism Dev Disord**, v. 32, n. 5, p. 351–372, out. 2002.

36. HURTH, J., SHAW, E.; IZEMAN, S. G.; WHALEY, K.; & ROGERS, S. J. Areas of agreement about effective practices among programs serving young children with autism spectrum disorders. **Infants and Young Children**, v. 12 n. 2, p. 17–26, out. 1999.

37. SIGAFOOS, Jeff. Choice making and personal selection strategies. In: LUISELLI, James K.; CAMERON, Michael J. (Eds.), **Antecedent control: Innovative approaches to behavioral support**. Baltimore: Brookes, 1998. p. 187–221.

38. ALBERTO, Paul A.; TROUTMAN, Anne C. **Applied Behavior Analysis for Teachers**. 8.ed., Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2009, 504 p.

39. O'NEILL, Robert E.; HORNER, Robert H.; ALBIN, Richard W.; STOREY, Keith; & SPRAGUE, Jeffrey R. **Functional assessment and program development for problem behaviour:** A practical handbook. 2.ed. Pacific Grove, CA: Wadsworth Publishing, 1996. 144 p.



Realização:



Apoio:



**CENTRO DE ATENDIMENTO AO AUTISTA
DR. DANILO ROLIM DE MOURA
Rua Gonçalves Chaves, 3410
fone: (53) 3222-4711**

