



Autismo e Realidade

CARTILHA

**A U T I S M O E
E D U C A Ç Ã O**

São Paulo - SP
2013

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| <u>CAPITULO I - ESTRATÉGIAS DE IDENTIFICAÇÃO: Autismo - como identificar</u> | <u>6</u> |
| <u>CAPÍTULO II - ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS</u> | <u>24</u> |
| <u>CAPÍTULO III - ESTRATÉGIAS DE HABILIDADES SOCIAIS</u> | <u>46</u> |
| <u>CAPITULO IV - ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E GERENCIAMENTO DE COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS OU CONTRÁRIOS À APRENDIZAGEM</u> | <u>53</u> |
| <u>CAPÍTULO V - FAMÍLIA E ESCOLA: Parceiras na inclusão</u> | <u>73</u> |

PARECERISTA TÉCNICA:

Paula Braga-Kenyon, Ph.D., Applied Behavior Analysis, Western New England University (WNE), Springfield, MA, USA. M.S., Applied Behavior Analysis, Northeastern University, Boston, MA, USA.

REVISÃO ORTOGRÁFICA:

Katia Villari

AUTORES

Ana Rita Bruni

Pedagoga, especialista em Psicopedagogia, especialista em Educação por Projetos e Construtivismo pela Faculdade Latino-America de Ciências Sociais (FLACSO) e Universidade Autônoma de Madrid, consultora escolar em projetos individuais para crianças com necessidades especiais, autora de livros infantis, escritora de artigos em revistas e capítulos em livros sobre autismo e temas afins, parecerista da Revista de Psicologia Encontros, coordenadora do Grupo de Apoio a Pais, UPIA, UNIFESP, Membro do Conselho Consultivo da ONG Autismo e Realidade – Associação de Estudos e Apoio.

Carlos Gadia, M.D.

Diretor Médico, Autismo&Realidade, Diretor Associado, Dan Marino Center – Miami Children’s Hospital, Professor Assistente, Departamento de Neurologia, University of Miami Miller School of Medicine, Professor Adjunto de Clínica Neurológica, Herbert Wertheim College of Medicine - Florida International University.

Carmen Lydia da Silva Trunci de Marco

Diretora do Colégio Paulicéia, é pedagoga, psicóloga pós graduada em Terapia Familiar Sistêmica pela PUC-SP e especialista em Psicologia Escolar e Clínica, pelo Conselho Regional de Psicologia. E, 1985, fundou a Clyma - Assessoria em Educação Inclusiva e, 1992, criou o Projeto de Trabalho Integrado - PTI.

Cássia Leal da Hora

Analista do Comportamento e Psicóloga, Mestre em Psicologia Experimental pela USP e doutoranda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC - SP. Coordenadora do curso de Especialização em Análise do Comportamento Aplicada ABA ao Autismo do Núcleo Paradigma de Análise do Comportamento.

Cíntia Guilhardi

Psicóloga pela PUC-SP, mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela PUC-SP, doutora em Psicologia Experimental pela USP. Diretora da Gradual - Grupo de Intervenção Comportamental.

Claudia Romano

Psicóloga pela PUC-SP, mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela PUC-SP, doutoranda em Psicologia Experimental pela PUC-SP. Diretora da Gradual - Grupo de Intervenção Comportamental.

Daniela Bordini

Psiquiatra geral e Psiquiatra da Infância e Adolescência. Coordenadora do ambulatório de Cognição Social Prof.Dr. Marcos Tomanik Mercadante da Unidade de Psiquiatria da Infância e Adolescência (UPIA) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Pós-graduanda de Psiquiatria da UNIFESP
Membro do Conselho Consultivo da ONG Autismo e Realidade

Joana Portolese

Psicóloga Especialista em Neuropsicologia, Coordenadora da ONG Autismo&Realidade – Associação de Estudos e Apoio, Colaboradora e Coordenadora da Neuropsicologia do Ambulatório de Autismo (PROTEA) do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas (HC-FMUSP).

Leila Bagaiolo

Psicóloga pela PUC-SP, mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela PUC-SP e doutora em Psicologia Experimental pela USP. Diretora da Gradual - Grupo de Intervenção Comportamental.

Lívia Maria Macedo

Mestre em Análise do Comportamento pela PUC-SP/Behavior Specialist pelo The Watson Institute (Pittsburgh, PA). Colaboradora do UPIA/UNIFESP.

Maria Carolina C. Martone

Analista do Comportamento/Terapeuta Ocupacional, Mestre em Análise do Comportamento pela PUC -SP e Doutoranda em Psicologia - Ufscar, Coordenadora do curso de especialização em ABA/ Transtornos Globais - Núcleo Paradigma de Análise do Comportamento.

Meca Andrade

Psicóloga pela PUC-SP, Mestre em Análise do Comportamento pela Northeastern University (Boston, MA), doutoranda pela Western New England University. Trabalha na área de autismo há 18 anos.

Marina Helena Trunci Oliveira Spalato Mendes

Assistente de direção do Colégio Paulicéia, Coordenadora do Programa de Inclusão da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Coordenadora Técnica do Módulo Aprendizagem Personalizada (Módulo AP) do Colégio Paulicéia. É Psicóloga Comportamental, Especialista em Saúde Mental na Infância e na Adolescência.

Viviane Rosalie Duarte

Psicóloga pela PUC-SP, mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela PUC-SP. Coordenadora do Módulo AP do Colégio Paulicéia. Professora do curso de Especialização em Terapia Cognitivo Comportamental em Saúde Mental do Programa de Ansiedade do IPQ-HC-FMUSP.

CAPÍTULO I

ESTRATÉGIAS DE IDENTIFICAÇÃO: Autismo - como identificar

CARLOS GADIA
DANIELA BORDINI
JOANA PORTOLESE

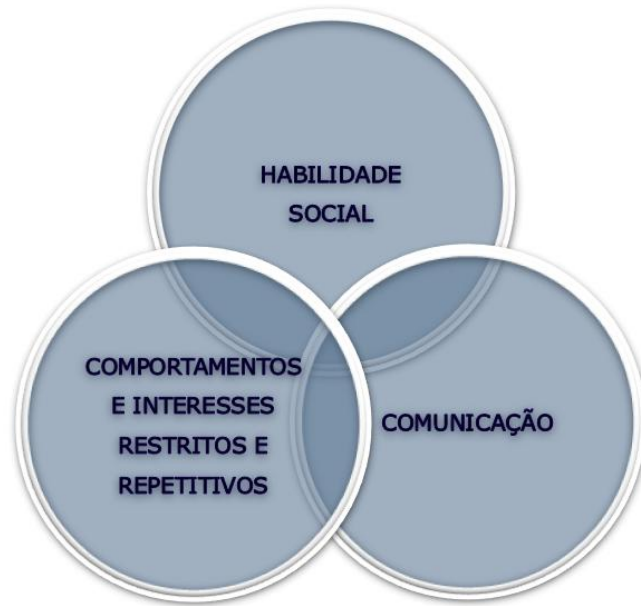


A convivência com as crianças na escola, seja em sala de aula, seja nos momentos de interação social e lazer, possibilita a percepção de uma variabilidade e diversidade enorme de características que os educandos podem apresentar. Os professores e o ambiente escolar são referências determinantes para a vida e o desenvolvimento da criança e do adolescente. Na escola, os alunos passam diariamente horas sob o olhar de educadores treinados a acompanhar sua aprendizagem e socialização. Portanto, não é raro que as primeiras dúvidas sobre o desenvolvimento da criança sejam levantadas pelos educadores da criança ou do adolescente.

- ❖ Qual o professor que nunca se angustiou frente à dificuldade de aprendizado de um de seus alunos?
- ❖ Qual o professor que nunca se preocupou com o isolamento de um aluno?
- ❖ Qual o professor que não se deparou com sua autoridade ameaçada por um aluno com mau comportamento em sala de aula?
- ❖ Quantas e quantas crianças e adolescentes passam nas mãos desses profissionais a cada ano?
- ❖ Um dos objetivos dessa cartilha é auxiliar os profissionais da área da educação a reconhecer e lidar com os educandos que possam estar dentro do Espectro Autista.

E o que é esse Espectro Autista?

O Espectro Autista ou Transtornos do Espectro Autista (TEA) engloba alguns diagnósticos que variam conforme a área de menor ou maior prejuízo para o indivíduo: nas áreas da interação social, comunicação e comportamental (comportamentos restritivos, estereotípias e repetitivos).



O único estudo epidemiológico, no Brasil, estimou uma prevalência de 0,3% de crianças com autismo, mas estudos recentes nos Estados Unidos e na Coreia do Sul demonstraram uma prevalência de mais de 1%.

E como suspeitar se um aluno pode estar dentro dessa categoria?

Existem alguns sinais chamados sinais de risco ou alerta para os quais devemos estar atentos no desenvolvimento infantil. São eles:

- ✓ Reduzida manutenção do contato visual;
- ✓ Atraso na aquisição da linguagem;
- ✓ Não responder ao ser chamado pelo nome, parecendo surdo;

- ✓ Risos e movimentos pouco apropriados e repetitivos, constantemente ou quando entusiasmado;
- ✓ Manipulação de dedos ou mãos de forma peculiar;
- ✓ Repetição constante, para si mesmo, de frases e conteúdos que ouvem de diálogos, desenhos animados, filmes, documentários, etc.
- ✓ Produção frequente de vocalizações sem uso funcional;
- ✓ Isolamento social, interagindo menos do que o esperado para crianças da sua idade;
- ✓ Preferência por interações com adultos, conversando por muito tempo sobre tópicos avançados para a sua faixa etária;
- ✓ A intenção comunicativa e a interação ocorrem preferencialmente para suprir as suas necessidades e/ou explicar os tópicos de seu interesse;
- ✓ Manipulação de objetos e brinquedos de maneira não habitual;
- ✓ Presença de respostas anormais a barulhos e tato;
- ✓ Prejuízo da crítica em relação a situações de perigo;
- ✓ Capacidade de imaginação, fantasia e criatividade reduzidas;

- ✓ Interesses específicos muito exagerados, que comprometem as interações sociais com colegas;
- ✓ Rigidez no comportamento e rotinas.

Se você tiver algum aluno com alguns desses sinais, é muito importante que o encaminhamento para o setor de saúde mental infantil seja feito o mais rápido possível a fim de se estabelecer um diagnóstico confiável e tratamento efetivo para a criança ou adolescente. O diagnóstico formal quase sempre vem após uma série de fracassos escolares, o que, em muitos casos, pode ser evitado com uma intervenção precoce. (Veja os links de apoio ao final da cartilha).

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento com impactos importantes no desenvolvimento do indivíduo e que começa a se manifestar nos primeiros três anos de vida, gerando grandes dificuldades na comunicação, interação social e aprendizagem. O autismo pode ou não ser associado a um comprometimento cognitivo. Essa associação está presente em aproximadamente 70% dos casos, e a tendência com a ampliação dos critérios diagnósticos é diminuir.

Até o momento não há nenhuma cura comprovada, mas, ao longo das últimas décadas, pesquisas bem documentadas têm mostrado que as crianças com autismo respondem muito bem à intervenção precoce e intensiva (antes dos cinco anos), às estratégias de manejo dos comportamentos e ações educacionais e de saúde integradas.

Os muitos sinais de alerta já indicam que não existe “A” criança autista, no sentido delimitado de quadro sintomático. Portanto, não existe “a” intervenção que funcione para todos.

As medicações, quando necessárias, são utilizadas para tratamento dos sintomas periféricos que podem estar associados com o quadro (insônia, hiperatividade, agressividade) e até o momento não existem medicações para o tratamento dos sintomas centrais do quadro.

O preconceito, sempre fruto do desconhecimento, muitas vezes, faz com que crianças que não se encaixam no que os pais e professores creem que seja “a” criança autista fiquem anos seguidos sem atendimento e acompanhamento apropriados para o caso.

E como identificar se o aluno está dentro dessa categoria?

É muito importante que o encaminhamento para o setor de saúde mental infantil seja feito o mais rápido possível a fim de se estabelecer um diagnóstico confiável e tratamento efetivo para a criança ou adolescente.

A demanda por informação e orientação nessa área tem aumentado devido às mudanças recentes da legislação educacional, que agora exigem a inclusão do indivíduo diagnosticado com autismo na escola.

Essa cartilha é uma das ações da Autismo & Realidade – Associação de Estudos e Apoio, visando aumentar o conhecimento das comunidades escolares sobre o autismo, proporcionar uma melhoria na detecção dos sinais de alerta, promover projetos de intervenção precoce e difundir estratégias eficazes no manejo comportamental em todas as fases de vida.

Teoria na prática:

1) "Tenho um aluno de 11 anos que não realiza as atividades: no recreio, ele apenas permanece perto das outras crianças, mas não se envolve em brincadeiras ou conversas coerentes. Quando assistimos a filmes, ele começa a dançar na frente da TV, como se estivesse dentro da televisão, sem se importar se as outras crianças estavam rindo ou se ele estava atrapalhando a aula. Um dia, houve uma palestra no pátio da escola, junto com os adolescentes e nos intervalos, colocavam clipes no telão. O aluno se levantava rapidamente e ia na frente do palco dançar, como o artista. Não adiantava pedir para ele sentar, era como se ele não ouvisse. Só parava de dançar quando a música acabava. Conversando com a mãe, ela me disse que começou a notar que ele era diferente com aproximadamente três anos. Na escola, ele tinha dificuldade na aprendizagem e interação social. Na 2ª série, não conhecia as letras do alfabeto, não fazia o nome e não reconhecia os numerais. Orientei a mãe a

procurar um especialista. Ele gostava de livros de histórias e de mexer no meu armário, escondido. Com os livros, ele construía prédios, casas, edifícios, sem interesse para ler. Ele gostava de se sentar sempre na mesma carteira. Quando via outra criança sentado nela, ficava bravo e dizia que era o seu lugar, pois a carteira tinha uma característica diferente das outras, que só ele percebia. Na 3ª série, observei que, por ser novamente eu a professora, ele mostrou-se mais tranquilo e desenvolveu-se em sua produção: começou a escrever o seu nome, reconhecer a primeira letra, escrever e reconhecer as letras do alfabeto. Mas tinha dias em que ele não conseguia se concentrar para fazer as atividades. Ele ainda não chegou a ser alfabetizado. No final do ano, começou a pedir todos os dias para fazer as lições dos números. Mesmo eu passando outro tipo de atividade. Suas falas são muito repetitivas. A mãe relata que uma hora ele aprende, outra hora é como se apagasse o que aprendeu. Mas eu não sei como ele consegue se recordar de coisas do seu interesse por tanto tempo. Com esse comportamento e funcionamento, gostaria de auxílios em estratégias para ajudá-lo”.

2) *“Em setembro de 2010, assumi a sala onde estava o G. de 11 anos. A professora anterior e a coordenadora avisaram que ele era hiperativo, pois não parava no lugar e, a todo momento, queria sair da sala de aula para comer. Além de ter um comportamento agressivo, era nervoso e não gostava de mudanças.*

Achei estranho e comecei a observar o comportamento do aluno.

Era uma criança com quem eu tinha que insistir muito para acatar os comandos, por exemplo: não andar pela sala, não sair da sala, o horário para comer, o horário para ir ao banheiro.

Acredito que, aos poucos, ele foi compreendendo algumas situações e sendo vencido pelo cansaço. Assim ele vem participando das aulas, mas será que ele aprende? Todos os dias, sinto a necessidade de fazer mais por ele”.

3) “Tenho um aluno com dez anos que repete todos os dias os mesmos assuntos. Ele está alfabetizado e vai muito bem em matérias que envolvem o raciocínio lógico. Já em interpretação de texto, apresenta muita dificuldade. Um dia, pedi para trazerem a fábula da Raposa e as uvas. Ele trouxe uma pesquisa do que era raposa e do que era uva. Seu objetivo era tirar a nota “10.000 quintilhões”. Sei que ele tem potenciais e gostaria de orientações para adaptar essas habilidades em sua aprendizagem e no contexto escolar”.

4) “Na escola percebo que R. aprende pela via visual e com assuntos de seu interesse. Tenho elaborado um caderno com ele e observei avanços em seu engajamento e aprendizagem. Gostaria de me certificar se estou no caminho certo”.

5) *"Na creche tenho um aluno de três anos que constantemente permanece sozinho, não se interessa pelas outras crianças, pode passar muito tempo só rodando a rodinha do carrinho, parecendo surdo e indiferente ao que ocorre ao seu redor. Ele pode ter autismo"?*

Como já foi dito anteriormente, esses alunos podem ser muito diferentes entre eles. Alguns apresentam um isolamento, ausência total de linguagem verbal, agitação psicomotora intensa, comportamentos ritualísticos, movimentos repetitivos e prejuízo no contato social. Outros que conversam bem, possuem até vocabulário muito rebuscado e inventam novas palavras, são capazes de falar horas sem parar sobre um determinado tema, parecendo "pequenos professores". Eles geralmente conseguem acompanhar o conteúdo em sala de aula e tirar boas notas, mas socialmente podem se comportar de modo inadequado. Não conseguem fazer ou manter amizades por um longo período, ou parecem não se importar muito com a opinião e o desejo dos outros colegas ou professores. Entre esses dois extremos, existe uma infinidade de combinações de manifestações clínicas que irão determinar o jeito de ser de muitos dos alunos.

Eles necessitarão de compreensão e podem aprender melhores maneiras para expressar as suas necessidades e conviver no ambiente escolar.

"Há muito tempo, me disseram que tenho autismo. Nunca soube exatamente o que isso significa, mas é verdade que prefiro brincar sozinha no pátio da escola e evito estar com outras crianças porque é difícil para "mim" entender tão rapidamente as regras das brincadeiras. Posso fazer confusão pois não entendo quando um amigo dá um 'sorrisinho' para o outro. O que será que aquele 'sorrisinho' significa? É muito difícil interpretar o que o outro quer dizer. Nunca faça isso comigo! Me diga exatamente o que tenho que fazer e o que você espera de mim".

As características do autismo geralmente afetam a pessoa durante a vida toda, embora possam mudar consideravelmente ao longo do tempo e em resposta a intervenções recebidas. Um indivíduo levemente afetado pelo TEA pode parecer apenas peculiar ("esquisito") e levar uma vida normal. Uma pessoa severamente afetada pode ser incapaz de falar ou de cuidar de si mesma. Intervenções precoces e intensivas podem fazer diferenças extraordinárias no desenvolvimento e na qualidade de vida da criança e de sua família.

Comunicação: Algumas crianças diagnosticadas com autismo nunca desenvolvem a fala como forma de comunicação. É importante ressaltar que a forma da criança típica se comunicar é muito ampla e engloba tanto a linguagem direta verbal como as formas mais sutis da linguagem não verbal. Em crianças diagnosticadas com autismo é comum que haja prejuízo na

comunicação: algumas crianças falam e balbuciam durante os primeiros meses de vida, mas logo param. Outras crianças emitem palavras isoladas, ou sons. Há também crianças que repetem palavras ou frases inteiras (ecolalia) fora de contexto e sem propósito comunicativo. Entretanto, há crianças que começam a falar cedo de maneira correta, fluente e coloquial, porém podem usar a linguagem de maneira incomum e fora do contexto. As pessoas diagnosticadas com autismo podem ter dificuldade de comunicar o que precisam. Como resultado, podem usar formas inadequadas de expressão, tais como, simplesmente gritar ou pegar o que querem. Ensinar formas alternativas de comunicação, mesmo que não seja a fala, pode trazer imensos ganhos no sentido de substituir esses comportamentos inadequados.

Mesmo para as crianças com repertório verbal sofisticado, o diálogo pode apresentar desafios e, frequentemente, cria-se uma situação de monólogo como no exemplo abaixo:

"Os Dinossauros eram divididos em seis grupos: os Terópodes, que eram os maiores predadores da Terra, os Saurópodes, os maiores animais que já habitaram a Terra, os Ceratopsídeos, Estegossauros, Anquilossauros e os Ornitópodes, também conhecidos como dinossauros-bico-de-pato (...). Gosto dos dinossauros, acho tão interessante que não me vem mais nada na cabeça, posso te explicar tudo sobre dinossauros e ficar

durante muito tempo falando sobre eles. Desculpe se eu não perceber que você não está nem um pouco interessado no que estou lhe falando, mas não é por mal. Geralmente é difícil me concentrar ou manter a atenção em temas que os outros acham interessantes. Posso dizer alguma palavra ou frase sem sentido no meio de uma conversa, mas se você me explicar exatamente o que não deveria ter dito, tentarei não dizer”.

Comportamentos e interesses restritos e repetitivos:

Crianças, adolescentes e adultos diagnosticados com autismo podem apresentar menor habilidade no controle muscular e exibir comportamentos estranhos como movimentos repetitivos sem nenhum motivo aparente. Podem passar horas alinhando seus carros e trens, ao invés de usá-los para brincar. Se alguém move um dos brinquedos, a criança pode ficar tremendamente chateada e irritada. Crianças com autismo, muitas vezes, precisam e procuram ter previsibilidade do seu ambiente. Uma pequena mudança em qualquer rotina como fazer refeições, vestir-se, tomar banho, ir para a escola em um horário diferente do predeterminado e fora do caminho habitual, pode ser extremamente perturbadora.

“Todos os dias vou para a escola de mãos dadas com a minha mãe, nós saímos pela porta às 11h53, apertamos o botão para chamar o elevador, ele chega em 26 segundos, abro a porta e entro, a minha mãe entra logo atrás de mim. Eu carrego a

minha lancheira e minha mãe leva a minha mochila, pois é pesada e ela sempre pede para que eu não carregue muito peso, então ela leva a minha mochila por causa disso. Já dentro do elevador aperto o 'T', quando a porta abre, saio correndo e minha mãe diz: "João, devagar"! O porteiro abre o portão logo que começamos a descer o primeiro degrau. Saímos e viramos à direita, passamos por uma casa com muro amarelo, por uma padaria, espero o semáforo ficar vermelho, olho para os dois lados e, se não tiver carros em movimento, atravesso a rua. Ando 30 metros e já dou no muro da minha escola. Quando chego, o Déda diz 'oi' e respondo 'oi', em seguida falo 'tchau' para a minha mãe e entro na escola carregando a minha lancheira e a minha mochila. Carrego a minha mochila pois é rápido, preciso dar apenas cinco passos com ela. Deixo a minha mochila e a minha lancheira no ganchinho com o meu número e ando em direção à minha sala". "Não consigo prestar atenção à professora se alguém interrompe a minha ordem ou não responde como a professora pediu. Quando ela me avisa que a resposta pode ser diferente ou senta comigo e me mostra como vai ser daqui pra frente, eu continuo contando, mas me sinto mais calmo e, hoje, já consigo ouvir o resto da aula."

Habilidade Social: É comum que as crianças com autismo, já nos primeiros meses de vida, não atendam quando chamados pelo nome, não olhem nos olhos, não sorriam em resposta a um sorriso. Elas podem não gostar de colo, parecem

indiferentes a outras pessoas como se preferissem estar sozinhas. Elas podem resistir à atenção ou aceitar passivamente abraços e carinhos. Mais tarde, elas raramente procuram conforto ou respondem aos momentos de raiva ou afeto dos pais de uma maneira esperada. Crianças com autismo também são mais lentas em aprender a interpretar o que os outros estão pensando e sentindo. Sinais sociais sutis como um sorriso, um piscar de olhos, ou uma careta, podem ter pouco significado. Com dificuldade para perceber o que “está por baixo dos panos”, podem interpretar frases de maneira literal:

“Se a professora fala ‘bonito hein?’, vou achar que sou bonita, linda e certamente ficarei muito feliz”.

Com a habilidade comprometida para interpretar gestos e expressões faciais, o mundo social pode parecer desconcertante. As pessoas com autismo têm dificuldade de enxergar as coisas da perspectiva de outra pessoa, o que geralmente propicia humilhações, zombarias, podendo tornarem-se vítimas de *bullying*. Crianças com mais de cinco anos entendem que outras pessoas têm informações, sentimentos e objetivos diferentes dos que elas têm. Para uma pessoa com autismo, esse entendimento pode não ter se desenvolvido tão bem quanto o esperado para sua idade, o que dificulta grandemente a sua capacidade de prever ou compreender as ações de outras pessoas.

"Alguns barulhos me incomodam muito. Na sala de aula quando todos falam juntos é difícil entender se eles estão alegres, brigando, se tenho que permanecer sentado ou se é necessário sair da sala! Quando alguém me estende a mão, não sei o que ela quer: se quer me dar alguma coisa, se quer alguma coisa minha ou se vai me ajudar a levantar. Agora, se você me diz exatamente o que está acontecendo e o que quer de mim, isso me alivia muito! Preciso de legenda, entende"?

Outras manifestações comuns: As pessoas com autismo podem ter também uma sensibilidade muito diferente das pessoas com desenvolvimento típico com relação aos estímulos sonoros, olfativos, gustativos, visuais e ao tato. É comum elas colocarem as mãos nos ouvidos frente a alguns ruídos, e em festinhas podem ficar extremamente desorganizadas na presença de balões estourando e de palmas na hora de cantar parabéns. Pessoas com autismo podem também explorar situações novas (objetos ou pessoas) utilizando o olfato (cheirando) e gustação (lambendo). Em relação ao tato, muitas vezes não conseguem tolerar certas texturas de roupa e podem parecer sentir menos dor que as outras crianças. Muitos indivíduos com autismo apresentam uma seletividade alimentar, ou seja, eles escolhem apenas alguns tipos de comida para ingerir e essa escolha muitas vezes é pela consistência (só alimentos pastosos, líquidos), pela cor (só alimentos vermelhos) ou pelo paladar.

"Eu odeio festas de aniversário, tem muita gente abraçando, falando alto, correndo, batendo palmas, eu não entendo nada, fora aquelas bexigas grandes que podem estourar a qualquer momento e me deixar muito incomodada, é como se enfiassem uma faca no meu ouvido, chego a sentir dor e quero sumir daquele lugar. Quando eu posso sair da festa por pouco tempo e fazer intervalos em um lugar menos barulhento, eu consigo ficar na festa até a hora do parabéns".

Apenas lembrando: Se você detectou um ou mais alunos com sinais de alerta, é muito importante que a família seja comunicada e o processo de diagnóstico e acompanhamento clínico seja iniciado. (Ver capítulo de sugestões de como trabalhar com a família).

Paralelamente ao início do diagnóstico, a cartilha traz estratégias de manejo e enfrentamento de comportamentos difíceis que podem ser implementados enquanto o diagnóstico não é formalizado por um profissional da saúde.

Referências Bibliográficas:

- **Kit 100 dias** – www.autismspeaks.org
- Mercadante, M. T. **Autismo e Cérebro Social** /Organizadores Marcos Tomanik Mercadante e Maria Conceição do Rosário. – São Paulo: Segmento Farma.
- Tuchman, R. e Rapin, I. **Autismo: abordagem neurobiológica**. – Porto Alegre: Artmed, 2009.
- **Revista Brasileira De Psiquiatria**. São Paulo: ABP, 2006. Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento.

CAPÍTULO II

ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS

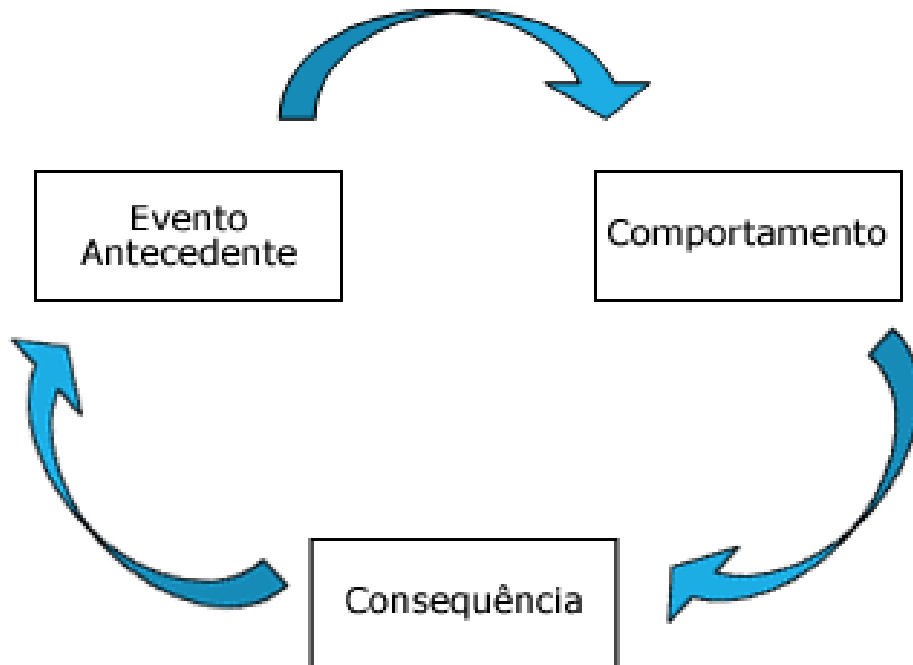
CARMEM LYDIA DA SILVA TRUNCI DE MARCO
MARINA HELENA TRUNCI OLIVEIRA SPALATO
VIVIANE ROSALIE DUARTE



O professor é a pessoa mais importante no processo de aprendizagem do aluno. Como educadores devemos nos conscientizar disso e procurar obter uma melhor compreensão de como o aprendizado efetivamente ocorre.

No sentido de traçarmos uma linha de ação efetiva, vamos combinar alguns pontos que possam facilitar nossa comunicação. Em primeiro lugar, vamos definir que o **comportamento** é tudo o que as pessoas fazem, isto é, comer, correr, escrever, falar, morder, desenhar, dormir, cantar, bater, se machucar, enfim tudo que a gente vê e também o que a gente não vê como, pensar, contar, sentir, compreender; nesses casos, chamamos de comportamentos encobertos. O comportamento deve ser entendido como produto da tríplice contingência, ou seja, ele é mantido e modelado pelas consequências que produz. O

indivíduo se comporta, esse comportamento produz consequências e a depender das consequências produzidas o comportamento poderá ou não ocorrer no futuro. O evento antecedente é a situação que sinaliza para o indivíduo que se ele se comportar de determinada maneira produzirá uma consequência específica.



Para ensinar, manter ou modificar comportamentos precisamos olhar para as **consequências** que eles produzem no ambiente. Isso é muito importante porque todo comportamento é controlado pelas consequências que produz.

Chamaremos essas conseqüências de reforçadores. Os **reforçadores** têm duas características que os definem:

- Em primeiro lugar, o reforçador deve seguir imediatamente a ação, isto é, ele ocorre logo depois que o comportamento é emitido.
- Em 2º lugar, o reforçador tem o efeito de fazer com que essa ação ocorra com maior frequência.

Precisamos insistir um pouco nesse ponto. Muitas vezes, pais e professores dão atenção a seus filhos e alunos apenas quando eles estão causando problemas. Sua atenção reforça o comportamento errado e, reforçando comportamentos errados, podemos criar crianças-problema, deixando nossa vida mais difícil.

Temos que pensar também que os reforçadores não são pré-definidos. Nós temos que descobri-los! Até hoje nenhum pai ou professor descobriu um reforçador que funcione para todos os filhos ou alunos. No entanto, nossa definição de reforçador com duas partes (acontecem logo após a ação e aumentam a frequência da ação) permite-nos identificar reforçadores independentes de qualquer outra consideração. Simplesmente, observamos se as conseqüências particulares identificadas aumentam a probabilidade futura das ações que as precedem.

O que explicaria as birras frequentes de uma criança? Primeiro devemos perguntar: O que acontece imediatamente

depois da birra? Ao observarmos situações desse tipo podemos descobrir que as birras frequentemente se encerram quando:

- ❖ O brinquedo anteriormente retirado é devolvido para a criança;
- ❖ Quando a criança recebe permissão para fazer o que havia sido proibido;
- ❖ Simplesmente quando se obtém a atenção do pai ou do professor.

Podemos nos perguntar se o brinquedo, a retirada da proibição ou a atenção são reforçadores? São responsáveis pela continuidade do comportamento da birra?

Uma maneira de descobrir é, por exemplo, dar essa mesma atenção depois que a criança fizer outra coisa que não seja a birra e observarmos se essa outra atividade fica mais frequente. Suponha que déssemos o brinquedo ou a permissão ou ainda simplesmente a atenção quando a criança estivesse brincando com seus amiguinhos. Um comportamento aceitável então substituiria a birra? Se a resposta for sim, teríamos identificado um reforçador importante. Os pais sabem alguma coisa que agrada ou desagrada seus filhos. Esse tipo de informação é útil para montarmos os nossos programas.

Existem basicamente três tipos de consequências que controlam os comportamentos: Reforçamento Positivo, Reforçamento Negativo e Punição.

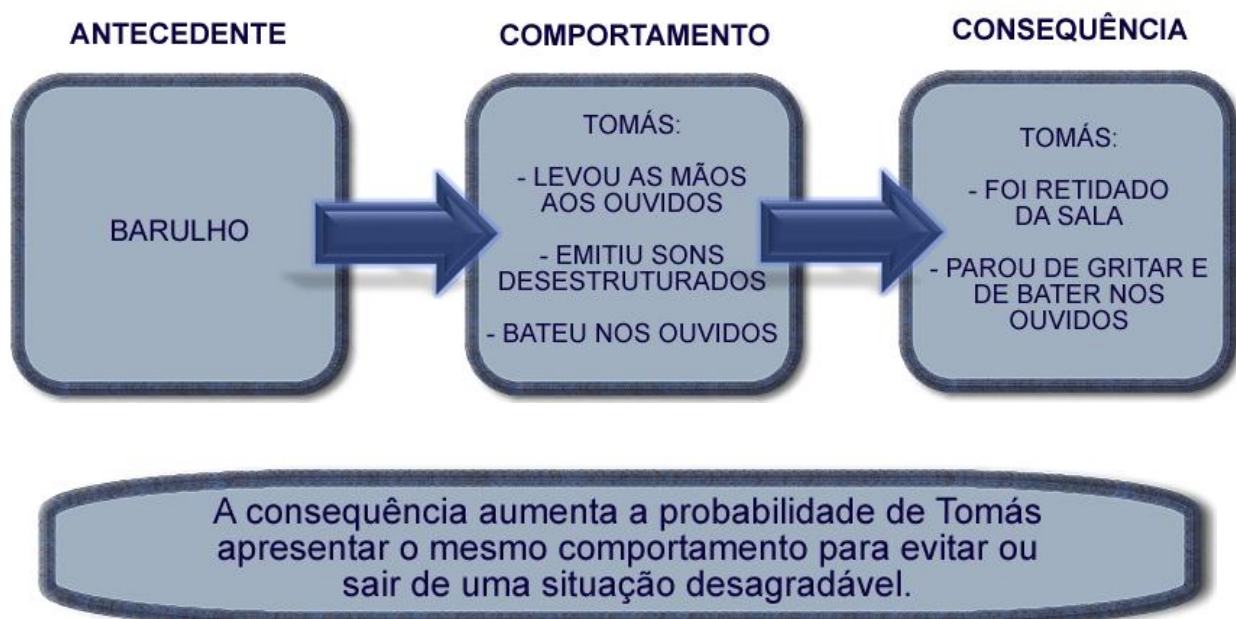
No **Reforçamento Positivo** o comportamento é seguido pelo aparecimento de algo novo, que não estava lá antes do ato. Algo que foi acrescentado. O acréscimo de algo torna mais provável a ocorrência da ação que o produziu futuramente.

O professor pergunta para a classe quem respondeu à pergunta de lição de casa. Alguns poucos alunos levantam a mão. O professor dá a palavra a Luciana que lê em voz alta a sua resposta. O professor agradece, fala para a turma que Luciana respondeu corretamente, que seu texto estava muito bem elaborado e que serviria de modelo para os demais alunos. Notamos que, a partir de então, sempre que o professor fazia uma pergunta para a turma ou pedia para que alguém contasse o que havia feito em casa, Luciana levantava sua mão oferecendo-se como voluntária.

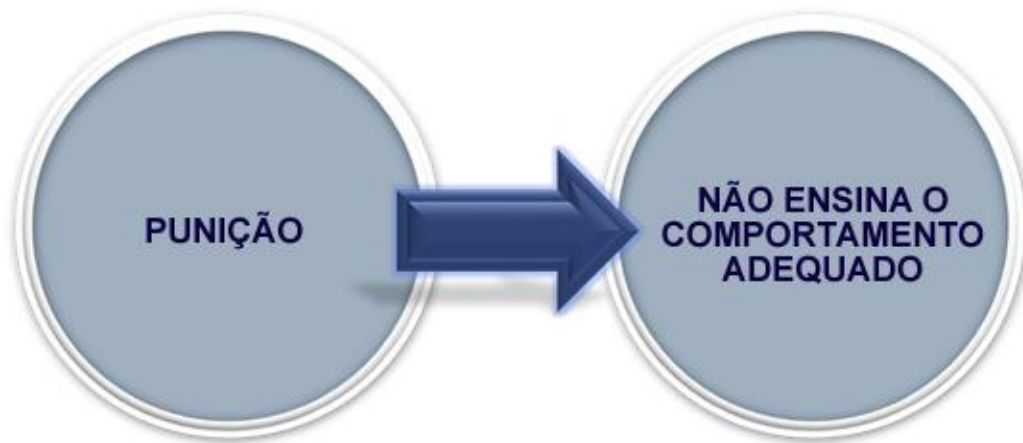


No **Reforçamento Negativo** a ação remove ou elimina algo, fazendo com que alguma condição ou coisa que estava lá desapareça. A ação que eliminou algo tem grande probabilidade de ocorrer novamente.

Em outro momento, durante uma atividade em grupo, alguns alunos começaram a manipular sucatas que trouxeram para realizar a atividade. Esta manipulação produzia sons estridentes que ecoavam pela sala, mas sem chamar a atenção da maioria das outras crianças. Tomás leva as mãos aos ouvidos e começa a emitir sons desestruturados. Os colegas de Tomás e o professor percebem, mas nada muda no ambiente. Tomás começa a bater nos ouvidos de forma brusca até que o professor solicita que o auxiliar o retire da sala de aula para tomar ar. Assim que Tomás sai da sala, para de gritar e bater nos ouvidos e parece ficar mais calmo. Quando retorna, a tarefa em grupo já tinha sido finalizada e ele permanece com o grupo sem problemas. O mesmo comportamento também foi observado em outras situações nas quais havia a presença de sons estridentes.



Agora vamos falar do terceiro tipo de consequência que controla o comportamento: a **punição**. Ela pode assumir duas formas: apresentação de estímulo aversivo e ao término dê o reforçamento positivo. Como o reforçamento, a punição é a relação entre o comportamento e a consequência; no entanto, embora nos pareça natural sua aplicação, ela realmente não nos ajuda, simplesmente porque, ao aplicarmos a punição, não estamos ensinando um comportamento. Quando muito, nós ensinamos o que a criança não deve fazer. Veja bem, o que pretendemos como educadores? Ensinar o que os alunos devem fazer.



Uma criança que tem seus comportamentos mantidos por reforçamento positivo, frequentemente produzindo coisas boas, sentirá a vida de uma maneira diferente da de uma criança que está em contato frequente com reforçamento negativo e punição, tendo que constantemente fugir ou evitar coisas ruins.

Existem muitas pessoas que pensam: “Bem, é um absurdo reforçar positivamente crianças para que se comportem, elas deveriam ser bem comportadas porque isso é a coisa certa a fazer e não porque recebam algo em troca”. Então, naturalmente, em vez de dar à criança algo bom quando elas se comportam adequadamente, apenas as punem no caso de se comportarem inadequadamente. Felizmente, esse não é o nosso raciocínio.

Como vocês podem perceber, tudo o que falamos até aqui nos orienta para o nosso dia a dia com todas as crianças (e com todas as pessoas também). E com relação às crianças que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo será que isso é muito diferente?

A boa notícia é que, por mais difícil que pareça lidar com essas crianças, o manejo comportamental é o mesmo. Podemos definir o **Autismo** como um conjunto de excessos e déficits comportamentais com os quais precisamos lidar.

É útil lembrar que uma boa condição para um bom desenvolvimento do trabalho em sala de aula é ter professores voltados para crianças que apresentam TEA acompanhando-os e auxiliando-os na modificação dos comportamentos inadequados observados e no aprendizado dos comportamentos adequados. Caso seja possível, sugerimos mais alguma pessoa voltada para a criança que apresente TEA que possa acompanhar e ajudar o professor a modificar os comportamentos observados como

inadequados e, principalmente, colocar outros comportamentos adequados no lugar. Essa pessoa poderia ser um acompanhante personalizado ou auxiliar de classe.

Como ensinar habilidades acadêmicas aos nossos alunos?

Em primeiro lugar, precisamos lembrar que o papel do professor é o de propiciar a aprendizagem, lembrando que esta envolve mudanças no comportamento. Portanto, a tarefa do professor é mudar comportamentos. Em segundo lugar, um dos aspectos importantes para o ensino de novos comportamentos (habilidades acadêmicas) é a definição de objetivos específicos (o que a criança tem que fazer), então, uma das perguntas que o professor deve se fazer é “quais comportamentos são pré-requisitos para meus alunos estarem em sala de aula?”.

Algumas das habilidades necessárias são:

- ✓ Manter-se sentado por pelo menos 15 minutos;
- ✓ Responder ao chamado do nome (olhar para a pessoa que está solicitando sua atenção);
- ✓ Compreender instruções verbais simples de maneira direta e indireta. Direta, a instrução é dada especificamente para o aluno; indireta, a instrução é dada para o grupo. Por

exemplo: senta, guarda, me dá, vem cá, levanta, pega, espera sua vez;

- ✓ Comunicação vocal ou por figura para o uso do banheiro e beber água;
- ✓ Imitar ações;
- ✓ Identificar figuras;
- ✓ Parear figuras (juntar figuras iguais e semelhantes);

As próximas perguntas que o professor deve se fazer são:

“o que quero que meus alunos sejam capazes de fazer?”

“o que meus alunos já deveriam saber para o aprendizado de um novo conteúdo?”

Vamos pensar, por exemplo, no objetivo de levar o aluno que já está alfabetizado a compreender o texto:

1- Decodificar a palavra:

Leia as palavras:

| | |
|---------|----------|
| Caderno | Menina |
| Cabelo | Vermelho |

2- Parear a palavra com a figura correspondente;

Ligue:

| | |
|---|----------|
|  | Vermelho |
|  | Caderno |
|  | Cabelo |
|  | Menina |

3- Organizar palavra numa pequena frase;

Leia as frases:

O caderno é vermelho.

A menina escreve no caderno.

O cabelo da menina é castanho.

4- Parear pequena frase com figura correspondente;

Circule a figura que corresponde a cada frase:

O caderno é vermelho.

A menina segura o caderno.

O cabelo da menina é castanho.

5- Responder questões frente a uma gravura.

Leia a história:

Alice é uma menina muito bonita. Ela tem cabelos e olhos castanhos. Alice estuda na Escola Modelo. Na escola, ela faz muitas coisas: lê, desenha, pinta, brinca, mas o que ela mais gosta é escrever no caderno de capa vermelha.

Responda:

Qual o nome da menina?

Como é Alice?

Onde Alice estuda?

O que ela faz na escola?

Onde ela gosta de escrever?

6- Apresentar outras frases que acompanham o texto.

Leia as frases:

A Escola Modelo fica perto da casa de Alice.

Ela vai andando até a escola com sua mãe.

Pelo caminho elas vão conversando e olhando a paisagem.

Devemos observar que, ao especificar o objetivo em termos comportamentais, dividimos a habilidade a ser ensinada em pequenos passos. Dessa forma, o professor consegue identificar o ponto em que a criança parou e promover um aprendizado efetivo. Facilitando o aprendizado do aluno.

Após refletir sobre o que os alunos devem aprender, o professor poderá utilizar-se de algumas estratégias para tornar esse processo mais divertido e agradável para o aluno. Estamos falando aqui de três adaptações simples e que podem minimizar muito as suas dificuldades acadêmicas em sala de aula.

A primeira delas diz respeito à forma do professor se dirigir ao aluno para solicitar tarefas e instruí-lo. A criança com TEA apresenta dificuldades na comunicação verbal e não verbal, tornando-se necessário o emprego de frases simples e diretas para facilitar o seu entendimento. O uso de instruções verbais em excesso e de figuras de linguagem, como as metáforas ou ironias, tornam a recepção da informação pouco clara. Vale observar, também, que o professor pode se valer de uma entonação e volume de voz mais acentuados para facilitar o contato, sempre, é claro, pedindo o contato visual e se abaixando na altura em que a criança está para facilitar a interação.

A segunda forma diz respeito a ensinar o conteúdo previsto em pequenos passos e de forma mais direta. A adaptação do material de ensino nem sempre precisa ser

complicada e pode ajudar muito o aluno. Muitas informações na mesma folha, instruções longas e pedidos variados no mesmo exercício tendem a confundir essa criança e devem ser evitados, sempre que possível. Tomemos como exemplo uma folha comum utilizada para ensinar uma criança em processo de alfabetização:

1) Copie:

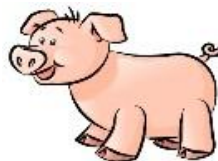
a A

| | | |
|-------|-------|-------|
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |

2) Circule a vogal "A" das palavras:

amora Ana macaco ave uva jacaré anel

3) Circule as figuras que comecem com a vogal "A".



Uma forma de ensinar o mesmo conteúdo em passos menores seria:

1) Copie:

A

2) Circule a vogal "A":

A M O R

A N A

M A C A C O

3) Circule a figura que começa com a vogal "A".



Finalmente, não podemos deixar de falar de uma estratégia que pode diminuir a ocorrência de comportamentos disruptivos durante o aprendizado, tais como comportamentos agressivos, acessos de birra e apatia, bem como, evitar que crianças com TEA aprendam uma habilidade de forma incorreta e tenham que ser ensinadas novamente. A análise do comportamento denomina essa estratégia de **aprendizagem sem erro**. O professor pensa no que quer ensinar. Avalia o que o aluno sabe e, a partir disso, programa o repertório almejado, sem que o aluno passe por um processo de aprendizagem por tentativa e erro. Se a professora planeja a sequência gradativa de ensino, evitará o erro, promovendo uma aprendizagem de sucesso.

A aprendizagem sem erro se caracteriza por um conjunto de procedimentos organizados para reduzir a emissão de erros, enquanto o estudante está adquirindo as habilidades necessárias para se tornar *expert* na tarefa proposta. Isso significa garantir que a criança receba ajuda necessária para realizar a resposta correta em cada etapa do programa de ensino.

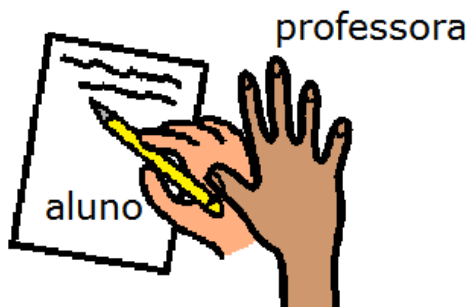
Uma das formas utilizadas para ajudar a criança por meio dessas estratégias é o uso de dicas. Trata-se de uma ajuda ou assistência que encoraja a resposta que queremos que o estudante dê. No caso do treino com dicas, utiliza-se um sistema que, em geral, vai da ajuda máxima para a ajuda mínima,

chamada hierarquia de dicas. Ou seja, começa-se com a dica mais intrusiva possível e, gradualmente, se esvanece o seu uso até retirá-la completamente. Alguns dos tipos de dicas utilizados são:

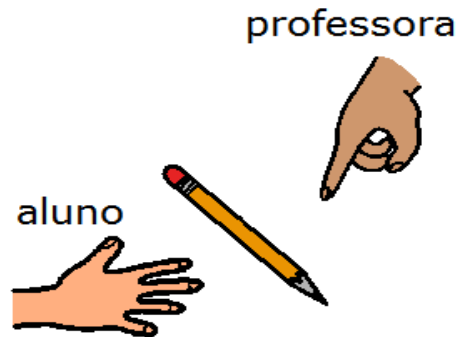
Ajuda Física (AF): pegar a mão da criança e fazer todo o movimento com ela. Por exemplo, segurar a caneta com o aluno, ajudando-o em todo o percurso do movimento de escrita ou desenho.



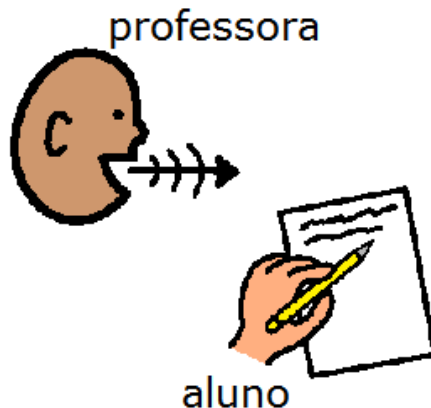
Ajuda Leve (AL): tocar na mão/braço da criança, redirecionando o movimento. Por exemplo, dar um toque no braço em direção à caneta, ao invés de segurá-la junto com o aluno.



Ajuda Gestual (AG): apontar para o que ele deve fazer. Por exemplo, apontar para a caneta que queremos que o aluno pegue.



Independente (I): faz sozinho a ação. Nesse caso, o aluno pega a caneta quando o professor solicita verbalmente.



O professor apresenta a atividade para a criança e observa qual é a sua intenção de resposta. Caso o aluno vá fazer qualquer coisa que não seja o que lhe foi solicitado, o professor interfere com o tipo de ajuda necessária. O objetivo do professor é evitar que o aluno erre. Às vezes, é necessário que uma mesma atividade seja feita várias vezes até que o aluno responda de

forma independente. Quando o aluno apresenta independência, ou seja, responde sem nenhum tipo de ajuda, consideramos que ele aprendeu a habilidade que lhe foi ensinada. É importante salientar que o uso de dicas deve ser utilizado com critério, ou seja, a passagem de uma ajuda mais intrusiva para menos intrusiva deve ser avaliada a partir do desempenho de cada aluno, ou seja, observação e registro sistemático.

Como minimizar estímulos distratores em sala de aula:

- ❖ Evite excesso de estímulos visuais nas paredes. No geral, o professor gosta de enfeitar a sala de aula, no entanto é bom direcionarmos as ilustrações para a matéria estudada no momento.
- ❖ Observe a posição do aluno na sala de aula. Nossa sugestão é que o aluno com TEA fique na fileira da frente, com um dos lados da carteira encostado na parede e o outro lado com espaço suficiente para que a auxiliar (acompanhante) possa sentar.
- ❖ Minimize o barulho, mantendo-se a rotina de classe com comando expressivo de voz do professor (sem gritar, naturalmente!).

- ❖ Combine com as crianças o sistema de saída para banheiro ou água. É bom que as crianças saiam uma por vez, após pedirem autorização verbal ou por figuras (no caso de crianças não verbais). Sugerimos que as crianças com TEA estejam acompanhadas ao sair da classe.
- ❖ Use rotinas visuais para que o aluno possa antecipar o que vai acontecer. Essa estratégia minimiza a ocorrência de comportamentos inadequados.

Buscando uma sala de aula saudável e agradável para todos, devemos levar em consideração:

- ❖ Os alunos devem ser mantidos constantemente em atividades planejadas de acordo com o que eles já sabem, evitando, assim, que fiquem ociosos.
- ❖ Evitar procedimentos punitivos. Sabemos que a punição produz alguns efeitos indesejáveis, como, por exemplo, torna a situação em que ela ocorre aversiva para o aluno e, com isso, ele tenderá a se comportar de maneira a se esquivar e fugir de atividades relacionadas às contingências punitivas. Pode, também, produzir respostas emocionais, como ansiedade, raiva, vergonha e apatia. Punição não ensina. No processo de ensino-aprendizagem, devemos utilizar apenas reforço positivo.

- ❖ O professor deve habituar-se a reforçar positivamente (dar atenção, elogiar) os comportamentos adequados do aluno, tais como: permanecer sentado, seguir as instruções, realizar as atividades solicitadas, enfim tudo que o professor quer que o aluno faça. Uma estratégia muito interessante para ensinar novos comportamentos, utilizando o reforçamento positivo, é a economia de fichas. Utiliza-se essa estratégia quando nosso aluno não responde a elogios, atenção da professora ou outros reforçadores comumente usados na escola, como, por exemplo, ponto positivo e nota, ou mesmo quando o que lhe é solicitado a fazer não é por si mesmo reforçador para ele. Por exemplo, o aluno pode adorar desenhar (é a atividade que ele sempre escolhe realizar) e essa atividade por si só já lhe é reforçadora. A economia por ficha pode incluir o uso de pontos, estrelas, fichas de jogo ou outros itens concretos que são trocados por atividades ou itens desejados pela criança. A criança pode receber, a cada atividade realizada, uma estrela e, ao juntar um número específico de estrelas, troca pelo item desejado, que pode ser a ida ao parque, sair da sala, desenhar, por exemplo. O número de fichas obtidas para troca vai depender de cada aluno e deve ser anteriormente combinado com a criança. Joãozinho gosta muito de andar no parque, porém, às vezes, é difícil mantê-lo em sala de aula para realização de atividades. A cada atividade que ele faz, a professora o elogia, no entanto, às vezes ele faz a atividade e outras, ele sai da sala antes de

realizá-la. O procedimento para evitar essa fuga é a professora continuar elogiando o Joãozinho a cada atividade realizada e, ao mesmo tempo, ele recebe uma estrela ou uma ficha a cada realização. A cada três fichas (a critério do professor), ele pode sair e brincar cinco minutos no parque.



A escola é um meio propício para ensinar não apenas conteúdos acadêmicos, como também para ensinar habilidades sociais para os alunos.

Referências Bibliográficas:

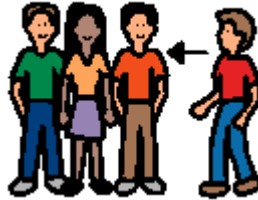
- Schwartzman, J. S. ***Transtorno do Espectro do Autismo***, Organizadores José Salomão Schwartzman e Ceres Alves de Araújo – São Paulo: Memnon.
- De Marco, C.L.S.T. ***O aluno com síndrome de Asperger em sala de aula***. Temas sobre Desenvolvimento 2011; 18 (102); 6-3-5.
- Williams, C. e Wright, C. ***Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger – Estratégias práticas para pais e professores*** – São Paulo: M. Books.

CAPÍTULO III

ESTRATÉGIAS DE HABILIDADES SOCIAIS

JOANA PORTOLESE

MARINA HELENA TRUNCI OLIVEIRA SPALATO



Desde o início da vida, somos seres em desenvolvimento social. Estabelecemos troca de olhares, sorrisos, aninhamos no colo dos pais e reagimos conforme a intenção do outro.

Naturalmente levamos em consideração o que o outro está pensando sobre a gente e desejamos agradá-los. O "dar e receber" das relações sociais vai se tornando natural.

Em contrapartida, a maioria das crianças com autismo parecem ter uma dificuldade em aprender a participar do "dar e receber" da interação social. Sendo assim, é comum, nos primeiros meses de vida, os pais queixarem que seus filhos não interagem e evitam o contato visual, não se importam em que colo estão, podem resistir à atenção ou aceitar passivamente abraços e carinhos. Sinais sociais sutis como um sorriso, um piscar de olhos, ou uma careta, podem ter pouco significado. Em sala de aula, um "*bonito, hein!*" pode significar que a criança foi

elogiada ou que foi flagrada copiando a tarefa do colega, por exemplo. O que vai diferenciar o sentido da frase é a intenção expressa pela professora. Para uma criança que apresenta falha na leitura destas intenções, pode ser uma situação constrangedora frente aos colegas e a professora.

Em resposta a essas falhas das habilidades sociais, a criança com autismo pode apresentar dificuldades em regular as suas emoções, por exemplo: choro ou explosões verbais em sala de aula, ou, por vezes, pode quebrar as coisas, agredir outros, ou se machucar.

Estes comportamentos, sem dúvida, tornam as suas relações sociais muito difíceis.

No entanto, as crianças e os adolescentes com autismo podem se tornar socialmente mais competentes, à maneira que aprendem a assimilar normas, valores e expectativas de seu ambiente. O contexto escolar é muito importante para o desenvolvimento do repertório social da criança, desde as suas experiências iniciais na pré-escola.

Como já foi dito no primeiro capítulo, o aluno com autismo apresenta um desenvolvimento atípico na comunicação, comportamentos restritos, e na interação social, e é sobre esta última que vamos falar aqui.

No dia a dia devemos estar atentos ao fato de que os alunos com autismo são muito diferentes entre si. Alguns apresentam habilidades verbais limitadas ou mesmo inexistentes. Enquanto outros podem se mostrar muito falantes, discursando sobre assuntos do próprio interesse.

Os “olhos nos olhos” podem ser incômodos para o aluno com autismo, sendo assim, podemos começar estimulando o aluno a dirigir o seu corpo em relação ao parceiro ao falar, em seguida olhar na região dos olhos e finalmente nos olhos.

“Muitas vezes as pessoas exigem que eu olhe no olho, mas para mim é incômodo. Mas isso não significa que eu não queira falar com você. Posso começar a ficar frente a frente, a cumprimentar, a estender a mão, e, aos poucos, conforme eu vá me familiarizando com você, pode ser mais fácil esse olhar, mesmo que com você seja uma das poucas pessoas que eu consiga fazer isso. Não faço questão de ser o popular da escola, mas um ou outro amigo é sempre bom”.

O aluno com autismo pode não ser *expert* na empatia e na reciprocidade com o outro, mas algumas habilidades podem ser ensinadas. Por exemplo: em situações em que a criança pega o brinquedo do colega, a professora pode dizer que o colega não gostou deste comportamento e sentiu-se muito triste: “Olha para seu amigo. Ele está bravo ou feliz? Ele gostou do que você fez?”

Nesse momento a professora pode ajudá-lo a compreender o contexto, reconhecer a emoção do colega e mostrar como pode ser resolvida a situação (“agora você devolve o brinquedo e pede desculpas”). Em seguida, mostra outra maneira de obter o brinquedo (“por favor você me empresta o brinquedo?”). Nessas situações, um colega pode ajudá-lo, apresentando comportamentos-modelo.

- ❖ O professor pode mostrar ao aluno como fazer ao entrar na escola: cumprimentos, despedidas, reconhecer e nomear as emoções em si e no outro. Mostrar comportamentos e atitudes que podem ser agradáveis (fazer perguntas, responder às solicitações, oferecer ajuda, elogiar), bem como o que o outro pode não gostar que ele faça, por exemplo: falar virado de costas.
- ❖ Incentivar as brincadeiras em duplas e em situações estruturadas (incentivar que o colega o acompanhe para beber água).
- ❖ Ensiná-lo a como seguir as instruções e regras. Para isso, desenhos e imagens podem ajudá-lo.
- ❖ Ensinar a imitação motora durante a realização das tarefas em classe e fora da sala de aula.

- ❖ Ensinar pistas de contexto e referências para aqueles que o rodeiam, por exemplo, se todo mundo está de pé, você deve ficar também.
- ❖ Utilizar uma habilidade da criança (música e números) para que ela se sobressaia nessas tarefas.
- ❖ Identificar colegas que possam contribuir com a interação do restante do grupo e que sejam “modelos” de interação social.
- ❖ Manter atividades estruturadas para esse aluno e ajudá-lo a definir o seu papel no contexto do grupo (“Renato é quem distribui as tarefas de hoje”).

O momento do intervalo pode ser muito difícil. Algumas crianças podem ficar andando aleatoriamente, dando pulinhos, gritando, balançando as mãos, correndo sem rumo, apresentando estereotípias ou tentando pegar o lanche das crianças, por exemplo. O que podemos fazer nessas situações? Nossa sugestão é que professores ou auxiliares promovam constantemente uma mediação positiva, isto é, o adulto fica próximo da criança antecipando a ocorrência dos comportamentos inadequados (por exemplo, pegar o lanche do outro) e direcionar a função aos comportamentos apresentados (ex: a criança gosta de correr, devemos inventar um pega-pega e correr de mão dada com a criança).

"No intervalo não sei para onde ir, seria muito importante que me dissessem que horas começa, que horas termina e para onde tenho que ir, quais brincadeiras posso brincar e ficaria muito feliz se fosse convidado para brincar. Talvez eu não seja bom em futebol ou em jogos e brincadeiras que exijam rapidez, mas posso gostar de outras brincadeiras e posso ser poupado destas. Possivelmente isso vai minimizar a minha ansiedade diante de atividades que sei que não serei bom, como também me organizar diante do tempo das atividades".

Um aluno com autismo geralmente se mostra ingênuo, sem malícia e sem noção. O aluno verbal pode falar sem parar e não perceber se está sendo interessante para o outro. Algumas estratégias podem ajudar para que o aluno se torne interessante ao colega como perceber a expressão facial do colega, avaliar a resposta que ele deu e estabelecer momentos de pausa para que o outro possa se colocar e comentar sobre o assunto.

Os alunos podem também preferir permanecer no canto da sala e sozinhos no intervalo. Esses comportamentos facilmente podem ser confundidos pela falta de desejo em interagir com os outros colegas, mas este isolamento acontece pela dificuldade em processar os acontecimentos sociais, o que não é "preto no branco". Isto ocorre pela dificuldade em compartilhar a atenção com o outro de maneira espontânea, de perceber os sinais sociais do ambiente e atribuir sentido ao todo,

bem como da capacidade de agradar o outro, ou seja, estar preocupado com o que o outro vai achar dele. Nessa situação, o professor e os colegas exercem um papel fundamental ao fornecerem a este aluno “a legenda” do que ocorre em sua volta: facilitando a compreensão e possibilidades de resposta para a situação.

Para isso, um melhor entendimento sobre o autismo por parte do professor, da escola e dos colegas pode fazer uma diferença significativa na interação social da criança e do adolescente na escola, facilitando a sua aprendizagem e melhorando a qualidade de vida.

CAPÍTULO IV

ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E GERENCIAMENTO DE COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS OU CONTRÁRIOS À APRENDIZAGEM

CASSIA LEAL DA HORA
CINTHIA GUILHARDI
CLAUDIA ROMANO
LEILA BAGAILOLO
LIVIA MACEDO
MECA ANDRADE
MARIA CAROLINA MARTONE



Agressividade e Autismo

Uma queixa comum no ambiente escolar refere-se a como podemos lidar com o comportamento agressivo das crianças com autismo em sala de aula. Antes de mais nada, é importante ficar claro que o autismo não causa agressividade. Pessoas diagnosticadas com autismo, crianças e adultos, não são mais agressivas do que pessoas de desenvolvimento típico. Porém, em algumas ocasiões, tal como todos nós, crianças e adultos diagnosticados com autismo também ficam frustradas e podem exibir comportamentos agressivos. Além disso, por conta

de dificuldades de comunicação, pessoas com o diagnóstico de autismo podem usar do comportamento agressivo como uma forma de expressar suas necessidades, preferências e vontades, ou seja, se comunicar.

Neste capítulo da cartilha tentaremos cobrir algumas estratégias que podem ajudar no tratamento do comportamento agressivo. Muitos casos podem ser controlados desde que algumas medidas e cuidados sejam tomados. É importante lembrar, no entanto, que há casos em que a segurança e bem estar do próprio indivíduo, colegas ou profissionais pode estar ameaçada por conta da intensidade e gravidade de alguns desses comportamentos. É, portanto, necessário avaliarmos constantemente se temos as condições que precisamos em sala de aula para que possamos manter adequadamente a segurança de todos.

O termo **comportamento agressivo** é bastante amplo e pode se referir a muitas formas de comportamento. Chamamos de **hetero agressão** aqueles comportamentos agressivos que visam atingir outras pessoas – tais como chutes, pontapés, beliscões. Episódios desse tipo podem oferecer risco iminente ao bem estar das pessoas no ambiente escolar. O alvo da agressão pode ser um professor, um funcionário, ou mesmo os próprios colegas. Por isso, se não tomarmos as medidas necessárias para prevenir e gerenciar essas situações podemos ter que lidar com resultados sérios e indesejáveis.

Usaremos o termo **autoagressão** para nos referirmos aqueles comportamentos agressivos que são dirigidos ao próprio indivíduo. Pessoas diagnosticadas com autismo, por várias razões que discutiremos adiante, podem machucar a si próprias através de comportamentos de **autoagressão** como tapas no próprio rosto, socos, mordidas, beliscões, batidas da cabeça contra o chão, etc. Além disso, comportamentos menos intensos podem também caracterizar autoagressão, pois, com o tempo, podem produzir lesões significativas. Vemos isso em casos em que os indivíduos exibem comportamentos muito repetitivos ou persistentes como, por exemplo, esfregar o queixo no ombro, coçar ou cutucar a orelha, cutucar feridas, etc. Esse tipo de comportamento, que muitas vezes passa despercebido por conta de sua sutileza, pode gerar ferimentos crônicos, de difícil cicatrização, que se tornam uma fonte constante de infecções. Por esta razão, é importante que fiquemos atentos não apenas as formas mais extremas de hetero e autoagressão, mas também a essas formas mais suaves e persistentes.

Mas o que fazer?

Muitas vezes, lidar com comportamentos agressivos na escola torna-se um enorme desafio para os educadores. E preciso pensar no bem estar de todos. Isso significa não apenas garantir a segurança, mas também educação, oportunidades de aprendizagem e crescimento de todos os alunos. Na escola nos deparamos todos os dias com alunos que tem problemas de comportamento e que podem exibir comportamentos agressivos,

como xingar colegas e professores, jogar objetos etc. O que torna a situação do indivíduo diagnosticado com autismo peculiar é que ele não responde bem aos mesmos tipos de estratégias que podem funcionar com indivíduos de desenvolvimento típico. Entra em brigas constantes, pode receber punições do tipo suspensão, broncas e outras formas de castigo. Essas estratégias algumas vezes funcionam com a criança de desenvolvimento típico. Basta um dia sem poder curtir o recreio para que Pedrinho se comporte melhor nas aulas da manhã. Infelizmente, essas mesmas estratégias milenares, geralmente não funcionam quando estamos lidando com indivíduos portadores de TEA. O que é ainda mais grave é que, em muitas ocasiões, essas práticas tornam o problema ainda pior. Uma bronca, por exemplo, pode servir como um prêmio - um reforçador poderoso - para o comportamento agressivo de indivíduos no espectro. O isolamento, uma forma comum de castigo, pode também ser experienciada de outra maneira por esse indivíduo, que pode vê-lo como uma oportunidade de reduzir as demandas acadêmicas e sociais. Em resumo, coisas que são normalmente usadas como formas de disciplinar nossos alunos, tem o efeito contrário e, ao invés de punir, essas medidas reforçam o comportamento que estamos tentando eliminar.

Há muitas providências que podem ser tomadas quando percebemos que um de nossos alunos apresenta risco de machucar a si próprio ou aos outros.

Precisamos:

- (a) Entender o comportamento;
- (b) Desenvolver formas de prevenir sua ocorrência ou minimizar seus efeitos;
- (c) Implementar medidas para que ocorra com menos frequência no futuro, ou de forma menos intensa;
- (d) Planejar maneiras seguras para lidar com situações de crise, quando o comportamento ocorre ou se torna intenso.

Entendendo o Comportamento

Entender o comportamento significa saber reconhecer sua ocorrência, saber identificar agentes desencadeadores e, principalmente, conhecer a sua função. Como já foi dito, todo comportamento é mantido por consequências chamadas reforçadoras. É o mesmo que dizer que todo comportamento tem uma função. Isso não é um privilégio do comportamento agressivo. Às vezes, nos referimos a função do comportamento como propósito. O comportamento de pedir água tem como função produzir um copo de água para matar a sede. O comportamento de pedir um brinquedo tem como função produzir um brinquedo que o indivíduo quer manipular. O comportamento de pedir silêncio visa eliminar certo tipo de estimulação, o

“barulho” na sala de aula. O comportamento de agredir aos outros ou a si próprio também tem uma função. Definir os comportamento relevante e descobrir sua função é o primeiro e, possivelmente mais importante no processo de tratar esse tipo de comportamento.

Para definir o comportamento agressivo precisamos ser capazes de descrever sua forma de modo que outras pessoas possam identificar sua ocorrência. O que é esse comportamento agressivo? Chutes, socos, mordidas? É necessário usarmos termos descritivos, concretos e muito específicos que não fazem referência a condições subjetivas. Por exemplo, se usarmos termos como a "raiva", ou a "agressividade", podemos nos ver diante de muitos mal entendidos, pois o que um profissional identifica como sendo expressão de raiva, pode não ser aquilo que outro profissional trataria dessa forma. O problema não é apenas semântico, é prático: As medidas que devem ser tomadas para o gerenciamento do comportamento agressivo, devem ser tomadas de modo consistente por todos os profissionais envolvidos. Isso só é possível se todos entenderem o comportamento da mesma forma e forem capazes de identificar sua ocorrência.

Uma estratégia simples para se testar a adequação de uma definição e forma de registro é fazer um teste prático: dois ou mais profissionais colocam-se para observar e registrar a

ocorrência de um determinado comportamento por um período de tempo predeterminado. No final desse período comparam os registros. Se houver muitas diferenças entre os registros, existe a oportunidade de discutir e de ajustar os termos de modo a uniformizar as definições. Raramente chega-se a 100% de concordância, mas é possível que se desenvolva um trabalho muito bom com um grau de concordância superior a 75%.

Ainda como parte do processo de entender o comportamento, precisamos saber o quanto ou quão frequentemente ele está ocorrendo. Fazemos isso para saber se as estratégias que vamos usar estão, de fato, apresentando bons resultados. É muito importante que tenhamos alguma forma de registro dos níveis do comportamento antes de qualquer intervenção e no curso da mesma.

Há várias formas de registro que podem ser usadas. A escolha por uma ou por outra depende de vários fatores dos quais os mais importantes são: (a) o tipo de comportamento sendo trabalhado, e (b) as condições práticas de observação e registro (e.g. quantos profissionais na sala com esse aluno?). As duas formas de registro mais usadas são frequência e duração.

Quando estamos lidando com formas de comportamento que tem início e fim bem claros (e.g. um soco, ou chute), com

uma duração constante, tendemos a registrar quantas vezes ele ocorre em um dado período de tempo (frequência). Já quando o comportamento tem duração variada (e.g. episódios de choro) ou quando sua ocorrência é impossível de ser contada por conta da rapidez dos movimentos, podemos registrar a duração de sua ocorrência.

Uma forma menos conhecida, porém bastante útil de registro é o chamado **registro por intervalo**. Nesse caso, simplesmente anotamos se o comportamento ocorre ou não durante um dado período de tempo. Ainda que essa estratégia tenha limitações com relação a seu grau de precisão, é um método fácil de implementar e de baixo custo já que não requer monitoramento constante do comportamento.

O registro abaixo ilustra uma situação em que podemos monitorar três comportamentos diferentes durante períodos contínuos do dia do aluno na escola. Nesse exemplo, cada comportamento é registrado usando uma das formas de registro descritas anteriormente. O comportamento 1 oferece um exemplo de registro por frequência, o comportamento 2 um exemplo de registro por intervalo e o comportamento 3 um exemplo de registro por duração.

| PERÍODO | COMPORTAMENTO | | |
|----------------|---------------|---------|------------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 8:00 às 9:00 | 0 | Ocorreu | 0 |
| 9:00 às 10:00 | ///// | Não | 3 minutos |
| 10:00 às 11:00 | // | Não | 9 minutos |
| 11:00 às 12:00 | ////////// | Ocorreu | 50 minutos |

Definições e Registro:

Comportamento 1: Chutes e Socos - Atingir coleguinhas ou profissionais com as mãos fechadas, ou com qualquer um dos pés. Não incluir tentativas que são interrompidas ou não chegam a atingir o alvo. Não incluir outras formas de contato físico tais como segurar a roupa ou partes do corpo de outras pessoas. Registre cada ocorrência durante os períodos indicados.

Comportamento 2: Tentativas de chutes e socos - Tentativas de atingir coleguinhas ou profissionais com chutes e socos. Considerar apenas a ocorrências que não chegam a atingir outra pessoa por conta da distância ou intervenção de outra pessoa. Para cada período acima registre apenas se o comportamento ocorreu ou não, a despeito de quantas vezes.

Comportamento 3: Choro - Incluir apenas circunstância em que o aluno produz lágrimas e não incluir ocorrências de berros isolados. Registrar a duração de cada episódio em minutos dentro do período pré-determinado. Arredondar para unidade inteira mais próxima.

Os exemplos acima são apenas ilustrativos. É muito importante lembrar que a definição de cada comportamento, bem como sua estratégia de observação e registro devem ser completamente individualizadas. Ou seja, cada aluno chora, bate e ri de um jeito único. É essa unicidade que deve ser capturada na definição do comportamento. Uma vez identificados os comportamentos que constituem problema, temos que partir a entender porque ele ocorre e que condições fazem de sua ocorrência mais ou menos provável. O comportamento hetero e auto agressivo pode ser mantido por consequências mediadas por outras pessoas ou por consequências reforçadoras que resultam do próprio comportamento. Uma criança pode, por exemplo, emitir o comportamento auto agressivo de morder a própria mão simplesmente para produzir certo tipo de estimulação sensorial na mão ou na boca. Já outra criança, ou a mesma criança em outra situação, poderia morder a própria mão, pois quando faz isso recebe uma bronca da professora. A bronca, que é tipicamente vista como uma forma de punição, funciona nesse caso como um reforçador para o comportamento auto agressivo

dessa criança que age para obter atenção. Esse exemplo nos dá duas lições importantes: a primeira é que muitas vezes, comportamentos que parecem ser idênticos, têm funções diferentes e, portanto, devem ser trabalhados de modo diferente. A segunda é que a forma como agimos em consequência de certos comportamentos podem não ter a função que desejamos. Uma bronca pode fortalecer ao invés de enfraquecer um comportamento.

Quando as consequências que mantêm o comportamento agressivo são mediadas pela ação de outras pessoas, dizemos que o comportamento é mantido por consequências socialmente mediadas. São casos em que o comportamento agressivo funciona como uma forma de se comunicar, de obter algo através da ação de outras pessoas. Isso significa que o comportamento tende a ocorrer mais na presença de outros indivíduos e menos em situações em que o indivíduo está sozinho. Consequências socialmente mediadas podem funcionar como **reforçadores positivos** ou como **reforçadores negativos**. Exemplos de reforçadores positivos socialmente mediados incluem todas as formas de atenção (incluindo broncas), acesso a atividades ou acesso a objetos desejados. É o caso da criança que agride para ver televisão, ou aquela que machuca a si própria para ser contida. Exemplos de reforçadores negativos socialmente mediados incluem situações em que a ocorrência do

comportamento agressivo é seguida pela remoção de alguma condição indesejável como, por exemplo, a presença do professor dando ordens. Bastante óbvio, não é?

A ocorrência de comportamento auto agressivo, por exemplo, em situações em que o indivíduo está sozinho, é um bom indicador de que o comportamento é mantido por consequências automaticamente produzidas. Isso significa que o comportamento auto agressivo produz um tipo de estimulação sensorial específica que não depende da mediação de nenhuma outra pessoa.

É impossível identificar a função do comportamento simplesmente observando sua forma (a resposta em si). Assim como respostas semelhantes podem ter a mesma função, respostas completamente diferente podem servir exatamente ao mesmo propósito. Por exemplo, para obter um brinquedo que está sendo utilizada por um coleguinha, uma criança pode pedir emprestado, pode arrancar da sua mão, pode bater no colega ou até mesmo pode se auto agredir. Há casos em que uma forma de comunicação alternativa à fala pode ser útil para uma solicitação deste tipo sem que o aluno diagnosticado com autismo recorra a alguma estratégia inadequada para conseguir o que deseja. Por exemplo, o aluno pode entregar a figura do brinquedo ao coleguinha na tentativa de “produzir o mesmo”.

Agora que sabemos quais os fatores que podem estar mantendo o comportamento agressivo temos que nos perguntar: Como fazemos para identificar a função desse comportamento agressivo, desse aluno em especial, nessa situação em particular? Há várias técnicas e estratégias que podem ser usadas nesse processo que chamamos de avaliação funcional. Estas estratégias variam em complexidade e sua adequação a cada situação deve ser considerada.

Avaliações Indiretas

Avaliações indiretas são caracterizadas pela forma como as informações são obtidas que não envolvem nenhuma observação direta do comportamento. Em outras palavras, um jeito simples, barato e rápido de se desenvolver hipóteses sobre a função do comportamento é simplesmente perguntar a quem conhece: pais, professores, cuidadores, familiares. Entrevistas e questionários estruturados podem ser muito úteis no processo de avaliação funcional. Perguntas como: (a) quando esse comportamento ocorre com mais frequência, (b) na presença de quem ele costuma ocorrer, (c) o que costuma ocorrer antes do comportamento, (d) o que costuma ocorrer depois que o comportamento ocorre, (e) como o comportamento é controlado, (f) o que se faz quando o comportamento se intensifica etc.

A grande vantagem desse tipo de estratégia é que como uma simples reunião com os pais, você pode chegar a um grande entendimento sobre o problema. E, obviamente, a grande desvantagem desse tipo de metodologia é que por conta da informação ser de natureza verbal, ela pode não resultar em hipóteses válidas. Os pais e familiares podem, simplesmente, não ser observadores ou relatores fidedignos.

Esse tipo de técnica, em parceria com um ou mais dos métodos diretos descritos abaixo, é quase sempre adequado e suficiente para que se identifique de modo bastante seguro a função comportamental.

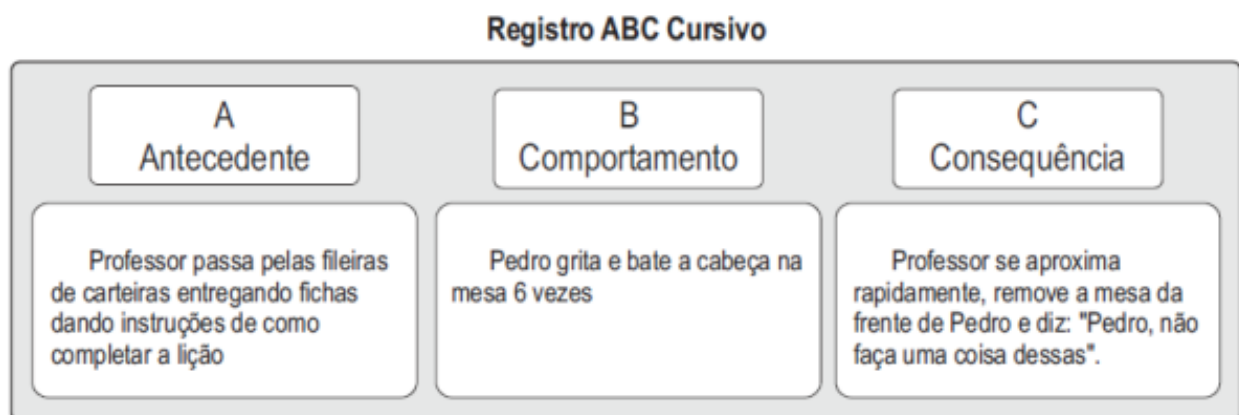
Avaliações Diretas

Avaliações diretas são aquelas que se fundamentam na observação direta e registro do comportamento. Nesse caso, não se trata de relato verbal. O comportamento é observado e sua ocorrência é registrada usando procedimentos de registro desenvolvidos especialmente para este fim. Há várias formas de avaliações diretas que também variam em complexidade e adequação.

Métodos de **avaliação direta descritiva** permitem que se identifiquem padrões de ocorrência do comportamento e

correlações entre eventos ambientais e eventos comportamentais. A mais comum dessas técnicas envolve registrar de forma cursiva e descritiva: (a) os eventos que antecedem imediatamente a ocorrência do comportamento, (b) o comportamento em si e (c) os eventos que ocorrem logo após o comportamento. Essa técnica é comumente conhecida como **Registro ABC Cursivo**, em referência as palavras, em inglês, **A**ntecedent, **B**ehavior, **C**onsequence.

Uma variação dessa forma de registro, conhecida com **Registro ABC Estruturado**, envolve o uso de categorias descritivas identificadas a priori para cada um dos eventos relevantes. Por exemplo, se as condições antecedentes mais comuns já são conhecidas, podemos formar categorias que permitem rápida identificação e registro. O mesmo ocorre com relação aos eventos comportamentais (i.e. respostas) e aos eventos que ocorrem como consequência. As figuras abaixo ilustram exemplos desses dois tipos de registro.



Registro ABC Estruturado

A Antecedente

- Apresentação de tarefa ou instrução
- Término de uma atividade de lazer, inclusive recreio
- Interação social com colega
- Interação social com profissional
- Outro: _____

B Comportamento

- Auto Agressão
- Hetero Agressão
- Estereotipias motoras
- Gritos
- Choro
- Outro: _____

C Consequência

- A tarefa é removida ou instrução descumprida
- Atividades continuam inalteradas
- Reprimenda ou bronca
- Atividade que havia terminado é rerepresentada
- Outro: _____

Nos exemplos acima, o mesmo evento é registrado de formas diferentes. Porém, eles fornecem basicamente o mesmo tipo de informação e devem ser analisados do mesmo jeito. Ou seja, ambos os exemplos permitem que se identifique uma correlação entre a apresentação de uma tarefa, a ocorrência de duas formas de comportamento problema (i.e. auto lesão e grito) e dois eventos consequenciais (i.e., a interrupção da tarefa e interação verbal). A partir dessa correlação, podem-se formular hipóteses acerca dos eventos que desencadeiam (i.e. antecedentes) e aos eventos que mantêm (i.e. consequências) o comportamento de interesse. Pode-se pensar que esses comportamentos de Pedro são desencadeados pela apresentação de tarefas. Pode-se ainda pensar que a consequência de remoção da tarefa, que segue a ocorrência do comportamento, contribui para sua manutenção. Ficaria ainda a dúvida sobre que papel a bronca do professor tem ou não sobre o comportamento.

Que Método de Avaliação Funcional Escolher?

A adequação de um método em relação a outro depende, entre outras coisas, de um entendimento realista e detalhado das condições presentes e do comportamento do aluno. É geralmente uma prática segura começar por uma avaliação indireta através de um questionário ou entrevista estruturada tal como mencionado anteriormente. Isso pode oferecer boas pistas em relação a variáveis relevantes que talvez precisem ser investigadas mais detalhadamente. Em alguns casos, a entrevista

ou questionário podem revelar informações que são suficientes para a construção de boas hipóteses de trabalho. A grande vantagem dessas formas de avaliação indireta sobre as outras formas de avaliação é que o processo é rápido, de baixo custo e não requer treinamento sofisticado. Esses fatores podem ser decisivos no contexto na escola.

Porém há casos em que as informações obtidas através dos métodos indiretos, simplesmente não são suficientes para que se tenha um bom entendimento do comportamento agressivo. Assim, é apenas o primeiro passo no processo de avaliação funcional. A avaliação direta descritiva pode, então, se tornar uma ferramenta útil, pois permite que observe correlações importantes entre o comportamento e o contexto dentro do qual ele ocorre.

E agora que sabemos como identificar a função do comportamento que nos interessa, a próxima pergunta seria: E daí, fazemos o que?

Estratégias de Prevenção

No ambiente escolar inclusivo, seria adequado que a pessoa diagnosticada com autismo não emitisse nenhuma forma de comportamento auto ou hetero agressivo. É, portanto, diferente de um ambiente especializado no tratamento desse tipo de comportamento. É importante que não se perca de vista essa diferença, pois, algumas vezes, podemos chegar à conclusão que

o ambiente escolar inclusivo, tal e qual, não oferecem as condições que seriam necessárias para garantir a segurança e educação de todos. Nessas circunstâncias, temos que nos perguntar o que mais seria necessário de modo que possamos buscar os serviços e recursos necessários. Pode-se dizer, portanto, que nesse ambiente em particular a prevenção é uma grande preocupação. Talvez a maior das preocupações seja mesmo a prevenção desse tipo de comportamento, ou a prevenção de ocorrências graves do mesmo.

O fato é que muitos problemas comportamentais graves podem ser controlados ou evitados através de pequenas medidas preventivas de reorganização do ambiente físico ou social.

A organização adequada do ambiente físico é um passo simples e bastante efetivo na prevenção de problemas de comportamento. Ao lidarmos com o comportamento agressivo, temos que prestar atenção na disponibilidade de objetos ou materiais que possam ser usados como instrumentos de auto lesão, ou agressão a outras pessoas tais como paredes, quinas de mesa, pregos expostos, objetos cortantes, vidros, azulejos trincados, etc. Temos que fazer todos os esforços necessários para garantir que tais objetos não estejam disponíveis ou, ao menos, seja mantido a uma distância segura do indivíduo que apresenta o comportamento que nos preocupa.

A disposição de carteiras e estudantes na sala é outro aspecto crítico na organização do ambiente de ensino que visa

acomodar indivíduos com dificuldades comportamentais dessa natureza. É importante que se leve em conta a vulnerabilidade de outros alunos, bem como o papel motivacional que os mesmos podem exercer sobre a ocorrência do comportamento agressivo. Por exemplo, se temos um aluno cujo comportamento agressivo parece ser mantido pela reação imediata de seus colegas, podemos pensar em colocá-lo mais próximos aos colegas que não reagem de forma acentuada a esses comportamentos.

Outro aspecto fundamental é a comunicação. Como discutimos anteriormente, muitos dos comportamentos de auto ou hetero agressão exibidos pelas pessoas diagnosticadas com autismo, tem teor comunicativo. Por conta disso, temos que nos esforçar para oferecer formas efetivas de comunicação funcional ao nosso estudante diagnosticado com autismo. Maneiras com as quais ele possa dizer que precisa de ajuda, que quer atenção, que quer ficar sozinho, ou que precisa mudar de atividade ou ambiente. Da mesma forma, precisamos garantir que aquilo que falamos ou pedimos - que a rotina da sala de aula e da escola - são entendidas pelo nosso aluno. Muitas vezes a linguagem falada é insuficiente ou inadequada para esse fim. Temos que considerar e avaliar a necessidade de se acrescentar dicas e acomodações visuais tais como figuras, fotos, texto, agendas visuais que possam servir como formas alternativas de comunicação.

CAPÍTULO V

FAMÍLIA E ESCOLA: Parceiras na inclusão

ANA RITA BRUNI
LIVIA MACEDO



Ao pensarmos na relação família-escola sugerimos também algumas premissas que, quando utilizadas, podem favorecer a inclusão da criança com autismo na escola. Todas as propostas da cartilha foram pensadas na criança que se comporta em diversos ambientes.

Entre todos os ambientes, para os fins desta cartilha, ressaltamos a importância do ambiente escolar como espaço para o ensino de novos comportamentos e aquisição de repertório. Novos comportamentos uma vez ensinados por meio das estratégias de manejo sugeridas nesta cartilha podem ser transferidos do ambiente escolar para o ambiente doméstico, potencializando assim o que chamamos de generalização dos comportamentos aprendidos.

Felipe (5 anos) é um garoto inteligente, com bom desempenho escolar e que tem amigos.

Em uma reunião de pais e mestres na escola, a professora de Felipe chamou a mãe e comentou que o garoto isolava-se durante o almoço, no refeitório, e nas aulas de educação física, quando em atividades coletivas de quadra.

A mãe relatou que, em casa, Felipe tem amigos e brinca com os colegas na rua. Observou, contudo, que, quando faz limpeza em casa e liga o aspirador, ou mesmo quando há festas de aniversário, Felipe coloca as mãos nos ouvidos, mostra-se irritado e corre para o quarto. A partir desse relato, a professora prontificou-se a observar essas situações em que há mais ruído e vai procurar ajudar Felipe adaptando atividades e preparando-o antes de expô-lo a essas situações.

Um comportamento fortalecido em uma dada situação, como dentro do ambiente escolar, poderá ocorrer em outras situações sem a necessidade de um treino ou ensino direto. Assim, os professores podem colaborar para que os comportamentos aprendidos sejam generalizados para outros ambientes.

A generalização do repertório da criança e adolescente em todos os ambientes configura em si um sucesso rumo ao processo de inclusão social do indivíduo com autismo.

Da mesma maneira, os comportamentos observados no ambiente doméstico podem oferecer dicas aos professores de como atuar melhor com o aluno em sala de aula.

Professores e pais, cada um com o seu papel, podem utilizar as premissas listadas abaixo como conceitos facilitadores para alcançar o objetivo maior da GENERALIZAÇÃO entre ambientes dos novos comportamentos aprendidos.

COOPERAÇÃO E COMUNICAÇÃO

É importante lembrar que o autismo não pode ser gerado por uma inabilidade dos pais, nem por despreparo de professores. O autismo é uma condição neurológica complexa com peculiaridades individuais que requerem o envolvimento ativo de pais e professores na elaboração de um plano de ação que promova uma melhor aprendizagem, adaptabilidade e inclusão social do indivíduo com autismo no ambiente escolar. Não existe uma receita de "O" indivíduo com autismo. Não existe uma fórmula ou receita pronta para fazer com que uma criança com autismo aprenda melhor, entretanto, a construção da confiança

entre pais e professores, bem como o reconhecimento da importância de cada uma das partes, é o início de todo o processo.

A cooperação aliada à comunicação entre pais e professores poderá ser uma base fortalecedora do processo de implementação das estratégias propostas na cartilha.

As informações trocadas entre pais e professores no início e decorrer do ano letivo são um dos fatores que se deve considerar na elaboração de um plano de ensino mais particularizado. Garantimos, dessa forma, que os objetivos educacionais e comportamentais sejam revistos e avaliados com os responsáveis pela criança periodicamente.

Devido às dificuldades de comunicação que indivíduos com autismo apresentam, será pouco provável que o aluno seja o intermediário na transmissão das informações relevantes do seu cotidiano escolar, o que torna o compartilhamento de informações entre casa-escola ainda mais importante. A busca cooperativa de respostas ajuda a solucionar muitos conflitos antes que eles se agravem. A cooperação, portanto, é um esforço necessário que forma uma base sólida no processo de intervenção quando cuidada tanto por pais quanto por professores.

Após o recebimento do diagnóstico de autismo, a criança deverá passar por uma avaliação cuidadosa de suas habilidades ou ausência delas. Repertórios acadêmicos, sociais e de comunicação devem ser minuciosamente detalhados. Para a escola, esse levantamento indicará a necessidade da elaboração de um currículo acadêmico, atividades e avaliações particularizadas para as dificuldades/habilidades da criança.

São também observações feitas por especialistas da educação especial (ver capítulo de Estratégias Acadêmicas):

- ❖ Definir objetivos educacionais antes do início do ano letivo e avaliar pelo menos duas vezes no decorrer do ano;
- ❖ A adaptação do currículo não significa a redução do currículo, mas a alteração de como o conteúdo é apresentada, facilitando, assim, a aprendizagem do aluno;
- ❖ Definição de objetivos educacionais, o tempo estimado de concretização e a forma de apoio necessária para alcançar cada objetivo;
- ❖ Estabelecer critérios claros para avaliar se os objetivos determinados foram alcançados.

A falta de informação é fator citado, frequentemente, como um gerador de estranhamento entre pais e professores. A

criança ou adolescente com autismo pode não conseguir expressar em palavras os eventos do dia e o porquê de seus atos. Esses dados, por exemplo, ressaltam que formas de compartilhar informação de casa e a escola serão necessárias.

Estratégias simples de troca entre pais e professores sempre usados de forma positiva podem servir também para comunicar os ganhos comportamentais do aluno em cada ambiente.

Como abordado anteriormente, uma boa comunicação entre família e professores amplia o conhecimento das partes sobre o funcionamento da criança em diferentes ambientes. Uma vez que o diagnóstico foi realizado, a informação vinda de pais e professores em conjunto formará um quadro mais preciso das necessidades de aprendizagem de cada criança. Essas informações aumentam as chances de que todos os envolvidos no processo educacional planejem melhor as suas ações e estratégias e ajudem a solucionar muitos conflitos antes que eles se agravem.

Abaixo seguem sugestões de como estabelecer uma boa comunicação entre pais e professores:

- ❖ Reuniões regulares sobre os objetivos educacionais (por exemplo, três vezes ao ano) para que, tanto aspectos

rotineiros, quanto mais específicos (manejo de desobediência, estereotipia, rigidez e dificuldade de relacionamento com os colegas) sejam gerenciados em casa e na escola;

- ❖ Implementação, por exemplo, de um diário de comunicação entre professores e pais, com o objetivo de informar alterações domésticas, tais como, de sono, medicação e alimentação e, ainda, fornecer informação da escola para casa, como a presença de professor substituto, mudança de rotina, necessidade de enviar mais fraldas etc.

CONFIDENCIALIDADE

O diagnóstico é informação de natureza pessoal e sigilosa. O profissional para quem os pais oferecem a informação deverá saber que uma vez compartilhada, a vontade de que ela seja mencionada em documentos ou repassada para os demais profissionais é de exclusiva escolha dos pais do aluno e do aluno quando este é maior de 18 anos. A confidencialidade é um aspecto ético de direito dos pais e do indivíduo.

"Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da

identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.” (LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 - Texto compilado Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.)

Vale lembrar que o professor pode trabalhar atividades de conscientização do autismo em sala de aula sem que o diagnóstico do indivíduo com TEA seja aberto para a comunidade escolar. Se no processo o aluno ou a sua família decidirem abrir o diagnóstico para os demais, esta será uma decisão individual e particular de cada caso.

Algumas famílias preferem o anonimato e outras preferem compartilhar de imediato a informação. Uma vez tomada a decisão pelo aluno e família, o professor e a escola poderão planejar atividades e dinâmicas de conscientização sobre autismo. Debates, discussões e filmes são algumas das estratégias que o professor poderá utilizar em sala de aula.

Sugestão de aula do portal do professor:

<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/hora-aprender-394256.shtml?page=page3>

É fundamental discutir as diferenças entre as pessoas de maneira objetiva e não julgatória, de forma que a comunidade

escolar compreenda que as adaptações necessárias na forma de ensinar alguns dos alunos não é favoritismo.

A escola poderá incentivar a família a compartilhar o diagnóstico com os professores que trabalham diretamente com o aluno, bem como algumas das particularidades da criança. Essas informações serão os recursos necessários para começar a planejar uma intervenção com maior chance de sucesso.

Resumo: É importante que os professores respeitem a escolha da família de tornar público ou não um diagnóstico, a utilização de medicação e a participação em terapias. Isso ajudará o professor a desenvolver o laço de confiança com a família e vice-versa.

Elaboração – Distribuição – Informações:

AUTISMO&REALIDADE – ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS E APOIO

Rua Guarará, 529 cj. 91 – Jardim Paulista

CEP: 01425 001, São Paulo-SP

Tel.: (11) 2389 4332

Email: contato@autismoerealidade.org

Home-page: www.autismoerealidade.org

FUNDAÇÃO

I D E A L I Z A D O R F U N D A D O R E D I R E T O R

Prof. Dr. Marcos Tomanik Mercadante (*in memorian*)

F U N D A D O R E S

Claudia Bucalem

Hermelindo Ruete de Oliveira

Paula Balducci de Oliveira

P A T R O N O

Prof. Dr. Antranik Manissadjian

“Toda a atividade da Autismo & Realidade é direcionado ao estudo e difusão do conhecimento das diversas formas de autismo, a fim de permitir o desenvolvimento de normas, práticas e oportunidades que promovam o desenvolvimento pessoal e melhores condições de vida para pessoas com autismo e suas famílias no Brasil”.

G O V E R N A N Ç A - E S T R U T U R A O R G A N I Z A C I O N A L

D I R E T O R I A E X E C U T I V A

PRESIDENTE

Hermelindo Ruete de Oliveira

VICE – PRESIDENTE

Paula Balducci de Oliveira

DIRETORA ADMINISTRATIVA

Paula Balducci de Oliveira

DIRETOR MÉDICO

Dr. Carlos Gadia

DIRETORA JURÍDICA

Alessandra Camargo Ferraz

DIRETOR FINANCEIRO

Marcelo Pastorello

DIRETORA DE DESENVOLVIMENTO DE NOVOS PRODUTOS

Claudia Bucalem

DIRETORA DE COMUNICAÇÃO

Karla Sarquis

COORDENADORA EXECUTIVA

Joana Portolese

ASSISTENTE JURÍDICA

Marina Flandoli Torres Costa

ASSISTENTE DE MARKETING

Graziella Corbellini Gadia

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Eduardo Mancebo

Gerente Administrativo-Financeiro: Lilian Ruete Gasparetto

Relações Internacionais: Nadezhda Dedova

Secretária: Bruna Maia

Estagiários: Stephanie Largmann

Pais, Voluntários e Colaboradores