ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA TRABALHAR COM EDUCANDOS AUTISTAS INSERIDOS EM UMA ESCOLA ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PRUDENTÓPOLIS

Míriam dos Santos Marconato*
Anízia Costa Zych**

RESUMO

O conhecimento restrito do que seja o autismo e suas características, por grande parte dos professores que atuam na rede comum ou especial de ensino, tem contribuído para a marginalização e/ou atendimento inapropriado de crianças e adolescentes autistas inseridas no processo educacional. Assim, a preocupação com o processo ensino-aprendizagem destes alunos não tem sido uma prioridade da ação pedagógica. A ausência dos estudos e pesquisas sobre o assunto é uma questão preocupante. Em função dos comportamentos-problema apresentados, são recomendados tratamentos terapêuticos e clínicos com ênfase na medicação, ao invés da intervenção pedagógica. Este artigo pretende provocar uma reflexão teórico-prática, sobre a utilização da Metodologia TEACCH, aliada ao Gráfico de Dispersão, com o objetivo de minimizar os efeitos dos comportamentos-problema que incidem sobre o processo ensino-aprendizagem, possibilitando a auto-organização de alunos com diagnóstico do espectro autista. Espera-se que o estudo elaborado a partir da intervenção pedagógica realizada com um aluno com diagnóstico dentro do espectro autista, possa contribuir com a mudança de paradigmas educacionais.

Palavras-chave: Autismo. Processo ensino-aprendizagem. Paradigmas educacionais. Metodologia. TEACCH.

***** Professora do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) E-mail: msmarconato@hotmail.com
** Professora Orientadora Doutora em Educação Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

ABSTRACT

The limited knowledge about what autism and its characteristics is by a great number of teachers who work at regular and special schools has contributed to the marginalization and/or inappropriate care for autistic children and teenagers inside the educational process. Thus, the concern about these students' teaching/learning process has not been taken as a priority in the pedagogical action. The absence of studies and research on this subject is a worrying issue. Due to the problem behaviour presented, therapeutic and clinical treatment based on medicine is recommended, rather than pedagogical intervention. This article intends to raise a theoretical-practical reflection on the use of the TEACCH method allied with the scatter plot, with the aim of softening the effects of the problem behaviour that fall upon the teaching/learning process, making it possible the self-organization by students with the diagnosis of autism spectrum. It is hoped that this study, made up from the pedagogical intervention carried out with a student diagnosed as autism spectrum, can

contribute to the change of social paradigms.

Key words: Autism. Teaching/learning process. Educational paradigms. Method. TEACC

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, professores e instituições escolares se deparam com um grande desafio: o de intervir na diversidade, para atender pedagogicamente crianças e adolescentes, denominadas atualmente com a nomenclatura de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Desta forma, tornou-se preocupação dos educadores a busca de alternativas metodológicas para trabalhar com estes alunos, inseridos no contexto educacional.

Segundo a Associação Psiquiátrica Americana, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV, 2002, p. 98), algumas características comuns, agrupam estes transtornos, a saber: “comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotipias de comportamento, interesses e atividades”.

Dentro da referida categoria encontramos o Autismo ou Síndromes do Espectro Autista, que ao lado da Síndrome de Rett, da Desordem Desintegrativa da Infância, da Síndrome de Asperger e do Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, se constituem nos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) ou Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

O termo *autismo* foi utilizado pela primeira vez em 1907, pelo psiquiatra alemão Eugen Bleuler, para designar a perda de contato do esquizofrênico com a realidade. Bleuler retira o termo *eros* da palavra *auto-erotismo,* por não concordar com as concepções freudianas sobre a sexualidade. Este termo teria sido utilizado em uma carta que Jung (discípulo de Bleuler) enviou a Sigmund Freud em 13 de maio de 1907. (Tolipan, 2002)

Segundo Amy (2001, p. 31), apoiado na observação e estudo de algumas crianças em sua unidade psiquiátrica, o médico austrícaco Leo Kanner, radicado em Baltimore nos Estados Unidos, no ano de 1943, considerou o autismo uma síndrome, denominado-a "autismo infantil precoce" e definindo-a pela primeira vez em um artigo com o título "Os distúrbios autísticos da relação afetiva".

Em 1944, o pediatra Hans Asperger em Viena, Áustria, descreve crianças com características semelhantes às de Leo Kanner, num artigo intitulado "Psicopatologia Autística da Infância". Este artigo, escrito em alemão só se tornou conhecido na década de 1980, quando foi então traduzido para o inglês.

Alguns conceitos, colocados inicialmente por Kanner provocaram controvérsias, como por exemplo, a alusão de que entre as onze crianças descritas inicialmente, eram poucas as que recebiam afeto por parte de seus pais. Mais tarde, Kanner reconhece que a incapacidade de estabelecer contato afetivo poderia ser uma incapacidade inata. Porém, Bettelheim em 1967, desenvolveu a teoria das "mães frigorífico", segundo a qual as crianças se tornavam autistas devido à carência afetiva sofrida principalmente por parte das mães. Durante alguns anos, mães de crianças autistas em todo o mundo, alimentaram sentimentos de culpa e foram injustamente responsabilizadas por questões que mesmo na atualidade desafiam a ciência.

Apesar de já se passarem mais de seis décadas, desde os primeiros estudos de Kanner, muitas dúvidas e questionamentos a respeito do que seja o autismo e suas possíveis causas, ainda permanecem. Diante de tais incertezas, os cientistas continuam aprofundando suas investigações.

Segundo Mello (2007, p.11):

> Autismo é um distúrbio do desenvolvimento humano que vem sendo estudado pela ciência há seis décadas, mas sobre o qual ainda permanecem dentro do próprio âmbito da ciência, divergências e grandes questões por responder.

Essas incertezas e algumas características exponenciais, exploradas pela mídia e especialmente difundidas pelo cinema e pela televisão, expõem a pessoa autista a toda sorte de especulações. Cria-se em torno dessas pessoas, uma aura de mistério, que ao invés de contribuir com o seu desenvolvimento, mascara as imensas dificuldades que elas apresentam quanto a fatores relacionados ao seu estado de ausência e/ou indiferença ao contexto circundante.

De acordo com Amy, (2001, p. 19):

> O autismo foi objeto de hipóteses formuladas por psicanalistas, educadores, biólogos, geneticistas e cognitivistas. Permanece, no entanto, como um mistério quanto a sua origem e sua evolução. É sem dúvida difícil determinar se a oposição ao mundo que essas crianças manifestam é ativa e voluntária, se lhes é imposta por deficiências biogenéticas cujas origens ignoramos ou se "o inato e o adquirido" se articulam entre si para criar desordem e anarquia no universo interno dessas crianças.

De acordo com a Medical Research Council, citado por Farrel (2008, p. 90), é forte a evidência de que o autismo tem uma "base biológica e um forte componente genético". A interação de diversos genes, ainda não determinados, com alguns prováveis fatores ambientais, tais como: doenças na gestação e na infância; reação a vacinas e poluentes e alguns alimentos, seriam os causadores dos transtornos autistas.

Estabelecer um conceito sobre o que seja o autismo também não é uma tarefa fácil. Mello (2007, p. 16), se utiliza dos estudos realizados em 1979 por Lorna Wing e Judith Gould, sobre três características presentes no autismo, denominadas por elas de "tríade", para estabelecer o seguinte conceito:

> Autismo é uma síndrome, definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na **comunicação,** na **interação social** e no uso da **imaginação**.

No histórico do autismo, referências como isolamento, alteração na comunicabilidade, dificuldade de interação com o contexto e principalmente distanciamento das pessoas, estão sempre presentes.

A Associação Americana de Psiquiatria (2002, p. 99), confirma os estudos realizados por Wing e Gould, explicitando:

> As características essenciais do Transtorno Autista consistem na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. O Transtorno Autista é chamado, ocasionalmente, de autismo infantil precoce, autismo da infância ou autismo de Kanner.

As características apresentadas pelas pessoas autistas, podem se constituir em dificuldades que irão interferir no processo de aprendizagem das habilidades acadêmicas, caso não sejam tratadas adequadamente.

Gomes (2007, p. 346) ressalta três aspectos que considera fundamentais no momento em que o professor elabora o planejamento do trabalho pedagógico, que compreendem: "a forma como as pessoas autistas respondem a estímulos do ambiente; a maneira como pensam e, os comportamentos típicos que apresentam".

Quanto aos estímulos do ambiente a autora já citada, utilizando-se de subsídios de vários estudiosos, como Lovaas, Frith, Sprandlin e Brady, entre outros, cita algumas destas características, como o controle restrito de estímulos: pessoas com autismo diante de uma figura complexa, com vários detalhes, tendem a perceber apenas uma parte do todo; ou ainda, diante de um estímulo composto, como por exemplo, visual e auditivo, um destes estímulos é aparentemente ignorado. Dificuldade em estabelecer relação entre as partes e o todo. Autistas tendem a prestar atenção em detalhes, não conseguindo perceber que esta

parte está inserida dentro um contexto. Esta dificuldade também aparece na integração de uma informação ao todo; necessidade de reforçadores consistentes entre estímulos, respostas e conseqüências. Apenas reforçadores sociais, como elogios e estímulos verbais, não são suficientes para a aquisição e manutenção de habilidades. Assim sendo, sua ação positiva pode ser retribuída e/ou reforçada com um objeto de seu agrado. Comportamentos atípicos diante de alguns estímulos do ambiente, devido à dificuldade na integração das sensações captadas pelos órgãos dos sentidos. Apresentam pouca ou muita sensibilidade diante de estímulos sonoros, visuais, tácteis ou olfativos. Aparentemente demonstram não sentir dor. Tem reações de simples incômodo ou até mesmo de irritação e agressividade diante de certos sons. Exploram o ambiente de forma inadequada, como por ex. lambendo objetos ou cheirando pessoas. Respondem de forma idiossincrática frente a diferentes cores, podendo este se constituir em um recurso a ser explorado pedagogicamente para melhorar a leitura de alunos com autismo.

Em relação ao modo como as pessoas autistas elaboram o pensamento, Gomes (apud Peeters 1998) explicita que estudos demonstram que "apesar de 80% dos autistas apresentarem déficit intelectual dentro dos níveis moderado ou severo, o que os define é um 'estilo cognitivo diferente', que se constitui na verdade na forma de pensar própria do transtorno".

Gomes (2007) ainda destaca outros aspectos: o pensar de forma rígida e com pouca flexibilidade no raciocínio, perceptível na dificuldade que a pessoa autista apresenta em criar coisas novas, em raciocinar de forma inversa, no dar sentido literal às palavras, compreender a linguagem falada e generalizar a aprendizagem. A imaginação e a brincadeira simbólica, fundamentais para a apreensão de conceitos simbólicos acadêmicos, são restritos e até mesmo ausentes. Dificilmente veremos uma criança autista brincando de faz-de-conta. Será mais fácil, vê-la por horas a fio, explorando, por exemplo, a textura de um objeto, empilhando ou alinhando em filas. O pensamento do autista é concreto e visual. Demonstra dificuldade em compreender estímulos auditivos e conceitos abstratos sem representação visual associada. É necessário que o professor utilize, quando necessário, de objetividade na linguagem. Dificuldade em prever reações ou respostas de outras pessoas, ou atribuir crenças ou idéias a comportamentos observados. Esta dificuldade se manifesta na impossibilidade de se colocar no lugar do outro, compreendendo fatos a partir desta perspectiva.

Talvez o aspecto mais visível do autista seja o comportamento. É comum, percebermos o autista pela sua conduta atípica ou comportamento que o distingue pela bizarrice, por vezes até considerado desajuste social. A tendência em manter rotinas, com dificuldade em aceitar mudanças. Esta tendência se manifesta em comportamentos de irritação, auto-agressividade e agressividade ao outro, bem como desajustes sociais de toda ordem. Dificuldade na compreensão da linguagem falada, o que compromete o seguimento de ordens verbais. Interesses restritos, mais relacionados a questões factuais do que ao significado. É comum demonstrar interesse exacerbado por coleções, como de gravuras, miniaturas, objetos, selos entre outros, em detrimento de assuntos sociais ou do dia-a-dia. Padrão descoordenado de desenvolvimento, com dificuldades significativas em algumas áreas como interação social e comunicação, e habilidade e destreza em outras, que envolvem memória mecânica e orientação espacial. Estas habilidades, normalmente presentes em autistas de alto funcionamento, estão relacionadas à memória visual, às relações lógico-matemáticas e quanto ao seguimento e manutenção de regras e rotinas. (Gomes, 2007)

Talvez por permear contextos relacionais importantes na vida da pessoa autista, a intervenção educacional é considerada a mais fulcral de todas. A ela cabe "salientar conteúdos e objetivos essenciais à modificação comportamental" nos diferentes ambientes em que a pessoa autista está inserida, tais como: escola, casa, família e sociedade.

Como professora, em exercício na área da Educação Especial, o interesse em aprofundar investigações a respeito da temática abordada, estimulou-me no sentido de buscar subsídios teóricos que favorecessem o desenvolvimento pedagógico dos educandos autistas. Assim, após contatos prévios, procurei investir esforços participando do curso referente ao Programa TEACCH, na Associação Amigos do Autista (AMA), em São Paulo, com o intuito de contribuir na educação do alunado, inserido na Escola Especial do município de Prudentópolis.

2. DESENVOLVIMENTO

O presente estudo foi desenvolvido na Escola Especial de Prudentopolis, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), estabelecimento de ensino,

cuja finalidade e princípios filosóficos e didático-pedagógicos estão voltados para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, demandando recursos humanos especializados, materiais e equipamentos específicos, adaptações curriculares de grande porte e organização de ambiente diferenciado. Em seu Regimento Escolar (2009, p.15), está previsto atendimento a pessoas com deficiência intelectual e deficiência múltipla:

> Art. 5º - Será assegurado aos alunos com deficiência intelectual e **múltiplas associadas a essa,** currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, avaliação e organização específica para atender as suas necessidades educacionais especiais.

A escola especial de Prudentópolis, a exemplo do que ocorre em um número significativo de pequenos municípios do Estado do Paraná, constitui-se na única estrutura educativa do município que se aproxima das condições de atendimento que as crianças autistas com déficit intelectual necessitam. Por esse motivo, é que entre seus alunos, estão também aqueles que, apresentam associado à deficiência intelectual, o Transtorno Autista.

As escolas especiais, de acordo com o que rege a Deliberação 02/03, trabalham pedagogicamente com adaptações curriculares de grande porte. No Regimento Escolar, Art. 91, da Escola Especial da APAE, encontra-se:

> § 2º – Em casos graves de comprometimentos mentais ou de **múltipla deficiência,** esta escola prevê e provê adaptações significativas ou currículos funcionais, proporcionando diversificação curricular, objetivando desenvolver as habilidades adaptativas.

Porém, a exemplo do que ocorre na maior parte das Escolas em todo o Paraná, entre os professores e demais profissionais da instituição, ainda há desconhecimento sobre o que realmente seja o autismo, de modo especial quanto às habilidades acadêmicas que podem ser desenvolvidas com estes educandos, considerando suas necessidades especiais. Além do que, questões que envolvem recursos materiais, adaptações do espaço físico e recursos

humanos como monitores ou assistentes, para dar suporte no caso de um comportamento agressivo, esbarram em questões burocráticas e financeiras.

Crianças e adolescentes com diagnóstico dentro do espectro autista, são atendidos pedagogicamente em Escolas Especiais, sem uma proposta diferenciada que vá de encontro às suas especificidades e necessidades educacionais. Por esse motivo, o objetivo do presente estudo consiste em propor alternativas metodológicas para o atendimento de crianças e adolescentes autistas, com déficit cognitivo.

METODOLOGIA

O encaminhamento metodológico utilizado na Intervenção Pedagógica fundamenta-se na pesquisa-ação, pela compreensão de que o professor é ao mesmo tempo pesquisador e participante da implementação. A partir deste enfoque, torna-se importante a reflexão de que o pesquisador pode ser influenciado pela realidade conforme ela vir a se apresentar, com possibilidade de alteração em sua proposta inicial em função de variáveis que possam ocorrer. (Ludke, 2003)

É importante pontuar que a relação do pesquisador com o conhecimento, com o contexto vivido e com o aluno, partiu da premissa dialética que abarca o contraditório e as inferências que venham a ocorrer.

O registro em Diário de Campo das impressões sentidas e das observações feitas, à medida que a metodologia pedagógica escolhida estava sendo aplicada, possibilitaram o afastamento necessário para a reflexão e a compreensão do estudo realizado.

A presente intervenção desenvolveu-se formalizando um contato inicial com um grupo de quatro alunos autistas na faixa etária entre 7 a 14 anos, centralizando o estudo com apenas um deles. Atualmente, a escola conta com um total de 135 alunos matriculados, dos quais onze estão incluídos dentro dos TGD, e destes, sete fazem parte do espectro autista.

Dentre os sete alunos atendidos pela escola, com diagnóstico de Transtorno Autista, quatro deles apresentam comportamentos que remetem ao autismo clássico. Motivo pelo qual, a intervenção iniciou-se por estes. As entrevistas com os pais foram feitas e analisadas. As reuniões para apresentação da proposta, bem como, a explicitação do material referente ao autismo, foram profícuas. Porém, a escolha do aluno que participaria

da intervenção ou aplicação da metodologia efetivou-se de acordo com a emergente necessidade apresentada pelo aluno, sujeito da presente pesquisa, que para efeito deste estudo e resguardo de sua identidade, será denominado “Peri”.

PARTICIPANTE

Peri começou a freqüentar a Escola Especial da APAE no ano de 2008. No ano anterior (2007) vinha somente para atendimento clínico-terapêutico uma vez por semana. Porém, em 2008, seus pais optaram por retirá-lo do ensino comum e trazê-lo para a Escola Especial, devido a sua inadaptabilidade à escola que estava freqüentando.

Peri que hoje tem 11 anos de idade está inserido numa das turmas de educação especializada da instituição, que corresponde a 1ª série do ensino comum. Seu diagnóstico médico inicial (psiquiátrico) era de Síndrome de Asperger. Seu atual diagnóstico (neurológico) é de atraso cognitivo (CID-F72.1) associado a Transtorno Invasivo do Desenvolvimento fazendo parte do Espectro Autista (CID-F84.0).

MOORE (2005, p. 9) considera a Síndrome de Asperger (SA) como um “transtorno de desenvolvimento incluído no espectro autista que resulta em uma série de dificuldades, entre as quais se incluem problemas de comunicação e sociabilidade”.

Logo nos primeiros dias de aula, Peri começou a demonstrar irritação, ansiedade, passando a ter crises de auto-agressão (comportamento autolesivo) e hetero-agressão, nas quais se joga no chão, chora, empurra a carteira, chuta o que tiver pela frente, morde principalmente sua própria mão (chega a tirar sangue de si mesmo), arranha e se joga contra quem tenta contê-lo. Desde os primeiros dias, Peri pergunta seguidamente pela sua professora do ano anterior. Porém, a mesma não é mais funcionária da instituição.

Edelson, no texto com o título “Como entender e tratar comportamentos autolesivos”, assim explicita:

> O comportamento autolesivo é um dos mais devastadores exibidos por pessoas com deficiências de desenvolvimento. As formas mais comuns destes comportamentos incluem: bater a cabeça, morder a mão e esfregar-se ou arranhar-se excessivamente. São muitas as possíveis razões pelas

> quais uma pessoa pode exibir comportamentos autolesivos, que vão desde bioquímicas até ao ambiente social.

Algumas causas são apontadas por Stephen M. Edelson para o comportamento autolesivo, como: razões fisiológicas (bioquímicas, convulsões); razões genéticas (síndromes); excitação; dores; sensorial; frutração e razões sociais (comunicação, atenção social, para obter um objeto ou resultado, evitar ou escapar de situações).

Segundo informações coletadas junto aos professores e demais profissionais da instituição, o comportamento de Peri foi adequado, no período compreendido de março a agosto do ano de 2008, quando passou a ter crises comportamentais. Os profissionais que o atendem não têm clareza quanto ao real motivo para a mudança. Peri utiliza-se de dois medicamentos de uso contínuo. Recentemente foi receitado mais um, com o objetivo de tentar conter as crises de agressividade.

Peri apresenta estes mesmos comportamentos também em casa. É filho único, seus pais estão angustiados, depressivos e sem saber o que fazer. Buscam solução nas mais diversas alternativas.

Dentro da área pedagógica, observa-se que Peri evolui muito lentamente. Escreve e reconhece seu nome, em caixa alta. Conhece o alfabeto e alguns numerais. Tem dificuldade na coordenação motora fina, faz pareamento de cores de forma correta, porém verbaliza o nome de todas, como “azul”. Não identifica formas. Demonstra preferência pela cor lilás, roxa ou vermelha escura, demonstra ter compreensão de algumas coisas que lhe são ditas. Oraliza, repetindo muitas vezes o que lhe é dito. Diz coisas como: “vou quebrar o seu dente” ou “você deixa eu puxar seu cabelo”? [sic] Tem controle esfincteriano e alguns hábitos de higiene. Demonstra claramente sua aversão pela escola, por espaços fechados como a sala de aula e pelas atividades acadêmicas de escrever, ler ou contar. Utiliza-se dos comportamentos autolesivos ou de agressividade para não realizá-las.

Peri apresenta características próprias do autismo, tais como: irritação a mudança de rotina, hipersensibilidade a barulhos, exploração do ambiente através do cheiro, crises de choro, ansiedade, comportamento autolesivo, hetero-agressão, ecolalia, movimentos estereotipados, dificuldade em lidar com vários estímulos ao mesmo tempo, entre outros.

A sala de aula em que Peri se encontra é uma turma de alfabetização rica em estímulos visuais. A professora utiliza-se também da exposição oral como forma metodológica. Os demais alunos, mesmo com algumas dificuldades de linguagem, conversam e interagem entre si.

Peri recebe como apoio complementar, paralelo ao trabalho pedagógico, constituindo-se em atendimento nas áreas clínico-terapêuticas de psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e psiquiatria.

No período em que se providenciava o atendimento específico, até se organizar a estruturação de uma das salas de aula e a confecção de materiais, algumas sugestões foram dadas para a professora da turma trabalhar. Entre elas, destacamos: a carteira de Peri foi colocada de frente para a parede, para diminuir estímulos, mantendo-o ligado às tarefas; utilização de materiais concretos; lanche junto com um número menor de alunos; acompanhamento de um dos atendentes nos momentos de crise e utilização de proteção nas mãos, na tentativa de coibir o comportamento autolesivo.

Em sua conduta diária, Peri demonstra claramente sua desorganização interna e a não compreensão do mundo em que vive. Por isso, a importância da escolha de uma metodologia que possibilite a auto-organização e uma melhor compreensão do ambiente em que se encontra.

INTERVENÇÃO

Para HORNER et al. (2002), a intervenção é fundamental para minimizar os comportamentos-problema, uma vez que eles inviabilizam o processo ensino-aprendizagem.

> O comportamento-problema é um aspecto complexo nos transtornos do desenvolvimento que merece a atenção dos pais, educadores e outros profissionais e pesquisadores. Podemos observar que o comportamento-problema afeta o aprendizado, a interação social, o bem-estar e a saúde de indivíduos com autismo e outros Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Justamente por tais indivíduos já apresentarem comprometimentos sociais e no aprendizado é que ficam vulneráveis a desenvolver esses comportamentos. Uma vez que os comportamentos-

> problema se estabelecem no repertório de comportamentos de um indivíduo com TGD é improvável que os mesmos desapareçam ou atenuem-se na ausência de uma intervenção (muito pelo contrário, é provável que tais problemas se agravem). Assim, fica evidente a necessidade de examinar o que se pode fazer em relação a isto em termos de intervenção, prevenção e pós-intervenção.

Assim sendo, Peri passou a ser atendido individualmente dentro da proposta do Método TEACCH. O atendimento foi realizado diariamente no horário das 13 às 17h, sendo alternado 12h em uma semana e na outra 16h (2ª a 4ª feira e 2ª a 5ª feira).

Em 1966, Eric Schopler, Doutor em Filosofia, em conjunto com alguns pais, se propôs a realizar um projeto experimental na Universidade da Carolina do Norte (EUA), com o objetivo de melhoria da qualidade de vida das crianças autistas. A proposta inicial era oriunda de um grupo de abordagem psicanalítica dentro do Departamento de Psiquiatria e por isso a intervenção realizada tinha por base a psicodinâmica que atribuía à origem psicogenética ao autismo.

Assim, aos poucos, em função dos estudos realizados e da experiência ganha, são abandonados os conceitos iniciais e a proposta de cunho educacional é apontada como mais indicada.

Devido ao êxito obtido após cinco anos de experimento, o projeto é oficializado em 1972, com o nome de Programa Treatment and Education of Autistic and Comunication Handicaped Children – TEACCH.

O TEACCH – como ficou conhecido no mundo todo, está condensado basicamente em três livros: “O Perfil Psicoeducativo”, “Estratégias educativas do autismo” e “Atividades de ensino para crianças autistas”. No primeiro, é apresentado o sistema de avaliação realizado inicialmente, cujo objetivo é sondar possibilidades e alternativas pedagógicas mais adequadas à criança autista. No segundo livro, Schopler apresenta os objetivos e o programa TEACCH propriamente dito e, finalmente, no último é descrito o material e são feitas orientações de como utilizá-lo (Amy, 2001).

Devido às dificuldades apresentadas, nas áreas sociais e cognitivas; quanto a desorganização interna, incompreensão quanto à mudança de rotina, entre outras,

compreende-se que os alunos autistas precisam de um ambiente organizado, com acomodações planejadas, com ações que configurem em rotina e que favoreçam a sua compreensão.

Um dos primeiros e mais importantes aspectos do TEACCH é quanto à organização da sala de aula. Uma sala de aula TEACCH deve ser estruturada, isto é, visualmente clara, com poucos estímulos e sem informações desnecessárias. A rotina com previsão de tempo e de espaço para as atividades são necessárias.

Mello (2007, p.36) assim descreve o Programa ou Método TEACCH:

> O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas – organizadas em quadros, painéis ou agendas – e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa desenvolver a independência da criança de modo que necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente.

Dentro das condições financeiras, físicas e pedagógicas da escola, foi organizada uma sala de aula para o atendimento; elaborado um Plano de Ação especificamente voltado às intervenções que atendam às especificidades do educando autista, com a utilização de materiais e equipamentos apropriados.

É importante destacar que o programa escolar em geral é o mesmo que o de uma escola comum, porém com adaptações curriculares e utilização de materiais e metodologia diferenciada, respeitando as características do aluno autista e os níveis de seu aprendizado.

Devido ao comportamento autolesivo e a agressividade, buscou-se aliar à metodologia TEACCH, a utilização do Gráfico de Dispersão, pertencente à Análise Comportamental Aplicada (ABA).

O Gráfico de Dispersão é um registro direto de antecedentes e conseqüências observáveis de comportamentos considerados problema. Tem como objetivo coletar dados

Antecendente-Comportamento-Consequência (ACC) e identificar horários e dias em que o comportamento considerado problema ocorre.

O Gráfico de Dispersão não identifica funções, mas pode ajudar a formular hipóteses a respeito do que pode estar reforçando o comportamento-problema. É importante registrar pessoas e situações presentes no momento da crise, bem como fatores que possam ser desencadeadoras da mesma.

Gráfico de Dispersão

Aluno:
Código de agressões/auto-agressões: x – 1; xx – 2-4; xxx – 5 ou mais

Data Hora	06/05	07/05	08/05	09/05	10/05	11/05	12/05	13/05	14/05	15/05	16/05	17/05	18/05	19/05	20/05
7-8h															
8-9h															
9-10h															
10-11h															
11-12h															
12-13h															
13-14h															
14-15h															
15-16h															
16-17h															
17-18h															
18-19h															
19-20h															
21-22h															
22-23h															

(Fonte: Associação Amigos do Autista – SP)

A utilização deste gráfico só foi possível graças à parceria com a família e o apoio do serviço de psicologia da instituição, posto que o que se pretendia era analisar quais as atividades que podiam estar relacionadas com a função da agressão e buscar sua

eliminação. Para isso, fez-se necessário a observação constante. O resultados obtidos são de caráter qualitativo, por isso o cuidado em sua percepção e registro.

OPERACIONALIZAÇÃO

Seguindo orientações da metodologia TEACCH, foi elaborada a programação visual diária, com a confecção de um painel vertical, o qual foi fixado na parede, próximo à mesa de trabalho independente. Neste painel foi colocada a fotografia de Peri e logo abaixo, cartões com figuras representativas das atividades a serem realizadas no decorrer da tarde. Algumas destas figuras traziam, logo abaixo, também a representação escrita dos acontecimentos do dia, com a finalidade de familiarização do aluno com a escrita e com seu simbolismo.

No programa TEACCH considera-se a apresentação visual, o material e a estrutura física que orientam visualmente o aluno autista, aspectos importantes e efetivos para o aprendizado.

O contexto educacional compõe-se de uma sala de aula, pátio, quadra de esportes, refeitório e parquinho.

A sala de aula, contando com mobiliário básico e indispensável compunha-se de: duas carteiras com mesas de trabalho maiores que as comumente usadas, sendo uma para a "mesa de aprendizado" e outra de "trabalho independente". A mesa de trabalho de aprendizado foi utilizada para a apresentação de atividades novas e novos conteúdos. Na mesa de trabalho independente, foi colocada a fotografia de Peri e cartões representativos das atividades a serem executadas. Na sala há um quadro de giz, utilizado para algumas atividades pedagógicas. Além disso, há um colchonete colocado num dos cantos, para o descanso, que com freqüência é usado.

Para melhor encaminhar o trabalho, foi organizada uma estante na sala, expondo as atividades na sequência em que Peri teria que desenvolver. Para as atividades privilegiaram-se os materiais concretos com a valorização do visual. Embaixo das atividades, foram fixados pedaços de velcro, para orientação da atividade a ser realizada, a seguir.

Peri nos momentos de crise batia as mãos nas paredes, motivo pelo qual se fez necessário cobrir o espelho, com um tecido, e colocar um pequeno armário no espaço a frente. O objetivo foi evitar que em um momento de crise, Peri viesse a quebrá-lo e pudesse vir a se machucar.

3. CONCLUSÃO

Inicialmente, as atividades foram apresentadas na mesa de aprendizado. Porém, Peri aprendeu rapidamente a estrutura de funcionamento da metodologia TEACCH, demonstrando interesse. Aos poucos, passou a usar com maior freqüência a mesa de trabalho independente.

A compreensão da rotina pré-estabelecida, fez com que Peri passasse a perguntar com menor freqüência sobre o horário de ir embora, demonstrando menor ansiedade. Com isso, criou-se espaço para a efetivação da ação pedagógica, sendo possível trabalhar conceitos acadêmicos nas disciplinas de Língua Portuguesa, como: a leitura e a escrita de famílias silábicas e pequenas palavras, histórias infantis; de Matemática: numerais até 20, operações de adição e subtração simples, formas, tamanho, espessura, quantidade; de Arte: pintura, cores e cantigas folclóricas; de Geografia: localização de sua casa, da escola, meios de transporte, profissões; de História: tempo, calendário, história da sua vida, datas comemorativas; de Ciências: hábitos de higiene, como escovar os dentes, lavar as mãos, usar o banheiro de forma adequada; de Educação Física: caminhada e brincadeiras com bola; de Ensino Religioso: família, valores como amor filial, carinho e respeito. Estes conteúdos foram apresentados aos poucos e sempre no concreto, utilizando-se de quebra-cabeças, jogos de encaixe, álbuns com velcro para pareamento, colagem, sequencia lógica, pontilhados, brincadeiras, entre outros.

As atividades propostas em alguns dias eram realizadas com grande rapidez, sendo então necessário, prever inúmeras delas. Porém, recusava-se à realização de algumas das atividades, principalmente as que envolviam a escrita. Esta recusa era demonstrada através de comportamentos autolesivos, agressividade e choro compulsivo.

A observação e a convivência propiciaram conhecer melhor o aluno. Por isso, algumas estratégias foram adotadas. Entre elas: balas (doces) foram utilizadas inicialmente

como estímulos e reforço para as atividades realizadas. Aos poucos, elas foram substituídas por caminhadas no pátio ou na rua em frente à Escola. Músicas e cantos folclóricos; colchonete para descanso; todos passaram a ser utilizados para estimular a execução das atividades propostas; também como reforço e para prevenir e conter crises de comportamento.

Com o uso do Gráfico de Dispersão, foi possível constatar que Peri tinha várias crises ao dia, tanto na escola ou em casa, sendo a maior parte desencadeada por situações que o obrigavam a sair do "seu mundo", ou muitas vezes como forma de recusa por algo que não queria fazer. Analisou-se que Peri aprendeu a usar comportamentos de agressividade e autolesivos, para conseguir aquilo que desejava ou para evitar o que não gostaria de fazer.

Observou-se que ocorreram dias na escola de extrema tranqüilidade, em que P. realizava com facilidade os exercícios propostos, sem angústia e de forma eficaz, sem que aparentemente fosse possível detectar o motivo.

Torna-se importante pontuar algumas variáveis que interferiram no trabalho que estava sendo desenvolvido, como: comportamentos-problema anteriormente adquiridos e mantidos; as mudanças hormonais devido a puberdade; a busca e a ansiedade dos pais por uma "cura"; a troca de medicamentos e alteração nas doses tomadas; as informações passadas aos pais por diferentes profissionais da área clínica; a inadequação do espaço físico, como tamanho da sala, janela baixa, barulho próximo; a falta de materiais, ou materiais desgastados pelo uso.

Assim mesmo, a avaliação que se deu através da observação e registro em diário de campo evidenciaram o ganho conseguido pela organização da ação pedagógica, num ambiente especial, com material e equipamentos específicos, preparados para atender as necessidades educacionais apresentadas pelo educando.

Após três meses de atendimento, foi possível perceber resultados pedagógicos importantes, decorrentes da intervenção como: interesse pela leitura e escrita, conceitos matemáticos básicos, compreensão do tempo e da rotina do dia a dia, localização espacial, autonomia nas atividades da vida diária, melhora na coordenação motora e pequenas demonstrações de afetividade.

Tudo isto evidenciou a importância de uma metodologia adequada, que leve em conta as características e as necessidades educacionais do aluno que se tem a frente, e que é objeto do processo de ensino-aprendizagem. O atendimento educacional às especificidades do aluno, quando encaminhado adequadamente, favorece vínculos positivos com a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (trad. Cláudia Dornelles) **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV-TR.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AMY, Marie Dominique. **Enfrentando o Autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica.** Tradução: Sérgio Tolipan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

EDELSON, Stephen M. **Como entender e tratar comportamentos autolesivos**. Disponível em: <www.autism.com/.../pt_understandingselfinjurious.htm > Acesso em: 03 mai. 2009.

FARREL, Michael. **Dificuldades de comunicação e autismo: guia do professor**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Verenose. Porto Alegre (RS): Artmed , 2008

GOMES, C. G. S. **Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração**. Dissertação de mestrado: Universidade Federal de São Carlos, 2007.

HORNER, Robert H. et al. **Intervenções para Comportamento-Problema em Crianças Pequenas com Autismo: Revisão de Literatura**. Disponível em: http://www.ama.org.br/. Acesso em: 28 mai. 2009.

LUDKE, Menga. **O Professor e a Pesquisa.** Papirus, 2003.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MOORE. Susan Thompson. **Síndrome de Asperger e a Escola Fundamental: Soluções práticas para dificuldades acadêmicas e sociais.** São Paulo. Associação Mais 1, 2005.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RECUPERAÇÃO DO EXCEPCIONAL DE PRUDENTÓPOLIS. Regimento Escolar. 2009.

TOLIPAN, Mônica. **Uma presença ausente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002.