



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Anais

IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva

Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços

Belo Horizonte
17 a 20 de outubro de 2006

Sessões de Comunicações

Realização:



INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO: O PAPEL DA CONSULTORIA COLABORATIVA

Camila Graciella Santos Gomes

Mestranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos

Rafiza Drumond Cedro Lobato

Consultório particular

Rua Henrique Gorceix, 1956/ 304, Caiçara, Belo Horizonte/MG

Telefone: (31) 3412-5128 ou 9947-2571

camilagsg@uol.com.br

1. SUPORTE A INCLUSÃO ESCOLAR

Com o advento da filosofia de inclusão escolar, a educação de pessoas com necessidades especiais passou a ser direcionada para a escola regular, evitando-se a exclusão em ambientes específicos como escolas especiais. Assim, a escola regular se defronta com novas questões e o professor, que tradicionalmente exerceu um papel individual, vê a necessidade de compartilhar metas, decisões e responsabilidades com outros profissionais, na tarefa de possibilitar um desenvolvimento pleno das capacidades de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam alguma deficiência ou problemas no desenvolvimento (MENDES, 2006).

Os profissionais especializados como o psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta, que no campo da educação especial, tradicionalmente

desenvolviam práticas específicas em ambientes restritos como consultórios e clínicas, deparam-se com novas demandas de atuação na escola regular, entre elas a necessidade de participar com conhecimentos e práticas que possam auxiliar no desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais nos ambientes de educação regular, a fim de que estas possam acompanhar o conteúdo de suas classes, adquirir habilidades acadêmicas e de socialização, em ritmo o mais próximo possível ao dos pares da idade.

Por outro lado, a participação de profissionais especializados no contexto da escola regular exige destes comportamentos mais flexíveis e intervenções, que eles sejam ao mesmo tempo consistentes e criativas, já que o ambiente escolar, diferentemente da clínica, envolve professores, diretores, famílias e crianças, outros estímulos difíceis de serem controlados e uma rotina própria de cada classe. O profissional deve desenvolver estratégias viáveis de serem executadas e que surjam da elaboração junto do grupo escolar.

A colaboração entre profissionais da educação especial, sejam eles professores ou profissionais especializados, e profissionais da educação regular, tem sido apontada por muitos pesquisadores como uma alternativa para atender às necessidades da educação inclusiva (WOOD, 1998; FEDERICO; HERROLD; VENN, 1999). Segundo Mendes (2006, p.30), o poder da colaboração encontra-se na: *“capacidade para fundir habilidades únicas de educadores talentosos, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades”*.

A *consultoria colaborativa* é um modelo de suporte à educação inclusiva, baseado no trabalho colaborativo que envolve educadores da escola regular e profissionais especializados. Estes, em conjunto, dividem a responsabilidade de planejar estratégias de ensino para alunos com necessidades especiais no contexto da sala de aula regular (IDOL; NEVIN; WHITCOMB, 2000).

O suporte da consultoria colaborativa exige que os parceiros – neste caso, professores – outros membros da escola e profissionais especializados, sejam equivalentes e estejam engajados num processo conjunto de tomada de decisões, trabalhando em direção a um objetivo comum. Segundo Friend e Cook (1990) as condições necessárias para a colaboração são: existência de um objetivo comum,

equivalência entre participantes, participação de todos, compartilhamento de responsabilidades, compartilhamento de recursos e voluntarismo. Portanto, o profissional especializado não atua como um *expert* mas como um parceiro.

Com base na consultoria colaborativa desenvolvem-se ações em uma escola infantil regular, que parte da colaboração entre os profissionais da escola e profissionais especializados, no intuito de favorecer que uma criança com autismo participe, ativamente, das atividades propostas para sua classe e adquira habilidades acadêmicas e de interação social, em ritmo o mais próximo possível ao dos colegas de turma, utilizando de adequação curricular e recursos alternativos para proporcionar a aprendizagem e comunicação.

2. AUTISMO E RECURSOS ALTERNATIVOS

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento que afeta crianças antes dos 3 anos de idade, sendo caracterizado por alterações em: interação social recíproca, comunicação/linguagem, atividades simbólicas ou imaginativas e interesses/atividades. Não se trata de um transtorno raro: a prevalência na população pediátrica é superior ao câncer, diabetes, espinha bífida e Síndrome de Down e estima-se que haja de 10-20 casos a cada 10.000 pessoas, ou seja, um autista a cada 500-1.000 pessoas (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2002).

Os sintomas do autismo são complexos e podem comprometer a qualidade de vida, aquisição de autonomia e participação na sociedade, porém, a literatura aponta para iniciativas, recursos e intervenções que podem fazer a diferença no desenvolvimento destas pessoas, promovendo maior aquisição de habilidades importantes para uma vida funcional (WINDHOLZ, 1995).

Aiello (2002) afirma que a identificação precoce do autismo possibilita intervenção imediata, como o planejamento educacional e médico para a criança, além de apoio e educação à família, reduzindo estresse e angústia. Dentre as propostas de intervenção precoce destaca-se o tratamento ABA (*Applied Behavior Analysis*) que consiste na utilização dos princípios da análise do comportamento

visando aumentar o repertório funcional e diminuir comportamentos pouco adaptativos (MAURICE; GREEN; LUCE, 1996).

Em relação à aquisição de habilidades comunicativas, dois recursos são tradicionalmente utilizados para ampliar ou suplementar a comunicação; o PECS (*Picture Exchange Communication System*) pelo qual ensina-se pessoas com autismo a se comunicar através de figuras (BONDY; FROST, 1994, WALTER, 2000) e o programa de Fala Sinalizada, no qual a comunicação é favorecida através de sinais manuais (SCHAEFFER; RAPHAEL; KOLLINZAS, 1994).

Na aprendizagem percebe-se que autistas apresentam, em geral, dificuldades frente aos métodos de ensino tradicionais, respondendo melhor a propostas de trabalho estruturadas, e a situações livres e a estímulos visuais que a estímulos auditivos (LEWINS; DE LEON, 1995). Segundo Rivière (1995, p. 286) o conceito de estrutura é de vital importância na educação da pessoa com autismo e envolve ambientes simples, sem muitos estímulos, que facilitem a percepção e compreensão, e onde o educador *“deve manter uma atitude orientadora, não de “laissez-faire”, estabelecendo, de forma clara e explícita, seus objetivos, procedimentos e métodos de registro.”* Esses aspectos estruturais, assim como outros relacionados à aprendizagem de pessoas com autismo, são enfatizados pelo programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*) cujos recursos são bastante utilizados em escolas especiais no Brasil (TULIMOSCHI; 2002, LEWIS; DE LEON, 1995, SCHOPLER; MESIBOV, 1994).

O Currículo Funcional Natural defende a elaboração de currículos voltados para a aquisição de habilidades pré-acadêmicas e acadêmicas que sejam úteis para a vida de pessoas com autismo, e que o ensino ocorra nos ambientes social e cultural em que vivem. Nesta abordagem, a proposta curricular enfatiza programas educacionais voltados a “preparar a pessoa para a vida”, nos quais o currículo adotado seja funcional e possa refletir as necessidades e os interesses de cada aluno (LE BLANC, 1998).

Os recursos descritos, assim como outros, constituem tecnologias de ensino úteis para a aquisição de habilidades em pessoas com autismo que, por resultar do trabalho de diversas áreas do conhecimento, reflete a atuação de diversos profissionais. Enfatize-se porém que tais métodos são tradicionalmente utilizados

por profissionais especializados em consultórios ou escolas especiais. O desafio está em disponibilizar a utilização dessas tecnologias num ambiente de escola regular, de forma viável, a partir de estratégias definidas entre os profissionais da escola e profissionais especializados.

3. O PROJETO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM AUTISMO

Segundo Windholz (1995), com os conhecimentos de que se dispõem hoje, sabe-se que o tratamento da pessoa com autismo “*é uma tarefa de vida*” que não se restringe apenas ao portador, mas engloba seus familiares, a escola e demais ambientes da comunidade nos quais vive e atua. Assim, resulta como de extrema importância o papel da escola no desenvolvimento destas crianças.

O projeto de inclusão a ser descrito nasceu da possibilidade de favorecer o desenvolvimento de uma criança com autismo num ambiente com menos restrições e com o máximo de recursos alternativos necessários à sua participação ativa, no contexto escolar. A criança apresentava alterações graves na interação social recíproca, comunicação e comportamentos, satisfazendo os critérios para o diagnóstico de “Transtorno Autista”, segundo os critérios do DSM-IV-TR (ASSOCIAÇÃO Americana de Psiquiatria, 2002). A partir da avaliação dos profissionais especializados e de demanda da família, percebeu-se a necessidade de buscar uma escola regular para a criança que estivesse disposta a recebê-la e que se mostrasse aberta ao diálogo com a família e profissionais, uma vez que se fazia necessária a ampliação de seu repertório de habilidades em diversas áreas: acadêmica, comunicação, imitação e interação.

Uma escola infantil particular, da rede regular de ensino, foi escolhida e a criança matriculada em uma classe correspondente a sua idade cronológica. Através de reuniões com a família, equipe da escola (diretora e funcionários) e profissionais especializados contratados pela família do aluno (fonoaudióloga e pedagoga), amadureceu-se a idéia de formalizar um projeto de inclusão que abrangesse diversas possibilidades de intervenção para a criança no contexto escolar.

3.1 Avaliações iniciais da criança

A partir de observações em situações naturais e direcionadas de ensino, avaliação com o Inventário Portage (WILLIAMS; AIELLO, 2001) e avaliação de habilidades básicas utilizando-se dos critérios de currículo descritos por Maurice, Green e Luce (1996) percebeu-se que esta apresentava dificuldades tais como: permanecer sentada em situações dirigidas; resistência em manter contato ocular; dificuldades em compreender ordens simples e identificar objetos de uso cotidiano; ausência de comunicação verbal e expressão através de atos motores intencionais, como levar a mão do interlocutor até objetos do interesse; enorme dificuldade na imitação vocal; uso funcional de objetos e brinquedos, além de controle adequado de esfíncter.

3.2 Consultoria colaborativa

Duas profissionais especializadas participaram do projeto desenvolvido na escola: uma fonoaudióloga e uma pedagoga. Elas contribuíram com conhecimentos de psicopedagogia do autismo, pedagogia da educação infantil e aplicação de recursos alternativos para comunicação – específicos para ensino de alunos com autismo.

A partir das observações e avaliações feitas com a criança, elaborou-se em conjunto com os profissionais especializados, o Perfil Educacional Individualizado do aluno, detalhando objetivos a serem atingidos e habilidades a serem trabalhadas com a criança na escola. Decidiu-se que as habilidades deveriam ser desenvolvidas por meio de atividades semelhantes às propostas para todos os alunos, evitando-se oferecer à criança com autismo tarefas muito diferenciadas ou de conteúdos diversos aos do restante da turma.

Com o objetivo de potencializar a participação da criança nas atividades do grupo percebeu-se a premência de colocar uma mediadora para auxiliá-la nas atividades. A mediadora era uma estagiária de pedagogia, orientada pelas profissionais da escola e profissionais especializadas, com a função de adaptar

atividades, simplificar ordens, facilitar a interação da criança com os colegas e incentivar comportamentos independentes e autônomos na execução dos exercícios e das tarefas.

Apesar de todos os esforços realizados, dificuldades foram encontradas em relação ao desempenho do aluno no âmbito do ensino de habilidades acadêmicas. Então, visualizou-se a necessidade de organizar uma sala de apoio para o desenvolvimento de aulas individualizadas realizadas pela mediadora, orientada por toda a equipe.

O trabalho era constantemente registrado, avaliado e revisto por todos. Visitas das profissionais especializadas e reuniões com a equipe da escola ocorriam semanalmente. Em relação às contribuições da pedagoga e da fonoaudióloga, destaca-se a oferta de modelo de execução de atividades em contexto natural de aprendizagem; isto facilitou a análise e discussão dos procedimentos adotados, permitindo a realização dos ajustes necessários.

3.3 Desenvolvimento

A criança apresentou ganhos de habilidades na escola. Percebe-se que apresenta melhora no contato visual, maior iniciativa de aproximação das pessoas, tanto para comunicação quanto para interação social, melhora nas habilidades de imitação de ações contextualizadas como sentar e levantar nos horários oportunos ou entregar e guardar objetos, além de ganhos em habilidades acadêmicas como a escrita do próprio nome e associação entre palavras impressas e figuras.

Observa-se aumento da independência pessoal, como escolha de atividades de interesse em momentos apropriados, alimentação independente no recreio, lavar as mãos antes do lanche e após uso do banheiro e utilização de guardanapo para limpar-se. Aceita melhor mudanças da rotina com apoio da agenda¹, aumentou o tempo de permanência sentado para execução de atividades dirigidas e evidenciou ganhos na compreensão de ordens simples.

¹ Recurso alternativo utilizado no Programa TEACCH.

Na comunicação, a criança com autismo passou a utilizar na escola, de forma espontânea e generalizada, os sinais manuais do programa de Fala Sinalizada (SCHAEFFER; RAPHAEL; KOLLINZAS, 1994) e as figuras do PECS (BONDY; FROST, 1994, WALTER, 2000), aprendidos no consultório de fonoaudiologia. Para que isso ocorresse, a fonoaudióloga precisou ensinar aos professores, funcionários e colegas da criança o significado dos sinais e das figuras que ela utilizava, além de formas de descomplicar a comunicação entre eles, o que favoreceu a melhora da interação social da criança com autismo no ambiente escolar.

Em relação os profissionais envolvidos, percebe-se que o planejamento das atividades para o grupo, assim como as formas de registro adotadas foram gradativamente aperfeiçoadas, tornando-se mais práticas e objetivas, o que facilitou o diálogo entre os profissionais. Observou-se também que as metas tornaram-se cada vez mais comuns a toda a equipe, com distribuição de funções mais claras e maior interesse no desenvolvimento de alternativas que facilitassem a aprendizagem de todos os alunos. A função da mediadora ampliou-se, deixando de se restringir exclusivamente ao aluno com autismo, para estimular relações no grupo através de atividades planejadas pela equipe de profissionais.

Surgiu a demanda dos próprios professores de se capacitarem ainda mais em relação ao autismo. Assim, desenvolveram-se grupos de estudos e cursos sobre temas, como desenvolvimento da comunicação, metodologias e estratégias de ensino, linguagem escrita, planejamento para todos os alunos e estudos de caso.

4. CONCLUSÃO

Formalizou-se que a participação de diversos profissionais na construção da inclusão escolar pode trazer à escola regular, recursos e tecnologias para favorecer crianças com necessidades educativas especiais, entre elas, as portadoras de autismo, levando-as a aprender não apenas habilidades de interação como conteúdos acadêmicos de suma importância para a vida, como a leitura e a escrita.

Cabe ao profissional especializado conhecer o ambiente da escola regular, interagir com ela, estar atento aos desempenhos e saber dialogar com os profissionais da escola, ouvindo demandas e sugerindo estratégias, de forma clara e

flexível. A escola regular, ainda aprendiz em lidar com essas crianças, deve estar aberta para receber o profissional e assim, construírem em conjunto, condições ideais para o desenvolvimento máximo das crianças, dos profissionais em geral e, ato contínuo, da sociedade.

REFERÊNCIAS

- AIELLO, Ana Lúcia R. Identificação precoce de sinais de autismo. In: GUILHARDI, Hélio (org). **Sobre comportamento e cognição**. vol 9. ESETec; 2002. Capítulo 2.
- ASSOCIAÇÃO Americana de Psiquiatria. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- texto revisado**. 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- FEDERICO, M. A.; HERROLD, W. G. JR. e VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Exceptional Children**, vol.32, n.1, p.76-82. 1999.
- FRIEND, M. e COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, vol.1, n.1, 1990. p.69-86
- IDOL, L.; NEVIN, A. e WHITCOMB, P. **Collaborative Consultation**. Austin, Texas: Pro-ed., 2000.
- LE BLANC, Judith M. **Currículo Funcional/Natural para la Vida: Definición y Desarrollo Histórico**. Centro Ann Sullivan del Perú, 1998.
- LEWIS, Soni M. S e DE LEON, Viviane C. Programa TEACCH. In: SCHWARTZMAN J.S., ASSUMPCÃO.F.B. e col. **Autismo infantil**. São Paulo, 1995. p. 233-263.
- MAURICE, C.; GREEN, G. e LUCE C. **Behavioral intervention for young children with autism: A manual for parents and professionals**. Austin, Texas: Pro-Ed, 1996.
- MENDES, Enicéia G. Colaboração entre ensino regular especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.
- MESIBOV, G. B.; SCHOPLER, E. e HEARSEY, A. Structured teaching. In: SCHOPLER E., MESIBOV, G. B. **Behavior issues in autism**. New York: Plenum Press, 1994.
- PEETERS, Theo. **Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional**. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1998.
- RIVIÈRE, Angel. O desenvolvimento e a educação da criança autista. In: COLL; PALACIOS, J. e MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 274-297.
- MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**, vol. 3. Porto Alegre: Artes médicas, 1995. p.274-297.
- SCHAEFFER, B.; RAPHAEL, A. e KOLLINZAS, G. **Signed Speech for Nonverbal Students**. Seattle: Educacional Achievement Systems, 1994.

TULIMOSCHI, Maria E.G. F. **A psicopedagogia do autismo**. CEDAP/APAE Unidade II de Pirassununga, 2002.

WALTER, C.C.F. **Os efeitos do PECS associados ao Curriculum Funcional em pessoas com autismo infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2000.

WILLIAMS, L. A. C. e AIELLO, A. L. R. **O inventário Portage Operacionalizado: intervenção com famílias**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2001.

WINDHOLZ, M.H., Autismo infantil: terapia comportamental. In: SCHWARTZMAN J.S., ASSUMPÇÃO.F.B. **Autismo infantil**. São Paulo: Editora Memnon, 1995. p. 179-210.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. In: WOOD, M. **Exceptional Children**, vol.64, n.2, p. 181-195. 1998.