

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS
PRÓ- REITORIA DE ENSINO DE DOURADOS
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

METODOLOGIAS QUE CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS GLOBAIS INVASIVOS
INCLUSAS NA SALA COMUM

NIZELAYNE GONZAGA LERA

DOURADOS – MS
2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS
PRÓ- REITORIA DE ENSINO DE DOURADOS
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

METODOLOGIAS QUE CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE
CRIANÇAS COM TRANSTORNOS GLOBAIS INVASIVOS INCLUSAS NA SALA
COMUM

NIZELAYNE GONZAGA LERA

Artigo elaborado como pré-requisito para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

DOURADOS – MS
2014

FICHA DE APROVAÇÃO

ACADÊMICA: NIZELAYNE GONZAGA LERA

Título do Trabalho: Metodologias que contribuem para o processo de aprendizagem de crianças com transtornos globais invasivos inclusas na sala comum

Este Trabalho de Conclusão de Curso – TCC do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul foi submetido à banca examinadora, como requisito obrigatório para a obtenção de grau de licenciada em Pedagogia tendo sido:_____.

Dourados - MS, ____ de _____ de _____.

Prof^a. Dr^a. Maria José de Jesus Alves Cordeiro – UEMS
Orientadora- Presidente da Banca

Prof^a Dr^a Amélia Leite de Almeida
Membro da Banca

Prof. Maria Bezerra Quast de Oliveira
Membro da Banca

METODOLOGIAS QUE CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS GLOBAIS INVASIVOS INCLUSAS NA SALA COMUM

Nizelayne Gonzaga Lera¹
Profa Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro²

Resumo

As metodologias de ensino são fundamentais no processo de aprendizagem da criança autista incluídas na sala de aula comum. Apesar de existirem poucos estudos sobre o assunto, a metodologia usada pela professora ou professor é considerada fundamental para criança com autismo devido as suas especificidades. Portanto, a pesquisa bibliográfica realizada para construção desse artigo tem como finalidade, identificar nas novas produções bibliográficas que tratam das metodologias que podem contribuir no processo de ensino aprendizagem de crianças com autismo, inclusas na sala comum e, destas quais estão sendo utilizadas com resultados positivos. Com os resultados espera-se contribuir para ampliação do conhecimento e práticas pedagógicas dos profissionais de educação, dos pais de autistas e outros profissionais que lidam ou atuam com crianças com a síndrome do Autismo. Sugere-se, ainda que por meio dessa pesquisa, outras pessoas possam criar novos estudos e pesquisas acerca do tema abordado, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos alunos com autismo.

Palavras chaves: Autismo, Metodologias, Aprendizagem, Educação Inclusiva.

Abstract:

The methodologies are fundamental in the process of the autistic child's learning included in the room of common class. In spite of few studies they exist on the subject, the methodology is considered fundamental for child with due autism your specificities. Therefore, the accomplished bibliographical research has as purpose, to identify in the new bibliographical productions that treat of the methodologies that can contribute in the process of teaching learning of included autistic children in the common room and, of these which are being used with positive results. With the results he hopes to contribute for amplification of the knowledge and the education professionals' pedagogic practices, of the autists parents and other professionals that work or they act with children with to syndrome of the' Autism. It is suggested, although through that research, other people can create new studies and researches concerning the approached theme, enlarging the possibilities of the autists learning.

Key words: Autism, Methodologies, Learning, Inclusive Education.

¹ Estudante do curso de Pedagogia da UEMS, Unidade Universitária de Dourados; E-mail: nizelayne@hotmail.com.

² Doutorada em Educação-Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul., docente do Curso de Pedagogia, no Curso de Mestrado em Educação/UEMS e Mestrado Ensino em Saúde/UEMS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia – GEPEGRE/UEMS/CNPq e coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia – CEPEGRE/UEMS. Coordenadora do Programa de Iniciação a Docência – PIBID/UEMS/CAPES.

Introdução

A importância deste trabalho consiste em apresentar algumas metodologias identificadas nas produções bibliográficas, metodologias que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com autismo incluídos na sala comum e proporcionam-lhes melhor desenvolvimento.

O interesse pelo tema desta pesquisa se deu durante a atuação como estagiária na função de apoio educacional, acompanhando um aluno com deficiência no ano de 2014, numa escola pública do município de Dourados-MS. Neste contexto, o convívio diário com alunos autistas, despertou interesse em compreender como ocorre o processo de aprendizagem dos mesmos, devido ao fato de que alguns desses alunos não se comunicam por meio da fala e utilizam o “outro” como instrumento. Nesse sentido, o objetivo principal dessa pesquisa é identificar nas novas produções bibliográficas que tratam das metodologias que podem contribuir no processo de ensino aprendizagem de crianças autistas incluídas na sala comum e, destas quais estão sendo utilizadas com resultados positivos.

Blanco (2004, p. 293) afirma que: “responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais”. Ressalta ainda que não há como separar o desenvolvimento cognitivo do afetivo e sua essência biológica, o que torna fundamental que se apresente de maneira nítida as formas de abordagens educativas às crianças autistas, considerando, entretanto, a tríade composta dos três grandes grupos de perturbações que são: Área Social, a da Linguagem e Comunicação e a do Comportamento e Pensamento, bem como os principais métodos de intervenção de aprendizagem que são: Análise Aplicada do Comportamento - ABA; Sistema de Comunicação através de Figuras – PECS e Tratamento e Educação de Crianças Autista e com Distúrbio – TEACCH, os quais serão abordados no desenvolvimento deste artigo.

De acordo com Serra (2005 p. 5): “alunos autistas não aprendem sem um devido suporte”, pois os alunos autistas possuem uma forma própria de aprender e neste sentido, é primordial respeitar a identidade do autista, ter docentes capacitados e flexibilizar o currículo, desenvolvendo metodologias e práticas educacionais específicas capazes de gerar sucesso.

Neste contexto, as metodologias exercem um papel muito importante no processo de ensino aprendizagem da criança autista, porém não são suficientes, exigindo que além dos docentes a gestão escolar também se envolva no processo, possibilitando uma educação

inclusiva de fato, na qual o papel do professor e da professora e das metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas são fundamentais.

O presente estudo é do tipo bibliográfico e foi desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, publicações tais como: revistas, teses, monografias, documentos de âmbito jurídico (leis, decretos, pareceres) na área da Educação entre outros. Sendo assim, este artigo está organizado em três partes as quais descrevemos o que é o autismo, a educação inclusiva para crianças autistas e, por fim, as metodologias que propiciam intervenções pedagógicas e adequações no contexto de uma educação inclusiva, além das considerações finais.

Portanto, como resultado final da pesquisa apresentamos as principais metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas no processo educativo de crianças autistas, desenvolvidas nas escolas comuns, no intuito de oferecer aos profissionais de educação, aos pais de autistas e outros profissionais que atuam nesse processo, informações que possam contribuir para a ampliação do conhecimento e melhoria das práticas pedagógicas destes.

1.O Autismo: algumas considerações

Léo Kanner (1943), psiquiatra infantil, austríaco da Jonh Hopkins University (EUA), foi o primeiro a descrever o Autismo, tomando por base 11 (onze) crianças, as quais foram acompanhadas por ele. Essas crianças tinham algumas características em comuns. Segundo Tamanaha *et al.* (2008), Léo Kanner teria definido o autismo infantil, inicialmente como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo ao qual refere-se como:

Uma condição com características de comportamentais bastante específicas, tais como perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino (TAMANAHAN *et al.*, 2008, p. 296)

Para Leboyer (2005), o autismo é considerado um distúrbio do desenvolvimento, com diversos graus, consecutivo a múltiplos fatores genéticos e ambientais que prejudicam a maturação do sistema nervoso. O mesmo autor ainda menciona que:

[...] A lista de situações patológicas é muito extensa e inclui fatores pré, peri e neonatais, infecções virais neonatais, doenças metabólicas, doenças neurológicas e doenças hereditárias. Apesar da ausência aparente de ligação entre elas, um ponto comum às reúne: todas as patologias são suscetíveis de induzir uma disfunção cerebral que interfere no desenvolvimento do sistema nervoso central (LEBOYER, 2005, p. 60).

De acordo com Bosa (2002) é considerada autista, a criança que apresenta inadaptação para estabelecer relações normais com o outro, e ainda um atraso na aquisição da linguagem, pois a fala custa aparecer e quando isso acontece, observa-se a ecolalia, incapacitação de compreender o valor da comunicação, inabilidade para usar termos abstratos e uso inadequado de pronomes.

Problema muito grave de relacionamento social até mesmo antes dos cinco anos de idade é possível observar. Dentre esses, a incapacidade de contato olho no olho, o isolamento e a fuga do contato com outro, possuindo ainda comportamentos ritualísticos, resistência a mudanças, com apego a objetos estranhos, tendo ainda dificuldade em usar o imaginário. Além desses aqui citados, o sintoma mais significativo é a dificuldade de estabelecer relações produtivas com os outros e com o mundo a sua volta.

Marinho e Merkle (2009, p. 6090 *apud* Wing 1979), abordam que: “pessoas autistas possuem três grandes grupos de perturbações, as quais se manifestam em três diferentes áreas de domínio, vindo a prejudicá-las, formando uma tríade. São elas: a Área Social, a da Linguagem e Comunicação e a do Comportamento e Pensamento”. Porém, Baptista e Bosa (2002) afirmam que apesar de Lorna Wing (1979) distinguir a tríade, não são separáveis, e que de fato os comprometimentos que apareciam nessas áreas não ocorriam ao acaso, apresentavam-se juntos, embora com intensidade e qualidades variadas, ou seja, em graus diversos.

Gauderer (1997) considera o transtorno do autismo incapacitante, em consequência das suas limitações, que na maioria das vezes, exige a utilização de educação especial, com a necessidade de atendimento institucional especial e acompanhamento de equipe multidisciplinar, envolvendo diversos profissionais no tratamento, tais como: fonoaudiólogo, psicólogo, farmacêutico, fisioterapeuta e outros, visando à interação e socialização da criança no contexto grupal. O autor considera ainda que a incidência populacional é de duas a quatro em 10 mil pessoas. Para Gadia *et al.* (2004), a doença é cerca de três vezes mais comum no sexo masculino, podendo ocorrer em qualquer classe social, independente de raça ou cultura, sendo que cerca de 65% a 90% dos casos estão associados à deficiência mental.

Desde os primeiros estudos de Kanner (1943) sobre a síndrome do autismo, já se passaram décadas e muitas dúvidas e perguntas acerca do que seja o autismo e suas possíveis causas, ainda permanecem. Em relação ao assunto, Mello (2007, p. 11) afirma que o 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”.

Diante de tantas incertezas, os cientistas persistem em aprofundar suas pesquisas. Essas incertezas que são difundidas pela mídia, cinema e televisão, acabam expondo o autista a todo tipo de investigação, mascarando as grandes dificuldades que o mesmo apresenta quanto a fatores relacionados ao seu estado de ausência e/ou indiferença ao contexto ou ambiente em que vive.

Neste contexto, Amy (2001) ressalta que:

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 (AMY 2001, p. 19).

Diversos questionamentos acerca das definições diagnósticas, possíveis causas, características psicológicas, funcionamento do cérebro e as possibilidades de intervenção permanecem até nos dias de hoje, não sendo possível afirmar com convicção quais são os fatores que causam a síndrome do autismo.

2. Educação inclusiva para o aluno com autismo

De acordo com o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, a educação “é um direito de todos, e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho”. Consta ainda no Art. 208, inciso III, a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência³, preferencialmente na rede regular de ensino”. Neste sentido, toda a criança, independente das suas peculiaridades, tem direito ao acesso e permanência na escola com ensino de qualidade.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, chamada Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) afirma que o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em garantir que todos os alunos:

³ Onde se lê nos documentos e legislações "Pessoas Portadoras de Deficiência", leia-se "Pessoas com Deficiência", de acordo com a Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010 que atualizou o termo.

Aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos (as) através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades à educação (UNESCO, 1994, p.11-12).

A Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, define em seu art. 58 que a modalidade de ensino Educação Especial, será oferecida preferencialmente,

Na rede regular de ensino, para educandos com deficiências. Havendo quando necessário, os serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, sendo o atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

O conceito de educação inclusiva é citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC/SEESP, 1998), conceito que implica em uma nova postura da escola comum no que se refere ao currículo e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) incluindo ações que permitam a inclusão social e práticas educativas na escola, que na visão de Sánchez (2005, p. 11): “isto significa que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar a todos os alunos e não somente aos considerados educáveis”.

Neste sentido, para se construir sistemas educacionais inclusivos, obrigatoriamente se faz necessário que aconteçam mudanças significativas no interior das escolas, o que pressupõe a transformação destas e de suas práticas pedagógicas com a finalidade de atender devidamente a toda diversidade que está presente em seu contexto.

Dentre as transformações ocorridas na escola, primordial é incentivar as escolas para que elaborem com autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando toda demanda que irão atender, principalmente a que se refere a inclusão de crianças com deficiência na sala comum e o AEE. Desse modo, a inclusão muda o foco do indivíduo para a escola, ou seja, é o sistema educacional e social que deve adaptar-se para receber e incluir a criança com deficiência.

O ex ministro da Educação Paulo Renato de Souza, no texto de apresentação das Diretrizes Curriculares da Educação Especial, afirma que a escola exerce um papel essencial no processo de inclusão, pois:

No desempenho dessa função social transformadora, que visa à construção de um mundo melhor para todos, a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhá-la como fator de crescimento de todos no processo educativo. Se o nosso sonho, o nosso empenho, são por uma sociedade mais justa e

livre, precisamos trabalhar desde a escola o convívio e a valorização das diferenças [...]. (MEC/SEESP, 2001, p. 5).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada em 2008, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD): “são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil” (BRASIL, 2008, p. 15).

O Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, estabelecendo em seu art. 2º que:

[...] são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdades de condições com as demais pessoas.

Segundo Tezzari e Baptista (2002), a possibilidade de incluir crianças com deficiência, infelizmente ainda está relacionada àquelas que não necessitam de uma forte reestruturação e adaptação da escola para atendê-las. Portanto, crianças com déficits cognitivos e prejuízos acentuados, como psicóticos e autistas não são consideradas em suas habilidades educativas. Poucos estudos foram feitos sobre a inclusão do autista nas escolas comuns. A literatura tem indicado que isso na grande maioria se deve à falta de preparo dos docentes e das escolas para atender a procura pela inclusão destes alunos, conseqüentemente pouco material de pesquisa nessa área.

Nessas circunstâncias, agir junto ao professor é essencial para que a inclusão escolar aconteça de forma satisfatória (Beyer, 2005). O ambiente precisa ser apropriado e com condições adequadas à inclusão, garantindo ganhos no desenvolvimento para todas as crianças. É preciso ainda que uma nova visão sobre o autismo e suas habilidades educacionais faça parte da cultura escolar, considerando que a inclusão da criança autista na sala comum é possível, porém requer adaptações que envolvem a flexibilização de diversos procedimentos relativos ao contexto escolar, e ainda as mudanças nas ações pedagógicas da escola e na sala de aula.

Nos últimos anos, a grande conquista para a pessoa com autismo, foi a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e alterou o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112/90. A

lei em seu art. 3º estabelece no inciso IV o acesso aos seguintes direitos: “a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social”.

E ainda, em seu parágrafo único: “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

Esta lei representa para todas as crianças com autismo e seus familiares um grande avanço e uma conquista depois de muitas lutas e movimentos em prol do respeito e garantia dos direitos de seus filhos. Considerando as especificidades desta síndrome, o acompanhante especializado se refere a profissional da educação com formação em Pedagogia inicialmente. Este profissional de apoio dentro da sala comum na qual a criança autista estuda é de suma importância no processo de inclusão, possibilitando a pessoa com autismo o exercício da cidadania e o acesso e uso dos direitos elencados na referida lei.

3. Intervenções pedagógicas, adequações e flexibilização do currículo no contexto de uma educação inclusiva

Rivière (2004) indica a intervenção pedagógica como um dos grandes aliados ao tratamento de pessoas com autismo. Acredita que reduzir a dependência seja o caminho dos atendimentos e dos processos recomendados. As limitações de comunicação, os comportamentos indesejados, associados ao isolamento, destacam-se dentre outros sintomas que aparecem, como motivos da justificativa pela melhor intervenção psicopedagógica e terapêutica.

O Ministério da Educação por meio da então Secretaria de Educação Especial estabeleceu na coleção Saberes e Práticas da Inclusão, publicada em 2006, recomendações para a construção de escolas inclusivas nos aspectos referentes às adequações curriculares, pois:

As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico até situações mais graves e persistentes que requeiram o uso de recursos especiais para a sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adequações do currículo (BRASIL 2006, p. 60).

O trabalho pedagógico visa ampliar as potencialidades e desenvolver as habilidades do autista de acordo com o tempo e o limite individual, considerando também o processo de interação social no qual ocorre a aprendizagem. Nesse segmento, Rivière (2004)

acredita que as tendências atuais de processos educacionais mais integradoras e centradas na comunicação são mais indicadas diante das capacidades das pessoas autistas. Para o autor Rivière (2004, p. 248): “o autismo requer do sistema educacional duas coisas importantes: diversidade e personalização”. Assim, esta diversidade precisa ser considerada para que haja intervenções pedagógicas eficazes.

O autismo é caracterizado quando aparecem juntos três desvios, a denominada tríade de dificuldades, responsável por um padrão de comportamento restrito e repetitivo, e com condições de inteligência em que pode variar o nível do retardo mental. Porém, a escolarização do aluno autista é atingível quando são oferecidas oportunidades para que o processo aconteça. Para isso, as professoras e professores devem possuir conhecimento acerca dos aspectos do autismo e sobre os programas e métodos educacionais de intervenção mais apropriados para ensiná-lo, permitindo seu desenvolvimento.

Assim como em outros transtornos do desenvolvimento, crianças com autismo possuem necessidades educacionais especiais devido às condições clínicas, comportamentais, cognitivas, de linguagem e de adaptação social, exigindo adaptações e mudanças curriculares bem como metodologias adequadas. O atendimento pedagógico à criança com autismo possibilita caminhos para que esta criança se desenvolva, já que:

A criança portadora de distúrbios severos de comportamento requer uma estrutura muito bem preparada, desde os espaços e equipamentos até à equipe especializada. Embora sempre dentro de um grupo, seu atendimento necessita atenção individualizada. A programação de suas atividades não pode restringir-se a objetivos voltados para conteúdos programáticos escolares, mas deve estar inicialmente voltada para a melhoria da qualidade de vida da criança, através de uma melhora de comportamento que facilite sua integração na família e na sociedade (CUNHA, 2002, p. 124).

Portanto, identificar o que se deve ensinar a uma criança autista passa a ser fundamental no processo de aprendizagem, pois as mesmas não se ajustam as formas habituais de avaliação. É necessário ainda levar em conta que até mesmo aqueles alunos que possuem a mesma deficiência, podem carecer de diferentes metodologias para diferentes conteúdos e objetivos. Essas mudanças preservam o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, em relação às condições de cada aluno e seu processo de ensino e aprendizagem.

Sacristán (2000, p. 101), afirma que: “o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação como resultado das diversas intervenções que nele se operam”, por isso, compreender o currículo dentro do sistema educativo exige uma atenção

especial no que se refere às práticas políticas e administrativas que se expressam no seu pleno desenvolvimento, ou seja, nas condições de sua estrutura e seus materiais, na organização didática, na lotação do quadro docente e ainda, nas ideias e significados que acabam por modelar o currículo que sofre transformações e se constrói ao mesmo tempo. A expressão do currículo da escola é o seu Projeto Político Pedagógico – PPP.

O currículo funciona como um guia que determina o que se deve ensinar, como formar e quando avaliar. Deve ser construído a partir da realidade da escola, dos alunos e alunas e do contexto social onde está inserida; das orientações e políticas educacionais estabelecidas pelo sistema de ensino ao qual a escola pertence e finalidades estabelecidas. Portanto, o currículo é o instrumento que permite analisar e conhecer a escola como instituição cultural e socializadora, com valores que refletem o sistema educativo.

De acordo com Sacristán (2000):

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa e discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos criadores, intelectuais, para que não seja mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, nas históricas (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

O PPP da escola serve como ponto de partida para definir a prática escolar devendo, portanto, orientar a operacionalização do currículo como um mecanismo de desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Neste contexto, quando nos referimos à adequação e flexibilização curricular significa que devemos nos atentar ao cotidiano da escola, às necessidades e capacidades dos seus alunos e alunas, bem como os valores que conduzem a prática pedagógica rumo a uma educação inclusiva necessária para atender às peculiaridades dos alunos com deficiências. Portanto, um currículo mais dinâmico e flexível que atenda verdadeiramente a todos os educandos e estabeleça uma relação harmônica entre essas necessidades e as práticas educativas exercidas.

Aranha (2003) considera que:

As adequações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular e buscam maximizar as suas potencialidades, sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam e suas necessidades especiais (ARANHA, 2003, p. 53)

Contudo, mesmo com adequações e flexibilidade do currículo, este ainda pode não ser suficiente para vencer as restrições do sistema educacional e as dificuldades dos autistas. Entretanto, adequações, flexibilização de currículos e formação continuada de docentes ainda são ações necessárias no processo de inclusão e atendimento de crianças autistas nas salas comuns e no AEE.

De acordo com Monte e Santos (2004, p. 14): “independentemente da localização dos distúrbios, quanto mais precoce a intervenção, maior a oportunidade para a criança em todos os sentidos: comunicação, sociabilização, comportamento e aprendizado. Essa interferência necessita ser basicamente educacional” é o que justifica a necessidade de formação continuada de toda comunidade escolar.

Segundo Horner *et al.* (2002), a intervenção é essencial para diminuir os comportamentos classificados como problema, que de certa forma inviabilizam ou dificultam 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 no aprendizado é que ficam vulneráveis a desenvolver esses comportamentos (HORNER *et al.* 2002, p. 1).

Com base no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 18) “o corpo docente, e não cada professor deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades educacionais especiais”, ou seja, uma construção coletiva de todas as mudanças necessárias para o exercício de uma educação inclusiva, incluindo a escolha da metodologia mais adequada a cada caso.

Neste trabalho, nos propomos a discutir as metodologias que podem auxiliar na prática pedagógica desenvolvida com autistas. Para isso, pesquisamos os três métodos mais utilizados de acordo com a literatura sobre o assunto: Análise Aplicada do Comportamento (ABA); Método do Sistema de Comunicação através da Troca de Figuras (PECS) e o Método Tratamento e Educação de Crianças Autista e com Distúrbios (TEACCH) os quais passamos a apresentar.

3.1. O Método da Análise Aplicada do Comportamento (ABA)

De acordo com Mello (2001), o Método da Análise Aplicada do Comportamento – ABA é um tratamento comportamental indutivo, que tem por objetivo ensinar à criança, habilidades que ela não possui, realizado por etapas. A origem do método ABA reporta-se ao cientista e filósofo que influenciou o pensamento, B. F. Skinner (1904 -1990).

Segundo Braga-Kenyon *et al.* (2005) o uso da Análise Comportamental Aplicada voltada para a educação especial caracteriza uma prática científica que se fundamenta em quatro passos fundamentais a seguir explicitados:

1) Avaliação inicial, 2) definição dos objetivos a serem alcançados, 3) elaboração de programas (procedimentos) e 4) avaliação do progresso. Desse modo, quando trabalhamos com essa população, iniciamos o trabalho sempre pelo passo 1, avaliação do repertório inicial da criança. Avaliações iniciais do repertório do aluno servem para estabelecer uma linha de base, ou seja, para identificar o que o aluno sabe e o que não sabe, e ao mesmo tempo, para identificar que comportamentos inadequados o aluno emite. Uma vez realizada a avaliação inicial, o profissional deve seguir os passos 2, 3 e 4. É importante destacar que o processo não se encerra após o passo 4. O tratamento de crianças diagnosticadas com transtornos invasivos do desenvolvimento, quando baseado na Análise Comportamental Aplicada, caracteriza-se, assim como tal abordagem, pela constante mudança, experimentação, registro e mudanças (BRAGA-KENYON *et al.* 2005, p. 152 *apud* CAMARGO JÚNIOR, 2005).

O método se baseia em princípios científicos do comportamento para construir e ampliar repertórios socialmente importantes e reduzir repertórios problemáticos como a ecolalias, que crianças geralmente com autismo apresentam. Os comportamentos considerados inadequados podem ser modificados por não serem considerados sintomas desta síndrome. Para Braga-Kenyon *et al.* (2005, p. 150 *apud* Camargos Júnior, 2005), portanto, “é fundamental conhecer a(s) variável (eis) que mantém o comportamento, e a partir desse conhecimento, propor formas alternativas de se conseguir a mesma consequência com um comportamento diferente”. Para isso, o registro de dados é condição fundamental para realizar uma avaliação contínua.

Apesar dessas contribuições o programa recebe uma crítica de que assim como o Método TEACCH, também robotiza os alunos. Outra crítica relevante é a de que este método tem um custo elevado.

3.2. Método do Sistema de Comunicação através da Troca de Figuras (PECS)

O Método do Sistema de Comunicação através da Troca de Figuras - (PECS), foi desenvolvido com o intuito de ajudar crianças e adultos autistas e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir capacidade de comunicação.

O PECS tem como objetivo ajudar as crianças a compreender que através da comunicação ela pode conseguir aquilo que deseja mais rápido, incentivando a comunicar-se e conseqüentemente diminuir os problemas de comportamento. Esse método não demanda aquisição de materiais complexos ou caros, podendo ser aplicado em qualquer lugar. Se bem aplicado, consegue atingir resultados significantes no processo de comunicação e organização da linguagem.

De acordo com Fidalgo *et al.* (2008), o treino com o PECS se dá via seis fases, que são: troca da figura pelo objeto correspondente; aumentar a espontaneidade o participante deve apanhar uma figura, ir a um adulto e entregá-la em sua mão; discriminar entre duas figuras aquela que corresponde ao objeto de sua escolha; utilizando de cartões escritos, a participante monta sua frase e posteriormente a figura do objeto de interesse; responder à pergunta através dos cartões escritos e figuras e, o participante aprende relatar o que viu pegando a figura correspondente.

3.3. Método do Tratamento e Educação para Crianças com Autismo e com Distúrbio - TEACCH

Este método foi criado nos anos 60 no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, Estados Unidos, e atualmente é muito utilizado em várias partes do mundo. Foi idealizado e desenvolvido pelo Dr. Eric Schoppler, e atualmente tem como responsável o Dr. Gary Mesibov.

Segundo Cornelsen (2007) o Método do Tratamento e Educação para Crianças com Autismo e com Distúrbio – TEACCH é usado no tratamento e educação de crianças autista e com distúrbios de comunicação. Este método tem seus princípios baseados na teoria comportamental. O TEACCH realiza uma intervenção bastante usada em todo o mundo que utiliza uma avaliação chamada Perfil Psicoeducacional Revisado - PEP-R, para avaliar a criança, caracterizado como um programa de aprendizado individualizado que considera as maiores dificuldades e também os pontos fortes de cada criança.

O TEACCH está resumido basicamente em três livros: a) o perfil psicoeducativo; b) estratégias educativas do autismo; c) atividades de ensino para crianças autistas. O primeiro livro visa investigar as possibilidades e alternativas pedagógicas mais apropriadas à criança autista. No segundo, Schoppler apresenta os objetivos e o programa TEACCH propriamente dito e, no último a descrição do material e as orientações de como utilizá-lo (AMY, 2001).

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.

O referido método tem por base a terapia comportamental e psicolinguística e seu objetivo principal é oferecer rotina e organização no cotidiano do aluno e no seu aprendizado, melhorar a independência, funcionalidade e informação visual, visando amenizar as dificuldades de comunicação existentes.

O Perfil Psicoeducacional Revisado é uma avaliação simples, destinado especialmente para alunos autistas, sendo desenvolvido para testar o coeficiente de desenvolvimento. Portanto, o resultado obtido é a idade cronológica correspondente ao nível de desenvolvimento que o aluno apresenta. Este avalia o nível de desenvolvimento em 7 áreas, a saber: imitação, performance, cognitiva verbal, coordenação olho-mão, coordenação motora grossa, coordenação motora fina e percepção.

Este tipo de avaliação é fundamental para definir que tipo de apoio irá atender as necessidades específicas de cada aluno. Desse modo, assim como alunos que tem a deficiência visual precisa de uma escrita especial, o aluno autista necessita de um sistema de comunicação que atenda suas necessidades. Por isso, Nilsson (2003) aponta que os alunos devem realizar atividades que incentivem exercícios funcionais para a vida cotidiana e para o trabalho, com objetivo de torná-los, de fato, independentes.

Conforme o método TEACCH a sala de aula deve ser estruturada, ou seja, visualmente clara, com poucos estímulos e sem informações desnecessárias. Precisa ainda, da rotina com previsão de tempo e de espaço para as atividades que serão realizadas, tornando estes aspectos importantes para efetivação do aprendizado. A rotina diária é pré - estabelecida dentro e fora da sala, organizando assim questões internas e externas as quais favorecem melhor desempenho em habilidades escolares.

A observação e a convivência permitem conhecer melhor o aluno, reunindo informações sobre o indivíduo como ponto de partida para a educação adaptada ao autismo. O autista tem um perfil desarmônico de habilidades e de padrão de desenvolvimento e sua incapacidade afeta muitas e importantes funções humanas, mas não no mesmo grau em todos os indivíduos autistas. Devido a estes fatos, a avaliação educacional individualizada é mais importante para atender o aluno autista do que com outras crianças.

O ensino estruturado pode introduzir um novo repertório de competências, ao mesmo tempo em que pode aumentar a autonomia do autista com relação às atividades de vida diária, como por exemplo, comer e vestir-se.

Todavia, as críticas a respeito desse método estão relacionadas a sua utilização com crianças de alto nível de funcionamento, bem como, de que hipoteticamente “robotiza” os alunos autistas

Considerações finais

Em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e a LDB em vigor, é assegurado às pessoas com deficiências o direito à educação, preferencialmente na rede regular de ensino. Para tanto, exige-se adaptação e flexibilização de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender as especificidades dos mesmos.

Considerando as características da síndrome do autismo e os direitos da criança autista a uma educação que respeite e considere suas limitações e dificuldades, podemos afirmar que as intervenções pedagógicas com uso de métodos específicos como: Análise Aplicada do Comportamento (ABA); Método do Sistema de Comunicação através da Troca de Figuras (PECS) e o Método Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Distúrbios (TEACCH) já descritos, ajudam e atendem crianças autistas no seu processo de aprendizagem. Contudo, fica evidente que tais métodos não eliminam os déficits que a criança autista possui, mas auxilia no desenvolvimento e melhora a qualidade de vida dela.

O papel do docente é fundamental para que a educação inclusiva aconteça de fato e de direito, porém é evidente que professoras e professores das salas comuns não estão preparados para atender e incluir os alunos com deficiência, principalmente os alunos com autismo, já que segundo Bueno (1999), até mesmo os professores especializados em Educação Especial possuem essa dificuldade.

Com base nos estudos para desenvolvimento desta pesquisa, percebemos a importância do uso de uma metodologia de ensino que seja adequada e que leve em conta as características, limitações e necessidades educacionais da criança com autismo. Seja na sala comum ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando atendemos adequadamente às especificidades do aluno, favorecemos vínculos positivos com a aprendizagem.

Entretanto, existem poucas bibliografias a respeito de métodos ou metodologias de ensino aprendizagem voltadas para o atendimento de alunos com autismo. Além disso, as

que existem ainda são ignoradas ou desconhecidas pela maioria dos gestores e docentes em geral, da mesma forma, a questão da adaptação e flexibilidade curricular que inclui alteração do PPP e das práticas pedagógicas desenvolvidas em todos os setores do contexto escolar.

Portanto, com este trabalho esperamos contribuir com informações para a discussão no contexto escolar, propiciando mudança de postura de gestores, educadores e demais segmentos da escola, responsáveis pela disseminação de informações e orientações à comunidade e outros segmentos profissionais que atendem e educam os alunos autistas. Assim sendo, penso que de fato, muito tem sido feito com o autismo sendo deixado de fora dessa receita feita com o intuito de privilegiar pontes, dentre as muitas que compõe o cenário da educação na área do autismo.

Referências

- AMY, M.D. **Enfrentando o autismo**: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- ARANHA, M.S.F. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, SEESP, 2003.
- BAPTISTA, C.R.; BOSA C. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- BEYER, H.O. **Educação Inclusiva ou Integração?** Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas pragmáticas. Ensaio Pedagógico: Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.R.; BOSA, C. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei n.º 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências Educacionais Inclusivas**. Brasília 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e Cultura. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para construção de escolas inclusivas**. 2. ed., Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 29 ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais. Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.3, n.5, p.7-25, set., 1999. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014.

BRAGA-KENYON, P.; KENYON, S.E.; MIGUEL, C.F. Análise comportamental aplicada (ABA). In: CAMARGOS JUNIOR, W. **Transtornos invasivos do desenvolvimento**. 3º. Milênio. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

CORNELSEN, S. **Uma criança autista e sua trajetória na inclusão escolar por meio da psicomotricidade relacional**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR, 2007.

CUNHA, N.H.S. Distúrbios do comportamento. In: CAMARGOS JÚNIOR, W. **Transtornos invasivos do desenvolvimento**. 3º Milênio. Brasília: Corde, 2002.

FIDALGO, A.P.; GODOI, J.P.; GIOIA, P.S. Análise de um procedimento de comunicação funcional alternativa (picture exchange communication system). **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. Belo Horizonte, v. X, n. 1, p. 51-56, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v10n1/v10n1a06.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

HORNER, R.H.; CARR, E.G.; STRAIN, P.S. *et al.* Intervenções para comportamento-problema em crianças pequenas com autismo: revisão de literatura. **Jornal de Autismo e Desordens Desenvolventes**, v. 32, n. 5, outubro, 2002. Disponível em:

<<http://www.ama.org.br/site/images/stories/voceeaama/artigos/090511intervencoesart.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

LEBOYER, M. **Autismo infantil**: fatos e modelos. 5. ed. Campinas, SP, Papirus, 2005.

LEI nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

MARINHO, E.A.R.; MERKLE, V.L.B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1913_1023.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2014.

MELLO, A.M.S.R. **Autismo**: guia prático. 2. ed. São Paulo, Corde, 2001.

MELLO, A.M.S.R. **Autismo**: guia prático. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MONTE, F.R.F.; SANTOS, I.B. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

NILSSON, I. As desordens do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 12, n. 68, p. 5-45, São Paulo, maio/junho, 2003.

TAMANAHARA, A.C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B.M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-9, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3>>. Acesso em: 01 nov. 2014.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÁNCHEZ, P.A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: Inclusão. **Revista da Educação Especial**, ano I, n. 1, out./ 2005.

SERRA, D. A educação de alunos autistas: entre os discursos e as práticas inclusivas das escolas regulares. Laboratório de Estudos Contemporâneos. Polêmica. **Revista Eletrônica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://www.polemica.uerj.br>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

SILVEIRA, D.B.; SIMIÃO, L.F. **Manual de normas e técnicas para elaboração do trabalho de conclusão de curso**. Dourados, 2011.

SOUZA, R.D.B.; JULIANI, J. **O transtorno autista e a análise do comportamento**. V Congresso de Psicologia da Universidade da Filadélfia – Unifil. II Congresso Nacional de Psicologia. Londrina – PR, 2012.

TEZZARI, M.; BAPTISTA, C.R. Vamos brincar de Giovanni? A integração escolar e o desafio da psicose. In BAPTISTA, C. R.; BOSA, C.A. **Autismo e educação: reflexões e proposta de intervenção**. Porto Alegre: ArtMed.

UNESCO & MEC – Espanha. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília: CORDE, 1994.