

Giselle Maria de Almeida Adler Pereira

**AUTISMO E INCLUSÃO:
Uma Proposta de Programa Educacional**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da PUC-RIO.

Orientador: Prof. Carolina Lampreia

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2003



Giselle Maria de Almeida Adler Pereira

**Autismo e Inclusão:
Uma Proposta de Programa Educacional**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da PUC-RIO do Centro de Teologia e Ciências Humanas. Aprovada pela Comissão Examinadora

Prof^a. Carolina Lampreia

Orientadora
Departamento de Psicologia – PUC-Rio

Prof^a. Maria Clara S. Gama

Departamento de Psicologia – PUC-Rio

Prof^a. Vera Maria de Ramos Vasconcelos

Departamento de Psicologia – PUC-Rio

Prof. Jürgen Heye

Coordenador Setorial de Pós-Graduação e Pesquisa do
Centro de Teologia de Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 03 de fevereiro de 2003

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Giselle Maria de Almeida Adler Pereira

Graduou-se em Pedagogia na UERJ (Universidade do Estado Rio de Janeiro) em 1997. Cursou Psicopedagogia Institucional e Clínica na UGF (Universidade Gama Filho) em 2000. Participou de diversos congressos na área de educação especial.

Ficha Catalográfica

Pereira, Giselle Maria de Almeida Adler

Autismo e inclusão: uma proposta de programa educacional / Giselle Maria de Almeida Adler Pereira ; orientadora: Carolina Lampreia. – Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Psicologia, 2003.

[10], 78 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia.

Inclui referências bibliográficas.

1. Psicologia – Teses. 2. Autismo. 3. Inclusão. 4. Educação especial. I. Lampreia, Carolina. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

Ao Paulo pelo estímulo e cumplicidade na realização deste objetivo.

A todos os profissionais e familiares que possuem interesse, determinação, coragem e, sobretudo, carinho e humanidade para enxergar o ser humano além das aparências.

Agradecimentos

A Deus. Sem Ele nada seria possível.

Ao meu marido por todo apoio e carinho na realização deste projeto.

À minha mãe e ao meu pai pela educação, atenção e amor em todos os momentos da minha vida.

À minha irmã Adriana pelas revisões feitas.

À minha irmã Cristina pelos questionamentos feitos.

À Ana Paula pela amizade conquistada e angústias divididas.

À minha orientadora Professora Carolina Lampreia pela parceria na realização deste trabalho.

À Juliana, à Cristina, à Thayse, à Karina, ao Marcelo e o Alfredo pelo companheirismo no desenvolvimento do trabalho.

A todas as crianças portadoras do transtorno autista que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

A todos os funcionários do Departamento pela simpatia e atenção recebida.

Ao CNPQ e à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro por estimular a pesquisa neste país e pelo auxílio que me foi concedido.

Resumo

Pereira, Giselle Maria de Almeida Adler; Lampreia, Carolina. **Autismo e Inclusão: uma proposta de programa educacional**. Rio de Janeiro, 2003. 78 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente estudo teve por objetivo desenvolver um programa educacional para ser aplicado por professores em crianças autistas nas turmas de educação infantil em escolas regulares. Tendo como premissa uma programação individualizada, buscamos a inclusão do indivíduo portador de autismo no ambiente escolar.

Este programa educacional envolvia conceitos do Programa Comunicativo Inicial da Dra. Geraldine Dawson para o desenvolvimento da comunicação e as interações sociais da criança autista. Baseou-se também em alguns aspectos para a organização do espaço educacional de acordo com o método TEACCH. Para as questões referentes aos comportamentos apresentados pela criança autista, a referência foi conceitos da Análise Aplicada do Comportamento. As atividades desenvolvidas foram baseadas no currículo básico de educação infantil.

O estudo realizado torna-se bastante real e pertinente com a nossa realidade educacional, mediante o número cada vez maior de crianças portadoras de necessidades especiais nas classes regulares e de professores que lutam contra a precariedade de saber sobre o transtorno autista.

Palavras-chave

Autismo; Inclusão; Educação especial.

Abstract

Pereira, Giselle Maria de Almeida Adler; Lampreia, Carolina (Advisor). **Autism and Inclusion: a proposal of the Educational Program**. Rio de Janeiro, 2003. 78 p. Msc. Dissertation - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The objective of this study was to develop an educational program to be worked with autistic children at school. With an individualized program, we expect to include the autistic children in a scholar environment.

This educational program involved concepts of Dr. Geraldine Dawson Initial Communicative Program for the developmental of communication and social interaction of an autistic child. It was also based on some aspects for the organization of an educational space in accordance with the TEACCH method. About the questions related to the behaviour presented by autistic children the reference of this study was based on the concepts of Applied Analysis of Behavior. The activities were taken from the curriculum of a kindergarten school.

With our educational reality, this study was became very pertinent, due to the progressive number of children with special needs at schools and teachers who are in pursuit of more knowledge about autism.

Keywords

Autism; Special Education; Inclusion.

Sumário

| | |
|---|----|
| 1. Introdução | 11 |
| 1.1 Histórico do Autismo | 11 |
| 1.2 Autismo hoje | 14 |
| 1.3 Inclusão e Autismo | 15 |
| | |
| 2. Fundamentação Teórica para um Programa Educacional | 22 |
| 2.1 Análise Aplicada do Comportamento | 23 |
| 2.2 Programa de Facilitação do Desenvolvimento Social e Comunicativo Inicial | 28 |
| 2.3 Um programa de tratamento para crianças autistas: o método TEACCH | 33 |
| 2.4 Conclusão | 38 |
| | |
| 3. O Programa Educacional de Inclusão | 40 |
| 3.1 Método de Pesquisa | 40 |
| 3.2 Procedimento de Pesquisa | 43 |
| 3.3 Resultados | 48 |
| | |
| 4. Considerações Finais | 66 |
| | |
| 5. Referências Bibliográficas | 71 |
| | |
| 6. Anexo 1 | 74 |

Lista de Gráficos

| | |
|----------------------------------|----|
| Gráfico 1 – Autocuidado | 50 |
| Gráfico 2 – Autocuidado | 51 |
| Gráfico 3 – Atividade Pedagógica | 52 |
| Gráfico 4 – Atividade Pedagógica | 53 |
| Gráfico 5 – Atividade Pedagógica | 54 |
| Gráfico 6 – Atividade Pedagógica | 55 |
| Gráfico 7 – Atividade Pedagógica | 56 |
| Gráfico 8 – Atividade Pedagógica | 57 |
| Gráfico 9 – Atividade Pedagógica | 58 |
| Gráfico 10 – Comportamento | 59 |
| Gráfico 11 – Comportamento | 60 |
| Gráfico 12 – Comportamento | 63 |
| Gráfico 13 – Comportamento | 64 |

*“Não, não tenho um caminho novo.
O que tenho de novo é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o caminho me ensinou)
a caminhar cantando como convém a mim e aos que
vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.”*

Thiago de Melo, *Faz escuro, mas eu canto.*

Introdução

Minha formação profissional sempre esteve direcionada aos temas educacionais, especialmente aos da educação infantil, e, posteriormente, à educação especial.

Como professora regente de turmas de ensino regular de educação infantil, recebi em sala de aula crianças portadoras das mais variadas necessidades especiais. Ao trabalhar com a primeira criança autista, todas as técnicas e metodologias usuais não apresentavam resultado. A utilização da palavra falada, como forma de interação, e as explicações verbais eram frequentemente ineficazes e, ocasionalmente, contra-producentes. Após algumas tentativas, foi possível perceber que alunos autistas, muitas vezes, não entendem o conteúdo idiomático da linguagem, inferências lógicas, as conotações sutis ou vocabulário complexo. Os educandos que além do autismo possuem deficiência mental são menos aptos à aprendizagem através da linguagem verbal. Entretanto, é importante que o professor não abandone o uso da palavra falada como forma de interação com seu educando.

Minha falta de informação era latente, tanto para o desenvolvimento do trabalho com a criança portadora de autismo, como para o entendimento da própria definição de sua etiologia. Desta forma, o autismo foi tornando-se, ao mesmo tempo, um objeto de fascínio, curiosidade e, em diversos momentos, de desespero, pois não havia sugestões sobre o que fazer com alunos autistas. A cada dia havia um novo desafio a ser vencido e inúmeras dúvidas surgiam. Perguntava-me constantemente sobre quais atividades proporcionariam maior desenvolvimento das habilidades e interações sociais no autismo; como diminuir ou extinguir comportamentos autolesivos e ataques de birra e como integrar crianças autistas à rotina de uma classe regular de ensino. Logo, procurei buscar respostas para tais questionamentos. Portanto, a partir desta certeza, resolvi entender esta nova realidade.

1.1 Histórico do Autismo

Desde antiguidade, são conhecidos relatos de crianças ou adultos com comportamentos “estranhos” que podem estar relacionados ao autismo.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, vários foram os autores que se propuseram a entender e tratar a psicose infantil, cujos casos eram diagnosticados como

demência infantil precoce. A descrição nosográfica das patologias infantis eram insatisfatórias. Na primeira metade do século XX, eram empregados diversos nomes para as diversas síndromes psicóticas precoces, algumas delas semelhantes ao autismo. (Coll, 1999)

O autismo provém da palavra grega *autos* que significa “em si mesmo” e *ismo* que significa “voltado para”.

A delimitação e a pesquisa científica sobre autismo começaram com um artigo publicado, em 1943, por um psiquiatra austríaco, residente nos Estados Unidos, chamado Leo Kanner. Até então, a esquizofrenia infantil era o paradigma da doença mental na infância.

Kanner, em seu artigo *Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo* (1943), fez uma descrição detalhada de uma série de sintomas autísticos, definindo-os como uma síndrome denominada “autismo infantil precoce”. Contudo, em 1906, Plouller já tinha introduzido o termo autismo na literatura médica como adjetivo para os pacientes que apresentavam o diagnóstico de demência precoce (Gauderer, 1993). Já em 1911, o termo voltou a ser utilizado por Bleuler, que definiu o autismo como um dos sintomas da esquizofrenia adulta, doença que veio substituir a classificação de demência precoce.

Essa iniciativa de Kanner foi fundamental para que surgisse um maior interesse nos estudos sobre os problemas surgidos no desenvolvimento psicológico da criança. Diferentemente de Bleuler, para Kanner, o quadro de autismo estava presente desde o nascimento. Nos casos descritos por ele, foram apresentados alguns sintomas básicos: isolamento, insistência obsessiva em manter rotinas, fascinação por objetos, boas potencialidades cognitivas e falha no uso da linguagem para a comunicação.

Ao referir-se à obsessividade e preocupação com abstrações no ambiente familiar, inferiu ao autismo uma etiologia ambiental, e quando abordou o fato de a criança autista possuir uma deficiência inata ao contato afetivo, possibilitou o surgimento de uma teoria organicista. Assim, foram criados duas vertentes para as questões de etiologia e tratamento: os organicistas indicavam um tratamento medicamentoso e comportamental, e os psicodinamicistas recomendavam psicoterapia ou comunidades terapêuticas. Essa dicotomia em nada contribuiu para o desenvolvimento do indivíduo portador de autismo. A descrição de Kanner, que classificava os pais de crianças participantes da primeira pesquisa como frios e intelectualizados

e considerava os respectivos lares com pouca afetividade familiar, culminou com o aparecimento de teorias cujas hipóteses consideravam as mães esquizofrenogênicas. Bettelheim (1967) foi um dos principais divulgadores da noção da patogenia parental, isto é, a teoria que aborda o autismo como sendo decorrente de um problema derivado da qualidade duvidosa da maternagem.

Margareth Mahler foi uma das primeiras psicanalistas a elaborar uma teoria psicanalítica sobre psicose infantil precoce. Na década de 50, desenvolveu estudos sobre a individualização das psicoses infantis, pois, para ela, a psicose infantil autística seria causada por deformações precoces (Paiva,1997) e por déficit na primeira fase do desenvolvimento que impediriam que o bebê tivesse seu desenvolvimento normal. Suas teorias deram origem a terapias reparadoras nas quais o analista deveria estabelecer uma relação de maternagem com a criança a fim de possibilitar que o bebê evoluísse em suas fases de desenvolvimento. Foi Mahler a defensora da hipótese de que o estágio primitivo da infância é um estado autístico normal. Segundo ela, a psicose infantil manifesta-se de duas formas: a psicose autística, resultante de distúrbios no estágio autístico normal da primeira infância, e a psicose simbiótica infantil, decorrente de distúrbios no estágio simbiótico normal.

Em 1975, a também psicanalista Frances Tustin publicou o livro *Autismo e Psicose Infantil* no qual propôs que o termo autismo fosse reservado para situações em que houvesse a “existência de uma situação muito primitiva do desenvolvimento psicológico...cujo curso se desviou do habitual.”(Tustin,1975,p.9). Nesse trabalho, Tustin classificou o autismo como uma parada no desenvolvimento ou uma regressão à fase autística primitiva do desenvolvimento. Foram classificados quatro tipos: autismo primário normal, como fase neonatal; autismo primário anormal, como permanência anormal do autismo primário; autismo secundário encapsulado, no qual a forma de defesa é a inibição; autismo secundário regressivo, em que a defesa é a regressão. Para a autora, o autismo resultava da reação de incapacidade do sujeito de filtrar as experiências sensoriais, ocasionando um “colapso depressivo crônico”.

Já em 1993, no final de sua vida, Tustin publicou o artigo *A perpetuação do erro*, reformulando sua concepção sobre a etiologia do autismo. Nessa obra, a autora passa a concordar com a idéia de alguns pesquisadores, segundo os quais não haveria um estágio infantil do autismo primitivo, para o qual o autismo seria uma regressão e que a crença em tal estágio havia perpetuado uma distorção nas formulações clínicas e teóricas sobre a questão.

A partir dos anos 70, começou-se a questionar a definição de autismo como psicose. Em 1979, Rutter definiu o autismo como uma síndrome comportamental de origem orgânica (citado por Gauderer, 1997).

Em 1979, Lorna Wing desenvolveu um estudo com 35 mil crianças, o que a fez considerar que os sintomas indicativos de autismo formavam um espectro de desordens autísticas, ou seja, um conjunto de prejuízos. Esses prejuízos seriam o núcleo central do espectro autístico e apareceriam na interação social, na comunicação, na imaginação social e nos comportamentos rígidos e repetitivos. Para Wing, três fatores são essenciais para o diagnóstico de autismo, são eles : ausência de imaginação, falha ou falta de comunicação verbal ou não verbal e dificuldade de estabelecer interações sociais. Esses fatores ficaram conhecidos como a Triade de Wing.

1.2 Autismo hoje

Atualmente, o autismo é entendido como uma síndrome de etiologia puramente orgânica, um distúrbio do desenvolvimento presente desde o nascimento. A Associação Psiquiátrica Americana publicou, em 2000, a quarta edição revisada do Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais (DSM-IV-R), e a Organização Mundial de Saúde lançou a décima edição da Classificação Internacional para Doenças (CID-10), em 1998. O DSM-IV-R é um sistema focado nos sintomas que definiram as categorias, sendo o autismo classificado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. O CID-10 é um sistema que tenta definir um único nível de diagnóstico que explique os problemas do paciente. O sintoma autístico é classificado como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. No entanto, ambos estabelecem como critério para o diagnóstico do autismo o comprometimento em três áreas principais: alterações na qualidade das interações sociais; modalidades da comunicação; atividades e interesses restritos, estereotipados e repetitivos.

Nas primeiras pesquisas, a prevalência dos autistas era de quatro a cinco para 10.000 nascimentos. Segundo Baron-Cohen e Swettenham (1997), em estudos mais recentes, o diagnóstico de autismo aumentou de quatro para quinze crianças em cada 10.000 nascidos. Esses dados são o reflexo da melhoria para a identificação e modificação dos critérios para o diagnóstico, assim como de um maior número de estudos e pesquisas na área.

Em média, 25% a 35% de pessoas com autismo apresentam níveis próximos da deficiência mental leve, aproximadamente 10% a 20% têm inteligência na média ou acima, enquanto o restante é portador de deficiência mental moderada e/ou profunda (The National Society for Autistic Children, 1978) .

Atualmente, o autismo é visto como uma patologia que começa no nascimento e acompanha o indivíduo por toda vida. Caso a criança receba intervenções educacionais e terapêuticas, poderá de alguma forma adaptar-se à sua comunidade, dependendo do grau de comprometimento.

1.3 Inclusão e Autismo

A proliferação de pesquisas cuja produção e disseminação de conhecimento deveria promover a desmistificação de certos preconceitos derivados da ignorância sobre as diferenças entre os seres humanos ainda está muito distante deste objetivo e com um longo e lento trajeto a ser percorrido.

Em todas as culturas, os portadores de necessidades especiais originárias de qualquer tipo de patologia foram durante muito tempo destinados a um legado de isolamento e segregação, sendo reconhecidos apenas como possuidores de uma condição incapacitante e, por vezes, dolorosa, não somente por suas limitações físicas e orgânicas, mas, principalmente por limitações sociais, pois, em algumas ocasiões, estas últimas desestabilizavam a previsibilidade das interações sociais.

Ao longo da história da educação, uma das políticas mais recentes é a educação especial para qualquer portador de necessidades especiais, seja ele autista, cego ou superdotado, pois baseia-se na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação dos serviços educacionais ou abordagens terapêuticas. Desse modo, atenderá às diferenças individuais dos alunos por mais acentuadas que elas sejam. No caso dos autistas, tanto a escola como a família, na maioria das vezes, não sabem lidar com as diversidades e mistérios de seus desenvolvimentos, conseqüentemente, o autismo representa um desafio para os profissionais (professores, psicólogos, pedagogos...) na execução de seu trabalho.

O primeiro evento, que teve como princípio a busca de uma educação para todos, como plataforma para os sistemas educacionais da comunidade mundial, realizou-se em Jomteim na Tailândia, em 1990. Foi a Conferência Mundial sobre Educação para todos: Provendo Serviços às Necessidades Básicas de Educação. Tal princípio baseia-se nos ideais de democracia inseridos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em junho de 1994, ocorreu um novo evento do qual participaram 92 países e 25 organizações internacionais que assinaram a Declaração de Salamanca. Entre outros aspectos, a Declaração de Salamanca inova, uma vez que reafirma a necessidade da inclusão da educação especial no princípio de educação para todos (oficializada em Jomteim) e retoma a discussão sobre estas consequências no encaminhamento de diretrizes básicas para formulação e reforma de políticas públicas e sistemas educacionais.

No que se refere ao conceito de necessidades educacionais especiais, Salamanca passará a incluir, além das crianças que possuam algum tipo de deficiência, as que estejam com dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que sejam forçadas a trabalhar as que sofram de desnutrição, violência sexual e doméstica e os portadores de altas habilidades. É possível perceber no parágrafo a seguir o conceito inserido na Declaração, afirmando que:

“...durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for.” (p.15)

Esta concepção abrangente de “necessidades educacionais especiais” provoca uma aproximação de dois tipos de ensino: regular e especial, à medida que esta idéia considera que todos nós podemos ter ou já tivemos, temporariamente ou não, as necessidades educacionais especiais.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1998), inspirada na Declaração de Salamanca, em seu capítulo IV - Da Educação Especial, no parágrafo único, diz que:

"O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do

atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.” (p.12)

Há escolas públicas e privadas de ensino regular recebendo educandos portadores de autismo sem as mínimas condições de trabalho, isto é, um número excessivo de alunos em sala e educandos com as mais diferentes patologias na mesma sala com apenas um professor, muitas vezes, não especializado.

A prática educacional difere para cada tipo de educando portador de necessidades especiais. Tendo em vista que será tratado aqui o portador de autismo, serão analisadas as limitações de algumas técnicas educacionais tradicionais da escola em ensino regular e a sugestão de atividades que contribuiriam para o trabalho do professor em sala e para os psicólogos e psicopedagogos em seus consultórios.

Inclusão é um termo utilizado para descrever o argumento filosófico que crianças com algum tipo de deficiência mental, física ou com alguma defasagem cognitiva e emocional tenham direito a uma educação de qualidade dentro da política educacional do país.

Para a inclusão de crianças portadoras de autismo, é necessário o conhecimento de suas especificidades. As crianças autistas apresentam comportamentos que podem diferir de um autista para outro. Algumas são indiferentes às pessoas, outras relacionam-se com adultos como instrumentos para a satisfação de suas necessidades e outras afastam-se de qualquer tentativa de comunicação. Alguns autistas aceitam passivamente a aproximação de adultos e crianças, mas não estabelecem contato espontaneamente e nem demonstram desejo em se comunicar. Em contrapartida, há aquelas que estabelecem contato com adultos para fazer perguntas intermináveis ou discursar sobre determinado assunto pelo qual esteja obsessivamente fixionado. É importante ressaltar que as obsessões fazem parte da rotina de crianças autistas e podem afetar todas as suas atividades diárias, podendo incluir comportamentos autolesivos e a resistência da criança às alterações nas ações que lhe são familiares, ocasionando comportamento agressivo, destrutivo e anti-social.

Há anormalidades na comunicação na maioria das pessoas com autismo, tais como: um déficit do desenvolvimento de comunicação social ou imaginação social. Na comunicação, há

uma variação de total ausência de comunicação não-verbal, de compreensão, utilização de todos os mecanismos (pronúncia clara, gramática e amplo vocabulário) e a falta ou falha no uso da linguagem como instrumento para a transmissão de idéias e sentimentos (Gauderer1990).

Outros problemas também aparecem em crianças autistas, como por exemplo: respostas indiferentes ou extremamente exageradas a estímulos sensoriais. As necessidades orgânicas: comer, beber dormir...podem ser feitas em excesso, recusadas ou selecionadas a partir de um critério peculiar .

Para se trabalhar essas diversas questões, o professor deve fazer com que as atividades educacionais oferecidas baseiem-se num pré-nivelamento, realizado a partir de uma avaliação individual das habilidades e das respectivas peculiaridades para que toda a aprendizagem efetuada tenha significado e que o indivíduo autista possa atuar e participar de um ambiente coletivo.

Outro fator importante é que esta pesquisa foi realizada com um sujeito que não freqüentava o ensino fundamental. Portanto, o Programa aqui apresentado pode servir de modelo para ser usado em escolas regulares com turmas de educação infantil, pois a viabilidade deste trabalho foi testada somente em turmas desta faixa etária.

O objetivo deste estudo foi desenvolver um programa educacional que venha contemplar as especificidades e necessidades de crianças autistas que estejam matriculadas no ensino regular e possa ser usado por professores. O Programa a ser adotado envolve:

- a adoção de técnicas de ensino e controle de comportamento desenvolvido pela ABA (Análise Aplicada do Comportamento); tem como objetivo mudar adquirir ou transformar determinado comportamento humano. Neste estudo, foram priorizadas técnicas para a eliminação de comportamentos (autolesão, birra, agitação...) e para o fortalecimento de comportamentos alvo do programa . Outro fator de relevância é apontar para a necessidade do registro, de organização de dados e de planejamento para o professor.
- a adoção do Programa Comunicativo Inicial da Dr^a Geraldine Dawson para o desenvolvimento dos precursores de linguagem; este defende uma visão integrativa do desenvolvimento que considera ultrapassados argumentos sobre a primazia de prejuízos

afetivos e cognitivos na patogenia do autismo. Este programa busca facilitar o desenvolvimento social e comunicativo inicial através do desenvolvimento dos precursores de linguagem a partir de uma abordagem desenvolvimentista.

- a utilização de princípios educacionais sugeridos pelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) para a organização de todas as atividades e a rotina de trabalho.

Assim, este trabalho almeja subsidiar o trabalho dos professores e dos diversos profissionais que trabalham com o portador de autismo, que conhecem pouco essa entidade nosológica e as possibilidades de trabalho com crianças autistas, para que estas, com o seu desenvolvimento, possam descobrir o prazer da socialização e da convivência.

A pesquisa com esta temática pretendeu contribuir para o esclarecimento de profissionais de educação e pais, para a ampliação da visão sobre o autismo e para aprimorar o atendimento pedagógico, possibilitando o desenvolvimento deste indivíduo como ser cognoscente, trazendo a valorização do indivíduo autista e buscando desenvolver todo o seu potencial de aprendizagem. Para que este objetivo fosse atingido, o trabalho foi desenvolvido da seguinte forma:

No segundo capítulo, pretendeu-se apresentar a fundamentação teórica. Em um primeiro momento, procurou-se discutir os problemas comportamentais no autismo a partir da abordagem do ABA. Buscou-se mostrar ao professor que alguns conceitos deste método se aplicam no ensino especial e no regular, como por exemplo: criar objetivos específicos bem definidos, detalhar repertórios de comportamento que a criança pode ou não desempenhar, elaborar plano de trabalho dirigido a comportamentos-alvo com a especificação da resposta que deve ser atingida, registrar de forma adequada tudo que acontece e utilizar esquemas de reforçamento e estímulos como recurso importante para o desenvolvimento dos repertórios de conduta. Desta forma, o professor tentará fazer com que seu aluno elimine comportamentos autolesivos, ataques de birra e estereotípias e adquira comportamentos necessários para sua inserção no meio social, como por exemplo: atenção, autocuidado, disciplina etc.

Também foi abordada a problemática da comunicação e da linguagem, sob a ótica desenvolvimentista de Geraldine Dawson. Nessa perspectiva, a autora acredita que a

aprendizagem e o desenvolvimento da criança autista se dá através da recuperação de alguns aspectos que ela não teve oportunidade de desenvolver. Obviamente, de acordo com seu nível de entendimento. A ausência de contato ocular é a primeira falha na interação comunicativa. As interações mãe-bebê são precursoras do desenvolvimento de interações recíprocas envolvendo a linguagem. Muitos autistas não têm habilidades pré-linguísticas que são desenvolvidas até os doze meses em uma criança com um desenvolvimento normal. Assim, foram apresentadas ao professor todas as etapas de trabalho deste programa.

Este capítulo trata de autistas matriculados no ensino regular. Nessas escolas, nem sempre há espaços disponíveis e exclusivos, sendo assim, o foco deste trabalho também era investigar a organização educacional oferecida pelo TEACCH para o desenvolvimento do trabalho. As pessoas com autismo atendidas pelo programa têm demonstrado melhor convívio com a comunidade e aprendem a trabalhar em atividades acadêmicas (leitura, escrita e jogos). Segundo estudos realizados, a ausência de uma estrutura de rotina aumenta a falta de objetivo na ação e aumenta a conduta estereotipada. Por isso, o TEACCH considera certos pontos como sendo primordiais, a saber: o espaço físico bem delimitado, a duração da atividade e o material utilizado. Portanto, uma sala de aula deve possuir locais exclusivos para atividade individual com o terapeuta, para a atividade em grupo, para o lanche e para o tempo livre, onde é selecionado tudo que a criança gosta de fazer. Numa escola regular, nem sempre esses espaços exclusivos podem existir, mas vários aspectos da organização educacional podem ser adaptados à escola que se propõe a receber crianças autistas.

No capítulo três, foi abordada a pesquisa de campo realizada. Neste capítulo, foi descrita a metodologia de trabalho utilizada, o procedimento de pesquisa, o sujeito, a escola e os professores atendidos. Também foram descritos os objetivos e as atividades sugeridas durante o treinamento dos profissionais nas visitas semanais. A avaliação dos objetivos atingidos ou não pelo sujeito, dos problemas comportamentais do mesmo, dos procedimentos da prática docente e da postura dos professores mediante a problemática comportamental do indivíduo autista proporcionará dados necessários para a elaboração futura de um novo Programa.

Neste capítulo, constam também 11 gráficos referentes ao Programa de Trabalho. Foram selecionadas tarefas deste programa cujos resultados obtidos pelo sujeito registrados pelos estagiários e pela pesquisadora foram transformados em gráficos. Há também dois gráficos referentes ao Programa Comunicativo Inicial.

Como conclusão, no quarto capítulo há uma análise crítica do trabalho desenvolvido e considerações finais sobre esta pesquisa. Em anexo, há também um modelo do Programa Educacional desenvolvido com o sujeito.

2

Fundamentação Teórica para um Programa Educacional de inclusão da criança autista

Como foi dito anteriormente, este projeto visa à elaboração de um programa educacional para crianças autistas matriculadas no ensino regular que possa ser adotado por professores, capacitados ou não, para o trabalho com o aluno portador de necessidades especiais.

O programa procurou observar aspectos considerados essenciais para o pleno desenvolvimento do indivíduo no âmbito escolar. Desta forma, buscamos propiciar, através de atividades pedagógicas, a extinção de comportamentos inadequados, fortalecimento de respostas positivas e a aquisição de comportamentos adequados, entendidos como habilidades específicas para a sua participação na rotina escolar e, assim, a ocorrência de uma efetiva inclusão em seu meio familiar e social. Para que isso ocorra, devem ser considerados e observados os seguintes aspectos: técnicas de ensino e controle do comportamento desenvolvidos pela ABA, o desenvolvimento dos precursores de linguagem através do Programa de Facilitação do Desenvolvimento Social e Comunicativo Inicial e a organização de trabalho sugerida pelo TEACCH.

O uso destes procedimentos vai além do desenvolvimento das habilidades e atividades descritas no programa. Busca-se que o sujeito aproprie e generalize essas aprendizagens e passe a aplicá-las em outras situações de sua vida diária e escolar. O progresso adquirido pela criança representam a primeira evidência da eficácia do programa.

Com relação ao professor, posteriormente, ele poderá utilizar tais técnicas como estratégias para o ensino de comportamentos adequados, eliminação de atitudes impróprias e a aquisição de “habilidades educacionais” que julgar necessárias para o bom desenvolvimento de qualquer aluno .

Serão apresentados a seguir recortes das linhas teóricas que fundamentaram a elaboração do Programa.

2.1 Análise Aplicada do Comportamento - ABA

A relevância da Análise Aplicada do Comportamento (ABA) está em fortalecer comportamentos adequados para a real inserção da criança autista no meio escolar, isto é, realizar atividades propostas, guardar objetos, brincar junto a outras crianças e participar de todas as atividades da rotina escolar. Um outro aspecto importante é o enfraquecimento de comportamentos disruptivos, as ecolalias, as estereotípias e o autolesionamento. E, sem dúvida, a aquisição de novas habilidades para realizar atividades próprias do currículo escolar, como por exemplo, cortar papéis, fazer pintura e usar lápis, tesoura e cola, ou seja, a utilização correta de todos os materiais utilizados numa dinâmica de sala de aula referente à turma em que a criança esteja inserida.

A Análise do Comportamento tem seu início em procedimentos baseados em pesquisas de laboratório de análise experimental do comportamento desenvolvidos por Skinner. Origina-se a partir de pesquisas de laboratório que buscavam analisar as relações entre as ações do sujeito e o meio ambiente, que inclui as condições que antecedem ou sucedem o comportamento apresentado em determinada situação de aprendizagem (Windholz 1996).

O referido autor buscava entender o processo através do qual o comportamento humano modifica-se. Um comportamento só ocorre em decorrência de algum estímulo. A probabilidade da perpetuação de determinada ação vai sempre depender das condições que antecederam e das condições que foram consequência dela, isto é, os efeitos que este comportamento produz no ambiente são capazes de aumentar ou diminuir a sua possível ocorrência no ambiente (Lettner 1998).

Para Skinner, o comportamento pode ser dividido em dois grupos: o respondente e o operante. O primeiro reserva-se às respostas produzidas pelo organismo como consequência da estimulação imposta pelo ambiente, ou seja, a resposta é sempre eliciada por um estímulo. Um exemplo disso é o experimento de Pavlov em que era mostrado um alimento ao cachorro, sempre acompanhado de um determinado som, e, com o decorrer do tempo, bastava apenas o cachorro ouvir aquele som que já salivava (Vance Hall 1975). O comportamento operante possui um efeito sobre a realidade em que se vive e é afetado por suas próprias consequências.

Exemplos de comportamento operante são: fazer sinal para o ônibus e este parar, falar ao telefone e alguém lhe responder e a maior parte dos atos na vida cotidiana.

No entanto, a aplicação da análise do comportamento para comportamentos autistas vai ocorrer com Ferster e Lovaas no Centro de Pesquisas Aplicadas, em meados da década de 60. Ferster conseguiu demonstrar a aplicação dos princípios de aprendizagem no estudo de crianças com distúrbios de desenvolvimento. De acordo com Lovaas (1976), as crianças autistas começavam a diferenciar-se de uma criança normal a partir do primeiro ano de vida e, a partir do segundo ano, eram drasticamente diferentes. Apresentavam um déficit sensorial, ausência de atitude antecipatória, estereotípias, ecolalia, auto-lesionamento e ataques de birra.

Maurice, Green & Luce (1996) elencaram algumas premissas para realização do trabalho com crianças autistas, tais como: o funcionamento do programa para ser adequado ao indivíduo precisa estar de acordo com sua idade, o ambiente de ensino deve ser similar ao ambiente natural para ter funcionalidade no presente e no futuro, um comportamento que esteja sujeito às mesmas leis de aprendizagem resulte na generalização (aplicação de determinado comportamento em situações similares), variabilidade de repertório e manutenção. Segundo estes mesmos autores, os principais componentes do ABA são:

- Intensidade – o sujeito necessita receber atendimento de forma contínua com duração e horários determinados.
- Consistência – é preciso que o trabalho realizado tenha objetivos e procedimentos claros. As atividades necessitam estar bem articuladas com a demanda do sujeito e com as metas a serem alcançadas.
- Individualização – cada criança atendida tem o seu próprio programa de trabalho, desenvolvido de acordo com as suas necessidades.
- ensino em unidades mínimas – o trabalho é realizado passo a passo.
- compromisso assumido pelas pessoas relevantes para criança – a família é sempre co-terapeuta no trabalho desenvolvido, comprometendo-se a aplicar na criança as instruções dadas pelo terapeuta e a reforçar as atividades em casa. O sucesso do trabalho depende muito do compromisso da família.

Mediante a perspectiva de desenvolvimento do presente trabalho, são utilizados reforçadores - estímulos para o processo de reforçamento de respostas positivas emitidas pelo sujeito. Reforço é o estímulo recebido imediatamente após determinada ação. A única forma de confirmar se uma consequência é reforçadora é observar seus efeitos sobre o comportamento. Portanto, só é reforçamento ou reforçador aquilo que aumenta a frequência, a duração ou a intensidade da resposta desejada.

A utilização de estímulos reforçadores é muito útil numa situação de ensino e aprendizagem. Podemos dividi-los em dois grupos:

1) Reforçadores Positivos: São estímulos que, quando apresentados de forma contingente à resposta, atuam no fortalecimento do comportamento e, conseqüentemente, aumentam a frequência. Em geral, é necessário conhecer as preferências de cada aluno para orientar a escolha do reforçador.

- a) reforço social: o elogio costuma ser a forma mais corriqueira de fortalecimento de uma resposta.
- b) estímulo sensorial: atividades que envolvem estímulos auditivos (música), visuais (móviles), olfativas (objetos perfumados) e cinestésicos (balanço).
- c) jogos: a brincadeira é permitida após o comportamento alvo ser apresentado.
- d) alimentos: comidas e bebidas que a criança aprecie. É recomendável que seja simultaneamente dado com o reforço social e que gradualmente este vá substituindo o alimento (Windholz 1988). Esse tipo de prevenção evita que a criança apresente o comportamento desejado pelo professor somente quando houver o alimento.

2) Reforçadores Negativos: São estímulos (aversivos) cuja retirada contingente à resposta fortalece a mesma. Por exemplo, quando o sujeito retira a camisa porque está molhada. Em laboratório, muitas vezes, ratos são treinados para que corram ou pressionem barras a fim de se livrarem de alguma estimulação intensa (Keller 1978).

No cenário escolar, os reforçadores mais utilizados são objetos, atividades ou até alimentos que motivem os educandos de tal forma que eles se disponham a trabalhar. Caso o aluno tenha condições de falar, o professor pode lhe perguntar sobre suas preferências, caso

contrário, terá que lançar mão de outros recursos, como por exemplo: analisar a anamnese, observar diretamente e conversar com os pais ou responsáveis.

No decorrer do processo, para começar a trabalhar é necessário que o professor conheça as habilidades da criança. Na Análise do Comportamento, para definir o nível em que a criança encontra-se, é utilizado um recurso chamado linha de base. Isso significa registrar o nível operante do comportamento antes ou na ausência de qualquer intervenção. Nesse momento, não é utilizado nenhum tipo de reforçamento ou instrução. Anteriormente, é preciso definir que aspectos da aprendizagem serão avaliados e medidos. A criança apresenta um número x de respostas corretas sob um número determinado de tentativas. A forma mais efetiva de representar uma linha de base é através de um gráfico. (E. Ribes 1972).

Após essa etapa, é preciso definir os objetivos de trabalho para as demandas do sujeito e, finalmente, elaborar um Programa de Trabalho. Neste programa, constam os comportamentos já existentes, mas que devem ser modificados, e os que devem ser construídos a partir do zero. A aquisição de novos comportamentos é feita de forma gradual a partir das seguintes técnicas:

- 1) Modelagem: considerar correto e reforçar comportamentos que se assemelham ao comportamento alvo.
- 2) Encadeamento: compartimentalizar em unidades menores o comportamento e ensinar seqüencialmente.
- 3) Procedimento de ajuda: ajudar o aluno a apresentar respostas corretas. Estas ajudas podem ser:
 - a) ajuda física: o professor estabelece com o aluno contato físico para realização da ação. Por exemplo: o professor segura a mão do aluno para que ele pegue o objeto que foi solicitado.
 - b) deixa física: o professor apenas faz a indicação através de gestos ou sinais para que o aluno dê a resposta certa.
 - c) deixa verbal: por intermédio da fala, o professor procura guiar a resposta do aluno. Entretanto, para esse tipo de dica, é necessário que o aluno esteja atento, tenha compreensão do que lhe é solicitado e que o vocabulário seja adequado ao nível de entendimento.

No entanto, não se pode deixar de citar que no trabalho com crianças autistas há comportamentos que necessitam ser extintos, principalmente os de autolesionamento, a

agressividade com outros e as estereotípias. Nesses casos, a única forma de se obter tal feito é suspender completamente o reforçamento de uma resposta já condicionada no processo, denominado extinção. Para melhor exemplificá-la, se toda vez que a criança apresentar um comportamento de birra, ela for ignorada, esta ação será enfraquecida até deixar de existir.

É importante ressaltar que a avaliação dos progressos e retrocessos no desenvolvimento do Programa é constante através do registro de comportamentos avaliados. A avaliação é um processo contínuo de testagem de hipóteses que busca compreender os mecanismos que produzem os problemas de comportamento apresentados pelo indivíduo.

Este trabalho caracteriza-se pela mudança constante no planejamento, a experimentação e o registro. A forma de registro tem de apresentar um começo e um fim claramente identificáveis. Um outro aspecto é a duração e a frequência do ensinamento ou do comportamento a ser adquirido ou modificado. A observação e o registro são as ferramentas principais para este trabalho. É necessário registrar e anotar tudo que foi feito pelo professor, as reações e o desempenho do aluno frente aos recursos utilizados e às atividades desenvolvidas. Um exemplo disso são as observações feitas pelo professor que, ao analisá-las, percebe que a criança trabalha de forma muito mais concentrada na montagem de um quebra-cabeça quando está em sua sala de aula do que no pátio da escola, ou que o aluno envolve-se mais no desenho quando o faz com o hidrocor e não com lápis cera. São pequenos detalhes que, caso o professor tenha registrado, ao elaborar os próximos planejamentos, terá o cuidado de tornar as atividades mais condizentes e prazerosas ao seu aluno.

A aplicação do ABA no ensino regular

Ao contrário do que se possa imaginar, algumas técnicas desse método são muito vezes utilizadas de forma errada pelo professor em sua rotina escolar. Isto é, o aluno não quer realizar determinada atividade e tumultua a aula para que seja convidado a ser retirado dela e portanto, não tenha que realizar a tarefa indesejada. Neste caso, quando o professor retira o aluno da sala, em vez de eliminar o comportamento do aluno, ele reforça para o aluno a idéia que a bagunça pode ser um artifício útil para livrar-se de suas tarefas e obrigações.

Quando uma criança realiza determinada atividade corretamente, ajuda um colega ou organiza a sala, enfim, tem alguma atitude positiva, o professor elogia, afaga a criança ou

permite que ela realize alguma atividade prazerosa. Nesse momento, surge na prática do professor de ensino regular o estímulo reforçador denominado de reforço positivo.

Em várias situações, é possível perceber um outro recurso muito utilizado pelo professor, a modelagem, por exemplo: uma criança que não guarda nenhum de seus brinquedos após utilizá-los, quando ela começa fazê-lo, o professor parabeniza-a e, mesmo que a criança não guarde como deveria, este reforço já é um primeiro passo para a aquisição do comportamento.

Um componente do ABA, que deveria ser constante e assim mais utilizado para o enriquecimento da prática pedagógica, é a consistência. Desse modo, o planejamento e as atividades sempre teriam objetivos e percursos claros, tornando-as mais interessantes e prazerosas para o aluno, e o professor teria uma avaliação mais eficaz e consistente. Um exemplo disso é, quando o professor ao fazer o seu planejamento, leva alguma notícia que seja do interesse dos alunos e, a partir deste tema, trabalha os conteúdos curriculares referentes à sua programação semanal. Um outro fator, que é fundamental para o ABA e importantíssimo para o quesito avaliação é o registro que garantirá ao professor o real conhecimento de seus alunos.

2.2

Programa de Facilitação do Desenvolvimento Social e Comunicativo Inicial

A Dra. Geraldine Dawson idealizadora deste programa é professora da de psicologia da Universidade de Washington. Há vinte e seis anos pesquisa e trabalha com crianças portadoras de retardo mental. No ano de 2000 foi nomeada diretora do Autism Center do Center on Human Development and disability da Universidade de Washington.

A partir da pesquisas realizadas foi percebido que os prejuízos na interação social recíproca e na linguagem são um grande desafio no trabalho com a criança autista. Essa abordagem busca desenvolver, de forma espontânea, habilidades necessárias para a interação e a comunicação inicial, colocando-a no papel de iniciador deste trabalho e pode também ser utilizada com qualquer indivíduo independentemente do seu nível de funcionamento (Klinger e Dawson 1992).

As crianças autistas apresentam desenvolvimento desigual. As diferentes habilidades refletem o grau de prejuízos significativos nos precursores de linguagem, na atenção e, conseqüentemente, nas interações sociais. Os déficits dos autistas são mais claros para estímulos sociais por serem complexos e imprevisíveis. A dificuldade em controlar a excitação e a atenção resulta em sérias dificuldades para desenvolver relacionamentos sociais (Dawson e Lewy,

1998). A falta de atenção e o prejuízo nos precursores de linguagem limitam a possibilidade da criança envolver-se com experiências sociais, que são cruciais para o desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento dos precursores sócioemocionais da linguagem dependem da capacidade de dirigir e manter a atenção aos estímulos sociais que são apresentados e compreender o significado que eles transmitem. Isso os autistas não possuem talvez pelo atraso do olhar social, da imitação, da atenção compartilhada e do compartilhar afetivo (Dawson e Osterling, 1997).

O olhar social significa o olhar mãe-bebê (contato ocular). É a primeira forma de interação recíproca que é estabelecida. Aos três meses de idade, a criança já reconhece pessoas que fazem parte de seu contexto familiar e forma um tipo de diálogo com a mãe. Estes “diálogos” são rápidos ciclos de prestar atenção à figura materna, iniciando o processo de interação mãe e bebê. Crianças autistas não utilizam o olhar como uma forma de comunicação, portanto, uma característica das crianças autistas está na qualidade do contato ocular.

A imitação nos primeiros seis meses de vida acontece com base na imitação da mãe aos movimentos corporais do bebê e ele responde com interesse às brincadeiras. Por exemplo, quando o bebê mostra a língua sem nenhuma intencionalidade, a mãe repete a ação para o bebê, este percebe a brincadeira e repete o ato para a mãe. A imitação serve para facilitar a interação social inicial. É uma forma inicial de comunicação, além de ser um pré-requisito para a formação do símbolo, fundamental para a aquisição da linguagem.

A atenção compartilhada dá-se através do uso do olhar referencial entre objeto, mãe e bebê. Isso ocorre quando a mãe pega um brinquedo desejado pela criança, tendo apenas como indicativo o apontamento da criança para o mesmo, e brinca com ele. Neste caso, utiliza-se a comunicação gestual. Compartilhar a atenção é um ato decisivo para o desenvolvimento da comunicação verbal. O compartilhar afetivo envolve a expressão afetiva entre a mãe e o bebê.

Segundo Geraldine Dawson, autora do presente programa, para que autistas desenvolvam-se, é necessário que tenham a capacidade de dirigir e manter atenção aos estímulos sociais apresentados e extrair os significados das informações que estes passam (Osterling, Dawson, MacPartland 2001).

O programa focaliza os elos entre a atenção, a ativação fisiológica, prejuízos cognitivos e prejuízos afetivos. Logo, os déficits fisiológicos nos mecanismos de ativação da atenção causam prejuízos cognitivos ao processo de aprendizagem da criança autista e prejuízos afetivos à construção de seus relacionamentos sociais.

Baseado numa perspectiva desenvolvimentista para a compreensão dos déficits sociais e comunicativos em crianças autistas, o programa utilizado é seqüencial e hierárquico, isto é, sua intervenção é marcada pela consciência das competências já existentes no sujeito e elucidação dos déficits que impedem o desenvolvimento. O procedimento de intervenção, estando de acordo com as capacidades cognitivas da criança, assegura que os comportamentos adquiridos sejam significativos para criança. Assim, a estruturação das possíveis interações a serem realizadas com o sujeito garantem a ele um papel ativo, de iniciativa e, futuramente, de autonomia no processo (Dawson e Galpert, 1986).

A partir de evidências empíricas, foi comprovada que a atenção de crianças autistas pode ser aumentada através de estratégias interativas adequadas que promovam respostas simples e previsíveis, permitindo que a criança controle o nível de estimulação. Essas estratégias buscam o desenvolvimento de habilidades sociais e tais habilidades podem ter como instrumento facilitador o jogo, a brincadeira e não o ensino puramente didático. As estratégias possibilitam estimulações próximas ao nível de desenvolvimento da criança, baseadas no conhecimento do desenvolvimento de uma criança normal.

O trabalho sugerido por Klinger e Dawson (1992) pode ser desenvolvido por professores, psicólogos, fonoaudiólogos e pais (sempre como co-terapeutas). As sessões devem ocorrer no mínimo três vezes por semana e a duração de cada uma é de 15 a 20 minutos, embora possa parecer complicado inicialmente, devido ao comportamento apresentado pela criança. As atividades realizadas devem ser prazerosas para a criança e para o adulto. O local onde será realizado o trabalho deve ser livre de distrações e com apenas o terapeuta, a criança e os objetos que serão utilizados.

A proposta apresenta duas etapas que se dividem em níveis, e esses níveis subdividem-se em fases. A primeira etapa visa o desenvolvimento da atenção e da imitação na criança autista. O

primeiro nível desta etapa desenvolve a atenção a outros, a promoção de contato de ocular, comportamentos antecipatórios e interações contingentes. É composto pelas seguintes fases:

- 1ª Fase - Treino de Atenção a outros: o objetivo é fazer com que a criança comece a prestar atenção à ação dos adultos e, através das imitações simultâneas por parte do terapeuta, perceba a relação entre as suas ações e as ações do adulto.
- 2ª Fase – Promoção de Contato Ocular: o objetivo é fazer com que a criança comece a olhar no olho do adulto.
- 3ª Fase – Alternância de turno e Comportamento Antecipatório: através da pausa, antes da imitação pelo adulto de uma ação da criança. Esta antecipará algumas ações do adulto e criará uma alternância de turno na interação com o outro.
- 4ª Fase – Interações Contingentes: a partir de imitações diferenciadas por parte do adulto. A criança antecipará algumas ações do adulto e criará uma alternância de turno na interação com o outro.

O segundo nível desta primeira etapa visa ao desenvolvimento da imitação. É composto por duas fases, são elas:

- 1ª Fase – Imitação de esquemas familiares: o objetivo é que a criança imite esquemas familiares e vocalizações introduzidas pelo adulto.
- 2ª Fase – O adulto começa a introduzir esquemas novos para que a criança o imite.

A segunda etapa almeja o desenvolvimento da comunicação e atenção compartilhada com as seguintes fases:

- 1ª Fase – Comunicação para o alcance da meta desejada: o objetivo é que a criança estabeleça espontaneamente com o adulto uma comunicação para um determinado fim.
- 2ª Fase - Compartilhando atividades: o objetivo é que a criança comunique-se espontaneamente sobre algum objetivo que necessite de participação e atenção compartilhada.
- 3ª Fase – O uso do contato ocular em um contexto de comunicação: o adulto começa a exigir que a criança combine seus pedidos verbais ou não-verbais com o olhar para sua face.

- 4ª Fase – Atendimento de solicitações não verbais: quando a criança começa a olhar a face do adulto para fazer uma solicitação. Este pode alterar seu comportamento para que a criança sinta necessidade de dirigir a atenção do adulto para o objeto ou atividade realizada.

O Programa Comunicativo Inicial no ensino regular

Talvez possa ser difícil visualizar como esse programa se aplicaria na rotina de uma sala de aula. Porém, como o ABA e possivelmente como o TEACCH, é importante pensar na aplicabilidade destes e nas atividades propostas em sala de aula.

Para o desenvolvimento dos precursores de linguagem, durante atividades coletivas, talvez fique um pouco complicado para o professor trabalhar, mas nos momentos individuais, quando cada criança está entretida em uma atividade diferente, deve-se aproveitar esse momento de “solidão” para trabalhar a comunicação do seu aluno.

Portanto, o treino de atenção aos outros pode ser trabalhado quando a criança pega um objeto ou brinquedo. Um recurso para promoção de contato ocular é colocar qualquer material que será trabalhado com a criança ou do interesse dela próximo à região ocular do adulto. Para a alternância de turno, comportamento antecipatório, interações contingentes, imitações de esquemas familiares e comunicação, o professor deve aproveitar as situações do cotidiano da sala de aula, brincadeiras da criança com sucata, objetos, na “casinha de bonecas” ou nas brincadeiras do pátio.

Desta forma, com um olhar mais atento às atitudes da criança, o professor poderá fazer de comportamentos e atividades, muitas vezes vistas como rotineiras e casuais, uma nova forma de intervenção e trabalho em sala de aula.

A autora, Geraldine Dawson, acredita que recuperando estes aspectos próprios do desenvolvimento infantil normal, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança autista poderão ocorrer de acordo com seu nível de entendimento e sua potencialidade.

2.3

Um programa de tratamento para crianças autistas: o método TEACCH

Em 1972, Eric Schopler elaborou um programa de tratamento denominado Treatment And Education Of Autistic And Related Communication Handicapped Children - TEACCH , que foi adotado pelo Estado da Carolina do Norte como o primeiro programa estadual de atendimento vitalício a crianças autistas e suas famílias.

Este tratamento foi elaborado a partir de pesquisas desenvolvidas por um grupo de abordagem psicanalítica, no departamento de Psiquiatria da Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill, para o atendimento de crianças portadoras de autismo, na época visto como psicose infantil (Speers e Lasing, 1965). Considerando-se tal abordagem, a intervenção era psicodinâmica, entendendo o autismo como um distúrbio psicogênico. As propostas terapêuticas utilizadas tratavam pais e crianças separadamente. Na terapia dos pais, tentava-se modificar a relação deles com os filhos, pois estes eram considerados os agentes causativos da síndrome. Na terapia com as crianças, acreditava-se que com liberdade total a criança seria capaz de expressar seus sentimentos.

No início da década de 70, Schopler e Reichler começaram a perceber limitações na prática terapêutica utilizada. Com base nas pesquisas e experiências realizadas, tanto a abordagem terapêutica como a concepção sobre a origem do autismo foram sendo radicalmente modificadas. Os autores passaram a entender o autismo como um transtorno de base neurobiológica, com déficits cognitivos e de etiologia ainda não descoberta, isto é, o distúrbio deixara de ser entendido como uma patologia parental e passou a ter uma leitura cognitiva-organicista. Sob este enfoque, a proposta da abordagem terapêutica foi completamente transformada, conseqüentemente, buscou-se o entendimento da patologia neurológica e o desenvolvimento de ambientes para o atendimento às necessidades educativas de cada autista.

Seus princípios teóricos

A abordagem TEACCH baseia-se em uma visão interacionista, que acredita que os problemas no desenvolvimento de uma criança surgem devido a uma complexa interação de fatores genéticos e biológicos da criança, a partir do acréscimo de experiências ocorridas na relação com o meio em que vive e com sua família. Por esse aspecto, há uma preocupação com

os programas desenvolvidos, uma vez que estes não se voltam para o desenvolvimento de uma única habilidade. Há um relativismo do comportamento, isto é, um comportamento pode ser considerado apropriado ou não, dependendo do contexto em que se manifesta (Schopler,1995).

Os princípios adotados pelo TEACCH, desde a sua fundação, são constantemente reavaliados em função dos avanços ocorridos nas pesquisas realizadas sobre o autismo. Entretanto, alguns princípios são mantidos até hoje (Schopler e Van Bourgondien,1991, Schopler,1995), são eles:

- Promover a adaptação de cada criança a partir da melhoria de todas as habilidades, das melhores técnicas educacionais existentes e da aceitação e do entendimento da deficiência para o planejamento de estruturas ambientais que possam compensá-las.
- Pais, como co-terapeutas, auxiliam os profissionais no entendimento das características e particularidades de seu filho e, juntos, trabalham para a construção do programa na escola e na casa que melhor atenda ao indivíduo. Daí, a ênfase aos programas individualizados e específicos para cada indivíduo.
- As teorias cognitivista e behaviorista orientam as pesquisas quantos aos programas educacionais desenvolvidos pelo TEACCH.
- Um modelo generalista no qual os profissionais de qualquer formação podem ser capacitados para trabalhar com autismo.
- É primordial que os profissionais, que já trabalham com o TEACCH, recebam capacitação em oito áreas: avaliações da criança em situações diferentes; envolvimento dos pais e colaboração da família; ensino estruturado; manejo de comportamento; desenvolvimento e aquisição de comunicação espontânea; desenvolvimento de habilidades sociais; desenvolvimento de habilidades de lazer e recreação; ensinamento no sentido de capacitação para a independência e vocação para a produção.

A avaliação para diagnóstico de necessidades e potencialidades

Os autores enfatizam a necessidade de um ensino individualizado, isto é, a proposta de tratamento partiria das características da criança e das perspectivas de sua família. Logo, há o desenvolvimento de um programa elaborado em torno de suas potencialidades, interesses e necessidades individuais. Para esta identificação, foram desenvolvidas escalas de avaliação e testes de diagnóstico, tais como: o PEP-R e o CARS, respectivamente.

O teste CARS (Escala de Diagnóstico de Autismo) é aplicado desde 1971. A proposta da escala é avaliar o comportamento, sendo composta de 15 itens e seus resultados utilizados na elaboração de um programa individual.

O Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R- Schopler e Reichler, 1976) apresenta informações sobre o funcionamento das seguintes áreas: imitação, percepção, coordenação motora grossa, motora fina, integração olho-mão, desempenho cognitivo e cognitivo verbal.

Os Planos de Trabalho

Um outro aspecto de enorme importância para o desenvolvimento do TEACCH é o ensino estruturado. De acordo com as pesquisas e experiências realizadas pela equipe, percebe-se que é possível organizar o ambiente e desenvolver rotinas de horário e de trabalho com cada criança especificamente. As expectativas em torno do autista tornam-se mais claras e objetivas de acordo com as suas potencialidades. Outra preocupação do método é priorizar o desenvolvimento de habilidades e potencialidades e não se concentrar somente na redução das deficiências. O uso de materiais visuais tem sido muito eficaz para o desenvolvimento de habilidades e autonomia, pois assim estes indivíduos podem circular pelo espaço educacional independentemente da intervenção ou sugestão do professor.

O método tem como proposta:

- habilitar pessoas com autismo a conviver na sociedade da forma mais independente e produtiva possível.
- promover atendimento ao indivíduo portador de autismo e às suas respectivas famílias.
- produzir conhecimento científico sobre autismo, divulgando informações através de publicações e treinamentos.
- capacitar profissionais envolvidos com autismo no local de serviço.
- desenvolvimento de uma estrutura organizacional e administrativa para a viabilização do atendimento.

O TEACCH torna-se mais eficaz, quando aplicado em grupos que tenham idades próximas e em ambientes preparados. É fundamental que os programas não sejam modificados constantemente, pois a continuidade é imprescindível para o sucesso do trabalho.

Os planos de trabalho são desenvolvidos para a pré-escola e adolescência. No programa de pré-escola, trabalha-se a imitação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, coordenação olho-mão, performance cognitiva, linguagem receptiva, linguagem expressiva, condutas de auto-cuidado e habilidades sociais. Para os adolescentes, trabalha-se habilidades vocacionais, atividades de independência, atividades de lazer, organização das práticas de rotina de vida, comunicação e habilidade social.

O TEACCH no ensino regular

De acordo com os princípios teóricos e a metodologia de trabalho do TEACCH, anteriormente apresentada, pode-se perceber que estes enquadram-se perfeitamente em uma escola de ensino regular que atenda ou não a crianças portadoras de necessidades especiais, à medida que determinados aspectos são muito importantes para o sucesso no desenvolvimento de qualquer trabalho educacional.

Qual o primeiro ambiente freqüentado pela criança ao entrar na escola? A sala de aula. Numa classe regular, a organização do espaço físico é imprescindível tanto para o desenvolvimento da autonomia e da organização da criança como para um bom funcionamento da turma. No TEACCH, isto não é diferente. Como foi dito anteriormente, as salas de aula possuem locais para as mais diversas funções. Logo, os alunos possuem um local previsível para cada atividade. Os objetos utilizados para a recreação, trabalho e lanche devem ser guardados sempre no mesmo local. Mesmo que a criança autista inicialmente não apresente uma resposta de compreensão ao significado daquele objeto no ambiente de trabalho, ela associa este ao lugar onde deverá ser guardado. Os objetos podem ser guardados em caixas ou cestos com uma figura similar ao objeto preso ao local onde deverá ser guardado para melhor identificação. Isso em uma sala regular ou inclusiva é uma excelente forma de trabalho. Crianças que apresentam um desenvolvimento normal ou autistas necessitam de uma sala de aula organizada para o desenvolvimento de sua independência.

De acordo com o TEACCH, os alunos têm mesas de trabalho individuais e são atendidos individualmente, pois autistas têm muita dificuldade em seguir instruções gerais. Em alguns momentos, será impossível para um único professor, responsável por uma turma regular, dar atendimento individualizado. Mediante esse problema, é necessário que as turmas que recebem crianças portadoras de necessidades especiais, independentemente dos transtornos que possuam, tenham dois professores ou um auxiliar de ensino. Porém, ambos necessitam obter primeiramente (antes de receber a criança) uma capacitação para aprender sobre o transtorno que acomete a criança que irá receber e sobre as peculiaridades de seu atendimento escolar e tratamento clínico (Wooten e Mesibov, 1986).

Qualquer pessoa, portadora ou não de necessidades especiais, precisa de uma rotina diária e de uma programação. Em qualquer faixa etária, é importante que o professor faça com seus alunos o planejamento diário do que será desenvolvido na turma durante o dia. Com isso, o grupo tem a oportunidade de trabalhar de forma lúdica uma série de conteúdos escolares: reconhecer a ordem de fatos e acontecimentos, organizar uma sequência, administrar o tempo etc. No caso de crianças autistas, isso não é diferente, elas necessitam também de uma programação como todos nós. Embora, dependendo do nível de comprometimento, elas necessitem de uma programação em que primeiramente tenham que reconhecer somente uma sequência previsível de duas atividades (uma seguindo a outra) e também de ajuda física no início de todo trabalho que vier a ser desenvolvido por ela, como por exemplo: o professor deverá ajudá-las a guardar ou levar o objeto para determinado local.

É nítida a necessidade de dois profissionais presentes na turma para a execução coerente do trabalho.

Para crianças autistas e crianças pequenas, a palavra escrita pode ser muito abstrata para a elaboração de um planejamento, e as figuras podem não ter significado para elas. O ideal é a utilização de objetos que farão parte da atividade a ser realizada, por exemplo: o pincel que fará parte da pintura, o biscoito que fará parte do lanche ou um brinquedo que fará parte da recreação.

Inicialmente, a programação de atividades será utilizada na sala de aula. De acordo com os progressos da criança, esta programação poderá ser realizada em outros ambientes freqüentados pelas crianças, inclusive em casa. Futuramente, poderá abarcar não só atividades diárias como também planejamentos semanais e mensais.

Para que uma turma, inclusiva ou não, desenvolva-se com êxito em sua sala de aula, o número excessivo de alunos na classe pode ser um fator de impedimento para a realização do planejamento e, conseqüentemente, de um bom trabalho.

2.4 Conclusão

Seja numa turma de educação infantil ou de educação especial, a tarefa de educar é sempre um desafio. Não há um livro de receitas com respostas prontas para todas as perguntas que serão feitas no decorrer da prática pedagógica. No caso de crianças autistas, o impacto é ainda maior para o professor. As características desta patologia, na maioria das vezes, tornam-as desconhecidas e estranhas no cotidiano escolar.

A afetividade, o conhecimento, o compromisso e a competência técnica caminham lado a lado nesse percurso da educação da criança autista, muitas vezes angustiante e comovedor.

Sendo o autismo um transtorno que afeta várias áreas do desenvolvimento, é importante um intercâmbio multidisciplinar no que diz respeito às técnicas de trabalho utilizadas e também à troca de informações, não só para a melhoria do atendimento escolar como para os outros núcleos freqüentados pelo sujeito.

Infelizmente ainda não se pode falar em cura para o autismo, mas com a orientação e técnicas dos programas acima citados, buscam-se a melhora e a evolução dessas crianças no seu meio social.

No entanto, é sabido que cada autista responde de maneira diferente às exigências feitas a ele. Por isso, necessitam de cuidados específicos para suas necessidades, e o ABA, o TEACCH e o Programa Comunicativo Inicial têm como premissa básica a elaboração de programas individualizados.

O ABA abrange a aquisição de independência nos cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, uso do banheiro), no controle de comportamento, no reforço e estimulação nas atividades pedagógicas. O Programa Comunicativo Inicial busca o desenvolvimento da comunicação, através dos recursos que a criança possa utilizar e a capacidade de estabelecer a

relação com outras pessoas. O TEACCH envolve todas as esferas do atendimento educacional da organização ao planejamento.

Mesmo com todas as técnicas e teorias utilizadas, o professor não pode e não deve trabalhar sozinho. A parceria dos pais ao longo do trabalho e a cumplicidade da coordenação no planejamento das tarefas são fundamentais para o êxito do trabalho. Entretanto, é primordial que em sala exista um outro professor ou atendente (treinado) que possa dividir não só o trabalho com a turma, mas com a criança autista também. Os momentos de trabalho coletivo um dos profissionais auxilia a criança a estar participando junto ao grupo e nas tarefas individuais, uma das responsáveis da turma executa com ela as atividades específicas do Programa para o desenvolvimento das necessidades do sujeito.

Desse modo, este programa busca proporcionar oportunidades educativas centradas nas necessidades reais do sujeito assistido, para que esse indivíduo desenvolva ao máximo suas habilidades e potencialidades e estabeleça um relação equilibrada e, possivelmente, mais próxima às pessoas que o cercam.

3

O Programa Educacional de Inclusão

A inclusão escolar da criança autista precisa ser feita mediante alguns pré-requisitos pois, do contrário, cria-se uma nova exclusão, isto é, a exclusão num espaço inclusivo. É necessário que sejam minimamente desenvolvidos e trabalhados aspectos básicos para o desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem e convívio em grupo, como por exemplo: atenção, seguimento de instrução, concentração e a ausência de comportamentos autolesivos e agressivos.

A proposta da pesquisa consistiu em desenvolver um programa para ser aplicado por professores no trabalho com crianças autistas, visando aspectos intrínsecos da aprendizagem. A partir de uma programação individualizada, buscou-se possibilitar verdadeira inclusão no ambiente escolar.

A pesquisa de campo teve como objetivo central implementar um Programa Educacional que envolvesse conceitos considerados básicos no trabalho com a criança autista para o desenvolvimento da comunicação inicial e as interações sociais através do programa da Dra. Geraldine Dawson. Baseou-se também em alguns aspectos para a organização dos materiais, da rotina diária e a garantia de atendimento individualizado de acordo com as necessidades do aluno e suas peculiaridades conforme o método TEACCH. Para as questões referentes aos comportamentos apresentados pela criança autista, foram utilizados como referência alguns conceitos da Análise Aplicada do Comportamento para o entendimento e, conseqüentemente, a extinção ou aquisição de um determinado comportamento. Com relação à aprendizagem escolar, as atividades desenvolvidas foram as do currículo básico da educação infantil para o desenvolvimento de habilidades próprias da idade e da turma em que o sujeito estava inserido.

3.1

Método de Pesquisa

A criança e a creche

Lúcio Gustavo¹, o menino autista assistido pela pesquisa, tem seis anos de idade e reside em uma favela da zona sul do Rio de Janeiro com a mãe. A mãe trabalha como empregada doméstica e não possui outros filhos.

Em 1998, aos dois anos e oito meses, participou de uma pesquisa na PUC-RJ. Ao ser avaliado, foi constatado que sua idade de desenvolvimento era de onze meses. Foram utilizados os seguintes instrumentos: DSM-IV, CARS (The Childhood Autism Rating Scale) e PEP-R (Psychoeducational Profile) . No DSM-IV foi diagnosticado como autista e no CARS foi diagnosticado como autista moderado.

Estava matriculado numa instituição particular filantrópica desde bebê e, hoje, frequenta uma turma de educação infantil. A creche atende a crianças de quatro meses a sete anos de idade de baixa renda. No turno da manhã, nas dependências da creche, funciona uma escola pública da rede municipal de ensino e, no período da tarde, funciona a creche, uma instituição religiosa, dirigida por freiras. A creche não possui nenhum tipo de trabalho especializado para crianças autistas, mas existe um Projeto chamado Futura que presta atendimento aos alunos da instituição. Segundo a coordenadora do Projeto Futura, o sujeito recebeu atendimento específico desde 1997. Estes atendimentos eram realizados por estagiários de uma instituição de ensino superior e tinham como objetivo desde a definição dos comportamentos apresentados pelo sujeito até a criação de hábitos da vida diária.

Ao chegarmos lá, Lúcio Gustavo não recebia nenhum tipo de atendimento específico ao portador de autismo, passava as manhãs sob a responsabilidade da escola pública e, à tarde, a creche respondia por ele. Em ambas as tutelas, a maior parte do tempo do sujeito era preenchido com longos períodos no balanço do pátio da instituição.

A turma da qual fazia parte possuía quarenta alunos da faixa etária de quatro anos e tinha uma professora e uma atendente de ensino. A formação da professora restringia-se ao curso normal e não possuía nenhum tipo de aperfeiçoamento na área de educação especial. Foi possível perceber a “ausência” do sujeito na rotina escolar, pelos seguintes aspectos: o nome dele não constava na chamada da turma, seus trabalhos não estavam pendurados no mural, aliás, não realizavam trabalhos com ele, não participava de atividades extracurriculares e seus momentos solitários no balanço só eram interrompidos para o momento do lanche.

Hoje, o nosso menino não frequenta mais a escola municipal, ficando durante o período da manhã em casa. A escola alegou que não tinha condições de desenvolver um trabalho satisfatório com ele, mediante a avaliação feita por uma profissional de uma instituição pública

¹ Nome fictício

municipal que atende a crianças portadoras de necessidades especiais. Sendo assim, foi encaminhado pela instituição para um outro local de atendimento (pertencente também à rede municipal de ensino). O atendimento recebido seria uma vez por semana e por uma hora. Devido às impossibilidades concretas da mãe, essa idéia foi descartada.

As estagiárias

Inicialmente, o propósito da pesquisa era capacitar os professores que trabalhavam com a criança assistida pela pesquisa. Porém, a resistência encontrada e os diferentes profissionais que a atendiam na creche dificultavam o trabalho a ser realizado.

Diante desse quadro, procuramos desenvolver um grupo de pesquisa que era composto por quatro estagiárias de Psicologia que se revezam para o atendimento em quatro dias da semana, num período de duas horas, no turno da tarde, com o propósito de desenvolver o Programa de Trabalho que visava o desenvolvimento de algumas habilidades básicas para qualquer ser humano, tais como: autocuidado, manejo do comportamento, habilidade manual e atividades pedagógicas e as atividades de comunicação. As habilidades contidas no Programa de Trabalho eram o “conteúdo” da rotina diária de trabalho. Estas norteavam as atividades que eram elaboradas para a rotina de trabalho.

O Programa de Trabalho foi composto de acordo com as principais necessidades do sujeito, sendo avaliado naquele momento de “treinamento” das estagiárias pela pesquisadora. Foram pensadas as seguintes áreas de trabalho: autocuidado, atividade pedagógica, manejo do comportamento e as atividades de comunicação (baseadas no Programa Comunicativo Inicial) .

Em princípio, foram realizadas visitas diárias à creche pela pesquisadora para treinar as estagiárias quanto à postura e ao procedimento de trabalho. Nessa ocasião, não havia nenhum tipo de registro de dados, uma vez que nossa maior preocupação era fazer com que a criança estabelecesse um vínculo positivo conosco. Esse período teve a duração de três semanas. Posteriormente, a pesquisadora passou a realizar visitas quinzenais para cada estagiária, avaliando assim o trabalho realizado.

Nas últimas seis semanas, por motivos de ordem pessoal, duas estagiárias tiveram que se desligar da pesquisa. Logo, Lúcio Gustavo teve seu atendimento reduzido para três dias na

semana, pois as estagiárias que saíram foram substituídas pela pesquisadora e por outro estagiário.

3.2 Procedimento de Pesquisa

A pesquisa se desenvolveu ao longo de 20 semanas que equivalem a cinco meses de atendimento. A estagiária 1 participou de 19 sessões de trabalho, a estagiária 2 trabalhou em 14 sessões, a estagiária 3 esteve em 13 sessões e por fim, o estagiário que entrou para substituir uma estagiária participou de 4 sessões, totalizando 50 sessões.

A estagiária 1 já possuía experiência no trabalho com crianças autistas. Ela estagiava numa classe de arte-terapia numa escola particular na zona sul do Rio de Janeiro, de educação especial, que tem como público predominante crianças autistas. A estagiária 2 também já possuía experiência com crianças autistas numa escola para crianças portadoras de necessidades especiais também na zona sul. A estagiária 3 já conhecia o menino atendido pela pesquisa, inclusive, já o atendia nesta instituição pública numa outra pesquisa desenvolvida com ele. O estagiário 4 estagiava em clínicas psiquiátricas.

O encontro com a criança autista ocorria quatro vezes por semana, durante duas horas por dia. A criança aguardava na sala ou no pátio a chegada da estagiária designada para o atendimento. A rotina diária incluía: banho, massagem, atividades pedagógicas, recreio/balanço, atividades de comunicação, lanche e escovação dentária.

Quadro 1

Rotina Diária

- **1º Banho e Massagem (40')** - Treino de habilidades de autocuidado: despirm-se, ensaboar-se, enxaguar-se, enxugar-se, vestir-se e calçar-se.
- **2º Atividade Pedagógica (20')** - Recorte, colagem, pintura, desenho, jogos de encaixe, quebra-cabeça e trabalho com sucata.
- **3º Recreio/Balanço (10')** - Uma atividade que fosse apreciada pela criança e funcionasse como recompensa pela realização de atividades.
- **4º Atividades de Comunicação (20')** – Fantoches, bonecos, bolinha de sabão, massa de modelar, bambolê e qualquer outro objeto que despertasse o interesse do sujeito.
- **5º Lanche (15')** – Desenvolvimento de hábitos alimentares corretos.
- **6º Escovação dentária (15')** – Desenvolvimento da forma correta e independente da escovação dentária.

A chegada

Ao chegar à creche, a criança ia com a estagiária até o armário da professora e pegava sua maleta de trabalho, que continha todos os materiais a serem utilizados durante o trabalho e, também a sua mochila, que ficava pendurada junto a outras mochilas da turma.

Autocuidado - Banho e Massagem

A estagiária encaminhava a criança para o terceiro andar da creche, onde localizavam-se os chuveiros para o banho. O banho tinha duas funções: limpar a criança, pois, muitas vezes, ela estava suja e acalmá-la. Em seguida, era encaminhada para a massagem, que tinha como objetivo possibilitar um maior contato e prazer ao toque, como também acalmá-lo.

Na atividade de banho, buscou-se desenvolver as seguintes habilidades: tirar a blusa, tirar o short, tirar a meia, tomar banho, colocar o short ou a cueca, colocar a meia, colocar a blusa e colocar o sapato. As outras habilidades de autocuidado incluíam a ida ao banheiro (urina e fezes) e escovação dos dentes. (Ver ficha de registro em anexo)

Para a realização desta atividade, era levado para o banheiro todos os pertences da criança: a mochila com roupas, toalha e sabonete. Era pedido a Lúcio Gustavo que se sentasse na bancada e tirasse o tênis, as meias. Depois ficava em pé para tirar o short, a cueca e a blusa. Para a retirada de cada peça era seguido o roteiro que constava na ficha de trabalho. Era também solicitado ao sujeito que guardasse todas as peças de roupa na mochila e as meias dentro do tênis, o que algumas vezes ele fazia espontaneamente. Sempre que isto ocorria, utilizávamos o elogio como reforço.

Atividade Pedagógica

Em seguida, o menino era encaminhado para uma sala mais distante da rotina e das “confusões” da escola. Buscou-se com esse trabalho desenvolver no sujeito as habilidades contidas em qualquer currículo de educação infantil.

Com as atividades pedagógicas, procurou-se trabalhar as diferentes habilidades manuais, jogo simbólico, cores (primárias), formas e reconhecimento do nome e de objetos.

Buscou-se desenvolver as seguintes habilidades manuais: movimento de pinça, picar papéis com a mão, realizar dobraduras, segurar o lápis corretamente, utilizar a cola, a tesoura e o pincel. As atividades planejadas para o desenvolvimento destas habilidades eram desenho com lápis cera, pintura e colagens em papel e sucata. Tais trabalhos eram sempre feitos na sala e com a criança sentada à mesa com o material a ser utilizado à sua frente e a estagiária ou a pesquisadora atrás dela auxiliando-a a fazer o trabalho. Estas atividades, pretendem, futuramente, fazer com que Lúcio Gustavo possa estabelecer uma ligação entre os traços resultantes de seus movimentos no papel e o próprio mundo externo.

Em alguns momentos, o sujeito necessitava de ajuda física para executar determinada atividade. Essa ajuda consistia em: o adulto que se encontrava atrás do sujeito, ao perceber que ele por algum ou nenhum motivo aparente abandonava a atividade, o profissional segurava a mão da criança e fazia com que pegasse determinado material ou terminasse o trabalho.

Recreio – Balanço

Na hora do recreio, Lúcio Gustavo ia com a estagiária para o balanço, que ficava localizado no pátio, e sempre havia outras crianças da escola próximas a ele. Muitas vezes, elas interagiam com o sujeito, faziam perguntas sobre ele e davam seus “diagnósticos”. Inclusive, numa dessas situações, surgiu uma brincadeira de pique-pega. As crianças que estavam no pátio corriam para pegá-lo. Esta atividade era um excelente instrumento para avaliar os comportamentos apresentados por nossa criança, visto que era contrariado ao ser retirado do balanço ou este ser ocupado por outra criança. O balanço também era utilizado como reforçador, quando o sujeito não realizava nenhuma das atividades anteriores, não era permitida sua ida ao mesmo.

Quanto ao manejo de comportamento, foram acompanhadas as reações do sujeito às solicitações feitas e regras impostas a ele, isto é, se a criança gritava ou chorava ao ser contrariado e se ocorria autolesionamento com mordidas ou tapas.

Atividade de Comunicação

As atividades de comunicação foram baseadas no Programa Comunicativo Inicial para o desenvolvimento dos precursores de linguagem como mencionado anteriormente. Esse trabalho

era realizado em qualquer espaço da escola e não só no momento planejado, após o recreio, mas em qualquer momento que determinada atitude da criança pudesse ser aproveitada. Os objetos utilizados também não necessitavam ser somente aqueles que haviam sido planejados, mas também aqueles que eram apresentados pelo sujeito.

Com o Programa Comunicativo Inicial, a situação foi um pouco diferente, pois, como já foi dito anteriormente, ele já participava desse treinamento em casa desde 1998. Quando iniciamos essa atividade no programa, o menino já havia sido treinado nas seguintes fases do primeiro nível da primeira etapa em um programa com a mãe: treino de atenção aos outros, promoção de contato ocular, alternância de turno, comportamento antecipatório e interações contingentes. Portanto, começamos em interações contingentes e, em seguida, caminhamos para o segundo nível composto pela imitação de esquemas familiares. Até o fechamento deste trabalho, estávamos trabalhando a segunda etapa que consistia na comunicação e na atenção compartilhada.

Lanche

Esta atividade ocorria sempre no refeitório da escola junto às outras crianças da escola. Normalmente, o lanche era pão e suco e, ocasionalmente, biscoito, que não era muito apreciado por Lúcio Gustavo.

O objetivo era fazer com que ele adquirisse hábitos corretos para alimentar-se, são eles: sentar-se à mesa para comer, não pegar o lanche dos colegas, não comer nada que caísse no chão e não esfregar ou picar o alimento na mesa antes de pô-lo na boca.

Escovação Dentária

A escovação era feita imediatamente após ao lanche. O sujeito dirigia-se até a sala onde estava sua maleta, pegava a escova e a pasta de dente e seguia para o banheiro.

Nesse momento, a maior preocupação não era uma escovação perfeita, mas sim, a criação do hábito, o conhecimento das etapas dessa atividade e a realização desta com independência.

Dados coletados

Havia reuniões semanais da pesquisadora com as estagiárias. Nesses encontros, além da explicação do planejamento semanal e do programa de trabalho, também foram ouvidos os relatos das estagiárias, suas dúvidas e seus anseios com relação ao trabalho desenvolvido. Todas as habilidades trabalhadas no decorrer da pesquisa foram devidamente acompanhadas e registradas.

Mecanismo de Registro das Estagiárias

As estagiárias tinham uma ficha semanal para o acompanhamento dos progressos do sujeito na qual estavam listadas as atividades de autocuidado, comportamento e atividade pedagógica (ver anexo 1). Essa folha de registro foi a base para a construção dos gráficos para avaliar a eficácia do programa.

Registro de atividades pedagógica

Nas fichas, as estagiárias deveriam marcar se o sujeito realizou o trabalho com independência (RI), se não realizou (NR) ou se necessitou de ajuda física (AF) para o cumprimento das atividades pedagógicas e de autocuidado.

Registro de Comportamento

Os comportamentos apresentados pelo sujeito de grito e choro ao ser contrariado ou autolesionamento por mordida ou tapa eram registrados com sim ou não, isto é, se ocorreram ou não naquele dia.

Registro de atividades de comunicação

Havia também um relatório semanal que servia como instrumento de registro das atividades de comunicação desenvolvidas de acordo com o Programa Comunicativo Inicial no qual constava:

- 1) Observações iniciais gerais;
- 2) Avaliação do sujeito pelo estagiário;

- 3) Observações finais;
- 4) Tabela de frequência do Programa de Facilitação do Desenvolvimento e Comunicativo Inicial com o número de acertos sob o número de tentativas.

Mecanismo de Registro da Pesquisadora

A pesquisadora também tinha uma ficha semanal para o acompanhamento do sujeito, que serviu para comparação com os resultados das estagiárias e para serem analisadas as evoluções do sujeito de acordo com a relação estabelecida com cada estagiária.

O registro das atividades de autocuidado, pedagógicas e comportamento apresentados pelo sujeito eram registrados da mesma forma como foi mencionado acima, com as estagiárias. Os resultados colhidos pela responsável pela pesquisa também foram utilizados na montagem de gráficos.

Para as atividades de comunicação também havia um relatório semanal que servia como instrumento de registro das atividades de comunicação desenvolvidas em cada encontro:

- 1) Observações iniciais gerais;
- 2) Avaliação de desempenho da estagiária;
- 3) Avaliação do sujeito pelo pesquisador;
- 4) Observações finais;
- 5) Tabela de frequência do Programa de Facilitação do Desenvolvimento e Comunicativo Inicial com o número de acertos sob o número de tentativas.

3.3

Resultados

O Programa inclui muitos comportamentos treinados, como pode ser visto na folha de registro no Anexo 1. Desta maneira, serão apresentados os resultados de apenas alguns, ou seja, aqueles que foram considerados mais relevantes para fins de avaliação do Programa em cada uma de suas áreas, como mostra o quadro 2:

Quadro 2

| ÁREAS | TAREFAS | CONDUTAS |
|----------------------|------------------------------|---|
| AUTOCUIDADO | 1. Colocar a blusa | Enfiar a cabeça na abertura |
| | 2. Ida ao banheiro (urina) | Segurar o pênis |
| ATIVIDADE PEDAGÓGICA | 3. Habilidade Manual | Possuir o movimento de pinça |
| | 4. Habilidade Manual | Utilizar o pincel corretamente |
| | 5. Cores (Primárias) | Identificar a cor amarela |
| | 6. Formas | Identificar a forma quadrada |
| | 7. Reconhecimento de objetos | Reconhecer através de um comando verbal um objeto |
| COMPORTAMENTO | 8. Comportamento | Gritar ao ser contrariado |
| | 9. Comportamento | Autolesionar-se por mordidas |

Autocuidado

Enfiar a cabeça na abertura da blusa

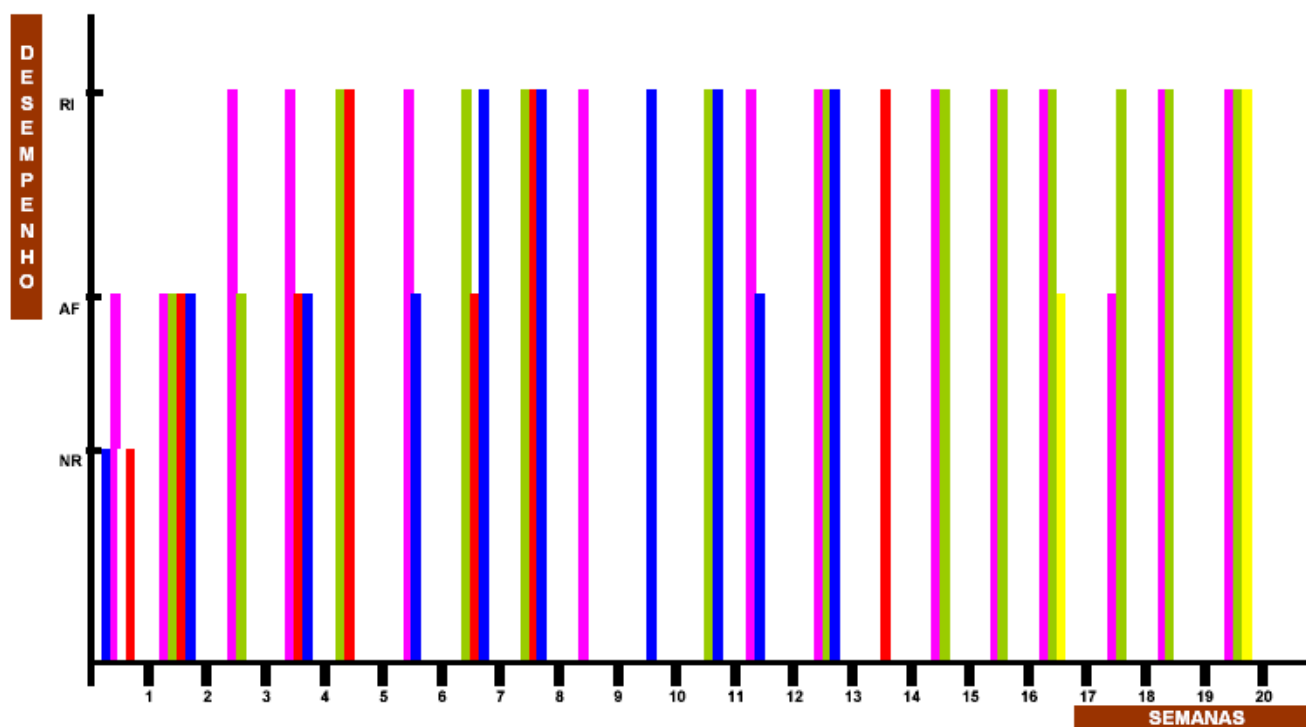
Na primeira semana de trabalho, Lúcio Gustavo não foi capaz de realizar a tarefa com duas estagiárias e necessitou de ajuda física para realizá-la com a pesquisadora.

Ao trabalhar esta tarefa ao adulto responsável não podia deixar que a criança percebesse a ajuda recebida. Caso isto ocorresse, imediatamente ele deixaria de tentar realizar para que a estagiária ou pesquisadora terminasse o trabalho. A partir da terceira semana, com a presença da pesquisadora, a criança começou a realizar com independência, já com as estagiárias necessitou de ajuda física para realizá-la. A partir da quinta semana, nosso sujeito começou a realizar esta tarefa independentemente com as estagiárias 1 e 2, com a estagiária 3 tal êxito foi obtido na sétima semana. Da oitava semana em diante, ele estabilizou seu comportamento, realizando com independência o ato de enfiar a cabeça na abertura da blusa. Entretanto, necessitou de ajuda física para executá-la na décima primeira semana com uma estagiária, na décima sétima com outro estagiário e na décima oitava com a pesquisadora. (Ver gráfico 1)

Para realizar esta tarefa, primeiramente vestíamos uma blusa na frente dele para servir como modelo e o ajudávamos a vestir. Logo em seguida, passamos a dar a blusa já sem a dobra

para ele vestir e quando ele apresentava alguma dificuldade, apontávamos o que estava sendo feito errado ou dávamos uma ajuda “disfarçada”, sem que ele de forma alguma percebesse.

GRÁFICO 1 – AUTOCUIDADO: ENFIAR A CABEÇA NA ABERTURA DA BLUSA



Legenda 1
 NR – Não realizou
 AF – Ajuda Física
 RI – Realiza com independência

Legenda 2
 Pesquisadora
 Estagiária 1
 Estagiária 2
 Estagiária 3
 Estagiário 4

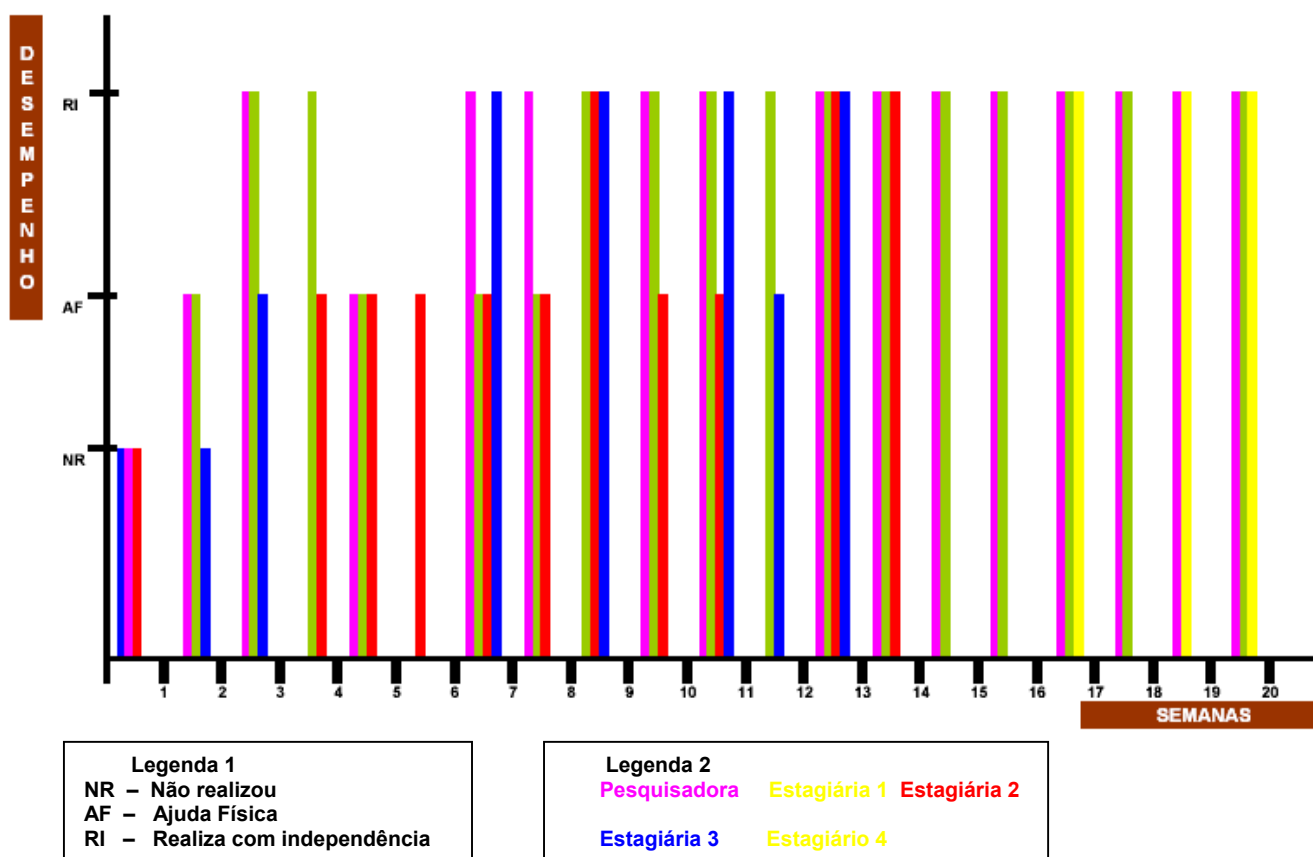
Ida ao banheiro – Segurar o pênis

Foi decisivo para este item do programa a percepção dos sinais que Lúcio Gustavo apresentava quando desejava urinar. Ela levantava a blusa, coçava a barriga e andava na ponta do pé. Nessas situações, ela era convidada a ir ao banheiro.

O gráfico 2 mostra que na primeira semana o sujeito avaliado não realizou a tarefa com ninguém. Na segunda semana, já começou a realizar com ajuda física, embora com uma estagiária ainda não realizasse. A partir da terceira semana, nosso sujeito começou a realizar

com independência esta tarefa com algumas estagiárias e com a pesquisadora, embora predominantemente necessitasse de ajuda física. É na décima terceira semana que este comportamento torna-se estável em sua rotina diária de forma independente.

GRÁFICO 2 – AUTOCUIDADO: SEGURAR O PÊNIS



Inicialmente, ele apenas abaixava o short e assim, sempre ficava todo molhado como se houvesse urinado na roupa. Começamos então a nos posicionar atrás dele segurando sua mão e orientando-o a segurar o pênis, direcioná-lo para o vaso e concluir a higiene. Ao percebermos que ele já segurava espontaneamente o pênis, só segurávamos sua mão quando ele não acertava o vaso sanitário.

Atividade Pedagógica

Habilidade Manual: Movimento de pinça

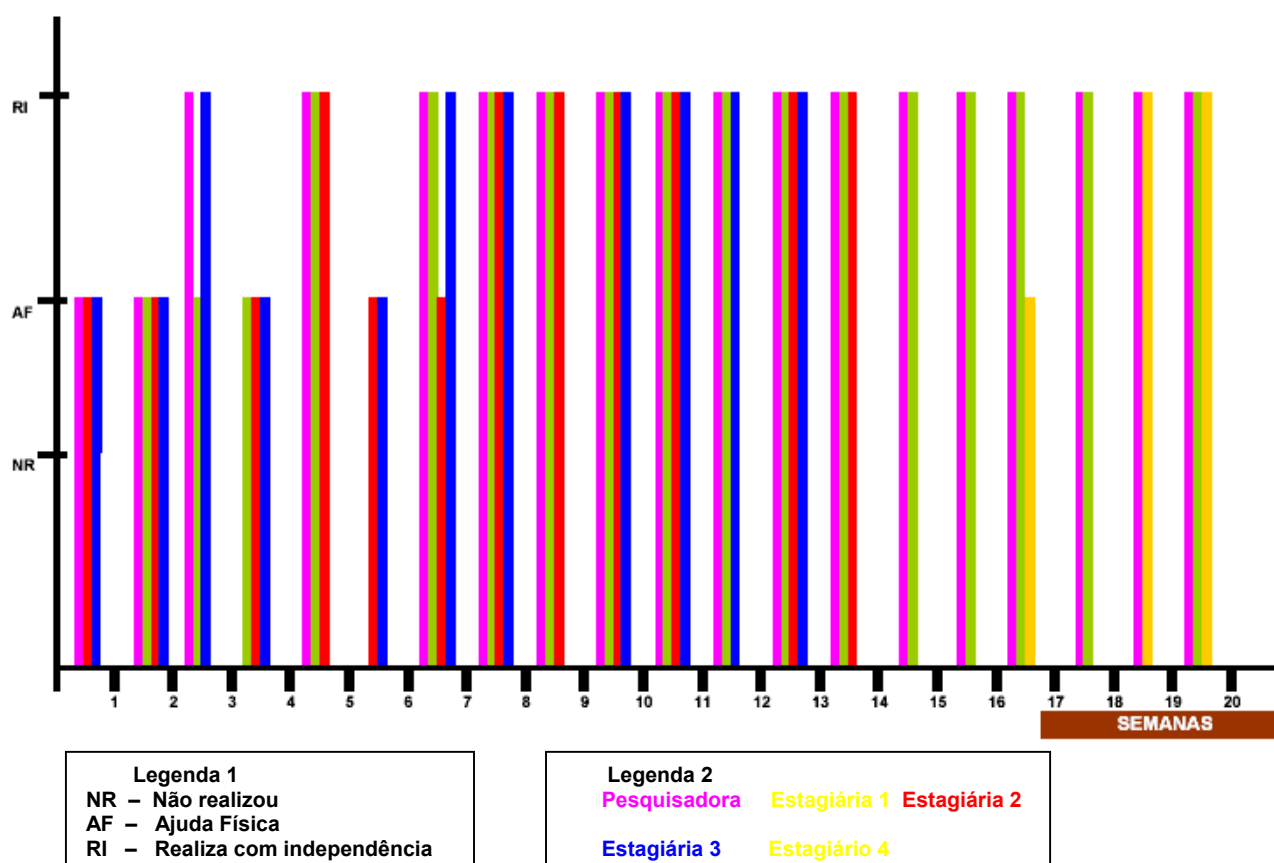
No decorrer do nosso trabalho, também tivemos agradáveis surpresas, na tarefa de habilidade manual, especificamente no movimento de pinça.

Para estimular ou verificar o movimento de pinça encaminávamos Lúcio Gustavo para a mesa quando íamos trabalhar com desenho, pintura, colagem, massa de modelar e jogos. Nesse momento, nos posicionávamos atrás dele. Inicialmente, quando ele ia pegar o pincel, o lápis ou a tesoura, apresentava uma pequena dificuldade em segurar estes instrumentos, segurávamos e colocávamos a mão dele na posição correta.

Ao trabalharmos com sucata, sentávamos com ele no chão e todo material a ser utilizado era posto atrás da pesquisadora ou das estagiárias, para que conforme a necessidade fosse dado a criança, pois do contrário, ele dispersava-se com todos os materiais e a realização da atividade tornava-se muito complicada.

Lúcio Gustavo foi capaz de apresentar o movimento de pinça desde a 1ª semana, embora o tenha feito com a ajuda física. E a partir da 3ª, 5ª e 7ª semana o fez, algumas vezes com independência. Em seguida, na 8ª semana, o comportamento se torna estável com a solidificação do processo de aprendizagem, como pode ser visto no gráfico 3.

GRÁFICO 3 – ATIVIDADE PEDAGÓGICA -HABILIDADE MANUAL: MOVIMENTO DE PINÇA

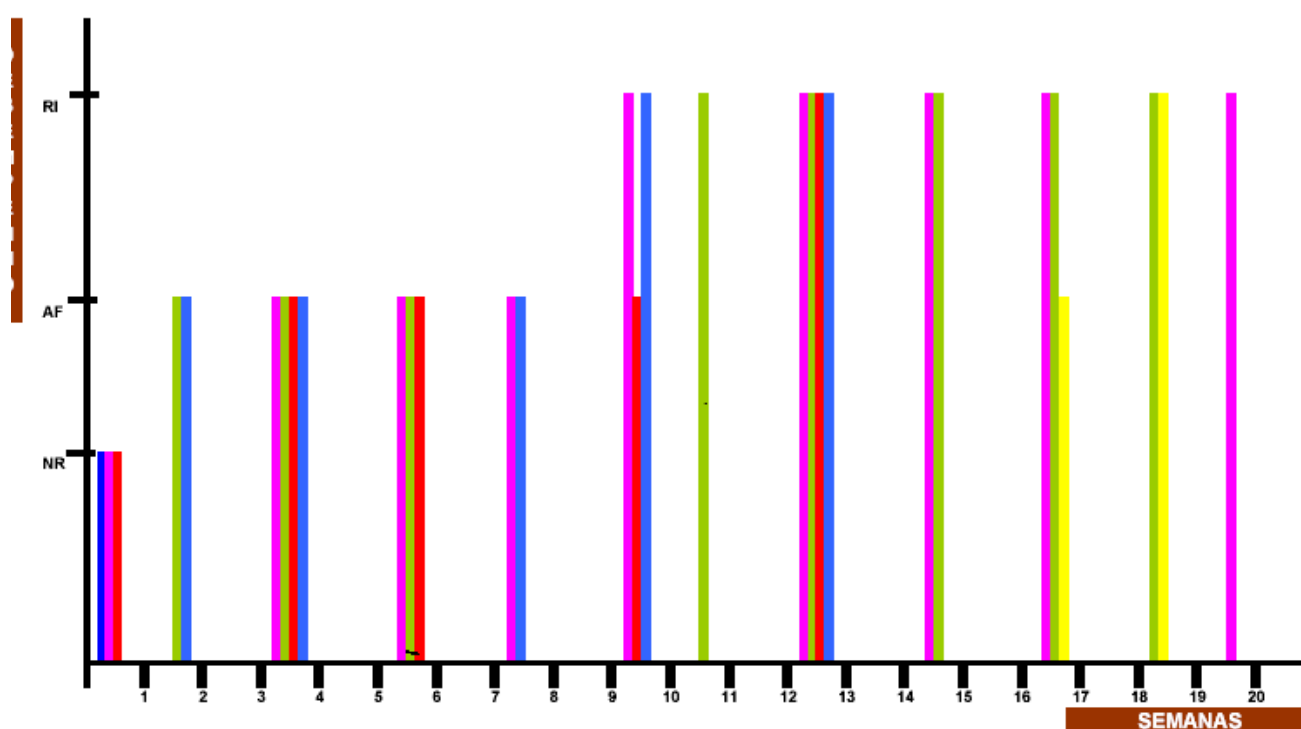


Habilidade Manual: Utilização do pincel

Na primeira semana, não conseguiu realizar tal atividade. Da segunda até a oitava semana, ele ainda necessitou de ajuda física para utilizar o pincel corretamente. A partir da décima semana, ele já começou a realizá-la com independência. Entretanto, é da décima terceira semana em diante que este comportamento estabilizou-se. (Ver gráfico 4)

Na pintura, sempre trabalhávamos com as cores primárias, e quando, através da mistura, surgia uma cor nova, sempre falávamos a ele o nome da cor e recapitulávamos com ele como surgiu. No início não podíamos colocar todas as tintas a sua frente na mesa, pois ele queria mexer em todas, íamos dando aos poucos, uma a uma. Com o tempo, ele foi se habituando à atividade e as tintas podiam ficar expostas que ele escolhia pausadamente cada uma.

GRÁFICO 4 – ATIVIDADE PEDAGÓGICA -HABILIDADE MANUAL: UTILIZAÇÃO DO PINCEL



Legenda 1
 NR – Não realizou
 AF – Ajuda Física
 RI – Realiza com independência

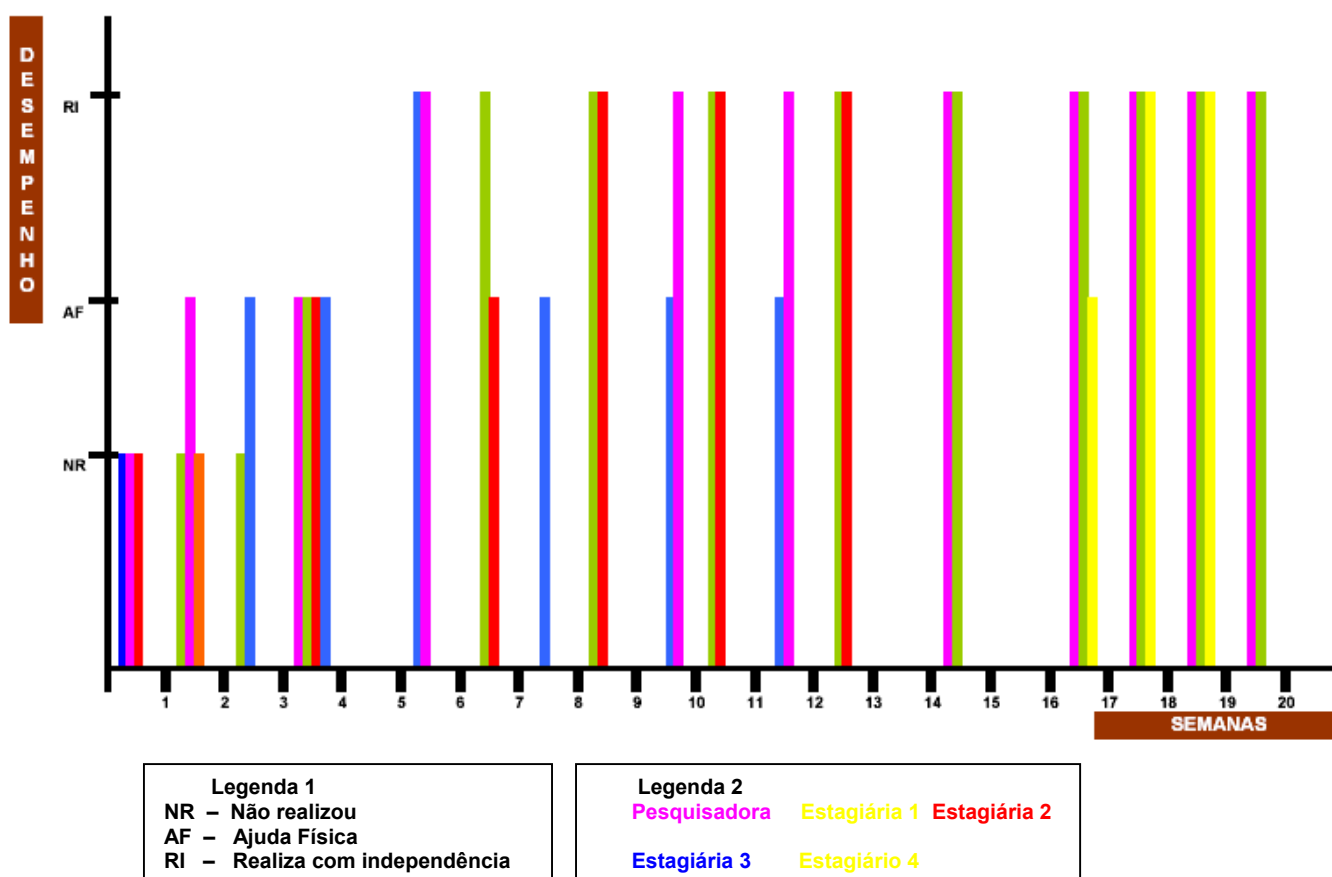
Legenda 2
 Pesquisadora Estagiária 1 Estagiária 2
 Estagiária 3 Estagiário 4

Cores Primárias: Identificar a cor amarela

Com relação ao trabalho de identificação das cores primárias e das formas, buscou-se sempre trabalhar não só a partir das atividades propostas, mas também nas situações ocorridas além do planejamento, isto é, sempre criávamos situações do tipo: “Pegue a caneta vermelha”, “Vamos guardar os quadrados amarelos” ou “ Ponha na mochila o seu short azul”. Desta forma, continuávamos a trabalhar com ele o objetivo de identificação de formas ou cores, porém utilizando situações cotidianas.

Como pode ser visto no gráfico 5, na primeira semana, esta atividade não foi realizada nem com ajuda física. Na segunda e na terceira semana, ele oscila entre a não realização e a necessidade de ajuda física para executá-la. Já na quarta, a ajuda física foi constante no trabalho das estagiárias e da pesquisadora. Da sexta à décima segunda semana, seu comportamento é novamente oscilante entre a necessidade de ajuda física e a realização desta tarefa com independência. A partir da décima terceira semana, passa a realizar com independência, havendo somente uma necessidade de ajuda física na décima sétima semana.

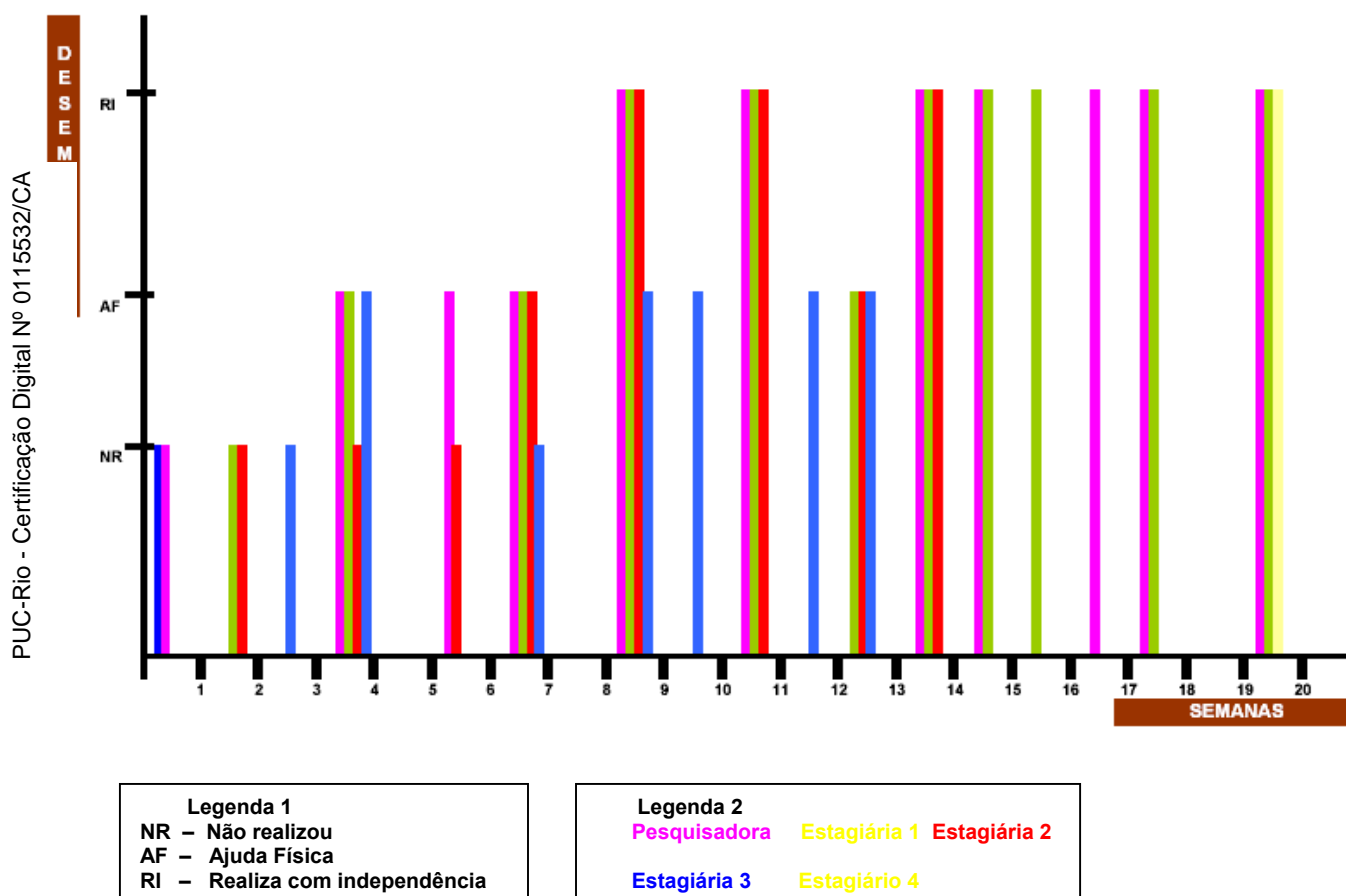
GRÁFICO 5 – ATIVIDADE PEDAGÓGICA – CORES PRIMÁRIAS: IDENTIFICAR A COR AMARELA



Formas: Identificar a forma quadrada

Durante as três primeiras semanas, ele não conseguiu realizar a tarefa de identificar a forma quadrada. Da quarta à sétima semana, nosso sujeito oscilou entre a não realização e a necessidade de ajuda física para a realização da atividade. Entre a nona e a décima semana, ora ele necessitava de ajuda física, ora realizava com independência a tarefa proposta. A partir da décima quarta semana, foi constante a realização desta atividade com independência. (Ver gráfico 6).

GRÁFICO 6 – ATIVIDADE PEDAGÓGICA – FORMAS: IDENTIFICAR A FORMA QUADRADA



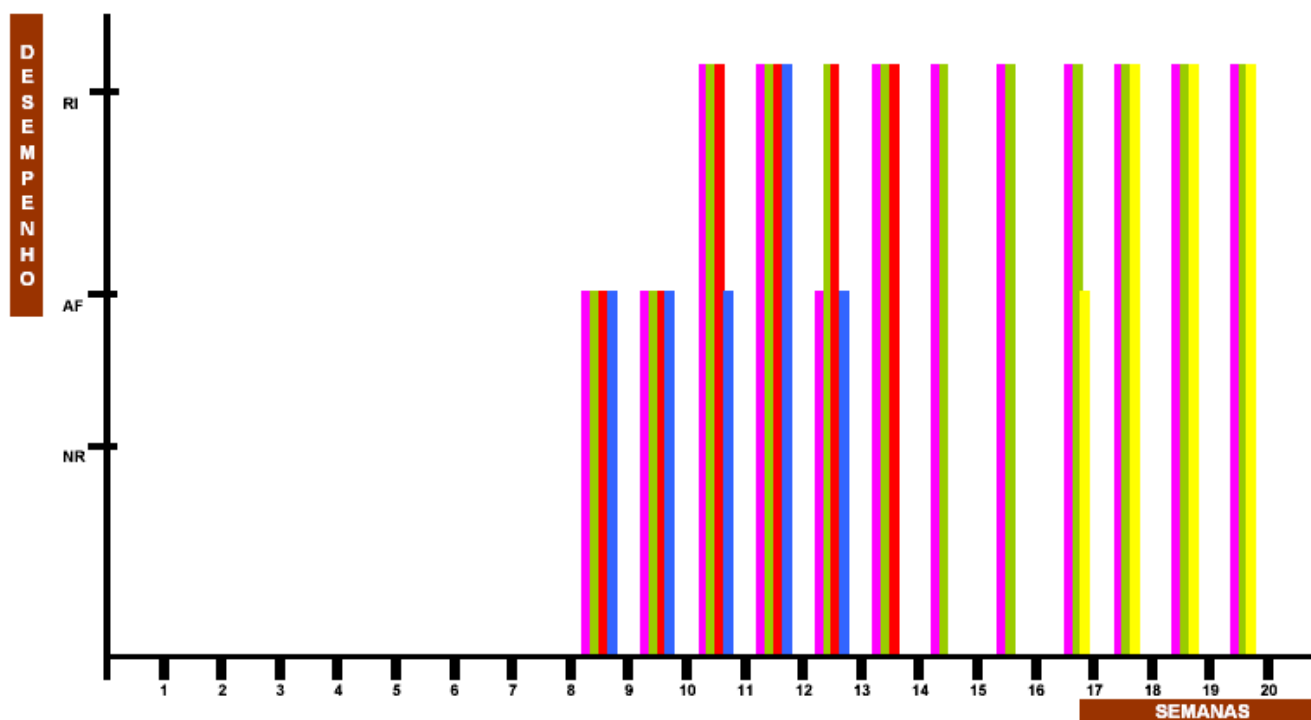
Para este objetivo fazíamos atividades sistematizadas em que quadrados, triângulos e retângulos eram postos na frente do sujeito e pedido a ele que pegasse determinada forma. E em outras situações, solicitávamos a ele da seguinte maneira: “Lúcio Gustavo, guarde os quadrados na sua caixa.” ou “Pegue o quadrado que está na mesa.”

Reconhecimento de Objetos: Reconhece um objeto através de um comando verbal.

A atividade planejada inicialmente consistia no reconhecimento da palavra escrita. Como ela foi muito difícil para o sujeito, pois exigia o pré-requisito de reconhecimento do objeto através de comando verbal, decidimos treinar este reconhecimento em primeiro lugar.

Lúcio Gustavo era encaminhado para a mesa de trabalho e eram colocados à sua frente três objetos. A pesquisadora ou a estagiária presente (sempre atrás da criança) solicitava a ele um dos objetos e esperava-se um pouco. Caso a solicitação não fosse atendida, ignorava-se esta atitude, fazia-se novamente o pedido e a mão dele era encaminhada pela responsável até o objeto solicitado. Ao pegar o objeto correto, era parabenizado pelo feito (Ver gráfico 7) .

GRÁFICO 7 – ATIVIDADE PEDAGÓGICA – RECONHECIMENTO DE RECONHECE UM OBJETO ATRAVÉS DE UM COMANDO VERBAL



Legenda 1
 NR – Não realizou
 AF – Ajuda Física
 RI – Realiza com independência

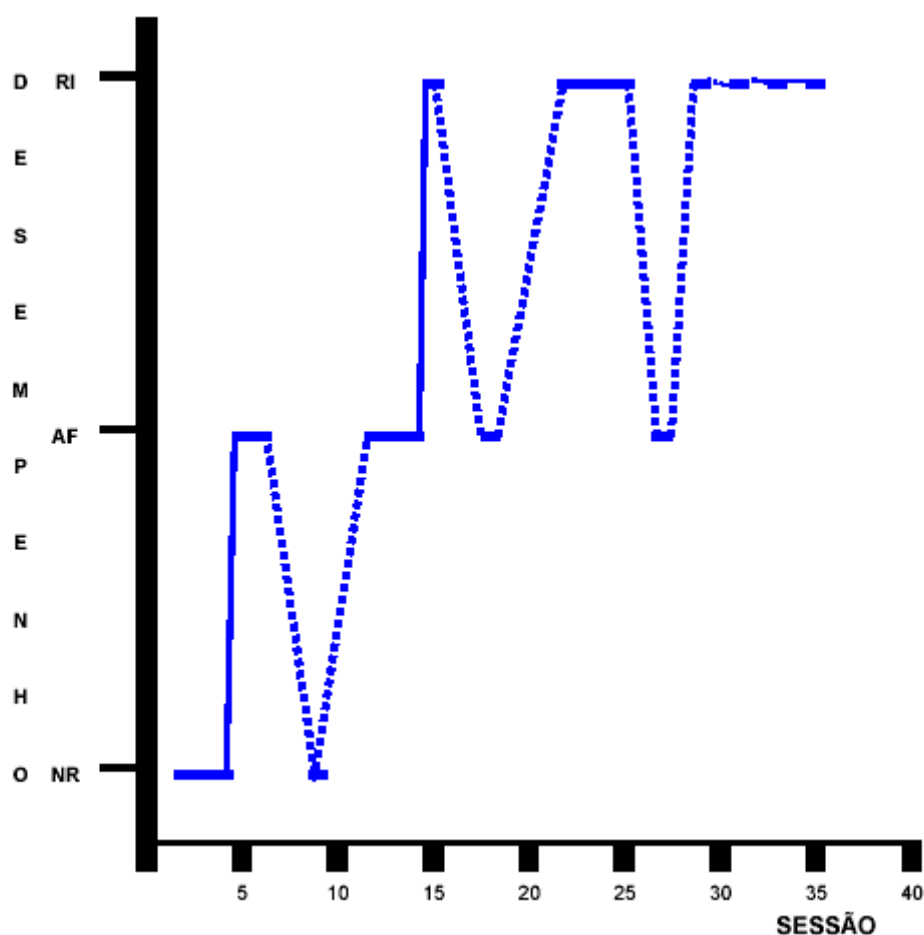
Legenda 2
 Pesquisadora (verde)
 Estagiária 1 (laranja)
 Estagiária 2 (vermelho)
 Estagiária 3 (azul)
 Estagiário 4 (amarelo)

Desta maneira, esta atividade só começou a ser desenvolvida a partir da nona semana. Nesta e na décima semana, ele necessitou de ajuda física para reconhecer um objeto através de um comando verbal. Entre a décima primeira e a décima terceira semana, ele necessitou de ajuda física duas vezes com a estagiária 3 e uma vez com a pesquisadora, o restante foi realizado com independência. A partir da décima quarta, esta atividade ficou estabilizada, e ele passou a realizá-la de forma independente, porém houve uma pequena necessidade de ajuda física na décima sétima semana.

Habilidade Manual: Utilizar a cola corretamente

Como pode ser visto no gráfico 8, analisamos o desempenho do sujeito ao longo das 35 sessões que ocorreram para a utilização da cola sem discriminar quem o atendia. Nas primeiras quatro semanas, ele não conseguiu realizar esta tarefa. Da quinta à décima quinta ele oscilou entre a não realização e a necessidade de ajuda física. A partir da décima sexta, há uma variação entre necessidade de ajuda física e a realização com independência, que permanece até a vigésima oitava sessão. Da vigésima nona até o fim, essa aprendizagem estabiliza-se e ele a realiza de forma independente.

GRÁFICO 8 – ATIVIDADE PEDAGÓGICA -HABILIDADE MANUAL: UTILIZAÇÃO DO PINCEL



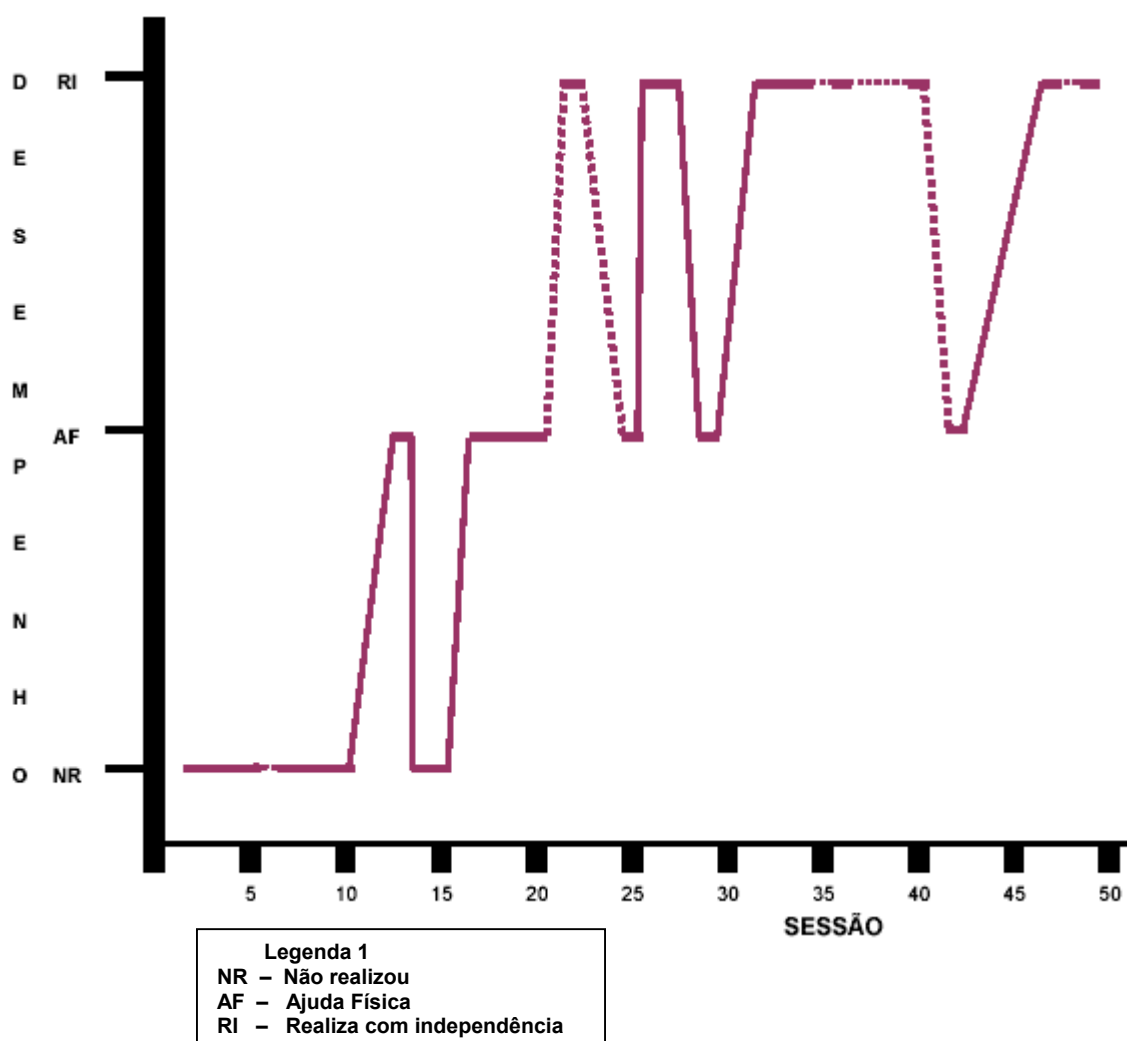
Legenda 2 - Desempenho do sujeito

Cores Primárias: Identifica a cor vermelha

No gráfico 9 também foi analisada a evolução de seu desempenho na execução desta tarefa. De acordo com o gráfico, é possível perceber que nas 48 sessões trabalhadas, até a décima sessão ele não conseguiu realizar esta atividade, apesar da ajuda física. A partir da décima terceira semana, há uma variação no desempenho entre a necessidade de ajuda física e a não realização até a vigésima sessão. Na vigésima segunda sessão até a vigésima nona seu comportamento oscila, entre a necessidade de ajuda física e a realização da tarefa com independência. Esta aprendizagem consolida-se na trigésima segunda semana, havendo somente uma necessidade ajuda física na quadragésima segunda sessão.

Todas as atividades que tinham como objetivo a identificação das cores eram realizadas da mesma forma.

GRÁFICO 9 – ATIVIDADE PEDAGÓGICA – CORES PRIMÁRIAS: IDENTIFICAR A COR VERMELHA



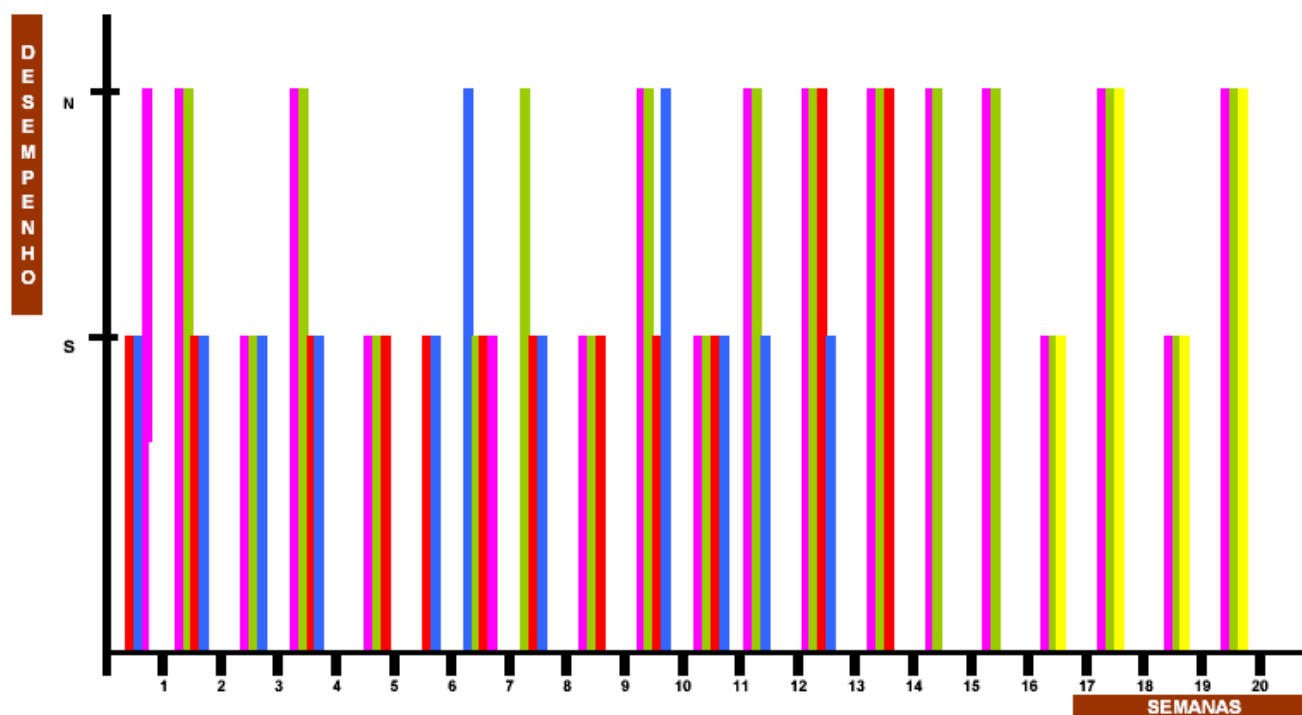
Comportamento

Grita ao ser contrariado

Com a pesquisadora ele não gritou ao ser contrariado em onze semanas, o mesmo acontecendo com a estagiária 1 em 11 semanas. Com as estagiárias 2 e 3, a situação foi um pouco diferente, nosso sujeito só não gritou ao ser contrariado em duas semanas. Com o estagiário 4, que teve quatro encontros com o nosso sujeito, em dois ele gritou ao ser contrariado. (Ver gráfico 10).

Um exemplo de contrariedade que o fazia gritar era quando o impedíamos de invadir a cozinha da escola e pegar o lanche fora do horário combinado. Ou então, quando não era permitido que ficasse no balanço sem segurar as correntes com a mão.

GRÁFICO 10 – COMPORTAMENTO: GRITO AO SER CONTRARIADO



Legenda 1
 N – NÃO APRESENTA
 S – SIM APRESENTA

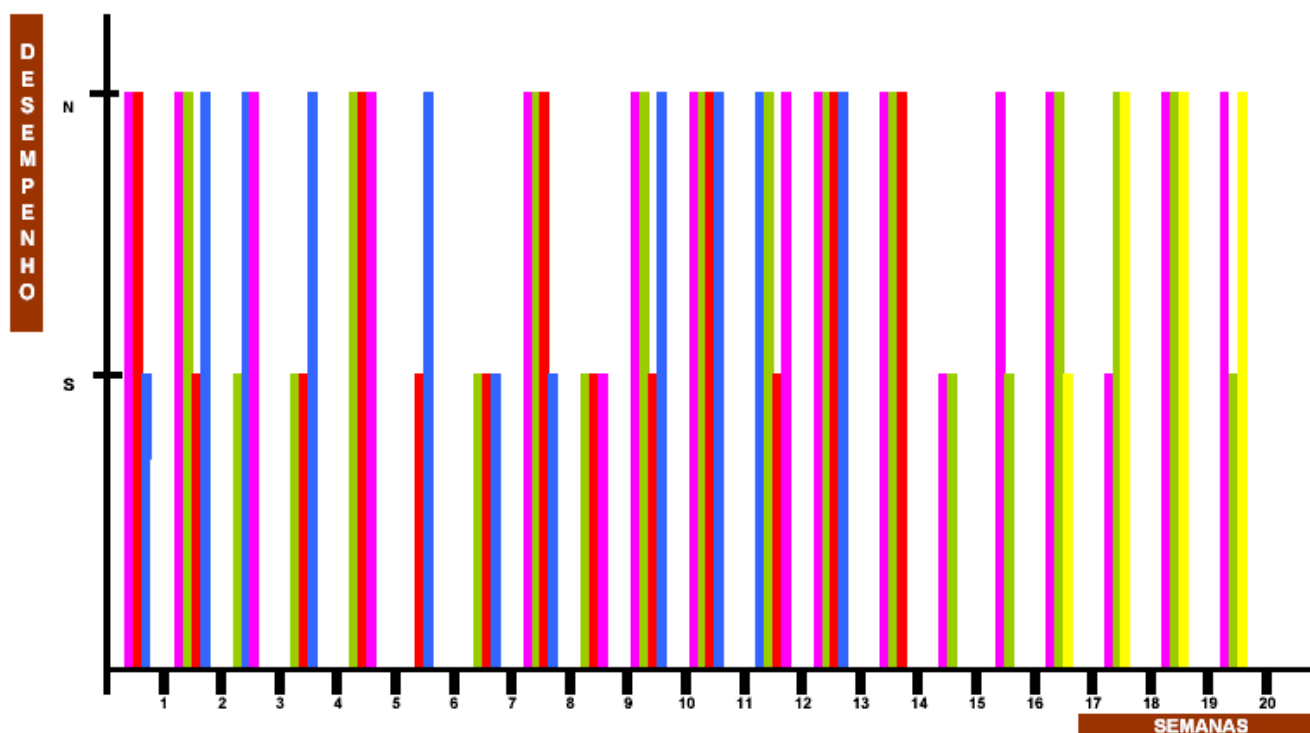
Legenda 2
 Pesquisadora Estagiária 1 Estagiária 2
 Estagiária 3 Estagiário 4

Autolesionamento por mordidas

As mordidas que nosso sujeito efetua são sempre feitas nos dedos da mão, especificamente, nos dedos indicadores. Elas ocorrem tanto por excitação para realização de uma atividade ou por algum aborrecimento.

Com a pesquisadora ele se autolesionou com mordidas em seis semanas, o mesmo ocorreu com a estagiária 1 em 9 semanas, ambas trabalharam 20 semanas com ele. Com a estagiária 2, em oito semanas, ocorreu este tipo de atitude, sendo que ela trabalhou em 14 semanas e com a estagiária 3, em sete semanas, ela trabalhou em 13 semanas. Com o estagiário 4, que teve quatro encontros com o nosso sujeito, em apenas um ele se autolesionou. (Ver gráfico 11)

GRÁFICO 11 – COMPORTAMENTO: AUTOLESIONAMENTO POR MORDIDAS



Legenda 1
 NR – Não realizou
 AF – Ajuda Física
 RI – Realiza com independência

Legenda 2
 Pesquisadora
 Estagiária 1
 Estagiária 2
 Estagiária 3
 Estagiário 4

A criança assistida pela pesquisa era carinhosa, sedutora, gostava de colo e, muitas vezes, eram engraçadas as respostas que nos dava a certas situações. O comportamento diferencial do sujeito com relação às diferentes estagiária talvez possa ser explicado pelo comportamento das mesmas em relação a ele.

A estagiária 1 era afetiva e brincalhona com o sujeito, mas quando necessitava repreendê-lo ou colocá-lo para executar determinada tarefa, fazia-o de forma tranqüila e firme. Foi com ela que a criança, nos gráficos de comportamento (8 e 9), apresentou menos comportamentos de autolesionamento por mordidas e gritos ao ser contrariado.

É possível perceber que quando estes comportamentos ocorrem com esta estagiária normalmente ocorreram durante toda a semana, portanto, provavelmente foi uma semana difícil para o sujeito.

Com a estagiária 2, nosso sujeito apresentou o maior número de semanas com autolesionamento e gritos por ser contrariado.

A estagiária 3 já trabalhava com o sujeito antes dessa pesquisa começar e já tinha uma relação bastante consolidada em termos afetivos. Era muito carinhosa com ele, preocupava-se principalmente com o desenvolvimento das tarefas de autocuidado, talvez por tê-lo encontrado muitas vezes sujo na creche.

No entanto, demonstrava bastante dificuldade em dar-lhe limites e em exigir-lhe o cumprimento das tarefas, quase sempre cedia aos choros ou gritos, não entendendo que esse choro em várias situações funcionou como instrumento de manipulação da criança para não executar a tarefa que lhe era solicitada ou para continuar em determinada atividade que estivesse sendo muito apreciada.

Atividades de Comunicação

Com relação aos dados do trabalho desenvolvido baseado no Programa Comunicativo Inicial também foram feitos dois gráficos. Na gráfico 12, são apresentadas as percentagens de interações contingentes realizadas (número de acertos x 100/ n° de tentativas). Já no gráfico 13, estão os resultados dos comportamentos de imitação. Em ambos os gráficos foram analisados os

comportamentos treinados e os novos. O objetivo de avaliar comportamentos novos foi aferir o grau de generalização da aprendizagem.

Comportamentos de Interações Contingentes

Os comportamentos de interações contingentes foram registrados desde a fase de treinamento do projeto, pois já faziam parte do relatório semanal que era entregue a pesquisadora, e o sujeito, como foi dito anteriormente, já era treinado neste programa em outra pesquisa.

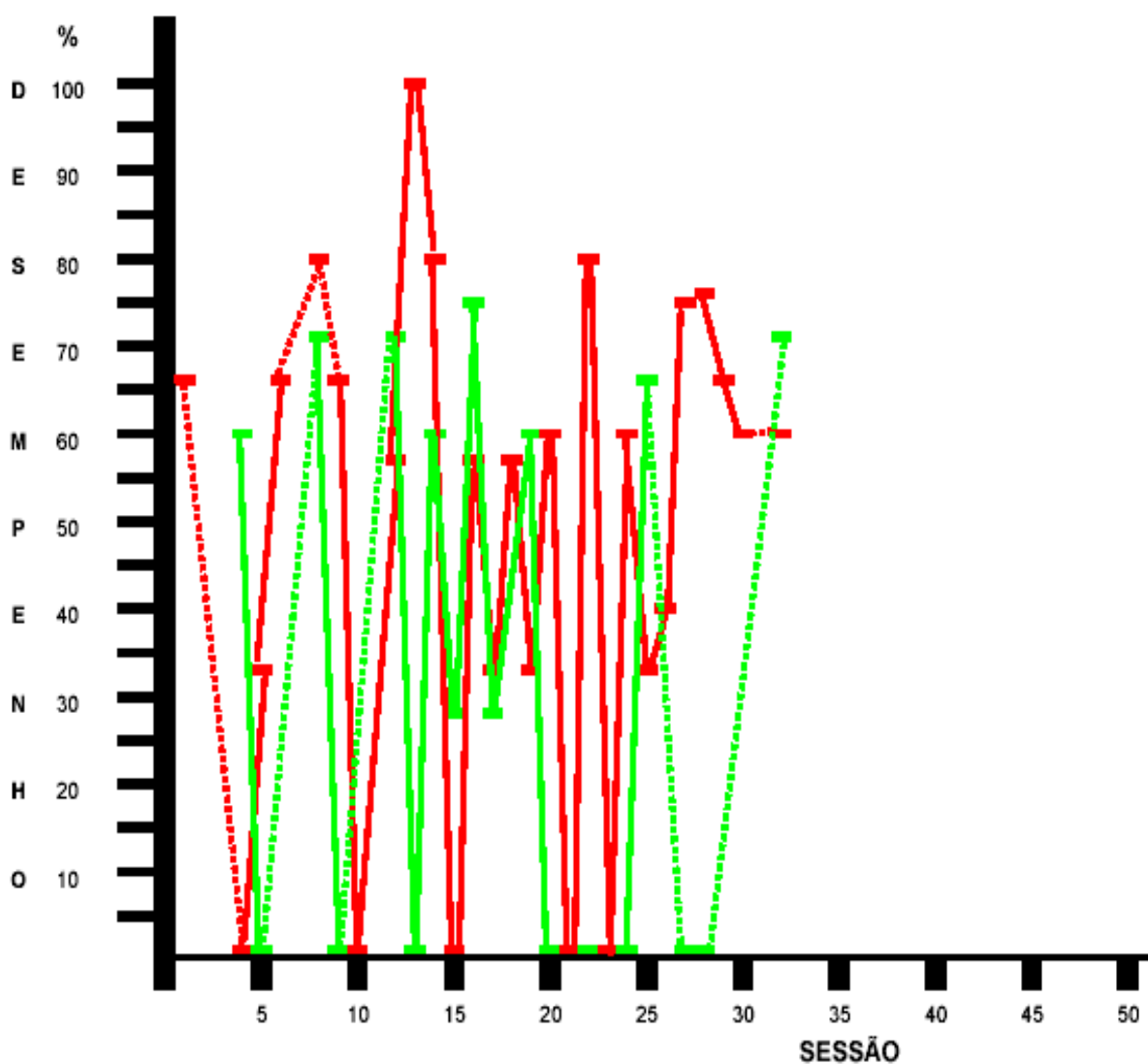
Nas vinte sete sessões que o sujeito participou de interações contingentes em comportamentos treinados, mostra que o sujeito em 17 sessões foi superior a 50% seu desempenho nas atividades realizadas para este fim. Em cinco semanas, seu desempenho ficou entre 50% e 30% . Em apenas uma semana, ele obteve 100% na resposta dada. Não deu nenhuma resposta, isto é, ficou em 0% seu desempenho em cinco semanas.

Foram dezoito sessões de interações contingentes com comportamento novo. Em dez sessões, seu desempenho ficou abaixo de 50%, sendo que em oito dessas ficou em 0% das respostas dadas. As outras oito sessões de comportamento novo seu desempenho variou em 50% e 80% . (Ver gráfico 12)

Com relação ao comportamento de interações contingentes, ficamos muito tempo trabalhando este mesmo objetivo, quando já podíamos ter passado para a imitação. Aqui nosso sujeito começou a emitir alguns sons mais claros, como por exemplo: “ Ai, aiii.”

Este comportamento tinha como objetivo que a criança antecipasse algumas ações do adulto, a partir das imitações diferenciadas realizadas pelo mesmo. Para isso, eram criadas atividades com bambolê, massa de modelar, bichinhos de plástico numa bacia com água (Uma das mais apreciadas por ele!), o jogo LEGO... Nessas situações o adulto sempre possuía as mesmas peças que Lúcio Gustavo, para assim poder fazer a imitação com o mesmo objeto, diferenciada apenas na ação.

GRÁFICO 12 – COMPORTAMENTO DE INTERAÇÕES CONTINGENTES



Legenda

COMPORTAMENTO TREINADO

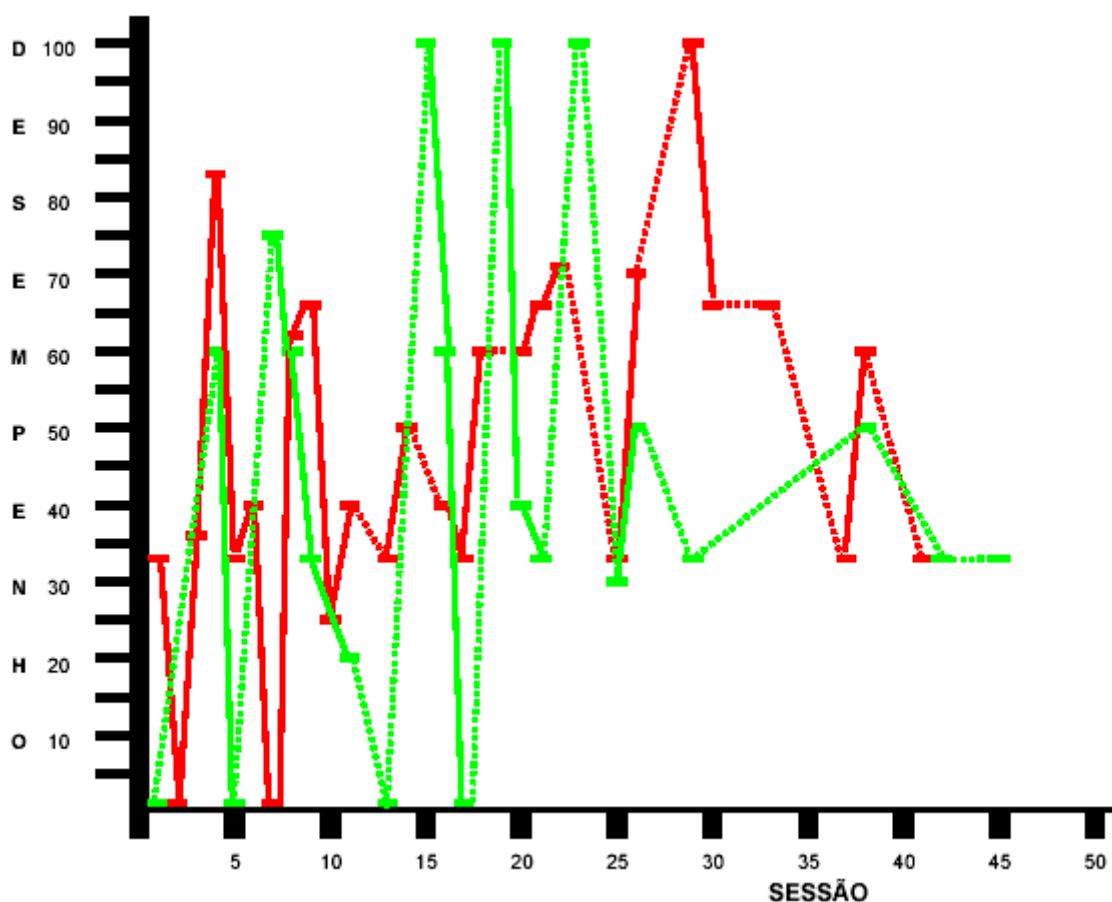
COMPORTAMENTO NOVO

Comportamentos de Imitação

Foram realizadas vinte e sete sessões de imitação com comportamentos treinados. Em 15 sessões, foi abaixo de 50% seu desempenho nas atividades propostas, em duas sessões seu desempenho ficou em 0% e as restantes oscilaram entre 25% e 50%. Apenas em uma sessão obteve 100% do seu desempenho, e, em 12 sessões, houve uma variação entre 85% e 50% no seu desempenho.

Realizamos 21 sessões de imitação com comportamento novo. Em catorze sessões, seu desempenho ficou abaixo de 50% nas respostas obtidas e em quatro dessas sessões, o desempenho obtido foi nulo. Porém, em três semanas ficou em 100% suas respostas. Em 4 sessões, variou em 50 e 75% seu desempenho. (Ver gráfico 13)

GRÁFICO 13 – COMPORTAMENTO DE IMITAÇÃO



Legenda

COMPORTAMENTO TREINADO

COMPORTAMENTO NOVO

Pode-se perceber que, ao começar a ser trabalhar com ele a imitação, seus resultados foram melhores do que com interações contingentes. Nesse período, começamos a perceber algumas falas que ora pareciam ter sentido e outras não. Um exemplo disso, se falávamos “Oi, tudo bem?” ou “Vamos guardar tudo?” ele respondia mais de uma vez “Tudo, tuuudo, tuuudo.”

E em outras situações, repetia essa mesma fala sem ter nada a ver com o contexto. Essa fala começou coincidentemente logo no início do trabalho com imitação.

Para a imitação de esquemas familiares, na primeira fase de imitação com Lúcio Gustavo introduzíamos ações e vocalizações já conhecidas por ele, como por exemplo: brincadeiras com bichinho de plástico, carrinho, bambolê e fazer vocalizações “aiiii uiiii”. Já na segunda, foram introduzidos novos brinquedos e vocalizações, a saber: avião e barco de papel, bolinha de sabão, jogos de encaixe e algumas vocalizações inventadas na hora.

Muitas vezes, foi preciso mudar nosso planejamento para que conseguíssemos realizar com ele os objetivos do Programa. Para isso, pegávamos a vassoura da servente emprestada, pois ele demonstrava interesse, pá de lixo, folha, incluindo as situações do dia que caso aparecessem eram trabalhadas.

O sujeito cumpriu todas as fases do primeiro nível do Programa da primeira etapa: treino de atenção aos outros, promoção de contato ocular, Alternância de turno e comportamento antecipatório e interações contingentes. A imitação que faz parte do segundo nível também foi realizada por ele. Atualmente, ele se encontra na segunda etapa que é a comunicação .

Ele atende a quase todos os nossos comandos, demonstra compreender nossas solicitações, tanto que sua performance no Programa de Trabalho foi bem superior ao Programa Comunicativo Inicial. Não foram poucas as situações que demonstrou ter ficado chateado ou feliz com algo e de alguma forma demonstrou seus pedidos. Acredito que conseguimos chegar na ponta do iceberg que é a comunicação, apesar de ainda termos um longo percurso.

4 Considerações Finais

O fim da pesquisa culminou com o término do atendimento recebido pelo nosso sujeito na creche, pois esta só atende a crianças na faixa etária de 04 meses a seis anos, e ele irá fazer sete anos. Portanto, terá que ser desligado da instituição.

Recentemente, ele começou a frequentar a APAE, duas vezes por semana, com duas horas de atendimento. Também é assistido por uma outra instituição particular que atende a crianças portadoras de necessidades especiais, principalmente, aquelas diagnosticadas com o cérebro lesionado. Nessa instituição, ele é assistido três vezes por semana, no turno da manhã.

Estamos na expectativa de que através de um convênio de uma clínica-escola particular com a prefeitura do Rio de Janeiro, ele consiga uma bolsa de estudos nessa instituição, que realiza seu trabalho educacional dentro de uma escola de ensino regular.

Mesmo continuando com estes atendimentos, isso não é suficiente. Como foi visto, em todas as linhas teóricas abordadas pela pesquisa, a intensidade do tratamento é primordial para a evolução do desempenho do indivíduo autista. A entrada numa escola de ensino regular disponível para o trabalho de inclusão abre as portas para desmistificação desta patologia, reafirma a escola como um espaço democrático, de respeito às diferenças e faz com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional seja realmente cumprida, pois o artigo nº 2 diz que:

“ A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (pág.03)

A realidade em que nos encontramos ainda está muito longe deste ideal. Há dificuldades para o atendimento à criança portadora do transtorno autista. As escolas públicas não possuem suporte para recebê-los, isto é, na maioria das vezes, o professor não conhece o transtorno, as salas de aula regulares possuem um número excessivo de alunos e quando são encaminhados para as classes especiais, existem também outras crianças portadoras das mais diferentes necessidades especiais com apenas um professor. Portanto, a realização de um trabalho que esteja realmente focado nas necessidades individuais de cada educando é cada vez mais difícil.

Infelizmente, esta realidade não é muito diferente nas instituições de ensino particular. Por possuírem mais recursos financeiros, normalmente colocam uma auxiliar de ensino ou estagiária para funcionar como uma “sombra” do sujeito autista, portanto, sua principal função não é dividir o trabalho específico e coletivo da criança com a regente de turma e, sim, impedir que ele se machuque, suba na estante, bata em um colega, bagunce os materiais da sala... Entretanto, os professores também são mal informados sobre o transtorno que acomete seu aluno, os coordenadores têm que lidar com situações delicadas, quando os pais de outras crianças da turma questionam a presença da criança na mesma escola que seu filho, e a criança autista não possui suas necessidades reais trabalhadas em nenhum momento da rotina escolar.

O processo educativo de um aluno, seja ele portador de necessidades especiais ou não, é sempre um desafio para o professor, pois cada aluno tem um perfil, o que provoca o questionamento de sua competência profissional. Por isso, além da sensibilidade e percepção, é necessário que o professor mantenha-se atualizado sobre linhas teóricas e técnicas de trabalho.

Este estudo pode ser entendido como um projeto-piloto, o Programa aplicado obteve sucesso e a criança assistida apresentou vários progressos em seu desenvolvimento. Porém, a situação era diferente, ela tinha a sua disposição um adulto e a maioria das atividades eram feitas em sala separada do restante da turma. Para a aplicação deste Programa em uma turma regular de educação infantil, algumas análises deverão ser feitas antes da implantação do mesmo, pois ela estará numa sala com outras crianças e não terá um adulto constantemente ao seu lado

A escola regular que recebe uma criança autista precisa fazer algumas adaptações. A primeira delas é que sempre deverá haver dois profissionais em sala de aula. Em 2º lugar, não só os professores selecionados, mas todo corpo docente e os outros profissionais que trabalham na instituição deverão estar informados sobre a patologia, para que assim não fiquem assustados quando ouvirem um grito ou virem um ataque de birra com autolesionamento e saibam como proceder. Por fim, os professores que trabalham diretamente com a criança sempre deverão estar em contato com outros profissionais que atendem à criança. Caso a escola funcione no esquema de rodízio de salas, isto é, uma sala para aula de música, artes, histórias... Isto terá que ser modificado, para a turma que possui um aluno autista inicialmente é melhor para que a criança que domine os espaços ocorra no máximo duas trocas de salas.

O professor terá que fazer um planejamento para sua turma e um outro exclusivo para as necessidades específicas do indivíduo. Nos momentos em que ocorram os trabalhos individuais da turma, é interessante que uma das responsáveis assuma junto a criança autista a realização das atividades pedagógicas ou de comunicação propostas no Programa de Trabalho deste aluno. Nas atividades coletivas, enquanto uma professora realiza a atividade com o grupo, a outra deve tentar manter a criança junto a ele, na medida do possível fazendo com que ela participe do que está sendo feito ou fazendo com que o grupo solicite a sua participação ou mostre o que está sendo realizado, assim as crianças da turma e o indivíduo autista vão criando seus mecanismos de comunicação. Para a escovação dentária, troca de roupa e banho, qualquer criança, seja ela, autista ou não, necessita ter um adulto por perto. Não deve-se esquecer de fazer um registro breve de como o indivíduo portou-se nas atividades. Todavia, é importante dizer que, em algumas situações, o professor pode ficar mais impaciente, e isso não é crime. O crime é descontar na criança a sua frustração por ela não ter realizado tal atividade. Quando o professor percebe que esse sentimento o está invadindo, encaminhe a criança para o outro professor e fazer uma outra atividade com outra criança.

Essa pesquisa foi apenas o primeiro passo para a elaboração de um programa de inclusão da criança autista em uma escola regular inclusiva já que ele não foi realizado neste ambiente.

Contudo, buscou-se mostrar que o Programa de Trabalho, aqui destinado à criança autista, não pode surgir da improvisação de profissionais em criar atividades e propostas para o trabalho com estas, mas sim de uma pesquisa teórica extensa. Foi estudada a evolução histórica do autismo, desde o aparecimento do primeiro uso do termo com Ploullier, em 1906, até o conceito utilizado hoje, em que este transtorno é entendido como uma etiologia orgânica, um distúrbio presente desde o nascimento e que até agora não possui cura. Para as linhas teóricas adotadas, apresentou-se a história de cada uma delas e foram selecionados os conceitos e princípios que seriam utilizados e adaptados para uma rotina de uma escola regular. As atividades foram uma consequência dos estudos realizados, e as habilidades desenvolvidas que constaram no Programa resultaram das observações e das necessidades centrais do sujeito.

Com a análise dos treze gráficos apresentados pode-se perceber que o sujeito da pesquisa apresentou em seu desempenho uma grande evolução nas áreas trabalhadas (autocuidado, atividades pedagógicas e comportamento). Em quase todas as habilidades trabalhadas ele conseguiu atingir a realização com independência.

Um aspecto importante para ser ressaltado é que, mesmo não sendo um objetivo específico da pesquisa, o sujeito passou a ser “visto” na escola. Algumas atendentes queriam ter mais informações sobre autismo, as crianças faziam perguntas sobre ele e, algumas vezes, brincavam com o menino, o que significava correr atrás dele e trazê-lo para o adulto responsável.

Entretanto, alguns aspectos poderiam ter sido feitos de outra forma, o que permitiria que nosso sujeito apresentasse um desempenho até melhor.

No caso das atividades de comunicação, o trabalho com interações contingentes prolongou-se mais do que o necessário, portanto, penso que, em algumas situações, o sujeito não realizava as propostas por já ter dominado aquele comportamento e não se dispunha a repeti-lo. Foi possível perceber, tal atitude, quando passamos para o trabalho de imitação em comportamentos treinados e sua percentagem foi de 33% já na 1ª sessão.

Com relação ao trabalho desenvolvido com a ABA, começamos a intervenção desde o treinamento, sem fazer a linha de base. Nossa maior preocupação foi em estabelecer um vínculo positivo e avaliar as maiores necessidades do sujeito. Neste caso, a linha de base comprovaria as nossas percepções e evitaria que, na atividade pedagógica de reconhecimento de nomes impressos, fosse exigido do sujeito mais do que ele pudesse realizar.

Essa atividade de reconhecimento de nomes exigia algumas habilidades que ele não possuía, como por exemplo: a compreensão sobre o funcionamento deste sistema de representação, associação do nome impresso com a pessoa... A escrita é uma conquista muito valorizada em nosso cotidiano e tem também a função de comunicação. Como queríamos que nosso sujeito tivesse seu lugar naquele espaço e existisse com nome nos registros dos trabalhos da turma, julgamos ser este o melhor caminho.

Como a pesquisa baseou-se no próprio ABA e nos princípios do TEACCH a avaliação do sujeito e das atividades propostas foram constantes e quando foi diagnosticado que o sujeito não possuía os pré-requisitos para executar tal atividade, ela foi modificada para uma outra em que ele reconhecia objetos através de comando verbal e da palavra escrita (associada ao objeto apresentado). Após essa modificação, seu desempenho obteve uma grande melhora, tanto

que, com relação à atividade de reconhecimento de objetos por um comando verbal, ele já realizava-a com independência.

Será que, se todas essas análises feitas agora, tivessem sido feitas antes, a resposta dele seria outra? As mudanças de espaços ocorridas em alguns momentos, ajudaram ou não ao nosso sujeito a ser mais flexível ?

Essas indagações fazem parte desta pesquisa, e nunca teremos todas as respostas. Entretanto, caberá a cada professor que tiver acesso a este material buscar o caminho mais adequado e coerente para seu aluno autista, possibilitando a ele a convivência com seus colegas de turma e o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

5 Referências Bibliográficas

American Psychiatric Association (2000) Manual de Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM- IV), Porto Alegre: Artes Médicas.

Baron-Cohen, S. & Swettenham, J. (1997) Theory of mind in autism: its relationship to executive function and central coherrence. Em: D. J. Cohen & F. R. Volkmar, Handbook of autism and pervasive developmental disorders, New York: John Wiley & Sons.

BRASIL. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Ano CXXX, n. 248, p.27833-27841,23dez.1998.

Bettelheim, B. (1967) A fortaleza vazia, São Paulo: Martins Fontes.

Coll, C (1999) Desenvolvimento Psicológico e Educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar, Porto Alegre: Artes Médicas.

Dawson, G. & Galpert, L. (1986) A developmental model for facilitating behavior of autistic children. Journal of Autism and Developmemntal Disorders, vol.2, n°3, (pp.245 - 249).

Dawson, G. & Lewy A. (1989) Arousal, attention, and the socioemotional impairments of individuals with autism.Em: G. Dawson, Autism: Nature, diagnosis & treatment, New York, Guilford Press.

Dawson, G. & Klinger L. (1992) Facilitating early social and communicative development in children with autism. Em: S. F. Warren & J. Reichle, Communication and language Intervention, Baltimore, Paul H. Books.

Dawson, G. & Osterling J. (1997). Early Intervention in Autism . Em:M. J. Guralnick, The effectiveness of early intervention. Baltimore, M. Paul H. Books.

Dawson, G. & Watling, R. (2000) Interventions to facilitate auditory, visual and motor integration in autism: a review of the evidence. Journal of Autism and Developmemntal

Disorders, vol. 30, nº5, (pp.417-421).

Dawson, G., McPartland J. & Osterling J. (2001). Autism. Em: C. E. Walker & M.C. Roberts, Handbook of Clinical Child Psychology, New York, Wiley.

Kanner, L. (1943) Os distúrbios autísticos de contato afetivo. Em: P. S. Rocha, Autismos, São Paulo: Editora Escuta.

Keller, F. S. (1973) Aprendizagem e Teoria do Reforço, São Paulo: E.P.U.

Gauderer, C. (1993) Autismo, Rio de Janeiro: Atheneu

Gauderer, C. (1997) Autismo e outros atrasos no desenvolvimento - guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter.

Hall, R. V. (1975) Manipulação de Comportamento: Modificação de Comportamento , São Paulo: E.P.U.

Lettner, H. W. (1998) Avaliação Comportamental. Em: B. Range, Psicoterapia Comportamental e Cognitiva d Transtornos Psiquiátricos, São Paulo: Ed. Psy Ltda

Lovaas I. (1976) Behavior Modification with psychotic children. Em: H. Leitenberg Handbook of behavior modification and behavior therapy, New Jersey: Prentice Hall.

Maurice, C. (1993) Let me hear yor voice: A family's Triumph over autism, New York: Knopf.

Maurice, C & Luce, S.C. (1996) Behaviorial Intervention for young children with autism.Texas: PROED.

Organização Mundial de Saúde (1998) Classificação de transtornos mentais e de comportamento (CID-10), Porto Alegre: Artes Médicas.

Paiva, A. L. Z. (1997) Autismo: uma fase inevitável em Margaret Mahler. Em: Escola da Letra Freudiana (Org.) O autismo, nº14 (pp. 27-40).

Ribes, E. (1972) Técnicas de Modificación de Conducta – Su aplicación al retardo en el desarrollo, México: Editorial Trillas.

Schopler, E. (1995) Parent survival manual, New York: Press.

Schopler, E. & Van Bourgondien, M. E. V. (1991) Treatment and education of autistic and related communication handicapped children. Em: N. S. Giddan Autistic adults at bittersweet farms, New York: The Haworth Press.

Skinner, B. F. (1974) Sobre o behaviorismo, São Paulo: Cultrix.

Skinner, B. F. (1998) Ciência e comportamento humano, São Paulo: Martins Fontes.

Tustin, F. (1975) Autismo e psicose infantil, Rio de Janeiro: Imago.

Tustin, F. (1993) Estados autísticos em crianças, Rio de Janeiro: Imago.

UNESCO/ Ministry of Education and Science. Final Report on the World Conference on Special Needs Education: Acces and Quality. Salamanca, Spain, 1994.

Windohlz, M. H. (1988) Passo a passo, seu caminho, São Paulo: EDICON.

Windohlz, M. H. (1995) Terapia Comportamental. Em: J. S. Schwartzman, Autismo Infantil, São Paulo: Memnon.

Wing, L. (1996) Que é autismo? Em: K. Ellis, Autismo (pp. 1-28), Rio de Janeiro: Revinter.

6

Anexo 1 - Ficha Semanal das Estagiárias do Programa Educacional

- Realiza com independência: RI /Necessita de ajuda física: AF / Não realiza: NR

AUTO-CUIDADO

| TAREFA | CONDUTA | E1 | E2 | E3 | E4 |
|---------------|------------------------------|----|----|----|----|
| TIRAR A BLUSA | Segurar a barra da blusa | | | | |
| | Puxar para cima | | | | |
| | Retirar os braços das mangas | | | | |
| | Puxar para sair pela cabeça | | | | |
| TAREFA | CONDUTA | | | | |
| TIRAR O SHORT | Segurar o cós do short | | | | |
| | Puxar para baixo | | | | |
| | Sentar | | | | |
| | Retirar as pernas | | | | |
| TAREFA | CONDUTA | | | | |
| TIRAR A MEIA | Soltar o velcro do tenis | | | | |
| | Puxar o tenis do pé | | | | |
| | Segura a barra da meia | | | | |
| | Puxar para baixo | | | | |
| TAREFA | CONDUTA | | | | |
| TOMAR BANHO | Abrir o chuveiro | | | | |
| | Molhar-se | | | | |
| | Pegar o sabonete | | | | |
| | Ensaboar-se | | | | |
| | Enxaguar-se | | | | |
| | Fechar o chuveiro | | | | |
| | Secar-se | | | | |

| TAREFA | CONDUTA | E1 | E2 | E3 | E4 |
|--------------------------|---------------------------------|----|----|----|----|
| COLOCAR O SHORT OU CUECA | Sentar | | | | |
| | Segurar no cós do short | | | | |
| | Enfiar uma perna na abertura | | | | |
| | Enfiar a outra perna | | | | |
| | Levantar | | | | |
| | Puxar para cima | | | | |
| TAREFA | CONDUTA | | | | |
| COLOCAR A BLUSA | Segurar na abertura para cabeça | | | | |
| | Enfiar a cabeça na abertura | | | | |
| | Esticar a blusa | | | | |
| | Enfiar um braço na abertura | | | | |
| | Enfiar o outro braço | | | | |
| | Segurar na barra da blusa | | | | |
| Puxar para baixo | | | | | |
| TAREFA | CONDUTA | | | | |
| COLOCAR A MEIA | Sentar | | | | |
| | Segurar a barra da meia | | | | |
| | Enfiar o pé | | | | |
| | Puxar a meia até o calcanhar | | | | |
| TAREFA | CONDUTA | | | | |
| COLOCAR O SAPATO | Sentar | | | | |
| | Abrir o sapato | | | | |
| | Enfiar o pé no sapato | | | | |
| | Fechar o sapato com o velcro | | | | |

| TAREFA | CONDUTA | E1 | E2 | E3 | E4 |
|----------------------------|------------------------------------|----|----|----|----|
| IDA AO BANHEIRO (URINA) | Levantar o assento do vaso | | | | |
| | Abaixar o short | | | | |
| | Abaixar a cueca | | | | |
| | Segurar o pênis | | | | |
| | Puxar a cueca | | | | |
| | Puxar o short | | | | |
| TAREFA | CONDUTA | | | | |
| IDA AO BANHEIRO (Fezes) | Abaixar o short | | | | |
| | Abaixar a cueca | | | | |
| | Sentar no assento do vaso | | | | |
| | Pegar o papel higiênico | | | | |
| | Limpar-se | | | | |
| | Puxar a cueca | | | | |
| | Puxar o short | | | | |
| TAREFA | CONDUTA | | | | |
| ESCOVAR OS DENTES | Abrir o creme dental | | | | |
| | Colocar o creme dental na escova | | | | |
| | Fechar o creme dental | | | | |
| | Abrir a torneira | | | | |
| | Molhar a escova | | | | |
| | Fechar a torneira | | | | |
| | Escovar a parte interna dos dentes | | | | |
| | Escovar a parte externa dos dentes | | | | |
| | Escovar a parte de cima | | | | |
| | Lavar a boca | | | | |
| | Lavar a escova | | | | |
| | Secar-se | | | | |

COMPORTAMENTO

| TAREFA | CONDUTA | E1 | E2 | E3 | E4 |
|---------------|---|----|----|----|----|
| Comportamento | Grita ou chora ao ser contrariado | | | | |
| | Auto-Lesionamento: a) tapas b) mordidas | | | | |

ATIVIDADE PEDAGÓGICA

| TAREFA | CONDUTA | E1 | E2 | E3 | E4 |
|---------------------|--|----|----|----|----|
| HABILIDADES MANUAIS | Possuir o movimento de pinça | | | | |
| | Picar papéis com as mãos | | | | |
| | Realizar dobraduras | | | | |
| | Utilizar a cola corretamente | | | | |
| | Utilizar a tesoura corretamente | | | | |
| | Segurar o lápis corretamente | | | | |
| | Utilizar o pincel corretamente | | | | |
| TAREFA | CONDUTA | | | | |
| JOGO SIMBÓLICO | Realiza imitações: a) De ações de pessoas b) De animais c) De situações | | | | |
| TAREFA | CONDUTA | | | | |
| CORES | Identifica as cores primárias: a) amarelo b) vermelho c) azul | | | | |
| | Classifica objetos de acordo com a cor | | | | |

| TAREFA | CONDUTA | E1 | E2 | E3 | E4 |
|---------------------------|---|----|----|----|----|
| FORMAS | Identifica as formas: a) triângulo b) quadrado c) círculo | | | | |
| | Classifica essas formas | | | | |
| TAREFA | CONDUTA | | | | |
| Reconhecimento de objetos | Reconhece através de um comando verbal um objeto | | | | |
| | Reconhece através da palavra escrita determinado objeto | | | | |
| | Reconhece através da palavra escrita e do comando verbal determinado objeto | | | | |