

ATENDIMENTO AO AUTISMO: A EXPERIÊNCIA DE EGRESSAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

Carlo Schmidt²

Joise de Brum Bertazzo³

Resumo

O atendimento a crianças e jovens com transtornos do espectro do autismo vem sendo um desafio para escola, pais e educadores especiais. O objetivo desse estudo foi acompanhar um grupo de alunas egressas do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria no atendimento às crianças com autismo, investigando como estão sendo estruturados esses atendimentos, seus desafios e os conhecimentos utilizados para tal intervenção. Os resultados mostram que essa modalidade de atendimento exige uma estruturação específica quanto à organização dos envolvidos, assim como conhecimentos específicos para lidar com o autismo.

Palavras-chave: Autismo, Inclusão

Eixo: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

INTRODUÇÃO

O autismo ocupa, atualmente, o terceiro lugar entre os transtornos do desenvolvimento, superando a prevalência de malformações congênitas e Síndrome de Down. Estudos recentes têm apontado que o autismo clássico acomete até 16 crianças a cada 10.000 e o espectro do autismo engloba de 20 a 50 crianças a cada 10.000 (CHAKRABARTI; FOMBONNE, 2005). Algumas características do autismo diminuem de intensidade com o desenvolvimento da criança, entre elas o isolamento, aspectos cognitivos e linguísticos. Avanços nessas áreas podem ser promovidos por

¹ Apresentação oral

² Professor Adjunto do Departamento de Educação Especial da UFSM/RS, carlopsico2@gmail.com

³ Aluna do Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM/RS, joisebertazzo@hotmail.com

programas de intervenção precoce específicos e/ou sua inclusão em escolas regulares.

Quaisquer que sejam as ações para o autismo, intervenções ou inclusão, envolvem idealmente a ação coordenada de vários profissionais, sendo um deles o educador especial, compondo uma equipe multidisciplinar. Porém, observa-se que apesar da alta demanda por este tipo de atendimento, não há um preparo adequado destes professores para intervirem com crianças que apresentam características de autismo dentro da escola. Felicio (2007) e Vasquez (2008) ilustram este dado ressaltando que o sucesso no trabalho com estes alunos depende, entre outros, da qualificação dos professores na área do autismo, quando se pode comprovar o despreparo dos professores por não possuírem “conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas em sala de aula, não tendo bases para desenvolver um trabalho eficaz com esses alunos” (FELICIO, 2007).

Destaca-se que uma intervenção eficaz logo no começo do processo de escolarização contribuiria para o melhor desenvolvimento futuro desses sujeitos, permitindo-lhes maior qualidade de vida, aprendizagens e acesso para conviverem permanentemente em sociedade. Além disso, a escola é o local onde esses alunos devem ter acesso inicial à socialização, através da possibilidade de desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e sociais. Portanto, o papel desenvolvido pelos professores das instituições de ensino no acompanhamento de pessoas com autismo requer uma profunda reflexão, pois pode determinar tanto o sucesso quanto fracasso nos processos de inclusão sócio e educacional futuro desses sujeitos.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) garante o atendimento educacional especializado ao indivíduo com Transtornos Globais do Desenvolvimento, garantindo definitivamente a escola como seu lugar na atualidade. A questão que emerge a seguir é: como está ocorrendo o atendimento a alunos com autismo no campo da educação especial? Como estão sendo atendidas suas complexas necessidades nesse contexto?

Buscando estas respostas, a presente pesquisa acompanhou um grupo de alunas egressas do Curso Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria através de encontros quinzenais, dedicados ao relato e reflexão de como estão ocorrendo seus atendimentos às crianças com autismo na escola.

METODOLOGIA

Foi utilizado o delineamento de estudo de casos múltiplos e da análise de conteúdos. O estudo de caso múltiplo contém mais de um caso único, sendo que qualquer utilização de projetos de casos múltiplos deve seguir uma lógica de replicação, e não de amostragem. Os casos devem funcionar de uma maneira semelhante aos experimentos múltiplos, com resultados similares (replicação literal) ou contraditórios (replicação teórica) previstos explicitamente no princípio da investigação (ALVES-MAZOTTI, 2006).

Neste caso, tomou como critério de inclusão um grupo de educadoras especiais que possuíssem uma base teórica comum – ex-alunas do curso de educação especial ou acadêmicas estivessem no último semestre do curso. Além disso, deveriam estar atendendo crianças com autismo. A partir dessa homogeneidade é possível identificar o modo como é desenvolvido cada atendimento, individualmente.

A coleta dos dados foi realizada através de encontros que contaram com a presença de sete professoras formadas em Educação Especial e duas graduandas do mesmo curso que realizam acompanhamento sistemático de 12 alunos com autismo na escola regular. O total de encontros durou um semestre letivo com freqüência quinzenal e duração média de duas horas. Tomou a forma de um grupo operativo (PICHÓN-RIVIÉRE, 1998) com o objetivo de relatar e refletir sobre seus atendimentos, mediado pelo coordenador do grupo de pesquisa Educação Especial e Autismo, da UFSM.

Além dos relatos dos encontros, utilizou-se como dado complementares questionários preenchidos pelas educadoras especiais contendo informações sobre seus atendimentos, ambiente da escola, dados da família e da criança atendida. Nos encontros as educadoras relataram aspectos que julgaram centrais aos seus atendimentos, incluindo as dificuldades encontradas, dúvidas, estratégias utilizadas, além das conquistas obtidas em relação a cada objetivo proposto.

Os relatos foram coletados na forma de diários de campo e analisados de forma transversal através de estatística descritiva para as perguntas fechadas (SAMPLIERI; COLLADO; LUCIO, 2006) e análise de conteúdo para as abertas (BARDIN, 1977), reunindo todos aqueles preenchidos ao longo dos encontros.

RESULTADOS

Os atendimentos aos autistas

A análise do perfil das educadoras especiais formadas mostra que estas tinham um tempo médio de formação de menos de um ano (oito meses), enquanto as graduandas estavam cursando o 8º semestre do curso.

As participantes atendiam ao todo doze alunos com diagnóstico de autismo, com idades entre cinco e 15 anos. Todos eles freqüentadores do ensino regular na cidade de Santa Maria, situados entre o primeiro e o quinto ano da educação infantil. Desses, a maioria (8) encontra-se na escola há menos de três anos, ao passo que quatro alunos cursam a escola há mais de três anos.

Sobre a situação dos alunos na escola, um dado que inicialmente chama a atenção é o índice de repetência, em que a grande maioria (9) já reprovou pelo menos uma vez. Dos alunos atendidos, dez têm algum acompanhamento na escola, como monitoras/auxiliares em sala de aula, durante todo o turno letivo. Os demais (2) são atendidos pelas educadoras no ambiente domiciliar.

O predomínio no número de reprovações dessa amostra parece revelar o insucesso deste alunado diante do desafio da inclusão escolar, afinal, os dados mostram que as aprendizagens não estão ocorrendo como deveriam. O desempenho escolar geral dos alunos somados aos relatos das educadoras sobre os poucos avanços na aquisição de conteúdos curriculares também parecem indicar uma falha em dar respostas efetivas para a educação desse alunado. Por exemplo, os questionários sobre a alfabetização dos alunos autistas mostraram que a grande maioria (10) não lê, cinco escrevem, sendo que destes, três escrevem somente o seu nome.

Estes dados colocam em destaque as lacunas existentes no processo de alfabetização de alunos com autismo, já que mesmo em séries avançadas, a maioria dos alunos não foi alfabetizada. Nesse sentido, a inclusão não significa apenas a presença do aluno em sala de aula, mas também sua participação, aceitação e conhecimentos adquiridos, como nos diz Glat (2007).

“Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde ele (aluno com necessidades educacionais especiais) aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária” (p.17)

Mesmo a alfabetização sendo uma aprendizagem central na educação escolar, as possibilidades e limitações de cada sujeito devem ser colocadas em perspectiva quanto a esse objetivo. No caso do autismo há de se ponderar sobre as prioridades curriculares no que tange ao lugar das “aprendizagens curriculares básicas”, como a

alfabetização, em comparação com aquelas eminentemente funcionais, diretamente ligadas à promoção da autonomia e aproveitamento aplicado diretamente na vida cotidiana. Belisário e Cunha complementam essa idéia.

O reconhecimento da escola como espaço de desenvolvimento de aprendizagens, em prol da autonomia, e a convicção na possibilidade de se exercer este papel junto à criança com TGD são fundamentais na relação inicial com a família, no sentido de sustentar a permanência da criança na escola desde o início e o estabelecimento de vínculo de confiança com os familiares (2010, p. 25).

A escola possui um papel extremamente importante na promoção da autonomia no autismo. Estudos de seguimento mostram que apenas uma pequena parte dos indivíduos adultos com autismo consegue trabalhar, viver independentemente ou desenvolver relações interpessoais. A maior parte encontra trabalho somente se contar com o apoio da família, vive com dependência direta, com auxílio de provisões locais e depende continuamente de assistência por parte de familiares, escolas e outros sistemas de suporte (HOWLIN, 1997).

Uma dificuldade apontada pelas educadoras diz respeito aos objetivos familiares para o atendimento em contraste com os objetivos possíveis a cada criança. Por exemplo, os atendimentos foram iniciados, em grande parte, visando atender objetivos imediatos das famílias (ex.: alfabetizar, aprender determinado conteúdo, permanecer na escola) e não àqueles identificados na avaliação prévias dos alunos, os quais indicariam as prioridades educacionais individuais e o ponto de partida para o ensino. Isso porque as avaliações prévias não foram realizadas pelas educadoras.

Este equívoco enquadre no contrato de atendimento parece inverter a assimetria inerente às relações ensinante-aprendente, em que aquele que é atendido (família, aluno) define os objetivos daquele que atende (educadoras). Dados esses papéis entre os participantes do atendimento, a professora regente da classe, assim como a família, tende a encarregar a educadora individualmente pela aprendizagem ou não da criança com autismo, já que esta é colocada como a responsável por atingir os objetivos estipulados. Desse modo, além da família participar menos diretamente da educação do filho, assim como a professora e a escola como um todo, a educadora especial passa perigosamente a assumir tarefas emergenciais, com possibilidades de alcance duvidosas, em nome do processo de aprendizagem e inclusão como um todo.

A divergência entre objetivos das famílias e das educadoras parece ter ocorrido também por uma falta de planejamento do atendimento das educadoras. O processo

de avaliação pedagógica deveria anteceder a intervenção, definindo os objetivos a partir desse momento. Os objetivos finais poderiam, então, ser discutidos entre educadora e família, para então ser compartilhado com a escola.

Além disso, tomando a equipe como um todo, não foram observados relatos de que entre as educadoras especiais e as professoras regentes tenha ocorrido alguma troca colaborativa de informações. Trocas estas necessárias ao desenvolvimento de um trabalho conjunto para a definição de um currículo individual, estratégias compartilhadas de ensino ou adaptações nas atividades a ser desenvolvidas com a criança. Esta lacuna parece mostrar que as aulas não eram planejadas para todos, desconsiderando as barreiras à aprendizagem e participação desses alunos e limitando estas possibilidades para o sujeito com autismo na vida escolar. Booth e Ainscow (2000) definem o papel das barreiras à aprendizagem e participação nas escolas inclusivas.

A noção de barreiras à aprendizagem e à participação pode ser usada para direcionar a atenção àquilo que precisa ser feito para aprimorar a educação para qualquer criança. Os estudantes encontram dificuldades quando eles experimentam barreiras à aprendizagem e à participação. Barreiras também surgem na interação entre estudantes, na maneira como são ensinados e o que são ensinados. Barreiras à aprendizagem e à participação podem prejudicar o acesso à escola ou limitar a participação do sujeito dentro da escola (BOOTH; AINSCOW, 2000, p.8)

De acordo com esta estrutura de atendimento, as educadoras especiais, em grande parte, ocuparam o papel de “acompanhantes” da criança na escola, desenvolvendo estratégias imediatistas e não planejadas antecipadamente para adaptar/facilitar as atividades originais da professora regente de modo a torná-la mais acessível ao seu aluno com autismo. Sucessos foram relatados com adaptações, mas entende-se que poderiam ter um alcance maior caso fossem discutidas e planejadas em colaboração com a professora regente.

Por outro lado, o papel secundário, coadjuvante e de participação limitada das escolas e famílias no atendimento chamam a atenção para a falta de articulação e entrelaçamento entre os envolvidos nas intervenções. Esta organização tende a individualizar e isolar diferentes saberes e práticas, especialmente quanto aos objetivos e estratégias para com a criança, que deveriam ser compartilhadas entre todos. Esta estrutura distancia-se das orientações de aproximação entre equipes de educação e saúde no contexto do autismo, seja em intervenções internas ou externas à escola (BELISÁRIO, 2005).

Sobre este aspecto, pondera-se também que a formação recente das educadoras desta pesquisa uma identidade profissional ainda em desenvolvimento no campo da educação especial constitui. Além disso, o curso de licenciatura em educação especial, do qual estas profissionais são oriundas, não contemplava, até então, os transtornos globais do desenvolvimento como área de formação.

Desafios e (des)conhecimentos

Dentre os desafios, os comportamentos que não são típicos das crianças com autismo, como a agressividade, foram percebidos como os principais geradores de insegurança para as educadoras. A maioria das participantes relatou nunca ter tido acesso a informações específicas em sua graduação que auxiliassem a lidar com estes comportamentos desafiadores.

Estes comportamentos ocorriam em sala de aula e prejudicavam a permanência do aluno nesse local. Nesses casos, a maioria das educadoras relatou desconhecimento sobre como proceder, enquanto outras desenvolveram estratégias de sucesso. Abaixo são ilustradas algumas das dificuldades relatadas.

Uma das educadoras relatou freqüência e intensidade altas quanto aos comportamentos de agressividade do aluno, os quais são descritos como “agressivo, arranhando, batendo no rosto, pontapés e mordidas”. As possíveis razões para o aparecimento desses comportamentos não foram identificadas, o que manteve as crises e levou a educadora a desligar-se do atendimento após diversos ferimentos sofridos.

Em outro relato, as dificuldades da educadora especial também se centraram no manejo dos comportamentos auto-agressivos do aluno em sala de aula. Questionava-se quanto a estes comportamentos serem aceitos naturalmente como parte intrínseca do autismo, ou, ao contrário, deveriam ser desenvolvidas estratégias de intervenção para lidar com eles. Uma das hipóteses inicialmente aventadas pela educadora foi o uso de contenção física do aluno, para evitar que ele se machucasse ou aos outros. Ao refletir no grupo sobre as possíveis variáveis intervenientes sobre esse comportamento, tomou-se como hipótese a sobrecarga do ambiente excessivamente social sobre a criança – uma sala de aula repleta de crianças e barulhos de todos os timbres. Assim, hipoteticamente, o aluno estaria se agredindo para expressar a inabilidade em lidar com o ambiente, já que não possuía linguagem verbal.

O teste prático desta hipótese se confirmou, ou seja, a educadora desenvolveu a estratégia de remover temporariamente o aluno do ambiente socialmente intenso da

sala de aula quando este começava a se mostrar desorganizado. Com a diminuição dos ruídos em um ambiente externo mais tranqüilo, em pouco tempo o aluno se acalmava e retornava á sala, retomando suas atividades.

O contraste entre os dois relatos acima destaca que a ausência ou a presença de conhecimento sobre comportamentos esperados em crianças com autismo pode determinar o sucesso ou o fracasso em determinadas situações. Nesses casos, as respostas afetivas atípicas que crianças com autismo manifestam diante da estimulação social foram explicadas teoricamente como dificuldades de auto-regulação de estímulos e estão bem documentadas na literatura (DAWSON; LEVY, 1989; HUTT; HUTT, 1968; ORNITZ; RITVO, 1976).

Conclusão

As modalidades de atendimento em educação especial são diversas, extrapolando aquelas classicamente associadas á profissão. O trabalho com crianças com autismo, como alunado específico da educação especial, tem se mostrado um desafio, exigindo tanto uma organização de trabalho diferenciada quanto conhecimentos específicos para uma intervenção.

Através do acompanhamento de um grupo de educadoras, observa-se que esta especificidade de atendimento necessita um enquadre sistêmico para obter sucesso, ou seja, privilegiar as trocas de informações e complementaridade multidisciplinar no atendimento entre os diferentes profissionais.

Urge uma aproximação entre o trabalho da educadora especial e a professora regente, de modo a configurar uma rede colaborativa que dê conta do alunado com autismo quanto ás suas aprendizagens, comportamentos e peculiaridades da comunicação. Este distanciamento entre os envolvidos compromete seriamente a qualidade do trabalho desenvolvido com essa criança, sendo ocasionado, em parte, por falhas no estabelecimento do contrato de trabalho.

Toda intervenção deve ser antecedida por uma avaliação, da qual emergem os objetivos a serem compartilhados por toda a equipe. Este papel deve ser assumido no início do atendimento e acompanhado sistematicamente pelos pais, professores e educadoras especiais.

Além disso, conclui-se que ainda existe uma grande lacuna quanto ao conhecimento dos alunos com transtornos do espectro do autismo, o que reflete no empobrecimento da prática nas escolas. Estes conhecimentos, quando presentes, podem auxiliar na formulação de hipóteses explicativas sobre comportamentos deste alunado, possibilitando o desenvolvimento de estratégias efetivas. Porém, quando

ausentes, podem conduzir para o aumento das barreiras que impedem o aprendizado e a participação destes alunos na escola.

Portanto, os resultados destacam a necessidade de intensificação na formação de recursos humanos habilitados a trabalhar pedagogicamente com alunos com autismo tanto no contexto escolar quanto em outras modalidades de atendimento. Professores da educação especial podem vir a realizar intervenções produtivas nessa área, contribuindo para práticas fundamentadas e orientadas ao desenvolvimento integral do sujeito com autismo.

REFERENCIAS

- ALVES-MAZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.129, p. 637-651, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BELISÁRIO, J.; CUNHA, P. *Educação especial na perspectiva da educação escolar: Transtornos globais do desenvolvimento*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BELISÁRIO, J. *Saúde e educação: uma parceria necessária para a inclusão dos portadores de deficiência*. In: *Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index on Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2007.
- DAWSON, G.; LEVY, A. *Arousal, attention, and socioemotional impairments of individuals with autism*. In: G. Dawson (Org.), *Autism: New perspectives on nature, diagnosis, and treatment* (p.3-21). New York: Guilford, 1989.
- FELÍCIO, Viviane Cintra. *O autismo e o professor: um saber que pode ajudar*. <http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Viviane%20-%20Final.pdf>. Acesso em 05 de setembro, as 19h40min.
- FREITAS, E. S. *Fui bobo em vir? testemunha de uma inclusão*. In: COLLI, F.A.G. (Org): *Travessias, inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré- Escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- GLAT, R. *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. 7 Letras, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

- HOWLIN, P. Autism: *Preparing for adulthood*. London: Routledge, 1997.
- HUTT, C.;HUTT, S.J. Stereotypy, arousal and autism. *Human Development*, v.11, p.277-286, 1968.
- ORNITZ, E.M.; RITVO, E.R. The syndrome of autism: A critical review. *The American Journal of Psychiatry*, v.133, p.609-621, 1976.
- PICHON-REVIÉRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.