



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

Habilidade Social em Autistas: possibilidades e desafios

Natália Ré Cardoso Guerra

RIO DE JANEIRO

2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

HABILIDADE SOCIAL EM AUTISTAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Natália Ré Cardoso Guerra

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagogo.

Orientadora: Prof^a Dra. Aliny Lamoglia

RIO DE JANEIRO

2011

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao meu Senhor e salvador Jesus Cristo, pela vida e pela capacidade que me deu para realizar este trabalho.

À minha família, pelo amor, incentivo e apoio.

Ao meu noivo, pelo companheirismo e auxílio.

À minha professora e orientadora Aliny, pela confiança e orientação.

Aos meus professores do Curso de Pedagogia, pelo ensino e pelo amor à profissão.

A criança de quem fui mediadora e realizei este trabalho, pela oportunidade que me proporcionou ao aprender um pouco mais sobre o autismo.

RESUMO

O presente trabalho propõe investigar as possibilidades de desenvolvimento das habilidades sociais em crianças autistas, a partir de uma intervenção pedagógica.

O trabalho é elaborado em três capítulos nos quais apresentam: as características do transtorno autista dentre outros transtornos invasivos do desenvolvimento (TID); os conceitos sobre habilidade social e métodos que podem ser trabalhados com crianças autistas visando o desenvolvimento da habilidade social e por último, a exposição do estudo de caso de um aluno autista, analisando os desafios encontrados para desenvolver as habilidades sociais, com base na metodologia do programa Son-Rise.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo, Habilidade Social, Estudo de Caso.

Sumário

| | |
|---|-----------|
| 1. Introdução | 6 |
| 1.1 APRESENTAÇÃO | 6 |
| 1.2 MOTIVAÇÃO | 6 |
| 1.3 OBJETIVO DO TRABALHO | 6 |
| 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO E METODOLOGIA | 6 |
| 2. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento..... | 8 |
| 2.1 TRANSTORNO AUTISTA..... | 9 |
| 2.2 TRANSTORNO DE ASPERGER..... | 12 |
| 2.3 TRANSTORNO DE RETT..... | 13 |
| 2.4 TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA..... | 14 |
| 2.5 TRANSTORNO INVASIVO DO DESENVOLVIMENTO SEM OUTRA ESPECIFICAÇÃO | 14 |
| 3. Possibilidades de desenvolvimento de habilidades sociais em autistas..... | 15 |
| 3.1 HABILIDADE SOCIAL..... | 15 |
| 3.2 MÉTODOS, PROGRAMAS E ATIVIDADES VISANDO O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS..... | 17 |
| 4. Estudo de caso | 21 |
| 4.1 INTRODUÇÃO | 21 |
| 4.2 APRESENTAÇÃO | 21 |
| 4.3 TEORIA | 24 |
| 4.4 DESENVOLVIMENTO DE ALGUMAS ATIVIDADES | 25 |
| 4.5 ANÁLISE DO CASO..... | 28 |
| Considerações Finais | 37 |
| Anexos | 38 |
| Referências Bibliográficas | 42 |

1. Introdução

1.1 Apresentação

O presente trabalho tem o foco em uma das áreas prejudicadas pelo transtorno autista, que é a interação social. Acredito que esta é uma questão que precisa ser investigada, desafiando as possibilidades de relacionamento e interação com o outro.

Ao abordar as habilidades sociais em crianças autistas, deve-se acreditar na capacidade destas crianças se desenvolverem neste sentido, principalmente se houver, desde cedo, uma intervenção adequada.

1.2 Motivação

O presente tema foi escolhido devido à leitura do livro *Uma menina estranha*, autobiografia de Temple Grandin, que me despertou atenção para este assunto. Temple é autista (Síndrome de Asperger), sua história de vida é muito interessante, devido aos desafios encontrados e superados. Temple Grandin, atualmente, é engenheira, bióloga e psicóloga, projeta equipamentos para a pecuária e profere palestras sobre autismo.

1.3 Objetivo do Trabalho

O objetivo deste trabalho visa analisar o desenvolvimento das habilidades sociais em crianças autistas. Utilizando o programa Son-Rise como uma das formas de proporcionar à criança autista condições para desenvolver suas habilidades sociais, este estudo visa descortinar novas possibilidades e desafios para interação destas crianças com as pessoas que a cercam.

1.4 Estrutura do Trabalho e Metodologia

O Capítulo 2 apresenta as características de alguns transtornos invasivos do desenvolvimento (TID).

No Capítulo 3 são apresentados alguns conceitos de habilidade social, métodos, programas e atividades que podem ser trabalhados com crianças autistas visando o desenvolvimento de suas habilidades sociais.

O Capítulo 4 apresenta a exposição do estudo de caso de um aluno autista incluído em classe regular, fazendo uma análise dos desafios encontrados para desenvolver as habilidades sociais, utilizando o modelo de desenvolvimento do programa Son-Rise.

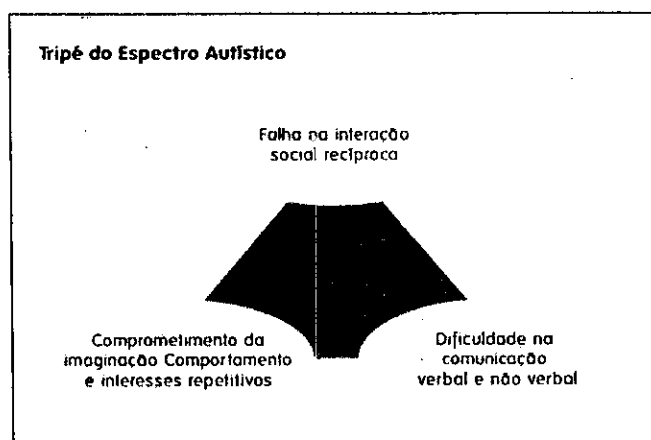
A metodologia utilizada foi o *Estudo de Caso* que “representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados” (VENTURA apud YIN, 2007, p. 384).

2. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

“O grupo de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento pode ser caracterizado como um conjunto de anormalidades qualitativas onde cabem outros distúrbios, o que leva o profissional a ter dificuldades para estabelecer um diagnóstico preciso. Além do mais, os sintomas podem exibir muitas variações de uma criança para outra, contribuindo para que se torne mais difícil traçar um perfil único e exclusivo” (CUNHA apud SCHWARTZMAN, 2010, p.26).

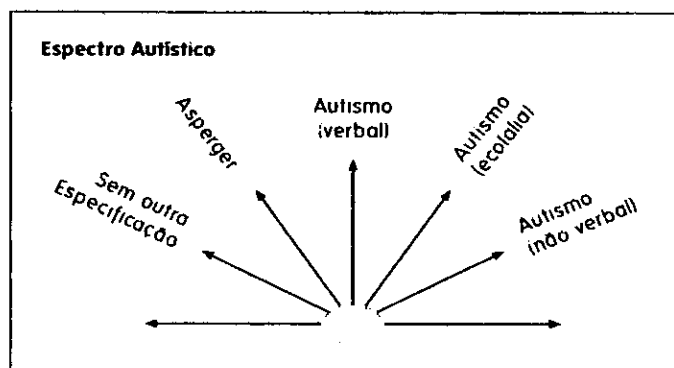
Há um grande esforço de toda comunidade científica no sentido de definir critérios de diagnósticos para diferenciar os diversos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID). A similaridade de sintomas confunde até hoje e ainda gera diagnósticos imprecisos.

Os TIDs estão fundamentados nas três principais áreas de desenvolvimento, com comprometimento: na interação social recíproca, na imaginação (comportamento e interesses repetitivos) e na comunicação verbal e não verbal. A figura abaixo mostra o que se chamou de Tripé do Espectro Autístico (GIKOVATE; CONCEIÇÃO, 2010).



(GIKOVATE E CONCEIÇÃO, 2010)

O espectro autístico, apontado por Wing (1979), tem por objetivo mostrar que os transtornos se apresentam através de graus de comprometimento na correlação dos sintomas agrupados nas áreas do tripé, definindo assim, um “leque de gravidade para o conjunto de sintomas”, classificando-os de quadros mais leves a mais severos (GIKOVATE; CONCEIÇÃO, 2010).



(GIKOVATE E CONCEIÇÃO, 2010)

O DSM- IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) é a quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria. Este manual constitui-se de critérios de diagnósticos para os diversos Transtornos e é utilizado por profissionais da área de saúde mental.

A nomenclatura oficial definida pelo DSM-IV para o grupo de transtornos caracterizados por graves prejuízos nas áreas do desenvolvimento é Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). Os TIDs são classificados em: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação.

Em outros contextos da literatura, como sinônimo de TID, utiliza-se o nome de Espectro Autístico.

Cabe destacar algumas características dos TIDs, para uma melhor compreensão de cada um deles, lembrando de que os quadros não são estritamente delimitados, podendo apresentar um diagnóstico diferenciado de acordo com a avaliação de cada especialista.

2.1 Transtorno Autista

De acordo com o DSM- IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), o Transtorno Autista apresenta um desenvolvimento com prejuízo na interação social, na comunicação, marcado por um repertório restrito de atividades e interesses.

Leo Kanner, em 1943, estudou um grupo de crianças que apresentavam isolamento social, alterações da fala e dificuldades motoras, constatando em seu artigo que estas crianças apresentavam “distúrbios autísticos do contato afetivo”.

Durante algum tempo acreditou-se que o comportamento dos pais com relação aos seus filhos poderia influenciar no aparecimento do autismo.

Atualmente, o autismo é considerado uma síndrome neurobiológica, devido a alterações biológicas, apresentando graus variados de acordo com a intensidade do comprometimento em cada uma das três áreas: interação social, imaginação e comunicação.

Os sintomas do transtorno autista podem surgir nos primeiros meses de vida, ou só se manifestarem mais tarde, até os três anos. Em alguns casos, a criança começa a desenvolver a sua linguagem até o primeiro ou segundo ano de vida, em seguida regride e acaba falhando na comunicação que apresentava inicialmente.

A criança autista apresenta algumas características que causam prejuízo em seu contato com as outras pessoas, como por exemplo, não busca compartilhar seus interesses por determinados objetos com os outros, não aponta para objetos, mostrando ao adulto o que está chamando sua atenção. Também tem dificuldade em identificar os sentimentos das pessoas e muitas vezes não compreende as regras sociais (RODRIGUES; SPENCER, 2010).

Conforme destaca Tomasello (2003),

“as crianças autistas apresentam graves problemas de atenção conjunta e de perspectivação. Por exemplo, apresentam uma série de déficits na habilidade de prestar atenção a objetos junto com outras pessoas, produzem muito poucos gestos declarativos, e quase não se envolvem em jogos simbólicos ou de faz de conta, que, em muitos casos, implicam assumir o papel do outro.”

Atenção conjunta de acordo com Tomasello (2003) refere-se à interação que ocorre entre a criança, o adulto e um objeto. A atenção conjunta pode ser exemplificada nas seguintes situações: a criança acompanha o olhar do adulto para um determinado objeto; envolve-se numa interação com o adulto em relação ao objeto, mostrando este objeto para o adulto e age sobre aquele objeto de acordo com a forma que o adulto age sobre ele, ou seja, imitando-o. Esta interação começa a ocorrer por volta de nove a doze meses de idade.

A perspectivação é observada quando por volta de nove meses os bebês já começam a demonstrar uma compreensão de que os outros são iguais a ele. A partir do momento em que eles compreendem que suas ações possuem um objetivo e que provoca no outro um determinado comportamento, eles imaginam que as pessoas devem utilizar-se da mesma forma que ele para alcançar o objetivo (Tomasello, 2003).

Nota-se um grande déficit na comunicação das crianças com este transtorno que, em alguns casos não possuem a linguagem verbal. A criança que possui oralidade não consegue manter um diálogo, apresenta ecolalia, imitando a fala de outras pessoas, repetindo diversas

vezes a mesma coisa, como por exemplo, a fala de algum ator de televisão ou parte de uma música, ou mesmo algo dito a ela por alguém.

Os jogos simbólicos normalmente não estão presentes nas brincadeiras destas crianças e não costumam se envolver em brincadeiras em grupo. Elas se interessam em enfileirar os objetos, têm fixações em movimentos giratórios, ou objetos que rodam. Também podem se apegar a determinados objetos, ou pessoas (RODRIGUES; SPENCER, 2010).

As estereotipias podem envolver as mãos, como bater palmas, ou o corpo todo, balançando-se, por exemplo. Também podem se locomover, às vezes, andando nas pontas dos pés.

Algumas crianças com o transtorno autista podem apresentar agressividade, hiperatividade, alguns acessos de raiva e autoagressão. Podem ter reações exageradas a determinados sons ou estímulos. Grandin e Scariano (1999) apontam que segundo pesquisas, uma criança autista pode ignorar sons altos, mas ao ouvir um som como, por exemplo, de um estalo de uma folha de papel, pode reagir com agressividade. Uma explicação possível para tal reação é a incapacidade que a criança com autismo tem de integrar os estímulos que recebem, para escolher a qual dará sua atenção. Elas têm que optar por um auto estímulo como girar, por exemplo, ou isolar-se para filtrar os estímulos externos. Caso não façam isso, podem apresentar ataques de raiva e de agressão, devido ao excesso de estímulos que receberam ao mesmo tempo.

Geralmente os autistas não apresentam medo de perigos reais e certo temor a alguns objetos inofensivos. As alterações de humor podem ocorrer, ora chorando sem motivo, ora rindo, ou não demonstrar nenhuma reação emocional. Também possuem uma necessidade de rotina, caso algo seja novo, ou fora do que costumam fazer, pode haver um ataque de birra.

Há uma maior incidência dos casos de transtorno autista no sexo masculino. Gikovate e Conceição (2010) destacam que “os estudos científicos estimam que uma em cada 100 crianças nascidas estariam no espectro autístico”.

Mesmo com o crescente número de informações e estudos sobre o assunto, ainda existe uma dificuldade em diagnosticar o transtorno, por existir grupos bastante heterogêneos, em que cada indivíduo apresenta determinadas características que diferenciam de outros. Em muitos casos pode haver retardo mental, convulsões e doenças genéticas relacionadas com outras patologias.

Não há cura para o autismo atualmente. Existe uma melhora no quadro quando se inicia uma intervenção precoce, acompanhada de técnicas comportamentais e educacionais. É

necessário que o ambiente da criança autista seja estruturado, com regras bem claras, com informações precisas e definidas, geralmente estas informações devem ser apresentadas visualmente para uma melhor compreensão da criança (GIKOVATE; CONCEIÇÃO, 2010).

2.2 Transtorno de Asperger

Em 1944, Hans Asperger apresentou relatos de uma síndrome que denominou de “psicopatia autista”, cujas crianças afetadas possuíam graves comprometimentos de interação social, estereotípias motoras e determinada capacidade intelectual.

O Transtorno de Asperger ou a Síndrome de Asperger se caracteriza por prejuízos severos na interação social, apresentando comportamentos repetitivos e interesses restritos. Porém, não existe um atraso significativo no desenvolvimento cognitivo, nem prejuízo considerável na linguagem.

As crianças com síndrome de Asperger possuem algumas características como, por exemplo, fala marcada por alterações na entonação da voz, extrema necessidade em seguir rotinas, pouco ou nenhum contato visual com as pessoas.

Temple Grandin relata sua experiência: “Minha voz era inexpressiva, com pouca inflexão e nenhum ritmo. (...) eu já era adulta quando consegui pela primeira vez olhar alguém nos olhos. (...) me interessava pouco pelas outras crianças, preferindo meu mundo interior” (GRANDIN e SCARIANO, 1999).

No período escolar notam-se as dificuldades de interação social. Geralmente não conseguem compartilhar dos mesmos interesses com outras crianças. Apresentam interesses por determinados assuntos que acabam se tornando fixações e refletindo na sua comunicação, falando sobre o mesmo assunto incansavelmente. Alguns possuem capacidade de memorizar um grande número de informações.

A falta de interação social das pessoas com esta síndrome às vezes é compensada por uma forma de pensar que os fazem desenvolver capacidades excepcionais.

As pessoas com Asperger “são inteligentes e apresentam aptidões linguísticas aparentemente normais, mas que não preenchem todos os critérios necessários para que se caracterize um quadro autístico clássico” (MORAES apud KLIN, 2003, p.57).

O que diferencia um indivíduo com Asperger de um autista clássico é que o primeiro não apresenta atrasos consideráveis no desenvolvimento da linguagem, enquanto o segundo apresenta atraso na linguagem oral ou não possui a mesma, conforme aponta o DSM-IV.

O Transtorno de Asperger afeta mais o sexo masculino do que o feminino e geralmente o diagnóstico é feito tardiamente.

No decorrer da vida do indivíduo com a síndrome, pode haver uma maior superação de seus déficits por conta de motivações recebidas a fim de desenvolver melhor suas capacidades e potencialidades (RODRIGUES; SPENCER, 2010).

2.3 Transtorno de Rett

O Transtorno de Rett é caracterizado por uma regressão no desenvolvimento psicomotor, havendo desaceleração de crescimento do crânio, por volta dos cinco meses. (DSM-IV)

Conforme destacam Rodrigues e Spencer (2010) entre seis meses a dois anos, a criança pouco responde a estímulos, sofrendo uma perda na capacidade de comunicação, demonstrando isolamento, dispersão e indiferença ao contato com o outro. Ocorre também diminuição do ato de segurar ou apanhar objetos. Por deixar de utilizar os membros superiores, surgem estereotípias como, por exemplo, retorcer e esfregar as mãos.

De acordo com o DSM-IV este transtorno é diagnosticado somente em meninas, apresentando uma fraca coordenação motora, posturas irregulares, problemas no desenvolvimento da linguagem e perda das funções intelectuais. Na maioria dos casos há convulsões.

A perda das habilidades que ocorre nas meninas que possuem este transtorno, em geral, é progressiva. Na maioria dos casos a recuperação é bem limitada, mas pode se obter progressos quanto à interação social, na fase da adolescência, porém, as dificuldades de comunicação permanecem. Em geral, quanto às características cognitivas, na fase adulta, ainda são comparadas às da primeira infância.

Uma das possibilidades para ajudar as crianças com este transtorno é a realização da terapia comportamental, com o objetivo de reforçar estímulos positivos e também a fisioterapia, para auxiliar na dificuldade motora. (RODRIGUES; SPENCER, 2010)

2.4 Transtorno Desintegrativo da Infância

Rodrigues e Spencer (2010) apontam que também conhecido como síndrome de Heller ou psicose desintegrativa, o transtorno desintegrativo da infância causa uma regressão em várias áreas do indivíduo.

Após os dois anos de vida (até antes dos dez anos) apresentando um desenvolvimento normal, a criança perde algumas habilidades nas áreas relacionadas à comunicação, à interação social, controle intestinal ou urinário, cognição e motricidade. Apresenta também comportamentos repetitivos e estereotípias.

Na fase inicial do transtorno a criança pode manifestar irritabilidade, ansiedade e perda da fala.

É um transtorno com predominância em meninos, geralmente acompanhado de retardo mental (grau moderado) e é muito mais raro que o Transtorno Autista (RODRIGUES; SPENCER, 2010).

2.5 Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação

Este transtorno abrange as crianças que não apresentam as características de Asperger nem de Autismo, mas possuem sintomas leves, considerando os dois transtornos citados (GIKOVATE E CONCEIÇÃO, 2010).

Também pode ser classificado como Autismo Atípico, por não apresentar os critérios para diagnóstico do Transtorno Autista, segundo o DSM IV.

3. Possibilidades de desenvolvimento de habilidades sociais em autistas

Antes de conceituar habilidade social e destacar as possíveis atividades para desenvolvê-la nos autistas, cabe ressaltar algumas questões que perpassam o desenvolvimento cognitivo dos autistas.

De acordo com Cunha (2010) “a cognição está relacionada ‘aos processos e produtos mentais superiores’, tais como: conhecimento, consciência, inteligência, pensamento, imaginação, criatividade, (...) formando um conjunto complexo de componentes” (p.109). Porém, nos autistas, há uma limitação com relação a alguns processos cognitivos por conta da dificuldade de interação social e de comunicação. Por não conseguir compreender as normas sociais, não há um aprendizado espontâneo das condutas, dificultando assim a socialização.

A partir do desenvolvimento da autonomia e da interação, o autista recebe auxílio para desenvolver o aspecto pessoal e cognitivo, favorecendo as relações interpessoais com a descoberta do que se aprende nestas relações, como as regras sociais, a amizade, o respeito. Cunha ainda afirma que “a estrutura e os padrões das atividades cognitivas são decorrentes também das experiências e dos estímulos que nascem das relações afetivas, não somente das características biológicas do ser” (CUNHA, 2010, p.94).

É essencial que haja a possibilidade da criança ou jovem autista estabelecer a relação com os outros, o convívio com as pessoas, não o afastando das relações sociais, mas ajudando-o a experimentá-las e a compreendê-las.

Ao abordar a possibilidade de desenvolvimento da habilidade social em crianças autistas, deve-se acreditar na capacidade que estas crianças podem vir a apresentar, se houver desde cedo uma intervenção, para que tais habilidades sociais possam se desenvolver.

3.1 Habilidade Social

Segundo Gikovate e Conceição (2010) uma pessoa com habilidade social é aquela que possui uma boa percepção e leitura de determinada situação social e que se ajusta de acordo com a demanda de cada momento. Entende-se com esta afirmação que, de acordo com as normas estabelecidas de cada cultura, os diferentes contextos em que o indivíduo se encontra, são exigidas atitudes para cada ocasião, ou seja, o que se espera do indivíduo naquele momento. Por exemplo, num seminário acadêmico, cabe ao indivíduo se comunicar utilizando

uma linguagem formal, se ele falar com muitas gírias ou gestos exagerados sua atitude será considerada inadequada para aquela situação.

Para analisar as habilidades sociais que um indivíduo apresenta, ou, seu desempenho social, é preciso considerar três dimensões conforme apontam Del Prette e Del Prette (2010): a dimensão pessoal, a situacional e a cultural.

A dimensão pessoal é constituída pelos seguintes componentes: comportamentais (opinar, agradecer, sorrir, etc.); cognitivo-afetivos (expectativas, crenças, empatia, etc.); fisiológicos; sócio-demográficos (idade, sexo, altura, etc.).

A dimensão situacional aponta o reconhecimento de que situações diferentes exigem demandas sociais diferenciadas, conforme o exemplo citado acima sobre o seminário acadêmico.

A dimensão cultural se refere às normas, valores e regras, podendo ser diferentes ou semelhantes de uma cultura para outra.

Existem pessoas com graus diferentes de habilidade social, umas apresentando mais facilidade, outras, mais dificuldade.

Del Prette e Del Prette (2010) enfatizam que para o indivíduo possuir um bom desempenho social, é preciso observar como o outro se comporta, além de avaliar o seu próprio comportamento. É necessário reconhecer os sinais presentes nas situações sociais, principalmente os sinais verbais e não-verbais das pessoas. Também deverá ser considerado o contexto em que ela está inserida, sua cultura, idade ou se possui algum déficit na linguagem ou desordem relacionada ao desenvolvimento social.

A criança começa a estabelecer algumas interações sociais a partir de seu contato com os pais. Por exemplo, nos momentos em que a mãe o amamenta, no banho, nas conversas e brincadeiras que ocorrem com seus pais e na própria observação realizada pelas crianças da forma como os adultos agem (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2010).

A criança bem pequena não consegue ainda imaginar o que as pessoas pensam, ou sentem, por isso, é difícil vermos uma criança de dois anos, por exemplo, dizer que gostou de um presente que na verdade não gostou, só para não deixar triste a pessoa que a presenteou (GIKOVATE; CONCEIÇÃO, 2010). Este comportamento indica que a criança ainda não adquiriu as habilidades sociais necessárias por estar numa fase de desenvolvimento que não permite fazer considerações sobre o que os outros poderão pensar sobre suas atitudes.

Alguns estudiosos denominam a capacidade de fazer inferências sobre si e sobre o que o outro pensa e sente de Teoria da Mente. Confirmando esta teoria, Caixeta e Nitri (2002)

apontam que as crianças apresentam determinadas habilidades que começam a surgir por volta dos cinco anos, indicando a capacidade de fazer teorias sobre o pensamento das outras pessoas. Um exemplo disso, ainda que primariamente, ocorre em jogos simbólicos em que a criança 'faz de conta', fingindo ser alguém, recriando uma situação, colocando-se na posição do outro (CAIXETA E NITRINI apud LESLIE, 2002, p. 108).

Del Prette e Del Prette (2010) destacam que quando a criança começa a frequentar outros espaços, além do familiar, devido à quantidade e diversidade de novas pessoas, é necessário exercitar novos papéis e habilidades que antes não eram solicitadas (DEL PRETTE & DEL PRETTE apud BRONFENBRENNER, 2010, p. 20,21).

Essa passagem da criança para outros grupos, principalmente para a escola, exige delas uma maior adaptação às regras e às diferentes situações sociais. Nota-se que esse período é crítico para o desenvolvimento das habilidades sociais, pois a criança se depara com novas exigências, em que é preciso aprender normas e comportamentos, se adaptando a cada contexto, a cada situação.

O desenvolvimento do indivíduo em cada ciclo de sua vida, sua aprendizagem e respostas para com as demandas de cada fase, o exercício de novos papéis e a assimilação das normas de cada contexto social, contribuem para a aquisição e desempenho das habilidades sociais, assim como a interação que acontece com outras pessoas é também significativa para o desenvolvimento das mesmas (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2010).

É importante ressaltar que as crianças do espectro autístico, apresentam um grave comprometimento em habilidade social. E a partir dessa questão é que o tópico a seguir visa destacar as possibilidades (e os desafios) para desenvolver as habilidades sociais nestas crianças.

3.2 Métodos, Programas e Atividades visando o desenvolvimento de habilidades sociais

As intervenções clínicas e os programas educacionais, se iniciados desde cedo com as crianças autistas, podem contribuir muito para o desenvolvimento social, visando à superação das dificuldades, a aquisição de novas habilidades e aperfeiçoamento das habilidades já apresentadas (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2010).

Como os autistas possuem pouca habilidade social pela dificuldade que têm de entender as relações sociais, é preciso que haja um auxílio por parte dos profissionais,

professores, mediadores, terapeutas, familiares, enfim, todos os que estão envolvidos em situações de interação social do cotidiano da criança autista.

É preciso ser claro e específico dizendo o que deseja que a criança faça e apontando todos os passos que serão dados durante o dia, ou seja, os afazeres, as atividades, utilizando diversos recursos concretos para que a compreensão seja facilitada, como por exemplo, o estímulo visual. Outra estratégia de intervenção utilizada é a presença de um mediador, quando a criança se encontra na escola, para ajudá-la a entender as brincadeiras, os momentos de interação com as outras crianças e as atividades propostas pelo professor (GIKOVATE; CONCEIÇÃO, 2010).

É essencial destacar que não basta somente utilizar e aplicar as técnicas, é preciso demonstrar afeto, elogiar e atentar para as manifestações de carinho e proximidade que as crianças apresentam, muitas vezes não notadas por serem rápidas e sutis, porém, é a partir daí que se pode atentar para um começo das habilidades sociais que estas crianças possam vir a manifestar.

3.2.1 Métodos e Programas

3.2.1.1 TEACCH

O método *TEACCH* - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação, “é um programa de intervenção terapêutica educacional e clínico”. Sua metodologia está baseada em observar o comportamento das crianças autistas, em diversas situações e diante de diferentes estímulos (RODRIGUES; SPENCER, 2010).

Em vista de cumprir seus objetivos pedagógicos, o programa apresenta, de forma a orientar o autista em diversos espaços, a utilização de estímulos visuais como fotos, figuras, cartões, símbolos, materiais concretos, estímulos corporais, gestos, dentre outros. “Após a criança demonstrar desenvoltura na atividade ensinada, a conduta adquirida passa a fazer parte da rotina de trabalho do aluno” (RODRIGUES; SPENCER, 2010).

Conforme destaca Cunha (2010), este método tem como objetivo desenvolver a independência da criança autista para que ela possa realizar as tarefas do seu cotidiano de forma autônoma. Organizar uma rotina, exposta em quadros ou agendas, adaptando o

ambiente para o autista, facilita a compreensão do que se espera dele para a realização das tarefas ali determinadas.

3.2.1.2 ABA

O método *ABA* – Análise Aplicada do Comportamento, de acordo com Rodrigues e Spencer (2010) visa identificar as habilidades que a criança autista ainda não domina, estimulando-a a aprender novas aptidões. Este trabalho é realizado por etapas e individualmente, com o apoio de um terapeuta como mediador, auxiliando a criança até que ela consiga executar a atividade proposta com autonomia.

Rodrigues e Spencer (2010) abordam a questão de que o *TEACCH* e o *ABA* são métodos que tem como base a Psicologia behaviorista. O behaviorismo, segundo Skinner, “é a filosofia da ciência do comportamento humano”, partindo da premissa de que o comportamento do ser humano é controlado pelo ambiente e pelos genes (SKINNER, 2006).

A partir dessa questão, os objetivos do método *ABA* visam uma mudança de comportamentos específicos no indivíduo, considerando a repetição um ponto importante, assim como o registro de todas as tentativas e resultados alcançados. Se a criança apresenta uma resposta adequada, a consequência é ocorrer algo agradável a ela, assim, através do reforço e da repetição, seu comportamento incorreto é inibido, recompensando as atitudes desejadas (CUNHA, 2010).

3.2.1.3 PECS

O *PECS* é um Sistema de Comunicação por meio da Troca de Figuras, seu objetivo é ajudar crianças e adultos com autismo ou outros distúrbios de desenvolvimento na comunicação. Um dos enfoques é usar a comunicação para ensinar o indivíduo autista a perceber que através da comunicação ele pode alcançar o que deseja, descobrindo o que o motiva a querer se comunicar. Este método avalia as capacidades do indivíduo, antes de estimular o aprendizado de habilidades de comunicação (RODRIGUES; SPENCER, 2010).

O *PECS* utiliza figuras de comunicação, através de cartões, para ser aplicado em diversos espaços, organizando assim a linguagem não verbal das crianças e jovens que não falam (CUNHA, 2010).

3.2.1.4 SON-RISE

O programa *SON-RISE* foi criado pelos professores Barry e Samahria Kaufman. O filho do casal, Raun, foi diagnosticado com autismo severo e mesmo com muitos conselhos recebidos para colocá-lo numa instituição, eles resolveram trabalhar num programa em casa, tentando conseguir uma forma de interação com o filho.

Este programa transformou totalmente Raun, que nos anos iniciais da sua infância não apresentava comunicação verbal e possuía um déficit cognitivo. Atualmente, ele é um adulto que se comunica normalmente, sociável, inteligente e dá palestras em vários lugares ensinando as técnicas do programa do qual foi beneficiado.

Barry e Samahria fundaram em 1983 o Autism Treatment Center of America e através deste programa ajudaram muitas famílias de diversos países (BERMAN; RAPPAPORT; HOGAN, 2010).

O programa *SON-RISE* apresenta um “Modelo de Desenvolvimento” em que tanto os pais quanto os profissionais que cuidam da criança podem usá-lo. Este modelo descreve os estágios possíveis em que a criança se encontra, para assim identificar as habilidades, dificuldades e os objetivos para ajudá-la a progredir. Por meio do livro “Brincar para crescer - 201 atividades projetadas para ajudar sua criança especial a desenvolver habilidades sociais fundamentais” o programa é apresentado através de atividades para desenvolver as habilidades social, cognitiva e motora das crianças autistas.

Algumas atividades deste livro foram realizadas para facilitar o desenvolvimento das habilidades sociais de uma criança autista que será abordado no próximo capítulo.

4. Estudo de caso

O método *Estudo de Caso* foi escolhido porque pode ser apresentado através de uma investigação de um caso específico, delimitado, com o foco no indivíduo, num determinado período e local. Essa metodologia facilita na exploração das descobertas e na análise das dimensões de um problema (VENTURA 2007).

4.1 Introdução

Com base no programa Son-Rise e em seu “Modelo de Desenvolvimento” foram realizadas algumas atividades com uma criança autista com quem faço mediação numa classe regular, contribuindo para o seu desenvolvimento nas diversas aprendizagens e nas habilidades sociais.

Este modelo foi escolhido devido a sua proposta lúdica e simples e também pelas questões de aprendizagem relacionadas à criança autista. Por meio do contato já estabelecido com esta criança ao longo deste ano pude ter uma visão de seus interesses e dificuldades, assim como a rotina e a demanda da escola para realização das atividades.

Algumas atividades foram selecionadas de acordo com os estágios em que se encontra a criança observada, utilizando o material do livro “Brincar para crescer - 201 atividades projetadas para ajudar sua criança especial a desenvolver habilidades sociais fundamentais” (HOGAN E HOGAN, 2007).

4.2 Apresentação

Observei e atuei como mediadora de uma criança autista do sexo masculino, de nove anos, incluído pela primeira vez este ano (2011) numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município do Rio de Janeiro.

João¹ é autista não verbal. Atuo como mediadora deste aluno desde março até a presente data.

Por conta da demanda da inclusão escolar e do papel de mediadora/estagiária (o contato com ele é somente na escola), as atividades não foram feitas num “quarto de brincar”

¹ Nome Fictício

conforme é solicitado no programa Son-Rise, em que o local deve ser preparado com poucas distrações sensoriais.

O local e algumas atividades foram adaptados. As atividades foram realizadas na sala de recursos da escola, nos dias em que a professora e os alunos para seu atendimento não utilizavam a sala.

Cabe ressaltar que a sala oferece muitos materiais, jogos, brinquedos e por isso algumas atividades foram feitas tendo que dividir a atenção do aluno que se distraía com os variados estímulos visuais. Destaco também que este aluno deveria freqüentar a sala de recursos no contra turno, conforme a proposta da escola, porém, não é possível para seus pais trazê-lo no outro turno devido ao horário em que trabalham. Às vezes, a professora da sala de recursos permitia que eu entrasse com o aluno em determinado momento do dia para ele realizar alguma tarefa lúdica de seu interesse como quebra-cabeça, ou brincar de massinha.

Houve uma mudança na realização das atividades feitas com João. A partir da terceira atividade tivemos que adaptar para outro local e com a participação de outras pessoas, como por exemplo, na hora do recreio, por conta da chegada de outro aluno especial que necessitava da minha mediação em sala de aula.

4.2.1 Algumas informações sobre João

4.2.1.1 Aspectos Sociais

João participa das brincadeiras coletivas com ajuda para orientação do que ele deve fazer. Exemplo: pega-pega, jogo de bola.

Na sala de aula ele se incomoda quando um aluno chega perto para olhar a atividade que está fazendo, fica olhando fixamente para este; com intervenção, ele deixa o aluno ficar perto.

Ele ainda não compartilha alguns interesses com outros alunos de sua turma. Por exemplo, no recreio, ao ver um livro, um aluno quis ver junto com ele, eu pedi para mostrar o livro, mas João se afastou e guardou o livro.

João continua preferindo brincar com uma determinada colega, porém já aceita brincar com outras meninas de pega-pega.

4.2.1.2 Aspectos da Comunicação Não-Verbal e da Escrita

João utiliza gestos para se comunicar, por exemplo, quando quer fazer aula de “Educação Física” ou correr no recreio, bate os pés no chão. Para lanchar ou quando observa os alimentos nos encartes ele coloca a mão na boca. Quando “lê” palavras que sabe o significado ele tenta gesticular comunicando a palavra que está escrita. Por exemplo, se está escrito beijo em algum lugar em que “leu”, ele manda beijo. Se “leu” xampu, ele aponta para o cabelo.

Ao assistir o DVD do Cocoricó², numa determinada música (com a legenda e a melodia) apareceu a palavra “abacaxi”, em que os personagens repetiram o “xi xi”, João apontou para a palavra na tela e para a calça dele (ele faz esse gesto quando quer fazer xixi).

Ele também utiliza a escrita para se comunicar.

Exemplos:

Após ter encontrado as embalagens de iogurte de sucata na secretaria, ele apontou para as embalagens e fez o gesto de escrever (“rabiscando a barriga”), ao voltarmos para a sala, escrevi no computador “o João quer o iogurte de morango”. No dia seguinte, por iniciativa própria, ele escreveu sozinho acrescentando outros sabores de iogurte vistos nas embalagens. “O JOÃO QUER O IOGURTE DE COCO”. “O JOÃO QUER O IOGURTE DE MAMÃO COM LARANJA”.

Nos demais dias quando via as embalagens de iogurte escrevia no computador:

“O JOÃO QUER O IOGURTE DE COCO GÜANABARA PAPAÍ”.

“O JOÃO QUE O IOGURTE DE COCO SUPERMERCADO* GUANABARA”.

*a palavra *supermercado* foi ditada para ele, mas inicialmente ele começou a escrever e parou pedindo ajuda para continuar “supeme...”.

Escrita espontânea:

No computador (Word), pegou a figura de um bolo (na pasta de figuras) e escreveu: “HUM GOSTOSO BOLO”, em seguida me mostrou o que escreveu e apontou para o bolo, fez gesto batendo palmas, ditei para ele “bolo de aniversário” (ele escreveu), foi apontando para os detalhes do bolo, fui ditando e ele escrevendo: “bolo de morango e chocolate...”

² Programa Infantil

Num desenho que eu estava fazendo para ele, escreveu “maça” no celular para indicar que era para desenhar maçãs na árvore.

João tem um repertório de palavras significativo, reconhece (escreve) os objetos utilizados no dia a dia.

4.2.1.3 Aspectos da Flexibilidade

Ao mudar uma atividade da qual gosta muito no computador ou algum detalhe da atividade que não o agrada ele faz birra, finge que está chorando, às vezes chora, mas não prolonga por muito tempo (menos que 1 minuto). Quando finge que está chorando, ele toca nos olhos dele e nos meus, em seguida para de fazer a atividade e fica mexendo em algum objeto, geralmente algo que está em minha roupa, um botão da blusa ou bolso da calça, às vezes derruba de propósito algum objeto que está em cima da mesa. Quando chora, após eu ter explicado para ele por que eu mudei a atividade e que ele não precisa chorar (falo para parar de chorar) geralmente, ele enxuga as lágrimas e coloca a cabeça no meu colo, às vezes, vira para o outro lado e dá as costas para mim.

4.3 Teoria

Utilizando a base do modelo de desenvolvimento do programa Son-Rise, cabe destacar alguns pontos para uma melhor compreensão das questões propostas com relação ao desenvolvimento social da criança.

Hogan e Hogan (2007) apontam os “quatro fundamentos da socialização”, em que a interação social se constrói: Contato Visual e Comunicação Não-Verbal; Comunicação; Período de Atenção Compartilhada; Flexibilidade.

Em cada fundamento há uma progressão do desenvolvimento dividindo-se em 5 estágios. O Estágio 1 tem seu foco nas habilidades sociais básicas, os Estágios 2 e 3 foca nas habilidades intermediárias e os Estágios 4 e 5 nas habilidades sociais avançadas (HOGAN E HOGAN, 2007, p.4).

Cabe detalhar um pouco mais cada um destes quatro fundamentos.

Segundo Hogan e Hogan (2007) o “Contato Visual é a forma mais básica na qual nos conectamos com os outros à nossa volta”. Muitas crianças com autismo têm dificuldades em

ter ou manter o contato visual. Com o programa Son-Rise um dos objetivos para estabelecer este contato é ensinar as crianças a gostar de olhar para as pessoas. A partir deste ponto, as crianças poderão aprender a manifestar as expressões faciais, a prestar mais atenção ao outro e ao que está fazendo, entre outras aprendizagens para construção de suas relações sociais. “Fazer contato visual enquanto simultaneamente falamos ou escutamos é um aspecto essencial da comunicação e interação entre as pessoas”. Assim como o contato visual a comunicação não-verbal também é importante para a interação social; a criança deve aprender a utilizar e a compreender as expressões faciais e a linguagem corporal para a comunicação (HOGAN E HOGAN, 2007, p.4,5).

O modelo do programa tem a intenção de transformar as formas de comunicação como choro, birra e expressões gestuais em uma comunicação oral, através do desenvolvimento gradual da criança, estimulando-a sempre a falar o que deseja, o que não lhe agrada e demonstrando seus sentimentos (HOGAN E HOGAN, 2007).

O objetivo do período de atenção compartilhada é fazer com que a criança interaja com outra pessoa, olhando para ela, comunicando-se através da realização de atividades variadas, para que cada vez mais esta criança possa se envolver com as pessoas que a cercam e consequentemente ficar menos tempo em atividades solitárias.

A flexibilidade é um atributo essencial para as relações sociais, porém, muito difícil para as crianças autistas, já que elas precisam seguir uma rotina, mantendo sempre um mesmo ritual. Para que elas consigam construir uma boa relação com as pessoas, precisam desenvolver um determinado grau de flexibilidade para a interação. Precisam lidar com as mudanças na rotina, com atividades novas, com cada situação diferente, para assim, com ajuda e apoio, serem capazes de interagir facilmente com as pessoas que as cercam (HOGAN E HOGAN, 2007).

4.4 Desenvolvimento de algumas atividades

As atividades que seguem foram realizadas no segundo semestre, com João, na sala de recursos da escola.

“Diversão com animais

Objetivo: Contato visual.

Motivação: Animais, grandes movimentos corporais.

Materiais: de 3 a 5 imagens de animais. Fita adesiva.

Como brincar: Cole na parede uma fileira com 3 a 5 imagens diferentes de animais. Aponte para cada animal, um após outro, e imite o animal para sua criança. Por exemplo, aponte para uma imagem de peixe, faça uma cara de peixe e finja nadar pelo quarto. Após ter imitado todos os animais peça à sua criança para olhar para você antes de imitar o seguinte animal” (BERMAN; RAPPAPORT, 2010, p.35).

A atividade foi feita na sala de recursos da escola, somente eu e ele. Antes de fazer a atividade ele pegou algumas revistas e folheou. Chamei para brincar comigo de imitar os animais, mostrando os cartões já colados (pendurados na mesa), apontei e falei o primeiro animal que ia imitar para ele imitar também olhando para mim.

Peixe - fiz biquinho com a boca, ele tentou fazer, juntando os lábios (mas não conseguia fechar). Depois falei apontando para o cartão: *Coelho* - pulei, ele também pulou olhando para mim e apontou para seu próprio dente e depois para o meu. Eu falei: “isso, o dente do coelho!” Coloquei o dente para fora, ele mostrou de novo os dentes. *Leão* - eu imitei um rugido de leão e fiz mão de garra, ele fez com as mãos também e abriu a boca, mas não emitiu som. *Cachorro* - imitei um latido de cachorro (au), na primeira vez ele pronunciou “u”, na segunda vez ele falou “a”. *Arara* – falei “arara”, “a, a”, imitei uma arara voando, ele também fez os movimentos com as mãos e pronunciou “a”.

Cabe destacar que João olhou para mim em todas as imitações, sem ter que pedir para que ele olhasse e que me imitou no mesmo momento em que eu fazia o animal.

Depois da atividade ele pegou a massinha, fez um peixe com o molde de peixe, apontou para mim e para o peixe, eu imitei, ele também (biquinho e nadando). Depois, me mostrou o coelho no cartão e apontou para o molde de cenoura e para o dente dele! (falei: “o coelho come cenoura, muito bem João!”).

Esta atividade foi importante para estimular o contato visual, tão importante na comunicação e para o desenvolvendo da habilidade social que enfatiza o prestar atenção ao que o outro está fazendo e falando, desenvolvendo assim as respostas que a criança precisa dar para uma melhor comunicação e interação.

“Tubo do barulho

Objetivo: falar em frases de 1 palavra.

– *Este objetivo foi adaptado para João: Emitir sons variados.*

Motivação: cócegas, vibrações, barulhos engraçados.

Materiais: tubo de plástico/ papelão.

Como brincar: Pegue um tubo longo (um tubo de toalha de papel ou um tubo de PVC de uma loja de ferragens) e faça barulhos engraçados através dele. Você pode também utilizá-lo para falar com sua criança, quando ela o segurar perto da orelha dela. Então, peça-lhe para dizer parte da palavra “barulho”, ou a palavra inteira, para ouvir o barulho novamente. Variação: Sua criança pode posicionar a extremidade do tubo em diferentes partes do próprio corpo e sentir a vibração enquanto você sopra através dele. Você pode lhe pedir que diga ‘cócegas’, para ganhar a próxima cócega” (BERMAN; RAPPAPORT, 2010, p.38).

Logo que entrou na sala de recursos foi procurar massinha, peguei o tubo de papelão e comecei a fazer uns sons engraçados, falei o nome dele num tom de voz forte e engraçado ele olhou para mim e riu. Comecei a emitir barulhos e dei pra ele fazer também, ele começou a fazer sons, imitando os meus. Depois, falei “a”, ele repetiu; “e, i, o, u” ele repetiu pausadamente. Em seguida falei as vogais rindo, “raaah, reeeh, riiih, roooh, ruuuh” ele repetiu; falei com o tubo na barriga dele e no braço depois pedi para ele fazer no meu também, ele fez, rindo.

Depois desta atividade, peguei um fantoche e brinquei com ele de falar e dar beijo, deixou o fantoche dar beijo nele e quando pedi, deu beijo no fantoche. Acenei (dando “tchau”) com o fantoche ele também acenou, depois coloquei na mão dele pra mexer com o fantoche, ajudei a mexer a boca do boneco e pedi pra ele falar “a e i o u”, ele fez.

Na segunda vez da brincadeira do tubo, brinquei de levar susto com ele, eu falava “BU”, pedia pra ele fazer “BU” através do tubo, ele fazia fraquinho, fingi que levava um susto, ele ria. (me imitava com as mãos porque eu abria as mãos dando o susto e botava no peito quando levava o susto dele, ele imitava tudo!).

Depois falei OI, ele fez pausadamente “ô” “i” (OI).

Esta atividade teve como objetivo principal o desenvolvimento da emissão de sons diferentes para tentar estabelecer uma comunicação, ainda que primária, de resposta ao som que emitimos. Por conta de João não conseguir pronunciar as palavras, a atividade foi adaptada. Através da imitação, ele tentou repetir os sons. Alguns sons ele conseguiu reproduzir exatamente igual ao meu, outros não, mas a grande conquista foi a tentativa dele de repetir os sons e brincar junto comigo, enfatizando a interação que se estabeleceu entre nós de forma lúdica. Através deste fato, pode ser percebido um ganho na realização de atividades lúdicas para o desenvolvimento de habilidades sociais.

“Copie o que eu faço

Objetivo: Período de atenção compartilhada de 2 minutos ou mais.

Motivação: Grandes movimentos corporais, palhaçadas/humor físico.

Materiais: Espelhos

Como brincar: Fique defronte a um espelho com a criança e mexa seu corpo de uma forma engraçada. Por exemplo, agite seus braços como um pássaro, ou vire de costas e curve-se até por a sua cabeça entre suas pernas. Peça então à sua criança para copiar o movimento. Uma vez que o tenha feito, faça uma nova pose engraçada para ela copiar” (BERMAN; RAPPAPORT, 2010, p.45).

Ao chegarmos à sala falei para João que íamos brincar de imitar. Fiz vários movimentos, João imitou todos olhando para mim: balançando os braços, pulando, mostrando a língua, imitando sapo, macaco, pássaro. Ficamos brincando por 2 minutos, depois ele quis brincar de massinha.

O objetivo desta atividade foi estabelecer o máximo de tempo possível de interação com a criança, ou seja, sua atenção e concentração na brincadeira e na pessoa com quem estava brincando. Através do gradual período de atenção compartilhada que a criança vai estabelecendo com uma pessoa, pode se tornar viável, posteriormente, o desenvolvimento de atenções em conjunto com outras pessoas nas atividades.

4.5 Análise do caso

As exposições e análises das interações que seguem abaixo visam esclarecer algumas habilidades sociais desenvolvidas por João ao longo do ano letivo, bem como suas dificuldades e conquistas, com base nos aspectos fundamentais da interação social do programa Son-Rise.

4.5.1 Interação do João com as crianças da turma

No primeiro semestre, João não brincava com as outras crianças e somente ficava perto de uma menina da turma. Ele gostava de sentar perto desta menina, beijava seu rosto e segurava em sua mão.

No segundo semestre, com intervenção, João começou a brincar mais com outras crianças da turma, se envolvia em brincadeiras de pega-pega na hora do recreio e com auxílio (às vezes eu segurava em sua mão para brincar de pega-pega, ou dizia para ele correr atrás de alguém), encostava as mãos nas crianças e saía correndo para não ser pego. Algumas vezes

vinha se esconder atrás de mim quando algum colega queria pegá-lo, ou quando brincava de pique-parede, não saía da parede para não ser pego.

Também no segundo semestre, João começou a cumprimentar as pessoas que encontrava na escola, ele chegava perto estendia a mão e cumprimentava.

Ele também demonstrava reconhecer algumas emoções, quando algum colega começava a chorar, chegava perto e ficava olhando, vinha até mim e apontava para seus olhos, indicando “chorar”.

Quando algumas meninas pediam para beijá-las no rosto ele beijava-as, porém não gostava muito de receber abraços a não ser de sua amiga preferida, que muitas vezes por iniciativa própria a abraçava.

João ainda se incomoda quando algum colega chega perto de sua mesa na sala de aula e fica observando a atividade que ele está fazendo, ele para e fica olhando fixamente para o colega, quando peço que deixe o colega ver ou então ajudá-lo, às vezes ele permite a ajuda do colega.

João ainda tem dificuldades em compartilhar alguns interesses com outras crianças, como por exemplo, se pega um livro para ler e alguém quer ler junto ele se afasta, mesmo com intervenção, fica poucos segundos observando junto com a criança ou então prefere pegar outro livro.

Em alguns jogos como o dominó, modificando um pouco as regras e com a minha mediação ele deixa alguém se juntar a ele para brincar. Conforme ocorreram alguns dias na hora do recreio: Pegamos o dominó para brincar e um aluno se interessou em jogar junto com João. Estabeleci a regra de que as peças ficariam espalhadas num determinado espaço e iriam procurar as peças iguais para formar a trilha do dominó começando da peça que coloquei no centro. João, a princípio, não colocava na posição estabelecida, após o aluno mostrar e eu dar o apoio, ele jogou e permitiu o auxílio deste aluno. Estabeleci também a vez de cada um, sendo que era preciso falar para João esperar a vez do outro, ou para jogar quando era a sua vez.

4.5.1.1 Análise do desenvolvimento das habilidades sociais

João obteve um avanço no desenvolvimento das interações sociais com os alunos da turma. Ao decorrer do ano conseguiu participar de algumas brincadeiras junto com as crianças no recreio, como pega-pega, pique-parede. Ainda com auxílio para brincar (dizendo o que ele

tinha que fazer), ele respondia as brincadeiras rindo e apontando para a criança que estava brincando com ele. Algumas vezes os alunos começavam a brincadeira de pegá-lo, ele olhava para mim, apontando para a criança e esperava eu falar para ir brincar com ela para assim o fazer. Outro ponto positivo em seu desenvolvimento nas interações foi que ele passou a brincar com quase todas as crianças que se ofereciam, ou então, que convidávamos para brincar, não interagindo somente com uma determinada criança como no início do ano.

Visando o desenvolvimento das habilidades sociais, percebe-se que mesmo não falando, João se comunica com gestos e expressões nas relações com o grupo que se encontra todos os dias, ainda que primariamente, esta forma de comunicação responde a algumas solicitações dos colegas, que pedem beijo, o chamam para brincar, correm com ele.

O fato de cumprimentar as pessoas é um grande avanço no desenvolvimento das habilidades sociais, pois mostra que ele percebe que as cumprimentamos quando chegamos a algum lugar ou quando estas chegam a determinado local, uma vez que somente cumprimenta as pessoas vendo-as pela primeira vez ao dia, como se estivesse dizendo “oi”.

Algumas dificuldades são apresentadas como, por exemplo, o compartilhar de alguns interesses, esperar a sua vez no jogo, ou a comunicação que muitas vezes se perde por conta dele não falar. Mesmo ele escrevendo ou gesticulando o que quer, falta uma comunicação mais interativa, como perguntar o que as outras crianças gostam, ou do que elas querem brincar.

4.5.2 Interação do João com os professores

João interage com os demais professores e com sua professora (de turma) através de algum pedido que façam, como por exemplo, pegar um objeto ou fazer determinada atividade.

João cumprimenta os professores e os demais profissionais da escola estendendo a mão, ou respondendo (através do gesto de apertar a mão) ao cumprimento dirigido a ele.

Geralmente, quando necessário, João aceita receber ajuda de outros professores (educação física) e de sua professora (de turma).

4.5.2.1 Análise do desenvolvimento das habilidades sociais

A questão de cumprimentar as pessoas é bem interessante, pois ele não somente cumprimenta quando alguém fala com ele, mas também espontaneamente. Tal fato ocorreu

com duas professoras, a primeira, sua antiga professora, ele a cumprimentou sem ela ter falado com ele. E em outro momento assim que avistou outra professora da escola, fez o gesto de cumprimento, olhando para mim e apontando para a pessoa (como que pedindo permissão para ir falar com a professora), assim que falei para ele ir cumprimentar, ele assim o fez.

Analisando os pontos a cima, percebe-se em João um desenvolvimento importante na comunicação gestual com as pessoas que o cercam. No início do ano, ele não havia demonstrado interesse em cumprimentar as pessoas, porém quando alguém entrava na sala de aula ele apontava para a pessoa e me entregava o lápis para escrever o nome desta pessoa. Com o passar do tempo, a relação com o outro foi sendo construída, enfatizando que ele poderia cumprimentar as pessoas que entravam na sala ou que ele encontrava nos corredores da escola.

Esta questão que foi apreendida por João é o princípio para desenvolver outras formas de interação social e aprofundar com o tempo as relações construídas com os outros a sua volta.

Há algumas dificuldades com relação ao ato de demonstrar algumas habilidades sociais. Por exemplo, ao passar num determinado dia em frente à sala de educação infantil e perceber que assistiam a um filme de seu interesse, ele entrou na sala e parou em frente à televisão em pé, olhando para a tela; foi preciso falar com ele que estava na frente dos alunos e que deveria pedir permissão a professora da turma para entrar e assistir o filme. Tal situação demonstra que ainda é preciso desenvolver algumas noções de habilidade social capazes de atender às regras da escola e da situação social em questão.

4.5.3 Interação do João comigo (mediadora)

Ao longo do ano letivo João tem apresentando em sua relação comigo interações bem peculiares, como por exemplo, faz cócegas para chamar minha atenção, às vezes segura em minha mão para andar pela escola; quando vai embora me dá dois beijos um em cada lado do rosto e acena “tchau”, dentre algumas brincadeiras realizadas com ele, respondendo as interações esperadas para aquela atividade.

No início do ano quando fazia birra porque não queria fazer a tarefa ou não gostava de algo, ele me beliscava bem levemente ou dava tapinha em minha mão, eu brigava com ele, dizendo para não fazer isso, ele se desculpava dando beijo em minha mão. Atualmente,

quando faz birra porque não quer fazer a atividade, ele mexe no meu cabelo ou faz carinho em minha mão.

Ultimamente, assim que chega à escola e me vê, logo vem me abraçar e me beijar. Quando faço brincadeiras ele ri e interage fisicamente, por exemplo, brincando de fazer cócegas ou de pegá-lo.

Ocorreu algumas vezes em determinada atividade que passei para ele fazer no computador, ele escreveu uma palavra diferente, que não tinha a ver com a proposta e eu achar graça do que ele fez, ele então também ria e repetia a “ação” e ríamos novamente do que ele tinha escrito.

No mês de setembro, com a entrada de um aluno especial (paralisia cerebral), João sentiu ciúmes, pois eu tinha que dividir a atenção entre os dois, então, para chamar atenção, ele fazia cócegas em mim enquanto eu ajudava o outro aluno.

4.5.3.1 Análise do desenvolvimento das habilidades sociais

Por João demonstrar ser bem carinhoso e interagir em brincadeiras físicas, rindo e participando das interações, permitiu um avanço no desenvolvimento das habilidades sociais, possibilitando dar um passo à frente: incluindo os amigos nessas interações, o que já vem acontecendo na hora do recreio.

Apesar da chegada de um aluno novo, não houve problemas entre João e este aluno, sendo estimulada a interação entre eles, através de cumprimentos, brincadeiras ou mesmo em uma situação nova (passeio da escola) em que eles dividiram um lanche (o aluno novo dividiu uma pipoca com João).

Estas situações de interação as quais vem sendo trabalhadas com João contribuem para um maior desenvolvimento das habilidades sociais, fazendo-o perceber o outro, compartilhando seus interesses.

Acredito que, num futuro próximo ele consiga se adaptar melhor às situações e participar de algumas interações nas quais é necessário obter um bom relacionamento com seus pares, num contexto escolar, ou em outras situações sociais. Mesmo sem a oralidade, através do desenvolvimento da expressão gestual e da linguagem escrita (como vem sendo desenvolvida com João), ele poderá ser capaz de comunicar o que deseja e o que pensa através da escrita, e é neste ponto que o foco para desenvolver e atingir as outras habilidades

deverá ser visto como possíveis de serem alcançadas, desafiando seus limites e possibilitando seu desenvolvimento nas relações sociais.

4.5.4 Alguns pontos dos quatro fundamentos da socialização desenvolvidos em João

Os tópicos abaixo são estabelecidos através do Modelo de Desenvolvimento do Programa Son-Rise e que foram desenvolvidos com João. Somente são apresentados os pontos em que foram desenvolvidos e trabalhados com ele.

Contato Visual & Comunicação Não-Verbal

(ESTÁGIO1)

Olha para os outros para iniciar/continuar uma interação

(Quando você faz uma pausa em sua própria ação, a criança faz contato visual para que você inicie/recomece uma atividade.)

João apresentou contato visual e também buscou contato com gestos, como por exemplo, apontar para continuar a brincadeira de fazer cócegas.

Enquanto olha para a pessoa apresenta breves episódios de expressão facial

(Quando interage, a criança mantém geralmente uma expressão facial neutra e apresenta alguns breves episódios de expressão facial.)

João olha e sorri quando está brincando comigo ou com as crianças da turma.

(ESTÁGIO 2)

Faz contato visual para ter suas necessidades atendidas

(Ex: para receber comida ou bebida, para alguém abrir a tampa de um pote, etc.)

João faz contato visual e gestos para receber ajuda quando precisa.

Olha para os outros com interesse

(Faz contato visual – “olho no olho” – com uma pessoa em quem ela está interessada. Ex: quando alguém está cantando uma canção ou falando sobre um tópico interessante, etc.)

Por breve tempo, olha espontaneamente para a pessoa que chama a sua atenção. Para fixar seu olhar quando alguém está falando é preciso chamar seu nome e pedir para olhar.

Sorri ou dá gargalhadas durante uma interação

(Interação: qualquer atividade envolvendo uma outra pessoa. Ex: uma conversa, uma brincadeira física, um adulto a ajudando a vestir um casaco, etc.)

Sorri e dá gargalhadas quando está brincando com os amigos ou comigo.

Faz gestos simples quando solicitada

(Ex: aponta, bate palmas entusiasticamente, acena “sim” ou “não” com a cabeça, levanta ombros e abre mãos para indicar “eu não sei”, etc.)

João aponta para o objeto que quer, bate palmas quando é solicitado, mas ainda não compreende os conceitos “sim” e “não”.

(ESTÁGIO 3)

Utiliza contato visual para chamar a atenção para objetos ou eventos de seu interesse

(A criança olha para você, em seguida olha para o objeto/evento de interesse, e então olha de volta para você com o objetivo de assegurar-se de que você também viu o objeto/evento.)

João utiliza este tipo de contato visual, compartilhando a atenção com determinado objeto quando, por exemplo, observa uma figura ou desenho e quer que eu reproduza no papel desenhando a figura apontada por ele; olha para mim verificando se eu estou olhando para o objeto.

Imita algumas expressões faciais simples e exageradas

(Ex: olhos arregalados, cara feliz, cara triste, caretas divertidas, etc.)

Ele imita algumas expressões como rir e fazer caretas colocando a língua para fora.

Faz gestos simples espontaneamente

(Ex: Aponta para uma figura no livro de forma interativa, bate palmas, faz “tchau” com a mão, acena “sim” e “não” com a cabeça, etc.)

Os gestos espontâneos que João demonstra são: apontar para algum objeto de seu interesse, cumprimentar as pessoas, acenar dando “tchau”.

Período de Atenção Compartilhada / Interativa

(ESTÁGIO 1)

Apresenta período de atenção compartilhada com duração de 2 minutos ou mais

(Período de atenção compartilhada termina quando a criança interrompe a interação e não retorna após duas solicitações consecutivas para que continue na atividade interativa.)

João apresenta um período de atenção compartilhada entre 2 ou 3 minutos, dependendo da atividade interativa este período varia aumentando ou diminuindo mas não para menos do que 2 minutos.

Interage em atividades físicas

(Atividades físicas podem incluir cócegas, pega-pega, massagem, passear de “cavalinho” nas costas do outro, etc.)

Ele interage em atividades físicas como brincar de pegar o amigo, fazer cócegas e jogar a bola para o colega.

(ESTÁGIO 2)

Interage com uma pessoa em atividades simples que incluem objetos

(Ex: jogos com bola, atividades com bolhas de sabão, leitura de livros, boliche, etc.)

João interage com um amigo jogando bola, ou dominó, por exemplo.

Permite contato físico e demonstração física de afeto

(Ex: permite carinhos, cócegas, abraços, massagem nos pés e mãos, etc.)

Permite e brinca de fazer cócegas, mas se incomoda quando recebe abraços das amigas. Dá beijo quando elas pedem, mas se esquiva quando recebe beijo de algumas.

Pode manter contato físico por 30 segundos ou mais

(Ex: abraços, carinhos, mãos dadas enquanto dança com a pessoa, ombros tocam os ombros da pessoa sentada ao lado, etc.)

Mantém contato físico comigo e com uma amiga da turma por mais de 30 segundos numa dança segurando as mãos ou mesmo andando pelo pátio ou brincando.

É fisicamente gentil com outros

(Toca os outros de forma doce e gentil ao invés de bater, beliscar, empurrar, puxar, etc.).

Ele não apresenta características agressivas.

Flexibilidade

(ESTÁGIO 1)

Permite que você a auxilie dentro das atividades interativas e repetitivas escolhidas por ela

(A criança permite que você a ajude de forma física e/ou verbal. Ex: permite que você pegue o papel que ela deixou cair acidentalmente, permite que você segure a torre de blocos dela para que não caia, permite que você responda a uma pergunta repetitiva dela, etc.)

João aceita e permite o auxílio em atividades interativas.

(ESTÁGIO 2)

Participa fisicamente da interação

(Ex: oferece a mão/pé para massagem, vira as páginas do livro, anda pelo quarto para procurar pelo tesouro escondido, dança etc.).

João participa fisicamente de interações como dançar, fazer cócegas, pegar o amigo.

Considerações Finais

Ao realizar este trabalho, pude constatar a importância de uma intervenção pedagógica para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças autistas.

A dificuldade de interação social que se constata nas crianças autistas não me desanimou para este estudo, mas criou a curiosidade em investigar a possibilidade de encontrar novas formas para realização da interação destas crianças, ainda que com muitos desafios enfrentados ao aprender novas habilidades sociais.

A meu ver, não cabe expor aqui até que ponto a criança poderá se desenvolver, por isso não tenho como dizer se a criança alcançou os seus limites, nem se há conclusões finalizadas a respeito da criança autista para com o desenvolvimento de suas habilidades sociais. É necessário descobrir e perceber o quanto deve ser deixado para a criança seguir em frente sem maiores exposições e imposições quanto a suas capacidades ou limites.

Além das dificuldades em que a criança estudada se encontrava dada as situações do contexto escolar, com o trabalho de desenvolvimento das interações sociais, houve um avanço desta criança ao interagir com a comunidade escolar; muitas conquistas foram alcançadas.

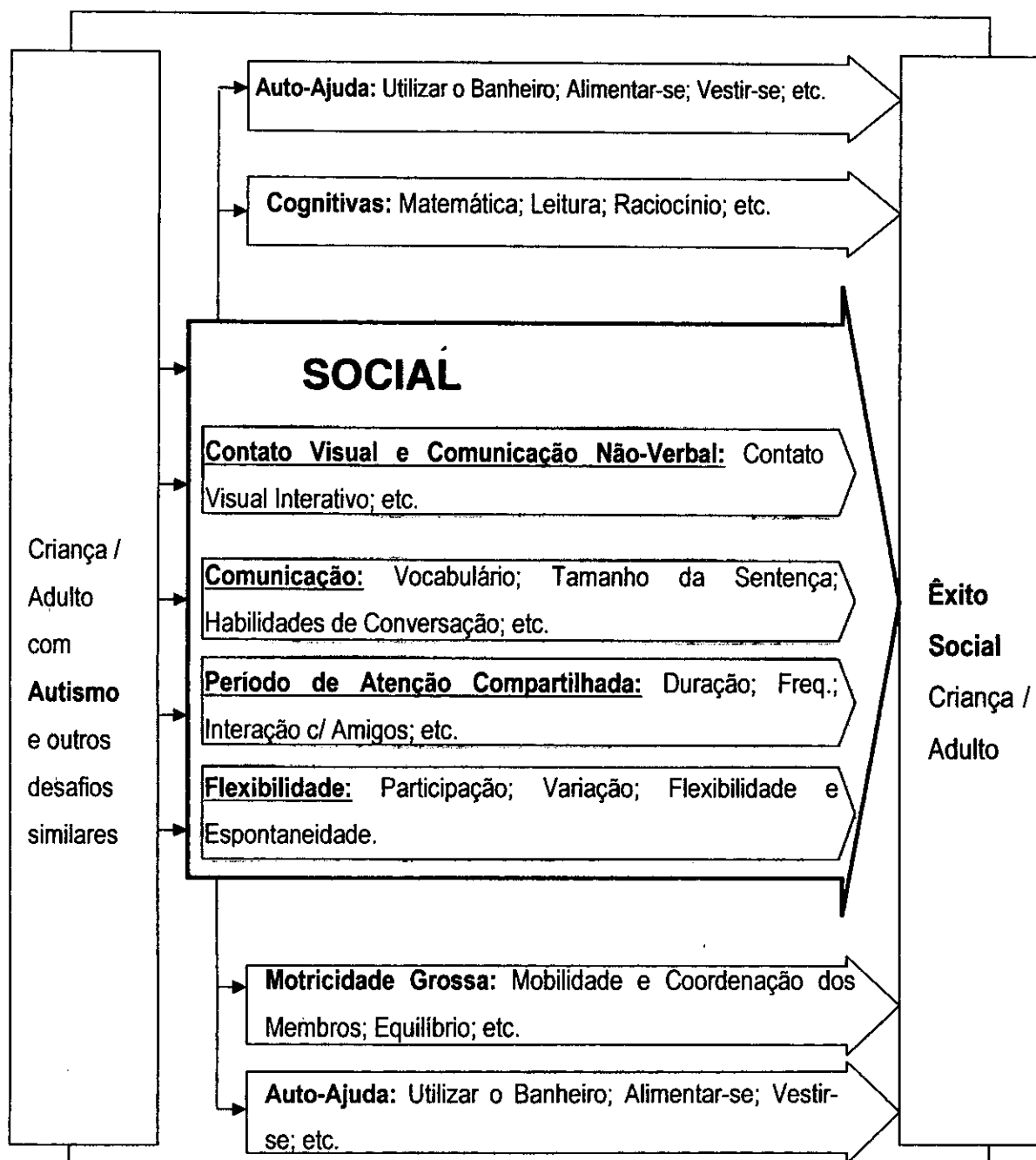
Nota-se que há a necessidade de obter tempo e condições para estas questões relacionadas às habilidades sociais serem efetivamente desenvolvidas dentro do contexto escolar. É preciso observar as condições de cada criança, sem deixar de lado a esperança de que elas podem alcançar não o melhor para os outros, mas o melhor para si mesma.

"Não devemos permitir que uma só criança fique em sua situação atual sem desenvolvê-la até onde seu funcionamento nos permite descobrir que é capaz de chegar. Os cromossomos não têm a última palavra"

Reuven Feuerstein

Anexos

Modelo de Desenvolvimento do Programa Son-Rise



PANORAMA: Estágios 1-5

Os Quatro Fundamentos da Socialização

1. Contato Visual & Comunicação Não-Verbal
2. Comunicação Verbal
3. Período de Atenção Compartilhada/Interativa
4. Flexibilidade

| Contato Visual & Comunicação Não-Verbal | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|
| | Estágio 1 | Estágio 2 | Estágio 3 | Estágio 4 | Estágio 5 |
| <i>Função do Contato Visual</i> | Olha para os outros para iniciar ou continuar uma interação | Faz contato visual para ter suas necessidades atendidas | Utiliza contato visual para chamar a atenção para objetos ou eventos de seu interesse | Olha para manter a atenção dos outros | Olha para avaliar os sinais sociais oferecidos pela outra pessoa |
| <i>Expressões Compartilhadas</i> | Olha com breves episódios de expressão facial | Sorri ou dá gargalhadas durante uma interação | Imita algumas expressões faciais simples e exageradas | Demonstra espontaneamente uma variedade de expressões faciais | Responde adequadamente às expressões faciais dos outros |
| <i>Comunicação Não-Verbal</i> | Move os outros de forma física para conseguir o que quer | Faz gestos simples quando solicitada | Faz gestos simples espontaneamente | Utiliza gestos espontâneos para enfatizar/ilustrar a comunicação verbal | Compreende, utiliza e responde a sinais sociais básicos |

| Comunicação Verbal | | | | | |
|-------------------------------|--|--|---|---|---|
| | Estágio 1 | Estágio 2 | Estágio 3 | Estágio 4 | Estágio 5 |
| <i>Vocabulário / Conteúdo</i> | Sons semelhantes a palavras – 50 palavras isoladas | Frases simples (combinações de 2 a 3 palavras) | Sentenças simples (substantivo + verbo) | Sentenças complexas (gramaticalmente corretas) | Sentenças complexas combinadas |
| <i>Elementos do Discurso</i> | Substantivos Verbos | Adjetivos Preposições | Artigos Conjunções | Pronomes | Uso fluente de todos os elementos do discurso oral |
| <i>Clareza</i> | Parcialmente clara | Geralmente clara | | Constantemente clara | |
| <i>Ciclos de Conversa</i> | N/A | 1 ciclo | 2 ciclos | 3-5 ciclos | 6 ciclos ou mais |
| <i>Conteúdo da Conversa</i> | Solicitado pelo outro | Espontaneamente comunica o que quer e não quer | Faz comentários simples Faz / responde a perguntas simples Espontaneamente constrói sentenças originais | Faz comentários complexos Faz / responde a perguntas complexas | Faz comentários e perguntas reflexivas relacionados ao contexto |

| | | | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|---|-----------------------------------|---|---|
| Função da Comunicação Verbal | Para ter necessidades atendidas | Para iniciar ou continuar uma interação | Para compartilhar uma experiência | Para compartilhar histórias relevantes à conversa | Para descobrir sobre as experiências internas de outros (pensamentos e sentimentos) |
| | | | | Para buscar informações pessoais de outros dentro de uma conversa | Para compartilhar suas experiências internas (pensamentos e sentimentos) |

| Período de Atenção Compartilhada / Interativa (atenção compartilhada / interativa = inclusão de outra pessoa na atividade) | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|
| | Estágio 1 | Estágio 2 | Estágio 3 | Estágio 4 | Estágio 5 |
| Duração | Até 2 minutos | 3-4 minutos ou mais | 5-9 minutos | 10-20 minutos | Duração adequada para a idade (aproximadamente 3 a 5 minutos multiplicados pela idade da criança) |
| Frequência | Até 3x / hora | 4x / hora | 5x / hora ou mais | Até 5x / hora ou mais (duração de 10 minutos ou mais) | Continuamente interativa |
| Tipos de Atividades | Interage em atividades físicas | Interage com uma pessoa em atividades simples que incluem objetos | Interage em brincadeiras simbólicas (que utilizam imaginação) | Interage em atividades que utilizam imaginação para representar papéis | Interage em diversos tipos de atividades |
| Amizades com Colegas | (Interesse em colegas pequeno ou ausente) | (Brinca ao lado de colegas demonstrando interesse sem interagir com eles) | Interações simples com colegas | Interage apropriadamente com um colega | Interage apropriadamente com pequenos grupos de colegas |

| Flexibilidade | | | | | |
|----------------------|---|---|--|---|---|
| | Estágio 1 | Estágio 2 | Estágio 3 | Estágio 4 | Estágio 5 |
| Flexibilidade | Permite que você a auxilie dentro das atividades interativas e repetitivas escolhidas por ela | Permite variações periféricas nas atividades interativas rígidas/repetitivas escolhidas por ela | Permite variações centrais nas atividades interativas rígidas/repetitivas escolhidas por ela | Flexível dentro da atividade escolhida por ela | Flexível dentro de diversos tipos de atividades |
| | | Participa fisicamente da interação | Demonstra interesse pela atividade dos outros | Permite variações dentro da atividade escolhida por outro | Espontânea dentro de diversos tipos de atividades |

| | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|
| | | Participa verbalmente da interação | | Divide tempo interativo entre a sua atividade e a atividade do outro | |
| <i>Lidando com Estímulos Sensoriais</i> | Responde calmamente a ambientes que oferecem alto grau de suporte | Lida fácil e calmamente com limites impostos dentro de um ambiente com alto grau de suporte | Interage facilmente em um ambiente com grau médio de suporte | Com ajuda, consegue lidar com a exposição a diferentes estímulos sensoriais em ambientes típicos e apropriados para a idade | Lida fácil e calmamente com quase todas as transições para novos ambientes e situações não estruturadas |

A tabela abaixo sobre Choro / Birra / Choramingo não segue os Estágios 1-5. Utilize a tabela para acompanhar as comunicações da criança através de choro, birra e choramingo com o objetivo de ajudá-la a progredir para a comunicação verbal.

Comunicações através de Choro / Birra / Choramingo

| Frequência | Mais que 4x / hora | 4x / hora | Menos que 1x / hora | 3-4x / dia | Menos que 3 x /dia | | Comunica-se verbalmente e/ou com gestos claros e calmos |
|------------|--|-----------|---------------------|------------|----------------------|------------------|---|
| | Mais que 1 hora | 0-60 min. | 10-30 min. | 5-10 min. | 1 -5 min. | Menos que 1 min. | |
| Qualidade | Grita; Atira objetos; Bate a cabeça; Bate em si mesma e nos outros; etc. | | Grita | Chora | Chora/ Choraminga | Choraminga | |

Referências Bibliográficas

BERMAN, T. F.; RAPPAPORT, A.; HOGAN, B. Brincar para crescer!: 201 atividades projetadas para ajudar sua criança especial a desenvolver habilidades sociais fundamentais. Tubarão: Copiart, 2010.

CUNHA, E. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

DEL PRETTE, Z. ; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais - terapia, educação e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GRANDIN, T.; SCARIANO, M. Uma menina estranha. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

RODRIGUES, J.; SPENCER E. A criança autista: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

TOMASELLO, M. Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Fontes Consultadas

CAIXETA L.; NITRINI, R. Teoria da Mente: Uma Revisão com Enfoque na sua Incorporação pela Psicologia Médica. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2002, 15(1).

Disponível em:

<www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a12v15n1.pdf>. Acesso em 11/04/2011.

DEL PRETTE, Z. ; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e Análise do Comportamento. Revista Perspectivas, 2010, vol. 01, n ° 02.

Disponível em:

<www.revistaperspectivas.com.br>. Acesso em 11/04/2011.

DSM IV

Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/instrumentos/dsm_cid/dsm.php>.

Acesso em 09/04/2011.

GIKOVATE, C. G.; CONCEIÇÃO, P. O. da. Habilidade Social: Desenvolvimento Típico e Atípico. SINPRO-RIO, Rio de Janeiro, n. 5, maio 2010.

Disponível em: <http://www.sinprorio.org.br/download/revista/revista_desafio.pdf>.

Acesso em 04/11/2010.

HOGAN, W. ; HOGAN, B. K. and The Option Institute & Fellowship. Modelo de Desenvolvimento do Programa Son-Rise®- Entendendo a Importância do Desenvolvimento Social e Criando um Currículo para o Crescimento Social de sua Criança.

Disponível em:

<<http://www.inspiradospeloautismo.com.br/pdfs/Desenvolvimento.pdf>>. Acesso em

22/03/2011.

MORAES, J. L. Síndrome de Asperger. SINPRO-RIO, Rio de Janeiro, Edição especial.

Disponível em:

<<http://www.sinpro-rio.org.br/download/revista/revistadificuldades.pdf>>. Acesso em

04/11/2010.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. Rev. SOCERJ, v.20, n.05, setembro/outubro, 2007.

Disponível em:

<http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf>.

Acesso em 01/04/2011.

VILLALOBOS, M. da P. Sobre O Behaviorismo Por B. F. SKINNER, Cultrix, 2006.

Disponível em:

<http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=gej5uGOa_OkC&oi=fnd&pg=PA7&dq=behaviorismo+skinner&ots=3mdFYdANed&sig=LYXyzBb6vxxviQiZdgjoOMVduUf8#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 05/09/11.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Escola de Educação - EE

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: NATÁLIA RÉ CARDOSO GUERRA / 20042351090

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: HABILIDADE SOCIAL EM AUTISTAS :
POSSIBILIDADES E DESAFIOS

ORIENTADOR(A): ALINY LAMOGLIA

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Sandra Albernaz de Medeiros

Nota: 8,5 (tito e meio)

Considerações:

A monografia de Natália demonstra o comprometimento que tem com seu trabalho como mediadora e a maneira singular pela qual descreve seu cotidiano nos mostra o cuidado - e afeto - pelo menino que acompanha. Eis o espírito de uma educadora! Parabéns!

Não posso deixar de chamar sua atenção para o hábito, que considero inadequado, de se referir aos companheiros ou colegas de turma como "amigos". Um amigo é coisa inestimável ou rara! Assim a palavra (e a amizade) ficam banalizadas e perdem seu grande valor.

Na pág. 16 há uma apresentação sobre o que é "habilidade social" que ficou um pouco apressada e deixou a desejar já que é descrita de forma esquemática e sabemos que não há linearidade na vida...

DATA: 11.12.2011

Assinatura: Sandra Albernaz de Medeiros

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: ALINY LAMOGNA DE CARVALHO

Nota: 8,5 (oito e meio)

Considerações:

A monografia de Natália permite que vejamos o seu comprometimento com a educação de crianças autistas.

A aluna atendeu a todas as solicitações de orientações e também, ao final, as sugestões do primeiro avaliador.

Seu empenho em superar as dificuldades do processo de escrita mostra o seu compromisso e seriedade.

Data: 21 de Dezembro de 2011 Assinatura: Aliny Lamogna

| RESULTADO FINAL | | |
|-----------------|-------------|-------------|
| Avaliador 1 | Avaliador 2 | Média final |
| 8,5 | 8,5 | 8,5 |

Rio de Janeiro, 21 de Dezembro de 2011.

Aliny Lamogna
Prof. Orientador