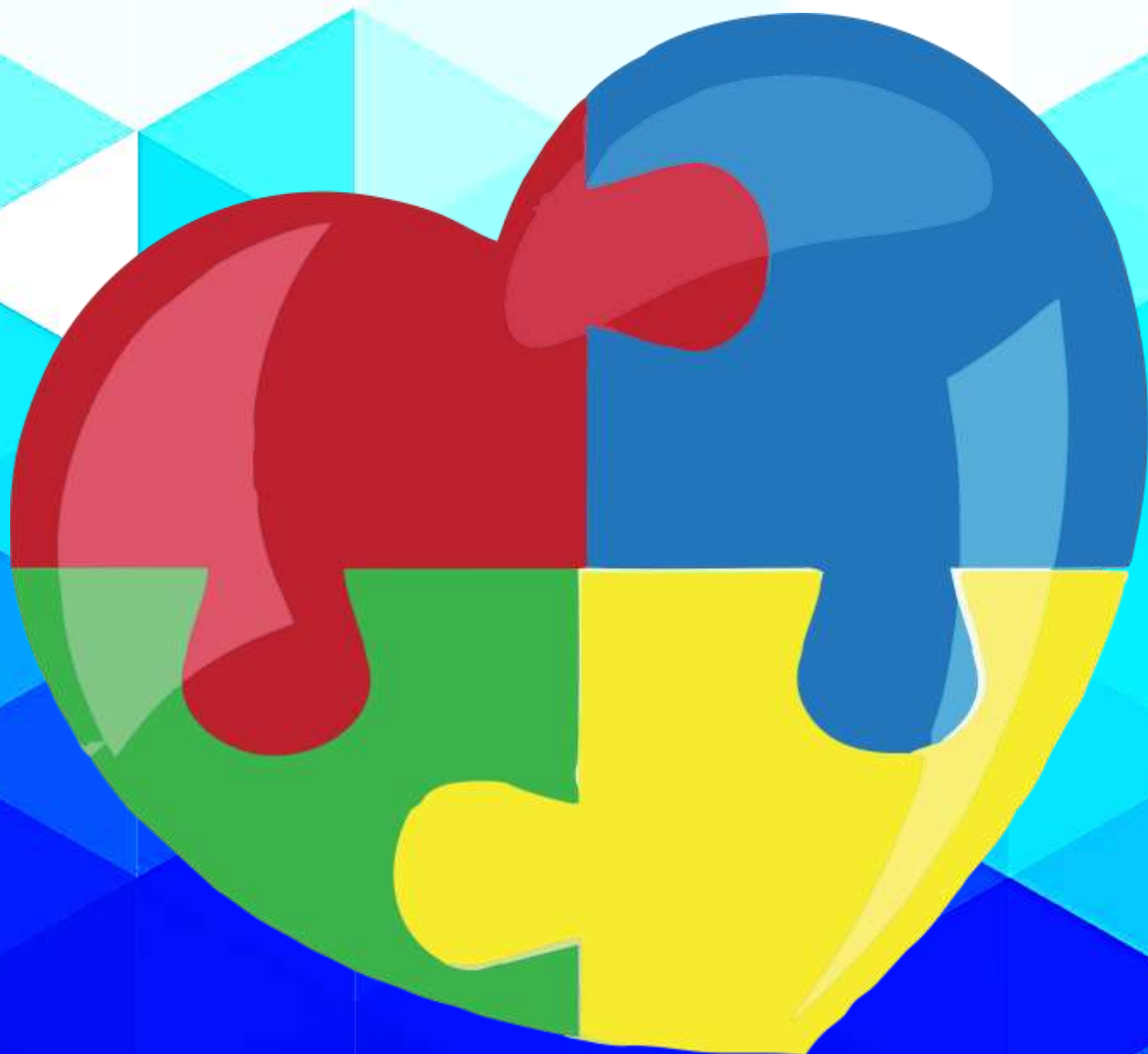
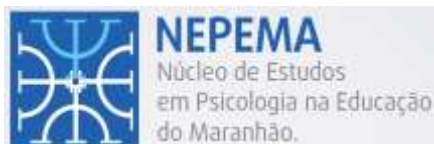


**MANUAL SOBRE PSICOLOGIA ESCOLAR, INCLUSÃO  
E AUTISMO**

**O Psicólogo Escolar no Processo  
de Inclusão da Criança com  
Autismo**



**Pollianna Galvão  
Daniel Matos  
Creuziana Xavier  
(Organizadores)**



Autores:  
Pollianna Galvão (Org.)  
Daniel Matos (Org.)  
Creuziana Xavier de Araújo (Org.)  
Thalita de Fatima Aranha Barbosa Sousa  
Eliane Ribeiro Magalhães de Sousa Fortes de Melo  
Ana Carolina Cruillas Cardoso Moreira  
Renata Cavalcante  
Jéssica Farias

**O Psicólogo Escolar no Processo de Inclusão da  
Criança com Autismo**

2ª Edição Revisada e Ampliada

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (UNICEUMA)  
Universidade Ceuma**  
**Processamento técnico Catalogação na fonte elaborada pela equipe  
de Bibliotecárias:**  
Gleice Melo da Silva – CRB 13/650  
Luciane de Jesus Silva e Silva Cabral – CRB 13/629  
Marina Carvalho de Souza – CRB 13/823  
Michele Alves da Silva – CRB 13/601  
Verônica de Sousa Santos Alves – CRB 13/621

U58d

Universidade Ceuma.

O psicólogo escolar no processo de inclusão da criança com autismo. / Pollianna Galvão. 1. ed. - São Luís: UNICEUMA, 2018.

41 p. il.

ISBN 978-85-67714-40-0

1. Autismo. 2. Psicologia escolar. 3. Inclusão. 4. Acessibilidade. I. Galvão, Pollianna. II. Título.

CDU: 37.015.3(035)

# CRÉDITOS

## **Idealizadoras:**

Pollianna Galvão

Eliane Ribeiro Magalhães de Sousa Fortes de Melo

Ana Carolina Cruillas Cardoso Moreira

## **Organizadores:**

Pollianna Galvão

Daniel Matos

Creuziana Xavier de Araújo

## **Autores:**

Pollianna Galvão

Daniel Matos

Creuziana Xavier de Araújo

Eliane Ribeiro Magalhães de Sousa Fortes de Melo

Thalita de Fatima Aranha Barbosa Sousa

Ana Carolina Cruillas Cardoso Moreira

Renata Cavalcante

Jéssica Farias

## **Colaboradores:**

Abilene Freire – estudante do curso de Psicologia da Universidade Ceuma  
(8º período)

Elisângela Pereira - estudante do curso de Psicologia da Universidade  
Ceuma (7º período)

Izabel Cristina Pinheiro da Cruz Miranda - estudante do curso de Psicologia  
da Universidade Ceuma (8º período)

Rafael Faray – estudante do curso de Psicologia da Universidade Ceuma  
(8º período)

## **SOBRE OS AUTORES**

**Pollianna Galvão (Org.).** Psicóloga graduada pela Universidade Ceuma (2004) com doutorado (2014) e mestrado (2008) em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Possui especialização lato sensu em Psicologia Escolar (UnB). Pós-Doutoramento em Psicologia na Universidade de Brasília (UnB). É professora e pesquisadora do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade CEUMA. Co-fundadora do Laboratório de Avaliação, Pesquisa e Intervenção em Transtorno do Espectro do Autismo.(LAPITEA/Uniceuma). Professora colaboradora do Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Maranhão. É membro do Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP. Compõe a diretoria do CRP-MA, como conselheira secretária e preside a Comissão de Psicologia na Educação do Maranhão.

**Daniel Carvalho de Matos (Org.).** Graduado em Psicologia pela Universidade CEUMA (2004), Mestre (2007) e Doutor (2013) em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Experiência com intervenções da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) destinadas a crianças, adolescentes e adultos com desenvolvimento atípico, com ênfase em autismo e quadros relacionados. Terapeuta, supervisor e consultor ABA. Membro fundador do Núcleo Evoluir de Análise do Comportamento Aplicada do Maranhão. Membro da Comissão de Psicologia na Educação do Maranhão (CRP-22). Professor e pesquisador do curso de Psicologia da Universidade CEUMA. Coordenador do curso de especialização Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ao Autismo e Quadros Relacionados (Universidade Ceuma). Professor colaborador do programa de pós-graduação (mestrado) em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão.

**Creuziana Xavier de Araújo (Org.).** Psicóloga pela Universidade CEUMA, pós-graduanda em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ao Autismo e Quadros Relacionados (2018) (Universidade Ceuma). Pós-Graduanda em Transtorno do Espectro Autista (2018) (Universidade Candido Mendes – UCAM – RJ, em parceria com o CBI of MIAMI). Atualmente integra o Núcleo Evoluir como psicóloga atuando como supervisora, acompanhante terapêutica e na assessoria em Psicologia Educacional.

**Ana Carolina Cruillas Cardoso Moreira.** Graduada em Pedagogia e Psicologia pela Universidade Ceuma. Pós-graduanda em Psicopedagogia pela Faculdade Atenas Maranhense - FAMA. Realiza especialização em Terapia Cognitivo Comportamental pela Capacitar. Atua com intervenções na Conginivo Comportamental em consultório particular.

**Eliane Ribeiro Magalhães de Sousa Fortes de Melo.** Graduação em Letras - Português pela UESPI e Psicologia pela Universidade Ceuma. Tem Pós-Graduação em Neuropsicologia Clínica; Psicopedagogia; Metodologia do Ensino em Língua Portuguesa e Estrangeira; Neuropsicopedagogia; Formação em Psicologia Existencial/Humanista Fenomenológica e Mestrado em Educação. Cursando Pós-Graduação em Avaliação Psicológica; Terapia em Cognitivo-Comportamental e Orientação Profissional e de Carreira. Proprietária da CLINAPE onde atua como Psicóloga e Neuropsicóloga.

**Jéssica Farias.** Graduada em Psicologia pela Universidade Ceuma (2014). Especialista em saúde mental e atenção psicossocial. Especialista em Neuropsicologia Clínica. Experiência com autismo e quadros relacionados, atua como psicóloga no Centro de Reabilitação do Maranhão -intervenção em Aba para autismo. Atua como supervisora em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo pelo Núcleo Evoluir.

**Renata Teresa Sousa Cavalcante.** Psicóloga pela Universidade CEUMA. Especialista em Educação e mestranda em Educação Especial. Concluindo especialização em Terapia Comportamental. Atua na área de Psicologia Clínica com ênfase na terapia analítico comportamental com crianças e adolescentes, grupos terapêuticos de desenvolvimento de habilidades sociais e Análise do Comportamento Aplicada. É supervisora em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo pelo Núcleo Evoluir.

**Thalita de Fatima Aranha Barbosa Sousa.** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Letras Inglês pela Faculdade Atenas Maranhense. Graduada em Psicologia pela Universidade Ceuma. Especialista em Psicologia em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Especializanda em Análise Aplicada do Comportamento ao Autismo e Quadros Relacionados.

## **AGRADECIMENTOS**

Registramos o nosso agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) pelo apoio a este projeto de Manual pelo qual intencionamos ampliar o olhar da sociedade sobre a importância da atuação do psicólogo nos espaços educativos, como escolas, creches, Instituições de Ensino Superior, para a ampliação das práticas pedagógicas direcionadas ao público da educação especial.

Aos gestores da Universidade Ceuma, Dr. José de Jesus do Rosário Azollini, vice-presidente do Grupo Ceuma; Prof. Shen Paul Ming Jen, Diretor da Diretoria Acadêmica do Grupo Ceuma; Magnífico Reitor Prof. Me. Saulo Martins, por todo apoio para a concretização do Laboratório de Avaliação, Pesquisa e Intervenção em Transtorno do Espectro do Autismo – LAPITEA. À coordenadora Profa. Me. Melina Serra, pelo constante incentivo aos projetos docentes para sólida formação dos nossos discentes.

Em especial, agradecemos a todas as crianças e jovens atendidos no LAPITEA, que são a nossa motivação para agrupar cerca de 40 colaboradores por semestre entre estudantes de Psicologia (estagiários e alunos voluntários), estudantes da Pós-Graduação Lato Sensu em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo, professores e egressos do curso de Psicologia que colaboram com as atividades. A cada atendimento e intervenções às escolas, um mundo de oportunidades ímpares de aprendizagem a todos nós!



# PREFÁCIO

O sistema educacional como um todo é parte do planejamento de uma cultura que forma indivíduos para viver em uma sociedade. Esta é uma assertiva que está impressa em vários artigos que discutem acerca das contribuições do psicólogo à área educacional. Este Manual organizado por Galvão, Matos e Xavier teve como objetivo apresentar o psicólogo escolar e descrever algumas possibilidades de ação desse profissional nos estabelecimentos educativos.

Discutindo acerca da educação inclusiva, os autores demonstram algumas possibilidades de intervenções junto a crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autismo (TEA). Demonstram também que os desafios são “enfrentáveis” e que as possibilidades teóricas de intervenção ao fenômeno são diversas.

Nesta direção, os autores nos convidam para um passeio em onze passos em que iniciam a descrição de quem é o psicólogo escolar. Respondem a uma questão que aflige a muitos estudantes acerca de qual seria sua atuação, descrevem alguns estudos em Psicologia Escolar e Educacional sobre a inclusão das pessoas com autismo. Discutem qual a escola que atualmente é oferecida, assim como, as possibilidades de intervenção junto a crianças com TEA, levantando a séria questão acerca de qual seria o maior desafio a ser enfrentado. O modelo analítico comportamental é apresentado a partir do sétimo passo, no qual vimos uma breve descrição dos tipos de comportamento (operante e verbal). Os autores concluem o Manual fornecendo dicas acerca de enfrentamento a comportamentos indesejáveis e indicando algumas estratégias de manejo de intervenção.

Se considerarmos que a intervenção junto a pessoas com desenvolvimento atípico favorece a intervenção junto aos típicos, então temos um trabalho que resultou em um guia prático, de ampla abrangência

e que presta um enorme serviço à comunidade escolar. Ultrapassando os muros da Academia, este material, não só apresenta o psicólogo escolar à sociedade, mas também esclarece a professores, pais e alunos as possibilidades de intervenção de um psicólogo no campo educacional, ajuda a enfrentar o preconceito contra a criança autista e aponta caminhos seguros à inclusão. Uma outra grande vantagem é que os autores buscam relacionar essa discussão no contexto da sociedade maranhense.

Portanto, este Manual se torna indispensável nas prateleiras dos estudantes de graduação dos cursos de Psicologia, Pedagogia e afins, tanto quanto na biblioteca de professores e nas escolas. Recomenda-se também que ele fique de fácil acesso a pais e outros profissionais que convivem diariamente com as questões educacionais, de inclusão e, em especial, com crianças diagnosticadas com TEA.

*Rosana Mendes Éleres de Figueiredo*

**Professora Adjunto III, DEPSI/UFMA**

**Mestre e Doutora em Psicologia Experimental, NTPC/UFPA**

**Membro do PsiNaed/CRP-MA**

**Coordenadora do Grupo de Estudos em Psicologia Escolar e  
Educativa/Ler com as mãos/DEPSI/UFMA**

# APRESENTAÇÃO

Este manual visa apresentar à sociedade maranhense especificidades acerca da atuação do psicólogo escolar e divulgar orientações sobre o tema do autismo e as contribuições da ciência psicológica no processo de inclusão escolar. A idealização deste projeto é fruto da inquietação de duas estudantes do curso de Psicologia da Universidade Ceuma que realizaram a disciplina de Psicologia Escolar e outras relacionadas à atuação do psicólogo em contextos educativos que demandam, entre outras atribuições, a inclusão de pessoas do público da educação especial. O projeto cresceu e se fortaleceu ainda mais com a implementação institucional do Laboratório de Avaliação, Pesquisa e Intervenção em Transtorno do Espectro Autista – LAPITEA – em 2017, por intermédio do qual mais alunos passaram a aprender intervenções da ciência psicológica favoráveis ao processo de inclusão escolar da criança e jovem com autismo e atrasos no desenvolvimento.

Muitos segmentos sociais ainda desconhecem o fazer e a identidade do psicólogo escolar e educacional, no que tange ao seu saber prático e científico, assim como sobre as possibilidades de campos para o seu trabalho. Esse desconhecimento tende a gerar dúvidas sobre o perfil do psicólogo em contextos educativos diversificados e qual seu papel situado em uma equipe de atuação multiprofissional no processo de inclusão.

A Psicologia Escolar e Educacional possui propósitos diferentes. A Psicologia Escolar refere-se à atuação em Psicologia nas escolas e cuja produção de conhecimento é privilegiada pela imersão deste profissional no dia a dia institucional. Já a Psicologia Educacional diz respeito ao conhecimento psicológico a serviço da formação de professores com ênfase no desenvolvimento de competências que habilitem ao corpo docente atuarem de forma segura e autônoma. Neste manual, buscamos, de forma simples e com uma linguagem objetiva, focar em conhecimentos científicos

da Psicologia que podem ser úteis para a qualidade da mediação dos professores e equipe pedagógica com a criança com autismo na escola regular.

Destacamos a importância de o psicólogo pertencer ao quadro funcional das escolas em equipes interdisciplinares. É comum observar na escola distorções sobre a atuação do psicólogo escolar supostamente semelhante com a de outros profissionais. Comumente, as famílias e os atores da escola o confundem com o pedagogo especialista em Psicopedagogia no realizar de suas tarefas, até mesmo os confundindo como pertencentes à mesma profissão. Os profissionais da educação com especialização em Psicopedagogia são parceiros integrados à equipe da escola que se somam, mas que não se confundem com a atuação própria do psicólogo. A Resolução Nº 013/2007 do Conselho Federal de Psicologia reconhece que uma das especialidades do psicólogo é a Psicopedagogia, embora não seja exclusiva à Psicologia. Já a especialização em Psicologia Escolar/Educacional é definida como área exclusiva de atuação dos psicólogos, por ter fundamentos epistemológicos, teórico-conceituais e metodológicos da próprios à profissão.

É necessário empreender publicações de alcance à sociedade que favoreçam o entendimento sobre as diferenças e interfaces de atuação em Psicologia e outros profissionais da educação. Defende-se, sim, um trabalho interdisciplinar com psicólogos, educadores e outros em favor de uma mesma causa: a compreensão dos diferentes processos de aprendizagem e desenvolvimento humano de todos da escola! Com todos os tipos de diferenças no desenvolvimento.

Temos vivenciado uma história recente de ampliação das políticas educacionais que favorecem o acesso e permanência das crianças público da educação especial nas escolas regulares de ensino e as transformações do cotidiano escolar são um desafio a todos os figurantes: pais, famílias, alunos e comunidade de forma geral. Este manual figura veículo importante

para o esclarecimento de dúvidas mais frequentes sobre o tema do Autismo e possibilidades de contribuição do psicólogo que trabalha nos contextos da educação em equipes de apoio à gestão, aos docentes e ao processo de aprendizagem dos discentes. Torna-se uma meta nossa provocar reflexões sobre os serviços que podem ser oferecidos pelo psicólogo no processo de inclusão escolar, a partir de sua especificidade de saber científico e prático.

No cenário maranhense, a Psicologia Escolar e Educacional vem cada vez mais crescendo e se fortalecendo nos espaços públicos e privados, o que favorece o compartilhamento de saberes e incentiva uma atuação que some esforços, junto aos demais membros das instituições educativas, na empreitada tarefa da transformação e ampliação da qualidade educacional. Para isso, é importante demonstrar aos psicólogos, usuários dos sistemas de ensino (alunos, professores e comunidade) e a todos os demais envolvidos com a educação as contribuições que essa área pode levar para o campo educacional para a inclusão de todos.

*Pollianna Galvão e Daniel Matos*

**Professores do Curso de Psicologia da Universidade Ceuma**

# SUMÁRIO

01 - Quem é o Psicólogo Escolar? .....	08
02 - Qual a atuação do Psicólogo na Escola? .....	09
03 - Estudos recentes em Psicologia Escolar e Educacional sobre Inclusão de Pessoas com Autismo .....	15
04 - A Escola que se apresenta à Pessoa com Autismo.....	18
05 - Possíveis atuações do Psicólogo Escolar no Processo de Inclusão da criança com TEA na escola .....	22
06 - Qual é o maior desafio? .....	24
07 - Contribuições da Análise do Comportamento Aplicada para o desenvolvimento de pessoas com autismo .....	24
08 - Comportamento Operante.....	29
09 - Comportamento Verbal .....	30
10 - Como lidar com os Comportamentos Indesejáveis?.....	36
11 - Exemplos de Comportamentos e Indicações de Estratégias para o Manejo .....	39
Palavras finais .....	48
Referências .....	49

## 01 - QUEM É O PSICÓLOGO ESCOLAR?

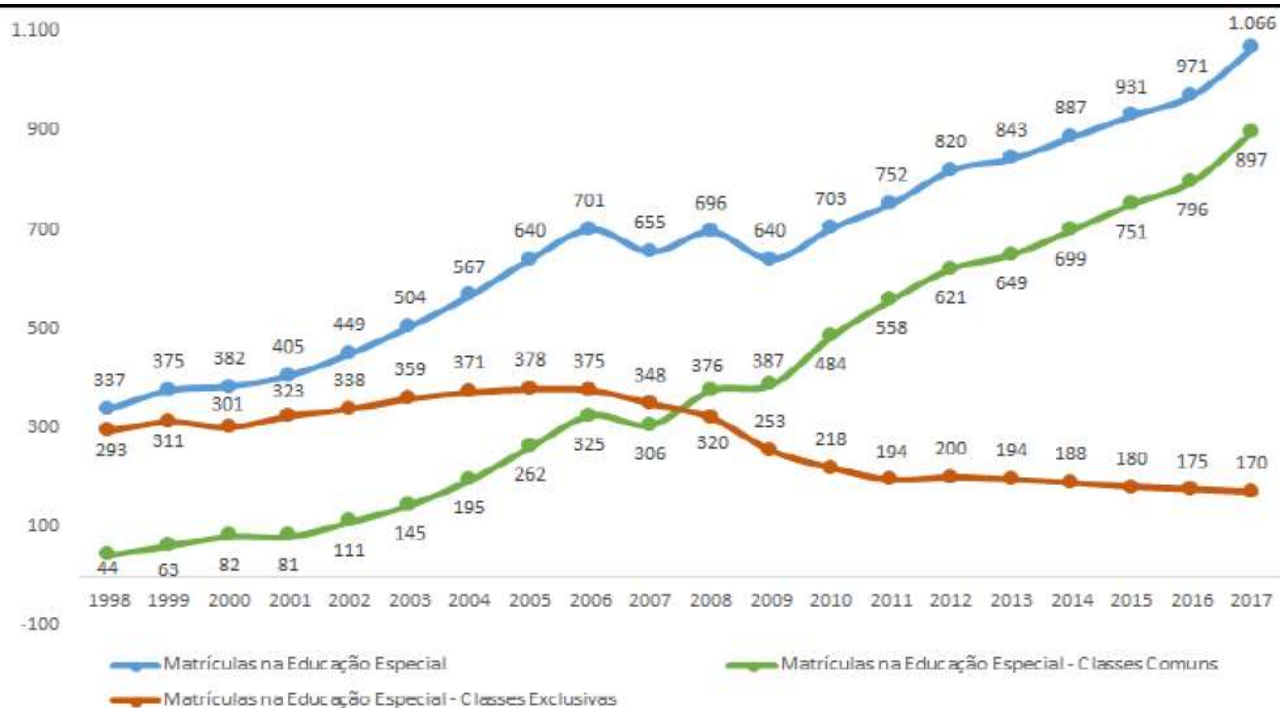
O Psicólogo Escolar e Educacional se trata de um profissional formado em Psicologia muito importante para a realização do trabalho da escola, principalmente quando se trata da inclusão de pessoas com diferenças na forma de aprender e de se comportar socialmente. Essa defesa parte do princípio de que a atuação do psicólogo está voltada aos processos de aprendizagem e



desenvolvimento humano que decorrem das práticas pedagógicas nos espaços educacionais. Os conhecimentos da ciência psicológica sobre o funcionamento psíquico humano subsidiam técnicas para intervir, favoravelmente, à evolução dos indivíduos nesse contexto.

Atualmente, as políticas educacionais que têm conduzido à ampliação do número de matrículas de pessoas público da educação especial nas instituições regulares de ensino. De acordo com Rebelo e Kassar (2017), uma justificativa se deveu a um marco político em 2003: o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. A política estabeleceu ações voltadas à educação inclusiva pela compreensão assumida pelo Ministério da Educação (MEC), desde então, de que a inclusão escolar significa possibilitar a vivência de todos os alunos em classes regulares de ensino (também designadas de classes comuns).

Dados recentemente publicizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do MEC, ilustram o aumento significativo do número de matrículas do público da educação especial nas escolas regulares de ensino, o que é efeito da história da ampliação das políticas educacionais do país.



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica. Inep/MEC. 1998 a 2017.

Nota-se um decréscimo acentuado do número de matrículas nas classes exclusivas da Educação Especial a partir de 2007, embora desde de 1998 observou-se o aumento das matrículas do público da educação especial em classes comuns em comparação aos anos anteriores. Rebelo e Kassar (2017) sugerem que essa mudança teve relação direta com o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e, conseqüentemente, pela mudança de concepção relativa à compreensão do termo *inclusão*, desdobramento de acordos entre países multilaterais que estabeleceram agendas e rumos para a educação especial.

Os autores ressaltam, ainda, que a educação especial encontra-se institucionalizada por meio de uma extensa documentação legislativa, a saber:

- ✓ Brasil (2006) Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial.
- ✓ Brasil (2007); Portaria Normativa nº 13. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC.



- ✓ Brasil (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial.
- ✓ Brasil (2008). Decreto nº 6.571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República.
- ✓ Brasil (2009). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE. CEB.
- ✓ Brasil (2011). Decreto nº 7.611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.
- ✓ Brasil (2012). Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. SECADI.
- ✓ Brasil (2014). Relatório educação para todos 2000-2015. Versão preliminar. Junho 2014. Brasília: MEC, 2014.
- ✓ Brasil (2015). Documento subsidiário. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC. SECADI.

Especificamente ao público das pessoas com autismos, foi promulgada a Lei Nº 12.764, de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e a Lei Nº 13.146, de 2015, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que vêm especificar e garantir meios legais para a ampliação da inclusão social. Essas são fundamentações legais que se colocam favorecedoras aos processos de políticas de proteção dos direitos da pessoa com autismo.

De todos esses marcos legislativos, importante destacar que a formação da sala de recursos ganha destaque para a realização de atendimento educacional especializado como mecanismo de ampliação (mas não de exclusão!) dos estudantes incluídos na rede de ensino. Quando se trata dos direitos relativos à educação especial inclusiva, já se reconhece tanto os avanços gerados por uma história de batalhas e conquistas, como os desafios atuais à escola e à família em operacionalizar as políticas

educativas (Galvão & Beckman, 2016). Todavia, há de considerar que essa é uma história recente de ampliação das políticas brasileira e cujas transformações das políticas educacionais levam desdobramentos às instituições educacionais. Galvão e Beckman (2016) ressaltam que

“A necessidade de se oferecer uma educação especializada não carrega a ideia de se pensar em uma forma de ensino à parte, isolada. Isso seria conceber uma compreensão de uma prática de exclusão dentro de uma proposta inclusiva (Mítjans-Martínez, 2007, 2009, 2010; Tunes, 2003). No espaço escolar, a inclusão defende o direito de que os estudantes possam concretizar as suas potencialidades, por meio de uma educação adaptada e de qualidade, conforme as necessidades e características próprias do seu desenvolvimento. (p. 156)

Nessa direção é que se defende a atuação do psicólogo escolar para provocar mudanças das concepções de desenvolvimento e aprendizagem que sustentam as práticas educacionais (Marinho-Araujo, 2016), sobretudo as concepções relativas à inclusão escolar. A esse respeito desta dificuldade, Mitjans-Martinez (2005) salienta que, historicamente, existe uma forte tendência em associar a concepção de inclusão escolar com inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em um contexto de estudantes com suposto desenvolvimento padrão. Além de ser uma concepção equivocada, coloca a necessidade de educação especial como particularizada preponderantemente no sujeito (e pouco em seu contexto).

No passado, teorias da ciência psicológica desencadearam uma visão reducionista do processo escolar a partir de um olhar naturalizante do desenvolvimento. Esses fundamentos colaboraram para a construção de práticas em psicologia voltada quase exclusivamente para o aluno e seu transtorno. A literatura que versa sobre a história da Psicologia Escolar indica que isso pouco favoreceu à inclusão e à transformação do cenário da educativo (Galvão & Beckman, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2010;

Marinho-Araujo, 2014, 2016; Sant'Ana & Guzzo, 2014). Com o avanço do conhecimento da Psicologia Escolar sob uma perspectiva crítica, atuação e teoria ampliaram-se oportunizando a redefinição de novas práxis com base em paradigmas mais contemporâneos para a compreensão do desenvolvimento psicológico humano a partir de seu contexto, sua história e sua cultura (Marinho-Araujo, 2016).

A escola é uma instituição social que tem uma função educativa específica voltada para o desenvolvimento. As habilidades e objetos de conhecimento estruturados no currículo estão a serviço da formação psicológica humana e TODOS os estudantes envolvidos são beneficiados quando se garantem processos de mediação que enfatizam a evolução das competências. Não deve ser diferente quando se trata de um trabalho de inclusão voltado para a criança com autismo e atrasos no desenvolvimento. É importante que o psicólogo conheça as características fenotípicas do transtorno. No entanto, apenas isso não é suficiente para garantir mudanças que se desejam no ambiente de aprendizagem. Os atores da escola devem ser alvo precípuo da intervenção do psicólogo escolar. **A função do ensino é do professor** e, ao psicólogo, cabe apoiar o processo de ensino-aprendizagem para provocar uma atuação segura desse agente de desenvolvimento.

A afirmação de que a inclusão deve estar voltada para o reconhecimento das diferenças e as diversas formas e estilos de aprendizagem já não é novidade nos campos de conhecimento em Psicologia e Educação. O psicólogo escolar pode desempenhar a função de mediador entre alunos, pais, professores e todos os atores que fazem parte da equipe pedagógica, a partir de intervenções específicas sobre os processos subjetivos e sociais que emergem no contexto escolar ante o cenário da inclusão de crianças especiais nas escolas regulares. Para isso, defende-se uma forma de atuar cujo alvo seja mais amplo: o coletivo escolar!

## 02 - QUAL É A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA?

O psicólogo escolar colabora com a equipe pedagógica utilizando os princípios que advêm da ciência psicológica para propor distintas formas de intervenção, a partir da precisão de sua intencionalidade. O desdobramento da atuação do psicólogo deve contribuir para o melhor desenvolvimento de estratégias pedagógicas e docentes, levando em consideração as características próprias das funções psicológicas humanas em desenvolvimento no contexto escolar. O profissional não pode perder de vista os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade onde a escola está inserida. Para cada escola, um desafio ao psicólogo escolar!

De acordo com Marinho-Araujo (2014), o psicólogo escolar deve realizar uma intervenção:



Fundamentada nesses pressupostos para atuação em Psicologia Escolar, Marinho-Araujo (2014) apresenta uma proposta de intervenção ancorada em quatro dimensões: mapeamento institucional, espaço de escuta psicológica, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento ao processo ensino-aprendizagem. Todos esses pontos da intervenção do psicólogo escolar podem visar à inclusão da pessoa com autismo,

favorecendo medidas pedagógicas que contribuam para sua permanência no ambiente escolar de forma ativa e integral.

Uma pesquisa realizada por intermédio do LAPITEA, de Barbosa (2017), objetivou acompanhar uma criança de 09 anos com diagnóstico de autismo no ambiente escolar a partir dessa proposta de intervenção psicológica de Marinho-Araujo (2014). Os resultados indicaram que, embora a criança tenha evoluído nas habilidades acadêmicas e sociais definidos pela terapia ABA, os desdobramentos acerca da generalização foram discretas, a ponto de que o currículo da escola se tornasse praticamente inexecutável à criança em questão. Em relação às observações provenientes das visitas realizadas na escola, foi constatado um discurso predominantemente naturalizante sobre o aprender da criança com autismo por parte de seus professores, o que desencadeava uma prática educacional com finalidade predominantemente de socialização, sendo a sala de aula um ambiente dispensável para esse fim. As características da aprendizagem dessa criança eram atreladas quase exclusivamente aos aspectos fenotípicos do autismo por parte de seus professores. Esses resultados se assemelham aos encontrados na pesquisa conduzida por Lemos e cols. (2016), que versou sobre as concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas, revelando uma ênfase na socialização do estudante com autismo e não para os aspectos acadêmicos.

Em nossa prática no LAPITEA, especificamente no assessoramento psicológico realizado às crianças com autismo nas escolas regulares, comumente encontramos discursos que revelam aspectos psicológicos dos professores que se tornam barreiras para a inclusão. “Deixamos o aluno à vontade em suas estereotípias para ele não se estressar”; “Eu coloco o João na minha frente... desta forma, eu lhe confiro maior atenção”; “Já se esgotaram todas as minhas possibilidades de ensinar esse conteúdo, mas acho importante deixa-lo aqui para socializar com os demais coleguinhas”. Existe uma visão solidária e fundamentada em valores humanos nesse

processo que, sem sombra de dúvidas, é muito importante para iniciarmos uma vivência de inclusão. Contudo, são aspectos que devem vir acompanhados de fundamentos teórico-científicos e socioeducacionais para garantir uma educação inclusiva com eficácia!

Para a ampliação das práticas de inclusão para estudantes típicos e atípicos, concorda-se com Marinho-Araujo (2016) na afirmação de que, entre as ações que podem ser estruturadas pelo psicólogo escolar, deve-se:

- Criar *com* e *entre* os atores educativos um espaço de interlocução e ação que privilegie, sobretudo, o exercício da conscientização lúcida e intencional acerca das concepções de desenvolvimento e aprendizagem que subjazem às suas práticas profissionais;
- Observar a realidade institucional para mapear espaços, tempos, fazeres, crenças, concepções, dinâmicas;
- Desenvolver uma sensibilidade de escuta dos discursos institucionais e das ‘vozes da escola’;
- Provocar ressignificação das demandas e criar novos espaços para interlocução e circulação de falas dos sujeitos (p.51).

Mitjáns-Martínez (2005) sinaliza desafios e potenciais metas de trabalho que se interpõem ao psicólogo escolar no processo da educação inclusiva. Primeiro, o psicólogo pode colaborar para a promoção de processos de conscientização que mobilize mudanças nas representações e concepções sobre ensino, aprendizagem e inclusão. A autora alerta que, pelo fato do psicólogo estar inserido no próprio cenário educativo, compartilham, por vezes, de concepções e representações cristalizadas no meio escolar, o que pode enfraquecer o potencial de transformação que a intervenção psicológica está a serviço.

Ao realizar uma análise sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), Fleith (2011) afirma que a política incita a educação geral a empreender esforços

administrativos, estratégicos e técnico-pedagógicos para atender não apenas a educação especial, mas ampliar novos fazeres nas instituições de ensino. A autora destaca “nota-se uma inversão: não é mais a educação geral que especifica as práticas pedagógicas a serem utilizadas na educação especial. É a educação especial que passa a fornecer subsídios à educação geral para o atendimento às diferenças em sala de aula” (p. 39).

O ganho da educação inclusiva é de todos! E o psicólogo escolar pode colaborar com a escola na implementação de políticas educacionais partir de seu objeto de atuação profissional: o desenvolvimento humano e as características psicológicas atreladas ao processo de aprendizagem.

**Todos são capazes de aprender, mesmo com estilos, formas e características de aprendizagem diferenciadas que precisam ser compreendidas pelos agentes da mediação.**

Não podemos negar que crianças com autismo possuem características específicas do seu desenvolvimento que conduzem a preocupação de pais, professores e profissionais da escola sobre uma inclusão efetiva e que agregue valor às aprendizagens da criança. As próprias escolas têm reconhecido a importância de um trabalho conjunto com profissionais especialistas para melhor adequação das condições de escolarização e isso gera sentimentos de angústia e dúvidas àqueles que assistem à criança. O psicólogo escolar, a partir de uma proposição institucional, preventiva e relacional de atuação, pode atuar como mediador do desenvolvimento de todos os indivíduos envolvidos na inclusão. Ao terem clareza e foco nas potencialidades humanas, a partir de uma cultura de sucesso escolar (Guzzo, 2005), os próprios atores (professores, diretores, coordenadores, especialistas) poderão planejar com intencionalidade situações pedagógicas que potencializem o desenvolvimento psicológico, considerando a singularidade dos estudantes com autismo, suas formas, estilos e necessidades de aprendizagem.

É importante que sejam valorizadas e desenvolvidas as habilidades que a criança encontra em seu percurso de escolarização e o psicólogo escolar pode contribuir com a promoção de uma cultura de sucesso (Marinho-Araujo, 2010, 2014).

Podemos encontrar experiências exitosas! Um exemplo recente foi uma notícia publicada sobre um menino de 10 anos com autismo que construiu uma réplica do Titanic com 56 mil peças de Lego. Hoje, a obra faz parte do Museu no estado americano do Tennessee e é considerada a maior reprodução do navio com peças de brinquedo.



Fonte: <https://g1.globo.com/olha-que-legal/noticia/garoto-com-autismo-construi-replica-do-titanic-com-56-mil-pecas-de-lego.ghtml>

No contexto do Maranhão, já encontramos registros oficiais de pessoas com autismo no ensino superior e, ainda, aqueles que realizam atividades de trabalho. Um exemplo é o Raphinha Teixeira, membro da ONG Associação de Amigos do Autista (AMA), que demonstra habilidades na aplicação de programas da Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo e será colaborador de pesquisa do LAPITEA como acompanhante terapêutico. O Raphinha também demonstra talento na organização de um



grande acervo musical e, semanalmente, programa uma sequência de músicas para a Rádio Universidade (um exemplo de inclusão no mercado de trabalho no cenário maranhense).



As escolas precisam reconhecer as habilidades mais favoráveis ao desenvolvimento da pessoa com o transtorno do espectro do autismo. Considera-se importante que os psicólogos assumam uma forte aliança e compromisso com a realidade educacional para provocar mudanças efetivas em todos e para todos. Por isso, o foco na intervenção coletiva e institucional é a principal defesa na área da Psicologia Escolar, com criticidade e lucidez sobre os processos históricos e culturais que ora facilitam, ora obstaculizam o processo de inclusão social.

São diversas as bases teórico-metodológicas que norteiam a prática em Psicologia Escolar e que objetivam compreender as dimensões subjetivas do ser humano. A Análise do Comportamento é uma das

perspectivas teóricas da Psicologia que se preocupa com a temática do autismo, tendo exercido uma relevância científica e social que confere esperança sobre evoluções possíveis a indivíduos com autismo em contexto clínico e que, também, podem ajudar na inclusão escolar. Contudo, ela não é a única. Precisamos reconhecer e validar bases epistemológicas que empreendem formas de atuação em Psicologia e outras áreas para evolução das crianças e jovens com autismo, tal como destacaremos, a seguir.

### **03 - ESTUDOS RECENTES EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL SOBRE INCLUSÃO DO AUTISMO**

Nos estudos recentes em Psicologia na interface com a Educação Especial e inclusão do Autismo, destacam-se autores nacionais como Bosa e cols. (2016); Braz-Aquino e cols. (2016); Camargo e Bosa (2009, 2012);; Dazzani (2010); Cunha e Dazzani (2016); Fleith (2011); Galvão e Beckman (2016); Gomes e Souza (2016); Kassar (2011); Oliveira (2015); Nunes e Santos (2015); Rebelo e Kassar (2017), entre outros que realizam ampla defesa sobre as políticas de direitos educacionais do público da educação inclusiva nas escolas regulares de ensino.

A ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional), incentiva produção de conhecimento em temáticas de estudo, pesquisa e atuação profissional no campo da psicologia escolar nas seguintes frentes: processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano, escolarização em todos os seus níveis, inclusão de pessoas com deficiências, políticas públicas em educação, gestão psicoeducacional em instituições, avaliação psicológica, história da psicologia escolar, formação continuada de professores, dentre outros.

## O Psicólogo Escolar

Psicologia Escolar e Educacional tem se constituído historicamente como importante campo de atuação da Psicologia. Psicólogos escolares e educacionais são profissionais que atuam em instituições escolares e educativas, bem como dedicam-se ao ensino e à pesquisa na interface Psicologia e Educação.

abril 2018

S	T	Q	Q	S	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26			



Acesse à página oficial da ABRAPEE pelo link: <https://abrapee.wordpress.com/>

A Revista da Psicologia Escolar e Educação desta Associação tem disseminado publicações sobre a área da educação especial na perspectiva da inclusão. Destaca-se um recente estudo realizado por Martins e Monteiro (2017), nesta revista, que trata sobre a temática da inclusão de estudantes com autismo no contexto escolar a partir da análise das interações sociais (para leitura completa do artigo, acesse ao link: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00215.pdf>).

As publicações geradas pela Revista da Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE impulsionam, a partir de uma visão crítica de atuação em psicologia escolar, novos paradigmas e práticas nas instituições, exigindo posicionamentos políticos, pedagógicos e institucionais mais democráticos e com respeito à diversidade humana.

No cenário internacional, a literatura que versa sobre Psicologia e Educação também merece destaque, haja vista a ampliação de estudos para a inclusão escolar da pessoa com autismo. Cassady (2011), Faulkner e Jimerson (2007), Garbacz e McIntyre (2016), Otero, Fina, Barker e Skues (2017), Stichter e Riley-Tillman e Jimerson (2016), Thompson (2017) e

outros destacam a importância das pesquisas fundamentadas em evidências científicas na escola como, também, sobre a importância do preparo do professor para maior na integração escolar e social da criança com autismo, conferindo ampla defesa da atuação do psicólogo na escola para esse processo. A Associação Nacional de Psicólogos Escolares dos Estados Unidos (NASP – *National Association of School Psychologists*) trabalham para promover práticas eficazes para melhorar a aprendizagem, o comportamento e a saúde mental de crianças e jovens para prosperarem em casa, no contexto escolar e em todos os setores sociais.



Acesse à página oficial da NASP pelo link: <https://www.nasponline.org/>

A defesa, portanto, que assumimos, fundamentados pela ampla literatura, é sobre a importância profissional da Psicologia pertencer à escola. Nessa direção, Galvão e Marinho-Araujo (no prelo) analisam indicadores sobre as possibilidades de inserção do psicólogo escolar da educação do Maranhão por meio do fomento a Projetos de Lei estadual e municipal. As autoras destacam:

No âmbito estadual, cabe destacar a existência do PL N° 032/2014, em atual análise pelo Poder Executivo do estado do Maranhão, o qual dispõe sobre a inserção de assistentes sociais e psicólogos no quadro funcional das escolas da Rede Estadual de Ensino... Neste PL, descreve-se que a função dos profissionais de Assistência Social e Psicologia estará voltada para o acompanhamento dos alunos na escola pública e em sua comunidade, na forma como define em sua justificativa: “constante acompanhamento dos assistentes sociais e psicólogos, como profissionais especializados, visa ajudar as famílias e os estudantes a buscarem a redução das negativas consequências advindas das dificuldades existentes. Tal atuação terá reflexos na diminuição da evasão escolar e servirá de apoio à ação do professor, trazendo como resultado sensíveis melhorias nos níveis de aprendizagem dos alunos” (Projeto de Lei N° 032/2014, p.01).

Nota-se que a expectativa em relação à atuação dos psicólogos nas escolas visa atender às metas de melhoria educacional estabelecidas no Plano Educacional do Estado do Maranhão. Vê-se, portanto, que a defesa sobre a atuação em Psicologia nos contextos educativos para a inclusão é tratada como uma questão de direitos humanos. E é nessa frente de f=defesa que devemos persistir!

#### **04 - A ESCOLA QUE SE APRESENTA À PESSOA COM AUTISMO**

Galvão & Beckman (2016) enfatizam sobre uma questão que muito preocupa a pais e familiares de crianças com necessidades educativas especiais: “qual a melhor escola para o meu filho?”. Acrescentamos, ainda, o sentimento negativo por parte de muitos pais que possuem crianças no espectro autista em níveis moderados e severos. Há casos de crianças e jovens acompanhadas no LAPITEA cujos pais desistiram de lutarem pela educação de seus filhos na escola regular, não a considerando um espaço

preparado para lidar com pessoas com dificuldades comportamentais. Por outro lado, existem casos em que os pais têm recorrido ao Ministério Público por tentar defender o direito de seus filhos, persistindo nas políticas de ampliação de direitos relativos à educação especial (realização de matrículas nas classes comuns e especiais).

A expectativa dos agentes da escola regular de ensino sobre os estudantes público da educação especial pode estar atrelada a uma concepção adaptacionista e de ajustamento. Isso, certamente, traz implicações inadequadas sobre o modo como a escola estrutura sua dinâmica e funcionamento para receberem crianças e jovens com significativas diferenças no desenvolvimento e aprendizagem escolar.

De antemão, afirma-se que não existe uma resposta específica sobre a existência da melhor escola, pois há uma infinidade de tipos de escola e propostas educativas orientadas pela filosofia institucional e que, hoje, é pautada pelas políticas educacionais de inclusão. É importante averiguar se ela cumpre com as definições atuais das políticas educacionais inclusivas estabelecidas pelo sistema de ensino. É importante que os pais conheçam o Projeto Político-Pedagógico da escola, pois se trata do documento orientador das ações e o valor que a instituição escolar atribui à capacitação do seu corpo docente para desempenhar, na prática e com êxito, uma educação escolar adaptada e inclusiva para todas as crianças e na circunscrição de sua função sociopolítica: o ensino.

A escola reserva a função de socialização do saber culturalmente construído e que, por ela, é sistematizado. De acordo com Guzzo & Mezzalira (2011, p.15) essa compreensão é desafiadora “quando se assume o processo educativo como um processo de transmissão de cultura e de formação de consciência”, o que convoca à instituição a desenvolver inovadores modelos e propostas de ação que acompanhem as transformações, os desafios e os avanços sociais. Pela sua estrutura, uma característica é favorável para a inclusão: a previsibilidade do ensino e das



metas pedagógicas, pois é em sala de aula que momentos e atividades são estruturados com objetivos programados e outros mais informais que se estabelecem interação da pessoa com seu ambiente social.

Com seus conhecimentos científicos e metodológicos, o psicólogo escolar poderá assessorar os profissionais da educação, os familiares, somando potencialidades para, assim, contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, da socialização, dos aspectos cognitivos e afetivos, favorecendo o desempenho dos alunos que apresentam necessidades especiais. Não é interessante assumir, diante da função precípua da escola, que a criança com autismo deve estar em sala de aula para socializar com os demais pares. Nesse sentido, o psicólogo escolar pode colaborar para um olhar mais real sobre os desafios gerais da inclusão e, também, mais reflexivo para a diversidade, sem a visão “romântica” da inclusão.

A interação social é um fator importante para o desenvolvimento infantil, oportunizando o desenvolvimento da aprendizagem e da linguagem. Para tanto, compactuamos com a defesa de Camargo e Bosa (2012) quando consideram a escola como um espaço que oportuniza infinitas possibilidades, sobretudo a convivência entre os pares, contribuindo para a formação do indivíduo por meio do desenvolvimento de valores, habilidades e comportamentos esperados para o contexto da educação formal.

Paralelamente, a escola possui um papel fundamental no intuito de “... ultrapassar os déficits sociais dessas crianças” (Camargo & Bosa, 2009, p. 67), no sentido de que possibilitam experiências socializadoras e o desenvolvimento de novos comportamentos e conhecimentos. Por outro lado, percebe-se que os professores trabalham com expectativas ideais sobre seus alunos, constituindo barreiras que dificultam o sucesso escolar (Mitjáns-Martinez, 2007). A partir dessa reflexão, é comum encontrarmos discursos que reflitam as dificuldades que os professores apresentam para lidarem com os indivíduos diferentes, o que impacta diretamente nos

sentimentos daquele que ensina e provocando comportamentos como ansiedade e conflitos (Camargo & Bosa, 2009).

É nesse sentido que se considera relevante a figura do psicólogo escolar neste espaço, com base em sua especificidade e perfil. Este profissional deverá trabalhar de forma colaborativa com a família, professores, coordenadores, com a comunidade no intuito de planejar intervenções que oportunizem melhorias na qualidade de vida dos alunos, promovendo seu desenvolvimento e aprendizagem (Lemos, et al. 2016). É necessário, assim, escutar esse profissional com o objetivo de lhe possibilitar reflexões sobre aquilo que ele apresentou diante da história de determinado aluno. Já a família deverá ser inserida quando o trabalho com os professores não for suficiente para conseguir coletar as informações necessárias.

No que tange ao trabalho com os estudantes, o psicólogo escolar necessita propor ações interventivas tanto de forma individual quanto em grupo, sem deixar de observar as individualidades dentro desse contexto, contemplando “[...] atividades dirigidas que favoreçam problematizar com os alunos a questão de aprendizagem e possibilitem a eles realizar produções e se apropriar delas” (Neves, 2011, p.189). A relação deve se dar entre os diversos aspectos comuns entre pares, considerando o ensino pautado no que se espera para aquela faixa etária.

Por isso, é muito importante que o profissional da psicologia considere todos os aspectos institucionais, além dos individuais, que se ancoram no desenvolvimento social, histórico e cultural e nas relações, onde encontram-se as concepções de aprendizagem e desenvolvimento por parte dos profissionais. São essas concepções que norteiam e modelam suas práticas de ensino. O psicólogo escolar pode contribuir para a busca e o desenvolvimento de um ambiente facilitador da aprendizagem. As intervenções junto ao professor (mediador) podem provocar mudanças nas



estratégias que potencializem o desenvolvimento de proficiências do conteúdo escolar que são meio para a evolução da criança.



A ênfase da atuação do psicólogo escolar deve voltar-se para o desempenho escolar do estudante com autismo, auxiliando a escola nos processos de adaptação



A escola é contexto legítimo para que criança com desenvolvimento atípico também tenha a oportunidade de se desenvolver a partir dos propósitos pedagógicos estabelecidos. Para esse alcance, o psicólogo pode apresentar diversas propostas de trabalho, tal como destacaremos a seguir.

## **5 - POSSÍVEIS ATUAÇÕES DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA NA ESCOLA**

- Contribuir para a ruptura de estereótipos e preconceitos que constroem mitos sobre o público da educação especial;
- Promover formação teórico-conceitual à equipe técnico-pedagógica a partir do conhecimento da ciência psicológica;
- Fornecer apoio na adaptação do PEI (Plano Educacional Individualizado);

- Apoiar professores na adaptação de instrumentos de avaliação da aprendizagem (prova) e dos conteúdos escolares;
- Criar espaços de interlocução entre a equipe multiprofissional e a equipe escolar sobre as políticas de inclusão e direitos da pessoa com TEA;
- Acolher os professores em relação as suas dúvidas, receios, ansiedades, questionamentos e mobilizar autonomia docente para estratégias de inclusão;
- Assessorar o professor para que busque ampliar, revisar, ressignificar e inovar sua didática de ensino para cada criança com especificidades atípicas do aprender;
- Promover clima de acolhimento à criança com necessidades educativas especiais;
- Acompanhar e avaliar o comportamento de crianças típicas em suas interações com as crianças atípicas, apoiando mediações do professor que valorize a diversidade humana.
- Mapear perfis de estudantes típicos e atípicos e propor sistema de co-tutoria de atividades entre pares e em grupos.
- Propor ações de integração entre família e escola ante os conflitos, fortalecendo o espírito de coletividade dos pais na luta conjunta pela ampliação de ações e cultura inclusiva.

Essas são possíveis intervenções do psicólogo no processo de inclusão e que partem, sobretudo, das experiências vivenciadas no acompanhamento de crianças do LAPITEA e que refletem a defesa da literatura da Psicologia Escolar contemporânea. Contudo, não se esgotam nessa lista. Será a imersão do psicólogo na escola que apresentará as demandas principais de cada instituição educativa e que se coloca como

alvo da intervenção psicológica. Por esse preceito, é que se defende a atuação do psicólogo na escola, compondo o quadro funcional da instituição.

## **6 - QUAL É O MAIOR DESAFIO?**

De forma geral, o grande desafio está na inclusão efetiva, pois passamos por um processo de expansão das ações políticas que enfatizam a inserção de crianças com desenvolvimento atípico nas instituições de ensino regular. Para isso, é preciso que os profissionais e o ambiente estejam preparados e sensíveis a esse público. Esse alinhamento faz-se necessário para oferecer manejos e métodos adequados às necessidades específicas que possam contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, especialmente aqueles que demandam de um processo de capacitação específica para aquisição de habilidades básicas para facilitar seu desenvolvimento junto às instituições de ensino regular. Nesse sentido, considera-se que as contribuições da ciência psicológica em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo podem estar à serviço da ampliação das práticas de inclusão no contexto escolar.

## **7 - CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM AUTISMO**

A Análise do Comportamento representa uma abordagem psicológica que contribuiu (e contribui) para a evolução de indivíduos com desenvolvimento atípico com ênfase em autismo e quadros semelhantes. Um estudo conduzido por Loovas (1987) foi pioneiro na Análise do Comportamento Aplicada no trabalho com crianças com autismo e cujo objetivo foi avaliar os efeitos de intervenções comportamentais intensivas em ambiente estruturado, visando o ensino de habilidades básicas a partir de acompanhamentos de 40 horas semanais ao longo de 2 a 3 anos, sobre

os desempenhos em testes de inteligência. Durante o primeiro ano foram ensinados repertórios como imitação, manipulação de brinquedos de forma adequada e funcional e generalização de tais habilidades com os familiares. No segundo ano houve ênfase no ensino de linguagem expressiva, linguagem abstrata e brincadeiras interativas com pares. No terceiro ano foi ensinada a expressão de emoções de forma adequada e com variação e aprendizagem com observação de modelos. Para parte dos participantes de um grupo denominado experimental do estudo (47% de 19 crianças), houve grandes mudanças nos testes em comparação com dados anteriores de linha de base, sugerindo desempenho semelhante nesses testes em comparação a crianças de mesma idade com desenvolvimento típico. Outras crianças do mesmo grupo que não apresentaram um resultado que indicasse desempenho semelhante aos dos pares típicos em testes de inteligência, apresentaram grande evolução nas tarefas ensinadas. Por outro lado, 2% (19 crianças) de um grupo controle que foi submetido a menos horas de intervenção comportamental (10 horas semanais) ao longo do período especificado para o grupo experimental, demonstraram funcionamento intelectual e educacional adequados. Em uma pesquisa de *follow up* com os mesmos participantes anos depois (McEaching, Smith & Lovaas, 1993) quando tinham 11.5 anos de idade, foram conduzidas avaliações que indicaram que as crianças do grupo experimental do estudo anterior demonstraram preservação dos ganhos em comparação com aquelas do grupo controle.

A partir da pesquisa de Lovaas (1987), outras foram desenvolvidas com o objetivo de investigar efeitos de intervenção comportamental intensiva e tais estudos replicam, pelo menos parcialmente, os dados do trabalho de Lovaas (1987) (ver, por exemplo, Eikeseth, Smith, Jahr & Eldevik, 2002; Harris & Handleman, 2000; Sheinkopf & Siegel, 1998; Valenti, Cerbo, Masedu, De Caris & Sorge, 2010). O estudo de Lovaas indicou que o arranjo do ensino em ambiente estruturado e que enfatiza uma relação de

um para um (criança X mediador) favorece a aprendizagem de habilidades nas quais crianças com autismo costumam apresentar deficiências. Para cada habilidade que se busca ensinar, define-se operacionalmente tipos de respostas cuja observação e registro sistemático sejam viáveis e são oferecidas diversas oportunidades para que as crianças respondam e aprendam. Os procedimentos empregam o que ficou conhecido pela literatura com o nome de **tentativas discretas** e registros a respeito desse formato de ensino foram documentados em manuais de Análise do Comportamento Aplicada com descrições sobre diversos protocolos de intervenção comportamental para indivíduos com autismo e quadros relacionados (Barbera, 2007; Greer & Ross, 2008; Loovas, 2003; Matos, 2016; Sundberg & Partington, 1998).

É importante destacar, por outro lado, que as intervenções da Análise do Comportamento Aplicada com ênfase em autismo, não apenas são realizadas a partir de um formato com tentativas discretas em um ambiente estruturado e, muitas vezes, diferente dos ambientes de rotina das crianças. Existem propostas de formatos de intervenção que buscam o arranjo de contingências de ensino em contextos mais naturais, no sentido de corresponderem aos espaços do dia-a-dia das crianças e que dizem respeito ao próprio lar com a família, a escola e outros setores da comunidade. Explorar tais contextos e orientar as pessoas que têm um convívio sistemático com as crianças com autismo é muito importante para seu desenvolvimento. Genericamente a proposta de abordagem recebe o nome de **ensino incidental**, embora existem diversas variações do mesmo (Allen & Cowan, 2008; Hart & Risley, 1968). Não é propósito deste manual discutir exaustivamente a respeito desse tipo de proposta, mas apresentar algumas características definidoras do ensino incidental de forma mais geral e que podem facilitar processos de inclusão escolar.

As características definidoras do ensino incidental são as seguintes:  
(1) demanda elaboração de resposta em crianças com atraso de linguagem;

(2) os materiais de preferência, a serem utilizados no ensino, são organizados estrategicamente no ambiente, ou seja, eles ficam visíveis, mas fora de alcance e o acesso é limitado; as tentativas durante a intervenção são iniciadas pela criança com base em seus interesses por itens preferidos; (3) quando a criança apresenta uma verbalização, o mediador demanda maior elaboração de resposta, manipulando pistas auxiliares de modo que criança aprenda a especificar uma propriedade a respeito de um item motivador, que ela esteja solicitando (ex: cor ou forma) ou ainda ela é auxiliada a organizar uma sentença completa para, então, ter acesso ao item preferido; (4) a taxa de treino é controlada pela taxa de iniciações de resposta por parte da criança; (5) caso a criança sinalize interesse por um determinado item, mas não verbaliza, o mediador aguarda alguns segundos e, caso necessário, administra uma pista verbal como, por exemplo, perguntar “o que você quer?” (Allen & Cowan, 2008).

Para ilustrar uma situação que envolva a possibilidade de ensino incidental, considere o caso de uma criança que pouco estabelece comunicação verbal com seus pais, mas apresenta algum repertório com baixa frequência. Uma vez que os pais identificam no ambiente um item de grande preferência (ex: um carrinho de brinquedo) porque a criança dedica boa parte de seu tempo à manipulação lúdica do mesmo, os pais podem então privar a criança do acesso ao mesmo e, em outro momento, posicionar esse estímulo em um local do ambiente da criança em que ele fique visualmente acessível, mas fora de alcance (ex: no alto de uma estante). Espera-se que isso aumente a probabilidade com que a criança se aproxime dos pais em momentos de forte motivação pelo carrinho, demonstrando uma intenção de comunicação. Os pais, então, aguardam alguns segundos a fim de que a criança tenha a oportunidade e expressar-se verbalmente a respeito daquilo que deseja. Durante a interação, na medida que respostas relevantes são demonstradas, os pais permitem o acesso ao elemento motivador que está sendo solicitado pela criança e,

quando necessário, apresentam pistas ou modelos para ela responder na medida que não demonstra autonomia para responder de uma forma desejada ou ainda demandam maior elaboração de resposta a fim de que o nível de estrutura linguística possa ser melhor desenvolvido com o tempo.

Contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos com autismo enfatizam de um modo geral o ensino de habilidades comportamentais que são denominadas pela literatura de **comportamentos operantes** (Skinner, 2003/1953). Descrever sobre intervenções da ABA para o ensino de habilidades que são denominadas de operantes na perspectiva da Análise do Comportamento torna importante uma apresentação em linhas gerais acerca do conceito de operante e de alguns processos básicos a ele relacionados (como o de reforçamento), além de descrever a respeito da proposta de análise comportamental de linguagem desenvolvida por Skinner (1978/1957) e considerando que linguagem é caracterizada como um caso especial de comportamento operante.

## 8 - COMPORTAMENTO OPERANTE (Skinner, 1953)

Quase tudo que fazemos ou dizemos representa um tipo de comportamento que Skinner, o maior expoente da Análise do Comportamento, chamou de comportamento operante. Este é produto de interações que os indivíduos desenvolvem com seus ambientes. Parte do nosso repertório compreende comportamentos operantes que são representados por interações que estabelecemos com parte do nosso ambiente físico (ex: operar um bebedouro para beber água). O bebedouro representa parte do ambiente físico para as pessoas de um modo geral.

Muitos comportamentos operantes compreendem interações com o ambiente social, representado por outras pessoas (ex: eu peço água para alguém que faz parte do ambiente social em que vivo). Esses casos estão relacionados com o que se convencionou chamar de linguagem ou comportamento verbal (Skinner, 1978/1957) e que se faz presente na maior parte das interações que mantemos com outras pessoas. Vale destacar que a linguagem para o analista do comportamento não se limita a uso de verbalizações. Outras manifestações também serão classificadas como comportamento verbal (ex: eu posso apontar para um copo de água a fim de que alguém o entregue para mim e esse caso funcionalmente é semelhante ao exemplo em que eu peço água verbalizando).

O comportamento operante é, de um modo geral, produto de relações dos indivíduos com seus ambientes. Tais relações representam relações de dependência ou contingências. A partir das descrições das mesmas podemos identificar eventos ou variáveis dos organismos (suas respostas) e eventos ou variáveis de natureza ambiental (os contextos nos quais as respostas dos indivíduos são emitidas e os efeitos sobre o ambiente ou consequências que são função das respostas dos indivíduos).

O comportamento operante é representado, portanto, por uma contingência tríplice e que compreende uma condição antecedente ou



contexto, uma resposta que é emitida em sua presença e um efeito sobre o ambiente ou consequência. Este modelo de análise serve para a compreensão de todo e qualquer comportamento operante não verbal ou verbal.

### Exemplo: Comportamento Operante



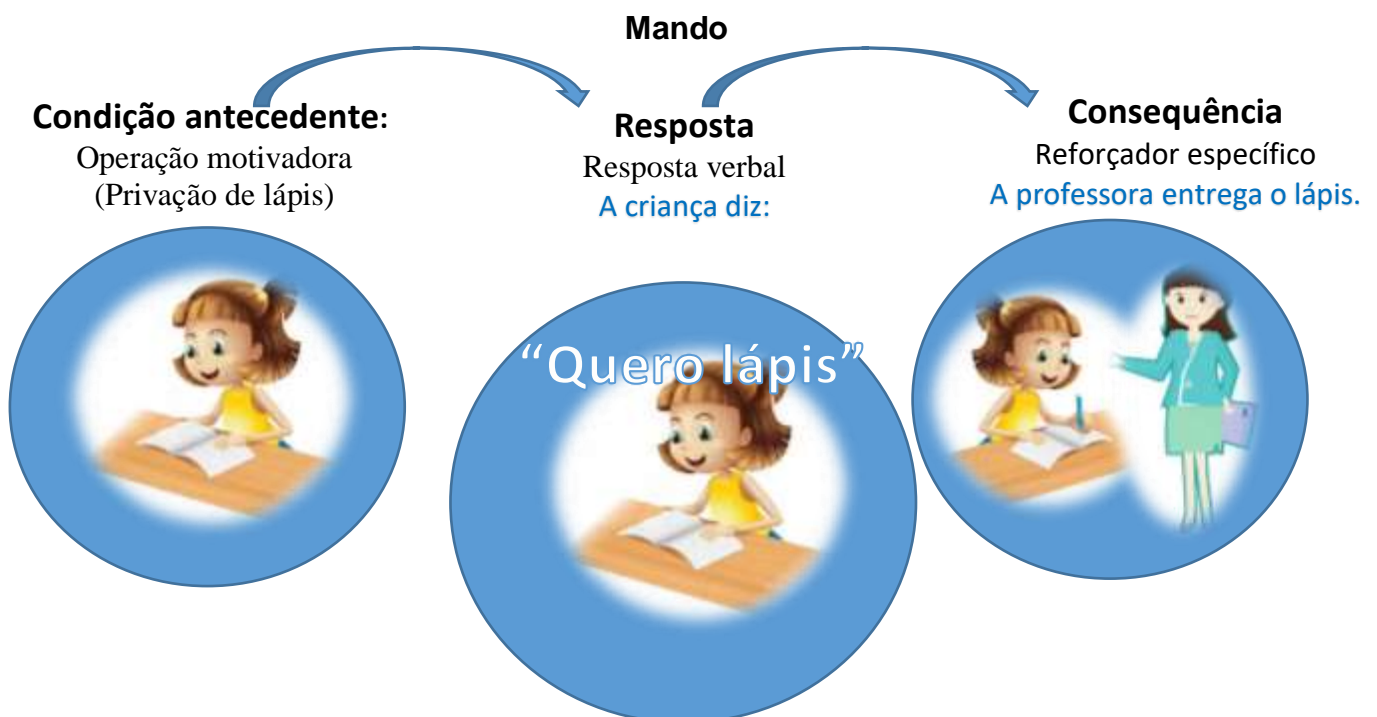
## 9 - COMPORTAMENTO VERBAL (Skinner, 1978/1957)

Comportamento operante modelado e mantido por consequências mediadas. É identificado, por exemplo, em interações mantidas entre dois indivíduos, destacando-se um ouvinte e um falante. O falante é aquele que emite o comportamento verbal e o ouvinte é alguém especialmente treinado pela cultura para mediar o acesso ao reforço do falante. O reforço é um tipo de consequência que tem um efeito de fortalecer o comportamento, aumentando a probabilidade de sua emissão no futuro. No exemplo passado em que uma pessoa sedenta pede água para outra, aquele que está com sede e emite o pedido é o falante do episódio verbal e a outra pessoa, que permite o acesso à água, é o ouvinte (Skinner, 1978/1957).

É importante ainda dizer que os papéis de falante e ouvinte se invertem constantemente. Cada um de nós pode se comportar como falante em alguns momentos e como ouvinte em outros. Skinner (1978/1957) apresentou seis casos de comportamentos verbais ou **operantes verbais**. Os mesmos apresentam os seguintes nomes: **mando, tato, ecoico, intraverbal, textual, transcrição (cópia e ditado)**.

A seguir apresentamos informações referentes às contingências que representam cada um dos seis operantes verbais elementares mencionados e que são importantes para o bom funcionamento verbal de todos os indivíduos na sociedade.

#### Exemplos: Operante verbal



## Tato

**Condição antecedente:**  
Estímulo discriminativo (Sd) não verbal  
(ex: figura de cachorro em um livro)



**Resposta**  
Resposta verbal vocal  
A criança diz:



**Consequência**  
Reforço condicionado generalizado  
A professora diz:



## Ecoico

**Condição antecedente:**  
Estímulo discriminativo (Sd) verbal vocal  
A professora diz para o aluno:



**Resposta**  
Resposta verbal vocal  
O aluno diz:



**Consequência**  
Reforço condicionado generalizado  
A professora diz:



## Intraverbal

**Condição antecedente:**  
Estímulo discriminativo (Sd) verbal  
A professora diz para o aluno:



**Resposta**  
Resposta verbal vocal  
O aluno diz:



**Consequência**  
Reforço condicionado generalizado  
A professora diz:

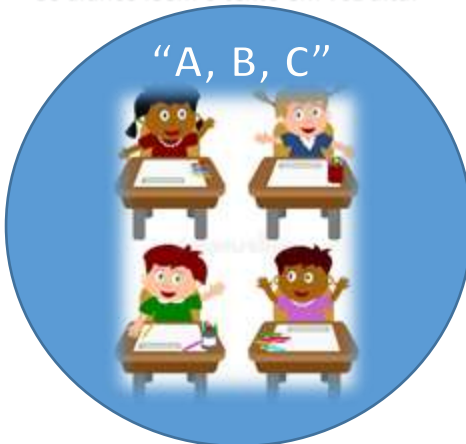


## Textual

**Condição antecedente:**  
Estímulo discriminativo (Sd)  
verbal escrito ou impresso  
A professora escreve no quadro:



**Resposta**  
Resposta verbal vocal  
Os alunos leem o texto em voz alta:



**Consequência**  
Reforço condicionado generalizado  
A professora diz:



## Transcrição (cópia)

**Condição antecedente:**  
Estímulo discriminativo (Sd) verbal  
escrito ou impresso  
A professora escreve no quadro:



**Resposta**  
Resposta verbal escrita  
O aluno escreve o conteúdo do quadro no caderno:



**Consequência**  
Reforço condicionado generalizado  
A professora diz:



## Transcrição (ditado)

**Condição antecedente:**  
Estímulo discriminativo (Sd)  
verbal vocal  
A professora dita o conteúdo:



**Resposta**  
Resposta verbal escrita  
O aluno escreve o que o professor diz no caderno:



**Consequência**  
Reforço condicionado generalizado  
A professora diz:



Neste manuscrito, a apresentação sobre o tema de comportamento verbal, assim como as descrições das contingências características de cada um dos operantes verbais primários (representando, em outras palavras, diferentes funções de linguagem) foi relevante porque grande parte das queixas dos pais e outros responsáveis em relação às suas crianças com autismo tem relação com o fato de elas não falarem e por apresentarem déficits na interação social e comunicação. É importante lembrar, por outro lado, que a linguagem na perspectiva da Análise do Comportamento não corresponde apenas à fala e que a análise de operantes tanto não verbais como verbais deve ser precipuamente de função e não simplesmente de topografia. Nesse sentido, se uma criança aponta para algo que deseja para que o acesso ocorra a partir da ação de um mediador, esse comportamento da criança é verbal tanto como no caso em que ela faz um pedido, expressando-se com palavras para produzir o acesso à mesma coisa. Portanto, as ações/respostas da criança em ambos os casos podem ser agrupadas em uma mesma classe pelo fato de compartilharem a mesma função.

O ensino do comportamento verbal na forma vocal representa uma das prioridades do analista do comportamento aplicado, mas quando uma dada criança apresenta um repertório muito discreto de verbalizações, o ensino de operantes verbais com outras topografias pode ser bastante adequado, pois isso ajuda a criança a construir relações com outras pessoas nas quais venha a se comportar de modo mais funcional e desejado. No presente manuscrito não serão discutidas as propostas de protocolo de intervenção visando o ensino de operantes verbais e outros não verbais não mencionados, mas o leitor pode consultar manuais que orientam intervenções de forma detalhada e operacional nesse sentido (ver, por exemplo, Matos, 2016). Ensinar, sob uma perspectiva Skinneriana de Análise do Comportamento, significa arranjar contingências de reforçamento (Skinner, 1972/1968). As descrições das contingências

representativas dos casos de operantes verbais mencionados em si já fornecem indícios de variáveis que precisam ser enfatizadas para a avaliação, compreensão e ensino desses operantes. Para todos os casos mencionados, assim como acontece para os casos de operantes não verbais, a análise da contingência que descreve cada comportamento implica na identificação de uma variável ambiental antecedente ao responder (contexto), a resposta/ação do indivíduo na condição de uma variável que diz respeito ao organismo e a especificação de uma variável ambiental subsequente e que é contingente à resposta (consequência e que, muitas vezes, representa a função de um reforçador que aumenta a probabilidade futura de emissão do responder). Reiterando o que já foi especificado, ensinar é arranjar contingências de reforçamento. Vale destacar também que a boa compreensão de aspectos metodológicos de intervenções fundamentadas em ABA é decisivo para que o trabalho de mediação tenha qualidade e ajude as crianças a evoluir de maneira significativa. Por outro lado, nunca se deve perder de vista que a abordagem metodológica é respaldada por princípios teórico conceituais e que precisam ser estudados e compreendidos (Moreira & Medeiros, 2007; Skinner, 2003/1953).

As argumentações até então a respeito de contribuições da Análise do Comportamento Aplicada para a compreensão de linguagem e proposta de arranjos de contingências para seu ensino e de outras habilidades não verbais, que costumam ser deficientes em indivíduos com autismo, não exaurem as possibilidades de contribuição dessa abordagem psicológica para conferir maior funcionalidade para esses indivíduos nas relações com familiares e outras pessoas relevantes de ambientes sociais diversos. Existe uma proposta de avaliação funcional e manejo de excessos comportamentais classificados pela sociedade como indesejáveis e que, se não foram alvo de intervenção psicológica, esses excessos poderão



comprometer o desenvolvimento em relação aos repertórios que são considerados relevantes e, portanto, desejáveis do ponto de vista social.

Crianças, de um modo geral, engajam-se em comportamentos classificados pelos pais ou outros responsáveis como indesejáveis. Em se tratando de casos de crianças diagnosticadas com autismo, entre diversos casos de comportamentos indesejáveis que venham a apresentar, estão entre eles: **estereotípias motoras e vocais, rituais e comportamentos repetitivos, comportamento de birra e disruptivos**, todos esses são considerados barreiras de aprendizagem, incompatíveis com o processo de aprendizagem, uma vez que o aparecimento desses comportamentos pode impedir ou comprometer de algum modo o estabelecimento de outros mais adequados (Matos, 2016; Neef & Peterson, 2007).

## **10 - COMO LIDAR COM OS COMPORTAMENTOS INDESEJÁVEIS?**

Considere um episódio em que uma criança demonstra uma forte motivação por alguma coisa (ex.: brinquedo) cujo acesso seria possível pela mediação de alguém. Uma vez que este não permite o acesso, isso pode implicar em vários efeitos sobre o comportamento da criança. Em primeiro lugar, ela pode mostrar-se persistente em continuar tentando produzir o acesso ao que deseja (insistindo no pedir). Na medida que sua abordagem não se revela bem-sucedida, outros efeitos podem ser observados sobre o que faz. Podem ser identificadas mudanças nas topografias das respostas (ex.: a entonação da voz da criança é modificada, ela está falando mais alto) e, depois, possíveis reações emocionais manifestadas na forma de choros e gritos extremamente indesejados.

Dada a aversividade que as reações emocionais de frustração da criança comumente representam, para eliminar essas reações indesejadas, muitas vezes o responsável acaba cedendo e permite que a criança tenha acesso aquilo a que ela está sensível (o que ela quer). Ainda que essa

abordagem possa implicar em um efeito imediato significativo para o responsável (pois as reações emocionais podem cessar logo após fazer o que a criança aparentemente deseja), efeitos indesejados são comumente identificados sobre as frequências de comportamentos no futuro. Ao longo do tempo e de outras oportunidades é comum identificar um aumento nas frequências de respostas de choro e gritos da criança sob controle de produzir o acesso a algo que deseja no momento.

A identificação das funções de comportamentos indesejáveis é o primeiro passo para delinear uma estratégia de intervenção que venha extinguir ou diminuir sua frequência. Para o analista do comportamento, consequências ambientais operam na manutenção de comportamentos indesejáveis. Para a identificação dessas possíveis variáveis responsáveis por tais comportamentos, uma análise funcional é proposta. Por meio dela busca-se identificar possíveis fontes de reforçamento que controlam os comportamentos.

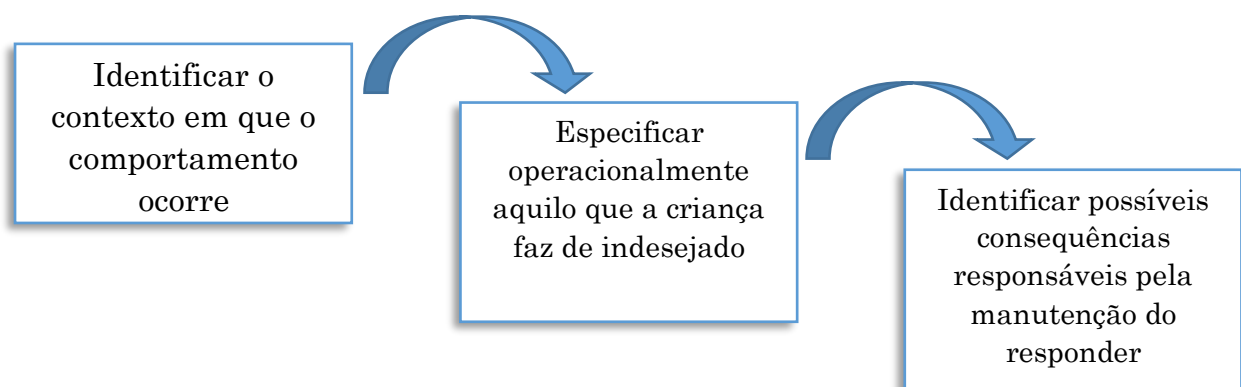


Neste momento também vale destacar que o presente manual não tem o propósito de exaurir todas as informações necessárias à compreensão de uma avaliação funcional ou ainda sobre os tipos avaliação funcional existentes na literatura. Defende-se, na perspectiva da Análise do Comportamento, que os comportamentos operantes indesejáveis podem ter diferentes funções com base em suas consequências mantenedoras. Existem diferentes tipos de consequências reforçadoras que justificam a



manutenção de comportamentos indesejáveis. Em um caso, por exemplo, em que uma criança apresenta respostas de choro e gritos em função de algo que deseja de um mediador, a situação em que ela está presente com o mediador e aquilo que quer representa a condição antecedente; o que a criança faz operacionalmente (chorar e gritar) representa o responder indesejado; e um evento que se segue a esse responder como, por exemplo, o adulto ceder, entregando para a criança aquilo que ela deseja, representa um reforçador positivo que assegura a manutenção do comportamento, aumentando sua probabilidade de emissão futura sob circunstâncias semelhantes. Esse e outros tipos de função, e estratégias de avaliação funcional, podem ser identificados com mais detalhes na literatura que aborda tal tema (Matos, 2016; Neef & Peterson, 2007). A seguir são apresentadas algumas informações no sentido do que compreende uma análise funcional de comportamento indesejável (descrição da contingência representativa), assim como exemplos de diferentes casos de comportamentos (de acordo com o tipo de consequência) e sugestão de intervenção para o manejo.

## Análise funcional:



## 11- EXEMPLOS DE COMPORTAMENTOS E INDICAÇÕES DE ESTRATÉGIAS PARA O MANEJO



Neste caso, o responder indesejado pode ser mantido pela atenção diferencial que a professora apresenta ao comportamento da criança que mordeu a outra, caso seja verificado que isso acontece com frequência e há regularidade nas relações entre contexto, responder e tipo de consequência mediada. Pode-se levantar a hipótese de que a atenção diferencial representa um tipo de reforçador positivo que mantém o responder inadequado, fortalecendo o mesmo sob circunstâncias semelhantes no futuro. Crianças com autismo podem ter grande dificuldade em compreender regras sociais ou ainda seguir as mesmas mesmo que tenha repertório para compreender. Mediações especializadas podem ser implementadas com vistas a produzir reduções na frequência do comportamento. Algumas possibilidades são elencadas a seguir.

## E agora, o que fazer?

**Mudança nas variáveis antecedentes ao responder:** uma vez identificado o que mantém o comportamento da criança, a professora poderia apresentar no futuro instruções para ações desejadas e sob controle das quais apresente atenção para a criança. A mesma pode ser instruída de tempos em tempos a sentar de forma apropriada, ou chamar a professora levantando a mão e, na medida que a criança corresponde às demandas, a professora reforça diferencialmente dando atenção e buscando suprir a criança desse tipo de necessidade. Essa possibilidade de mediação busca o fortalecimento de formas adequadas de chamar atenção.

**Mudanças nas variáveis subsequentes ao responder (consequências):** uma vez que a criança esteja mordendo o coleguinha, seria indicado que a professora imediatamente impeça que a agressão ocorra, e utilize o procedimento de extinção, não apresentando qualquer atenção diferencial ao comportamento apresentado. Uma atitude como dizer “não faça isso” pode não produzir o efeito de redução de frequência do comportamento indesejado por se tratar de uma forma de atenção. A extinção operante representa um procedimento da literatura eficaz para a mudança, mas requer que o mediador esteja bem familiarizado com o conceito e peculiaridades na sua aplicação. A extinção, por exemplo, não produz um efeito abrupto de redução na frequência do comportamento e, se não for administrada de forma metodologicamente adequada e com consistência, padrões de comportamentos mais indesejáveis podem ser estabelecidos e fortalecidos no repertório da criança.

**Ensino de comportamentos alternativos:** pode ser ensinado a criança comportamentos alternativos como abraçar o coleguinha, e assim ensinar a criança a emitir comportamentos socialmente adequados e que possa ser reforçado positivamente.

## Situação 2



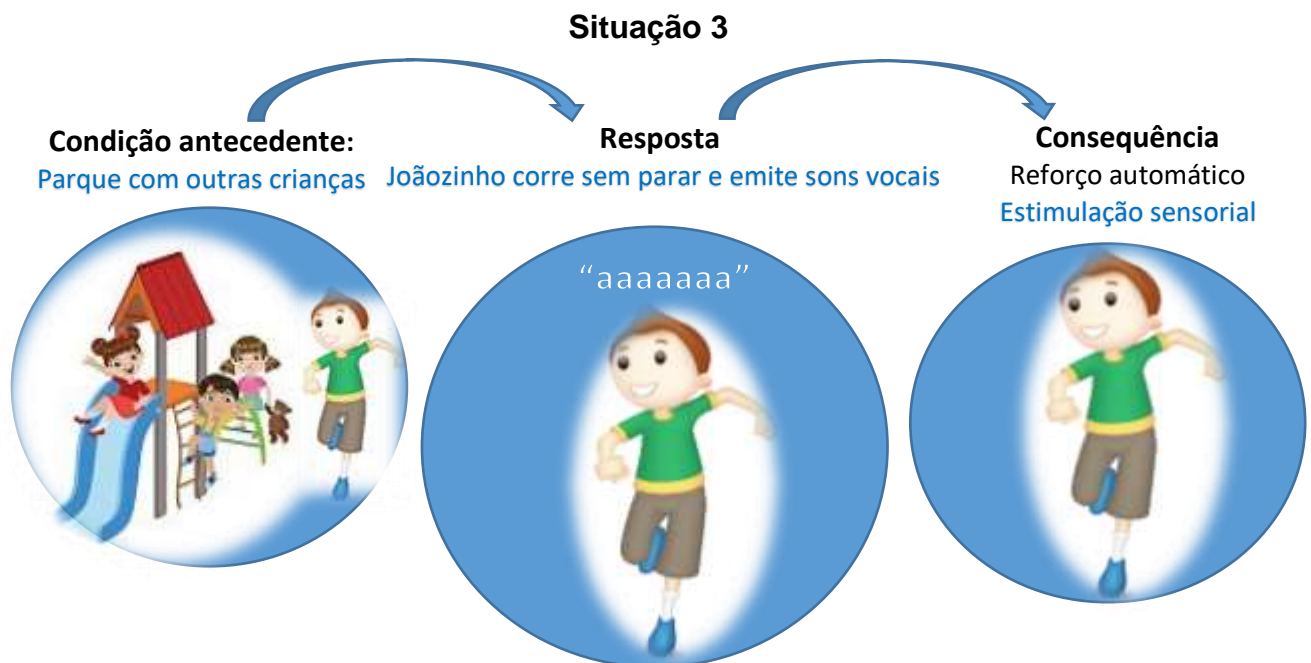
Neste caso, destacam-se respostas da criança que venham a produzir o acesso a coisas ou atividades desejadas por ela (como, por exemplo, um brinquedo, uma guloseima). Se a criança responder da forma como a que está especificada no exemplo e a professora corresponder permitindo o acesso, poderá estabelecer um padrão de pedir inadequado. O acesso ao que deseja pela mediação da professora representa um reforçador positivo tangível que fortalece o comportamento.

### E agora, o que fazer?

**Mudança nas variáveis antecedentes ao responder:** uma vez que a professora identifique o objeto de interesse, ela pode evitar que esse objeto esteja sob o campo de visão da criança (isso se a mesma não puder ter acesso ao brinquedo na ocasião). E buscar estímulos que sejam reforçadores e que sejam acessíveis no ambiente escolar e em relação aos quais forneça modelos para formas de pedir mais adequadas.

**Mudanças nas variáveis subsequentes ao responder (consequências):** uma vez que a criança esteja chorando, o procedimento de extinção como no caso anterior é o mais adequado, não apresentando qualquer atenção diferencial ao comportamento apresentado.

**Ensino de comportamentos alternativos:** pode ser ensinado a criança comportamentos alternativos para pedir o brinquedo com um tom de voz adequado e sem esboçar reações emocionais fortes (levando em consideração que a criança possa ter acesso ao mesmo), como por exemplo: “Tia, eu quero o brinquedo por favor?”



Uma determinada criança com autismo pode se fazer presente em um tipo de ambiente com recursos lúdicos e sem que demandas sejam apresentadas para ela. Ela está relativamente livre e tem autonomia para explorar o ambiente, interagindo com brinquedos e com outras crianças da forma como tipicamente as outras crianças se comportam. No entanto, ao invés disso ser observado, a criança autista não demonstra qualquer interação com o ambiente físico no sentido de manipular brinquedos ou no ambiente social no sentido de buscar interagir com outras crianças ou corresponder às suas tentativas de comunicação. A criança autista, na realidade, apresenta comportamentos atípicos como correr sem ter rumo, emitir ruídos com bastante frequência, verbalizações aleatórias ou ainda movimentos estereotipados. Supõe-se nesses casos que tais comportamentos são mantidos por um tipo de estimulação sensorial ou

ainda são classificados como autoestimulações. Em termos analítico-comportamentais, assume-se que esses tipos de comportamentos são mantidos por um tipo de reforçador automático que depende unicamente do indivíduo que se comporta: ele não requer mediação por outra pessoa para a manutenção do comportamento. Entre os exemplos de comportamentos com esse tipo de controle, destacam-se os maneirismos ou estereotípias das crianças com autismo que podem ser estabelecidos com várias topografias, sendo elas tanto motoras (ex.: movimentos motores) ou ainda vocalizações sem sentido ou repetições de palavras, aproximações de palavras ou frases com muita frequência. Esses tipos de comportamentos comumente acontecem em momentos em que a criança aparenta estar eufórica.

## **E agora, o que fazer?**

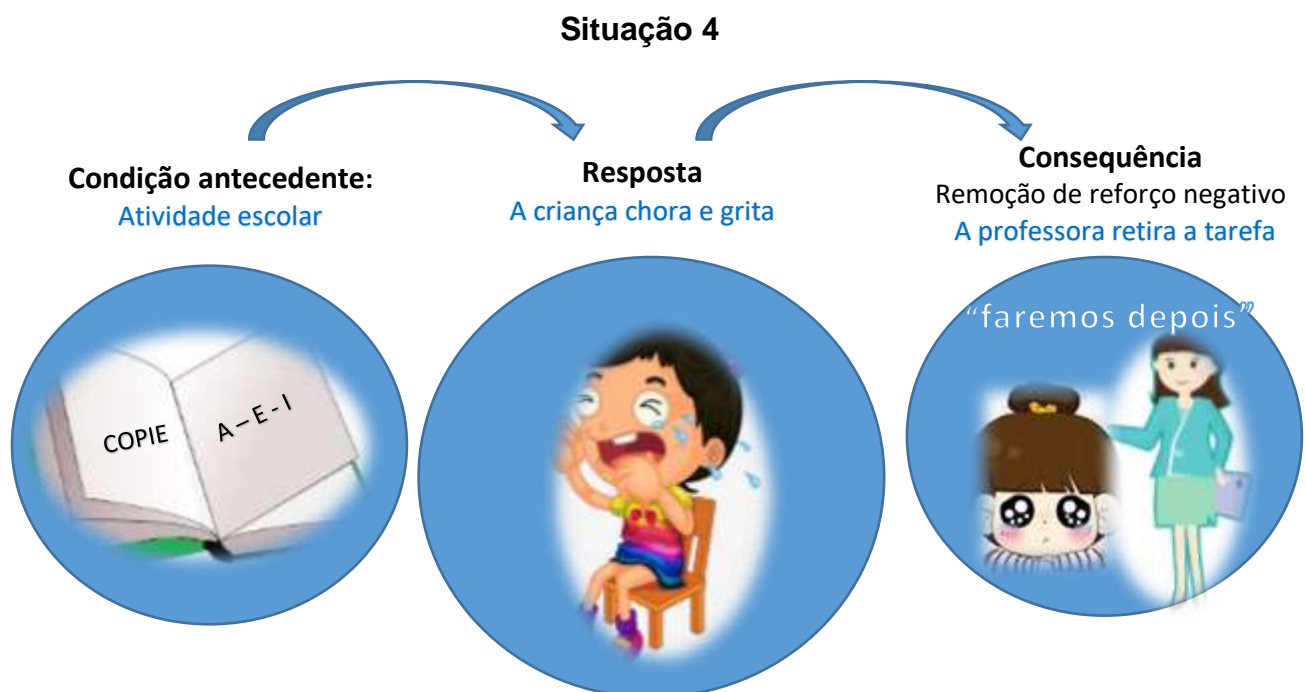
**Mudança nas variáveis antecedentes ao responder:** uma alternativa para o adulto prevenir comportamentos como os mencionados, seriam as mudanças no contexto (estímulo discriminativo). Nesse sentido, o mediador pode interromper as respostas de autoestimulação e direcionar a atenção da criança para outras atividades que tenham valor reforçador semelhante ou superior ao do próprio reforçador automático produzido pela criança. Isso demanda avaliar e selecionar atividades potencialmente motivadoras para a mesma e que possam favorecer mudança de foco. O engajamento deve ser reforçado positivamente pelo mediador.

**Mudanças nas variáveis subsequentes ao responder (consequências):** o mediador precisa desenvolver operações motivadoras que estabeleçam valor reforçador para outros estímulos ou atividades lúdicas que desviem a atenção da criança das estereotípias para elas. Por exemplo, se a criança está apresentando muitos maneirismos com as mãos em um dado momento, mas o adulto identificou que ela parece gostar muito de brincar com bola, ele pode manipular a mesma com a criança de modo que o engajamento nessa atividade reduza a probabilidade dos



maneirismos e considerando que eles são incompatíveis com as ações com a bola.

**Ensino de comportamentos alternativos:** o próprio caso anterior representa o ensino de um comportamento alternativo (ex: brincar com a bola com as mãos), pois espera-se que em certa medida isso ajude a inviabilizar as ações estereotipadas com as mãos, tendo em vista que as mesmas são concorrentes.



Reforçadores negativos são estímulos aversivos que fortalecem respostas que, quando emitidas, o removem (fuga) ou o evitam (esquiva). Isso costuma ser verdadeiro quando, por exemplo, um adulto está realizando alguma atividade em que a criança fornece indicadores comportamentais de que a mesma é indesejada por ela (por exemplo, atividades da escola). Nesse tipo de contexto, a criança pode apresentar desde respostas indesejadas diversas como choros, gritos, respostas agressivas e até mesmo de autolesão ou também vocalizações fora de contexto, que possivelmente são reforçadas quando o adulto interrompe a atividade que estava sendo conduzida com a criança. A atividade seria o reforçador negativo para a criança e sua remoção pelo adulto mediante

respostas indesejadas da criança é reforçada, fortalecendo padrões de oposição à realização de tarefas.

## E agora, o que fazer?

**Mudança nas variáveis antecedentes ao responder:** o que podemos fazer para prevenir essa reação da criança é intercalar a atividade indesejada com outra pela qual a criança demonstre maior interesse ou fluência. Esse é um tipo de estratégia em que o mediador fornece, portanto, contexto ou estímulos discriminativos para outras atividades para as quais a probabilidade de adesão sem manifestação de comportamentos inadequados de fuga/esquiva é maior.

**Mudanças nas variáveis subsequentes ao responder (consequências):** neste caso, é importante utilizar o procedimento de extinção em relação ao choro da criança e, na medida que isso se mostra eficaz, evitar interromper a demanda ou, se for o caso, direcioná-la para outras atividades conforme descrito no caso anterior.

**Ensino de comportamentos alternativos:** conforme ressaltado no primeiro item, a proposta de outras atividades em que a criança demonstra maior fluência ou maior habilidade representa uma maneira de evocar comportamentos adequados de realização da nova atividade. Se uma dada criança, por exemplo, oferece forte resistência para a realização de uma atividade de escrita de palavras com o lápis em princípio, assim como reações emocionais indesejadas, talvez a proposta de uma atividade em que ela construa palavras com letras e sílabas móveis represente uma alternativa que previna as reações emocionais inadequadas. Isso pode ser enfatizado caso se trate de um tipo de tarefa na qual a criança demonstra um maior nível de proficiência. Uma vez que, na escola, atividades de cunho pedagógico e que compreendem o registro de escrita estejam sendo contempladas, a proposta mencionada se torna relevante para os propósitos de inclusão, pois tal abordagem representaria uma forma de integrar a



criança com autismo a repertórios contemplados na estrutura curricular de uma dada turma.

Considerando tudo o que foi pontuado a respeito de contribuições da Análise do Comportamento Aplicada visando avaliação e ensino de repertórios desejados, relacionados à linguagem e outras habilidades, assim como avaliação e manejo de comportamentos vistos como inadequados por parte de crianças e jovens com autismo, defende-se que essa abordagem pode auxiliar na construção de repertórios que favorecem uma melhor adaptação de indivíduos com autismo nas escolas.

Considera-se importante que as contribuições teórico-conceituais e metodológicas dessa abordagem sejam compartilhadas com pessoas que dizem respeito aos ambientes sociais dos autistas, como família e equipe educacional das escolas. Não se propõe com isso estabelecer que o conhecimento da Análise do Comportamento seja absoluto no sentido de contemplar tudo o que é necessário para a inclusão. Operamos em defesa de colaborações de diferentes perspectivas da própria ciência psicológica e em nível multidisciplinar. Não é papel do analista do comportamento tomar o lugar do professor na relação ensino-aprendizagem, mas sim o de compartilhar um tipo de conhecimento que pode ser compreendido por pessoas de outras áreas e aplicado em diversos contextos de modo a auxiliar na integração e inclusão de indivíduos com diagnóstico de autismo e outros casos de desenvolvimento atípico. **Reconhecemos o papel precípua de formação do professor** e defendemos o argumento de que ele é responsável pelo arranjo de contingências que favorecem a aprendizagem por parte dos estudantes. O processo cria as condições para que o estudante responda: o mesmo aprende sozinho na medida que responde e seu responder produz consequências reforçadoras (Skinner, 1972/1968).

## PALAVRAS FINAIS

Os temas tratados nesse Manual não se esgotam aqui ante a ampla literatura que versa sobre a inclusão de pessoas com autismo. A Psicologia Escolar, como campo de intervenção do psicólogo, e a Análise do Comportamento, como uma das perspectivas científicas da Psicologia, são propostas para a evolução da pessoa com autismo. É importante delimitar, especialmente no contexto maranhense, que os psicólogos escolares possam instigar à sociedade a uma renovada concepção sobre a atuação nesta área, assim como mobilizar um maior número de psicólogos ao desafio de buscar caminhos que ampliem e consolidem a inclusão escolar da criança com autismo e outras do público da educação especial.

Cabe reiterar que a sua atuação deve protagonizar ações comprometidas ética e politicamente com as demandas sociais que urgem respostas para o aumento da qualidade do ensino para todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar. Para isso, defende-se um posicionamento político de

*“...uma Psicologia Escolar desvinculada da onipotência, de acreditar-se capaz da compreensão absoluta e da aceitação total que sustentam práticas equivocadas de ‘cuidado’ ou ‘ajuda’ a ‘sofredores’, para torná-los ‘felizes’, ‘adaptados’ e ‘equilibrados’. Uma Psicologia Escolar que, em contrapartida, comprometa-se com a construção de concepções críticas e dialéticas sobre o homem, seu desenvolvimento, sua subjetividade, seus processos de aprendizagem e de comunicação”*  
(Marinho-Araujo, 2014, p. 160)

Em especial, também queremos, com esse Manual, encorajar pais, mães, escolas e sociedade para uma cultura de inclusão social, transmitindo uma mensagem de esperança e prospecção positiva a partir um novo paradigma que se instaura na atualidade: os estudantes da educação especial nas escolas regulares de ensino.

*Quando as necessidades educacionais de crianças com TEA são atendidas, respeitando a condição espectral do transtorno, ações educacionais poderão garantir que alcancem o nível universitário (especialmente aquelas que não apresentam deficiência intelectual importante), assim como qualidade de vida individual e familiar e inserção social no mercado de trabalho, sempre que as condições fenotípicas da pessoa possibilitem (Khoury et al, 2014, p. 25).*

Mais do que um desafio. Construir uma sociedade inclusiva é um compromisso de todos nós!

*Os autores.*

## REFERÊNCIAS

- Allen, K.D., & Cowan, R.J. (2008). Naturalistic Teaching Procedures. In J.K. Luiselli, D.C. Russo, W.P. Christian & S.M. Wilczynski (Eds.). *Effective Practices for Children with Autism*. (pp.240-270). New York: OXFORD.
- Barbosa, T. F. A. B. (2017). Desdobramentos da Terapia ABA na intervenção em Psicologia Escolar para inclusão de crianças com autismo: um estudo de caso (Trabalho de Conclusão de Curso não publicado). São Luís: Universidade Ceuma.
- Barbera, M.L. (2007). *The verbal behavior approach: how to teach children with autism and related disorders*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Bosa, C. (2012). Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 28 (3), 315-324.
- Brasil (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil (2012). Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. Brasília: MEC/SEESP.
- Cunha, E. & Dazzani, M. V. Da Repulsa da Escola à Diferença: historicizando raízes, perspectivando saídas. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.). *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 57-76). Campinas: Alínea.
- Dazzani, M. V. M. (2010). A Psicologia Escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30 (2), 362-375.
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2002). Intensive Behavioral Treatment at School for 4-to 7-Year-Old Children with Autism A 1-Year Comparison Controlled Study. *Behavior modification*, 26(1), 49-68.
- Fleith, D. S. (2011). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios para o Psicólogo Escolar. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. Guzzo (Eds.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 33-46). Campinas: Alínea.
- Galvão, P. & Beckman, M. V. R. (2016). A educação inclusiva no contexto da Política Nacional da Educação Especial: atuação e compromisso da Psicologia Escolar. Em D. C. Matos. *Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo* (p.190-218). Porto Velho: AISCA.
- Galvão, P. & Marinho-Araujo, C. M. M. (no prelo). Psicologia Escolar no Maranhão: Aspectos da História e Desdobramentos aos Compromissos Atuais. Em: V. T. Souza, R. L. Guzzo, C. M. Marinho-Araujo & F. Braz-Aquino (Eds.). *Psicologia escolar: referências a atuações emancipatórias nas escolas públicas*. Alínea: Campinas.
- Garbacz, S. A., & McIntyre, L. L. (2016). Conjoint Behavioral Consultation for Children with Autism Spectrum Disorder. *School Psychology Quarterly*, 31, 450-466.
- Greer, R.D., & Ross, D.E. (2008). *Verbal Behavior Analysis: Inducing and expanding complex communication in children with severe language delays*. Boston: Allyn & Bacon.
- Guzzo, R. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. Em Albertina Mitjans Martinez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 17-29). São Paulo: Alínea.
- Guzzo, R. S. & Mezzalira, A. S. C. (2011). 2008 – Ano da educação para os psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. In R. S. L. & C. M. Marinho-Araújo (Eds.). *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 11-31). Campinas: Alínea.
- Harris, S. L., & Handleman, J. S. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four-to six-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (2), 137-142.
- Hart, B.M., & Risley, T.R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 109-120.
- Lovaas, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal education and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.
- Lovaas, O.I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays*. Austin, TX: Pro-Ed.

- McEachin, J.J., Smith, T., & Lovaas, O.I. (2003). "Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment." *American Journal of Mental Retardation*, 97, 359-372.
- Matos, D.C. (2016) (Ed.). *Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo*. 1.ed. Porto Velho: AICSA.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In R. S. L. *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-176). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2016). Contribuições da abordagem histórico-cultural à psicologia escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.). *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 37-56). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2010). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional* (2ª Ed.). Campinas: Alínea.
- Mitjáns-Martínez, A. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 47-59). Campinas: Alínea.
- Neef, A.N., & Peterson, S.M. (2007). Functional Behavior Assessment. In J.O. Cooper, T.E. Heron & W.L. Heward (Eds.), *Applied Behavior Analysis*. (pp. 500 – 523). New Jersey: Pearson Education.
- Nunes, D. & Santos, L. (2016). Mesclando práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (1), 59-69.
- Oliveira, V. F. (2015). *Representações Sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em Escolas Municipais de Lages-SC* (Dissertação de mestrado não publicada). Lages: Universidade do Planalto-Catarinense.
- Sant'Ana, I. M. & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo escolar e o projeto político pedagógico da escola: diálogos e possibilidades de atuação. In R. S. L. (Ed.) *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 85-110). Campinas: Alínea.
- Stichter, J. P., Riley-Tillman, C., & Jimerson, S. R. (2016). Assessing, Understanding, and Supporting Students with Autism at School: Contemporary Science, Practice, and Policy. *School Psychology Quarterly*, 31, 443-449.
- Sheinkopf, S. J., & Siegel, B. (1998). Home-based behavioral treatment of young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 28(1), 15-23.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. Tradução organizada por J.C. Todorov & R. Azzi. São Paulo: Edart (trabalho original publicado em 1953).
- Skinner, B. F. (1972/1968). *Tecnologia do ensino* (R.Azzi, Trad.). São Paulo: E.P.U. (Trabalho original publicado em 1968)
- Skinner, B.F. (1978). *O comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix. (Publicação original, 1957).
- Sundberg, M.L., & Partington, J.W. (1998). *Teaching language to children with autism or other developmental disabilities*. Danville, CA: Behavior Analysts, Inc.
- Thompson, P. D. (2017). *The School Psychologist's Guide for the Praxis Exam*. New York: Springer Publishing Company.
- Valenti, M., Cerbo, R., Masedu, F., De Caris, M., & Sorge, G. (2010). Intensive intervention for children and adolescents with autism in a community setting in Italy: A single-group longitudinal study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1), 23-31.