

Contribuições do programa Teacch® à educação regular

Contribuciones del programa Teacch® a la educación regular

DOI:10.34117/bjdv7n11-146

Recebimento dos originais: 12/10/2021

Aceitação para publicação: 10/11/2021

Sílvia Regina Cassan Bonome-Vanzelli

Mestra em Educação Física Escolar (UNESP-Bauru), Docente das Faculdades Anhanguera (Polo Jaú), Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Bauru
Endereço: Av. Eng. Luís Edmundo Carrijo Coube, 2085 – Núc. Res. Pres. Geisel, Bauru-SP

E-mail: silviablossom@gmail.com

Aline Cristina Totina Felipe

Diretora do Departamento de Inclusão do Município de Jaú, Atendimento Mutidisciplinar ao Educando (AME-Jaú)

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Docência para Educação Básica
Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Bauru
Endereço: Av. Eng. Luís Edmundo Carrijo Coube, 2085 – Núc. Res. Pres. Geisel, Bauru-SP

E-mail: act.felippe@unesp.br

Ana Paula Gasparotto Paleari

Docente da Faculdade do Oeste Paulista/ Faculdade de Medicina (Campos Jaú) e Psicóloga Clínica. É Mestre em Ciências pelo Programa de Fonoaudiologia da USP/Baruru (2013), Especialista em Psicologia Fenomenológica Hermeneutica, pelo Instituto Dasein (2021)

Pós-graduada em Neuropsicologia aplicada a Neurologia Infantil, pela Unicamp (2010)
Instituição: UNOESTE – Faculdade de Medicina (Campus Jaú)

Endereço: Av. Totó Pacheco, 2945 - 2º - Zona Industrial, Jaú – SP

E-mail: ppaleari@hotmail.com

Carlos Eduardo Sampaio Verdiani

Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Docência para Educação Básica
Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Bauru
Endereço: Av. Eng. Luís Edmundo Carrijo Coube, 2085 – Núc. Res. Pres. Geisel, Bauru-SP

E-mail: eduverdiani@gmail.com

Janáina Gonçalves de Souza Alves

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Docência para Educação Básica
Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Bauru
Endereço: Av. Eng. Luís Edmundo Carrijo Coube, 2085 – Núc. Res. Pres. Geisel, Bauru-SP

E-mail: jgs.alves@unesp.br

Rebeca Oliveira dos Santos

Psicóloga Clínica, com especialização em Neuropsicologia e Desenvolvimento Humano

Aluna Especial do Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Bauru

Endereço: Av. Eng. Luís Edmundo Carrijo Coube, 2085 – Núc. Res. Pres. Geisel, Bauru-SP

E-mail: psicoviva.rebeca@gmail.com

RESUMO

A escola regular tem a necessidade de estar preparada para receber toda e qualquer diferença, no intuito de se adequar ao processo de inclusão de seus alunos. Os índices de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) aumentaram consideravelmente devido à democratização da escola por meio de leis que incentivam a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. O presente trabalho objetiva apresentar contribuições práticas do Programa TEACCH® (Ensino Estruturado) ao ensino de alunos com TEA dentro da escola pública regular. Foi realizada uma revisão bibliográfica nas bases de dados Scielo e Pubmed e em livros. Concluiu-se que tanto no Brasil, como no mundo, a escola não possui políticas públicas que dão conta da inclusão de alunos com TEA. O Programa TEACCH® pode contribuir por meio de um formato clínico na escola (salas de AEE), gerando habilidades no aluno para que sejam capazes de mudanças significativas dentro e fora do ambiente clínico escolar.

Palavras-chave: Educação, Inclusão, Autismo, Programa TEACCH®.

RESUMEN

El discurso sobre inclusión está intensificándose a lo largo de los años y la educación necesita estar preparada para recibir toda y cualquier diferencia. Los índices de alumnos con TEA (Trastorno del Espectro Autista) aumentaron de manera considerable debido a democratización de la escuela a través de leyes que incentivan la inclusión de alumnos con discapacidad en la enseñanza regular. El objetivo de este trabajo es presentar contribuciones prácticas del Programa de Tratamiento y Educación para Niños con Autismo y Discapacidades en Comunicación (por sus siglas en inglés, TEACCH®), para alumnos con TEA en la escuela pública regular. Fue realizado un análisis bibliográfico basado en los datos de Scielo, Pubmed y en libros. Se concluyó que tanto en Brasil como en el mundo la escuela no posee políticas públicas que lleven a cabo la inclusión de alumnos con TEA. El Programa TEACCH® puede contribuir a través de un formato clínico en la escuela (clases de AEE), creando habilidades en el estudiante para que sean capaces de lograr cambios significativos dentro y fuera del ambiente clínico escolar.

Palabras clave: Educación, Inclusión, Autismo e Programa TEACCH®.

1 INTRODUÇÃO

O discurso atual sobre a sociedade é de uma proposta que seja capaz de incluir toda e qualquer diferença, sejam elas, étnico-raciais, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras, como coloca o Plano Nacional de educação em direitos

humanos (BRASIL, 2007). Neste sentido, os problemas relacionados a transtornos de desenvolvimento, como é o caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA) se enquadra em uma destas diferenças e, assim, possui-se a necessidade de analisar sua aplicabilidade inclusiva na escola.

Com a expansão diagnóstica, de reclassificação, inclusão de diferenças mais brandas no neurodesenvolvimento e vínculo de certos programas a crianças com o diagnóstico de autismo, parece mais fácil de identificar uma certa “epidemia”, a qual justifica-se à tecnologia de identificação atual do espectro em relação aos altos índices de negligência do passado. Assim, talvez seja inútil tentar combater o TEA por meio de soluções genéticas e biomédicas, sem antes reconhecer a complexidade do neurodesenvolvimento e oferecer os serviços educacionais mais eficazes de apoio para a diferença nas vidas destes sujeitos desde a infância até a idade adulta (GRAF et al., 2017), como indica o estudo de Zeng et al (2021) com o processo de intervenção com 60 crianças com TEA através do programa TEACCH®, melhorando de maneira efetiva o desenvolvimento desses indivíduos a partir de estratégias aprimoradas de reabilitação para que aprendessem, funcionassem e alcançassem objetivos.

Além disso, um estudo piloto com onze crianças asiáticas de 5-6 anos, confirma o potencial do treinamento de habilidades sociais baseado no TEACCH®. Essas crianças desenvolveram reciprocidade e habilidades sociais, bem como reduziram os níveis de estresse em suas mães, sendo, portanto, fator potencial para a família em geral do indivíduo com TEA (ICHIKAWA et al, 2013).

Portanto, o presente trabalho, tem por objetivo, apresentar contribuições práticas do Programa TEACCH®¹ – Treatment and Education Of Autistic and Communication Handicapped Children (Tratamento e Educação para TEA e crianças com déficits relacionados à comunicação) – para o ensino de alunos com TEA dentro da escola pública regular.

A relevância desta pesquisa contribui, diretamente, na análise de um Programa que possa facilitar o ensino e a inclusão do aluno com TEA na escola regular, levando ao professor pensar sobre uma ferramenta de intervenção própria a esse público.

Para alcançar o objetivo acima, buscou-se realizar uma revisão bibliográfica dos últimos 10 anos, a partir da busca em bases científicas (SciELO e Pubmed) e livros com

¹ Programa TEACCH® é marca registrada UNC (University of North Carolina)

as palavras-chave: Educação, Inclusão, Autismo e Programa TEACCH®. A busca foi dividida em subpastas para cada palavra.

Posteriormente foram analisadas as intervenções do Programa diante da realidade da escola pública e da inclusão para o aluno com TEA.

2 A CLASSIFICAÇÃO DO AUTISMO NO DECORRER DA SUA HISTÓRIA

A história do Autismo se dá a partir de 1900, com descrições de crianças selvagens e gênios excêntricos. Em 1910, Bleuler em seus estudos sobre esquizofrenia nomeia pela primeira vez em alemão a palavra “Autismus”, com o significado de “por si mesmo”, dando referência ao mundo “solitário” do indivíduo com TEA, porém, este termo em alemão, antes de 1940, era utilizado para identificar as pessoas emocionalmente perturbadas ou psicóticas. Em 1943, Kanner propõe critérios diagnósticos que enfatizam o comprometimento da interação social e a insistência da mesmice em casos de autismo infantil precoce na sua publicação “Distúrbios autísticos de contato afetivo”. Em 1944 Asperger publica "Die" Autistischen Psychopathen 'im Kindesalter "em alemão, “Os ‘Psicopatas Autistas’ na infância”. Porém, o autismo começa a ser melhor apurado nos anos 60 a partir dos Relatórios de teorias psicanalíticas de Bettelheim, nas teorias biológicas de Rimland e epidemiológicas de Lotter, com as primeiras propostas de triagem e a prevalência estimada na época de 4,5 por 10.000 crianças (GRAF et al., 2017).

Nos anos 70 Schopler colocou a necessidade de iniciar a estimulação ou terapias precocemente nas crianças para obtenção de resultados, Ayres traz os relatos sobre os distúrbios sensoriais e, é especificada a tríade de deficiências: comunicação social, interação social e imaginação social. Os anos 80 foram marcados pelas influências de Kraepelin com as novas abordagens envolvendo critérios diagnósticos discretos e dimensionais para transtornos psiquiátricos definidos pelo comportamento, porém, tiveram-se muitas discussões sobre a validade científica incerta em muitas categorias psiquiátricas controversas. Em meados dos anos 80, o conceito de Transtorno do Espectro Autista surge com o DSM-III-R. Em 1994 o DSM-IV mantém o conceito e a abordagem de dimensionalidade, registrando somas de itens positivos em instrumentos diagnósticos padronizados para obter escores específicos de transtornos (GRAF et al., 2017).

Com o surgimento do DSM-5 em 2013, o Transtorno do Espectro do Autismo é formalmente classificado e expandido, removendo classificações anteriores como

Asperger e PDD-NOS. Há uma revisão na definição de deficiência intelectual e a criação do novo diagnóstico de distúrbio de comunicação social. NIMH propõe classificação alternativa de transtornos comportamentais por critérios de domínio de pesquisa, muda ênfase de trajetórias comportamentais para neurodesenvolvimento, enfatiza métodos de neurociência em pesquisa e tenta integrar níveis de informação (de genômica para autorrelato) para entender melhor as dimensões básicas de funcionamento subjacente a gama completa de comportamento humano de normal para anormal. Em 2016, são formalizadas 46 leis estaduais nos EUA que determinam a cobertura do seguro de saúde para as terapias do EIBI, surgem as preocupações de políticas públicas sobre as complexidades de se exigir o planejamento do tratamento médico; discussões contínuas sobre definição, extensão, limitações, eficácia e eficácia de custo do EIBI (GRAF et al., 2017).

3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NA ESCOLA REGULAR

As questões mundiais de inclusão se relacionam com os direitos humanos e vem desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos feita pela ONU em 1948 até a Declaração de Salamanca, reconhecendo a urgência de atender crianças deficientes dentro do ensino regular (ARRUDA E CASTANHO, 2015, MELO, 2016). Com isso, muitos países se inspiraram a dar continuidade nas discussões sobre inclusão e deficiência.

As discussões em educação inclusiva – educação para todos (GOMES E LIMA, 2016) vêm se intensificando em nosso país, isso é um fator positivo porque traz em destaque as dificuldades e necessidades da escola para lidar com as problemáticas da inclusão (MICCAS et al., 2014; ARRUDA E CASTANHO, 2015).

No Brasil, a Constituição de 1988 já trouxe o direito de escolarização e igualdade de condições a toda e qualquer pessoa, garantindo o direito a atendimento especializado aos deficientes. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz também o ensino público aos alunos com deficiência (MICCAS et al., 2014).

Neste sentido, a proposta de educação inclusiva voltada às crianças deficientes está aquém das necessidades reais da escola, que atualmente apresenta um atendimento especializado a alguns alunos, que requerem acolhimento individualizado. Tamanha a demanda, muitos alunos acabam não sendo atendidos, perdendo-se o sentido de educação democrática (MELO, 2016). As Leis brasileiras sustentam a inclusão,

acionando os documentos internacionais citados. Além da Constituição Federal, temos: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394 de 1996; o Plano Nacional de Educação – Lei n.10172 de 2014; as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 2001; o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade de 2003; o Programa de Implementação de Salas de Recurso de 2007; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial de 2009 e; o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite de 2011.

A legislação contempla, pois, como direito o ensino público a todos. Analisando o parágrafo abaixo:

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Apesar da dificuldade com a educação inclusiva na sala de aula, tem-se a união entre os campos médico (clínico) e educacional a partir dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), também orientados e diagnosticados pelo DSM V e CID 10 (GOMES E LIMA, 2016), um ganho à educação, mas também um problema se analisarmos os altos índices de medicalização, não é o objetivo do texto esta análise, ficando aqui uma possibilidade de buscar técnicas e métodos eficazes que sejam capazes de atingir alunos sem que seja necessária tamanho uso de fármacos.

Ainda sobre esse atendimento especializado, percebemos falhas nas leis, já que em 2012 se instituiu a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo um acompanhante especializado ao aluno, porém, não há especificações sobre esta especialidade (MICCAS et al, 2014). Para tanto, Thompson (2013) coloca como objetivo global das organizações profissionais internacionais a necessidade de se gerar políticas públicas capazes de impulsionar agências governamentais e privadas a superar práticas antiquadas e atrasadas, sejam elas realizadas pelos pais e familiares, como dentro das instituições de ensino formal e não formal.

Outra realidade preocupante é que o número de estudantes com TEA atendidos em escolas regulares vem crescendo consideravelmente, e os recursos para atendê-los diminuem simultaneamente, assim, apoiar o ensino regular a esses alunos é um desafio crescente para os profissionais da escola. Outro desafio também, é que professores implementem estratégias que levem à aquisição de habilidades para a autonomia desses alunos (HUME, PLAVNICK E ODOM, 2012). Porém, a maioria dos professores possuem o discurso de não estarem preparados para trabalhar com alunos com TEA (CASTRO E GIFFONI, 2017), havendo a necessidade de formação continuada a esses professores, para que estejam preparados a receberem turmas heterogêneas, sem haver qualquer discriminação aos alunos, incluindo os alunos com o transtorno (SOUZA; LOUREIRO, 2020).

A educação de alunos com TEA precisa acontecer no ensino regular, assim, apesar dos muitos desafios, as escolas devem se equipar. Souza e Loureino (2020), concluem a necessidades de uma rotina, local, materiais e conteúdo específicos para o estudo, de modo a se antecipar às frustrações da criança com TEA. Um estudo sobre a funcionalidade desses alunos concluiu que o ambiente escolar pode ser fator relevante para o desenvolvimento da criança ou jovem, ou seja, escolas com espaços preparados para receber estes alunos são mais bem capacitadas alcançando melhores resultados, como: “maiores habilidades nas áreas de percepção sensorial, coordenação motora e tarefas do cotidiano, áreas consideradas de grande comprometimento pela literatura, em pessoas com essa condição de saúde” (MICCAS et al., 2014 p. 08). Deixa-se claro, que escolas preparadas, além de terem métodos, estratégias e avaliações diagnósticas bem definidas, possuem também estrutura adequada, como por exemplo, formas de controlar estímulos auditivos, já que indivíduos com TEA podem possuir esta sensibilidade (MICCAS et al., 2014).

Ao longo dos anos, as muitas deficiências foram negligenciadas pela sociedade, em relação ao TEA, estudos começaram a ser realizados com maior incidência a partir dos anos 60, foi neste período que a pesquisa comportamental começou a encontrar que crianças com TEA eram capazes de aprender com métodos sistemáticos e operantes, passando a partir de estudos sobre o desenvolvimento humano, a se tornar uma condição iminente tratável. Por conta desta nova realidade, não mais os 1% tem melhorias em seu desenvolvimento, mas mais da metade dos indivíduos com o espectro é capaz de acompanhar escolas regulares e muitos se dirigem à faculdade, enquanto isso, a outra metade consegue aprender metas vocacionais (THOMPSON, 2013).

Destarte, “o autismo é uma condição heterogênea com múltiplas causas e mecanismos neurobiológicos sobrepostos” (THOMPSON, 2013, p. 102), não havendo um único tratamento biomédico para todas as formas de autismo para que se normalize algumas funções cerebrais, é importante que a intervenção seja realizada precocemente sendo estimulada a formação de sinapses baseadas em algumas áreas afetadas do cérebro (THOMPSON, 2013).

Hume, Plavnick e Odom (2012) colocam a importância do trabalho individualizado mesmo no ensino regular, já que o desempenho dos participantes em um sistema de trabalho independente com foco no auxílio à educação geral melhorou consideravelmente tanto no ambiente educacional geral como no especial. Para eles, o componente que é incorporado em sistemas de trabalho por meio de exibição visual, fornece uma contingência natural que pode suportar a generalização do comportamento de conclusão do trabalho e, portanto, reduzir o nível de intervenções adultas necessárias para concluir tarefas.

Estudo de Grindle (2012) cita o método ABA (Análise Aplicada do Comportamento) e complementa com a importância de se ter métodos efetivos de educação comportamental na escola para um melhor desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, o ensino regular deve absorver técnicas capazes de também alcançar os alunos com TEA. Este método e o Programa TEACCH® (Tratamento e Educação de Crianças com Deficiência Autista e Relacionadas) são os modelos de intervenção mais abrangentes conhecidos, ambos concorrentes de grande reconhecimento internacional (CALLAHAN et al., 2010). Por se tratarem dos mais socialmente válidos, o Programa TEACCH® foi o selecionado para este estudo, visando encontrar sua contribuição à realidade da escola regular.

4 O PROGRAMA TEACCH® E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE ALUNOS COM TEA NA ESCOLA REGULAR

O Programa TEACCH® foi desenvolvido na década de sessenta no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte (E.U.A.), como resposta a um movimento crescente dos pais de crianças com TEA que reivindicavam um atendimento educacional para essas crianças, sendo iniciado em 1972 pelo falecido Eric Schopler, Ph.D. Seus centros regionais na Carolina do Norte fornecem serviços clínicos para pessoas com autismo de todas as idades e também treinamento profissional aos interessados no Programa. Pelo vínculo com a

Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, os diretores e professores do centro são todos do corpo docente e realizam uma série de atividades como treinamento, pesquisa e consulta a outros prestadores de serviços (MESIBOV E SHEA, 2010).

Com o tempo, o TEACCH® foi implantado em salas especiais em grande parte das escolas públicas nos Estados Unidos. Professores e o Centro TEACCH® da Carolina do Norte se empenharam para que ocorresse essa implantação, permitindo o aperfeiçoamento do Programa por meio do intercâmbio permanente entre a teoria do Centro e a prática nas salas de aula (VATAVUK, 1997).

Também denominado Ensino Estruturado, a abordagem TEACCH® possui evidências de que os indivíduos com TEA compartilham de um padrão de déficits, a “Cultura do Autismo”, com características específicas como preferência pela informação visual; detalhistas, porém, com dificuldade de sequenciar e dar significado aos detalhes; variabilidade na atenção; problemas de comunicação, com maior dificuldade no uso social da linguagem; dificuldade com conceito de tempo, não reconhecendo início ou final da atividade; apego às rotinas, podendo ser perturbador no caso de mudanças; Interesses e impulsos em atividades que gosta, dificuldade de se desengajar delas; Preferências e aversões sensoriais marcadas, por exemplo, aversão a estímulos auditivos muito altos. (MESIBOV E SHEA, 2010, p. 571).

Em 1972, o TEACCH® foi adotado nos EUA como o primeiro programa estadual para atendimento a crianças com TEA e portadoras de deficiências na comunicação e seus familiares. Seus objetivos de atendimento foram centrados em 4 aspectos, conforme aponta Vatavuk (1997): a) oferecer serviços para as crianças e suas famílias; b) desenvolver pesquisa em um contexto de ajuda e trabalho clínico; c) capacitar profissionais no contexto do serviço; d) esclarecer o público sobre o que é o autismo, suas implicações comportamentais, sociais e educacionais.

Neste modelo, os profissionais precisavam estar preparados para trabalhar com toda a ampla gama de problemas típicos do autismo, assumindo a responsabilidade da criança em sua totalidade, conhecendo o ponto de vista dos pais e de toda a equipe, estando capacitados nas seguintes áreas: avaliação, treinamento de pais, ensino estruturado, manejo do comportamento, aquisição de habilidades sociais, independência, vocacionais-profissionais e de lazer (VATAVUK, 1997).

Por se tratar de um ensino estruturado, pode fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas; manter um ambiente calmo e previsível; atender à sensibilidade

do aluno aos estímulos sensoriais; propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar; promover a autonomia (BRASIL, 2008)

Acreditando que as características particulares do autismo exigem uma proposta educacional diferenciada, o programa TEACCH® desenvolveu caminhos alternativos para ajudar os indivíduos com TEA, a partir da reformulação de propostas educacionais já existentes, baseando-se em cinco princípios, sendo eles: interesses e facilidades dos alunos; avaliação processual e cuidadosa; assistência na compreensão dos significados; dificuldades resultantes do *déficit* na compreensão; colaboração e apoio aos pais (FRITH, 2003).

Uma das grandes dificuldades dos indivíduos com autismo é se engajarem em comunicação por não compreenderem a sua função social. Grande parte dos indivíduos com TEA não fala, e a importância do programa é a de ensinar ao aluno formas expressivas e/ou alternativas de comunicação, com algumas opções que podem variar desde tocar um sinal sonoro, trocar figuras, digitar palavras, etc. Os alunos que já possuem habilidades comunicativas podem ser auxiliados em alguns refinamentos, como novos vocabulários, sentenças mais complexas e estruturadas, ampliação dos sistemas comunicativos, como uso de figuras associadas à fala, por exemplo (FRITH, 2003), como indica um estudo realizado na Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Amapá (AMA-APA), que traz resultados significativamente positivos para o desenvolvimento da linguagem das crianças atendidas, com destaque de familiares sobre a evolução na comunicação através do aumento do vocabulário, maior expressividade e diálogo, bem como melhora no comportamento (HOMOBONO, 2021). Assim, todas estas particularidades fazem do TEACCH® mais um programa auxiliar do processo educacional de indivíduos com TEA, já que algumas limitações das estratégias educacionais tradicionais podem dificultar os processos de aprendizagem, de assimilação e compreensão do meio (FRITH, 2003).

As estratégias utilizadas pelo programa TEACCH® preocupam-se com a organização sistemática do espaço físico e a sinalização dos instrumentos, de maneira que o material indica para o aluno as etapas da execução do trabalho, para que este seja o mais independente possível no reconhecimento e na aplicação da tarefa, indo de encontro aos programas de atendimento em Educação Especial, ao considerar aspectos como ensino e avaliação individualizados, currículos adaptados, equipe preparada e participação familiar (FONSECA; CIOLA, 2014).

O TEACCH® considera a necessidade autística de reformulação dos materiais (que precisam estar sinalizados e organizados visualmente), mobiliários e estímulos visuais, na intenção de tornar as atividades mais compreensíveis, reduzindo a inundação sensorial e diminuindo a interferência do professor. Com isso, os currículos precisam ser adaptados, necessitando de uma especificação e detalhamento influenciados pelas características próprias dos indivíduos com autismo (FONSECA; CIOLA, 2014).

Em qualquer situação, a apresentação complexa de materiais em grande quantidade pode gerar confusão e super-estimulação, tornando a atividade incompreensível para os alunos com TEA. Portanto, o TEACCH® ensina também que as salas de aula devem estar livres de estimulações visuais e auditivas em excesso. As estratégias de trabalho são apresentadas nas sequências esquerda/direita e de cima/para baixo, obedecendo uma convenção metodológica natural da cultura ocidental. Dentro dessas especificidades do aluno com TEA, pela informação visual, é ensinado o conceito de terminado (noção de FIM), se propondo a mostrar pela sinalização dos materiais o quanto trabalho o indivíduo deverá fazer até terminar, para esse fim, as informações tornam as atividades claras e objetivas, por exemplo, quando a caixa torna-se vazia, a atividade está terminada; ou quando a última figura é retirada do painel, o dia de trabalho acaba (FONSECA; CIOLA, 2014).

Outra técnica educacional utilizada pelo TEACCH® é a rotina com flexibilidade. As rotinas oferecem aos alunos estratégias para compreender e prever a sequência de eventos ao seu redor, o que geralmente diminui a ansiedade e a agitação. Além disso, se o adulto não propõe uma rotina, muito frequentemente as crianças desenvolverão as suas próprias, menos adaptativas e aceitáveis. E as rotinas são consideradas flexíveis por refletirem a realidade da nossa cultura. O mundo não é invariável, o que o torna tão confuso para o indivíduo com TEA. Os adultos (profissionais e pais) irão ajudar o aluno nesta rotina, variando os materiais, a alimentação, os jogos, mudando o percurso durante a caminhada, etc. Individualidade é outro conceito importante neste, e também comum em outros programas para crianças deficientes. Apesar da deficiência, os alunos possuem suas semelhanças e diferenças, seus potenciais e suas áreas de interesses (FONSECA; CIOLA, 2014).

O uso do ensino estruturado para a aprendizagem do aluno com TEA é o um importante tratamento que tem se mostrado eficaz ao longo dos anos, à medida em que ajuda a acalmá-lo, utiliza recursos de pistas visuais para auxiliá-lo no foco das informações mais relevantes e incentiva a independência. Evidências comprovam a

eficácia da estruturação do ambiente com apoio de sinais, incluindo figuras, cartões, palavras escritas, fotografia ou símbolos concretos (objetos). O uso destas técnicas com crianças com o TEA verbais e/ou não verbais, aumenta a habilidade comunicativa e também facilita o desenvolvimento da linguagem em todos os níveis (MESIBOV, SHEA, E SCHOPLER, 2005).

Assim, Fonseca e Ciola (2014) explana algumas condições para que o programa TEACCH® possa atingir seus objetivos, as quais são descritas a seguir: 1. A Estrutura física e visual do ambiente, propondo-se uma maneira mais adequada para se preparar e organizar os ambientes em cada área da classe, onde os materiais e os móveis são colocados, a partir da clareza visual e limites físicos, minimização das distrações visuais e auditivas, do desenvolvimento das áreas básicas (lanche, lazer e trabalho); 2. A adoção de uma agenda diária que tem por objetivo principal informar visualmente aos alunos qual a rotina do dia de trabalho de maneira que eles possam entender com mais facilidade. Estas podem ser organizadas em painéis. As etapas do dia são sinalizadas por meio de sinais visuais (objetos, cartões, fotos, etc.) e a cada fase concluída, o sinal é retirado do campo visual do indivíduo e; 3. O uso de sistemas individuais de trabalho, que são elaborados para que o aluno receba e compreenda a informação advinda do meio, ao seguir o sistema, o aluno é capaz de trabalhar de maneira independente. Esta etapa deve responder 4 questões principais: qual trabalho fazer? Quanto trabalho há por fazer? Como saber que terminou? O que virá em seguida? A reunião destas técnicas de trabalho garantem o sucesso da programação, pois considera as características típicas do Autismo, proporcionando aos alunos condições facilitadoras para a aprendizagem (FONSECA; CIOLA, 2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seja no Brasil ou no mundo, a escola ainda está aquém de iniciativas capazes de um ensino inclusivo realmente eficaz. Por mais que as leis contribuam para o ideal da proposta de inclusão (educação para todos), no Brasil possui grandes ambiguidades, por exemplo em relação à especialização do profissional que acompanhará o aluno com TEA.

A importância desse profissional é grande, e a ele cabem as possíveis intervenções que levarão o aluno a habilidades essenciais, não apenas no ambiente estruturado a ele como também em seu envolvimento com todo o ambiente escolar inclusivo.

A escola, por sua vez, deve estar adequada para receber esses alunos, e quanto maior for sua adaptação em relação à estrutura física e de métodos, melhor será o desenvolvimento deste aluno.

A participação da família é extremamente importante para a evolução do aluno com TEA, sendo assim, o Programa TEACCH® tem como um de seus principais o envolvimento familiar no processo.

Conclui-se que o Programa TEACCH® pode contribuir consideravelmente ao ensino regular em um formato clínico pela proposta de classes de Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas também como maneira de auxiliar o professor em sala de aula regular. Embora as intervenções ocorram no ambiente clínico da escola, suas contribuições mostram-se além dele, pois ajuda o aluno com TEA a obter habilidades para lidar não só com a realidade clínica, mas também para sua atuação diante dos outros ambientes da escola e de toda a comunidade, bem como junto de sua família e sociedade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Irene Vicente de; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Inclusão de alunos deficientes mentais em escolas regulares: sentidos produzidos por professoras de escolas regulares e especial. *Construção psicopedagógica*, v. 23, n. 24, p. 20-40, 2015.

BRASIL. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Plano nacional de educação em direitos humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Unidades de Ensino Estruturado para alunos com perturbações de espectro do autismo. Normas Orientadoras; 2008

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília, 1996.

CALLAHAN, Kevin et al. ABA versus TEACCH: the case for defining and validating comprehensive treatment models in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, v. 40, n. 1, p. 74-88, 2010.

CASTRO, Ana Cristina de; GIFFONI, Silvyo David Araújo. O conhecimento de docentes de educação infantil sobre o transtorno do espectro autístico. *Revista Psicopedagogia*, v. 34, n. 103, p. 98-106, 2017.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. *Vejo e Aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH: O ensino estruturado para pessoas com autismo*. Ribeirão Preto: Book Toy, 2014.

FRITH, Uta. *Autismo: explicando o enigma*. Blackwell Publishing, 2003.

GOMES, Cecília Maria Girão; LIMA, Maria Celina Peixoto. Sobre a educação inclusiva e suas referências discursivas. *Revista Subjetividades*, v. 16, n. 3, p. 9-20, 2016.

GRINDLE, Corinna F. et al. Outcomes of a behavioral education model for children with autism in a mainstream school setting. *Behavior modification*, v. 36, n. 3, p. 298-319, 2012.

HOMOBONO, Eloany dos Santos. O método “TEACCH” como influência no desenvolvimento da linguagem em crianças autistas em atendimento na associação de pais e amigos dos autistas do Amapá-AMA-AP. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.6, p.63760-63771 jun. 2021.

HUME, Kara; PLAVNICK, Joshua; ODOM, Samuel L. Promoting task accuracy and independence in students with autism across educational setting through the use of individual work systems. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 42, n. 10, p. 2084-2099, 2012.

ICHIKAWA, Kayoko et al. TEACCH-based group social skills training for children with high-functioning autism: a pilot randomized controlled trial. *BioPsychoSocial medicine*, v. 7, n. 1, p. 1-8, 2013.

MELO, Stéfanie et al. Escolarização de alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2016.

MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria; SCHOPLER, Eric. *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer Science & Business Media, 2005.

MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria. The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of autism and developmental disorders*, v. 40, n. 5, p. 570-579, 2010.

MICCAS, Camila et al. Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com transtornos do espectro do autismo. *Revista Psicopedagogia* v. 31, n. 94. p. 3-10, 2014.

SOUZA, Sheila Carla de; LOUREIRO, Mariana Orfão. Conhecimentos necessários para professores que atuam com alunos com transtorno do espectro do autismo. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 5, p. 29102-29114, 2020.

THOMPSON, Travis. Pesquisas de autismo e serviços para crianças pequenas: História, progresso e desafios. *Jornal de pesquisa aplicada em deficiênciaintelectual* , v. 26, n. 2, p. 81-107, 2013.

VATAVUK, Marialice de Castro. “*Método Teacch*”. In: *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Infantil*. Editado por Francisco B. Assunção Jr., São Paulo, LEMOS EDITORIAL, 1997.

ZENG, Hongling et al. Effect of the TEACCH program on the rehabilitation of preschool children with autistic spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Psychiatric Research*, v. 138, p. 420-427, 2021.