

## Dificuldades de comunicação e interação

---

### Introdução

Comunicar-se e interagir é de importância tão central, não apenas na educação como na vida cotidiana, que fica muito claro que, quando uma criança ou um jovem apresenta dificuldades significativas nestas áreas, é essencial uma provisão educacional adequada para ajudar a assegurar que o aluno faça o maior progresso possível.

Este capítulo situa o livro no contexto da série “Estratégias educacionais em necessidades especiais”, da qual faz parte. Ele apresenta os conteúdos do livro e descreve o público-alvo. Procuramos definir as dificuldades na comunicação e na interação e descrever os alunos que as apresentam. É feito com referência ao Código das Necessidades Educacionais Específicas (DfES, 2001a), à orientação dos Dados Coletados pelo Tipo de Necessidade Educacional Especial (DfES, 2003) e à definição legal de Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

É mencionado o tipo de ajuda com o qual os alunos com dificuldades de comunicação e interação parecem beneficiar-se. O capítulo considera a prevalência das dificuldades de comunicação e interação. Finalmente, são tratadas as questões dos profissionais trabalhando interdisciplinarmente com pais e das questões que envolvem os alunos.

### **O lugar deste livro na série “Estratégias educacionais em necessidades especiais” e um resumo dos conteúdos do capítulo**

Este livro, *Dificuldades de comunicação e autismo*, faz parte da série “Estratégias educacionais em necessidades especiais”, que abrange as NEE relacionadas àquelas

listadas no Código das Necessidades Educacionais Específicas. A série focaliza aquilo que funciona na educação dos alunos com NEE. Abrange:

- dificuldades comportamentais, emocionais e sociais;
- dificuldades de aprendizagem gerais (moderadas, graves, profundas e múltiplas);
- dificuldades de aprendizagem específicas (dislexia, dispraxia, discalculia);
- dificuldades na comunicação e na interação (dificuldades na fala, linguagem e comunicação; transtornos do espectro autista);
- dificuldades sensoriais e físicas (deficiências visual, auditiva, multissensoriais e incapacidades físicas).

A seguir um resumo de cada um dos capítulos deste livro:

O **Capítulo 2, “Dificuldades de fala”**, explica os elementos de fonologia, fonética e prosódia da fala. Exemplifica a natureza e as causas das dificuldades fonológicas, fonéticas e prosódicas. São examinadas a identificação e a avaliação das dificuldades na fala. O capítulo apresenta as intervenções, incluindo aconselhamento e intervenção de terapia da fala e da linguagem, e o desenvolvimento da consciência fonológica.

O **Capítulo 3, “Dificuldades gramaticais”**, explica o que é gramática e distingue sintaxe e morfologia. São examinadas as dificuldades na gramática. O capítulo trata da identificação e avaliação das dificuldades gramaticais. São explicadas intervenções, tais como a professora cuidar para que sua comunicação seja direta e clara e incentivar o desenvolvimento de produções vocais gramaticais por meio de atividades de leitura e escrita.

O **Capítulo 4, “Dificuldades semânticas”**, considera o desenvolvimento de um entendimento do significado em termos de rotular, agrupar, criar rede, compreender o idioma, compreender a gramática e compreender o significado das relações. São consideradas a identificação e a avaliação destes aspectos, e são descritas intervenções relacionadas, como o uso de experiências estruturadas.

No **Capítulo 5, “Dificuldades no uso da linguagem”**, são examinados o uso da linguagem (pragmática) em termos do sentido gramatical no uso da linguagem, e no sentido social e lingüístico. Consideradas a habilidade conversacional e depois examino as dificuldades nestas áreas. São apresentadas intervenções para desenvolver habilidades conversacionais e ajudar crianças que apresentam dificuldades nos sentidos social e lingüístico.

O **Capítulo 6, “Dificuldades de compreensão”**, esclarece o que queremos dizer com compreensão da linguagem e salienta o papel da atenção e da gramática em relação à compreensão. São examinadas as dificuldades na compreensão e sua identificação e avaliação. As intervenções discutidas incluem a modelagem do comportamento de ouvir e o incentivo da assertividade dos alunos em sinalizar quando não entendem.

O **Capítulo 7, “Provisão para alunos com transtornos do espectro autista”**, define o autismo e os transtornos do espectro autista, com referência à

tríade de comprometimentos em termos de isolamento social, dificuldades de comunicação e insistência na mesmice. Também são examinadas questões de identificação e avaliação, e delineadas uma série de intervenções, tais como o programa Lovaas e o Picture Exchange Communication System.

Finalizando, o **Capítulo 8, “Conclusão”**, une e conecta aspectos dos capítulos anteriores.

## **Público-alvo**

O livro destina-se particularmente aos seguintes leitores:

- todos os professores, coordenadores de necessidades educacionais especiais e diretores de escolas regulares e de unidades que trabalham com alunos que apresentam dificuldades de comunicação e interação;
- toda a equipe de escolas especiais que atendem alunos com dificuldades de comunicação e interação;
- profissionais dos serviços pedagógicos especializados com interesse e/ou responsabilidade por alunos que apresentam dificuldades de comunicação e interação;
- professores em formação e recentemente qualificados que desejam conhecer sobre a base educacional para alunos com dificuldades de comunicação e interação;
- professores e outros profissionais que continuam buscando o aprimoramento profissional;
- conselheiros e orientadores escolares.

## **O que são dificuldades de comunicação e interação?**

### ***O Código das Necessidades Educacionais Específicas***

Como ponto de partida, o Código das Necessidades Educacionais Específicas (DfES, 2001a) indica que “a maioria das crianças com necessidades educacionais especiais apresenta forças e deficiências em uma, algumas ou todas as áreas da fala, linguagem e comunicação” (DfES, Capítulo 7, seção 55). A variedade de dificuldades abrangerá crianças e jovens com:

- atraso, deficiências ou transtornos na fala e na linguagem;
- dificuldades de aprendizagem específicas;
- transtornos do espectro autista;
- deficiências sensoriais, por exemplo, deficiência auditiva;
- deficiências físicas (DfES, Capítulo 7, seção 55, parafraseado).

As dificuldades na fala, linguagem e comunicação “podem” (DfES, Capítulo 7, seção 56) se aplicar a algumas crianças com dificuldades de aprendizagem gerais (moderadas, graves ou profundas).

Possíveis motivos para intervenção e estimulação precoce incluem “a preocupação do profissional ou dos pais em relação à criança que, apesar de vivenciar experiências educacionais apropriadas apresenta dificuldades de comunicação e/ou interação e requer intervenções individuais específicas para ter acesso à aprendizagem” (DfES, Capítulo 4, seção 21).

No caso da intervenção, da estimulação precoce ou do acompanhamento escolar especializado, o motivo para buscar ajuda fora da escola pode ser o fato de “apesar de receber um programa individualizado e/ou apoio concentrado, a criança (...) continua apresentando dificuldades na comunicação e na interação que impedem o desenvolvimento de relacionamentos sociais e criam barreiras substanciais à aprendizagem” (DfES, Capítulo 4, seção 31).

Na fase primária, o motivo para iniciar a intervenção de maneira precoce e/ou o acompanhamento escolar especializado seria “a preocupação do professor ou de outras pessoas, justificada por evidências relativas a uma criança que, embora tenha oportunidades de aprendizagem diferenciadas (...), apresenta dificuldades de comunicação e/ou interação, e continua fazendo pouco ou nenhum progresso, apesar da provisão de procedimentos especializados” (DfES, Capítulo 5, seção 44). O motivo para a estimulação na fase primária seria o fato de que, “apesar de receber um programa individualizado e/ou apoio concentrado, a criança continua apresentando dificuldades de comunicação ou interação que impedem o desenvolvimento de relacionamentos sociais e criam barreiras substanciais à aprendizagem” (DfES, Capítulo 7, seção 56).

Passando para a fase secundária, os motivos para a estimulação precoce e/ou acompanhamento escolar específico são quase idênticos aos da fase primária.

Considerando a avaliação das NEE, prevista nos estatutos, quando os serviços educacionais especializados estão decidindo sobre a necessidade de uma avaliação, eles devem “buscar evidências de qualquer fator identificável capaz de influenciar os resultados da aprendizagem, incluindo: atrasos significativos no funcionamento lingüístico, qualquer evidência de interação social ou comunicação comprometida ou de um repertório significativamente restrito de atividades, interesses e desenvolvimento imaginativo” (DfES, Capítulo 7, seção 43).

### ***A orientação dos Dados Coletados pelo Tipo de Necessidade Educacional Especial***

A orientação dos Dados Coletados pelo Tipo de Necessidade Educacional Especial fornece uma descrição mais completa de “necessidades de comunicação e interação” relacionada com o Censo Escolar Anual do Nível dos Alunos (DfES, 2003). O Departamento de Educação e Habilidades (Department for Education and Skills – DfES) enviou um esboço original com descrições para uma amostra de escolas, serviços pedagógicos especializados e organizações voluntárias e as aprimorou à luz dos comentários recebidos. As necessidades de comunicação e interação são consideradas

em duas seções: necessidades de fala, linguagem e comunicação e transtornos do espectro autista.

### *Necessidades em fala, linguagem e comunicação*

Os alunos com necessidades em fala, linguagem e comunicação só são registrados de acordo com os propósitos do censo escolar anual se “estiver sendo feita uma provisão educacional adicional para ajudá-los a terem acesso ao currículo” (DfES, 2003, p. 3). Esses alunos

podem ter dificuldade para compreender e/ou fazer os outros compreenderem informações transmitidas pela linguagem falada. Sua aquisição da fala e suas habilidades lingüísticas orais podem estar significativamente atrás das de seus pares. Sua fala pode ser pobre ou ininteligível. Os alunos com dificuldades na fala podem ter problemas na articulação e na produção dos sons da fala. Eles podem ter uma gagueira grave.

Os alunos com deficiências lingüísticas podem ter dificuldade para compreender e/ou utilizar palavras no contexto. Eles podem utilizar palavras incorretamente, com padrões gramaticais inadequados, possuir um vocabulário reduzido ou ter dificuldade para lembrar palavras e expressar idéias. Também podem escutar ou enxergar uma palavra, mas não ser capazes de compreender seu significado ou ter dificuldade em fazer com que os outros compreendam o que estão tentando dizer (DfES, 2003, p.5).

Os tipos de dificuldade experienciados relacionam-se com capítulos subseqüentes do presente livro. Eles incluem: problemas na fala, incluindo “articulação e produção dos sons da fala” (Capítulo 2); na gramática, tais como “padrões gramaticais inadequados” (Capítulo 3); no significado (Capítulo 4); no uso da linguagem (Capítulo 5) e no entendimento (Capítulo 6).

### *Transtornos do espectro autista*

A orientação dos Dados Coletados pelo Tipo de Necessidade Educacional Especial (DfES, 2003) salienta que os alunos só devem ser registrados como portadores de transtorno do espectro autista para os propósitos do censo escolar anual se “estiver sendo oferecida uma provisão educacional adicional para ajudá-los a ter acesso ao currículo” (DfES, 2003, p. 3). Os alunos com espectro autista abrangem o “intervalo completo de capacidades” e a gravidade dos déficits “varia amplamente”. Alguns alunos apresentam “incapacidades de aprendizagem”, aumentando a dificuldade de diagnóstico. A orientação (DfES, 2003, p. 5) afirma que os alunos com transtorno do espectro autista têm dificuldade para:

- compreender e utilizar comunicação não-verbal e verbal;
- compreender comportamentos sociais – o que afeta sua capacidade de interagir com crianças e adultos;
- pensar e se comportar flexivelmente – o que fica evidente em atividades restritas, obsessivas ou repetitivas.

Esclarecendo melhor os três critérios (que formam a base da maioria das definições e às vezes são chamados de “tríade” de comprometimentos), a orientação explica que os alunos com transtorno do espectro autista podem “ter dificuldade para compreender a comunicação dos outros e para desenvolver eles próprios uma comunicação efetiva”. Muitos estão atrasados na aprendizagem da fala e alguns jamais desenvolvem uma fala significativa (DfES, 2003, p. 5).

Com relação ao aspecto de dificuldade social no transtorno do espectro autista, a orientação menciona a dificuldade dos alunos para compreender os comportamentos sociais das pessoas. A orientação afirma: “Eles são pensadores literais e não conseguem compreender o contexto social. Podem experimentar altos níveis de estresse e ansiedade em ambientes que não [sic] satisfazem suas necessidades ou quando as rotinas são alteradas. Isso pode levar a comportamentos inadequados” (p. 5).

Considerando a dificuldade de pensar e se comportar de modo flexível, a orientação observa que: “Jovens alunos podem não brincar com brinquedos de maneira convencional ou imaginativa, mas, em vez disso, utilizar os brinquedos de forma rígida ou repetitiva (...) Eles têm dificuldade para generalizar habilidades e para se adaptar a novas situações, e geralmente preferem a rotina” (p. 6).

Refletindo desenvolvimentos no entendimento dos portadores do transtorno do espectro autista que vão além da tríade usual de comprometimentos, a orientação observa que alguns alunos com esse transtorno apresentam uma percepção sensorial diferente. (Isso pode fazer com que algumas crianças considerem certos sons e ruídos muito desagradáveis, por exemplo.)

### ***Dificuldades de comunicação e interação e a definição legal de NEE***

As dificuldades de comunicação e interação também podem ser compreendidas se examinadas no contexto da definição legal de necessidades educacionais especiais na Lei de Educação de 1996. A Lei fornece uma definição em camadas, em que uma “dificuldade de aprender” ou uma “incapacidade” pode levar a uma “dificuldade de aprendizagem” que exige uma provisão educacional especial, constituindo, assim, uma NEE.

Nesse contexto, as dificuldades na fala, linguagem e comunicação se manifestariam como dificuldades na aprendizagem ou no desenvolvimento da fala, na gramática, no entendimento do significado das palavras, no uso e na compreensão da linguagem, de modo que o desempenho da criança nessas áreas é pior do que o das outras crianças de mesma idade. A “dificuldade para aprender” nessas áreas é tão significativa que existe uma “dificuldade de aprendizagem” que exige uma provisão educacional especial, consistindo, assim, uma necessidade educacional especial. O transtorno do espectro autista também pode ser observado quando o desenvolvimento da comunicação, o entendimento social e os comportamentos flexíveis estão em um nível inferior ao das crianças de mesma idade. Entretanto, isso não apreende as dificuldades particulares dos portadores do transtorno do espectro autista, que geralmente são bastante sutis. Outras definições de dificuldades em fala, gramática, semântica, uso e compreensão da linguagem, e dos portadores do transtorno do espectro autista são oferecidas em capítulos subseqüentes.

## **Provisão para alunos com dificuldades de comunicação e interação**

Esta seção esclarece melhor a natureza das dificuldades de comunicação e interação ao tratar das intervenções utilizadas na educação dos alunos que as apresentam. Como ponto de partida, o Código das Necessidades Educacionais Específicas (DfES, 2001, Capítulo 7, p. 56) fornece uma descrição básica de procedimentos dos quais os alunos com dificuldades na comunicação e na interação podem beneficiar-se. Eles podem precisar de ajuda para:

- adquirir, compreender e utilizar a linguagem;
- articular;
- adquirir habilidades de letramento;
- utilizar meios de comunicação aumentativos e alternativos;
- utilizar diferentes meios de comunicação, com confiança e competência, para variados propósitos, incluindo situações formais;
- organizar e coordenar linguagem oral e escrita;
- compensar o impacto de uma dificuldade de comunicação na aprendizagem do inglês como uma língua adicional;
- expressar, compreender e utilizar a própria língua, quando o português não é a primeira língua.

A orientação relacionada ao Censo Escolar Anual do Nível dos Alunos (DfES, 2003) indica que os alunos só devem ser registrados como apresentando dificuldades de comunicação e interação “se estiverem recebendo subsídio educacional adicional para ajudá-los a ter acesso ao currículo” (p. 4).

## **Fatores causais e prevalência das dificuldades de comunicação e interação**

Os capítulos seguintes consideram as possíveis causas das dificuldades de fala, gramática, semântica, uso e compreensão da linguagem.

A prevalência das dificuldades de fala e linguagem é difícil de estimar. Entre outras razões, isso acontece porque o leque de dificuldades é muito grande e porque existem idéias diferentes sobre o nível em que seriam consideradas suficientemente significativas para exigirem uma provisão educacional especial. Uma idéia é que talvez apenas 1 em 10 crianças apresente necessidades de linguagem e comunicação (Law et al., 2000a). Meninos têm maior probabilidade de ser identificados do que meninas, sendo freqüentemente citadas as proporções de 3:1 ou 4:1.

As estatísticas governamentais referentes a “necessidades de fala, linguagem e comunicação” em janeiro de 2004 na Inglaterra (DfES, 2004, Tabela 9) indicaram a existência de 40.570 em acompanhamento escolar específico, representando 11,5% de alunos nessa parte da estrutura de NEE, e outros 23.320 alunos registrados com NEE, ou 9,9% de alunos registrados. Nas escolas de ensino fundamental, 36.040 desses alunos estavam em acompanhamento escolar específico (16,5% de todos os alunos nas escolas de ensino fundamental) e 14.080 tinham registro de NEE (20,5%

de todos os alunos com registro nas escolas de ensino fundamental). Nas escolas de ensino médio, o número foi bem menor, havendo 4.400 alunos auxiliados pelo acompanhamento escolar específico (3,3%) e 6.320 com registro de NEE (8,1%). Nas escolas especiais, onde são raros os alunos que não têm registro de NEE, apenas 130 alunos tinham o acompanhamento (7,8%) e 2.910 com registro de NEE (3,3%). Os números das escolas especiais incluíam alunos de escolas especiais mantidas e não-mantidas, mas excluíam os alunos de escolas especiais independentes e alunos de hospitais-escola mantidas.

As possíveis causas do transtorno do espectro autista e sua prevalência são discutidas no Capítulo 7.

### **Inclusão e dificuldades de comunicação e interação**

Um entendimento da inclusão é que ela tem como objetivo incentivar as escolas a reconsiderar sua estrutura, as metodologias de ensino, a formação de grupos de alunos e o uso do apoio a fim de responder às necessidades percebidas em todos os seus alunos. Professores, em estreita colaboração, buscam oportunidades de examinar novas maneiras de envolver todos os alunos a partir da experimentação e da reflexão. Deve haver um acesso planejado a um currículo amplo e equilibrado, desenvolvido desde seus fundamentos como um currículo para todos os alunos.

Podemos ver a inclusão como educar um número cada vez maior de alunos em escolas regulares e menos alunos ou talvez nenhum em escolas especiais e em outros locais. Outra perspectiva é que ela tem a ver com alunos recebendo uma boa educação, quer em escola especial quer em escola regular. Na verdade, o órgão responsável pelas decisões sobre qualificação e currículo caracterizou a inclusão como “assegurar oportunidades adequadas de aprendizagem, avaliação e qualificação para permitir a total e efetiva participação de todos os alunos no processo de aprendizagem” (Wade, 1999). Nesse contexto, os alunos com graves dificuldades na fala e na linguagem poderiam ser ensinados em escolas especiais, como as administradas pela instituição de caridade I-CAN, ou em escolas especiais mantidas, enquanto outros freqüentariam unidades em escolas regulares e outros freqüentariam somente as salas de aula de escolas regulares. Igualmente, no caso de alunos com transtorno do espectro autista, existe uma variedade de provisões entre as quais escolas especiais sob o patrocínio da National Autistic Society, dos serviços pedagógicos especializados e outros, tais como unidades com recursos especiais em escolas regulares e colocação em salas de aula regulares.

### **Profissionais trabalhando em estreita colaboração**

Embora sejam freqüentes os incentivos nos documentos governamentais para que os profissionais trabalhem em estreita colaboração, na prática, isso envolve constantes desafios. Os profissionais que tratam de crianças com dificuldades de comunicação e interação podem incluir professores, médicos clínicos, fonoaudiólogos,

funcionários médicos da escola, psicólogos educacionais, assistentes de ensino, professores-consultores e outros.\* Cada um pode ter uma perspectiva profissional diferente e um nível diferente de experiência com dificuldades de comunicação e interação.

Desafios específicos são identificados quando os profissionais das escolas são chefiados por diferentes serviços. Fonoaudiólogos, por exemplo, podem trabalhar em tempo integral em uma escola ou em várias escolas e ser funcionário do serviço público. Para que o trabalho interdisciplinar seja praticável, são necessárias linhas claras de comunicação e uma estrutura que demarque responsabilidades sem ser excessivamente limitadora. Entre as iniciativas para incentivar o trabalho conjunto temos a *Joint Professional Development Framework* (uma estrutura de desenvolvimento profissional conjunta, I-CAN, 2001), que sustenta arranjos conjuntos de formação para professores e fonoaudiólogos que trabalham com crianças com necessidades na fala, linguagem e comunicação.

O Early Year Development e o Childcare Partnership fazem um planejamento interagências para unir os primeiros anos de educação com o atendimento social. As pessoas que trabalham em zonas de ação de saúde e zonas de ação de educação vêm tentando coordenar a ação em prol dos socialmente desfavorecidos e apoio social para alunos com NEE. Parcerias regionais de NEE incentivam discussões e planejamento conjunto de alguns tópicos entre serviços educacionais, de saúde e assistência social. Aspectos do programa Excellence in Cities (Excelência nas Cidades) incluíram incentivar unidades de apoio à aprendizagem nas escolas, para atender alunos em risco de exclusão, envolvendo tutores de aprendizagem e serviços de apoio fora da escola. A iniciativa do programa Início Seguro ofereceu a oportunidade de inter-relacionar a política familiar e a identificação e o apoio precoces de alunos com NEE.

Em 2003, foi montado um programa-piloto de suporte para famílias com crianças de 0 a 3 anos com necessidades complexas, destinado a promover uma boa provisão de serviços e apoiar o desenvolvimento em várias áreas, incluindo a coordenação de apoio de múltiplas agências para famílias e parcerias entre agências e fronteiras geográficas. Isso envolveu o trabalho conjunto entre o Departamento de Educação e Habilidades (DfES) e outras agências, como o Royal Institute for the Blind, o Royal National Institute for the Deaf e o National Children's Bureau. Veja também o site do DfES, o site do Department of Health e do National Children's Bureau.

Em relação ao trabalho profissional conjunto, foi anunciada em 2001 uma estrutura nacional de curadorias da criança, destinada a desenvolver novos padrões no Serviço Nacional de Saúde e nos serviços sociais para crianças e a incentivar parcerias entre as agências. Posteriormente, as curadorias da criança passaram a ser vistas como uma tentativa de integrar serviços educacionais, assistência social e alguns serviços de saúde (pela Lei de Saúde de 1999, seção 31) para crianças e

---

\* N. de R.T. O psicopedagogo também deve fazer parte da equipe.

jovens, e de incorporar uma estratégia integrada entre os serviços. Os serviços pedagógicos especializados incluirão, potencialmente, todas as funções de educação, abrangendo NEE, o serviço de assistência à educação e à psicologia educacional. Os serviços sociais para a criança incluirão avaliação e atendimento às crianças com “necessidades especiais”. Serviços comunitários e de saúde incluirão serviços de saúde mental para a criança e o adolescente oferecidos localmente e comissionados, e também poderão incluir serviços de fonoaudiologia, visitação de saúde, fisioterapia e terapia ocupacional voltados à criança e à família. As curadorias de atendimento primário delegarão funções para as curadorias da criança e obterão fundos com o governo local.

As curadorias também podem incluir outros serviços, como o Conexões, as equipes que trabalham com jovens infratores e o Início Seguro. Podem ser envolvidos outros parceiros locais como organizações voluntárias, serviços residenciais e serviços de lazer. É esperado que as curadorias estejam em contato com as autoridades locais, reportando-se ao diretor dos serviços de atendimento à criança que, por sua vez, se reportará aos conselheiros locais por meio do executivo-chefe. As curadorias contratarão serviços e poderão oferecê-los diretamente ou por contratos com organizações públicas, privadas ou do setor voluntário.

A resultante integração de provisão de serviços deve-se refletir nos seguintes aspectos: serviços co-localizados, tais como centros infantis e escolas ampliadas; equipes multidisciplinares e um sistema de profissionais-chave; uma estrutura de avaliação comum entre os diferentes serviços; um sistema de comunicação de informações entre os serviços; treinamento conjunto e meios eficazes para proteger as crianças. A intenção é integrar serviços-chave de atendimento à criança com um mesmo foco organizacional, preferivelmente por meio das curadorias. Em 2003 foram aprovadas 35 licitações para curadorias “desbravadoras”, financiadas até 2006.

## **Trabalhando com os pais**

Trabalhar em estreita colaboração com os pais é uma aspiração de todas as escolas e um tema constante na orientação governamental. O Código das Necessidades Educacionais Específicas (DfES, 2001) dedica um capítulo ao trabalho em parceria com os pais e apresenta orientações específicas para que se busque compreender as necessidades dos pais (por exemplo, Greenwood, 2002). Capítulos subseqüentes deste livro deixam claro que os pais devem envolver-se o máximo possível. O apoio da escola aos pais pode:

- fornecer informações sobre NEE e estratégias práticas de uso;
- colocar os pais em contato com grupos de apoio, tanto municipais quanto nacionais;
- disponibilizar as instalações da escola para várias atividades, tais como grupo de apoio aos pais;

- fornecer literatura informativa, tais como folhetos;
- ser um ponto de contato unificado para outros serviços.

Hornby (2003, p. 131) sugere um modelo de colaboração com os pais para ajudar os alunos que apresentam dificuldades na escola que pode ter aplicações mais amplas no trabalho com pais de alunos com NEE. O autor faz uma distinção entre o que deve ser considerada “necessidade” dos pais e a contribuição que, razoavelmente, podemos esperar que façam.

As *necessidades* dos pais seriam: comunicação com a escola (todos os pais necessitam); contatos, como os que ocorrem em reuniões de pais e professores (a maioria dos pais necessita); instrução, como em oficinas para pais (muitos necessitam) e apoio, como aconselhamento (alguns necessitam).

As *contribuições* dos pais envolvem: informar, por exemplo, sobre as forças e capacidades da criança (todos os pais podem fazer); colaborar, por exemplo, em programas de comportamento ou apoiando um plano educacional individualizado para a criança (a maioria dos pais é capaz de fazer); fornecer recursos, tais como se oferecer para ser um auxiliar em sala de aula (muitos são capazes de fazer) e ajudar a desenvolver políticas, por exemplo, auxiliar na administração da escola (alguns podem fazer).

O modelo deixa em aberto a interpretação exata do que os termos “a maioria”, “muitos” e “alguns” poderiam significar, e as escolas exercerão seu próprio julgamento, por exemplo, para determinar se seria razoável esperar que “muitos” pais contribuam no nível sugerido de ser um auxiliar em sala de aula. No entanto, a estrutura básica do modelo, com uma visão graduada das necessidades dos pais e de sua potencial contribuição, é uma estrutura bastante útil.

Entre os programas específicos destinados a apoiar os pais das crianças portadoras de dificuldades de comunicação estão o Child’s Talk (Aldred et al., 2001) e o Early Bird, para os cuidadores das crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista, com idades de 0 a 3 anos (Shields, 2001).

## **Envolvendo os alunos**

Lewis (2004, p. 4-6) lista alguns aspectos de métodos relevantes para crianças “cronologicamente jovens ou desenvolvimentalmente jovens”. Eles incluem:

- permitir ou encorajar respostas “não sei” e pedidos de esclarecimento;
- enfatizar que se desconhecem os acontecimentos ou idéias da criança, para se opor à suposição infantil de que o adulto sabe a resposta (a criança tende a ser mais sugestível se o adulto tiver credibilidade e *rapport* com ela);
- utilizar afirmações, em vez de perguntas, para provocar respostas mais completas por parte da criança;
- se fizer perguntas, utilizar um nível de generalidade apropriado (por exemplo, perguntas abertas ou moderadamente focadas parecem gerar respostas mais

exatas nas crianças com dificuldades de aprendizagem do que as perguntas extremamente específicas);

- evitar perguntas “sim/não” para não induzir aquiescência, especialmente no caso de alunos com dificuldades de aprendizagem;
- procurar obter uma narrativa ininterrupta.

Na escola como um todo, os alunos devem ter a oportunidade de se envolver em estruturas como o conselho escolar, em que representantes de cada turma ou de outros agrupamentos de alunos discutem questões do interesse de todos os alunos e da equipe.

O Código das Necessidades Educacionais Específicas (DfES, 2001, especialmente o Capítulo 3) incentiva a participação dos alunos e sugere que eles, incluindo os portadores de dificuldades de comunicação e interação, participem do desenvolvimento e das avaliações dos planos educacionais individualizados, sempre que possível.

Além disso, deve ser buscado o maior envolvimento praticável do aluno na sua educação. Os alunos devem participar do processo de avaliação e do propósito de qualquer avaliação, e deve ser explicado como se espera que a avaliação beneficie a sua educação. Devem ser discutidos os resultados da avaliação e o que eles poderiam significar. Quando os alunos se envolvem mais plenamente no estabelecimento das metas de aprendizagem, é mais provável que tentem atingi-las. Também é proveitoso que participem das revisões anuais de progresso. Ao incentivar a participação, devemos buscar um equilíbrio e não sobrecarregar o aluno, pois ele talvez não tenha experiência e conhecimentos suficientes para fazer julgamentos sem ajuda.

### **PONTO PARA PENSAR**

O leitor pode considerar:

- a efetividade dos procedimentos para se buscar um entendimento compartilhado das dificuldades de comunicação e interação, tais como discussões, consultas com o coordenador de necessidades educacionais especiais e observação dos alunos.

### **TEXTOS-CHAVE**

Farrell, M. *Special education handbook* (3. ed.). Londres: David Fulton Publishers, 2003. Como um ponto de partida, esse livro fornece entradas sobre vários tópicos relacionados às dificuldades de comunicação e interação. Elas incluem: fonoaudiologia, linguagem de sinais e símbolos. Há apêndices resumindo a legislação, relatórios relacionados e documentos consultivos do “relatório Warnock” até o presente dia; regulamentos selecionados de 1981 até o presente;

e circulares selecionadas de 1981 até o momento, incluindo o *Special Educational Needs Code of Practice* de 2001 e o *Special Educational Needs and Disability Act* 2001.

Thompson, G. *Supporting children with communication disorders: a handbook for teachers and teaching assistants*. Londres: David Fulton Publishers, 2003.

Esse livro apresenta uma visão geral breve e clara das dificuldades de comunicação, com uma menção ao transtorno do espectro autista.

Puyuelo, M.; Rondal, J. *Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

O livro descreve de forma clara os dados sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e suas alterações. Em cada tópico há estudos de casos e linhas atuais de intervenção.