

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E  
DO MEIOAMBIENTE**

**EDILMA RODRIGUES DE OLIVEIRA**

**DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE ESTUDANTES  
AUTISTAS: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DOCENTE**

**VOLTA REDONDA**

**2023**

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E  
DO MEIOAMBIENTE**

**DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE ESTUDANTES  
AUTISTAS: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DOCENTE**

Exame de Qualificação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra.

Mestranda: Edilma Rodrigues de Oliveira

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

### FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tacão Wagner - CRB 7/RJ 4316

O48d Oliveira, Edilma Rodrigues de

Desenvolvimento de habilidades de estudantes autistas: proposta de intervenção docente. / Edilma Rodrigues de Oliveira. - Volta Redonda: UniFOA, 2023. 88 p.

Orientador (a): Profª Dra. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2023.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Transtorno do espectro autista. 3. Avaliação de habilidades - autista. 4. Formação docente – inclusão. I. Oliveira, Ivanete da Rosa Silva de. II. Centro Universitário de Volta Redonda. III. Título.

CDD – 610

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluna: Edilma Rodrigues de Oliveira

### DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE ESTUDANTES AUTISTAS: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DOCENTE

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

Banca Examinadora

*Ivanete Rosa da Silva Oliveira*

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

*Maria Cristina Tavares de Moraes Danelon*

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Tavares de Moraes Danelon

*Adilson Pereira*

---

Prof. Dr. Adilson Pereira

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que lutam pela causa do Autismo, o que tanto me incentivou a realizar essa proposta de intervenção didático-pedagógica.

Ao meu esposo Fábio e à minha filha Kauany, pela paciência, que, mesmo diante das minhas ausências e impaciências, sempre me apoiaram e incentivaram em minha busca por crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais que reconhecem minha dedicação e acreditam na educação como caminho para transformação de uma sociedade mais justa.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me permitiu chegar até aqui. À minha família, por toda paciência, companheirismo e por ter acreditado em mim.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanete da Rosa Silva de Oliveira, por me guiar neste percurso e servir de exemplo como docente e pesquisadora.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Rocha Gouvêa que, muito mais do que uma Professora cuidadosa, foi uma verdadeira amiga, sábia conselheira e um exemplo de força interminável, mesmo diante das dificuldades da vida.

Ao corpo docente, por estar sempre disposto a ajudar.

Às secretárias do MECSMA, pelo auxílio nas questões burocráticas e carinho dispensado.

Aos meus assistidos, que me fizeram buscar conhecimento nesta caminhada.

“Inclusão é sair das escolas dos  
diferentes e promover a escola  
das diferenças. ”

(MANTOAN, 2015 p.17)

## RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta uma ampla diversidade comportamental que pode impactar o desenvolvimento e a avaliação diagnóstica do desempenho escolar dos estudantes. Para promover uma aprendizagem significativa e funcional para essas crianças, é necessário fornecer recursos didáticos variados e apoio profissional. No entanto, muitas vezes os docentes não têm a formação adequada para apoiar efetivamente os discentes com TEA, o que pode prejudicar a sua inclusão efetiva. A metodologia desta pesquisa foi qualitativa e incluiu uma revisão integrativa para coletar conteúdos que comporiam o Produto Educacional (PE). O PE, chamado de "Guia para intervenção pedagógica com discentes autistas", foi desenvolvido seguindo um referencial de pesquisa metodológica, que definiu etapas de produção, validação e aplicação. A etapa de validação do guia foi realizada com docentes da rede pública municipal de Resende, e a etapa de aplicação foi conduzida por meio de uma oficina para capacitar os professores a trabalhar com estudantes nas etapas iniciais da educação básica. O guia foi aprovado na validação e avaliação, com uma porcentagem superior a 83,8% de respostas "muito bom" e "excelente". Após a aplicação da oficina e avaliação do PE, o conteúdo foi considerado significativo, concreto e esclarecedor. O produto final foi elogiado por sua qualidade e utilidade, sendo aprovado por unanimidade. Conclui-se que o guia desenvolvido nesta pesquisa contribuirá para abrir novas perspectivas no que diz respeito à intervenção pedagógica com o uso de jogos estruturados, proporcionando apoio efetivo aos estudantes com TEA.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista, Avaliação de Habilidades, Formação Docente, Inclusão.

## **ABSTRACT**

Autism Spectrum Disorder (ASD) presents a wide behavioral diversity that can impact the development and diagnostic assessment of students' school performance. To promote meaningful and functional learning for these children, it is necessary to provide varied teaching resources and professional support. However, teachers often do not have adequate training to effectively support students with ASD, which can hinder their effective inclusion. The methodology of this research was qualitative and included an integrative review to collect the contents that would compose the Educational Product (EP). The EP, called "Guide for Pedagogical Intervention with Autistic Students," was developed following a methodological research framework that defined stages of production, validation, and application. The validation stage of the guide was carried out with teachers from the municipal public network of Resende, and the application stage was conducted through a workshop to train teachers to work with students in the early stages of basic education. The guide was approved in the validation and evaluation, with a percentage higher than 83.8% of "very good" and "excellent" responses. After the application of the workshop and evaluation of the EP, the content was considered significant, concrete, and enlightening. The final product was praised for its quality and usefulness and unanimously approved. It is concluded that the guide developed in this research will contribute to opening new perspectives regarding pedagogical intervention with the use of structured games, providing effective support to students with ASD.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder, Skills Assessment, Teacher Training, Inclusion.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola e família .....	46
Figura 2 – Formulário para análise dos dados coletados na entrevista.....	47
Figura 3 – Capa .....	50
Figura 4 – Foguete .....	51
Figura 5 – Docente e discente.....	52
Figura 6 – Jogo Enfiagem.....	52

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características do Transtorno do Espectro Autista .....	20
Quadro 2 – Síntese dos artigos pesquisados.....	35
Quadro 3 – Alterações realizadas no PE, após validação por especialistas. ....	58
Quadro 4 – Instrumento de avaliação de Conteúdo Educativo pelos professores. ....	59
Quadro 5 – Impressões dos colaboradores .....	59

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil profissional dos pares. ....	56
Tabela 2 – Validação dos Objetivos do produto de ensino.....	57
Legenda: (I) Insuficiente; (R) Razoável; (B) Bom; (MB) Muito Bom; (E) Excelente ...	57
Tabela 3 – Objetivos estrutura/apresentação.....	57
Tabela 4 – Relevância: significância, impacto, motivação e interesse do produto educacional proposto.....	58

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas AEE

– Atendimento Educacional Especializado

CEMAE – Centro Multiprofissional de Assessoria Escolar

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EAM – Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada

EDUCAR – Instituto da Educação do Município de Resende

FOA – Fundação Oswaldo Aranha OMS – Organização Mundial de Saúde

PE – Produto Educacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística LDBEN

– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEI – Plano Educacional Individualizado

PMR – Prefeitura Municipal de Resende

SME – Secretaria Municipal de Educação

TEA – Transtorno de Espectro Autista

*TALIS – Teaching and Learning International Survey* – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2. APORTE TEÓRICO</b> .....	18
2.1 TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	18
2.2 DIAGNÓSTICO E CLASSIFICAÇÃO: CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO .....	19
2.3 TEORIA PIAGETIANA APLICADA À AVALIAÇÃO DE HABILIDADES .....	23
2.4 TEORIA DE ALBERT BANDURA APLICADA NA APRENDIZAGEM.....	26
2.5 ESCOLA REGULAR E INCLUSÃO.....	29
2.6 INTERVENÇÃO DOCENTE EM PROL DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	30
<b>2.6.1 Avaliação</b> .....	31
<b>2.6.2 Intervenção</b> .....	32
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	34
3.1 REVISÃO INTEGRATIVA .....	34
<b>3.1.1. Apresentação dos dados</b> .....	35
<b>3.1.2 Análise e discussão dos resultados</b> .....	38
3.2 PESQUISA METODOLÓGICA.....	44
<b>3.2.1 Elaboração do guia (Produto Educacional)</b> .....	45
3.2.1.1 Seleção do conteúdo abordado.....	45
3.2.1.2 Dimensões consideradas .....	48
3.2.1.3 Construção do esboço.....	49
3.2.1.4 Construção do protótipo .....	53
<b>3.2.2 Validação</b> .....	53
3.2.2.1 Aplicação: apresentação de dados e resultados.....	55
<b>3.2.3 Discussão</b> .....	60
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	67
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	71
<b>ANEXOS</b> .....	76
<b>ANEXO 1: QUADRO 1 – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO EDUCATIVO EM SAÚDE, FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL, 2017</b> .....	77
<b>ANEXO 2: CARTA DE CIÊNCIAS</b> .....	78
<b>ANEXO 3: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO</b> .....	79

<b>ANEXO 4: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –.....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE B: QUADRO – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO MANUAL E DA OFICINA.....</b>	<b>88</b>

## APRESENTAÇÃO

A motivação para este trabalho surgiu com base na minha experiência profissional como professora em redes pública, há 22 anos, e como professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado), no Município de Resende, interior do Rio de Janeiro, em 2018. Durante a minha atuação profissional, observei a necessidade de buscar caminhos para a promoção da verdadeira inclusão dos estudantes com TEA, apesar de todas as dificuldades encontradas por professores de AEE e professores das turmas regulares da escola.

Sou formada em Pedagogia e Psicologia; com Especialização em Deficiência Intelectual e Autismo; em Psicopedagogia; em Neuropsicopedagogia; em Neuropsicologia. Atualmente, atuo como orientadora educacional na Escola Municipal Especializada Dayse Mansur da Costa Lima (Volta Redonda – RJ), espaço que atende crianças e adolescentes com deficiência intelectual e autismo, em que percebi o quanto é necessário e urgente formar profissionais para atuar, de forma competente, com estudantes com TEA, dando suporte e intervindo pedagogicamente, para que esse público seja incluído e alcance o desenvolvimento esperado para cada etapa escolar, considerando, também, a diversidade de características presentes no TEA.

Minha prática profissional é potencializada pelas atividades que desenvolvo como Docente de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Resende (RJ), bem como com os atendimentos realizados no meu consultório psicológico na Cidade de Pinheiral (RJ), com crianças que necessitam de apoio psicopedagógico e psicológico. Nesses locais, também, desenvolvo práticas de avaliação e intervenção com esse público.

Nesse sentido, no decorrer dos 23 anos em que atuo com crianças com deficiência intelectual e/ou autismo, agreguei muitos valores à minha formação; contudo, na mesma proporção, encontrei, também, muitos desafios. Diante dessa realidade, busquei avançar na minha trajetória acadêmica, por meio de um programa de Mestrado na área de Ensino e que me permitisse desenvolver um produto de impacto para a formação docente e ampliasse as possibilidades de inclusão de estudantes com TEA.

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (MECSMA) do Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA), nos anos de 2021 a 2023.

Durante a minha trajetória como mestranda, juntamente à minha orientadora, desenvolvemos um produto educacional capaz de observar as condições para o desenvolvimento de habilidades em crianças e adolescentes autistas incluídos na escola regular, com propostas de intervenção pedagógica. Esse propósito ampara-se na seguinte premissa: para que a inclusão ocorra de modo efetivo, há a necessidade de ampliar as possibilidades de desenvolvimento desses discentes, como também a instrumentalização de professores que atuam com estudantes autistas para a utilização do produto educacional proposto.

## 1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma alteração do neurodesenvolvimento, assinalado por padrões de comportamentos repetitivos e obstáculos que comprometem o desenvolvimento da pessoa com TEA para interagir socialmente.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2017) considera que há 160 milhões de pessoas com autismo em todo o mundo. A condição chamada de transtorno do espectro autista, sendo possível observar logo na infância e persiste durante a adolescência e vida adulta.

No contexto escolar, os professores desempenham um importante papel em relação à identificação de crianças que precisam de uma avaliação de autismo, portanto seus conhecimentos sobre o tema podem contribuir para o encaminhamento precoce e adequado de estudantes com autismo, sendo igualmente relevante que os professores considerem que as meninas, também, podem ser afetadas, mesmo havendo prevalência menor do que em meninos.

Frequentemente, as escolas de Educação Básica que atuam com o Ensino Regular, recebem crianças com TEA com dificuldades de adaptação e desenvolvimento de habilidades necessárias ao contexto escolar e à vida.

Para promover esse processo de inclusão de alunos com TEA, foi sancionada a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que dispõe sobre os direitos da Pessoa com Deficiência, tem como objetivo garantir e promover, em condições de igualdade, a plena vivência dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, para assegurar sua inclusão social e cidadania. Esta lei baseou-se na Convenção de Salamanca sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 1994, em harmonia com o parágrafo 3º do artigo 5º da Constituição do Brasil de 1998. Isto posto, a partir da efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394 de 1996, que estabelece a obrigatoriedade de todas as escolas públicas do Ensino Básico no Brasil receber a todos indivíduos, independentemente de quaisquer diferenças que apresentem, alunos com desenvolvimento atípico fazem parte do cotidiano escolar, considerando-se que as escolas da rede pública de Ensino constituem o *locus* para o atendimento desse público (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

Mesmo com essa obrigatoriedade, ainda há baixa taxa de inclusão de alunos com algum tipo de deficiência que concluem o Ensino Fundamental (IBGE,2019).

Os professores brasileiros ainda demandam treinamento e formação para propiciar ensino de qualidade a esses estudantes. Informações da pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis, na sigla em inglês), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizada pela última vez em 2018, publicada em 2019, demonstram que os educadores brasileiros reconhecem as dificuldades para atuar com turmas onde há crianças com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento (OCDE, 2019).

Apenas 11% dos docentes da segunda fase do Ensino Fundamental (5<sup>o</sup>- 9<sup>o</sup> ano) do Brasil afirmam atuar em salas de aula com ao menos 10% de alunos com alguma deficiência — a média da OCDE é de 27%. Não obstante, 73% dos professores alegarem que tiveram alguma formação orientativa para atuar com alunos com deficiência no curso de graduação, 58% expõem a falta de treinamento voltado especificamente para o assunto — enquanto a média da OCDE é de 22%. Mesmo com o aumento das matrículas de alunos desse grupo na Educação Básica, porém não há um levantamento sobre quantas crianças com algum tipo de deficiência ainda estão fora do contexto escolar (OCDE, 2019).

Como afirma Mantoan (2011 p.37), “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”.

Diante do exposto, este trabalho tem como principal objetivo elaborar um produto educacional para docentes tendo por base situações que possibilitem o desenvolvimento de habilidades pré acadêmicas e acadêmicas de discentes identificados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados em escolas regulares, de forma a possibilitar a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes. Para alcançar os objetivos foi necessário: analisar o conceito de TEA discutido pela literatura específica da área; descrever os níveis do TEA, bem como identificar as implicações para a inclusão na escola regular; elaborar um produto educacional para contribuir para capacitação de docentes da Educação Básica; validar o produto com profissionais do Centro Multiprofissional de Assessoria Escolar (CEMAE) da Secretaria Municipal de Educação de Resende – SME/PMR-EDUCAR; realizar uma oficina como atividade de aplicação do Produto Educacional para professores da Rede

Municipal de Ensino de Resende – RJ, em acordo com a Direção Pedagógica e o Centro Multiprofissional de Assessoria Escolar (CEMAE) da Secretaria Municipal de Educação – SME/PMR- EDUCAR.

A oficina proposta, enquanto espaço de aplicação do produto, foi assumida pelas autoras dessa pesquisa, como também pelo público-alvo e dirigentes pedagógicos da SME/PMR – EDUCAR como *lócus* de capacitação para os professores colaboradores aprimorarem seus conhecimentos sobre avaliação e intervenção de estudantes com TEA, assunto primordial para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual possibilitará a aquisição de novas competências que mobilizarão conhecimentos, habilidades e valores para potencializar a prática pedagógica, em benefício do desenvolvimento dos estudantes com TEA e contribuir para a real inclusão deles no espaço escolar regular.

Desse modo, esse estudo se justifica pela relevância da proposta do produto educacional que se propõe a contribuir para o desenvolvimento de competências docentes a fim de que se efetive a intervenção pedagógica, permitindo a inclusão do discente com TEA.

## 2. APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, será abordado o TEA e como o diagnóstico correto pode auxiliar o cotidiano e o desenvolvimento dos discentes com esse transtorno e sua família. Para isso, é necessário abordar a formação do desenvolvimento cognitivo, com base no entendimento piagetiano, teoria pedagógica que será utilizada como referencial teórico para a pesquisa.

### 2.1 TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA: ASPECTOS HISTÓRICOS

O Transtorno de Espectro Autista (TEA) foi descrito pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, pela primeira vez, em 1943, no trabalho intitulado *As perturbações autísticas do contato afetivo*. Em 1944, Hans Asperger, um pediatra também austríaco, descreveu, no estudo *Die Autistischen Psychopathen im Kindersalern*, sobre pacientes semelhantes aos de Kanner, porém com função cognitiva e linguagem menos deficientes.

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2008, p. 348), a palavra autismo origina-se do grego *autos*, que significa “de si mesmo”. Refere-se à “polarização privilegiada do mundo dos pensamentos, das representações e sentimentos pessoais, com perda, em maior ou menor grau, da relação com os dados e exigências do mundo circundante.”

Para Kanner (1943), o autismo é uma síndrome clínica caracterizada por deficiência na interação social recíproca, da multimodalidade, de atividades imaginativas e lúdicas, e de um repertório de interesses restritos e repetitivos.

O autor supracitado ressalta que o sintoma fundamental, “o isolamento autístico”, está presente na criança desde o início da vida, sugerindo que se trata, então, de um distúrbio inato. Ele descreveu os casos de onze crianças que apresentaram em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas” (KANNER, 1943, p.15).

Paiva Júnior (2021, p. 8), em artigo na Revista Autismo, apresenta a seguinte definição de autismo: “condição de saúde caracterizada por déficit na comunicação social (socialização e multimodalidade) e comportamento (interesse restrito e movimentos repetitivos)”.

Considerou-se o autismo uma forma de esquizofrenia infantil até a década de

1960. Até o final da década de 1970, os estudos de linguagem de crianças com autismo envolveram aspectos formais. A partir dos anos 1980, o estudo da linguagem passou a envolver aspectos multimodais, sociais e ambientais do contexto interacional, sendo um trabalho mais voltado para o uso funcional da linguagem (FERNANDES *et al.*, 2011).

Em 1980, o TEA foi convertido no protótipo de um novo grupo de transtornos globais do desenvolvimento, com o lançamento da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria. Atualmente, o autismo é considerado por Lars Christopher Gilberg (1990) uma “síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento”, e pela ASA – *Autism Society of America* (1999), como “distúrbio de desenvolvimento, permanente e severamente incapacitante”.

Atualmente, a Lei n.º 12.764/2012 — conhecida como “Lei Berenice Piana”, em justa homenagem a uma mãe que, desde que recebeu o diagnóstico de seu filho, lutou pelos direitos das pessoas com autismo, em seu parágrafo 2º, do Art. 1º — prescreve que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

## 2.2 DIAGNÓSTICO E CLASSIFICAÇÃO: CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

Conforme descreve o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (2014), o autismo pode ser caracterizado como um distúrbio do desenvolvimento no qual as pessoas podem apresentar deficiências centrais de multimodalidade, na interação social e em situações que envolvam função simbólica ou imaginativa.

Podem ser observados problemas típicos em relação ao contato visual limitado, ausência de expressões e gestos faciais expressivos, falta de desenvolvimento adequado, pouca interação e relacionamento com colegas, ausência de atenção compartilhada e falta geral de reciprocidade emocional ou social. As crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA) também costumam manter comportamentos, interesses e atividades restritos ou repetitivos; adesão inflexível a rituais não funcionais; e movimentos estereotipados e repetitivos (por exemplo, bater as mãos), conhecidos como *stimming*, podendo ocorrer em diferentes níveis, conforme a progressão de terapias e do comprometimento da criança ou adolescente.

Deve-se ressaltar que nenhum comportamento serve como indicador diagnóstico definitivo, pois crianças com autismo demonstram diversos sintomas

nos domínios cognitivo, emocional e comportamental.

No quadro 1, são apresentadas as principais características do TEA, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (2014).

Quadro 1 – Características do Transtorno do Espectro Autista

<b>A</b>	<i>Déficits</i> persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia, como: <i>déficits</i> na reciprocidade socioemocional, variando em dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais; <i>déficits</i> nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando em <i>déficits</i> na compreensão e uso gestos; ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal; <i>déficits</i> para desenvolver, manter e compreender relacionamentos; dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos e dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos; ausência de interesse por pares.
<b>B.</b>	Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por, pelo menos, dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia: 1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal; 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco; 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.
<b>C</b>	Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
<b>D</b>	Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativos para o funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do sujeito no presente.
<b>E.</b>	Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos. Para a realização do diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Fonte: DSM-5 (2014, p.51).

Nota: pessoas com um diagnóstico do DSM — 4<sup>1</sup> bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Pessoas com *déficits* acentuados na comunicação social— cujos sintomas, porém, não atendam, de outra forma, critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados em relação ao transtorno da comunicação social (pragmática).

A Associação Psiquiátrica Americana (2011) sugeriu novos elementos diagnósticos referentes ao autismo, para a quinta edição do *Manual Diagnóstico e*

<sup>1</sup> Indivíduos com um diagnóstico do DSM-4 bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Indivíduos com *déficits* acentuados na comunicação social, cujos sintomas, porém, não atendam, de outra forma, critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados em relação ao transtorno da comunicação social assim tem conceituação do estabelecimento do transtorno autista no DSM-4. Assim, o registro realmente é que quem tem o diagnóstico do DSM4 seja considerado autista para DSM5.

*Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)*, com indicações que especificam toda a gama de gravidade, como também descrições sobre o estado geral de desenvolvimento para se comunicar socialmente, da cognição e do comportamento individual. No TEA, os *déficits* em comunicação e comportamentos sociais são inseparáveis e considerados como um único conjunto de sintomas com especificidades contextuais e ambientais, que devem estar presentes na primeira infância.

As crianças autistas possuem padrões atípicos de contato visual e expressão facial. Desviam o olhar direto nos olhos dos outros e têm pouca capacidade de variar a forma para estabelecer um contato social, não possuindo habilidades para compreender as sutilezas e os nuances comunicativos das outras pessoas, como decifrar expressões faciais e os sentidos implícitos em gestos, palavras ou modo de olhar. A dificuldade de interagir socialmente pode se traduzir em isolamento social ou em comportamento social impróprio, com incapacidade para cultivar laços afetivos e relações com as crianças de sua idade (FERNANDES *et al.*, 2011).

Alguns pais descrevem que seus filhos apresentaram, já aos primeiros meses de vida, condutas diferentes e atípicas, tais como não estenderem os braços para solicitarem colo; não olharem no rosto; ao serem carregados, não acomodarem o próprio corpo ao da mãe; se manterem calados e quietos a maior parte do tempo; não responderem quando chamados pelo nome, em virtude de não apresentarem reação, embora tenham apresentado reação a outros sons especiais, como o esfregar de um papel de bala, ouvir a música de uma propaganda ou um programa de rádio ou televisão (FERNANDES *et al.*, 2011).

Nas pessoas com TEA, é percebida a ausência de reciprocidade social ou emocional, e, quando crianças, preferem as brincadeiras solitárias e usam objetos de modo não adequados para brincar. Demonstram indiferença afetiva ou afetos impróprios e carência de empatia social ou emocional. Possuem dificuldade de interpretar o estado emocional dos outros, não entendem o pensamento com base no contexto social e não conseguem, possivelmente, concluir o que as outras pessoas pensam — o que se convencionou chamar de ausência de “Teoria da Mente”. As deformações na capacidade de comunicação com os demais comprometem tanto as habilidades verbais quanto as não verbais, por isso a importância da inclusão. As crianças autistas podem ter atraso importante na aquisição da linguagem ou ausência total dela, o que impõe a necessidade de cuidados constantes (FERNANDES *et al.*,

2011).

As possibilidades do TEA estão descritas no DSM-5 (2014, p. 50), a saber: 1) *déficits* persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, manifestados no momento atual do paciente ou já verificados na sua trajetória de vida; 2) *déficits* na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e falha na conversa de troca de turno; ao compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto; falha em iniciar ou responder a interações sociais; 3) *déficits* em comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal mal integrada; a anormalidades no contato visual e linguagem corporal ou *déficits* na compreensão e uso de gestos; a uma total falta de expressões faciais e comunicação não verbal; 4) *déficits* em desenvolver, manter e entender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldades em ajustar o comportamento para se adequar a vários contextos sociais; a dificuldades em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos; à ausência de interesse pelos colegas; 5) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados no momento atual do paciente ou verificado na sua trajetória de vida; 6) Movimentos motores estereotipados ou repetitivos, uso de objetos ou fala (por exemplo, estereótipos motores simples, alinhar brinquedos ou virar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas); 7) Insistência na mesmice, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (por exemplo, angústia extrema com pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de seguir o mesmo caminho ou comer a mesma comida todos os dias) 8) interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (por exemplo, forte apego ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverantes); 9) hiper ou hiporreatividade a informações sensoriais ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente (por exemplo, aparente indiferença à dor/temperatura, resposta adversa a sons ou texturas específicos, cheiro excessivo ou toque de objetos, fascinação visual com luzes ou movimento).

Todas essas possibilidades de sintomas podem estar relacionadas, apresentarem-se em níveis diferentes e em distintas épocas. Esses sintomas resultam de desafios subjacentes na capacidade de uma criança de entender o mundo por meio de seus sentidos e de usar seu corpo e pensamentos para responder a ele. Quando

esses desafios são significativos, eles interferem na capacidade de a criança desenvolver e aprender o que podem levar ao diagnóstico de autismo (GRANDIN; PANEK, 2015).

Acredita-se que é possível, diante das diversidades, ajudar as pessoas com TEA na socialização na interação entre os pares, na educação formal por meio da interação de um processo de intervenção pedagógica, integrando o currículo escolar a uma educação mediada dentro da perspectiva da educação inclusiva, com adaptações adequadas para que todos possam ser protagonistas no processo do desenvolvimento.

Contudo, deve-se salientar que as características principais do TEA são a presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e de um restrito conjunto de atividades e interesses, o que pode levar a um isolamento contínuo da criança e, conseqüentemente, de sua família. Contudo, há indicações de que a inclusão escolar pode oferecer a essas crianças estímulo na convivência com outras crianças da mesma faixa etária, constituindo-se, desse modo, um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social (CAMARGO; BOSA, 2012).

Para explicar o desenvolvimento cognitivo infantil, Jean Piaget traçou uma relevante teoria. Para explicar a teoria piagetana, primeiro se fará uma pequena biografia de Jean Piaget e depois um resumo da teoria piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo, pontuando que é importante a intervenção da criança com autismo o mais precocemente para melhorar sua aquisição de conhecimento, aproveitando a fase correta de cada etapa do desenvolvimento infantil.

## 2.3 TEORIA PIAGETIANA APLICADA À AVALIAÇÃO DE HABILIDADES

Jean Piaget nasceu em 9 de agosto de 1896 em Neuchâtel, Suíça e faleceu em 16 de setembro de 1980 em Genebra. Foi um biólogo, psicólogo e o primeiro a fazer um estudo sistemático da aquisição da compreensão em crianças. É uma importante figura do século XX da Psicologia do desenvolvimento (PIAGET, 1978).

Os primeiros interesses de Piaget foram em zoologia; quando jovem, ele publicou um artigo sobre suas observações de um pardal albino e, aos 15 anos, suas várias publicações sobre moluscos lhe renderam reputação entre os zoólogos europeus. Na Universidade de Neuchâtel, estudou Zoologia e Filosofia, obtendo seu

doutorado na primeira em 1918. Logo depois, porém, interessou-se pela Psicologia, combinando sua formação biológica com o interesse pela epistemologia. Ele foi primeiro para Zurique, onde estudou com Carl Jung e Eugen Bleuler, e então começou dois anos de estudos na Sorbonne em Paris em 1919 (PIAGET, 1978).

Em Paris, Piaget desenvolveu e administrou testes de leitura para crianças em idade escolar e se interessou pelos tipos de erros que cometiam, levando-o a explorar o processo de raciocínio dessas crianças. Em 1921, ele começou a publicar suas descobertas; voltando à Suíça no mesmo ano, onde foi nomeado diretor do Institut JJ Rousseau em Genebra. No período de 1925–1929 foi professor na Universidade de Neuchâtel e, em 1929, ingressou no corpo docente da Universidade de Genebra como professor de psicologia da infância, onde permaneceu até sua morte. Em 1955 fundou o Centro Internacional de Epistemologia Genética em Genebra e tornou-se seu diretor. Seus interesses incluíam pensamento científico, Sociologia e Psicologia Experimental. Em mais de 50 livros e monografias, ao longo de sua longa carreira, Piaget continuou a desenvolver o tema que havia descoberto, pela primeira vez, em Paris: que a mente das crianças evolui por meio de uma série de estágios definidos até a idade adulta (PIAGET – Coleção os Pensadores, 1978).

Piaget compreendia a criança como uma (re) criadora, constantemente, de seu próprio modelo de realidade, alcançando crescimento mental, integrando conceitos mais simples em conceitos de nível superior em cada estágio. Ele defendeu o estudo “epistemologia genética”, um cronograma estabelecido pela natureza para o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança, e traçou quatro estágios nesse desenvolvimento. Descreveu que a criança, durante os primeiros dois anos de vida, está em um estágio sensório-motor, principalmente preocupada em dominar seus próprios reflexos físicos inatos e estendê-los em ações prazerosas ou interessantes. Durante o mesmo período, a criança, primeiramente, se torna consciente de si mesma como uma entidade física separada e então percebe que os objetos ao seu redor também têm uma existência separada e permanente.

Na segunda fase, ou estágio pré-operatório, aproximadamente dos dois aos seis ou sete anos de idade, a criança aprende a manipular seu ambiente simbolicamente por meio de representações internas, ou pensamentos, sobre o mundo externo. Durante esse estágio, ele aprende a representar objetos por meio de palavras e a manipular as palavras mentalmente, assim como antes manipulava os próprios objetos físicos.

Na terceira fase, ou estágio operacional concreto, dos 7 aos 11 ou 12 anos, ocorre o início da lógica nos processos de pensamento da criança e o início da classificação dos objetos por suas semelhanças e diferenças. Durante esse período, a criança também começa a compreender os conceitos de tempo e número.

A quarta fase, o período de operações formais, começa aos 12 anos e se estende até a idade adulta. É caracterizada por uma ordem de pensamento e um domínio do pensamento lógico, permitindo um tipo mais flexível de experimentação mental. A criança aprende, nesse estágio final, a manipular ideias abstratas, fazer hipóteses e ver as implicações de seu próprio pensamento e o dos outros (PIAGET, 2011).

A teoria de Piaget sobre os estágios de desenvolvimento causou uma reavaliação das ideias mais antigas sobre a criança, o aprendizado e a educação. Se o desenvolvimento de certos processos de pensamento seguisse um cronograma determinado geneticamente, o simples reforço não seria suficiente para ensinar conceitos; o desenvolvimento mental da criança teria que estar no estágio adequado para assimilar esses conceitos. Assim, o professor torna-se não um transmissor de conhecimento, mas um guia para a descoberta do mundo pela própria criança (PIAGET, 2011).

Segundo Piaget, o conhecimento não é algo fixo, pronto ou estático, mas está em constante modificação pelo sujeito. Por meio de suas ações, o sujeito constrói conhecimentos essenciais para se adaptar ao ambiente. Diante dessa perspectiva, o educador que adota essas ideias compreende que a criança é capaz de assimilar e integrar informações, transformando-as em conhecimento. Dessa forma, ele possibilita que qualquer pessoa tenha a oportunidade de se tornar um sujeito ativo no processo de construção da aprendizagem (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Nessa perspectiva, Piaget (2011) esclarece que

[...] levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação (PIAGET, 2011, p.89).

Desse modo, conforme Papalia e Feldman (2013), em relação ao desenvolvimento infantil, é preciso discorrer sobre a Teoria de Piaget, relativa a mudanças qualitativas

e as quatro fases sobre a cognição: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Durante essas fases, desencadeia-se, ativamente, o desenvolvimento, trazendo o sujeito ativo nesse processo e buscando a interação do sujeito com o meio, permitindo a organização dos significados e marcando, assim, os diferentes estágios de desenvolvimento, o que, em crianças com autismo, pode ser comprometida e comprometendo a cognição.

Diante da estrutura dessa pesquisa, se fez necessário complementar com outra teoria aplicada na aprendizagem, contemplando e direcionando o trabalho a ser desenvolvido após observações para intervenção pedagógicas. E como o aprendizado é tão complexo, Bandura complementa e explica como e por que as pessoas aprendem.

## 2.4 TEORIA DE ALBERT BANDURA APLICADA NA APRENDIZAGEM

Bandura foi um psicólogo canadense, professor de Psicologia Social da Universidade de Stanford. Fez contribuições no campo da psicologia social, cognitiva, psicoterapia e pedagogia. Propôs uma teoria de aprendizagem social que sugere que a observação e a modelagem desempenham um papel fundamental nesse processo.

Assim, a Teoria da Aprendizagem Social, preconizada por Albert Bandura, salienta a relevância de observar, imitar e modelar os comportamentos, as atitudes e as reações emotivas; a teoria dimensiona como elementos ambientais e cognitivos interagem e influenciam a aprendizagem e o comportamento humano (BANDURA, 2019; ABDULLAH, 2019; BEDOYA PASTRANA *et al.*, 2020; MELO-DIAS; SILVA, 2019)

Sua teoria acrescentou um elemento social, por meio do argumento de que os indivíduos podem aprender novas informações e comportamentos, observando outras pessoas. Conhecido como aprendizado observacional, esse tipo de aprendizado pode ser usado para explicar uma ampla variedade de comportamentos, incluindo aqueles que, muitas vezes, não podem ser explicados por outras teorias de aprendizado.

Na Teoria da Aprendizagem Social, Albert Bandura concorda com as teorias de aprendizagem comportamentalista de condicionamento clássico e condicionamento operante. No entanto, ele adiciona duas ideias importantes: i) processos de mediação ocorrem entre estímulos e respostas; ii) o comportamento é aprendido com o meio

ambiente por meio de do processo de aprendizagem observacional (BANDURA, 2019; ABDULLAH, 2019; BEDOYA PASTRANA *et al.*, 2020; MELO-DIAS; SILVA, 2019).

Bandura salienta que, felizmente, a maior parte do comportamento humano é aprendida de modo observacional e modelagem: ao observar o comportamento e o modo de agir das pessoas à sua volta, são formados os entendimentos e os conceitos de como se desempenham os novos comportamentos e, a *posteriori*, essas informações e dados se codificam, servindo como um guia para a ação ou a formação do comportamento da criança. Isto é, os indivíduos também aprendem por meio da observação (BANDURA, 2019; ABDULLAH, 2019; BEDOYA PASTRANA *et al.*, 2020; MELO-DIAS; SILVA, 2019).

Uma das experiências mais conhecidas da história da Psicologia implicou o uso do boneco Bobo<sup>2</sup>. Com esse experimento, Bandura comprovou que as crianças aprendem e imitam comportamentos que observaram em outras pessoas. (ABDULLAH, 2019; BEDOYA PASTRANA *et al.*, 2020).

Bandura (2019) preconiza e descreve três modelos de aprendizagem observacional básicos: 1) um modelo vivo, que envolve um indivíduo real demonstrando ou representando um comportamento; 2) um modelo simbólico, que envolve personagens reais ou fictícios exibindo comportamentos em livros, filmes, programas de televisão ou mídia online; 3) um modelo de instrução verbal, que envolve descrições e explicações de um comportamento.

A aprendizagem não leva, necessariamente, à mudança de comportamento; mas o aprendizado pode ser visto imediatamente quando o novo comportamento é exibido. Mas não podemos deixar de destacar que existem elementos envolvidos no processo de aprendizagem e modelagem observacional como a atenção, retenção, repressão e motivação.

Primeiramente para aprender, é indispensável estar atento. Uma distração qualquer possui um efeito negativo no processo de aprendizagem observacional. Se o modelo desperta interesse ou há componente novo, é muito mais plausível que a pessoa dedique sua atenção total no aprendizado.

Outro ponto relevante no processo de aprendizagem é a retenção que é a

---

<sup>2</sup> Bandura fez uma pesquisa com crianças que observaram um adulto agindo de forma violenta em relação a um boneco Bobo. Posteriormente, essas crianças estudadas foram colocadas e autorizadas a brincar com o boneco Bobo. As crianças imitaram as ações agressivas que haviam observado anteriormente.

habilidade ou capacidade de registrar ou armazenar informações. A retenção pode ser comprometida por inúmeros fatores. Entretanto, a capacidade de adquirir informações posteriormente e ter ação sobre essas informações é essencial para o aprendizado observacional (ABDULLAH, 2019; BEDOYA PASTRANA *et al.*, 2020).

Após prestar atenção ao modelo e reter as informações, é o momento de verdadeiramente fazer o comportamento observado. Praticar o comportamento aprendido acarreta melhoria e desenvolvimento da habilidade, sendo possível generalizar a aprendizagem.

A abordagem de aprendizagem social leva em conta os processos de pensamento e reconhece o papel que desempenham na decisão sobre um comportamento dever ser imitado ou não. Como tal, a Teoria da Aprendizagem Social fornece uma explicação mais abrangente da aprendizagem humana, reconhecendo o papel dos processos mediacionais (BANDURA, 2019; ABDULLAH, 2019; BEDOYA PASTRANA *et al.*, 2020; MELO-DIAS; SILVA, 2019).

Uma série de anormalidades documentadas no TEA foram associadas também ao sistema de neurônios-espelho. Algumas delas são relevantes para os processos de aprendizagem social descritos acima.

O sistema de neurônios-espelho é ativado em resposta a ações, gestos e respostas emocionais, autogeradas e observadas. Esse processo tem sido descrito como um "mecanismo de espelho", permitindo a experiência das ações, emoções e sensações dos outros buscando usar os mesmos sistemas por meio dos quais experimentam-se essas emoções e sensações.

A descoberta de neurônios espelhos deu suporte biológico à Teoria da Aprendizagem Social. Embora a pesquisa esteja em sua infância, a recente descoberta de "neurônios espelho" em primatas pode constituir uma base neurológica para a imitação (MELO-DIAS; SILVA, 2019).

Esse mecanismo fornece uma base para a ideia de que o conhecimento dos comportamentos dos outros é essencialmente fundamentado em nossas próprias experiências de si e, paralelamente, são fundamentadas em comportamentos sociais de outros direcionados a nós, em vez de serem baseadas no raciocínio inferencial explícito, mediado pela linguagem (ou seja, uma teoria explícita de outras mentes). Alguns estudiosos sugeriram que esse mecanismo de espelho é interrompido no TEA, deixando os sem esse fluxo automático de experiências sentidas compartilhadas de si e de outros comportamentos. Essa noção é apoiada por uma série de estudos que

documentaram a ativação atípica/reduzida do sistema sensório-motor em resposta à observação do comportamento motor de outra pessoa no TEA (ANDREOU; SKRIMPA, 2020).

O desenvolvimento humano é complexo e dinâmico, com esferas de habilidades e competências que, por sua vez, permeiam o pensar e o agir do sujeito, de tal forma que refletir sobre como esses aspectos vêm sendo atendidos e percebidos, dentro do ambiente escolar, onde de fato pode se possibilitar o desenvolvimento desse sujeito em sua integralidade.

É urgente buscar modelos e formas mais eficazes para que a inclusão aconteça de fato em toda a sua amplitude. É essencial que a prática seja efetiva e que as leis sejam cumpridas sem exceção.

## 2.5 ESCOLA REGULAR E INCLUSÃO

Como é um pressuposto constitucional já regulamentado em leis do segmento jurídico brasileiro, a inclusão nas escolas regulares com matrículas de crianças com autismo, as que ainda estão em investigação ou até mesmo as que não tem um diagnóstico, não garante uma real inclusão. A educação inclusiva é relevante para ensinar aos estudantes, mesmo aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais, se desenvolvam no convívio de outros estudantes inseridos em um ambiente educacional, transformando-os como parte integrante da sociedade.

Nesse contexto, professores que atuam na educação inclusiva com estudantes que têm TEA relatam impotência, frustração e medo de intervir frente aos comportamentos específicos associados aos estudantes (SCHMIDT *et al.*, 2016).

Pimentel e Fernandes (2014) registram que os professores consideram que a escola, em geral, oferece apoio suficiente para seu trabalho, mas que há pouca contribuição de outros profissionais e falta tecnologia de ensino adequada. Segundo esses professores, o meio mais utilizado para se comunicar com o estudante é o oral. Para atender a essas necessidades, diversas áreas apresentam instrumentos próprios para avaliações específicas do TEA, o que pode contribuir para o trabalho do professor, considerando, também, a ampla diversidade e complexidade do autismo.

Sobre isso, Soares e Cavalcante Neto (2015) apontam que há preocupação com a utilização de instrumentos adequados à população de crianças com transtorno do espectro do autismo, apesar de existir uma limitação no que tange à construção e

validação de instrumentos que se detenham, exclusivamente, à avaliação do comportamento motor dessas pessoas, visto que são crianças que têm as funções de desenvolvimento afetadas e sua etiologia, ainda, é pouco conhecida.

Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que a instituição escolar é o melhor ambiente para desenvolver habilidades e competências de qualquer sujeito. O desenvolvimento integral permeia as atividades escolares, porque se faz presente nas relações entre as pessoas e na forma como se relacionam entre si. Dessa forma, a escola ou qualquer instituição educacional é *lócus* onde são apresentadas regras, normas que auxiliam na compreensão da vida em sociedade, dificuldades essas apresentadas, principalmente, pelas pessoas com autismo.

Sobre isso, Lemos, Nunes e Salomão (2020) ressaltam sobre a importância da interação social para a aquisição de habilidades referentes ao desenvolvimento infantil.

De acordo com Piaget (1973), a escola desempenha um importante papel para o desenvolvimento da criança, pois proporciona experimentos no ambiente escolar. Dessa forma, a fim de contribuir para a melhoria do quadro atual, a escola deve proporcionar um ambiente que permita a criança interagir e trocar conhecimentos, a partir de sua realidade.

Assim, espera-se que o professor tenha um amplo conhecimento de como identificar comportamentos de TEA nos estudantes, notadamente aqueles que utilizam o Atendimento Educacional Especializado.

Diante da primordialidade da inclusão escolar, se faz necessário uma intervenção docente, que pode ser um facilitador no processo de aprendizagem, colaborando para a evolução de seus discentes por meio do planejamento contínuo e efetivo.

## 2.6 INTERVENÇÃO DOCENTE EM PROL DA INCLUSÃO ESCOLAR

Conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Resolução CEB/CNE, n.º 4, de 02 de outubro de 2009, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas Unidades Escolares, tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na

sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Para atender a essa Resolução, a Secretaria Municipal de Educação – SME e o Instituto da Educação de Resende – EDUCAR, por meio do Centro Multiprofissional de Assessoria Escolar– CEMAE, orienta quanto à organização do Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Escolares, bem como apresenta os registros de acompanhamento escolar do estudante com deficiência e com necessidades educacionais específicas.

Assim, para que, na prática, a intervenção docente aconteça de fato, se faz necessário o processo de avaliação de habilidades pré acadêmicas e acadêmicas desses estudantes para a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI), momento fundamental para nortear todo trabalho que deverá ser desenvolvido assim como o direcionamento das estratégias utilizadas.

### **2.6.1 Avaliação**

A avaliação é considerada processo, momento em que é possível observar as fases de desenvolvimento e os percursos necessários para o progresso do sujeito avaliado.

Para isso, ao avaliar os discentes com TEA, é necessário realizar entrevistas com os responsáveis e/ou cuidadores, bem como anamnese, a fim de analisar cada caso dentro de um contexto macro. É importante coletar informações consistentes e fidedignas sobre dificuldades sociais, sensoriais, alimentares, distúrbios de linguagem, entre outras. Esses dados fornecem subsídios necessários para a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI).

A partir da elaboração do PEI, o professor de AEE assume um papel significativo no processo de inclusão do discente com TEA na escola regular. O professor de AEE considera todas as demandas necessárias para a aprendizagem desse estudante, buscando garantir suas especificidades de forma dinâmica e organizada, levando em conta a construção do plano de modo sistêmico.

Nessa perspectiva, é responsabilidade do professor de AEE: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, estratégias de acessibilidade, levando em consideração as necessidades específicas do discente da educação especial. Para isso, é necessário possuir determinadas competências específicas para elaborar e executar o plano do AEE, o que possibilita avaliar a

funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade.

O produto educacional proposto nesta pesquisa possibilitará o acompanhamento desse discente, no que se refere à aplicação dos recursos pedagógicos e tecnológicos selecionados e da socialização do estudante com TEA na escola regular. Pois, após a avaliação desse aluno, se faz necessária uma intervenção pedagógica.

### **2.6.2 Intervenção**

A intervenção pedagógica deve acontecer, principalmente, no campo escolar, tendo como objetivo prevenir as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, o fracasso escolar. Para que isso aconteça, é necessário elaborar um plano individual.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) possibilita a identificação das necessidades e habilidades educacionais do discente, a definição dos recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas. Descreve-se o que se quer alcançar, assim como as observações sobre o discente, pois são coleta informações de todos os profissionais envolvidos no atendimento ao discente com TEA, como também as da rede de apoio.

Para que seja eficiente, é necessário que o PEI contemple as especificidades da demanda existente na Unidade Escolar. Deve ser elaborado no início do ano letivo e ser avaliado semestralmente.

Devido à pandemia de Covid-19 com o afastamento das atividades presenciais entre 2020 e 2021, o desenvolvimento das crianças com TEA ficou comprometido com a interrupção das aulas regulares, considerando-se, também, que muitos pais não tinham conhecimento sobre a estimulação necessária para a promoção do desenvolvimento adequado.

Dessa forma, com o retorno às atividades escolares, houve um empenho ainda maior da educação especial, tendo em vista seu papel fundamental em auxiliar os pais e a equipe escolar no trabalho a ser realizado com essas crianças, já que muitos ficaram sem terapia e sem atividades mediadas por profissionais durante um longo período. Nesse contexto, o trabalho do psicopedagogo se torna também preventivo, pois ele pode atender a instituição escolar como um todo.

Conforme apontado por Bossa (1999), o psicopedagogo desempenha um papel

importante ao auxiliar o professor e demais profissionais nas questões pedagógicas e psicopedagógicas. Além disso, ele orienta os pais e colabora com a direção escolar, promovendo o entrosamento entre todos os envolvidos em busca do desenvolvimento adequado do discente com TEA. Dessa maneira, o psicopedagogo contribui para garantir um ambiente educacional que atenda às necessidades específicas do estudante, proporcionando um suporte abrangente e integrado

Nessa perspectiva, entende-se que cada instituição traça seus caminhos, metodologias, estruturas, especificidades e expectativas, mas o professor de AEE ou psicopedagogo precisa, mesmo diante dos desafios impostos, buscar a efetividade no cumprimento do seu papel. Sendo assim, é possível que a escola, também, possa acreditar no trabalho e no profissional para caminharem juntos, seguindo as orientações profissionais, para que as intervenções necessárias aconteçam em benefício do educando.

No processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA, a meta é sempre proporcionar o aprendizado dos discentes. Por essa razão, há a importância de um bom Plano Educacional Individual (PEI), contendo as habilidades de base para aprendizagem que já foram alcançadas e respeitando as habilidades que o estudante, ainda, precisa alcançar, em relação ao que é esperado para o desenvolvimento adequado, considerando-se sua complexidade.

Somente com pesquisas, estudos e investimentos com foco em intervenção e avaliação educacional em pessoas com autismo será possível obter desenvolvimento integral em todos os campos necessários para vida dessa pessoa.

Por essa razão, há necessidade de mais pesquisas, o que justifica a motivação para a coleta de dados e os investimentos no campo da educação, que, de fato, possam contribuir, de modo prático e efetivo, para o desenvolvimento integral de pessoas com TEA.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo foi composto de duas principais etapas metodológicas: i) a revisão integrativa (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010; REIS; MARTINS; LOPES, 2015) que contribuiu para confirmar e ampliar os conceitos acerca das questões que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com TEA; e a ii) pesquisa metodológica (TEIXEIRA, 2020) que orienta sobre os procedimentos necessários para a realização da validação e da aplicação de produtos educacionais.

Destaca-se que a segunda etapa desse percurso metodológico foi constituída pelos processos de validação e de aplicação do Produto Educacional (PE) desenvolvido.

Nesse sentido, serão abordadas, nas próximas seções textuais, as técnicas e procedimentos utilizados, bem como os resultados obtidos nas diferentes etapas metodológicas.

#### 3.1 REVISÃO INTEGRATIVA

Ao buscar o alcance dos objetivos deste trabalho, utilizou-se, inicialmente, a revisão integrativa (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010; REIS; MARTINS; LOPES, 2015) de abordagem qualitativa exploratória, que visa à síntese dos resultados obtidos em pesquisas. No caso desse estudo específico, a temática explorada versou sobre o atendimento educacional à pessoa com TEA na escola regular, considerando a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Tal procedimento de pesquisa foi realizado mediante as seguintes etapas: elaboração da pergunta norteadora, seleção da temática a ser buscada; coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos e discussão dos resultados (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Os critérios de inclusão foram: artigos publicados nos últimos cinco anos, na íntegra, redigidos em Língua Portuguesa do Brasil ou Inglesa, e articulados à temática da TEA. A busca nas bases de dados — Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Scientific Electronic Library Online* (Scielo Brasil) e Portal de Periódicos CAPES/MEC — foi feita usando o operador booleano “AND”, com o descritor e suas combinações, em Língua Portuguesa do Brasil e Inglesa: “autismo” AND “aprendizagem” AND “desenvolvimento”. Para a coleta e análise dos dados: i) foi realizada a leitura dos resumos; ii) os artigos escolhidos foram lidos na

integralidade; iii) tabulação e ordenação dos dados em uma estrutura previamente elaborada que atendesse ao objetivo do estudo. Dessa forma, selecionaram-se informações a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento de estudantes com TEA vinculados à escola regular e à perspectiva da formação de professores para incluir tais discentes.

### 3.1.1. Apresentação dos dados

Em relação aos 252 artigos encontrados, excluíram-se 195 por serem teses e dissertações, artigos repetidos e não disponíveis na íntegra de forma gratuita. Após essa seleção, excluíram-se 48 artigos que não abordaram, especificadamente, o tema selecionado para a pesquisa, resultando em oito artigos, ao final das exclusões. Os artigos foram organizados atendendo as categorias: i) processo de aprendizagem de estudantes com TEA; ii) formação de professores para mediação da aprendizagem de estudantes com TEA. Além disso, também foram considerados os seguintes critérios: autores/ano de publicação, objetivos, resultados encontrados e conclusões (Quadro 2).

Quadro 2 – Síntese dos artigos pesquisados

Autores/Ano	Objetivo	Resultados encontrados	Conclusão
<b>Categoria: “Processo de aprendizagem de estudantes com TEA”</b>			
BRASILIANSE, Isabel C. da et. al. (2018)	Ampliar a base experimental da investigação sobre as variáveis que afetam a aprendizagem observacional em pessoas com diagnóstico de TEA	Crianças com autismo podem aprender com poucas tentativas de treino, via videomodelação, o repertório de monitoramento do comportamento de outras pessoas.	O treino via videomodelação se mostrou mais eficiente, uma vez que foram necessárias 56 e 57 tentativas para os colaboradores finalizarem o treino. O resultado reforça os dados da literatura que apontam um efeito facilitador do treino via videomodelação no ensino de repertórios para pessoas com autismo.
MILLAN, Ana Elisa; POSTALLI, Lída M. M. (2019)	Verificar a emergência de relações entre palavra impressa e figura, palavra ditada e palavra impressa e nomeação de palavras, a partir do ensino de relações entre estímulos e entre	O procedimento utilizado favoreceu a aprendizagem e a manutenção da leitura combinatória com compreensão, com poucas sessões de ensino e com baixo número de erros durante o processo avaliado (nomeação de figuras, palavras, letras e vogais).	Dois colaboradores mantiveram desempenho nulo na nomeação de sílabas. Há, ainda, necessidade de estudos futuros que considerem características comportamentais dos colaboradores como recurso para o planejamento de ensino.

	estímulo e resposta, empregando o emparelhamento multimodelo.		
FERREIRA, Mônica M. M.; FRANÇA, Aurenia P. de. (2017)	Compreender o processo de aprendizagem da criança autista no ambiente escolar.	Há várias formas de ajudar o autista, o essencial é compreender o que é necessário para superar a dificuldade para se alcançar uma aprendizagem. A assistência deve ser prática e cômoda, de modo individualizado. O autista processa de maneira diferente, porém vive no mundo convivendo com outras pessoas. Possui desenvolvimento muito lento, necessita de grande atenção, elogios e motivação. Família e educadores juntos devem incentivar a criança, mostrando que pode aprender.	Embora o autista apresente grande dificuldade para se relacionar socialmente e para se desenvolver intelectualmente, é possível que se torne um sujeito que convive em sociedade, evoluindo na aprendizagem como qualquer outro estudante, chamando a atenção para sua potencialidade. Para isso, precisa ser diagnosticado, aceito pela família e ter acompanhamento especializado.
Carvalho Filha <i>et al.</i> (2021)	Avaliar aquisição de habilidades básicas de estudantes no Espectro do Autismo.	Exploração de brinquedos nos ambientes de forma adequada. Percepção de níveis, que demonstram baixas habilidades na interação social, indicando que a capacidade de manter contato visual, ratificando as experiências em grupo e as dificuldades de interação com os professores.	Possuem a capacidade de efetuar habilidades necessárias para a vida cotidiana, todavia percebeu-se que parte dos estudantes ora não conseguiam realizar a tarefa, ora obtinham.
<b>Categoria “Formação de professores para mediação da aprendizagem de estudantes com TEA”</b>			
SOARES, Francisca M. G.; NUNES, Leila R. do. De P. (2020)	Identificar e descrever modos de avaliação dos níveis de mediação pedagógica de professoras em suas práticas para alfabetizar e letrar crianças com TEA.	Boa produção expõe as concepções de professores e percepções de familiares. Entretanto, os serviços educacionais de ensino são pouco qualificados e, em muitas situações, a matrícula é aceita por ética profissional e imposição legal. Notável a carência de estudos empíricos com recursos específicos para a aprendizagem de crianças com autismo.	Ainda há muito a ser explorado sobre o potencial de aprendizado de uma criança com limitações comportamentais. O comportamento mediador tem influência no processo de aprendizagem de todos, alterando, de forma considerável, as interações entre estudante/professor e estudante/estudante e, igualmente, a família, pois todos participam das práticas propostas para o estudante com limitações, melhorando a comunicação.
WUO, Andrea Soares. (2019)	Analisar o estado do conhecimento sobre educação de	Os trabalhos sobre inclusão escolar, orientados pelas políticas atuais, enfatizam a importância da aprendizagem,	Embora o conhecimento sobre o autismo ainda seja de domínio das áreas médicas, a emergência de

	<p>peças com TEA, a partir de teses e dissertações produzidas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, entre os anos de 2008 e 2016.</p>	<p>da formação de professores, do diálogo entre escola e família e do trabalho interdisciplinar. Tais fatores, no entanto, aparecem sob abordagens distintas.</p>	<p>pesquisas em relação à inclusão escolar permite a construção de formas de pensar o processo de escolarização que superem modelos exclusivamente médicos de olhar a diferença.</p>
<p>ROCHA, Eduardo P. da et. al. (2021)</p>	<p>Descrever o panorama do contexto pedagógico no ensino pré-escolar de estudante com TEA, em um município do estado de São Paulo, Brasil.</p>	<p>A pesquisa com professores do ensino infantil, no município de Bauru, apontou que 78,1% tinham dificuldades de socialização, comunicação, comportamento, aprendizagem; em menor número, foram relatadas condutas agressiva/irritação. As crianças apresentavam dificuldades de atenção/concentração e de coordenação motora. Em outra questão, 62,5% dos professores avaliaram que seus estudantes autistas apresentavam potencial para acompanhar o ensino regular; 68,8% recebiam orientações de profissionais da equipe; 78,1% participaram de cursos/palestras sobre a temática; 28,1% consideraram estarem aptas para ensinar crianças autistas e 78,1% asseguraram serem indispensáveis adequações na estrutura de ensino.</p>	<p>O panorama do contexto pedagógico no ensino pré-escolar de estudantes com TEA, no município pesquisado, carece de reflexões, com informações sobre características do TEA, cursos de capacitação, informações sobre acompanhamentos individuais, para que os professores estejam preparados para promover o ensino-aprendizagem eficaz.</p>
<p>CAMARGO, Sígla P. H. et al. (2020)</p>	<p>Investigar as principais dificuldades, os desafios e as barreiras diárias enfrentados por professores de estudantes com TEA em situação de inclusão na escola comum.</p>	<p>Necessidade de atividades de formação continuada menos generalista e mais focada no que os professores precisam, sobretudo quanto às perspectivas comportamentais (como lidar) e pedagógicas (como ensinar e avaliar) para, assim, criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes com TEA no ambiente inclusivo.</p>	<p>Pela relevância que esses elementos possuem para o desenvolvimento de outras habilidades e para a escolarização de crianças com autismo, o pouco uso de estratégias apropriadas para as dificuldades comportamentais (como evitar e manejar comportamentos que interferem no processo de ensino-aprendizagem) e pedagógicas (como ensinar e avaliar) requerem ainda mais investimento dos cursos de formação inicial e continuada de professores, principalmente com conteúdo prático.</p>

Fonte: autoras (2022).

### 3.1.2 Análise e discussão dos resultados

A análise e discussão dos achados da pesquisa foram realizadas considerando-se semelhanças e diferenças nas abordagens sobre o tema e resultados encontrados, inclusive, no que se refere ao processo de aprendizagem, especificamente a respeito da formação de professores para a mediação das atividades pedagógicas, que foram as duas categorias que emergiram dos estudos selecionados.

A alteração de neurodesenvolvimento, assinalado por padrões de comportamentos repetitivos e obstáculos para se interagir socialmente, compromete o desenvolvimento da pessoa com TEA. Camargo *et al.* (2020) trazem a inclusão do discente autista no ambiente escolar onde favorece a propagação de conhecimentos sobre o tema, o que pode contribuir para o encaminhamento precoce e adequado da pessoa com TEA, potencializando o seu desenvolvimento. Nesse contexto, os professores desempenham um importante papel para a identificação das dificuldades e a avaliação das habilidades em prol do desenvolvimento desses estudantes.

Soares e Nunes (2020) realizaram estudo para avaliar os níveis de mediação pedagógica de professores de crianças com TEA, utilizando, como instrumento, a Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), criada por Lidz (2003 *apud* SOARES; NUNES, 2020), em uma escola pública no Rio Grande do Norte. A utilização dessa escala possibilitou avaliar as ações de mediação docente para a alfabetização/letramento de crianças com TEA. As autoras apontam sobre a importância de o professor conhecer as características do TEA para traçar estratégias de mediação pedagógica mais efetivas.

No entanto, duas outras subcategorias surgem com base nos achados da pesquisa, que são: avaliação e diagnóstico; intervenção.

Em relação à primeira subcategoria “AVALIAÇÃO E DIAGNÓSTICO”, os estudos enfatizaram a importância de a formação de professores estar conectada com a busca de caminhos metodológicos que auxiliem os professores a lidarem com as situações impostas no cotidiano escolar, de forma que esse espaço ofereça, além das interações sociais, possibilidades de aprendizagem aos discentes com TEA, conforme previsto na organização do currículo escolar. Outra contribuição analisada refere-se ao fato de que, após a aplicação da escala EAM, as professoras colaboradoras do estudo apresentaram um comportamento mediador que ajudou o discente com

autismo no processo de aquisição de conhecimento. Além disso, esse comportamento influenciou a aprendizagem de todos os envolvidos no processo educativo, pois alterou as interações entre discente/docente e discente/discente.

Wuo (2019) analisou a produção científica de Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* nos estados brasileiros do sul e sudeste sobre a educação de estudantes com TEA, entre 2008 a 2016. Os resultados revelaram a importância da aprendizagem, da formação de professores, do diálogo entre escola e família e do trabalho interdisciplinar; entretanto, a maioria abordou a dicotomia normal/anormal, aproximando-se do modelo biomédico de deficiência, vinculado à noção de déficit e prejuízos de ordem psicológica, fonoaudiológica, social *etc.* A autora afirma que tais modelos abrem possibilidades para discursos que legitimam microexclusões em uma estrutura que se diz inclusiva. Nesse contexto, ressalta-se a emergência de investigações que abordem o trabalho docente e contribuam para a transformação dos processos de inclusão escolar, oferecendo possibilidades de formação continuada para a efetiva inclusão desse público.

Rocha *et al.* (2021) realizaram pesquisa de campo sobre a atuação pedagógica com estudantes com TEA, com 32 professores, 27 atuantes em escolas e 5 no Centro de Apoio à Inclusão Escolar (CAIE), em Bauru – SP, dos quais 87,5% se formaram em Pedagogia. Somente 62,5% dos colaboradores relataram ter recebido laudo diagnóstico dos discentes com TEA, e apenas 9,4% informaram que o laudo auxiliou a prática pedagógica. Esse dado aponta para a necessidade de se reforçar o trabalho interdisciplinar, de forma a agregar saberes para a efetividade do desenvolvimento do estudante com TEA. Outro dado relevante é que a maior parte dos colaboradores (78,1%) participaram de cursos e palestras sobre Autismo, porém apenas 28,1% afirmaram que se sentem aptos para atuar com discentes com TEA. Esse fator é preocupante, pois revela a necessidade de políticas públicas que realmente implementem uma formação sólida para atuação pedagógica com esse público, como também para a necessidade de revisão dos currículos nos cursos de formação de professores e de formação continuada, de forma a oferecer aos profissionais base sólida que envolva metodologias efetivas e suporte para atuar com práticas pedagógicas que contemplem a compreensão de como se dá a aprendizagem de estudantes com TEA, considerando-se, também, as particularidades de cada caso. Os autores ressaltam, também, a necessidade de os professores terem acesso aos relatórios da equipe interdisciplinar (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional

etc.), para que tais documentos contribuam para o planejamento de habilidades a serem desenvolvidas para cada discente com TEA.

Camargo *et al.* (2020) realizaram estudo com 19 educadores com crianças com TEA em sala, relativo às principais dificuldades, desafios e barreiras encontradas por eles, na escola regular. Por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado, colheram relevantes informações dando voz ao principal ator do processo de ensino: o professor permitirá subsidiar futuros programas de capacitação e estudos que visem à investigação e à implementação de estratégias que favoreçam as potencialidades da criança com autismo em situação de inclusão escolar com base nas necessidades dos estudantes e dos professores (CAMARGO *et al.*, 2020).

Para os autores, a voz do professor fornece subsídios para organizar programas de capacitação e estudos, cuja finalidade seja a implementação de estratégias que favoreçam as potencialidades da criança com autismo em situação de inclusão. Os colaboradores apontaram como maiores dificuldades: comportamento; comunicação; demais dificuldades (recursos, presença de outros estudantes com deficiência na mesma sala, aceitação do autista pelos pares, dificuldades de comunicação com a família); dificuldades pedagógicas e rotina. Os colaboradores reconheceram que há investimento significativo para a participação em cursos de formação continuada; entretanto, os conteúdos fornecidos nos cursos são considerados gerais e não atendem às necessidades e às especificidades do cotidiano pedagógico. Tal realidade imprime sentimento de frustração e impotência aos professores, que ficam sem saber como lidar com as dificuldades. Alguns docentes relataram que utilizam diversas táticas para contornarem as dificuldades encontradas: mudar objetos e móveis de lugar, trocar a criança de lugar, não forçar a criança a realizar a atividade, deixá-la fazer o que deseja, utilizar música para acalmar a crise, utilizar Reiki e DVDs preferidos. Entretanto, observa-se que tais estratégias são baseadas no senso comum, não promovem a inclusão e não proporcionam o desenvolvimento do estudante com TEA. Os autores concluíram que a falta de conhecimento aprofundado, principalmente de cunho prático, encontra-se na base dos desafios encontrados pelos docentes, agentes do processo educativo inclusivo. Há urgente necessidade de que os docentes conheçam as especificidades do transtorno, as características do discente com TEA e de práticas efetivas, com material educativo e instrucional para orientar e facilitar o trabalho, de forma a promover o desenvolvimento desse público.

O estudo de Ferreira e França (2017) aborda a aprendizagem dos estudantes autistas na escola regular, propondo o programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendimento extraclasse como reforço das atividades propostas pela professora em sala de aula. O programa utiliza três metodologias para estimular a aprendizagem: ABA – Análise Aplicada do Comportamento; PECS – sistema de comunicação por meio de figuras e; TEACCH – programa de aprendizagem individual. Para as autoras, a escola inclusiva deve utilizar um sistema de educação flexível para promover a aprendizagem desses discentes e, para isso, recorrem às Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Entretanto, as autoras abordam, de maneira muito superficial, a necessidade de formação continuada de professores, já que propõem “projetos específicos e direcionados para a aprendizagem e aceitação de crianças autistas na escola” (FERREIRA; FRANÇA, 2017), mas não explicitam os conhecimentos necessários para que tal proposta se concretize, ignorando a realidade do professor da escola regular. Tal abordagem vai ao encontro dos resultados encontrados por Wu (2019), como explicitado anteriormente.

Millan e Postalli realizaram um estudo (interior de SP) com 2 crianças (6 e 7 anos) com diagnóstico médico de autismo, no qual fizeram sessões individuais com os colaboradores, duas vezes por semana (de 20 minutos cada), utilizando instrumentos: *Children Autism Rating Scale (CARS)* e *Assessment of Basic Learning Abilities (ABLA)*, para avaliar habilidades de estímulo e estímulo-resposta dos colaboradores que são importantes para a leitura e de escrita, e apoiam a elaboração de um planejamento individualizado de ensino que atenda às demandas dessa população.

Segundo elas,

[...] várias dessas habilidades são importantes para aprendizagem de repertórios de leitura e de escrita, e a defasagem delas pode dificultar o processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário o planejamento individualizado de ensino que atenda às demandas dessa população. (MILAN; POSTALLI, 2019, p. 134).

Concluíram que, por meio da estimulação (estímulo de comparação com o estímulo modelo correspondente), os colaboradores melhoraram o desempenho nas relações avaliadas (nomeação de figuras, palavras, letras e vogais). Ao final, as autoras reconhecem a limitação do estudo, sugerindo a ampliação do número de colaboradores e registram a necessidade de se considerarem as características

comportamentais dos colaboradores para o planejamento de ensino.

A avaliação é considerada processo, momento em que é possível observar as fases de desenvolvimento e os percursos necessários para o progresso do sujeito avaliado. Para isso, quando se avaliam discentes com TEA, são necessárias entrevistas com os responsáveis e/ou cuidadores e anamneses para analisar cada caso no contexto macro, de forma a coletar informações consistentes e fidedignas sobre dificuldades sociais, sensoriais, alimentares, distúrbios de linguagem, entre outras, subsídios necessários para a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI).

Carvalho Filha *et al.* (2021) realizaram pesquisa sobre avaliação e aquisição de habilidades básicas de discentes com TEA, em Balsas – MA. Para isso, utilizaram o instrumento Avaliação da Linguagem Básica e Habilidades de Aprendizagem Revisada (ABLRS-R), protocolo de avaliação de pessoas com atraso no desenvolvimento que monitora a aquisição de 544 habilidades básicas e verbais, que, por sua vez, são essenciais para o desenvolvimento de outras, como a leitura e a escrita. Esse monitoramento é essencial para traçar o PEI, para a seleção de métodos pedagógicos que vão ao encontro das necessidades individuais do estudante.

O estudo demonstrou que os discentes colaboradores exibiram maior habilidade no recreio e no tempo livre, ao explorar brinquedos, retirando-os e posicionando-os de formas variadas. Nos menores níveis, manifestaram baixas habilidades na interação social, demonstrando que a maioria não foi capaz de manter contato visual, o que confirma que os estudantes analisados não possuem boas experiências em grupo e que apresentam dificuldades de interação com os professores.

Os autores concluíram que os colaboradores da pesquisa possuem a capacidade para realizar habilidades indispensáveis na vida cotidiana, entretanto percebeu-se que alguns não conseguiam realizar a tarefa ou obtinham baixo desempenho. Dessa forma, torna-se imprescindível a elaboração de um PEI, de maneira que o docente possa alcançar resultados mais promissores dentro das especificidades de cada estudante.

Partindo do pressuposto de que a instituição escolar é o melhor ambiente para desenvolver habilidades e competências de qualquer sujeito, o desenvolvimento integral permeia as atividades escolares, porque se faz presente nas relações entre as pessoas e a forma como se relacionam entre si. Assim, a escola é o *lócus* para

apresentação de regras sociais que auxiliam na superação da interação com o outro. Brasiliense *et al.* (2018) demonstraram como a aprendizagem, a partir da observação, pode auxiliar o processo educativo, considerando que o comportamento do outro traz consequências para o comportamento daquele que observa, já que o observador adquire repertórios culturalmente transmitidos, como, por exemplo, as práticas educacionais formais. Para isso, os autores utilizaram a videomodelação, que tem sido efetiva em treino de respostas afetivas, situações de jogos, iniciação social, ensino de comportamentos sociais *etc.* Os autores investigaram duas crianças com TEA que frequentavam escola regular, inseridas no projeto Atendimento e Pesquisas sobre Aprendizagem e Desenvolvimento (APRENDE), da Universidade Federal do Pará concluíram que a videomodelação auxiliou no processo de desenvolvimento das crianças analisadas; entretanto, a limitação do estudo não possibilita que os resultados sejam considerados efetivos.

Nessa perspectiva, as ideias de Brasiliense *et al.* (2018) sobre o processo cognitivo corroboram a Teoria de Albert Bandura (2008) e pode ser aplicada aos casos dos discentes com autismo, já que explica como as crianças aprendem em ambientes sociais, ao observar e imitar o comportamento de outras pessoas.

Bandura (2008) acredita que a aprendizagem não pode ser totalmente explicada simplesmente por meio de reforço, mas que a presença de outras pessoas também influencia o processo. As consequências de um comportamento observado geralmente determinam se as próprias crianças adotam o comportamento ou não. Por meio de uma série de experimentos, o autor analisou crianças que observavam adultos atacando bonecos infláveis. As crianças, quando com os bonecos, imitavam o comportamento agressivo dos adultos. No entanto, quando os adultos eram punidos, as crianças demonstravam menos disposição para se comportarem de maneira agressiva. Em analogia, observa-se que os estudantes demonstram mais motivação e atenção, quando veem, no ambiente, outras pessoas também prestando atenção. Outro destaque dessa teoria é encorajar os discentes a desenvolver sua autoeficácia, por meio da construção “de confiança e *feedback* construtivo, um conceito que está enraizado na teoria da aprendizagem social” (BANDURA, 2008).

No que tange à segunda subcategoria, denominada “INTERVENÇÃO”, Camargo *et al.* (2020) e Rocha *et al.* (2021) relacionam o TEA com uma condição do desenvolvimento cerebral, que, por ser multifatorial, interfere na forma como a pessoa se relaciona com o meio e com o outro. Ainda há muitas dificuldades na identificação

precoce ou diagnóstico. Assim, o docente torna-se importante no processo de reconhecer as características e encaminhar o discente para a avaliação diagnóstica, processo que inclui a análise de habilidades intelectuais e de comunicação, revisão do desenvolvimento da criança e o ponto de vista dos pais. A partir do diagnóstico, é essencial que a escola avalie as habilidades do discente para construir o PEI, buscando estratégias para superar as dificuldades sociais, sensoriais, alimentares, distúrbios de linguagem, entre outras, de forma que possa promover o desenvolvimento dessa criança.

Wuo (2019), Soares e Nunes (2020) esclarecem que: é condição *sine qua non* que o poder público invista em políticas públicas que auxiliem o professor na inclusão efetiva de estudantes com TEA nas escolas regulares; que sejam fornecidos aos docentes parâmetros de qualidade para identificar e avaliar o discente com TEA, bem como cursos de formação continuada que tratem, de forma mais específica, sobre estratégias para a aprendizagem efetiva dessas crianças; a educação deve contribuir para diminuição das expressões capacitistas que os estudantes autistas são submetidos; para diminuir os preconceitos em relação à inclusão de pessoas com TEA no espaço escolar, a sociedade precisa entender que esse processo contribui, positivamente, para o desenvolvimento de todos os envolvidos: discentes, docentes, familiares e comunidade educativa.

Conclui-se que a educação inclusiva deve ser pensada como uma ação que tenta superar os inúmeros preconceitos sociais produzidos pelo desconhecimento técnico sobre o TEA. Nessa esteira, ao se reconhecer capaz, o docente poderá se sentir motivado a atuar e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da criança com TEA.

### 3.2 PESQUISA METODOLÓGICA

A pesquisa metodológica (TEIXEIRA, 2019) forneceu aporte para realizar os procedimentos de pesquisa que tiveram como público-alvo final os docentes da rede pública municipal de Resende-RJ, Brasil e, de acordo com a referência para construção da pesquisa, o desenvolvimento do PE norteou todo o processo: produção-construção, validação e aplicação.

A partir dos achados da pesquisa bibliográfica sobre TEA, na qual foram utilizadas as bases de dados científicas, como Scielo, Pubmed, Capes, entre outras, e sobre a legislação em vigor, em documentos oficiais, que serviram de aparato

teórico para o estudo, construiu-se um aparato teórico para elaborar um guia de intervenção pedagógica com discentes autistas para os docentes que atuam em AEE, público-alvo da pesquisa, em comum acordo com CEMAE – Secretaria Municipal de Educação de Resende (SME/PMR/EDUCAR), *lócus* escolhido para a validação e aplicação do produto educacional proposto.

O produto educacional foi validado pelos profissionais que atuam no CEMAE da SMER//EDUCAR, considerados como juízes especialistas nesse estudo. Posteriormente, realizou-se a aplicação do PE com os docentes de AEE, por meio de uma oficina que foi agendada conforme disponibilidade e interesse do CEMAE-SME-EDUCAR, e os professores receberam um convite formal da SME. Após a execução da proposta, o produto e a oficina foram avaliados pelos professores colaboradores, no caso, todos de AEE da rede municipal de ensino de Resende e atuantes diretamente com a educação especial. O PE foi apresentado fomentando a sua utilização em práticas pedagógicas voltadas para crianças com TEA.

Esta dissertação foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos para apreciação e teve início após aprovação e emissão de parecer do referido comitê sob o CAAE n.º 52031521.6.0000.5237. Todos os colaboradores receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), antes do preenchimento do formulário. No entanto, em relação aos 45 colaboradores, oito demonstraram não possuir interesse em participar da pesquisa, pois consideraram que não aplicariam que no momento só estavam acompanhando o atendimento.

### **3.2.1 Elaboração do guia (Produto Educacional)**

Para elaboração do Guia, a construção do produto seguiu as etapas: seleção do conteúdo abordado; dimensões consideradas; construção do esboço; construção do protótipo; validação; fases de desenvolvimento descritas a seguir.

#### **3.2.1.1 Seleção do conteúdo abordado**

A coleta de dados para compreensão das habilidades pré-acadêmicas e acadêmicas tem como objetivo possibilitar o mapeamento de ações pedagógicas e subsidiar indícios que permitem a ampliação das estratégias utilizadas para melhor atender as demandas do discente com TEA.

Nessa perspectiva, a entrevista é o momento que possibilita o acolhimento e deve respeitar e compreender as lutas e as dores que, em muitos momentos, os

responsáveis (na maioria das vezes, a mãe) enfrentam. Normalmente, elas se sentem exaustas fisicamente e esgotadas emocionalmente diante dos desafios do dia a dia. É preciso, nesse momento, acolher, deixando de lado qualquer tipo de julgamento.

Os profissionais têm de conhecer as possibilidades de aprendizagem dos indivíduos com TEA, os fatores que podem favorecer a sua evolução e as demandas específicas do sujeito. Portanto, somente após entender a situação de cada sujeito o profissional vai poder colaborar com o processo de construção pessoal de cada um destes indivíduos (BLANCO, 2004, p 292).

Diante de tanta demanda e reconfiguração, ressalta-se a importância de, antes de iniciar os atendimentos, realizar uma entrevista para avaliar as habilidades do discente, dando voz a quem cuida dele no dia a dia. Assim, haverá dados sobre o desenvolvimento do discente para promover a intervenção pedagógica adequada.

Figura 1 – Escola e família



Fonte: autoras (2023).

Sugeriu-se um roteiro de entrevista com o responsável pela criança, e posteriormente, uma análise dos dados coletados na entrevista.

Figura 2 – Formulário para análise dos dados coletados na entrevista.

**FORMULÁRIO PARA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA ENTREVISTA**

Aspectos a serem levantados	Dados coletados na entrevista	Expectativas e necessidades da família
Aspectos cognitivos		
Aspectos motores		
Aspectos de linguagem		
Aspectos de interação social		
Aspectos comportamentais		
Aspectos sensoriais		
Considerações:		

Este formulário está vinculado à pesquisa intitulada "O Impacto do Tratamento  
da Educação Especial em Crianças com Transtorno do Espectro Autista"  
Realizado por Fabiana Rodrigues da Silva, orientado pela professora Doutora Soraia de Oliveira Costa Simões  
Quadro 2: Formulário para análise dos dados coletados na entrevista  
Fonte: Autoras.

Fonte: as autoras (2023).

Após a entrevista, é necessário analisar os dados coletados e fazer os registros das habilidades pedagógicas específicas como: manipulação adequada de objetos, linguagem de maneira comunicativa, motricidade fina e ampla e as preferências de objetos, todas informações indicadas e coletadas com a família durante a entrevista.

Com os dados coletados na entrevista, já é possível pensar na estruturação do ambiente, seleção de materiais apropriados para uma avaliação inicial com brinquedos e jogos, de acordo com a demanda inicial.

E, pensando na Intervenção pedagógica para estimulação e desenvolvimento de habilidades para a aprendizagem, tendo como base o modelo TEACCH® (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), que tem como objetivo principal ajudar pessoa com autismo a se desenvolver de maneira mais funcional com autonomia podendo ser utilizado em vários contextos. Desse modo, a aplicação dos Jogos Estruturados é uma importante ferramenta para auxiliar o trabalho do docente com discentes autistas.

O método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) cujo significado é “Tratamento e Educação para Crianças com Autismo e Transtornos relacionados à Comunicação”, foi desenvolvido por um médico chamado Eric Schoppler e seus colaboradores, na década de 60, no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, e se utiliza de uma avaliação que leva em conta os pontos fortes e suas fragilidades para construir um programa individualizado (FERNANDES, 2010, p.28).

Nesse contexto, os jogos estruturados têm como função pedagógica o desenvolvimento de habilidades, para ajustar condutas comportamentais dissociativas e estimular a aprendizagem de pessoas com TEA, de forma que elas possam se apropriar de um melhor funcionamento comportamental, físico, cognitivo e de interação social. Além disso, esses jogos proporcionam o atendimento do estudante em sua demanda comportamental, auxiliando-o na manutenção de uma conduta ajustada, por meio de indicações de respostas corretas e, conseqüentemente, favorecer a melhora da autoestima, devido à possibilidade de acertos, o que auxilia na aprendizagem através do modelo.

Bandura (1965<sup>a</sup>, 1972) afirma que

[...]quando adquirimos novos comportamentos em decorrência da imitação de pautas de conduta a partir de modelos, falamos em modelação. Assim, entende-se por modelação o processo de aquisição de comportamentos a partir de modelos, seja este programado ou incidental. Também se nomeia como modelação a técnica de modificação de comportamento com o uso de modelos (BANDURA, 1965<sup>a</sup>; 1972).

A modelagem é relevante, pois promove a capacidade de aprender e reproduzir emoções, comportamentos, falas de ações, de forma a se observarem, no próprio sujeito, os comportamentos dos outros.

Antes de iniciar a intervenção, deve-se atentar para alguns cuidados necessários para a aplicação dos jogos. E, buscando soluções criativas e inovadoras para atender características do produto e acesso ao mesmo, foram contratados dois *designers* para criação e desenvolvimento de imagens inéditas para compor o PE, assim como criar o site para hospedar o produto, imagens, dados e informações para organização do produto e sua disponibilidade.

### 3.1.1.2 Dimensões consideradas

Para selecionar os conteúdos para o guia de avaliação e intervenção pedagógica com discentes autista na escola regular, realizaram-se estudos e uma

revisão integrativa de cunho qualitativo e exploratório, que abordassem a temática da inclusão e/ou formação docente articuladas ao autismo no espaço educacional, considerando duas vertentes: aprendizagem e formação de professores nos últimos 5 anos, intitulada “Inclusão escolar de autistas: revisão integrativa”.

Esses dados permitiram compreender que são necessárias políticas públicas que contribuam para a formação continuada de professores e que haja investimentos em cursos e palestras que vão ao encontro das necessidades dos docentes, pois, somente com o adequado apoio ao professor, pode-se trabalhar para a real inclusão de estudantes com TEA. A partir disso, lança-se a construção do PE.

O PE foi pensado para potencializar e ofertar uma direção que possibilite aos professores o apoio necessário à educação de estudantes com TEA e pretende fornecer caminhos para a real inclusão desses discentes. Para isso, utilizaram-se autores e documentos de referência para a construção do aparato teórico que deu suporte à pesquisa e ao produto, como Piaget (2007), Moreira (1999) e Bandura (1972, 2019), como também o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). Também se utilizou a legislação em vigor, disponibilizada em sítios oficiais, bem como artigos extraídos de bases de dados científicas, como Scielo, Pubmed, Capes.

Dentre os fatores que impactam, diretamente, o planejamento, a construção de materiais que possibilitam avaliar o nível de aprendizagem de pessoas com autismo, destaca-se o déficit, relativo à formação específica, para os educadores que atuam, diretamente, com esse público (RIBEIRO; MELO; SELLA, 2017).

A partir desse aparato teórico, foi elaborado o “Guia para intervenção pedagógica com discentes autistas”, tendo como objetivo oferecer apoio para intervenção pedagógica a docentes que atuam de modo direto com pessoas com autismo, assim como aos profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse sentido, conforme Teixeira (2019), o suporte e a referência que contribuem para o desenvolvimento de um novo instrumento educacional partem da pesquisa metodológica, por meio de etapas ou fases.

### 3.2.1.3 Construção do esboço

Trata-se de uma pesquisa metodológica, de validação de conteúdo e aplicação, realizada em Resende-RJ, Brasil e, de acordo com a referência para construção da

pesquisa (TEIXEIRA, 2019), o desenvolvimento do PE norteia todo o processo: produção-construção, validação e aplicação.

Realizaram-se vários encontros com as duas designers que nunca tiveram experiências ou conheciam, em suas proximidades, alguém com autismo. O que foi um grande desafio para elas e eu própria em transferir, por meio dos meus relatos, a construção da ideia do produto, pensado na intenção de deixarem claras e visíveis as orientações. Por essa razão, há a necessidade da construção de figuras.

As figuras foram desenhadas e pensadas após relatos de experiências, muitos encontros, ajustes, correções na postura da imagem, direção da imagem e, inclusive, mesmocaracterísticas. Nesse sentido, autismo não tem cara, suas características são comportamentais e não físicas.

A figura de um menino foi pensada na discrepância entre a quantidade de meninos com diagnóstico de autismo. Apesar de essa distância, atualmente, estar diminuindo, ainda é mais comum autismo em meninos do que em meninas.

Ribeiro (2007) realizou estudo piloto com crianças de 7 a 13 anos, no interior de São Paulo. Somente em 2007, a taxa encontrada foi de 0,88% com o levantamento dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs), tendo mais prevalência entre meninos do que entre as meninas, com razão de 3:1. Os resultados apontaram 1 autista para cada 367 crianças, realizada em um bairro com 20 mil habitantes da cidade.

Figura 3 – Capa



Fonte: autoras (2023).

Não se nomeou essa figura, mas a criança apresenta, em suas mãos, um brinquedo, que, nesse caso, é um foguete. Como simbologia trouxe-se um meio de transporte que recebe o impulso por meio da reação da rápida expulsão dos gases de combustão de um motor capaz de ser dirigido, a fim de acertar um alvo ou um objetivo que, no caso deste trabalho, consiste no desenvolvimento de habilidades educacionais.

Figura 4 – Foguete



Fonte: as autoras (2023).

A figura da professora foi pensada e representada por uma imagem comum, observadora, ativa e participativa. Em que foi o grande desafio para os *designers* compreenderem e transcreverem, por meio da imagem, o que foi informado. Houve, inclusive, necessidade de reeditar as imagens para deixar claro no Guia, por meio das figuras, o processo de aplicação dos jogos na prática no passo a passo. Pois os detalhes de sua posição de frente a criança deixam claro seu posicionamento e a transição dos objetos nos jogos. Sempre fazem de frente com seu discente na posição de docente da direita para esquerda e após a modelagem e orientação do discente, realizada da esquerda para a direita.

Figura 5 – Docente e discente



Fonte: as autoras (2023).

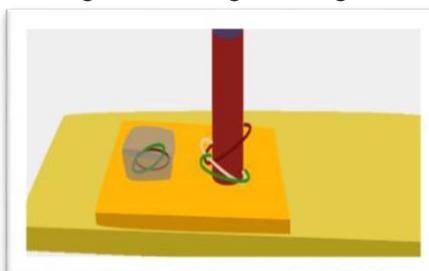
Os jogos estruturados são grandes aliados no ensino e aprendizagem de habilidades essenciais, e necessárias ao sujeito, durante toda sua vida.

E, para auxiliar os docentes, foram pesquisados, ajustados e confeccionados jogos com materiais de baixo custo e de fácil manuseio, em que estes foram fotografados um a um, e colocados em sequência de aplicação para auxiliar o educando.

Apresenta-se uma sugestão de sequência de jogos para o desenvolvimento das habilidades pré-acadêmicas e a verificação das habilidades acadêmicas do estudante. Ressalta-se que a sequência sugerida deve ser seguida à risca para a avaliação das habilidades.

E, para exemplificar, apresento, na sequência de orientação, a imagem do jogo de Enfiagem, que tem como objetivo favorecer a preensão tátil, coordenação visomotora, coordenação motora fina, contar, associar quantidade. Habilidades básicas que devem ser aplicadas logo para o início da avaliação e recebimento das intervenções necessárias.

Figura 6 – Jogo Enfiagem



Fonte: autoras (2023).

#### 3.2.1.4 Construção do protótipo

Assim, após pesquisa das necessidades e dos conteúdos relevantes sobre o desenvolvimento da pessoa com autismo, iniciou-se a materialização, por meio de muitas perguntas, por respostas, para a construção dos jogos estruturados um a um, como recursos necessários e considerados para esse Guia (elementos estruturantes essenciais e os aspectos de aplicabilidade), o que deu início ao processo de construção do protótipo do Guia. Tal protótipo teve como propósito os principais elementos presentes em sua estrutura e a relação hierárquica entre eles.

Para melhor conhecer esse sujeito e suas especificações, pensou-se, primeiramente, em dados relevantes em uma entrevista semiestruturadas, contendo dados de identificação, como idade, gênero, dados familiares, com quem convive com a criança etc. Um campo para incluir os tipos de exames/avaliações feitos pela criança e a data desses exames, para melhor compreensão dessa rotina e habilidades. Assim como o registro dos tipos de atendimentos que a criança realiza, com a data de início e frequência semanal e se há uso de medicação. Inclusão de campos para anotar comportamentos autolesivos; comportamentos autoestimulatórios; controle esfinteriano; os tipos de autocuidado, os problemas de comportamento; como é a articulação e fala; as brincadeiras preferidas e como se observaram os primeiros sinais de TEA, para uma melhor compreensão emocional desse meio familiar.

Outro quadro no trabalho notabiliza os aspectos que devem ser observados e levantados como aspectos cognitivos, motores e de linguagem, de interação social, comportamentais e sensoriais.

#### 3.2.2 Validação

A validação do produto foi realizada pela equipe da Educação Especial do Centro Multiprofissional de Assessoria Escolar – (CEMAE), professores de AEE da rede de ensino de Resende, por meio de questionário estruturado, apensado a esse trabalho de pesquisa (Apêndice 1), conforme proposto por Leite *et al.* (2018). A opção por esse instrumento se dá por ser um questionário já validado e por estar adequado à propostado produto.

Após a execução da proposta, avaliaram-se o produto e a oficina pelos professores colaboradores, por meio do questionário apensado a esse trabalho (Apêndice 1), e todo material produzido ficará disponível para a utilização em suas

práticas pedagógicas.

Construiu-se um formulário no *Google Forms*, encaminhado aos colaboradores via *WhatsApp*, contendo: contextualização da pesquisa e seu objetivo, nomes das pesquisadoras, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), questões que esclarecessem o perfil dos respondentes quanto à formação e atuação profissional e a apresentação do guia, para que se realizasse a validação do PE, considerando a análise realizada por profissionais especialistas, selecionados a critério do Centro Multiprofissional de Assessoria Escolar – CEMAE da Secretaria Municipal de Educação – SME/ Prefeitura Municipal de Resende–PMR/ Instituto da Educação do Município de Resende-EDUCAR. Essa etapa contou com a participação de 8 profissionais ao todo, 3 assistentes sociais, 1 coordenador de centro e programas de atendimento, 1 diretora de inclusão / coordenadora do CEMAE, 1 fonoaudiólogo e 2 pedagogas.

A cada pergunta do formulário *Google Forms*, para validação do PE, propuseram-se cinco alternativas para resposta (insuficiente / razoável / bom / muito bom / excelente) – Escala *Likert*, considerando-se os seguintes critérios para avaliação: objetivos (propósitos, metas ou finalidades); estrutura e apresentação (organização, estrutura, estratégia, coerência e suficiência); relevância (significância, impacto, motivação e interesse).

A Escala Likert é um instrumento muito utilizado em pesquisa e buscar realizar análise de opinião em diferentes níveis de concordância e de intensidade, possibilitando contribuições e melhorias que serviram como parâmetros para ajustes do PE.

A quinta fase do projeto consistiu na aplicação do PE, com a apresentação e avaliação em uma oficina para professores de AEE da rede de ensino municipal de Resende, em acordo com a proposta do Centro Municipal de Atendimento ao Educando – (CEMAE), da Secretaria Municipal de Educação de Resende – Instituto da Educação do Município de Resende – EDUCAR. Contou com a participação total de 37 professores, por meio do questionário apensado a essa pesquisa, com dois formulários no *Google Forms*.

Na oficina de aplicação, realizou-se a avaliação do PE pelos professores de AEE da rede de ensino de Resende, por meio de questionário estruturado, conforme proposto por Leite *et al.* (2018). A opção por esse instrumento se deu por ser um questionário já validado e por estar adequado à proposta do produto.

Após a execução da proposta, os professores colaboradores avaliaram o produto e a oficina, por meio do questionário e disponibilizou-se o material produzido para utilização em suas práticas pedagógicas posteriores. Tal atividade foi realizada, pois entende-se que

[...] não se pode falar de aprendizagem ou de aquisição se não há conservação do que é aprendido, e, reciprocamente, não se utiliza o termo, memória” a não ser no caso da conservação de informações de fonte exterior [...] a memória de um esquema não é assim outra coisa senão esse esquema como tal. Pode-se, portanto, a respeito dele evitar falar de memória, exceto para fazer do esquema um instrumento da memória (PIAGET, 1973, p. 214-215).

Para a estruturação dos dados, as informações foram coletadas e, em seguida, realizou-se a análise do Instrumento de Validação de Conteúdo Educativo (IVCE). De acordo com Teixeira e Mota (2011), o índice de validade de conteúdo é empregado para se avaliar a proporção de aceitação entre os especialistas. Conforme o IVCE, recomenda-se, no mínimo, 70% ou 80% de aprovação, calculado por meio do somatório de concordância dos itens marcados como “4” e “5” pelos especialistas, dividido pelo total de respostas. Conforme as etapas anteriores, as opções de respostas seguiram a escala de Likert, sendo 1 = insuficiente; 2 = razoável; 3 = bom; 4 = muito bom e 5 = excelente.

Ressalta-se que a Escala Likert, de acordo com Costa (2011), tem como principal prerrogativa a facilidade de manejo, por proporcionar ao pesquisador uma escala que permite dar um grau de concordância sobre uma determinada declaração, sendo, assim, recomendada sua aplicação nas mais distintas amostras de pesquisas.

Dessa forma, consideraram-se validados os conteúdos com IVCE igual ou >75%.

### 3.2.2.1 Aplicação: apresentação de dados e resultados

Participaram deste estudo 45 especialistas, e, do processo de validação, 8 profissionais; no processo de aplicação, participaram 37 profissionais. Em relação às questões apresentadas no formulário, traçou-se o perfil profissional desses docentes, totalizando 45 dos respondentes; em relação à experiência dos docentes colaboradores, 67,6% possuem mais de 10 anos de atuação e 86,5% são atuantes com pessoas com autismo diretamente.

Quanto à avaliação da formação docente, o perfil profissional demonstrou que, em sua maioria, 94,4% tinham Pós-graduação lato-sensu (especialização); 5,4%,

Graduação; 0,1%, Mestrado; 0,1%, Doutorado. Quanto ao tempo de atuação na educação (serviço), 67,6% tinham mais de 10 anos de atuação; em seguida, 18,9%, menos de 5 anos de atuação; e, entre 5 a 10 anos de atuação com pessoa com autismo, em 13,5%. Em relação aos docentes respondentes, atualmente, 86,5% atuam diretamente com pessoas com autismo; 10,8% atuam, indiretamente, com pessoa com autismo e apenas 2,7% ainda não atuam. Em relação aos colaboradores, 97,3% trabalham, exclusivamente, na rede pública e 2,7%, na rede privada e pública. Entre os colaboradores, não há profissionais que atuam, exclusivamente, na rede privada (Tabela 1).

Tabela 1 – Perfil profissional dos pares.

		n(45)%
1 – Atuação na educação	Rede pública	97,3%
	Rede privada	0,0%
	Rede privada e pública	2,7%
2 – Tempo de atuação na educação (serviço)	Menos de 5 anos	18,9%
	5 a 10 anos	13,5%
	Mais de 10 anos	67,6%
3 – Titulação:	Graduação	5,4%
	Pós-graduação <i>lato-sensu</i> (especialização)	94,4%
	Mestrado	0,1%
	Doutorado	0,1%
4 – Atuação com Pessoas com Autismo	Direta	86,5%
	Indireta	10,8%
	Não atua	2,7%

Fonte: as autoras (2022).

A validação do PE ocorreu por meio da aplicação de dois formulários eletrônicos – Google Forms, no qual foram elaboradas 18 questões aos docentes especialistas do CEMAE, que responderam sobre os seguintes critérios: OBJETIVOS: propósitos, metas ou finalidades: 1. Contempla o tema proposto; 2. Adequado ao processo de ensino-aprendizagem; 3. Esclarece dúvidas sobre o tema abordado; 4. Proporciona reflexão sobre o tema; e 5. Incentiva mudança de comportamento.

De acordo com análise dos respondentes, os objetivos do produto de ensino alcançaram as expectativas, com aprovação de porcentagem com IVCE entre 91,9% e 100% considerado como muito bom e excelente (tabela 2).

Tabela 2 – Validação dos objetivos do produto de ensino

Legenda: (I) Insuficiente; (R) Razoável; (B) Bom; (MB) Muito Bom; (E) Excelente

<b>Objetivos</b>	<b>n( 8)%</b>	<b>n(37)%</b>
01 Contempla, de maneira adequada, o tema proposto a ser trabalhado	100%	97,3%
02 É adequado ao processo ensino-aprendizagem?	100%	<b>94,6%</b>
03 Esclarece dúvidas sobre o tema abordado?	100%	<b>91,9%</b>
04 Proporciona reflexão sobre o tema	100%	<b>91,9%</b>
05 O produto incentiva mudança de Comportamento	100%	<b>97,3%</b>

Fonte: as autoras (adaptada de Leite *et al.*, 2018).

No item estrutura/apresentação, validaram-se os seguintes critérios: organização, estrutura, estratégia, coerência e suficiência; linguagem adequada ao público-alvo; linguagem apropriada ao material educativo; linguagem interativa, permitindo envolvimento ativo no processo; educativo; informações corretas; informações objetivas; informações esclarecedoras; informações necessárias; sequência lógica de ideias; tema atual e tamanho do texto adequado.

A avaliação da estrutura/apresentação, apresentada na tabela 3, de acordo com análise dos dados, obteve aprovação com porcentagem entre 86,5% e 100%, considerado como muito bom e excelente (Tabela 3).

Tabela 3 – Objetivos estrutura/apresentação

<b>Objetivos</b>	<b>IVCE N 8%</b>	<b>(n 37) IVC</b>
06 Linguagem adequada ao público-alvo	100%	97,3%
07 Linguagem apropriada ao material educativo	100%	97,3%
08 Linguagem interativa, permitindo envolvimento ativo no processo educativo	100%	97,3%
09 Informações corretas	100%	91,9%
10 Informações objetivas	100%	94,6%
11 Informações esclarecedoras	100%	91,9%
12 Informações necessárias	100%	91,9%
13 Sequência lógica de ideias	100%	94,6%
14 Tema atual	100%	94,6%
15 Tamanho do texto adequado	100%	86,5%

Fonte: autoras (adaptada de Leite *et al.*, 2018).

No item relevância: significância, impacto, motivação e interesse, apresentaram-se os seguintes critérios: estimula o aprendizado; contribui para o

conhecimento na área e se desperta interesse pelo tema. Na tabela 4, apresenta-se o resultado e, de acordo com os dados coletados, avaliaram-se esses critérios como Muito Bom e Excelente, com valor igual ou superior a 94,6%, entre igual e inferior a 100% de aprovação.

Tabela 4 – Relevância: significância, impacto, motivação e interesse do produto educacional proposto

Objetivos		N 8%	n 37%
16	Estimula o aprendizado	100%	97,3%
17	Contribui para o conhecimento na área	100%	94,6%
18	Desperta interesse pelo tema	100%	97,3%

Fonte: as autoras (adaptado de Leite *et al.*, 2018).

E, para o processo de avaliação do PE, foram elaboradas mais 6 questões: o tema abordado é relevante? A oficina atendeu as suas expectativas? A abordagem da dinamizadora foi adequada à realidade docente? O material impresso foi satisfatório? Seu aproveitamento na oficina foi satisfatório? Você poderá aplicar os conhecimentos adquiridos na sua prática pedagógica?

Em relação aos resultados, como sugere Teixeira (2020, p. 56), os juízes especialistas podem deixar suas considerações para corroborar para a construção do PE, apresentando algumas sugestões, conforme quadro 3.

Quadro 3 – Alterações realizadas no PE, após validação por especialistas.

Tópico	Alteração realizada
Oficina	A oficina pode ser ofertada não somente aos professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado); mas aberta a quem se interessar.
Material	Por se tratar de um material da linha pedagógica e educacional, não cabe, nesse modelo de estudo, investigação sobre o tempo IU (Intrauterino) ou patologias associadas, cabendo a especialistas da área da saúde a investigação.
Jogos	Serão inseridos, no site sugerido, vídeos sugeridos e modelos da forma de aplicação e utilização dos jogos, como também sugestões de links, referências para confecção e construção de jogos estruturados.

Fonte: as autoras (2023).

Após os ajustes realizados no PE, ofertou-se a oficina para avaliação aplicada do PE para professores de AEE da rede de ensino municipal de Resende. Aprovaram-se os itens avaliados em relação à avaliação, e estes alcançaram porcentagem

superior a 83,8%, considerando-se somente as respostas “Muito Bom” e “Excelente” (quadro 4).

Quadro 4 – Instrumento de avaliação de Conteúdo Educativo pelos professores

		<b>IVCE %</b>
01	Você considera a relevância do tema abordado	94,6%
02	Em relação as suas expectativas, a oficina foi	89,2%
03	Você considera que a abordagem da dinamizadora à realidade docente:	94,6 %
04	O material disponibilizado:	83,8 %
05	Você considera seu aproveitamento na oficina	89,2 %
06	Em relação à possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos na sua prática pedagógica, você pode afirmar que atende:	91,9 %

Fonte: as autoras (2023).

Após a aplicação da oficina e avaliação do PE, citaram-se algumas impressões pelos professores de AEE da rede de ensino municipal de Resende, com aprovação por unanimidade. No quadro 5, apresentam-se as impressões dos colaboradores.

Quadro 5 – Impressões dos colaboradores

<b>Análise da oficina</b>	<b>Comentários</b>
Tema	Ótimo o tema abordado foi de grande importância e contribuição. Tema esclarecedor sobre o assunto. Linguagem fácil. É de grande valia, quando se trata de crianças autistas.
Material	Material riquíssimo, excelente apresentação! Irá contribuir muito com a minha prática! Material acessível, com material reciclável. Um produto de possível realização. O produto apresentado oferece contribuições de maneira clara, objetiva e principalmente de muita importância para a prática do trabalho com estudantes com TEA. Material riquíssimo, muito bom, muito oportuno, excelente material de apoio. Ótimo material, de fácil acesso e de construção. Linguagem acessível a todos.
Prática	Gostei, enriquecedor! Acredito que se pode melhorar muito o atendimento de nossos estudantes. O produto apresentado contribuiu para o crescimento e aprendizado e nas práticas a serem aplicadas. Excelente e necessário ao ambiente escolar e à rotina de atendimento ao discente. Será de grande valia para nosso educando. Material e orientações ótimas para a minha atuação. Que se faça sempre esse tipo de abordagens e materiais para que se possa aplicar com desempenho em nossas práticas docentes
Assunto	Embora o assunto abordado seja o básico para o trabalho com discentes autistas, acredito que é sempre bom ser lembrado, pois muita coisa cai no "esquecimento".
Conhecimento	Conhecimento que irei aplicar na minha prática docente, excelente instrumento de trabalho.
Conteúdo	Conteúdo significativo e concreto.
Abordagem	O produto proposto contribuiu de forma esclarecedora.
Produto	Um produto muito bem elaborado. Um produto excelente.

Fonte: autores (2023).

Em síntese, pode-se afirmar que os comentários sobre a oficina indicam que o tema abordado foi considerado ótimo, esclarecedor e de grande importância para o trabalho com crianças autistas. O material utilizado na oficina foi elogiado por ser acessível e de construção fácil, além de oferecer contribuições claras e objetivas para a prática do trabalho com estudantes com TEA. Os participantes expressaram que a oficina foi enriquecedora, oferecendo oportunidades de melhoria no atendimento aos estudantes autistas e contribuindo para o crescimento e aprendizado dos participantes. O assunto abordado foi considerado básico, mas relevante para reforçar conhecimentos importantes que podem ser esquecidos ao longo do tempo. No geral, o conteúdo da oficina foi considerado significativo, concreto e esclarecedor, e o produto final apresentado foi elogiado por sua qualidade e utilidade.

Durante o processo de validação PE, foi possível readequar o PE para melhor atender aos discentes e docentes, tornando-o mais funcional.

Dentre as alterações propostas pelos colaboradores, foi sugerida a construção dos vídeos para exemplificar como aplicar jogos estruturados, com a finalidade de aprimorar as habilidades pré-acadêmicas e acadêmicas de pessoas com TEA.

### **3.2.3 Discussão**

Mesmo considerando que o perfil dos docentes respondentes apresenta experiências, em atuação com pessoas com TEA, ainda se faz necessário um norte para esses profissionais.

Cunha (2015, p.25) aborda o jeito diferente de aprender e um jeito diferente de ensinar. Para isso, é preciso conhecer o estudante, seus afetos, seus interesses, e, somente assim, será possível encontrar recursos na busca de superar os desafios. Não sendo algo engessado ou regra, mais sim um caminho na busca do movimento de ensino e aprendizagem.

O Guia de Intervenção Pedagógica com Discentes Autistas foi elaborado tendo como resultado da apresentação dos dados descritos na alínea 3.2.2.1, para que qualquer profissional ou responsável atuante com pessoas com TEA possa realizar a adequada intervenção, de forma a otimizar o desenvolvimento desses discentes e promover a real inclusão ao espaço educacional.

Mantoan (2011, p.37) leva a refletir que a inclusão implica a transformação e mudanças de paradigmas educacionais e que é necessária uma reorganização das práticas atuais para novas práticas, contendo planejamento, organização da turma,

currículo, avaliação e gestão do processo educativo. Caso contrário, não há inclusão. Por essa razão, há a necessidade de conhecer cada discente para melhor incluir e buscar desenvolver suas habilidades necessárias para vida.

Considerando o autismo um transtorno que pode afetar várias áreas do desenvolvimento como afirma no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), para Gomes (2016, p.25), antes de iniciar um trabalho de intervenção, é preciso avaliar as habilidades de seu discente. Podem-se utilizar instrumentos que, atualmente, se encontram disponíveis, adaptados e validados para a população brasileira, podendo ser bastante úteis para avaliação do desenvolvimento infantil.

O guia traz informações com um roteiro de entrevista e uma lista de jogos estruturados para intervenção de pessoas com TEA, buscando-se compreender habilidades pré-acadêmicas e acadêmicas, com propostas de metodologias ativas de aprendizagem, com o objetivo de melhorar a qualidade do processo educativo desse público.

Considerando o planejamento um processo importante para o desenvolvimento da pessoa com Autismo, Gomes (2016, p.45) afirma que “o currículo é um instrumento composto por um conjunto de conteúdos que se deseja ensinar em um prazo específico...”. Assim, é importante buscar mais conhecimento sobre o desenvolvimento e habilidades de pessoas com autismo. A evidência do tema estudado é inquestionável, mas, no contexto escolar, os professores desempenham um relevante papel para o desenvolvimento de crianças que necessitam de intervenção pedagógica. Sendo assim, seus conhecimentos sobre o tema podem contribuir para auxiliar o encaminhamento precoce e adequado para o bom desenvolvimento desse discente.

Os juízes especialistas contribuíram para a construção do produto, trazendo a sugestão para a criação de vídeos, tendo como objetivo o auxílio para a visualização da modelagem da aplicação, avaliação, correção e intervenção durante a prática e aplicação dos jogos estruturados. Também se sugeriu indicação de site onde se pudessem buscar modelos de jogos para aquisição ou sugestão para criação.

Após a finalização da construção do PE, ele foi formatado com base nos seguintes quesitos para essa trajetória da avaliação e intervenção pedagógica. Essa dinâmica ficou composta de alguns itens que compõem essa estrutura como: uma sugestão de uma entrevista semiestruturada, trazendo a entrevista como um momento

que possibilita o acolhimento, respeito e compreensão das lutas e dores, em que muitos momentos os responsáveis (na maioria das vezes, a mãe) enfrentam. Normalmente, exaustas fisicamente e esgotadas emocionalmente diante dos desafios do dia a dia. É preciso, nesse momento, acolher deixando de lado qualquer tipo de julgamento.

Os profissionais têm de conhecer as possibilidades de aprendizagem dos indivíduos com TEA, os fatores que podem favorecer a sua evolução e as demandas específicas do sujeito. Portanto, somente após entender a situação de cada sujeito o profissional vai poder colaborar com o processo de construção pessoal de cada um destes indivíduos (BLANCO, 2004, p 292).

Diante de tanta demanda e reconfiguração, ressalta-se a importância de, antes de iniciar os atendimentos, realizar uma entrevista para avaliar as habilidades do discente, dando voz a quem cuida dele no dia a dia. Dessa forma, é possível colher dados sobre o desenvolvimento do discente para promover a intervenção pedagógica adequada.

Seguindo essa configuração, após a coleta de dados durante a entrevista, aplica-se um formulário para a análise dos dados coletados na entrevista. Este traz os aspectos relevantes para a cognição, motores, linguagem, interação social, comportamentos, aspectos sensoriais, e expectativas e necessidades da família.

Com a análise dos dados coletados, é possível realizar as habilidades específicas como: manipulação de objetos, linguagem, brincadeiras preferidas, motricidade e as preferências de objetos, todas indicadas pela família durante a entrevista.

Sabe-se que são grandes as expectativas e necessidades das famílias, mas, sem uma entrevista semiestruturada para análise de demanda e avaliação, não é possível analisar quais habilidades necessárias para o desenvolvimento do autista e para um melhor desempenho do profissional no primeiro atendimento a essa criança, como também para a tentativa de aproximação e relações socioafetivas nesse momento tão importante.

Neste Guia, propõe-se o modelo TEACCH® (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), que tem como objetivo principal auxiliar a pessoa com autismo a se desenvolver de maneira mais funcional e com autonomia no modelo estruturado.

O método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) cujo significado é "Tratamento e

Educação para Crianças com Autismo e Transtornos relacionados à Comunicação”, foi desenvolvido por um médico chamado Eric Schoppler e seus colaboradores, na década de 60, no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, e se utiliza de uma avaliação que leva em conta os pontos fortes e suas fragilidades para construir um programa individualizado (FERNANDES, 2010, p.28).

Nesse contexto, os jogos estruturados têm como função pedagógica o desenvolvimento de habilidades, para ajustar condutas comportamentais dissociativas e estimular a aprendizagem de pessoas com TEA, de forma com que elas possam se apropriar de um melhor funcionamento comportamental, físico, cognitivo e de interação social. Além disso, esses jogos auxiliam na manutenção de uma conduta ajustada, por meio de indicações de respostas corretas e, conseqüentemente, favorecer a melhora da autoestima, devido à possibilidade de acertos.

Bandura (1965a, 1972) afirma que

[...] quando adquirimos novos comportamentos em decorrência da imitação de pautas de conduta a partir de modelos, falamos em modelação. Assim, entende-se por modelação o processo de aquisição de comportamentos a partir de modelos, seja este programado ou incidental. Também se nomeia como modelação a técnica de modificação de comportamento com o uso de modelos (BANDURA, 1965a; 1972).

A modelagem promove a capacidade de aprender e reproduzir emoções, comportamentos, falas de ações, de forma ao sujeito observar nele mesmo os comportamentos dos outros.

Não bastando apenas construir jogos e aplicar. É preciso, antes de iniciarmos a intervenção, nos atentar para alguns cuidados necessários para a aplicação dos jogos, como: Direção do desenvolvimento do trabalho, Linguagem do docente, Ambiente, Jogos, Aprendizagem sem erro.

Direção do desenvolvimento do trabalho: sempre posicione as atividades à frente do estudante. As peças deverão ser manuseadas da esquerda para direita ou de cima para baixo, posição essa preparatória para construção do processo de alfabetização, já que se lê da esquerda para direita e se escreve fazendo linhas de cima para baixo.

Linguagem do docente: as falas devem ser sempre objetivas e claras, uma orientação por vez. Evite muitos comandos ao mesmo tempo, como também falas desnecessárias ou sem função.

Ambiente: antecipe possíveis comportamentos indesejáveis e mantenha o

ambiente sempre organizado e as atividades e materiais que serão utilizadas próximas ao docente e discente.

Jogos: quando pensar em brinquedos ou montar jogos para o estudante, lembre-se de que há diversas possibilidades de se trabalhar. Então, observe sempre nas imagens: contrastes, distâncias/ posição, cores/ formas, sentido/ direção e detalhes. Todas as atividades devem ser divertidas e prazerosas. Explore ao máximo as possibilidades dos jogos que são sempre ricos em possibilidades de aprendizagem.

Aprendizagem mediada sem erro: o professor deve durante o uso dos jogos ou ações de modelagem, evitar os erros. Distanciando assim que o estudante cometa erros por falha de instrução durante os jogos estruturados. Faça a mediação por meio da intervenção com correção, fazendo uso correto da modelagem, pois, dessa forma, a atividade torna-se muito mais animadora e estimulante para o desenvolvimento do estudante.

Seguindo essa orientação, elaborou-se, de forma ilustrativa e descritiva, uma orientação ao discente para iniciar a avaliação e aplicação dos jogos estruturados.

Como o aprendizado é complexo, há várias teorias psicológicas para explicar como e por que as pessoas aprendem. O psicólogo Albert Bandura, por exemplo, propôs uma Teoria de Aprendizagem Social que sugere que a observação e a modelagem desempenham um papel fundamental nesse processo, além das teorias que indicam que todos os comportamentos aprendidos ocorrem por meio do condicionamento. Igualmente, o autor vai além das teorias cognitivas, relatando a importância das influências psicológicas, como a atenção e a memória (BANDURA, 2019; ABDULLAH, 2019; BEDOYA PASTRANA, *et al.* 2020; MELO-DIAS & SILVA, 2019).

Após observar o modelo e reter as informações, realiza-se o registro dos comportamentos observados. Praticar o comportamento aprendido acarreta melhoria e desenvolvimento da habilidade.

A tônica da visão de mundo behaviorista está nos comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito, nas respostas que ele dá aos estímulos externos. Está também naquilo que acontece após a emissão de respostas, ou seja, na consequência (MOREIRA, 1999, p.14).

Enfim, para que o processo da aprendizagem observacional tenha sucesso, o discente deve estar motivado para imitar o comportamento modelado.

Nesse contexto, utilizam-se os jogos como ferramentas pedagógicas que

buscam promover não somente o reconhecimento de formas, cores, letras e números, mas também estimular a percepção visual e coordenação visomotora, lateralidade, noção espacial, progressão esquerda para direita, atenção, concentração e manutenção de conduta adequada.

Estruturando de modo sistêmico, elaboraram-se, para essa sequência, os jogos para o desenvolvimento das habilidades e regulação de comportamentos. Composto por uma lista de 16 jogos estruturados, contendo sua descrição com o objetivo e imagem sugestiva para melhor compreensão do modelo do jogo, construído pelas autoras para este guia e aplicação.

Para que o processo da aprendizagem observacional tenha sucesso, o discente deve estar motivado para imitar o comportamento modelado.

É relevante considerar os dados coletados na entrevista e as especificidades e subjetividades de cada autista

Os jogos estruturados são grandes aliados no ensino e aprendizagem de habilidades essenciais e necessárias ao sujeito, durante toda sua vida. E, para que a aprendizagem seja significativa, elaborou-se, também, para a construção do PE, uma sequência desses jogos, para o desenvolvimento das habilidades pré-acadêmicas e a verificação das habilidades acadêmicas do discente. Ressalta-se a importância de seguir a sequência elaborada para avaliar e checar as habilidades desse sujeito. Podendo, assim, registrar, na sequência dos jogos, se ele já desenvolve a autonomia, ou, se essa autonomia, ainda, é parcial; sendo necessários apoio e supervisão ou se esse sujeito, ainda, não realiza essa habilidade.

Os jogos estruturados auxiliarão a regulação de comportamentos desejáveis e a manutenção de atenção e concentração. Reduzindo a frustração e, conseqüentemente, comportamentos inapropriados. Visando não somente à ampliação das habilidades, como à manutenção delas, mas auxiliando a compreensão de regras, o desenvolvimento de habilidades comunicativas, motoras, atenção, memória e análise. Podendo, assim, o docente seguir a sequência sugerida, observar e intervir se o discente possui as habilidades necessárias para os jogos de modo sequencial, observando as habilidades desenvolvidas, para, somente depois, transferir para o próximo jogo.

Conclui-se que o guia foi validado por juízes especialistas e que poderá contribuir para a produção de uma nova perspectiva para as questões relacionadas à avaliação e intervenção pedagógica com a utilização de jogos estruturados. Nesse

sentido, o desenvolvimento de projetos que promovam articulação entre teoria e prática com embasamento teórico e práticas comprovadas pode contribuir para a proposta e para a aprendizagem do discente com TEA.

Os profissionais que atuam com essa população necessitam de recursos e estratégias para a intervenção pedagógica dos discentes com TEA, como também o conhecimento para inserir novas ferramentas de aprendizagem, tornando possível que discentes com TEA sejam protagonistas de uma aprendizagem significativa para a vida.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma alteração do neurodesenvolvimento, assinalado por padrões de comportamentos repetitivos e obstáculos que comprometem o desenvolvimento da pessoa com TEA para interagir socialmente. Algumas pessoas com TEA têm uma diferença conhecida, como uma condição genética, assim como outras causas também, ainda, não são conhecidas.

O DSM-5 define TEA como a ocorrência de prejuízos persistentes na interação social e a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades.

Até o momento atual, não se sabe a causa exata do TEA. Alguns estudos mostraram uma ligação entre o autismo e a genética. Contudo, esta não é a única explicação. O desenvolvimento neurológico, assim como os fatores ambientais podem ter algum impacto. O campo de pesquisa ainda é muito vasto nesse ponto. Uma coisa é certa: o TEA não está ligado à relação pais-filhos, nem ao modo de educação. Entretanto, graças aos cuidados multidisciplinares adaptados às necessidades de cada pessoa, é possível melhorar a qualidade de vida das pessoas com autismo ao longo da vida, principalmente se esses cuidados multidisciplinares forem precocemente iniciados.

As pessoas com TEA podem se comportar, se comunicar, interagir e aprender de maneiras diferentes da maioria das outras pessoas e frequentemente, não há nada em sua aparência que os diferencie das outras pessoas.

Trata-se de um transtorno complexo e heterogêneo. Nas últimas décadas, houve um aumento acentuado na conscientização pública sobre o TEA que também coincidiu com um aumento nos casos verificados, melhorando com as terapias multidisciplinares para esse transtorno. Esse aumento aponta para a necessidade de mais pesquisas para afastar fatores prejudiciais, principalmente no que diz respeito à sua etiologia, tratamentos e intervenções.

As habilidades das pessoas com TEA podem variar significativamente, podem ter habilidades de conversação avançadas, enquanto outras podem ser não verbais. Algumas pessoas com TEA precisam de muita ajuda em suas vidas diárias; outros podem trabalhar e viver com pouco ou nenhum suporte.

As pessoas com TEA geralmente têm problemas de comunicação e interação social e comportamentos ou interesses restritos ou repetitivos. Como também podem

ter maneiras diferentes de aprender, se mover ou prestar atenção. Essas características podem tornar a vida muito desafiadora. É importante observar que algumas pessoas sem o diagnóstico de TEA também podem apresentar alguns desses sintomas.

Ainda temos muito a aprender sobre essas causas e como elas afetam as pessoas com TEA. Há necessidade de novas pesquisas sobre o tema e de políticas públicas que atenda a essa população de maneira real e efetiva.

Diagnosticar TEA pode ser difícil, pois não há nenhum exame médico, como um exame de sangue, para diagnosticar o distúrbio. Os especialistas ou equipes multidisciplinares podem analisar o comportamento e o desenvolvimento da criança para fazer uma avaliação para chegar ao diagnóstico. Atualmente, já é possível, a partir dos 2 anos, um diagnóstico precoce, avaliado por um profissional experiente. No entanto, muitas crianças nem sempre recebem um diagnóstico e esses atrasos significa que as pessoas com TEA podem não obter o apoio e suporte necessários para seu desenvolvimento.

Quando os desafios do autismo são compreendidos e trabalhados adequadamente, essa pessoa com TEA é aceita como ele é, o potencial não é menor do que o de uma pessoa neurotípica.

Vemos o autismo como uma neurodiversidade que precisa ser compreendida. Uma vez compreendido, o potencial da pessoa pode ser realizado. Com certeza existem aspectos do autismo que são incapacitantes e muito desafiadores. No entanto, buscar entender as diferenças do neurodesenvolvimento na busca de promover o crescimento e o desenvolvimento pode ajudar o indivíduo autista a atingir seu potencial ao mesmo tempo em que aborda os aspectos incapacitantes.

Não obstante ao número elevado de alunos por turma, das restrições de recursos e da grande pressão a que estão sujeitos, muitos professores mantêm atitudes adequadas ou persistentes em seu modo de atuação.

Mas é fundamental também que exista, na escola, profissionais que atuem de forma efetiva com apoio e suporte aos docentes, fornecendo estímulos aos professores e, por conseguinte, aos alunos. Essa atitude é, muitas vezes, fator decisivo para um melhor resultado na dinâmica de trabalho. Outra ação primordial é que a escola (privada ou pública) estabeleça políticas de formação em serviço, pois a atualização docente deve ser prioridade no processo educativo. Além disso, é

importante o trabalho participativo e a valorização de ideias trazidas pela comunidade escolar, para que todos se sintam integrantes do processo educativo.

O aluno com TEA, se for adequadamente estimulado, pode conseguir progresso efetivo, porém, para tal, é necessário que o professor saiba o que fazer para estimulá-lo.

Os profissionais que atuam com essa população necessitam de recursos e estratégias para a intervenção pedagógica dos discentes com TEA, como também o conhecimento para inserir novas ferramentas de aprendizagem, tornando possível que discentes com TEA sejam protagonistas de uma aprendizagem significativa para a vida.

Como o aprendizado é complexo, há várias teorias psicológicas para explicar como e por que as pessoas aprendem. Utilizaram-se as teorias de Jean Piaget e do psicólogo Albert Bandura. Piaget, tendo como base as fases do desenvolvimento e suas subjetividades, e Bandura, que propôs uma teoria de aprendizagem social que sugere que a observação e a modelagem desempenham um papel fundamental nesse processo, além das teorias que indicam que todos os comportamentos aprendidos ocorrem por meio do condicionamento. Seguindo essa orientação, elaborou-se, de forma ilustrativa e descritiva, o guia para apoio ao discente com intervenção e aplicação dos jogos estruturados.

Após observar o modelo e reter as informações, realiza-se o registro dos comportamentos observados. Praticar o comportamento aprendido acarreta melhoria e desenvolvimento da habilidade.

A tônica da visão de mundo behaviorista está nos comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito, nas respostas que ele dá aos estímulos externos. Está também naquilo que acontece após a emissão de respostas, ou seja, a consequência.

Enfim, para que o processo da aprendizagem observacional tenha sucesso, o discente deve estar motivado para imitar o comportamento modelado.

Nesse contexto, utilizam-se os jogos como ferramentas pedagógicas que buscam promover não somente o reconhecimento de formas, cores, letras e números, mas também estimular a percepção visual e coordenação visomotora, lateralidade, noção espacial, progressão esquerda para direita, atenção, concentração e manutenção de conduta adequada.

Estruturando de modo sistêmico, elaboraram-se, para essa sequência, os jogos para o desenvolvimento das habilidades e regulação de comportamentos. Composto

por uma lista de 16 jogos estruturados, contendo sua descrição com o objetivo e imagem sugestiva para melhor compreensão do modelo do jogo, construído pelas autoras para este guia e aplicação.

Os jogos estruturados auxiliarão a regulação de comportamentos desejáveis e a manutenção de atenção e concentração. Reduzindo a frustração e, conseqüentemente, comportamentos inapropriados. Visando não somente à ampliação das habilidades, como a manutenção delas, mas auxiliando a compreensão de regras, o desenvolvimento de habilidades comunicativas, motoras, atenção, memória e análise. Podendo, assim, o docente seguir a sequência sugerida, observar e intervir se o discente possui as habilidades necessárias para os jogos de modo sequencial, observando as habilidades desenvolvidas, para, somente depois, transferir para o próximo jogo.

O guia foi validado por juízes especialistas e que poderá contribuir para a produção de uma nova perspectiva para as questões relacionadas à intervenção pedagógica com a utilização de jogos estruturados. Nesse sentido, o desenvolvimento de projetos que promovam articulação entre teoria e prática com embasamento teórico e práticas comprovadas pode contribuir para a proposta e para a aprendizagem do discente com TEA.

É importante destacar também o aumento de diagnósticos com TEA que hoje chega nas escolas cada vez mais precoce. Onde se justifica a busca por mais informações de como poder colaborar com este público tão desafiador aos docentes.

E levando em consideração a busca por mais informações, conhecimento e estudos neste campo do saber, se faz necessária por mais pesquisas e estudos que possa de fato fazer a diferença para uma inclusão veraz.

Conclui-se que a educação inclusiva deve ser pensada como uma ação que busca superar os inúmeros preconceitos sociais produzidos pelo desconhecimento técnico sobre o TEA. Nessa esteira, ao se reconhecer capaz, o docente poderá se sentir motivado a atuar e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da criança com TEA. Desse modo, pensou-se em elaborar um guia que auxiliasse o docente a fazer uma intervenção pedagógica para apoiar o processo educacional do discente com TEA.

Espera-se que este guia possibilite aos professores o apoio necessário à educação de alunos com TEA e forneça caminhos para a real inclusão desses discentes.

## REFERÊNCIAS

- ABDULLAH, S. M. Social cognitive theory: A Bandura thought review published in 1982-2012. **Psikodimensia**, v. 18, n. 1, p. 85-100, 2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-4**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION – APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders – DSM-5**. 5. ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-5 Development**, 2020. Disponível em: <http://www.dsm5.org>. Acesso em: em 15 nov. 2021.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BANDURA, Albert. Applying theory for human betterment. **Perspectives on Psychological Science**, v. 14, n. 1, p. 12-15, 2019.
- BANDURA, A. Modificação de comportamento através de procedimentos de modelação. In: KRASNER, L.; UU. MANN, L.P. (Ed.). **Pesquisas sobre modificação de comportamento**. São Paulo: Herder, 1972; Americana: 1965a.
- BLANCO, R. Atenção a diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed; 2004. p. 290-308.
- BOSA, C. A.; SALLES, J. F. F. de (org.). **Sistema PROTEA-R de avaliação da suspeita de transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: Vetor, 2018.
- BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, , **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 23 mar. 2023.
- BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Federal 13.146/15. Lei Brasileira de Inclusão**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9.394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 23 mar. 2023.

BRASIL. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 2012**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm). Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n.º 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/ CEB n.º 04, de 02 de outubro de 2009. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112035>. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASILENSE, I.C.S; FLORES, E.P.; BARROS, R.S.; SOUZA, C.B.A. Aprendizagem observacional em crianças com autismo: efeitos do ensino de respostas de monitoramento via videomodelação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, n. 0, 29 nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/5kYchVjXFF99SgVMB9mjBpj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CAMARGO, S.P.H; SILVA, G.L.; CRESPO, R.O.; OLIVEIRA, C.R.; MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, p. e214220, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/LNvh3XNGkRyHxKsk6v8XXJR>. Acesso: 22 nov. 2021.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v..28, n.3, p. 315-324; 2012.

CARVALHO FILHA, F. S. S; NUNES, E. K. P.; OLIVEIRA, M. V. M.; SANTOS, J. C.; FRASCA, L. L. M.; SOUZA, T. V.; MORAES FILHO, I. M. M. Avaliação de habilidades básicas de estudantes no espectro do autismo no ambiente de aprendizagem. **Revista Amazônia: Science & Health**, v. 9, n. 1, p. 79–95, 3 mar.2021. Disponível em: <http://ojs.unirg.edu.br/index.php/2/article/view/3371/1741>. Acesso: 22 nov. 2021.

COSTA, F. J. **Mensuração e desenvolvimento de escalas**: aplicações em administração. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeitodiferente de ensinar-ideias e práticas pedagógicas. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

FERNANDES, S. **A adequabilidade do modelo teacch para a promoção do desenvolvimento da criança com autismo**. Porto: [ed.autor], 2010. 53 p.

FERREIRA, M. M.M.; FRANÇA, A. P. O Autismo e as dificuldades no processo de

aprendizagem escolar. **ID on line, Revista de Psicologia**, v. 11, n. 38, p. 507– 519, 30 nov. 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/916/1291>. Acesso: 22 nov. 2021.

FRANCISCO P. J. O que é autismo? Saiba a definição do Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Autismo**, São Paulo, ano VII – n. ° 12, p.8- MAR/ABR/MAI 2021.

GOMES, C. G. S.; SILVEIRA, A. D. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo**: manual para intervenção comportamental intensiva. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2016.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista: Pensando através do espectro** 17 ed. São Paulo: Record. 2015

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Grande dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional de Saúde 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html?edicao=34891&t=resultados..> Acesso: 01 mai. 2023.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact**. Disponível em: [http://mail.neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf). Acesso em: 18 jul. 2021.

LEITE, S. de S. ÁFIO, A. C.; CARVALHO, L. V. de; SILVA, J. M. da; ALMEIDA, P. C. de; PAGLIUCA, L. M. F. Construção e validação de instrumento de validação de conteúdo educativo em saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/xs83trTCYB6bZvpccTgfK3w/?lang=pt>. Acesso em: 19ago. 2021.

LEMOS, E. L. de M. D.; NUNES, L. de L.; SALOMÃO, N. M. R. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 26, n. 1, p. 69–84, mar. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. (Organizadora). 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. Teresa E.; PIETRO, R. G. (Orgs). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MELO-DIAS, C.; SILVA, C. F. da. Teoria da aprendizagem social de Bandura na formação de habilidades de conversação. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 20, n. 1, p. 101-113, 2019.

MILLAN, A. E.; POSTALLI, L. M. M. Ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 1, p. 133–154, mar. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/FhpphVB8jMs679PrxkgwTjj/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso: 22 nov. 2021.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **OMS afirma que autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo**. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo>. Acesso em: 01 set. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA ECONOMIA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO OECD - **The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)**. Disponível em <https://www.oecd.org/education/talis/>. Acesso em 23 mar. 2023.

PAPALIA, D.; FELDMAN, R. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PIAGET, J. **Coleção os Pensadores - Jean Piaget**, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. 3. ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIAGET, J. **Seis estudos de Piaget**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. Aperspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology – Communication Research**, v. 19, n. 2, p. 171–178, abr. 2014.

REIS, J. G.; MARTINS, M. de F. M.; LOPES, M. H. B. de M. **Indicativos de qualidade para artigos de Revisão Integrativa**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2015. 2 p. Procedimento técnico de metodologia de pesquisa. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/10952>.

RIBEIRO, S. H. B. **Prevalência dos transtornos invasivos do desenvolvimento no município de Atibaia: um estudo piloto**. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/22592/Sabrina%20Helena%20Bandini%20Ribeiro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ROCHA, E. P.; FERREIRA-VASQUES A. T.; LAMÔNICA, D. A. C. Atuação pedagógica no ensino pré-escolar de alunos com o Transtorno do Espectro Autista. **Revista CEFAC**, v. 23, n. 2, p. e8920, 2021. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/JGqJ3VbFntmZjRdWVvVLwBJ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso: 04 nov. 2021.

SCHMIDT, C., NUNES, D. R. de P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F. de; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: Uma análise da percepção docente e práticas pedagógica. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, n. 18, v. 1, p. 222- 235, 2016.

SILVA, M. C. da; ARANTES, A.; ELIAS, N. C. Uso de histórias sociais em sala de aula para crianças com autismo. **Psicologia em Estudo**, v. 25; fev. 2020.

SILVA, S. E. D. da; SANTOS, A. L. dos; SOUSA, Y. M. de; CUNHA, N. M. F. da; COSTA, J. L. da; ARAÚJO, J. S. A família, o cuidar e o desenvolvimento da criança autista. **Journal of Health and Biological Sciences**, v. 6, n. 3, p. 334–341, jul. 2018.

SOARES, A. M.; CAVALCANTE NETO, J. L. Avaliação do Comportamento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma Revisão Sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial.**, v. 21, n. 3, p. 445–458, set. 2015.

SOARES, F.M.G.C.; NUNES, L.R.O.P. A mediação pedagógica de professoras de crianças com autismo: uma avaliação a partir do uso da Escala de Aprendizagem Mediada (EAM). **ETD – Educação Temática Digital**, v. 22, n. 1, p. 86–105, 5 fev. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10956/77281>. Acesso: 21 nov. 2021.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** São Paulo, v. 8, n.1, p. 102-106, mar. 2010.

TEIXEIRA, E.; MOTA, V.. **Tecnologias educacionais em foco**. São Paulo, 2020.

TEIXEIRA, E. **Desenvolvimento de tecnologias cuidativo-educacional**: volume 2. Porto Alegre: Moriá, 2020.

UNITED STATES OF AMERICA. Centers for Disease Control and Prevention. **Prevalência e características do transtorno do espectro autista entre crianças de 8 anos — Autism and Development Disabilities Monitoring Network**. Washington, Estados Unidos, 2018. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>. Acesso em: 3 abr. 2022.

WUO, A. S. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde e Sociedade**, v. 28, n. 3, p. 210–223, set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Xchrj5dRf6gWzH7bvsZ8gKM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 22 nov. 2021.

**ANEXOS**

**ANEXO 1: QUADRO 1 – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO EDUCATIVO EM SAÚDE, FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL, 2017**

	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
1. O tema abordado é relevante?			
2. A oficina atendeu as suas expectativas?			
3. A abordagem da dinamizadora foi adequada à realidade docente?			
4. O material impresso foi satisfatório?			
5. Seu aproveitamento na oficina foi satisfatório?			
6. Você poderá aplicar os conhecimentos adquiridos na sua prática pedagógica?			

**Fonte:** Leite *et al.* (2018)

## ANEXO 2: CARTA DE CIÊNCIAS

 Centro Universitário de Volta Redonda	Fundação Oswaldo Aranha	 Centro Universitário de Volta Redonda
---	-------------------------	---

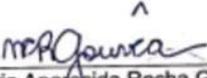
Volta Redonda, 2 de setembro de 2021.

Da Profa. Dra. Maria Aparecida Rocha Gouvêa,  
Orientadora da mestranda: Edilma Rodrigues de Oliveira  
Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – COEPS

**CARTA DE CIÊNCIA**

Na qualidade de orientadora da mestranda EDILMA RODRIGUÉS DE OLIVEIRA, venho, por meio desta carta, dar ciência que a orientanda pretende, com o aval do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, desenvolver uma pesquisa com o seguinte título: **“Manual docente para avaliação e intervenção pedagógica de discentes autistas na escola regular”**.

Atenciosamente,

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Aparecida Rocha Gouvêa  
Orientadora da Mestranda

**ANEXO 3: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO****PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO**

Venho por meio deste, solicitar autorização para a realização da pesquisa: **"MANUAL DO DOCENTE PARA AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE DISCENTES AUTISTAS NA ESCOLA REGULAR"**, sob minha responsabilidade, conforme folha de rosto anexa apresentação ao Comitê de Ética em Pesquisa, na empresa Prefeitura Municipal de Resende - PMR, CNPJ 29.178.233/0005-94. O objetivo é elaborar um manual que possibilite que os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) possam avaliar e intervir pedagogicamente em prol do desenvolvimento dos discentes autistas matriculados na rede regular de ensino. Após a elaboração do produto educacional, será realizada uma oficina para instrumentalizar os docentes para a utilização correta do manual.

O produto será disponibilizado pela pesquisadora aos docentes e a oficina será agendada em data acordada com a Seção de Educação Especial do CEMAE-SME-EDUCAR.

Atenciosamente,

  
EDILMA RODRIGUES DE OLIVEIRA  
Pesquisadora Responsável

Em acordo em 13/09/2021

  
PROF. ROSA DINIZ FRECH DE ALMEIDA  
Secretária de Educação- SME/EDUCAR

## ANEXO 4: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

	<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA - UNIFOA/FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA</b>													
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>														
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>														
<b>Título da Pesquisa:</b> MANUAL DOCENTE PARA AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE DISCENTES AUTISTAS NA ESCOLA REGULAR														
<b>Pesquisador:</b> EDILMA RODRIGUES DE OLIVEIRA														
<b>Área Temática:</b>														
<b>Versão:</b> 1														
<b>CAAE:</b> 52031521.6.0000.5237														
<b>Instituição Proponente:</b> FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA														
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio														
<b>DADOS DO PARECER</b>														
<b>Número do Parecer:</b> 5.030.611														
<b>Apresentação do Projeto:</b>														
<b>MANUAL DOCENTE PARA AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE DISCENTES AUTISTAS NA ESCOLA REGULAR</b>														
<p>Pessoas que sofrem de Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam uma ampla diversidade de comportamentos que podem dificultar a aquisição de habilidades pré-acadêmicas e acadêmicas e que acabam acarretando comprometimento no desenvolvimento e impactando na avaliação de desempenho desse estudante, já que algumas dessas habilidades são essenciais para a aprendizagem. Nesse contexto, além de recursos didáticos variados, é necessário o apoio profissional na transmissão de conhecimentos e informações, o que possibilita a aprendizagem significativa e a funcionalidade desse discente. Observa-se também que a formação do professor da escola regular não possibilita que ele atue de forma efetiva para apoiar o discente com TEA, o que acarreta em prejuízos para a efetiva inclusão desse estudante. Esta pesquisa tem como objetivo propor um manual para docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma que eles desenvolvam competências para avaliar os discentes com TEA na escola regular e propor intervenções</p>														
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="3"><b>Endereço:</b> Avenida Paulo Eraldo Alves Abreu, nº 1305</td> </tr> <tr> <td><b>Bairro:</b> Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços</td> <td><b>CEP:</b> 27.240-560</td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>UF:</b> RJ</td> <td><b>Município:</b> VOLTA REDONDA</td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Telefone:</b> (24)3340-8400</td> <td><b>Fax:</b> (24)3340-8404</td> <td><b>E-mail:</b> cep@foa.org.br</td> </tr> </table>			<b>Endereço:</b> Avenida Paulo Eraldo Alves Abreu, nº 1305			<b>Bairro:</b> Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços	<b>CEP:</b> 27.240-560		<b>UF:</b> RJ	<b>Município:</b> VOLTA REDONDA		<b>Telefone:</b> (24)3340-8400	<b>Fax:</b> (24)3340-8404	<b>E-mail:</b> cep@foa.org.br
<b>Endereço:</b> Avenida Paulo Eraldo Alves Abreu, nº 1305														
<b>Bairro:</b> Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços	<b>CEP:</b> 27.240-560													
<b>UF:</b> RJ	<b>Município:</b> VOLTA REDONDA													
<b>Telefone:</b> (24)3340-8400	<b>Fax:</b> (24)3340-8404	<b>E-mail:</b> cep@foa.org.br												
Página 01 de 05														



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
VOLTA REDONDA -  
UNIFOA/FUNDAÇÃO  
OSWALDO ARANHA



Continuação do Parecer: 5.030.611

pedagógicas que possibilitem a inclusão desse estudante e o desenvolvimento das habilidades necessárias à escola e à vida. Trata-se de uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, que será desenvolvida na rede municipal de Resende-RJ, em parceria com o Centro Municipal de Atendimento ao Educando – (CEMAE), da Secretaria Municipal de Educação de Resende – Instituto da Educação do Município de Resende – EDUCAR. Além do produto educacional proposto, a pesquisa também contará com uma oficina para instrumentalizar os professores de AEE a utilizarem o produto de forma adequada. A pesquisa será submetida ao comitê de ética para apreciação e aprovação e tem previsão de início no segundo semestre de 2021. O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma alteração do neurodesenvolvimento, assinalado por padrões de comportamentos repetitivos e obstáculos para se interagir socialmente que compromete o desenvolvimento da pessoa com TEA. A Organização Mundial da Saúde (OMS) (2017) considera que há 160 milhões de pessoas com autismo em todo o mundo. A condição chamada de transtorno do espectro autista, geralmente, tem início na infância e persiste durante a adolescência e vida adulta. No contexto escolar, os professores desempenham um importante papel na identificação de crianças que precisam de uma avaliação de autismo, portanto seus conhecimentos sobre o tema podem contribuir para o encaminhamento precoce e adequado de estudantes com autismo, sendo igualmente relevante que os professores tenham em mente que as meninas também podem ser afetadas, mesmo tendo prevalência menor do que os meninos. Espera-se que os professores participantes não tenham conhecimentos sobre avaliação e intervenção de estudantes com TEA, já que é um assunto tratado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e que, a partir da abordagem sobre o tema, adquiram novas competências para a prática pedagógica, em benefício do desenvolvimento dos estudantes com TEA e a real inclusão deles no espaço escolar regular.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

**Endereço:** Avenida Paulo Eriel Alves Abrazantes, nº 1325  
**Bairro:** Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços **CEP:** 27.240-560  
**UF:** RJ **Município:** VOLTA REDONDA  
**Telefone:** (24)3340-8400 **Fax:** (24)3340-8404 **E-mail:** cep@foa.org.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
VOLTA REDONDA -  
UNIFOA/FUNDAÇÃO  
OSWALDO ARANHA



Continuação do Parecer: 5.030.611

Elaborar um Manual Docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), contendo estratégias de avaliação e intervenção de discentes com Transtorno de Espectro Autista matriculados em escolas regulares, de forma a possibilitar a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes.

Objetivo Secundário:

- Conceituar o TEA e descrever os níveis que podem afetar os estudantes;
- Realizar pesquisa bibliográfica sobre Transtorno de Espectro Autista e suas implicações para a inclusão na escola regular;
- Elaborar oficina para docentes de AEE, para o uso adequado do manual proposto como produto educacional, utilizando metodologias ativas de aprendizagem;
- Validar o produto com o Centro Especializado Municipal de Atendimento Educacional (CEMAE) da Secretaria Municipal de Educação de Resende – SME/PMR-EDUCAR;
- Realizar oficina para professores de AEE na rede municipal de ensino de Resende – RJ, em acordo com a Direção Pedagógica e o Centro Especializado Municipal de Atendimento Educacional (CEMAE) da Secretaria Municipal de Educação – SME/PMR-EDUCAR.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Não há risco para os participantes.

Benefícios:

Após a professores de atendimentos educacional especializados serão capazes de avaliar e intervir pedagogicamente em prol dos alunos com autismo matriculados na rede municipal de Resende.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante, pela possibilidade de instrumentalizar os docentes para intervenção precoce e propiciar aos profissionais no acompanhamento dos discentes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados devidamente preenchidos e assinados.

Endereço: Avenida Paulo Eriel Alves Abreu, nº 1325  
 Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços CEP: 27.240-560  
 UF: RJ Município: VOLTA REDONDA  
 Telefone: (24)3340-8400 Fax: (24)3340-8404 E-mail: cep@foa.org.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
VOLTA REDONDA -  
UNIFOA/FUNDAÇÃO  
OSWALDO ARANHA



Continuação do Parecer: 5.030.611

**Recomendações:**

Divulgação do Manual para outras escolas e municípios.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aguardando parecer do Comitê.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1827758.pdf	17/09/2021 12:18:57		Aceito
Folha de Rosto	folhadestoparaplataformabrasil.pdf	17/09/2021 12:07:19	EDILMA RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/09/2021 11:49:45	EDILMA RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Formuláriodeavaliacao.pdf	16/09/2021 18:45:56	EDILMA RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	formuláriodevalidacao.pdf	16/09/2021 18:45:23	EDILMA RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	cartadeciencia.pdf	16/09/2021 18:43:45	EDILMA RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	cartadeanuencia.pdf	16/09/2021 18:43:10	EDILMA RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto brochura.pdf	16/09/2021 18:38:12	EDILMA RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Avenida Paulo Eriel Alves Abrantes, nº 1325  
Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços CEP: 27.240-560  
UF: RJ Município: VOLTA REDONDA  
Telefone: (24)3340-8400 Fax: (24)3340-8404 E-mail: cep@foa.org.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
VOLTA REDONDA -  
UNIFOA/FUNDAÇÃO  
OSWALDO ARANHA



Continuação do Parecer: S.030.611

VOLTA REDONDA, 10 de Outubro de 2021

---

Assinado por:  
Walter Luiz Moraes Sampaio da Fonseca  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Paulo Eriel Alves Abrantes, nº 1325  
Bairro: Prédio 03, Sala 05 - Bairro Três Poços CEP: 27.240-560  
UF: RJ Município: VOLTA REDONDA  
Telefone: (24)3340-8400 Fax: (24)3340-8404 E-mail: cep@foa.org.br

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CoEPS/UniFOA

#### **1 - Identificação do responsável pela execução da pesquisa:**

Título do Projeto: **MANUAL DOCENTE PARA AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE DISCENTES AUTISTAS NA ESCOLA REGULAR**

: Edilma Rodrigues de Oliveira

**Telefones de contato do Coordenador do Projeto:** (24) 998293663

**Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa:** Av. Paulo Erlei Alves Abrantes, 1325, Três Poços – Volta Redonda – RJ: cep@foa.org.br

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente e sem remuneração, de **Coordenador do Projeto** uma pesquisa que abordará manual docente para avaliação e intervenção pedagógica de estudantes autistas matriculados na rede municipal de Resende – RJ para instrumentalizar professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola regular.

A pesquisa tem o objetivo de elaborar um manual docente para avaliação e intervenção pedagógica de estudantes autistas matriculados na rede municipal de Resende – RJ. A pesquisa pretende instrumentalizar professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) a avaliarem e fazerem as devidas intervenções, para a real inclusão desses discentes na rede regular de ensino. Propõe-se que você analise o produto educacional e avalie a proposta, considerando os critérios definidos no formulário anexado a este termo.

**(a)** Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre o procedimento.

**(b)** Você poderá se recusar a participar da pesquisa e poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo. Durante o procedimento do preenchimento do formulário, você poderá se recusar a responder qualquer pergunta que, por ventura, lhe cause algum constrangimento.

**(c)** A sua participação como voluntário não auferirá nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza, podendo se retirar do projeto em qualquer momento sem prejuízo.

**(d)** A sua participação não envolve riscos.

**(e)** Serão garantidos o sigilo e privacidade, sendo reservado ao colaborador o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometer-lo.

**(f)** Na apresentação dos resultados, não serão citados os nomes dos colaboradores.

**(g)** Confirmando ter conhecimento do conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar desta pesquisa e, por isso, dou meu consentimento.

Volta Redonda, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Nome por extenso: \_

---

-

Assinatura:

---

Documento de identificação: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B: QUADRO – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO MANUAL E DA OFICINA

Fonte: própria autora

<b>OBJETIVOS: propósitos, metas ou finalidades</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
1. Contempla o tema proposto			
2. Adequado ao processo de ensino-aprendizagem			
3. Esclarece dúvidas sobre o tema abordado			
4. Proporciona reflexão sobre o tema			
5. Incentiva mudança de comportamento			
<b>ESTRUTURA/APRESENTAÇÃO: organização, estrutura, estratégia, coerência e suficiência</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
6. Linguagem adequada ao público-alvo			
7. Linguagem apropriada ao material educativo			
8. Linguagem interativa, permitindo envolvimento ativo no processo educativo			
9. Informações corretas			
10. Informações objetivas			
11. Informações esclarecedoras			
12. Informações necessárias			
13. Sequência lógica de ideias			
14. Tema atual			
15. Tamanho do texto adequado			
<b>RELEVÂNCIA: significância, impacto, motivação e interesse</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
16. Estimula o aprendizado			
17. Contribui para o conhecimento na área			
18. Desperta interesse pelo tema			

**Nota:** Valoração dos itens: 0 discordo; 1 concordo parcialmente; 2 concordo totalmente **Nota:** Valoração dos itens: 0 discordo; 1 concordo parcialmente; 2 concordo totalmente Caso deseje, comente: