



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILA DE CARVALHO ACOSTA

**Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) na
construção de Planos de Ensino Individualizado para crianças com
Transtorno do Espectro do Autismo**

Dourados-MS

2023



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILA DE CARVALHO ACOSTA

**Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) na
construção de Planos de Ensino Individualizado para crianças com
Transtorno do Espectro do Autismo**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da
Grande Dourados a nível de doutorado.

Área de concentração: Educação e Diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins

Dourados-MS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A185p Acosta, Priscila De Carvalho
Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) na construção de Planos de Ensino Individualizado para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo [recurso eletrônico] / Priscila De Carvalho Acosta. -- 2023.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Morgana de Fátima Agostini Martins.
Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Especial. 2. . 3. Desenvolvimento Infantil. 4. . 5. Instrumento de avaliação. 6. . 7. Transtorno do Espectro do Autismo.. I. Martins, Morgana De Fátima Agostini. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Dedico este trabalho aos “Arthurs”, “Davis”
“Gabrieis”, “Pedros”, e tantos outros pequenos
que passaram pelas minhas mãos e me
ensinaram a ser uma profissional, professora,
aluna e ser humano melhor!

AGRADECIMENTOS

À Deus, por cuidar de mim nos detalhes! Por acompanhar, conduzir e iluminar minha jornada, por não ter me desamparado nem sequer, por um segundo, por ter me dado a segurança e a certeza de que eu seguia o caminho certo e estava trilhando àquilo que tinha a mim preparado!

À minha família, especialmente, meu marido Marcelo, minha mãe Leodenir, meus irmãos Elton e Aline e meu pai Alceu. Obrigada por serem consolo, afeto, porto seguro e por confiarem com tanta certeza em mim! Por terem tido paciência e compreensão nos momentos de ausência, ansiedade, insegurança e estresse. Aos meus sobrinhos, Isadora, Pedro, João Lucas e Mateus, por trazerem cor a minha vida e me ensinarem a amar incondicionalmente. Saibam, o que eu faço é por vocês!

À profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, minha orientadora, profissional, professora, companheira de trabalho e amiga, que eu tanto admiro e respeito! Obrigada por confiar em mim nesses trezes anos de caminhada, agradeço por ter me oportunizado a viver tantas coisas incríveis na minha vida profissional e pessoal. Por ser generosa, autêntica, confiável e intensa, por ter comprado minhas ideias, me apoiado, criticado e orientado! Obrigada por ter sido a melhor orientadora que pode ser e a melhor que eu poderia ter. É um prazer enorme poder conviver e compartilhar de seus ensinamentos diariamente.

À banca examinadora, especialmente, aos membros externos, profa. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues e profa. Verônica Aparecida Pereira, pelo olhar cuidadoso e criterioso que tiveram com o meu trabalho, pelas contribuições precisas, necessárias e concisas sugeridas no exame de qualificação. É uma honra tê-las como avaliadoras deste trabalho.

Aos queridos e admiráveis, profa. Dra. Aline Maira da Silva e prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, obrigada pelas contribuições fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Profa. Aline que alegria a ter comigo neste momento, acompanhou minha trajetória desde a graduação, sempre cuidadosa, carinhosa, ética e extremamente competente! Professores, que honra poder contar com suas experiências!

Ao prof. Dr. Emerson Henklain Ferruzzi, pessoa íntegra e admirável que tive o prazer em trabalhar junto por alguns anos, pelos ensinamentos e partilhas! Grata também pela atenção e contribuição despendida neste trabalho.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPES), Jeniffer, Edilson, Kaio, Gabriele, Joniery e Silvia pelas trocas, sugestões e momentos partilhados,

especialmente, ao colega Felipe pela ajuda fornecida para o levantamento de alguns dados deste trabalho.

Aos meus amigos, colegas de pesquisa e de trabalho, Gabriele e Kaio, com os quais tive a alegria de dividir essa jornada! Obrigada por serem afago e refúgio, pelos momentos de choros, risadas, inseguranças e “brincas” compartilhados. Obrigada por dividirem a experiência incrível que possuem, que foi fundamental para a construção deste trabalho.

Às queridas amigas que o doutorado me deu, Jaqueline e Luana, essa trajetória se tornou mais leve e satisfatória quando percebi que tinha apoio e com quem contar, obrigada pelas partilhas!

Aos meus colegas de trabalho do Núcleo de Desenvolvimento Infantil – Expansão, pelas trocas, momentos e experiências compartilhadas. Por eu ensinar e aprender diariamente com a equipe, pela confiança, parceria e paciência.

Finalmente, agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) pela confiança e aprovação do trabalho desenvolvido. Agradeço também, aos professores que me receberam com carinho, atenção e com entusiasmo em aprender.

RESUMO

O uso de Planos de Ensino Individualizado (PEIs) é preconizado por políticas educacionais e para sua elaboração é necessário o uso de instrumentos avaliativos que levantem as potencialidades e necessidades dos indivíduos. Esse trabalho teve como objetivo construir, organizar e verificar a validade social de um instrumento de avaliação de repertório comportamental de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ou outras condições que geram atraso no desenvolvimento, para uso, prioritariamente, de professores. O trabalho foi composto por três estudos, Estudo 1: objetivou levantar a versão dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) sobre elaboração e operacionalização de PEIs. Estudo 2: buscou levantar pesquisas sobre o uso de instrumentos de avaliação de repertório comportamental para indivíduos com TEA e/ou atraso no desenvolvimento. O Estudo 3: organizou e construiu o Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) para crianças pequenas com TEA e verificou sua validade social. O referencial teórico metodológico dessa pesquisa foi a Análise do Comportamento. Para o levantamento dos dados do Estudo 1, foi aplicado um roteiro de entrevista semiestruturado em três professoras responsáveis pelo AEE de CEIMs, os principais achados indicam que as professoras costumam elaborar PEIs aos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), no entanto, relatam que a ferramenta pouco contribui para sua atuação junto a estes alunos, além disso, as três declaram perceberem a necessidade de fazer uso de instrumentos que possam levantar as necessidades desse público, visto que nenhuma utiliza. Os resultados do Estudo 2 foram levantados por meio de uma pesquisa de revisão sistemática, considerando trabalhos publicados nos últimos cinco anos, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que tratassem sobre o uso de instrumentos de avaliação de repertório comportamental para indivíduos com TEA e/ou atraso no desenvolvimento. A análise dos trabalhos identificou que somente um se propôs a desenvolver ferramentas de avaliação que pudesse instrumentalizar profissionais da Educação, sendo a elaboração de um instrumento para levantar sinais de risco ao desenvolvimento. A partir do levantamento realizado, tornou-se evidente a importância de pesquisas que investiguem ou propõem ferramentas que subsidiem a elaboração de PEIs e possam ser utilizados por profissionais da Educação. O estudo 3, por sua vez, buscou verificar a validade social do PARC, a partir da avaliação de 11 juízes, profissionais da Educação, que fizeram uso do instrumento para avaliar seus alunos com TEA. A análise das respostas dos juízes indicou, de modo geral, que o PARC contribui para levantar o repertório comportamental das crianças atendidas, foi avaliado como um instrumento fácil de ser compreendido e aplicado, além de ser considerado como uma ferramenta que colabora com o desenvolvimento de PEIs. Foi consenso entre os juízes, a pretensão futura do uso do material elaborado. Pesquisas posteriores podem sondar a adesão do uso do PARC pelos profissionais para a elaboração de PEIs, assim como, a análise dos documentos produzidos e subsidiados pelo instrumento desenvolvido, visando contribuir com a inclusão escolar de alunos PAEE.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Desenvolvimento Infantil; Instrumento de avaliação; Transtorno do Espectro do Autismo.

ABSTRACT

The use of Individualized Teaching Plans (IEPs) is advocated by educational policies and for their elaboration it is necessary to use evaluative instruments that raise the potentialities and needs of individuals. This work aimed to build, organize and verify the social validity of an instrument for evaluating the behavioral repertoire of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) or other conditions that generate developmental delay, for use, primarily, by teachers. The work consisted of three studies, Study 1: aimed to raise the version of the teachers of the Specialized Educational Assistance (SEA) of Municipal Early Childhood Education Centers (MECECs) on the elaboration and operationalization of PEIs. Study 2: sought to raise research on the use of behavioral repertoire assessment instruments for individuals with ASD and/or developmental delay. Study 3: organized and constructed the Behavioral Repertory Assessment Protocol (BRAP) for young children with ASD and raised its social validity. The theoretical and methodological framework of this research was Behavior Analysis. For the survey of data from Study 1, a semi-structured interview script was applied to three teachers responsible for the SEA of MECECs, the main findings indicate that the teachers usually prepare IEPs for Special Education Target Public (SETP) students, however, report that the tool contributes little to their work with them, in addition, the three declare that they perceive the need to make use of instruments that can raise the needs of this public, since none of them use them. The results of Study 2 were raised through a bibliographical review research, surveying works published in the last five years, in the Periodicals Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CIHEP); in the CIHEP Catalog of Theses and Dissertations and in the Digital Library of Theses and Dissertations (DLTD) that dealt with the use of behavioral repertoire assessment instruments for individuals with ASD and/or developmental delay. The analysis of the works identified that only one set out to develop assessment tools that could equip Education professionals, with the creation of an instrument to raise signs of risk to development. From the survey carried out, the importance of research that investigates or proposes tools that support the preparation of IEPs and can be used by education professionals became evident. Study 3, in turn, sought to socially validate the BRAP, based on the evaluation of 11 judges, Education professionals, who used the instrument to evaluate their students with ASD. The analysis of the judges' responses indicated, in general, that the BRAP contributes to raising the behavioral repertoire of the children assisted, it was evaluated as an instrument that is easy to understand and apply, in addition to being considered as a tool that collaborates with the development of IEPs. It was consensus among the judges, the future intention of using the elaborated material. Further research can probe the adherence to the use of BRAP by professionals for the preparation of IEPs, as well as the analysis of documents produced and supported by the instrument developed, aiming to contribute to the school inclusion of SETP students.

KEY WORDS: Special Education; Child Development; Assessment instrument; Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Fluxo de informações das etapas de busca para seleção dos estudos elegíveis...p. 62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: concepção dos juízes sobre as áreas sugeridas no PARC.....	p. 127
Gráfico 02: concepção dos juízes sobre os comportamentos avaliados no PARC.....	p. 128
Gráfico 03: concepção dos juízes sobre a extensão do PARC.....	p. 128
Gráfico 04: concepção dos juízes sobre a compreensão do PARC.....	p. 129
Gráfico 05: concepção dos juízes sobre a possibilidade de usar o PARC para avaliar seus alunos.....	p. 130
Gráfico 06: concepção dos juízes sobre a pretensão de usar o PARC para avaliar os alunos PAEE.....	p. 130
Gráfico 07: concepção dos juízes sobre as instruções de aplicação sugeridas no manual do PARC.....	p.131
Gráfico 08: concepção dos juízes sobre os materiais sugeridos para a avaliação.....	p. 132.
Gráfico 09: concepção dos juízes sobre a dificuldade de encontrar ou confeccionar os materiais de avaliação sugeridos.....	p. 132
Gráfico 10: concepção dos juízes sobre as estratégias de ensino sugeridas.....	p. 133
Gráfico 11: concepção dos juízes sobre a oferta das estratégias de ensino sugeridas para os alunos PAEE.....	p. 134
Gráfico 12: concepção dos juízes sobre as estratégias de ensino sugeridas e a atuação junto ao aluno PAEE.....	p. 134
Gráfico 13: concepção dos juízes sobre a pontuação atribuída na realização das habilidades avaliadas.....	p. 135
Gráfico 14: concepção dos juízes sobre a folha de resposta sugerida.....	p. 136
Gráfico 15: concepção dos juízes sobre a pretensão de usar o PARC completo para elaborar o PEI de seu aluno.....	p. 136
Gráfico 16: concepção dos juízes sobre a contribuição do PARC para o levantamento de objetivos de um PEI.....	p. 137

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Caracterização das professoras.....	p. 41
Quadro 02. Quantidade de CEIMs e números de alunos atendidos pelos Polos.....	p. 43
Quadro 03. Dados dos trabalhos selecionados no Portal de Periódico da CAPES.....	p. 64
Quadro 04. Dados dos trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	p. 74
Quadro 05. Dados dos trabalhos selecionados na BDTD.....	p. 81
Quadro 06. Instrumentos de avaliação de repertório comportamental que subsidiaram a construção do PARC.....	p. 104
Quadro 07. Caracterização dos juízes que avaliaram o PARC.....	p. 123

LISTA DE SIGLAS

ABA – *Applied Behavior Analysis*

ABLIS – *Assesment of Basic Language and Learning Skills*

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca de Teses e Dissertações

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEIM – Centros de Educação Infantil Municipal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CDC – *Centers for Disease Control and Prevention*

DDT – *Discrete Trial Training*

DSM-5- TR – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição - Revisado

EI – Educação Infantil

FAED – Faculdade de Educação

GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPO – Inventário Portage Operacionalizado

IT – *Incidental Teaching*

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

PARC – Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental

PECS – *Picture Exchange Communication System*

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PEI – Plano de Ensino Individualizado

PEP-R – Perfil Psicoeducacional Revisado

PME – Plano Municipal de Educação

PNEE-PEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PROTEA-R – Protocolo de Avaliação Comportamental para Crianças com Suspeita do Transtorno do Espectro Autista

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo

TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

VB-MAPP – *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program*

Sumário

1. INTRODUÇÃO GERAL	12
2. ESTUDO 1	24
2.1.1. A Educação Infantil e as práticas do AEE	29
2.2. MÉTODO	37
2.2.1. Tipo de pesquisa.....	37
2.2.2. Procedimentos éticos.....	38
2.2.3. Participantes	38
2.2.4. Local.....	38
2.2.5. Instrumentos	39
2.2.6. Procedimento de coleta de dados.....	39
2.2.7. Procedimento de análise de dados	40
2.3. RESULTADOS	40
2.4. DISCUSSÃO	45
2.5. CONSIDERAÇÕES	49
REFERÊNCIAS	50
3. ESTUDO 2	54
3.1. INTRODUÇÃO.....	55
3.2. MÉTODO	60
3.2. RESULTADOS	63
3.3. DISCUSSÃO	85
3.4. CONSIDERAÇÕES	88
REFERÊNCIAS	89
4. ESTUDO 3	93
4.1. INTRODUÇÃO.....	93
4.2. MÉTODO	97
4.2.1. Tipo de Pesquisa.....	97
4.2.2. Procedimentos éticos.....	97
4.2.3. Juízes	98
4.2.4. Local.....	99
4.2.5. Instrumentos	99
4.2.6. Procedimento de coleta	101
4.2.7. Procedimento de Análise.....	102
4.3. RESULTADOS	102

4.3.1.	Construção do PARC	102
4.3.1.1.	Manual para avaliação	110
4.3.1.2.	Folha de resposta	116
4.3.1.3.	Estratégias de ensino de comportamentos-alvo.....	117
4.3.2.	Validade Social do PARC	122
4.4.	DISCUSSÃO.....	138
4.5.	CONSIDERAÇÕES	140
	REFERÊNCIAS	141
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
	REFERÊNCIAS GERAIS.....	147
	APÊNDICE 1	152
	APÊNDICE 2	153
	APÊNDICE 3	156
	APÊNDICE 4	160
	APÊNDICE 5	166
	APÊNDICE 6	183
	APÊNDICE 7	197

APRESENTAÇÃO

Meu interesse em pesquisar a temática: “Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)” se deu ainda na graduação do curso de Psicologia, quando realizei meu primeiro estágio, no ano de 2012, que envolvia pesquisas e estudos sobre o tema, a partir de então, comecei a participar do Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas (GEAPPA), as discussões com os familiares e profissionais ocorridas durante as reuniões instigavam ainda mais meu interesse pela Área.

Durante os estágios clínicos realizados na graduação, minhas opções sempre foram os que abordavam estudos na Área da Análise do Comportamento e que envolviam crianças. Em 2015, quando ingressei no Mestrado em Educação, ampliei minha área de estudos e participei de uma Rede de Pesquisa sobre o uso da Tecnologia Assistiva em Salas de Recursos Multifuncionais de redes públicas de ensino, promovida pelas universidades públicas do estado do Mato Grosso do Sul. Foi uma oportunidade ímpar, na qual pude expandir meu conhecimento na Área da Educação Especial, particularmente, sobre o Atendimento Educacional Especializado aos alunos considerados Públicos-Alvo da Educação Especial, sobre a organização e funcionamento desse serviço, assim como, a estrutura e recursos utilizados. Em 2017, quando finalizei o Mestrado, fui convidada a participar da instalação de um Projeto que aconteceria com a parceria entre a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Cooperativa Médica UNIMED de Dourados-MS. O projeto visava criar um serviço para atender indivíduos com TEA beneficiários do Plano de Saúde Unimed e outros por meio de cota social.

Particpei da criação do Projeto, instalação do serviço e atuei como responsável técnica (realizando avaliação, intervenção e supervisão de casos clínicos) durante três anos nesse local denominado Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA). Em 2019 ingressei no Doutorado e no ano de 2020 tive que reduzir minha carga horário de serviço em decorrência das demandas da Pós-Graduação, me afastando do cargo de responsável técnica e participando do projeto como bolsista. Assim, nesse mesmo ano, comecei a trabalhar em um Núcleo que realiza atendimentos embasados pelos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) a crianças com atraso no desenvolvimento e TEA, onde atuo atualmente e consigo flexibilizar meus horários de serviço.

O interesse em construir um instrumento de avaliação de repertório comportamental que pudesse ser utilizado por professores e profissionais da Saúde surgiu, justamente, pela necessidade que encontrei quando comecei a atuar com crianças com TEA no ano de 2017. Percebi que haviam poucos instrumentos acessíveis na época. O único recurso do qual conhecia

até então, era o Inventário Portage Operacionalizado. Pude observar, também, que alguns instrumentos eram técnicos e direcionados, principalmente, para profissionais de Psicologia. Observava as dificuldades que os profissionais, entre eles, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionais, Professores e também Psicólogos tinham para levantar as necessidades dos indivíduos aos quais prestavam serviços, pois não utilizavam instrumentos para esse fim. Percebi que os planejamentos de ensino individualizado realizados pelos profissionais eram generalistas e baseados em avaliação observacional e pessoal. Com essa experiência pude notar que muitos profissionais não compreendiam a importância da utilização de instrumentos para elaboração de Planos de Ensino Individualizados, não conheciam instrumentos que possam ser utilizados e, conseqüentemente, possuíam dificuldades em aplicá-los. Além disso, notei também os impasses que os profissionais enfrentavam em elaborar estratégias de ensino a partir dos objetivos traçados para os indivíduos que atendiam.

De modo geral, os fatores relatados motivaram a realização do presente estudo, com vistas a contribuir com práticas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e da melhoria da qualidade de vida de pessoas com TEA. Acredita-se que amparar os profissionais que atendam a esse público é uma forma de colaborar com esse processo. Destaca-se que essa pesquisa faz parte dos trabalhos desenvolvidos no Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Educação Especial (LADIES) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPES).

1. INTRODUÇÃO GERAL

Nos últimos anos a incidência diagnóstica do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem aumentado significativamente, trazendo consigo a ampliação de estudos na área que buscam, entre outras questões, compreender a causa e as características dessa condição e investigar intervenções que podem trazer melhorias para qualidade de vida desses indivíduos e seus familiares.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta, principalmente, as áreas de comunicação e socialização do indivíduo. O termo TEA foi adotado como categoria diagnóstica pela quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) para se referir ao quadro clínico caracterizado por déficits na comunicação e interação social, com presença de padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, considerando que os sintomas nessas áreas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento e, quando tomados conjuntamente, causam prejuízos significativos no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo (APA, 2023).

O DSM-5-TR divide as características diagnósticas em dois critérios: déficits persistentes na comunicação social e interação social, que implicam em prejuízos significativos na área de comunicação, envolvendo o uso inadequado da fala, como ecolalias e inversões pronominais, e/ou a ausência da linguagem expressiva; alterações quanto a compreensão de ordens ou instruções, relacionadas a linguagem receptiva; baixo repertório para manifestação da comunicação por meio de gestos e dificuldade para interpretar a linguagem corporal e expressões faciais de outros indivíduos. Mesmo aqueles sujeitos que falam, podem apresentar dificuldade na iniciação ou manutenção de conversas e pouco entendimento de sutilezas da linguagem como piadas, ironias ou sarcasmo. Entre as dificuldades referentes a interação estão o isolamento social, preferência por realizar atividades e brincadeiras sozinho, baixo contato visual, ausência de atenção compartilhada e imitações, demonstração inadequada de comportamentos em lugares públicos, entre outros.

O segundo critério refere-se aos padrões restritos e repetitivos de comportamentos interesse e atividades, o que envolve resistência a mudanças e a quebras de rotina; apego a determinados objetos; interesses incomuns e restritos; uso inadequado de brinquedos, manuseados com baixo teor simbólico; persistência em organizar, enfileirar e/ou empilhar

materiais. Estão também presentes os comportamentos autoestimulantes, como: balançar-se, andar em círculos, girar o corpo e chacoalhar as mãos, por exemplo. O Manual aborda, também, como critério diagnóstico, as desregulações sensoriais no TEA, visto que muitos indivíduos com essa condição podem se mostrar hipo ou hiper-responsivos a determinados estímulos sensoriais. Alguns exemplos envolvem a seletividade alimentar, alterações quanto ao toque ou cheiro, aparente indiferença a dor e/ou temperatura, desregulação da percepção auditiva e/ou visual, entre outras questões.

Vale destacar que a manifestação do quadro clínico é amplamente variada e a expressividade dos sintomas influenciarão em maior ou menor grau as diferentes áreas do desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, algumas pessoas com TEA poderão ter a área de Socialização mais prejudicada, enquanto outros, terão maiores prejuízos na área da Linguagem que poderão se relacionar com a presença ou não de desregulações sensoriais, que podem interferir no desenvolvimento de atividades de vida diária, e assim por diante. O que complica ainda mais o quadro é a associação do TEA com outras condições. É comum que indivíduos com TEA apresentem também comprometimento intelectual, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), alterações de sono e de alimentação, dificuldades específicas de aprendizagem, epilepsia, além de transtorno de ansiedade e depressão, entre outros quadros de transtornos mentais (APA, 2023).

O DSM-5-TR divide o TEA em três níveis de acordo com a necessidade de suporte e apoio. Conforme o manual, o nível 3 exige “apoio muito substancial”, sendo aqueles indivíduos, que apresentam sintomas graves da condição gerando déficits importantes em habilidades de socialização e comunicação, havendo grande dificuldade em iniciar interações e respostas mínimas a interações iniciadas por outros, interferindo diretamente no desenvolvimento de atividades funcionais.

O Nível 2, conforme a classificação, exige “apoio substancial”, esses indivíduos, entre outros sintomas, apresentam graves déficits de comunicação e demonstram prejuízos sociais, havendo limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida a aberturas sociais que partem de outros.

Já o Nível 1 exige “apoio”, esses indivíduos, entre outras questões, podem demonstrar dificuldade branda de comunicação causando prejuízos na iniciação de interações interpessoais e respostas atípicas a relações sociais iniciadas por demais pessoas.

Importante ressaltar que os níveis não são estáticos, podendo variar de acordo com o contexto ou oscilar com o tempo (APA, 2023). Ou seja, um indivíduo que em determinado

momento exige “apoio substancial” (Nível 2), pode com o tempo, exigir “apoio” (Nível 1), da mesma forma que o contrário também pode ocorrer, isso dependerá de uma série de fatores, entre eles, intervenções e a presença e/ou ausência de comorbidades.

Ainda não podemos afirmar as causas específicas do TEA. Admite-se, no entanto, que têm causas multifatoriais, envolvendo fatores genéticos e ambientais. Estudos realizados com gêmeos idênticos (monozigóticos) demonstram que a probabilidade de um dos gêmeos ter TEA quando um tem é de 50%, esse número demonstra claramente que fatores genéticos são importantes, mas não determinantes. Isso nos permite inferir que a criança que não apresentou TEA pode não ter tido agravo ambiental, como complicações no parto, menor peso ao nascer ou problemas no período perinatal. Mesmo não podendo apontar claramente a causa do TEA, sabemos que pode se associar a outras condições genéticas como síndrome de Down e Síndrome do X-Frágil, por exemplo (SCHWARTZMAN, 2018).

Conforme Bernier, Dawson e Nigg (2021), é um desafio explicar a causa do TEA visto a complexidade da condição. Sobretudo, de acordo com os autores, o reconhecimento atual é de que o TEA inclui diferentes condições com distintas causas, sendo que os dados científicos mais recentes têm mostrado que o transtorno é causado por uma mescla de mutações genéticas raras em um subgrupo de casos e por uma combinação de suscetibilidade genética comum e desencadeantes ambientais em outros casos. Ou seja, existe a relação de fatores genéticos envolvidos que em alguns são determinantes e, em outros, a predisposição genética relacionada a eventos ambientais.

A incidência diagnóstica da condição tem aumentado com o decorrer dos anos. A partir de resultados de pesquisas realizadas pelo *Centers for Disease Control and Prevention (CDC)*, em português, Centro de Controle de Doenças e Prevenção, do governo dos Estados Unidos da América e analisadas por Mandell e Lecavalier (2014), há a constatação de que no ano de 2002, 1 indivíduo em cada 150 nascimentos apresentava sinais característicos de TEA. A partir dos anos de 2004 a 2006, esse índice aumentou para 1 criança com TEA a cada 110 crianças nascidas. Já em 2010, o número de indivíduos com critérios diagnósticos de TEA ampliou para 1 criança a cada 68 nascimentos, conforme o estudo. Em 2014, a partir da pesquisa realizada por Baio (2018), a incidência cresceu ainda mais, com a estimativa de que 1 a cada 59 crianças apresentavam sinais relacionados ao TEA. Mais recentemente os Estados Unidos da América divulgaram novos números da prevalência da condição: conforme divulga o *CDC*, em um grupo de 36 crianças de até oito anos de idade, uma é diagnosticada com TEA (MAENNER, et al., 2023).

A mudança e a ampliação dos critérios diagnósticos abordados no DSM-5 podem ter colaborado para a ampliação dos números de diagnósticos de TEA, além do crescente movimento de conscientização da sociedade e dos profissionais da saúde e educação sobre as características que envolvem a condição e a importância do diagnóstico precoce.

Não existem exames específicos para o diagnóstico de TEA que deve ser conduzido por equipe multiprofissional (médico neurologista ou psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, além de outros profissionais da Saúde e Educação), visto a diversidade dos sintomas que acometem a condição e que se expressam de maneiras diferentes nas áreas do desenvolvimento do indivíduo. Há, no entanto, a indicação de exames de imagens e/ou genéticos quando existe a suspeita de outros diagnósticos com características semelhantes ao TEA e/ou para investigar comorbidades associadas ao transtorno. Quanto ao tratamento medicamentoso, existem fármacos que auxiliam no tratamento de alguns sintomas como a desatenção, agitação e problemas relacionados ao sono, por exemplo. Não há, entretanto, medicamentos específicos para o TEA.

O diagnóstico é eminentemente clínico e costuma ser subsidiado pelo uso de instrumentos que levantam características da condição. O prognóstico é bastante variável. Hoje o que é consenso na literatura (AIELLO, 2002; GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004; BOSA, 2006; ROGERS; DAWSON, 2014; SCWARTZMAN, 2018) é que quanto mais cedo iniciar-se as intervenções, melhores as chances de os indivíduos desenvolverem habilidades específicas e necessárias para sua autonomia. O acompanhamento terapêutico é recomendado e necessário e, entre as terapias indicadas, destacam-se as que são fundamentadas nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada – ABA (referindo-se à abreviação das letras iniciais do termo em inglês *Applied Behavior Analysis*), pois possuem comprovações científicas sobre sua efetividade na intervenção de crianças com atraso no desenvolvimento, entre elas, com TEA (LOVAAS, 2003; SELLA; RIBEIRO, 2018; DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018; ANDALÉCIO, et al., 2019).

As intervenções em ABA utilizam os paradigmas da aprendizagem operante (SKINNER, 2003). As estratégias, de modo geral, buscam ampliar o repertório comportamental do indivíduo que apresenta atraso e diminuir a emissão de comportamentos inadequados, que podem se tornar empecilhos para o aprendizado de repertórios mais complexos, além de interferir na qualidade de vida do mesmo. Destaca-se que as estratégias provenientes da ABA podem ser aplicadas em diversos contextos, entre eles, na escola. Para isso, as intervenções costumam ser

direcionadas por Planos de Ensino Individualizado¹ (PEIs) construídos a partir da identificação das potencialidades e necessidades dos indivíduos, considerando sua realidade e contexto.

A elaboração de documentos que norteiem práticas e ações com alunos Público-Alvo da Educação Especial é preconizada por políticas de Educação Especial (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2014). No entanto, ao analisar pesquisas nacionais é notado que seu uso é pouco frequente no Brasil e há muitas dúvidas sobre a construção e a implantação desse instrumento (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018; COSTA; SCHIMDT, 2019; SILVA; CAMARGO, 2021).

Entende-se que PEIs servem como norte para a realização das ações e propostas de ensino traçadas para serem trabalhadas com o indivíduo a partir da elaboração de objetivos específicos. Para isso, é fundamental a realização de avaliação do repertório comportamental, que consiste na avaliação dos excessos (classe de respostas que ocorrem com alta frequência, intensidade e duração); *déficits* (classe de respostas que deixa de ocorrer com frequência) e reservas comportamentais (classe de respostas socialmente esperadas e usadas para o desenvolvimento de novos repertórios) (KANFER; SASLOW, 1976), subsidiada pelo uso de instrumentos avaliativos. A avaliação evidencia as potencialidades e dificuldades do indivíduo, sendo possível posteriormente elencar comportamentos prioritários de ensino que poderão compor os objetivos do PEI.

Conforme Lafrance (2018), para esse tipo de avaliação é recomendado o uso de diversas medidas, visto que as ferramentas de avaliação apresentam vantagens e desvantagens e cada uma proporciona informações diferentes. Assim, o uso de múltiplas medidas nos dá segurança de que mais informações importantes foram coletadas. Dessa forma, os resultados da avaliação fornecem a base para a seleção de objetivos, alvos de ensino, que poderão compor um PEI.

Nesse sentido, o uso de instrumentos de avaliação parece importante para a definição de objetivos de um PEI. No Brasil, existem instrumentos utilizados para avaliação de repertório comportamental. A maioria deles foi traduzido e adaptado para o contexto nacional (WILLIAMS; AIELLO, 2018; MARTONE, 2017; ROGERS; DAWSON, 2014; LEON, 2002) e são utilizados para avaliar indivíduos com atraso no desenvolvimento. Entre os materiais produzidos em contexto nacional e utilizado como guia para a construção de planos de intervenção, destaca-se o Livro “Passo a passo, seu caminho” (WINDHOLZ, 1988), material

¹ Essa pesquisa irá utilizar o termo Plano de Ensino Individualizado (PEI) para se referir aos planejamentos educacionais e/ou interventivos elaborados por professores e outros profissionais para o direcionamento de sua atuação junto ao Público Alvo da Educação Especial.

que oferece suporte para ensino de comportamentos básicos para indivíduos com atraso no desenvolvimento.

Ao investigarmos os instrumentos de avaliação de repertório comportamental percebemos que a maioria deles, utilizados para este fim, são americanos. Deles, alguns traduzidos e adaptados para o contexto brasileiro, no entanto, são escassos os materiais produzidos em contexto nacional com esta finalidade. Destaca-se, também que, para a utilização de alguns desses materiais faz-se necessário conhecimento específico na área da Análise do Comportamento, o que pode dificultar o acesso a profissionais que não são da área de Psicologia, considerando que a grade curricular de outras graduações não costuma contemplar o ensino da Análise do Comportamento. Mais ainda, nota-se que nenhum dos instrumentos citados foram criados, especificamente, para serem utilizados por professores da rede regular de ensino.

Além disso, grande parte dos instrumentos costumam contribuir com o levantamento do repertório do indivíduo avaliado que ajuda, conseqüentemente, na elaboração de objetivos de um PEI ao elencar comportamentos-alvo de ensino, no entanto, nem sempre os instrumentos contribuem com a elaboração de estratégias para o ensino dos comportamentos evidenciados o que também é parte importante de um PEI. Nesse sentido, faz-se necessário estudos que se preocupem em apresentar e sugerir estratégias que possam contribuir com a efetivação de PEIs considerando sua importância como instrumento facilitador de acesso a aprendizagens específicas.

Ao considerarmos a crescente incidência diagnóstica do TEA e entendendo que esse público tem ingressado cada vez mais cedo na escola torna-se relevante investigar as técnicas e estratégias utilizadas nesse âmbito que contribuem com a permanência e êxito escolar desses alunos, compreendendo a importância do PEI nesse processo surge algumas questões pertinentes de investigação.

Partindo disso, o presente trabalho levantou algumas indagações: Os professores utilizam PEIs? Os PEIs, quando existem na realidade escolar, são elaborados pelos professores? Os PEIs elaborados norteiam as estratégias propostas? Os professores utilizam instrumentos de avaliação de repertório comportamental ou do desenvolvimento para a elaboração de PEIs? Um instrumento que reúna estratégias de ensino contribuiria para a elaboração de PEIs na Educação Infantil? Destaca-se que essas perguntas nortearam a construção do presente trabalho.

Desse modo, a presente pesquisa teve como ponto de partida a tese de que a elaboração de um instrumento para avaliação de repertório comportamental, construído, prioritariamente,

para profissionais da Educação poderia contribuir com a produção de PEIs adequado as necessidades do aluno.

O referencial teórico metodológico que orientou a construção dessa pesquisa foi a Análise do Comportamento, compreendida com uma ciência cujo o principal objeto de estudo é o comportamento. Essa ciência é constituída por três pilares: a filosofia denominada como Behaviorismo Radical que compreende os estudos teóricos, filosóficos e históricos; a Análise Experimental do Comportamento, que se fundamenta no desenvolvimento de pesquisas empíricas e a Análise Aplicada do Comportamento, campo que estuda a administração de princípios comportamentais às intervenções sociais (TOURINHO, 1999), tendo como precursor e principal referência Burrhus Frederic Skinner.

Essa ciência compreende o comportamento como uma inter-relação entre organismo e ambiente, ou seja, um processo no qual ambos se modificam.

Ao definir comportamento como interação, alguns autores confundem o fato de que organismos se comportam em algum ambiente (não há comportamento no vácuo) - é um processo, ocorre no tempo e no espaço - com as interações nas quais esse comportamento é afetado por suas consequências (alterações no ambiente) (TODOROV, 2012, p. 34-35).

O comportamento é entendido pela Análise do Comportamento por meio das variáveis encontradas na história ambiental do indivíduo e em seu ambiente imediato. Os eventos que afetam um organismo devem ter a capacidade de serem expostos na linguagem da ciência física. Assim, os fatores culturais ou sociais, nessa perspectiva, devem ser avaliados a partir de como afetam o indivíduo que está sendo analisado (SKINNER, 2003). Nesse sentido, a relação ou interação entre eventos ambientais são os estímulos e a atividade de um organismo são as respostas.

Conforme Postalli (2018), utiliza-se o termo ambiente-estímulos na situação em que o responder ocorre e na situação que passa a existir após o responder:

No primeiro caso, falamos em estímulos que antecedem a resposta e, no segundo, em estímulos que seguem a resposta. A relação organismo-ambiente pode envolver uma situação em que os comportamentos podem ser constituídos por relações que envolvem apenas os estímulos antecedentes e a resposta (comportamento respondente/reflexo) ou por relações que envolvem os estímulos antecedentes, a resposta e os estímulos que seguem a resposta (comportamento operante). Para descrever e explicar qualquer comportamento, devemos descrever as interações que o constituem e a história que produziu essas interações (POSTALLI, 2018, p. 73).

Ao nos referimos aos comportamentos operantes, indicamos comportamentos que modificam o ambiente e essas modificações no ambiente, conseqüentemente, modificam o comportamento subsequente (SKINNER, 2003). No comportamento operante ocorre um processo de fortalecimento e/ou enfraquecimento da resposta, por meio da consequência, que pode aumentar ou diminuir a probabilidade de uma resposta ser manifestada no futuro. Assim, o comportamento operante baseia-se na contingência de três termos: estímulo, resposta e consequência (SKINNER, 2003).

A contingência operante funciona como uma unidade de análise, ou seja, como uma ferramenta que identifica o que é chamado de comportamento. Por definição, não há operante que não possa ser discriminado por meio da contingência tríplice (TODOROV, 2012). Conforme Skinner (2003), uma resposta já manifestada não pode ser controlada, mas é possível prever a ocorrência futura de respostas semelhantes, o que é denominado como classes de respostas, essas são descritas como “operantes”, termo que enfatiza o fato de o comportamento operar sobre o meio para criar consequências. Segundo Keller e Schoenfeld (1973), a maioria dos comportamentos diários é operante, uma vez que operam ou atuam sobre o meio a fim de produzir a satisfação das necessidades básicas do ser humano. Postalli (2018) exemplifica essa questão:

Por exemplo, o comportamento operante de balbuciar de um bebê. Em uma certa fase do desenvolvimento humano, o bebê balbucia, e os balbucios não são idênticos. Pode se dizer que o operante “balbuciar” é uma classe que engloba muitas respostas diferentes: o bebê balbucia diferentes sons e balbucia um mesmo som de diferentes maneiras [...] Essas respostas pertencem a uma mesma classe, pois elas têm uma consequência em comum: a consequência é produzir a atenção da mãe (ou de uma dada audiência, como o pai, outros familiares e amigos). Quando a resposta de balbuciar tem como consequência atenção, essa consequência torna mais provável, no futuro, a ocorrência de resposta da mesma classe (POSTALLI, 2018, p. 73 e 74).

Conforme Todorov (2007), os conceitos de comportamento e ambiente e de resposta e estímulo são interdependentes. Um não pode ser definido sem a referência ao outro. Essa conceituação nos remete a contingência de três termos (estímulo-resposta-consequência). A manipulação de contingência permite, conforme De Souza (2001) estabelecer ou instalar comportamentos, alterar padrões (como taxa, ritmo e sequência), reduzir, enfraquecer ou eliminar comportamentos dos repertórios dos organismos.

As consequências de um determinado comportamento podem fortalecer, eliminar, aumentar ou diminuir a variedade e variabilidade de comportamentos (MATOS, 1989). Nesse sentido, as consequências que aumentam a probabilidade de um comportamento ocorrer

novamente são denominados de REFORÇO (SKINNER, 2003). Como dar uma “estrelinha” à criança que realizou corretamente determinada tarefa (reforço positivo) e/ou diminuir a quantidade das próximas tarefa oferecida à criança (reforço negativo). Da mesma forma que há consequentes que aumentam a probabilidade de um comportamento ocorrer novamente, há consequentes que tornam sua ocorrência menos provável, denominadas de PUNIÇÃO (SKINNER, 2003). Um exemplo é privar o acesso ao *tablet* (punição negativa) da criança que tirou nota baixa em uma prova e/ou exigir que a criança estude por períodos maiores de tempo (punição positiva). Além disso, é possível observar diminuição ou ausência da ocorrência de alguns comportamentos a partir de EXTINÇÃO (SKINNER, 2003), Postalli (2018) exemplifica a extinção operante:

Por exemplo, uma criança pequena na presença da avó, comporta-se com birras; ao comportar-se com birras, a avó aproxima-se da criança. O comportamento de birra ocorre frequentemente na presença da avó. A avó decide que não mais se aproximará da neta quando ela se comportar com birra. Ao observar a interação da avó e da criança, verifica-se que a avó não se aproxima mais da criança quando essa emite comportamentos de birra. No início, verifica-se que os comportamentos de birra da neta aumentam de frequência; a criança apresenta variabilidade nas respostas apresentadas (diferentes dos comportamentos de birra) e também apresenta respostas emocionais (por exemplo, irritação). Com o passar dos dias, diante da consistência e coerência da avó, observa-se a diminuição da frequência dos comportamentos de birra. Com isso, a suspensão do reforço (aproximação da avó) tem como resultado gradual a diminuição da frequência de ocorrência do comportamento (de birra da criança) (POSTALLI, 2018, p 76.).

Como exemplificado acima, a diminuição da ocorrência de um comportamento ocorreu a partir da retirada do consequente, esse procedimento é conhecido como extinção. De modo geral, os comportamentos operantes se mantêm, aumentam, são reduzidos e/ou extintos a partir de suas consequências.

Para Skinner (2003), o comportamento pode ser entendido como evento natural e multideterminado em três níveis de variação e seleção: filogenético (relativo à espécie), ontogenético (relativo ao indivíduo) e cultural (relativo a um grupo de indivíduos). O principal interesse do analista do comportamento, no entanto, está no comportamento que é aprendido ao longo da vida do indivíduo (seleção ontogenética) (TOURINHO, 2003). Existem diversas formas de aprendizagem que atuam nesse nível de seleção e que interfere no aprendizado do indivíduo. Entre os principais procedimentos, destacam-se: modelagem (seleção de comportamentos por suas consequências), aprendizagem por observação e por seguimento de instruções (POSTALLI, 2018).

Catania (1999) define a modelagem como um procedimento que gera respostas novas e emprega reforço diferencial de aproximações sucessivas às respostas finais. Desse modo, algumas respostas são propositalmente reforçadas e outras não em estágios sucessivos. Nesse procedimento algumas respostas emitidas pelo indivíduo estarão mais próximas da resposta esperada que outras. Reforçar as respostas mais próximas da resposta a ser modelada será seguida de respostas ainda mais próximas à resposta esperada. Nesse sentido, o reforço poderá ser utilizado para mudar o espectro de respostas até que a resposta-alvo ocorra. Por exemplo, ao ensinar uma criança escrever a letra “A”. O comportamento de pegar adequadamente no lápis e realizar rabiscos poderá ser reforçado, de acordo com o repertório da mesma, em seguida a cópia gráfica de traços será reforçada, até que a criança escreva a letra “A” de forma adequada. Assim, compreende-se que o comportamento de escrever a letra “A” foi emitido a partir do procedimento de modelagem, ao reforçar repostas próximas da considerada final.

Conforme Catania (1999), também podemos aprender com os outros, a partir de observação. Esta aprendizagem é baseada na observação dos comportamentos de outro indivíduo ou das consequências produzidas por seus comportamentos. Outro procedimento importante de aprendizado é o seguimento de instruções, que consistem em estímulos antecedentes verbais que podem descrever contingências, ou seja, são instruções verbais que indicam a emissão de certos comportamentos.

Os três procedimentos apresentados possibilitam a aquisição de comportamentos e podem ser utilizados para o ensino de repertórios específicos. Indivíduos com desenvolvimento típico, costumam aprender novos repertórios a partir desses procedimentos de forma natural. No entanto, indivíduos que apresentam atraso no desenvolvimento podem necessitar de ensino específico para aquisição de determinados comportamentos, como os citados anteriormente, considerados fundamentais para o aprendizado de novos repertórios.

A Análise Aplicada do Comportamento, considerada um dos pilares da Análise do Comportamento (DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018), utiliza paradigmas oriundas do conceito de aprendizagem desenvolvido por Skinner (2003) para ampliar repertórios comportamentais de indivíduos com atraso no desenvolvimento e, paralelamente, diminuir a frequência e/ou intensidade de comportamentos indesejáveis.

Conforme Sella e Ribeiro (2018), a Análise Aplicada do Comportamento vem produzindo aplicações bem sucedidas em diversas áreas, entre elas, escolas, empresas, segurança no trânsito, hospitais e terapias e com diversas populações, adultos, adolescentes, crianças com desenvolvimento típico e atípico e até mesmo com animais. Segundo as autoras, no início da

década de 1960 alguns pesquisadores, como Risley, Wolf e Lovaas, colaboraram para o processo de estabelecimento da ABA como ciência ao utilizar princípios e procedimentos analíticos-comportamentais em problemas de relevância social ao proporem tratamento a indivíduos com atraso severo no desenvolvimento, sendo a maior parte deles pessoas com TEA. Assim, nessa época surgiram os estudos que forneceram as principais bases para a fundamentação da ABA.

Como apresentado, os paradigmas do comportamento operante desenvolvido por Skinner, têm sido utilizados como referência nos estudos que envolvem o ensino de comportamentos e/ou aquisição de novos repertórios. As contribuições dessa Ciência têm embasado estudos com indivíduos com atraso no desenvolvimento e a aplicação dos princípios e estratégias da Análise do Comportamento têm se mostrado eficaz na intervenção com esse público (LOVAAS, 2003; SELLA; RIBEIRO, 2018; DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018; ANDALÉCIO, et al., 2019). O presente trabalho também utilizou das conceituações oriundas da Análise do Comportamento para fundamentar a pesquisa desenvolvida.

Neste contexto, a presente pesquisa teve como objetivo geral construir, organizar e verificar a validade social de um instrumento de avaliação de repertório comportamental de crianças com TEA ou outras condições que geram atraso no desenvolvimento, para uso, prioritariamente, de professores.

Dessa forma, os objetivos específicos foram:

- 1) levantar a versão de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado de Centros de Educação Municipal Infantil (CEIMs) sobre o uso de instrumentos de avaliação de repertório comportamental na elaboração de PEIs;
- 2) identificar pesquisas recentes sobre o uso de instrumentos de avaliação de repertório comportamental para indivíduos com TEA e/ou atraso no desenvolvimento;
- 3) levantar e descrever instrumentos de avaliação de repertório comportamental de indivíduos com TEA e/ou atraso no desenvolvimento;
- 4) elaborar um Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) de crianças pequenas com TEA fundamentado nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada, contendo estratégias de ensino baseado nos seus itens, para a execução do PEI;
- 5) verificar a validade social do PARC.

Para isso a pesquisa foi composta por três estudos: O Estudo 1 teve como objetivo levantar a versão dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) sobre elaboração e operacionalização de Planos de Ensino Individualizado (PEIs). O Estudo 2 buscou levantar pesquisas sobre o uso de instrumentos de avaliação de repertório comportamental para indivíduos com TEA e/ou atraso no desenvolvimento. O Estudo 3, por sua vez, teve como objetivo organizar e construir o PARC para crianças pequenas com TEA, visando verificar a validade social desse instrumento.

2. ESTUDO 1

O USO DE PLANOS DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

A elaboração e utilização de Planos de Ensino Individualizado (PEIs) é orientada por políticas de Educação Especial no Brasil. Essa proposta visa nortear ações que favoreçam a inclusão escolar de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Todavia, as políticas não são claras quanto a implementação do PEI, o que pode refletir diretamente na carência e/ou ausência desse documento na escola, principalmente, ao tratar-se da Educação Infantil (EI) visto que esse nível de ensino, por muito tempo foi considerado de cunho apenas assistencialista e sua condição como órgão educador é relativamente recente no Brasil. Esse Estudo teve como objetivo levantar a versão dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) sobre a elaboração e a operacionalização de Planos de Ensino Individualizado. Trata-se de um estudo descritivo analítico com abordagem qualitativa, do qual participaram três professoras. Os dados foram coletados por meio de um roteiro de entrevista semiestrurado elaborado pela pesquisadora para o estudo. Após a coleta, os dados foram descritos e analisados qualitativamente. Os principais resultados indicam que o AEE oferecido ao PAEE da EI está estruturado em Polos de atendimento, ou seja, em locais de referência para o AEE de alunos matriculados em CEIMs. Sobre a elaboração de PEIs, as professoras relatam elaborá-los, no entanto, todas elas declararam que o PEI construído não favorece o desenvolvimento de ações com seus alunos. Ademais, as professoras relatam não utilizar instrumentos de avaliação de repertório comportamental para avaliar os alunos, apesar de considerarem importante o seu uso para embasar os PEIs construídos. Os achados levantam alguns questionamentos, indicando que estudos que busquem analisar e implementar PEIs para alunos PAEE matriculados na EI precisam ser desenvolvidos com vistas a colaborar com práticas efetivas de inclusão escolar para esse público.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Infantil; Plano de Ensino Individualizado

2.1. INTRODUÇÃO

A elaboração de planejamentos de ensino realizados por professores e outros profissionais que atuam com crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE), são importantes pois norteiam as práticas executadas com esse público. Além de servirem como instrumento orientador de ações, os Planos de Ensino Individualizado (PEIs) retratam o repertório do aluno no momento de entrada, a partir de avaliação que poderá ser refeita e analisada após determinados períodos, como forma de acompanhar seu desenvolvimento, devendo ser reajustada, periodicamente, conforme as necessidades e a evolução do aluno.

Conforme Tannús-Valadão (2013), os planejamentos educacionais têm recebido diferentes nomenclaturas, em diversos países. A ideia básica é a mesma: no sistema educacional há uma avaliação inicial desenvolvida por equipe multidisciplinar que dará origem a um planejamento individualizado, submetido a revisões periódicas ao longo do processo de escolarização do estudante. A autora chama esse instrumento produzido como Planejamento Educacional Individualizado - PEI. Esses planos tem recebido diversas nomenclaturas, como, Planejamentos pedagógicos (BRASIL, 2001a; BRASIL 2008), Plano do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009), Plano de Desenvolvimento Individual - PDI (POKER, 2013), entre outros. Na área da saúde, encontra-se o termo Projeto Terapêutico Singular – PTS (BRASIL, 2007), Plano Individual Terapêutico – PIT (BARCELOS; MARTINS; ACOSTA; FERRUZZI, 2020). Todavia, todas essas nomenclaturas, referem-se, de maneira geral, aos planos de ensino e atenção elaborados para nortear as ações com o indivíduo.

A ideia da elaboração de currículos para alunos PAEE não é recente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394) indica no inciso I do art. 59 do Capítulo V, onde trata da Educação Especial, que os sistemas de ensino devem disponibilizar aos estudantes currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Em 2001, a partir da resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabeleceu-se que a elaboração e execução de planejamentos pedagógicos diversificados para os alunos com deficiências devem priorizar seu desenvolvimento e aprendizagem. O inciso III do Artigo 8 determina que as escolas devem ofertar flexibilizações e adequar currículos e metodologias promovendo processos adequados ao desenvolvimento do aluno (BRASIL, 2001), trazendo novamente menção à necessidade da construção de planejamentos específicos de ensino, mesmo que de modo implícito.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) ao mencionar a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço obrigatoriamente ofertado nos sistemas de ensino, instituído com a função de complementar e/ou suplementar a formação de estudantes PAEE, afirma que essa estrutura deve organizar recursos e planos pedagógicos e de acessibilidade para a plena participação dos alunos, considerando suas competências e limitações (BRASIL, 2008).

Essa questão aparece novamente na legislação nacional em 2009, com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4/2009, a qual instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação

Básica e prevê no Artigo 9º a elaboração e a execução do plano de Atendimento Educacional Especializado como competência dos educadores que atuam neste serviço, em articulação com os demais professores do ensino regular, contando com a participação das famílias e em interface com serviços setoriais da saúde e da assistência social. Esse plano deve identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos, além de definir recursos necessários para o desenvolvimento de competências e atividades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2009).

O Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010) e a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2014) que orienta quanto aos documentos comprobatórios de alunos considerados PAEE, mencionam novamente a elaboração e execução do plano do AEE, expondo as orientações contidas na Resolução CNE/CEB, nº 4/2009 atribuindo essa responsabilidade aos professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais ou no Atendimento Educacional Especializado.

As políticas nacionais de educação indicam a necessidade da realização de planejamentos de ensino para crianças PAEE, porém, não apresentam determinações legais objetivas sobre essa questão e nem documentos que descrevem claramente como esse planejamento deve ser elaborado e implantado.

Visando caracterizar o processo de Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para alunos em situação de deficiência², Tannús-Valadão (2013) realizou uma pesquisa de doutorado na qual desenvolveu, implementou e avaliou um programa de formação continuada para profissionais da Educação Especial com foco no PEI para alunos PAEE, por meio de pesquisa ação colaborativa. Participaram 40 pessoas entre profissionais da saúde e educação. Ao final da formação os participantes da pesquisa deveriam desenvolver um PEI para um aluno específico. Entre os principais achados da pesquisa destaca-se que os PEIs elaborados antes da formação oferecida eram repetitivos e incompletos. A autora ressaltou a dificuldade da articulação entre profissionais da saúde e educação para elaboração de PEIs, com carência de formação sobre o assunto e falta de condições de trabalho para implementá-lo. A pesquisadora conclui afirmando a importância de haver dispositivos legais que garantam o PEI em nosso país e a relevância de pesquisas que visem investigar a implementação de PEIs e seu impacto no processo de escolarização de alunos PAEE.

² Expressão utilizada pela autora, por ser adotada nos países europeus para dizer que estão se referindo a pessoas e seres humanos em “situação de deficiência” para indicar uma concepção de deficiência que leva em consideração o modelo social que enfoca a situação e não o indivíduo.

De acordo com Costa (2016), no Brasil, a elaboração de PEIs é uma praxe ainda embrionária, não havendo nem mesmo uma determinação legal para a utilização do PEI como recurso de auxílio a inclusão:

Ao menos há publicações que exibem os passos da implementação do PEI, o que dificulta ainda mais sua aplicação na prática. Ainda, estudos indicam que a inclusão de alunos com TEA tem sido uma realidade bem desafiante para os professores. Há falta de conhecimento sobre o aluno, metodologia adequadas e estratégias; os quais tornam a prática pedagógica desfavorável, desqualificando ainda mais o processo inclusivo desse aluno (COSTA, 2016, p. 12).

Tannús-Valadão e Mendes (2018) realizaram um estudo visando analisar legislações sobre PEI e modelos de execução dessa forma de planejamento em quatro países: França, Itália, Estados Unidos e Brasil. As autoras concluíram que a França apresenta o modelo de Planejamento Educacional Individualizado (PEI) mais abrangente, pois visa acompanhar o indivíduo durante a vida adulta. Nos Estados Unidos e na Itália o modelo é exclusivo da vida escolar, embora seja preconizada sua importância para a transição ao mercado de trabalho. Nos três países, o PEI é utilizado como estratégia que melhora a escolarização do aluno PAEE e tem se mostrado um dispositivo importante para a inclusão escolar. No Brasil, no entanto, não há mecanismos legais que garantam a elaboração de PEIs baseados nas peculiaridades dos alunos, não havendo também a previsão e controle de como esse documento poderá ser reajustado, e na prática, esse planejamento tem sido centrado apenas nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Conforme Costa e Schmidt (2019), o PEI é uma forma de gestão do processo inclusivo de alunos PAEE na escola. É um plano elaborado entre professores e pais, em que são avaliadas as potencialidades e necessidades dos alunos e, assim, organizadas as metas de aprendizagem. Esse planejamento deve conter objetivos de desenvolvimento para serem alcançados pelos estudantes em determinados prazos, devendo ser monitorados e reavaliados periodicamente, havendo alterações em estratégias e materiais quando necessário.

Pereira (2014) define o PEI como um instrumento que favorece e norteia o processo de ensino-aprendizagem do aluno, além de avaliar seu desenvolvimento educacional, englobando metas e estratégias pertinentes e realistas. Costa e Schmidt (2019) complementam essa questão ao afirmar que o PEI é um guia de ações pedagógicas, podendo ser definido como uma metodologia a ser implementada no planejamento escolar de todos os alunos, especialmente aqueles que possuem especificidades de aprendizagem. Conforme os autores, essa estratégia

beneficiaria todos os estudantes, especialmente, aqueles com diagnóstico de TEA, visto a heterogeneidade das características da condição que acomete a esses indivíduos:

A heterogeneidade e as especificidades dos indivíduos com autismo, com níveis de acometimentos diferentes, que poderão exigir maior ou menor apoio durante seu aprendizado, somados aos desafios inerentes ao processo inclusivo, leva a concluir que nenhum estudante com autismo pode ser tratado da mesma forma, mesmo com diagnóstico similar, fato esse que impossibilita a aplicação de uma única abordagem terapêutica ou pedagógica para seu atendimento. Para a educação, isso significa que são importantes as flexibilizações no ensino e um currículo, para os alunos que apresentam perfil de aprendizagem, bem diferenciado daquele que se dirige aos ditos normais (COSTA; SCHMIDT, 2019. p. 118).

Propondo analisar os efeitos de um PEI, elaborado de forma colaborativa entre os professores no contexto da Educação Infantil, Pereira (2014) realizou uma pesquisa com o objetivo de desenvolver um instrumento que favorecesse a inclusão acadêmica de um aluno com TEA. A pesquisa utilizou delineamento experimental intrassujeito do Tipo A-B (linha de base e tratamento) e procedimentos qualitativos de análise do PEI. A partir da implementação do PEI elaborado para a pesquisa, a autora destaca alguns resultados, como mudanças qualitativas e quantitativas na participação do aluno nas tarefas acadêmicas e funcionais na escola após a intervenção realizada, demonstrando que a implantação do PEI é um recurso que favorece o ensino da criança com TEA no contexto escolar.

Do mesmo modo, Ribeiro (2017) desenvolveu um estudo com o objetivo de elaborar um guia de adaptação curricular para professores que possuem alunos com TEA de “nível mais brando ou Síndrome de Asperger³” matriculados na rede regular de ensino. A metodologia utilizada foi a de estudo de caso. De modo geral, os resultados mostraram que a maioria dos professores já havia estudado sobre Autismo e, quanto ao Plano de Ensino Individualizado (PEI) que é parte integrante do produto do estudo (guia de adaptação curricular) em questão, os professores responderam ter conhecimento sobre, porém, a maioria relata nunca o ter elaborado para seus alunos.

Sobre essa temática, Ribeiro, Melo e Sella (2017) realizaram um estudo que objetivava investigar a inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió, sob a perspectiva de seus professores. O PEI não era o foco dessa pesquisa, no entanto, os resultados encontrados mencionam a carência de planejamentos para estes alunos. Entre os achados mais importantes as autoras ressaltam a questão do déficit na formação específica dos professores para o ensino de estudantes com TEA e os reflexos disso em uma quase ausência de

³ Termo utilizado pela autora

planejamento, materiais e avaliações diferenciados. Em relação ao planejamento de ensino, os dados revelaram que diversos professores sequer conheciam este conceito. Outro aspecto que as autoras destacam é o fato de que nenhum dos professores mencionou o PEI, uma das adaptações curriculares em nível individual, conforme as autoras, que tem como objetivo garantir o acesso dos estudantes com necessidades educacionais específicas ao currículo regular, demonstrando que o PEI é ainda um recurso pouco utilizado pelos professores.

De modo geral, para a elaboração de PEIs é importante a definição de objetivos que direcionem as estratégias a serem executadas com o indivíduo. As pesquisas têm demonstrado a importância da construção desse instrumento na escolarização do aluno PAEE. Ao considerarmos o PEI como instrumento que possibilita o acesso ao ensino a uma parcela de alunos, torna-se importante investigá-lo no contexto da Educação Infantil, pois nesse Nível também são matriculados alunos PAEE e os primeiros anos de vida de uma criança são cruciais para seu desenvolvimento, ou seja, esse local torna-se de elementar importância na vida de uma criança com deficiência.

2.1.1. A Educação Infantil e as práticas do AEE

Quando consideramos a elaboração de PEIs na Educação Infantil (EI) há dados ainda mais desanimadores visto que, por muito tempo, a EI foi vista como um local de cuidado assistencialista para crianças em situação socioeconômica menos favorecida e não como local promotor de desenvolvimento. Conforme Fuly e Veiga (2012), o discurso sobre o cuidado com a criança surgiu por volta do século XIX, época em que houve crescente avanço na industrialização, abrindo portas para que as mulheres pudessem ingressar no mercado de trabalho. Assim, a mulher deixava de cuidar integralmente da casa e dos filhos para trabalhar, demandando a necessidade de que houvesse um local para deixar seus filhos. Dessa forma, as creches surgem com a finalidade de atender a este público, que até então estava sob responsabilidade da Secretaria da Assistência Social.

A concepção da EI baseada no assistencialismo fomentou o ideário que a formação e a especialização do profissional eram desnecessárias. Consequentemente, na maioria dos casos, os responsáveis por esse trabalho não possuíam qualquer nível de formação, sendo o grupo composto exclusivamente por mulheres que, por sua experiência como mães, já eram consideradas habilitadas para exercer a função (LOBO, 2011).

Atualmente sabe-se da importância da EI para crianças, visto que os primeiros anos de vida são cruciais para seu desenvolvimento. De acordo com Crespi, Noro e Nóbili (2020) o

amadurecimento cerebral na Primeira Infância implica além da criação de novas ligações entre neurônios por meio das sinapses, na aquisição e no aperfeiçoamento de habilidades e na expressão de comportamentos distintos, mas também no crescimento da massa cerebral. Conforme Cosenza e Guerra (2011), no nascimento, o cérebro humano pesa aproximadamente 400g e ao final do primeiro ano de vida, terá duplicado sua massa, pesando cerca de 800g. Este aumento de massa relaciona-se com a plasticidade cerebral e com a formação de novas ligações entre os neurônios que criam uma ramificada rede de comunicação neural em resposta à estimulação ambiental (CRESPI; NORO; NÓBILI, 2020).

Nessa fase, o bebê desenvolverá importantes competências, em áreas motoras, linguísticas, cognitivas e sociais, visto que aprenderá a andar, desenvolverá simbolismo e capacidade para resolver problemas, compreensão e utilização da fala para se comunicar o possibilitando interagir com o meio a partir de suas aquisições. Dessa forma, os primeiros anos de vida da criança são de extrema importância, conforme Mendes (2010):

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (MENDES, 2010, p. 47-48).

O Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2014), ao realizar um estudo sobre o impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem, levanta dados importantes sobre as experiências iniciais de uma criança, De acordo com os autores a construção dos circuitos cerebrais é influenciada pelas experiências no início da vida, diretamente mediadas pela qualidade das interações da criança com o meio. A aquisição de competências mais complexas no futuro depende de circuitos mais fundamentais que surgem nos primeiros meses e anos de vida. Conforme os autores, o cérebro do bebê encontra-se em formação e passará por inúmeras modificações fundamentais para sua maturação:

Por meio de um processo chamado “sinaptogênese”, o número de sinapses entre os neurônios se multiplica, chegando a 700 novas conexões por segundo, em algumas regiões cerebrais, no segundo ano de vida. As sinapses mais utilizadas se fortalecem e carregam informações de forma mais eficiente, enquanto as que não forem utilizadas gradualmente enfraquecem e desaparecem, fenômeno conhecido como “poda sináptica”. Além desses fenômenos, outro processo conhecido como “mielinização” acontece principalmente após o nascimento. A mielina é uma substância composta

por proteína e gordura que envolve o prolongamento dos neurônios, facilitando a condução do impulso elétrico e, portanto, melhorando a comunicação neuronal. O somatório desses processos ao longo dos primeiros anos de vida modifica a estrutura do cérebro sob influência das experiências vividas, resultando no impressionante desenvolvimento neurológico que permite que a criança gradualmente adquira novas capacidades como emitir os primeiros sons até falar, aprimorar o controle motor até sentar, engatinhar e caminhar, e assim por diante (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2014, p. 4).

Assim, os autores discutem que a aquisição de competências mais complexas no futuro depende de circuitos mais fundamentais que surgem nos primeiros meses e anos de vida da criança, mediadas pela interação dela com o ambiente. Ou seja, os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo, e considerando que grande parte desse período a criança passará na escola é importante que esse ambiente seja estimulador e promotor de situações efetivas de ensino.

No Brasil, foi no final dos anos 80 que o Estado assumiu maiores responsabilidades quanto a EI. O estabelecimento da EI como um direito de todas as crianças só foi reconhecido com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996) define a educação infantil como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 17).

Em 2001, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou um documento orientando sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e cita seu comprometimento com a educação de crianças com Necessidades Educacionais Especiais⁴ na Educação (BRASIL, 2001b). Conforme o documento o principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças:

⁴ Termo utilizado, na época pelo documento, para se referir a estudantes Público Alvo da Educação Especial.

Uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. É uma meta a ser perseguida por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária (BRASIL, 2001b, p. 36).

No ano de 2013 entra em vigor a Lei n. 12.796 que altera a Lei 9.394 e que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional e passando a valer que a Educação Básica é obrigatória e gratuita a partir dos 4 (quatro) anos de idade, aumentando ainda mais o público da EI e reduzindo a faixa etária de escolarização dos mesmos (BRASIL, 2013).

A PNEE-PEI (BRASIL, 2008) cita que a inclusão escolar tem início na EI, de acordo com o documento e que, é onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Essa etapa deve priorizar estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais da criança. Conforme a política: “do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (p. 15). A partir desse documento que estabelece as diretrizes do Atendimento Educacional Especializado, entende-se que as unidades de EI deverão atender ao PAEE e dispor de estrutura e estratégias.

A intervenção precoce funciona como instrumento adicional que previne ou atenua possíveis atrasos ou defasagens especialmente nos três primeiros anos da evolução infantil (BRASIL, 2016). Para Izidoro et. al. (2019), sempre é possível ensinar às crianças, mesmo com alguma deficiência, fator de risco ou em situação de vulnerabilidade. Os Programas de Intervenção Precoce, por meio de equipes de profissionais visam desenvolver estratégias que promovam o fortalecimento das famílias frente aos desafios interpostos para um desenvolvimento infantil saudável. As autoras afirmam a importância da participação da família frente a intervenção proposta aos seus filhos por meio de treinamento realizado por profissionais. Nesse sentido, uma das obrigações do AEE seria ofertar programas de intervenção precoce para crianças com atraso no desenvolvimento, fato que parece pouco presente nas instituições escolares.

Pereira et al. (2014) enfatizam a importância de programas de intervenção precoce, reconhecendo que quem mais precisa não tem, provavelmente, acesso a eles. Alguns fatores como prematuridade, baixo peso ao nascer, síndromes congênitas, fatores maternos e ambientais como baixa escolaridade, baixa renda familiar, entre outros, caracterizam-se como fatores de risco ao desenvolvimento infantil. Condições essas associadas, muitas vezes, à

pobreza, o que reforça mais ainda a obrigação da escola em disponibilizar esse tipo de intervenção às crianças com atraso no desenvolvimento, visto que é o único serviço do qual as mesmas terão acesso, na maioria dos casos.

Na prática, o AEE na EI parece ainda estar estruturando-se. Conde (2015) realizou uma pesquisa objetivando analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional a crianças PAEE, realizado na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil. O autor utilizou, como metodologia, o estudo de caso de inspiração etnográfica. A pesquisa de campo foi realizada em um Centro Municipal de educação infantil do município de Cariacica-ES, em uma SRM. Os sujeitos da pesquisa foram duas crianças PAEE, e encaminhadas para o AEE na SRM, duas professoras regentes, a professora de apoio e uma professora de educação especial da SRM. A produção dos dados foi realizada a partir da observação participante, de entrevistas semiestruturadas e de análise documental. Os resultados apontaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE a crianças PAEE na instituição investigada apresenta limites e possibilidades. Os limites, de acordo com a pesquisadora, estão na transformação de um atendimento na SRM que perpassa todos os espaços da instituição. Dentre as possibilidades, destaca-se que a instituição apresenta boa estrutura física e que a participação da professora de apoio na sala de aula contribui para o desenvolvimento infantil. De modo geral, a pesquisa retrata que as atividades desenvolvidas com a criança PAEE têm sido realizadas, grande parte, apenas no espaço da SRM.

Do mesmo modo, Gomes (2020) desenvolveu um estudo com o objetivo de investigar as estratégias desenvolvidas pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) para o AEE de crianças matriculadas nas Unidades de Educação Infantil (UEIs) de Belém. A pesquisadora utilizou o método de estudo de caso para coletar os dados. Entre os principais achados destaca-se que as UEIs de Belém não possuem SRM e o CRIE tem utilizado duas estratégias para atender a demanda: a primeira, diz respeito a realização desse serviço no contexto das UEI, sem a ação efetiva das professoras com as crianças e, a outra estratégia foi a construção de um projeto de AEE na Educação Infantil realizado no prédio do CRIE. A partir dos dados a pesquisadora constata que há fragilidade nas condições de oferta do serviço do AEE.

Sobre PEI na EI, Oliveira (2020) realizou uma pesquisa objetivando conhecer a percepção dos professores sobre o Plano Educacional Individualizado como uma estratégia de organização curricular para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Foi realizada uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa buscando

conhecer a versão de professores pré-escolares de alunos com TEA nos Centros Municipais de Educação Infantil de um município no Oeste do Paraná. Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado. Os principais achados apontam que há ausência de Salas de Recursos Multifuncionais de Atendimento Educacional Especializado na modalidade da Educação Infantil e carência no suporte e apoio aos docentes. Além disso, há desconhecimento sobre adequações curriculares e sobre a construção de PEIs, observou-se indefinição conceitual e falta de conhecimento sobre sua elaboração e aplicabilidade. No entanto, os professores relataram apresentar expectativa positiva quanto a um PEI elaborado de forma conjunta.

Com o objetivo de propor diretrizes de um PEI a um estudante com TEA inserido em contexto pré-escolar, Pereira e Nunes (2018) realizaram um estudo para investigar a eficácia desse instrumento. Participaram do estudo uma criança com TEA, os seus pais e três professoras, sendo uma titular, uma auxiliar e uma de apoio pedagógico. Os dados foram coletados por meio de um delineamento quase-experimental intra sujeito. Os resultados revelam a eficácia do programa interventivo proposto. Em termos acadêmicos, foram observadas melhorias na qualidade e tempo de permanência do aluno nas atividades de escrita após a implementação do PEI. Quanto às habilidades funcionais foram registrados avanços nas formas de comunicação da criança. Mudanças qualitativas também foram identificadas, na medida em que a criança desenvolveu repertório de comportamentos equivalente à de seus pares, além de ser observado também mudanças na prática docente. Este estudo demonstra que a implantação do PEI é um facilitador para a inclusão escolar do aluno com TEA.

De modo geral, as pesquisas citadas têm mostrado os desafios da inclusão do aluno PAEE na EI, demonstrando a precariedade da proposta de inclusão escolar no Brasil e as dificuldades que perpassam a escolarização desse público, visto que esse serviço parece não existir e/ou estar recentemente sendo implantada em muitas escolas brasileiras. Nessa perspectiva, a elaboração de PEIs nesse espaço parece estar bastante distante, apesar de haver expectativas positivas quando há a implementação desse instrumento (PEREIRA; NUNES, 2018).

No município de Dourados-MS (*lócus* da presente pesquisa) não observamos uma realidade diferente. No ano de 2015, foi publicada a Lei 3.904, que aprova o Plano Municipal de Educação de 2015 a 2025 – PME (DOURADOS, 2015), o documento contextualiza, de forma geral, a implantação da EI no município afirmando que apesar da EI ter sido garantida enquanto direito, o fato não foi acompanhado por uma política de financiamento. Conforme descreve, a União repassou a responsabilidade pela Educação Básica: Educação Infantil, Ensino

Fundamental e Ensino Médio, para os estados e municípios. Assim, de 1998 a 2006 se deu o processo de municipalização da EI no estado do Mato Grosso do Sul. E foi somente no ano de 2001 que o município de Dourados, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) assume definitivamente os Centros de Educação Infantil Municipal. A partir de então houve transformações sobre o entendimento desse nível de ensino:

Tal fato enfatiza o início de um período de mudanças na concepção de creche de cunho assistencialista e administrada pelos órgãos de assistência social procurando atribuir ao primeiro nível da Educação Básica características educacionais.

Assim sendo, foi criada uma Coordenadoria de Educação Infantil que se ocuparia em discutir pedagogicamente a organização dos CEIMs. É importante salientar, que mesmo a SEMED assumindo as ações pedagógicas o trabalho ainda era feito em parceria com as Secretarias de Assistência Social e Saúde que trabalhavam diretamente no atendimento às famílias.

Diante disso, percebe-se que a história da Educação infantil no Município de Dourados é bastante recente, porém as discussões sobre a qualidade do atendimento oferecido às crianças e às famílias vêm sendo tema de estudos e debates por parte dos profissionais envolvidos no trabalho (DOURADOS, 2015, p. 17 e 18).

A concepção da EI como um nível de ensino é realmente recente no Brasil, e mais atual é a atuação da Educação Especial nesse âmbito. O PME de Dourados-MS refere-se à área, como a meta 04, versando sobre universalizar, para o PAEE entre 4 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo, de SRMs, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. No PME, há 21 estratégias para que esta meta seja cumprida, nenhuma delas faz menção a PEIs, apesar de haver a preocupação quanto ao ensino desse público, como pode ser observado nas Estratégias 4.6 e 4.11:

4.6 promover com apoio de programas suplementares da União, Estado e Município a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos educandos com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva;

4.11 fomentar, articulação com instituições e órgãos afins, pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na vigência deste PME (DOURADOS, 2015, p. 36-37).

A PME reforça sobre a Educação Especial na Educação Infantil, destacando que a Coordenadoria de Educação Infantil, trabalha em parceria com o Núcleo de Educação Especial

e juntamente desenvolvem trabalho com a proposta de inclusão, afirmando que todas as crianças sejam atendidas nos CEIMs e, “caso apresentem algum tipo de deficiência, sejam atendidas em sua especificidade; quando necessário, a criança pode contar com um profissional de apoio, que auxiliará o docente titular na organização do trabalho pedagógico, de modo a favorecer todas as crianças” (DOURADOS, 2015, p. 19 e 20). Ainda sobre esse fato a Meta 1 do referido documento que prevê universalizar a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, progressivamente, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PME descreve em uma de suas estratégias a prioridade de desenvolver o AEE na EI:

1.16 priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e ou suplementar às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas, e a transversalidade da educação especial, nessa etapa da educação básica, em articulação com o estado e a União, garantindo com sala de Recursos Multifuncionais na própria instituição de educação infantil, com profissionais com formação em Pedagogia e/ou Normal Superior, especialista em educação especial e/ou em Atendimento Educacional Especializado e, para atuação nas escolas indígenas, com fluência na língua materna, a partir da vigência deste PME (DOURADOS, 2015, p. 21).

Nota-se, de forma geral, que a falta de normativas nacionais sobre a elaboração e implementação de PEIs que poderiam servir como instrumentos norteadores de orientação encabeçam a precariedade de documentos com esse intuito nas demais instâncias. Em 2016 é publicado pelo município o Decreto número 2.449 (DOURADOS, 2016), tal documento homologa o regimento interno da Secretaria Municipal de Educação de Dourados – SEMED, entre outras coisas o documento define a estrutura organizacional da Secretaria, entre elas, destaca-se a Coordenação do Núcleo de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – NECADI, visto que a mesma é composta pela Coordenação de Educação Especial, incumbindo à presente Coordenação algumas atribuições, como:

h) planejar, orientar, acompanhar e avaliar os programas de atendimento educacional especializado e de apoio à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais; l) propor alterações, adaptações e flexibilizações nas Orientações Curriculares aplicadas à Educação Especial; n) propor alterações e adaptações no Plano Municipal de Educação do Município de Dourados; r) orientar e supervisionar as ações pedagógicas do atendimento educacional especializado nas áreas de atuação dos núcleos de sua abrangência; bb) orientar e acompanhar a elaboração e/ou reestruturação de projetos político pedagógicos no que tange às especificidades da Educação Especial; ee) sugerir, orientar e acompanhar a adequação curricular e as

condições de acessibilidade necessárias à inclusão e à permanência dos alunos. (DOURADOS, 2016, p. 10 e 11).

Assim como os documentos nacionais que versam sobre o uso e implantação de PEIs, não há determinações específicas sobre esses planejamentos no decreto municipal, apesar de ser observado a menção quanto a elaboração de planejamentos pedagógicos específicos aos alunos PAEE, o que pode ser compreendido como PEIs.

Como apresentado, apesar da importância do PEI para o processo de inclusão escolar do aluno PAEE e o acesso ao conhecimento acadêmico, funcional e social que o planejamento pode propor é notável que há dificuldade quanto a implantação dos mesmos na escola. Na EI essa proposta parece distante visto que o serviço de AEE nesse Nível aparenta ser algo novo no contexto brasileiro e de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) esse instrumento deve ser elaborado nesse serviço. Dessa forma, quando pensamos sobre como o PEI tem sido elaborado nesse Nível reconhecemos um desafio. Essa é uma questão preocupante quando consideramos a importância da EI no desenvolvimento da criança, sabendo que no Brasil, a escola é um dos únicos serviços públicos oferecido à crianças consideradas PAEE, que permanece nesse espaço, em sua maioria, em tempo integral durante cinco dias da semana. Assim, é necessário discussões que visem estratégias de como a EI pode se organizar para responder às demandas que seu público necessita.

Partindo disso, esse Estudo teve como objetivo levantar a versão dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) sobre a elaboração e a operacionalização de Planos de Ensino Individualizado (PEIs).

2.2. MÉTODO

2.2.1. Tipo de pesquisa

A pesquisa utilizada neste trabalho possui abordagem qualitativa e caracteriza-se por ser descritiva analítica. Para Gil (2002) a pesquisa descritiva tem como principal objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis, sendo que algumas pesquisas dessa vertente costumam ir além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Entre os atributos mais significativos da pesquisa descritiva está a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o uso de questionário, entrevistas e observação sistemática. Ainda conforme o autor, esse tipo de

pesquisa é habitualmente realizado por pesquisadores preocupados com a atuação prática. A partir dos dados descritivos propõe-se realizar a leitura analítica dos dados, a finalidade desse processo é a de ordenar as informações contidas, de modo que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa (GIL, 2002).

2.2.2. Procedimentos éticos

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados. O projeto foi aprovado de acordo com as atribuições definidas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS n.º 510 de 2016, na Resolução n.º 466 de 2012 e na Norma Operacional n.º 001 de 2013 do CNS, com o n.º do parecer 4.386.770, e n.º do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 35810920.0.0000.5160.

Quanto aos procedimentos éticos relacionados aos participantes da pesquisa, foi realizado contato com a instituição que autorizou a realização da pesquisa conforme carta de anuência para participação dos profissionais da área da Educação (APÊNDICE 1). E posteriormente foi realizado o contato com os profissionais que atuam com indivíduos com TEA, com a finalidade de orientar sobre o funcionamento e os procedimentos da pesquisa, quando foi entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos participantes que aceitaram participar da pesquisa (APÊNDICE 2).

2.2.3. Participantes

Participaram desse estudo, três professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE) em Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) da cidade de Dourados-MS. Cabe ressaltar que no município pesquisado existiam quatro Salas de Recursos Multifuncionais, consideradas Polo. As quatro professoras dessas salas eram responsáveis pelo atendimento de crianças PAEE de 38 CEIMs.

2.2.4. Local

Os dados foram coletados junto às professoras, de forma individual na Sala de Recurso Multifuncional das escolas nas quais atuam.

2.2.5. Instrumentos

Foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE 3) pela pesquisadora para o presente estudo com o objetivo de levantar a versão das professoras sobre elaboração e operacionalização de PEIs.

O instrumento é composto por 23 questões dissertativas. As primeiras oito questões buscaram caracterizar, principalmente, a formação das participantes. Três indagações levantavam a quantidade de CEIMs, alunos com TEA e com outras condições atendidos pelo serviço ofertado. E, 12 questões tinham o intuito de levantar a versão das participantes sobre: elaboração e implementação de PEIs; uso de instrumentos avaliativos como norteadores de PEIs e a utilização de PEIs na sua atuação junto ao indivíduo com TEA.

2.2.6. Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada a partir de duas etapas:

Etapa 1: contato com as participantes, explicação sobre a pesquisa e orientação quanto à participação.

Para a execução dessa Etapa foi solicitado, primeiramente, autorização à Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa com os professores que atuam no AEE de CEIMs. A solicitação e explanação da pesquisa foi realizada via correio eletrônico. Neste momento, fora solicitado também à Secretaria Municipal quais os CEIMs que forneciam AEE aos alunos PAEE da rede.

Após autorização concedida e levantamento dos CEIMs que ofertavam o serviço do AEE, a pesquisadora entrou em contato pessoalmente com as professoras responsáveis por esse serviço, explicou o objetivo da pesquisa, a importância da contribuição delas para o estudo e as convidou para participar. Das quatro professoras convidadas, uma não demonstrou interesse em participar da pesquisa.

Etapa 2: aplicação do roteiro de entrevista semiestruturada junto às professoras responsáveis pelo AEE dos CEIMs.

A partir do contato inicial foi agendada uma data para que o roteiro de entrevista pudesse ser aplicado, todas as participantes solicitaram que a entrevista e o preenchimento do instrumento fossem realizados em seu local de trabalho, com dia e horário marcado. Assim, no

dia combinado foi apresentado o TCLE às participantes, sendo assinado pelas mesmas e posteriormente, arquivado pela pesquisadora. Em seguida, foi aplicado o roteiro de entrevista.

2.2.7. Procedimento de análise de dados

Para a análise dos dados foi realizada a organização e a análise qualitativa dos dados coletados junto às professoras do AEE dos CEIMs, por meio do roteiro de entrevista semiestruturado aplicado.

2.3. RESULTADOS

Os dados coletados a partir da aplicação do roteiro de entrevista semiestruturado estão divididos em três Eixos: Eixo 1) caracterização das participantes; Eixo 2) quantidade de CEIMs e alunos atendidos pelos Polos e Eixo 3) versão das participantes sobre a elaboração e a operacionalização de PEIs.

Eixo 1: Caracterização das participantes.

Responderam ao questionário três professoras do AEE de crianças PAEE matriculadas em CEIMs. A caracterização das profissionais será apresentada no Quadro 01:

Quadro 01: Caracterização das professoras.

Professora	Idade	Graduação/Pós-graduação	Tempo de Atuação na Educação	Tempo de atuação com TEA/Cursos na área
Professora da SRM 1	39	Pedagogia/Pós-graduação: Educação Especial; Transtorno do Espectro do Autismo; Gestão Escolar.	13 anos	10 anos/ Curso de <i>Picture Exchange Communication System</i> (PECS) – Nível 1
Professora da SRM 2	31	Pedagogia e Biologia/Pós-graduação: Educação Especial; Transtorno do Espectro do Autismo;	9 anos	3 anos
Professora da SRM 3	44	Pedagogia/Pós-graduação: Educação Especial; Psicopedagogia; Gestão Escolar e metodologia de Ensino à Distância.	13 anos	13 anos

Fonte: A Autora, 2022.

Observa-se no Quadro 01 que as três professoras possuem formação em Pedagogia, sendo que uma delas possui também graduação em Biologia. A faixa etária das participantes varia entre 31 anos a 44 anos. Todas elas possuem duas ou mais Pós-graduações *lato sensu*, além disso, as três possuem Pós-graduação em Educação Especial e duas em Transtorno do Espectro do Autismo. Ademais, uma delas possui um curso específico de *Picture Exchange Communication System* (PECS), que é um sistema de Comunicação Alternativa e Aumentativa por troca de figuras fundamentado pelos princípios da Análise do Comportamento.

Eixo 2: Quantidade de CEIMs e alunos atendidos pelos Polos⁵

⁵ Local de referência para o AEE de crianças PAEE matriculadas em CEIMs. Os Polos estão localizados estrategicamente em diferentes regiões da cidade para que possam abranger áreas distintas.

Quadro 02: Quantidade de CEIMs e números de alunos atendidos pelos Polos.

Sala de Recurso Multifuncional - Polo	Quantidade de CEIMs atendidos	Quantidade de alunos atendidos	Diagnóstico dos alunos PAEE
Sala de Recurso Multifuncional 1	5	14	- 13 alunos com TEA; - 1 aluno com Deficiência Intelectual.
Sala de Recurso Multifuncional 2	8	39	- 38 alunos com TEA; - 1 aluno com Paralisia Cerebral.
Sala de Recurso Multifuncional 3	8	47	- 35 alunos com TEA; - 3 alunos com Deficiência Auditiva ⁶ ; - 2 alunos com Síndrome de Down; - 3 alunos com Paralisia Cerebral - Os demais alunos (7) a professora relata ter outras condições e/ou suspeitas diagnósticas não enquadrando-se no PAEE
Total	21 CEIMs	100 alunos	86 alunos com TEA

Fonte: A autora, 2022.

⁶ Esses alunos não são atendidos na SRM desse Polo, conforme relato da professora, eles são atendidos em outra sala, considerada Polo para o atendimento de alunos com deficiência auditiva e/ou surdez, nesse espaço são atendidos alunos da Educação Infantil e Fundamental.

Observa-se, a partir da análise do Quadro 02 que os três CEIMs, considerados Polos atendem o total de 21 CEIMs do município investigado. Nota-se que os três Polos juntos atendem à quantidade de 100 crianças PAEE, dessas, 86 tem o diagnóstico de TEA.

Eixo 3: Versão das participantes sobre a elaboração e a operacionalização de PEIs.

A primeira questão do roteiro de entrevista que buscou levantar a versão das participantes sobre a elaboração e a operacionalização de PEIs (Questão A), indagava se a professora havia feito alguma formação específica para a construção de PEI.

As três participantes responderam ter realizado um curso específico sobre PEI, proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A segunda questão (Questão B), perguntava às profissionais se elas elaboravam PEIs para os indivíduos com os quais atuam e se utilizam algum instrumento para fundamentá-lo.

As professoras responderam que sim e que usam como base um modelo fornecido pela SEMED. O modelo é fundamentado pela proposta do Plano de Desenvolvimento Individual - PDI (POKER, 2013).

A Questão C era respondida em caso de resposta positiva na Questão B e buscava levantar se os PEIs elaborados pelas professoras contribuem com sua prática.

As três professoras indicaram que o PEI elaborado pouco contribui com sua atuação prática e que o mesmo costuma ser elaborado para cumprir às exigências da SEMED.

A indagação posterior (Questão D) questionava à participante se ela sentia a necessidade de usar algum instrumento de avaliação para subsidiar a elaboração do PEI.

As três participantes afirmaram sentir necessidade do uso, e uma delas complementou afirmando que sente falta de algum instrumento que pudesse contribuir para a elaboração dos objetivos do PEI do aluno.

A quinta questão do roteiro (Questão E) indagava à participante se ela costuma utilizar algum instrumento para levantar o repertório de habilidades/necessidades dos indivíduos com os quais atuam. Em caso de afirmação era perguntado qual era instrumento.

Nessa questão as professoras responderam não utilizar instrumentos para avaliar os alunos.

As duas questões seguintes do roteiro (Questão F e Questão G) buscavam levantar se as professoras tiveram dificuldades para encontrar e/ou aplicar instrumentos de avaliação de repertório comportamental. Essas questões só poderiam ser respondidas em caso de resposta

afirmativa à Questão D. Como as três professoras preencheram a Questão D com resposta negativa, essas duas indagações não foram reportadas.

A oitava questão do roteiro (Questão H) solicitou a opinião das participantes quanto à importância da construção de PEIs.

Nessa questão duas professoras responderam que o PEI promove uma direção sobre o que será trabalhado com a criança e uma respondeu que com o PEI é possível observar as evoluções do aluno.

A questão seguinte (Questão I) perguntava às participantes se elas acreditavam que o PEI pode favorecer o desenvolvimento dos indivíduos com os quais atuam.

As três professoras responderam apenas sim.

A questão J buscava levantar se as participantes consideravam importante a participação da família do indivíduo durante a elaboração do PEI.

As participantes descreveram como fundamental a participação da família nesse processo, mas não trouxeram outros comentários.

A Questão K, perguntava às participantes que afirmaram ser importante a participação da família para a elaboração do PEI, como elas favorecem e/ou favoreceriam a participação dos familiares para este fim.

As professoras responderam que promovem esse processo por intermédio de entrevistas realizadas com os pais quando é iniciado o acompanhamento do aluno pelo serviço do AEE.

A última indagação do roteiro (Questão L) perguntou às participantes quais profissionais elas consideravam importante participar durante a construção do PEI.

Nessa questão uma professora respondeu ser importante a participação do professor regente, professor de apoio e a coordenação da escola. Uma delas respondeu que seria interessante a contribuição dos familiares do aluno, do professor regente e do professor de apoio. Enquanto uma delas respondeu ser importante a participação da professora regente e de apoio. Ou seja, é notado que as três consideram fundamental a participação do professor regente e do profissional de apoio do aluno para a elaboração de PEIs.

2.4. DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados coletados podemos tecer algumas discussões. O primeiro ponto que será tratado aqui refere-se a estrutura de como o serviço do AEE dos CEIMs tem se organizado para atender ao PAEE, os denominados “Polos”. A pesquisa realizada levantou que,

apesar de haver 38 CEIMs em Dourados-MS, há apenas quatro SRMs e, conseqüentemente, quatro professoras responsáveis pelo serviço do AEE na EI. Sabe-se que o serviço do AEE na EI é, relativamente, novo e é notável que o município tem se organizado para atender a demanda.

Machado (2017) realizou uma pesquisa visando caracterizar o AEE ofertado nas SRMs dos CEIMs de Dourados-MS pretendendo discutir estratégias e procedimentos das ações realizadas neste espaço. A pesquisa teve como participantes uma professora do AEE que atendia a três SRM dos CEIMs, quatro professoras da classe comum que tinha alunos atendidos na SRM e uma profissional do apoio educacional de um aluno atendido na SRM. A coleta de dados da pesquisa foi realizada a partir de etapas de observações e aplicação de questionário. Entre os principais dados obtidos, destaca-se que grande parte dos materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação para as SRMs dos CEIMs não eram utilizados por serem incompatíveis com a faixa etária, assim era necessário que a professora confeccionasse os materiais para realização das atividades; havia uma demanda grande de alunos PAEE para serem atendidos por apenas uma professora, o que gerava dificuldades, como a falta de tempo para o contato com as professoras da sala comum e com a família e a indisponibilidade para atender aos outros alunos, uma vez que as SRM alcançava apenas seis dos 38 CEIMs em funcionamento no município restando, portanto, 32 CEIM que não recebiam atendimento de nenhuma natureza.

Desde a pesquisa realizada por Machado (2017) houve, em cinco anos, o aumento da oferta de SRMs na EI, visto que em 2017 havia apenas uma e no ano de 2022 (ano da qual a presente pesquisa foi coletada) havia a quantidade de quatro SRMs no município, o que não mudou, no entanto, é a dificuldade enfrentada pelos Polos para conseguirem atender a demanda de todos os CEIMs que possuem alunos PAEE. Importante destacar que, atualmente, há quatro SRMs e quatro professoras responsáveis pelo serviço do AEE na EI, na pesquisa de Machado (2017) havia três salas e uma professora que se dividia entre elas.

Apesar de compreender que a prática do AEE na EI é algo embrionário e que os municípios ainda estão se organizando para atender ao PAEE nesse Nível, é preocupante pensar que esse serviço pode não estar sendo usufruído por muitas crianças pelo fato de não possuir uma localização acessível, visto que o local da instalação dessas salas podem ser uma barreira para os alunos que necessitam desse atendimento. A questão se torna ainda mais alarmante quando consideramos que esse espaço é o único no qual o aluno teria acesso a suporte para a elaboração de estratégias que poderiam contribuir com o seu desenvolvimento e aquisição de competências específicas.

Além do mais, essa forma de organização não parece estar pautada nos princípios da inclusão escolar que prevê a valorização da diversidade e que busca acabar com modelos segregacionistas. Essa sistematização descaracteriza as premissas do AEE que propõe além do atendimento do aluno em SRM, a parceria e a articulação entre professores (professor do AEE, o professor regente e o profissional de apoio), o acompanhamento da funcionalidade e aplicabilidade de recursos pedagógicos na sala comum ou em outros ambientes da escola, a elaboração de planejamentos específicos em parceria, entre outros serviços, que se tornam difíceis de serem efetivados quando o atendimento não ocorre na escola onde o aluno está matriculado.

A organização de Polos para atendimentos de alunos PAEE, parece ser uma prática comum do município *locus* dessa pesquisa. Acosta (2017) realizou um estudo objetivando mapear a disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e analisar seu uso no atendimento de alunos com deficiências sensoriais (deficiência auditiva (DA)/surdez e/ou deficiência visual (DV)/cegueira) em SRM, das redes públicas de ensino estadual e municipal da cidade de Dourados-MS, visando a produção de um banco de dados que apresentasse os recursos de TA utilizados pelas professoras durante os atendimentos, com o intuito de disponibilizá-lo às Secretarias de Educação e às participantes da pesquisa. Os dados foram coletados por meio de questionário e observação sistemática. Entre os principais resultados obtidos, mesmo não sendo foco do estudo, a pesquisadora destaca o funcionamento e organização do AEE ofertado aos alunos com deficiências sensoriais estruturados, basicamente, em Polos de atendimentos, ou seja, em SRM específicas para atender alunos com (DA)/surdez e salas exclusivas para o atendimento de alunos com (DV)/cegueira. A autora evidencia as barreiras construídas por meio da organização de Polos de atendimentos visto que esse serviço atende a uma pequena parcela de alunos, possivelmente, pela dificuldade dos mesmos em se deslocar até os locais de atendimento. Além disso, é percebido que o serviço está restrito à SRM e que os recursos de TA permanecem limitados a esse espaço, questões que dificultam o êxito escolar do aluno com deficiência sensorial. Cinco anos após a realização da pesquisa de Acosta (2017), depara-se com o mesmo entrave, ou seja, a organização de Polos para o atendimento de alunos PAEE, no caso do presente Estudo, para o atendimento de alunos da EI ressalta-se, no entanto, que as barreiras continuam as mesmas.

Há de se considerar ainda, o fato de que entre os 100 alunos atendidos pelas professoras do AEE, 86 possuem o diagnóstico de TEA, ou seja, o serviço tem basicamente sido ofertado e organizado para atender a esse público. É notável a preocupação para a assistência dessa

população, visto que das três professoras, duas possuem especialização na área de TEA, além de possuírem mais de três anos de experiência com crianças com essa condição.

O segundo ponto a ser discutido, relaciona-se a pouca clareza das quais as normativas nacionais têm atribuído à elaboração e implantação de PEIs, o que conseqüentemente tem refletido nos demais documentos que se desdobram, como pode ser observado nas terminações legais municipais que não fazem menção, especificamente, a elaboração de PEIs, apesar de citarem termos como “programas de atendimento educacional especializado”, “flexibilizações nas orientações curriculares”, “ações pedagógicas da Educação Especial” (DOURADOS, 2016) podemos inferir, que esses termos se referem, de modo geral, a planejamentos de ações específicas, o que se aproxima das premissas adotadas pelo PEI, no entanto, não é observado documentos que tecem determinações específicas e muito menos direcionamentos específicos.

Quando ponderamos a elaboração de PEIs na EI, essa questão parece se tornar ainda mais precária, visto que no Brasil, e especificamente, no município de Dourados-MS esse nível de ensino é algo atual, uma vez que sua implantação se iniciou em meados dos anos 2000 no município (DOURADOS, 2015), considerando ainda que um dos primeiros documentos que fazem alusão ao AEE nesse nível foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-PEI (BRASIL, 2008). Considera-se assim, que o estabelecimento desses serviços é atual, no entanto, fundamental aos alunos que dependem de estratégias específicas para terem acesso aos conhecimentos provindos da escola.

Conforme Costa e Schmidt (2019), apesar de haver amparo legal para a elaboração de PEIs na legislação brasileira, elas são descritas de maneiras generalistas, sem nomeações e especificações e não faz menção a uma metodologia específica. A partir desses documentos entende-se que há uma preocupação sobre a necessidade do planejamento de ações pedagógicas, no entanto, há uma lacuna quanto a aplicação dessas ações. Essa questão, conforme os autores, mantém a precariedade dos recursos técnicos implementados pela escola para a diminuição das barreiras de aprendizagem dos alunos, pois não apresentam estratégias para sua operacionalização e nem diretrizes claras de como fazê-las.

Apesar da carência de amparo sobre a implementação de PEIs é observado a partir dos dados coletados com o roteiro de entrevista semiestruturado que as professoras possuem formação sobre construção de PEIs, a partir de cursos promovidos pela SEMED, além disso, declaram que costumam elaborar PEIs aos alunos dos quais atendem, no entanto, as três são concisas em afirmar que o PEI construído pouco contribui com sua ação junto ao aluno PAEE, sendo uma formalização elaborá-lo para cumprir com demandas burocráticas e não,

necessariamente, práticas. Além disso, todas elas afirmam não utilizar instrumentos de avaliação para embasar os PEIs construídos, apesar de declararem sentirem necessidade de ferramentas que possam levantar as potencialidades e necessidades de seus alunos, para que possam subsidiar a elaboração de PEIs.

O fato da falta de uso de instrumentos que levantem o repertório comportamental do aluno pode ser um dos fatores que tornam os PEIs elaborados pouco funcionais, considerando que tais planos podem não retratar as reais necessidades dos alunos, visto que os mesmos parecem ser avaliados por meio de observações não sistemáticas, tornando tais avaliações subjetivas, generalistas e que pouco contribui com a prática do professor. Conforme Lafrance (2018) para a elaboração de PEIs é necessário a realização de avaliação para o levantamento de comportamentos específicos que serão focos de ensino, denominados como comportamentos-alvo, a partir da definição dos mesmos é possível a elaboração de objetivos precisos e mensuráveis que gerarão planos detalhados de ensino com o intuito de ampliá-los (quando houver atraso na aquisição de competências) e/ou reduzi-los (tratando-se de problemas de comportamento), essa avaliação, todavia, costuma ser subsidiada por instrumentos de avaliação de repertório comportamental. Esse processo contribuiria também para o levantamento dos avanços e principais barreiras enfrentadas pelos aprendizes.

2.5. CONSIDERAÇÕES

Esse Estudo teve como objetivo levantar a versão dos professores do AEE de CEIMs sobre elaboração e operacionalização de PEIs. Os principais dados encontrados nos indicam que o AEE na EI é algo muito recente no Brasil, quando consideramos a implementação de PEIs nesse local a realidade é ainda mais precária, visto que as legislações nacionais não fornecem subsídios suficientes que fundamentam o uso desse documento para o PAEE.

Os dados coletados com as professoras responsáveis pelo AEE para o PAEE da EI do município de Dourados-MS revelam que as mesmas costumam elaborar PEIs para esse público. No entanto, algumas questões podem ser levantadas, visto que todas elas relatam que o PEI elaborado não norteia o desenvolvimento de ações com seus alunos, o que é um fato bastante contraditório, considerando que um dos principais objetivos desse instrumento é nortear as práticas interventivas com o público que necessita de estratégias e adaptações específicas. Ademais, as mesmas relatam que não costumam utilizar instrumentos de avaliação para levantar as potencialidades e necessidades de seus alunos, apesar de todas elas declararem sentir falta

de alguma ferramenta para este fim. O fato de as professoras não utilizarem instrumentos pode contribuir com a precariedade dos PEIs elaborados, visto que o objetivo desses recursos é justamente levantar as necessidades e potencialidades dos indivíduos avaliados.

Esses achados, nos levam a muitos questionamentos, entre eles: como os PEIs têm sido elaborados? Por que as professoras não utilizam instrumentos de avaliação de repertório comportamental para avaliar os alunos? Um instrumento de avaliação de repertório comportamental elaborado para avaliar o PAEE na EI contribuiria para a estruturação de PEIs? A implementação de PEIs, baseada em um instrumento de avaliação de repertório comportamental favoreceria a inclusão escolar desse público?

São muitas as perguntas que surgem, visto a importância da temática na Área e também a falta de estudos nesse campo. Investigações futuras podem ser realizadas com o intuito de contribuir com a Área buscando implementar práticas que possam favorecer a inclusão escolar de alunos PAEE.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, P. O Uso da Tecnologia Assistiva para alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-Ms. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

BARCELOS, K.; MARTINS, M.; ACOSTA, P.; FERRUZZI, E. Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA) Dourados/MS: Algumas considerações. *In: PURIFICAÇÃO, M.; CATARINO, E.; MARTINS, P. (Orgs.). Processos de Organicidade e Integração da Educação Brasileira*. Ponta Grossa-PR: Atena, p. 94, 2020.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 03 de junho de 2022.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília:

MEC/SEESP/SEF, 2001b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 08 de fevereiro de 2022.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Clínica ampliada, Equipe de referência e projeto terapêutico singular**. 2.^a edição. Série B. Textos Básicos de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2007. Disponível em:
https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/clinica_ampliada_equipe_projeto_2ed.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2022.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

_____. **Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

_____. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010. Disponível em: Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

_____. **Lei n. 12. 796/2013**. Altera a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a formação dos profissionais e da outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2013. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,Art. Acesso em: 04 de março de 2021.

_____. Nota técnica MEC/SECADI/DPEE Nº 04, de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE. 2014a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 de março de 2021.

_____. Ministério da Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce**: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em:
https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_estimulacao_crianças_0a3anos_neuropsicomotor.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2022.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (2014). Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem. disponível em:
<http://www.ncpi.org.br>. Acesso em 13 de junho de 2022.

CONDE, P. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional à criança Público-Alvo da Educação Especial em uma instituição de Educação Infantil**. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, D. **Plano Educacional Individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo**. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

COSTA, D.; SCHMIDT, C. Plano Educacional Individualizado para estudantes com Autismo: revisão conceitual. **Cadernos de Educação**, n. 61, p. 102-128, 2019.

CRESPI, C.; NORO, D.; NÓBILI, M. Neurodesenvolvimento da Primeira Infância: aspectos significativos para o atendimento escolar na Educação Infantil. **Ensino Em Re-vista**, Uberlândia, MG, v. 27, n. Especial, p. 1517-1541, 2020.

DOURADOS (MS). Lei 3.904, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Dourados do Estado do Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Dourados/MS, 2015.

DOURADOS (MS). Decreto 2.449, de 09 de junho de 2016. Homologa o regimento interno da Secretaria Municipal de Educação de Dourados – SEMED. **Diário Oficial**. Dourados/MS, 2016.

FULY, V.; VEIGA, G. Educação Infantil: a visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ªed. São Paulo: Atlas, 176 p. 2002.

GOMES, M. **O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil promovido pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes, Belém – Pará**. 2020. 136f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

IZIDORO, I; JORCUVICH, D.; PEREIRA, V.; RODRIGUES, O. Serviços especializados em intervenção precoce: elegibilidade e atuação multiprofissional. **Revista CEFAC**, v. 21, n. 4, 2019.

LAFRANCE, D. Planejando intervenções individualizadas. *In*: SELLA, A.; RIBEIRO, D. (Orgs.). **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018, p. 141-168.

LOBO, A. Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. *In*: VASCONCELLOS, Vera. (Org.) **Educação da infância: história e política**. 2. ed. Niterói: EDUFF, 2011. p. 133-166

MACHADO, G. **Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na educação infantil de Dourados**. 2017. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

MENDES, E. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

OLIVEIRA, M. **Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas**. 2020. 142f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

PEREIRA, D. **Análise dos efeitos de um plano de educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PEREIRA, D.; NUNES, D. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 961-980, 2018.

PEREIRA, V.; CHIODELI, T.; RODRIGUES, O.; SILVA, C.; MENDES, V. Desenvolvimento do bebê nos dois primeiros meses de vida: variáveis maternas e sociodemográficas. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, v. 18, n.1, p. 64-77, 2014.

POKER, R. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. Marília: Cultura Acadêmica, 2013.

RIBEIRO, A. **Manual de adaptação curricular para alunos com autismo brando/ Síndrome de Asperger (MACAB/SA)**. 2017. 124f. Dissertação (Mestrado profissional em diversidade e inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

RIBEIRO, D.; MELO, N.; SELLA, A. A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 425-440, 2017.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão Escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2013. 248f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

3. ESTUDO 2

INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DO REPERTÓRIO COMPORTAMENTAL DE INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA

RESUMO

O uso de instrumentos para avaliação de repertório comportamental pode ser considerado como base para a elaboração de Planos de Ensino Individualizado (PEIs). Nesse sentido, esse estudo teve como objetivo levantar pesquisas sobre o uso de instrumentos de avaliação de repertório comportamental para indivíduos com TEA e/ou atraso no desenvolvimento, publicadas entre os anos de 2017 a 2022, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foi realizada uma pesquisa de revisão sistemática selecionando estudos que se relacionavam com a temática definida. No levantamento realizado foi encontrado o total de 257 estudos (174 da base do Portal de Periódico da CAPES; 22 do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e 61 da BDTD). Em seguida, foi realizada a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos identificados, sendo selecionados 21 Estudos. Entre os trabalhos lidos e analisados, destaca-se que, quatro buscaram realizar análise psicométrica dos domínios presentes em instrumentos específicos, a mesma quantidade preocupou-se em elaborar instrumentos para avaliação de determinados repertórios, da mesma forma, que quatro pesquisas se propuseram a traduzir e adaptar instrumentos de avaliação para o contexto brasileiro. Três estudos pretenderam verificar correlações entre instrumentos, do mesmo modo, três trabalhos procuraram analisar instrumentos que avaliam comportamentos específicos que, comumente, acometem indivíduos com transtornos do neurodesenvolvimento. Dois estudos buscaram avaliar determinados domínios de instrumentos e um trabalho buscou avaliar indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo, utilizando um instrumento de avaliação de desenvolvimento. Desses trabalhos, somente um se propôs a desenvolver alguma ferramenta de avaliação que pudesse instrumentalizar profissionais da educação. Destaca-se que o trabalho encontrado buscou desenvolver um instrumento para levantar sinais de risco ao desenvolvimento, não necessariamente, objetivou avaliar repertório comportamental. A partir do levantamento realizado, foi possível corroborar a necessidade de pesquisas que investiguem ou propõem ferramentas que subsidiem a elaboração de PEIs e possam ser utilizados por profissionais da Educação, visto que se verificou que grande parte desses instrumentos são usados, prioritariamente, por profissionais da Saúde. O uso dessas ferramentas poderia beneficiar a todos os alunos PAEE e a elaboração de planejamentos pedagógicos específicos para essa população

Palavras-chave: Plano de Ensino Individualizado; Transtorno do Espectro do Autismo; Avaliação de repertório comportamental.

3.1. INTRODUÇÃO

As intervenções baseadas na Análise do Comportamento Aplicada – ABA, no atendimento de indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) são as mais indicadas pois tem apresentado comprovações científicas a respeito de sua eficácia (LOVAAS, 2003; SELLA; RIBEIRO, 2018; DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018; ANDALÉCIO, et al., 2019). Os primeiros trabalhos demonstrando tal êxito utilizaram os paradigmas da aprendizagem operante (SKINNER, 2003) para ampliar repertórios comportamentais de crianças com atraso no desenvolvimento. Conforme Duarte, Silva e Velloso (2018) os principais objetivos de uma intervenção em ABA envolvem ampliar o repertório comportamental do indivíduo e diminuir a frequência ou intensidade de comportamentos inadequados, que são especificamente, causados por eventos específicos e mantidos por suas consequências.

A ABA sugere estratégias para favorecer o desenvolvimento de comportamentos socialmente adequados e a aquisição de novas habilidades por meio de práticas intensas de reforço direcionado. As estratégias utilizadas promovem a elaboração de planos de intervenção, seleção de técnicas apropriadas para o treino de habilidades e avaliação contínua do tratamento por meio de coleta de dados sistemática, atuando, também, na redução de comportamentos não adaptativos, particularmente ao substituí-los por novos comportamentos socialmente mais adequados (KRACKER, 2018).

As intervenções baseiam-se, principalmente, nos comportamentos denominados social e verbal. Uma variedade de procedimentos e estratégias são empregadas para fortalecer habilidades existentes, modelar aquelas que estão em desenvolvimento e promover o aprendizado de novos repertórios. Conforme Yazawa e Rodrigues (2021) um dos objetivos do uso da ABA no trabalho com indivíduos com TEA é promover autonomia e ampliar o repertório comportamental dessas pessoas, enfatizando os comportamentos sociais adequados, por meio de observações sistemáticas e registros dos comportamentos apresentados. Entre os pontos fortes desse tipo de intervenção está a participação ativa dos pais.

Nesse sentido, técnicas e estratégias fundamentadas pelos princípios da ABA podem ser utilizados para atingir objetivos propostos, entre eles, destaca-se a estrutura de ensino TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*); o Treino de Tentativas Discretas (*Discrete Trial Training - DDT*); Ensino Incidental (*Incidental*

Teaching – IT), Ensino por Currículo Natural e Funcional, o Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras (*Picture Exchange Communication System – PECS*)⁷, entre outros.

Independentemente da escolha sobre qual técnica utilizar, é importante que as estratégias sejam baseadas nos pressupostos teóricos da Análise do Comportamento, priorizando a elaboração de programas individuais que sejam sensíveis a demanda e que disponibilize um ambiente estimulador a fim de favorecer a manipulação imediata e eficaz das propostas planejadas (GOMES, 2007).

Os principais estudos demonstrando a efetividade do uso da ABA para intervenções com indivíduos com TEA são americanos, destacando-se os Estados Unidos da América, considerado o país de grande domínio e influência sobre a Análise do Comportamento (ODA, 2018). Já no contexto nacional, nota-se ainda poucos estudos nesta área, indicando a necessidade da implementação de trabalhos que demonstrem a efetividade dessa intervenção (MASCOTTI, et al., 2019).

Em 2017, um grupo de pesquisadores brasileiros realizaram um estudo em um centro especializado de atendimento com o objetivo de avaliar os efeitos da intervenção intensiva fundamentada na ABA, realizada por meio da capacitação de cuidadores, no desenvolvimento de crianças com TEA (GOMES, et al., 2017). Os participantes do Grupo 1 foram 22 crianças que finalizaram o primeiro ano de intervenção intensiva. Onze crianças que não fizeram a intervenção intensiva compuseram o Grupo 2, para fins de análise de dados, como Grupo Controle. Os resultados indicaram ganhos significativos em todas as áreas do desenvolvimento das crianças com TEA que passaram pelo primeiro ano de Intervenção Comportamental Intensiva, enquanto as crianças do grupo controle apresentaram ganhos menos expressivos. Crianças mais novas, que falavam e que apresentavam sintomas mais brandos de TEA obtiveram melhores resultados. Esse trabalho foi um dos primeiros estudos nacionais a comprovar a eficácia da ABA e da intervenção intensiva no contexto brasileiro.

Do mesmo modo Andalécio et al. (2019) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de descrever e avaliar a aplicação de um modelo de Intervenção Comportamental Intensiva, realizado por meio da capacitação dos cuidadores de uma criança com TEA gravemente comprometida, por meio de 40 horas semanais de intervenção distribuídas entre domicílio e escola. Instrumentos padronizados foram utilizados para medir o desenvolvimento da criança. Os autores conseguiram demonstrar a efetividade da intervenção baseada nos fundamentos da

⁷ BONDY, A.; FROST, L. **The Picture Exchange Communication**. Focus on Autistic Behavior, 9 (3): 1-19, 1994.

ABA, visto que os resultados apontaram ganhos no desenvolvimento da criança e a viabilidade da capacitação dos cuidadores para esse tipo de intervenção.

Farias (2018) realizou um estudo de mestrado objetivando avaliar o desenvolvimento das habilidades de trigêmeos com TEA utilizando o protocolo de avaliação comportamental *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP)* antes e após a aplicação de um programa de intervenção comportamental precoce. Realizou-se uma pesquisa experimental com delineamento de pré e pós teste e *follow-up*. Os trigêmeos foram avaliados pelo *VB-MAPP* e, a partir dos dados da avaliação, receberam intervenção comportamental de acordo com o protocolo de atividades estabelecido no programa, por um período de um ano e meio, sendo reavaliados duas vezes. Os resultados deste trabalho demonstraram efetividade da intervenção em ABA baseada nas habilidades do *VB-MAPP*, sendo que os três irmãos mostraram ganhos, de acordo com a avaliação.

Instrumentos de avaliação, como o *VB-MAPP* são utilizados para avaliar o repertório comportamental de indivíduos que apresentam atraso no desenvolvimento, para que seja possível construir propostas de intervenção. Esse procedimento serve para determinar a linha de base de intervenção, ou seja, quais comportamentos estão presentes no repertório e como se apresentam, para então, a promoção de novas habilidades. Além de levantar a presença de comportamentos inadaptados ou disruptivos que, quando presentes, podem prejudicar o estabelecimento de repertório funcional. Essa avaliação ajuda a sistematizar as etapas de planejamento de uma intervenção, elaboração de currículo e delineamento dos programas (KRACKER, 2018). Nesse momento alguns instrumentos, como protocolos, inventários e/ou manuais podem ser utilizados para o levantamento do repertório e ainda servem como guia para construção de programas de ensino.

Martins (2020) realizou um estudo com o objetivo de analisar se uma intervenção baseada em estratégias da ABA poderia favorecer a adaptação escolar de crianças com TEA. A metodologia empregada no estudo, foi uma pesquisa de caso único, por meio de delineamento de bases múltiplas entre participantes, cuja coleta de dados ocorreu em duas fases (A e B). Foi implementado intervenção utilizando estratégias da ABA, de acordo com as características de cada aluno. Os dados coletados referiam-se a três variáveis: tempo de participação nas atividades, tempo fora das atividades em que os alunos permaneceram engajados em comportamentos disruptivos e frequência de interação com os pares e professores. Os resultados alcançados indicaram aumento significativo na participação e interação para todos os participantes, uma redução na emissão de comportamentos disruptivos, que os mantinham fora

das atividades, demonstrando que estratégias provenientes da ABA podem beneficiar a adaptação de crianças com TEA no contexto escolar.

Para que as ações desenvolvidas com o indivíduo com TEA sejam efetivas é importante que elas possam ser realizadas nos diversos contextos do mesmo, entre eles, casa e escola. Nesse ponto, faz-se necessário considerar a importância da família nas intervenções e da intersetorialidade entre Saúde e Educação na intervenção de indivíduos com a TEA. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva preconiza a articulação entre esses serviços no atendimento de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), isso é, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008) ao afirmar que a formação do profissional que atua no AEE deve envolver a intersetorialidade:

Essa formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 18).

Ao referir-se à inclusão do aluno PAEE na Educação Infantil, a Política novamente afirma a importância dessa parceria: “do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem na interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008, p. 16).

Considerar iniciativas que promovem a articulação dessas duas áreas na atenção ao indivíduo com TEA é fundamental e deve fazer parte das ações planejadas a esse público. Na área da Educação o instrumento responsável por esse tipo de planejamento é conhecido como Planejamento Educacional Especializado (PEI) e na área da Saúde esse documento é denominado Protejo Terapêutico Singular (PTS). A elaboração desses instrumentos busca nortear as intervenções com esse público. No entanto, percebe-se que a execução e implantação desses planejamentos é algo ainda distante da realidade brasileira (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018; COSTA; SCHIMDT, 2019).

Existem alguns instrumentos que podem ser utilizados para fundamentar a elaboração de objetivos de PEIs, servindo como sondagem das potencialidades e necessidades do indivíduo. Na área da Análise do Comportamento esse procedimento é conhecido como levantamento do repertório comportamental (KANFER; SASLOW, 1976). Esse processo envolve a aplicação de instrumentos que visam evidenciar as potencialidades e as principais

dificuldades do indivíduo, a partir dessa avaliação é possível a definição de objetivos alvos de ensino. Esses objetivos serão estabelecidos a partir das necessidades da criança, considerando sua realidade e contexto.

De acordo com Lafrance (2018) para a elaboração de PEIs é necessário a realização de avaliação para o levantamento de comportamentos específicos que serão objetos de ensino, denominados de comportamentos-alvo, a partir da definição dos mesmos é necessário a elaboração de objetivos precisos e mensuráveis que gerarão planos detalhados de ensino com o intuito de ampliá-los (quando houver atraso na aquisição de competências) e/ou reduzi-los (tratando-se de problemas de comportamento).

A partir de estudos sobre a normatização do PEI por meio da legislação de alguns países Tannús-Valadão (2013), descreveu as recomendações encontradas sobre como deve ser a avaliação que embasa a elaboração do PEI. Em linhas gerais, a autora destaca:

1. A necessidade de envolver múltiplos atores, quais sejam, a própria pessoa com deficiência, seus familiares, equipe multidisciplinar (principalmente), os especialistas na categoria de deficiência em questão e profissionais da escola comum e da Educação Especial.
2. Uma avaliação não discriminatória, com uso da língua natural ou o meio de comunicação da criança ou adolescente, a menos que isso não seja possível.
3. Envolvimento de múltiplos instrumentos e procedimentos, inclusive, testes padronizados, avaliações informais, medidas referenciadas a critérios e/ou embasadas no currículo padrão.
4. Previsão da sistemática de revisão da avaliação (p. 58).

Nesse sentido, destaca-se que a utilização de instrumentos padronizados durante a avaliação para construção de PEIs é uma recomendação normatizada nos países investigado por Tannús-Valadão (2013), entre eles, Itália, Estados Unidos e França. Vale ressaltar que a avaliação subsidiada pelo uso dos instrumentos é um passo importante para a elaboração de PEIs, no entanto, essa avaliação isolada não é suficiente para a construção desse documento, que deve considerar outras circunstâncias, como a participação dos múltiplos atores envolvidos com o indivíduo (família, profissionais da escola e de outros ambientes) e a previsão de revisão da avaliação.

No contexto de ensino de uma criança PAEE, o PEI é considerado o instrumento que norteará esse processo. Conforme Windholz (1988), o PEI ou o currículo é um documento que especifica a sequência de comportamentos que um indivíduo deve adquirir para obter proficiência em várias áreas do desenvolvimento. Kracker (2018) interpreta a definição exposta por Windholz sugerindo que a finalidade do PEI é definir objetivos que prezem pela promoção

da autonomia, sendo eles suficientemente abrangentes para englobar diferentes grupos de habilidades e que a definição desses objetivos deve ser hierarquizada de forma que os mais complexos de aprender sucedam os mais fáceis de ser adquiridos, garantindo menores chances de fracasso ao aprendiz.

Para que os profissionais definam os objetivos a serem alcançados com o aluno PAEE é importante a realização da avaliação do repertório comportamental. Como discutido esse procedimento envolve a utilização de instrumentos de avaliação. Existem vários instrumentos que podem ser utilizados nesse processo e os resultados poderão fundamentar a definição dos objetivos dos PEIs, por isso, é preciso levantar quais instrumentos podem ser utilizados nestes momentos e como os educadores e demais profissionais podem fazer uso desses recursos para o planejamento de ações junto aos alunos PAEE. Assim, o objetivo desse estudo foi levantar pesquisas sobre o uso de instrumentos de avaliação de repertório comportamental para indivíduos com TEA e/ou atraso no desenvolvimento, publicadas entre os anos de 2017 a 2022, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com vistas a subsidiar práticas de construção de PEIs nas escolas comuns da Educação Infantil.

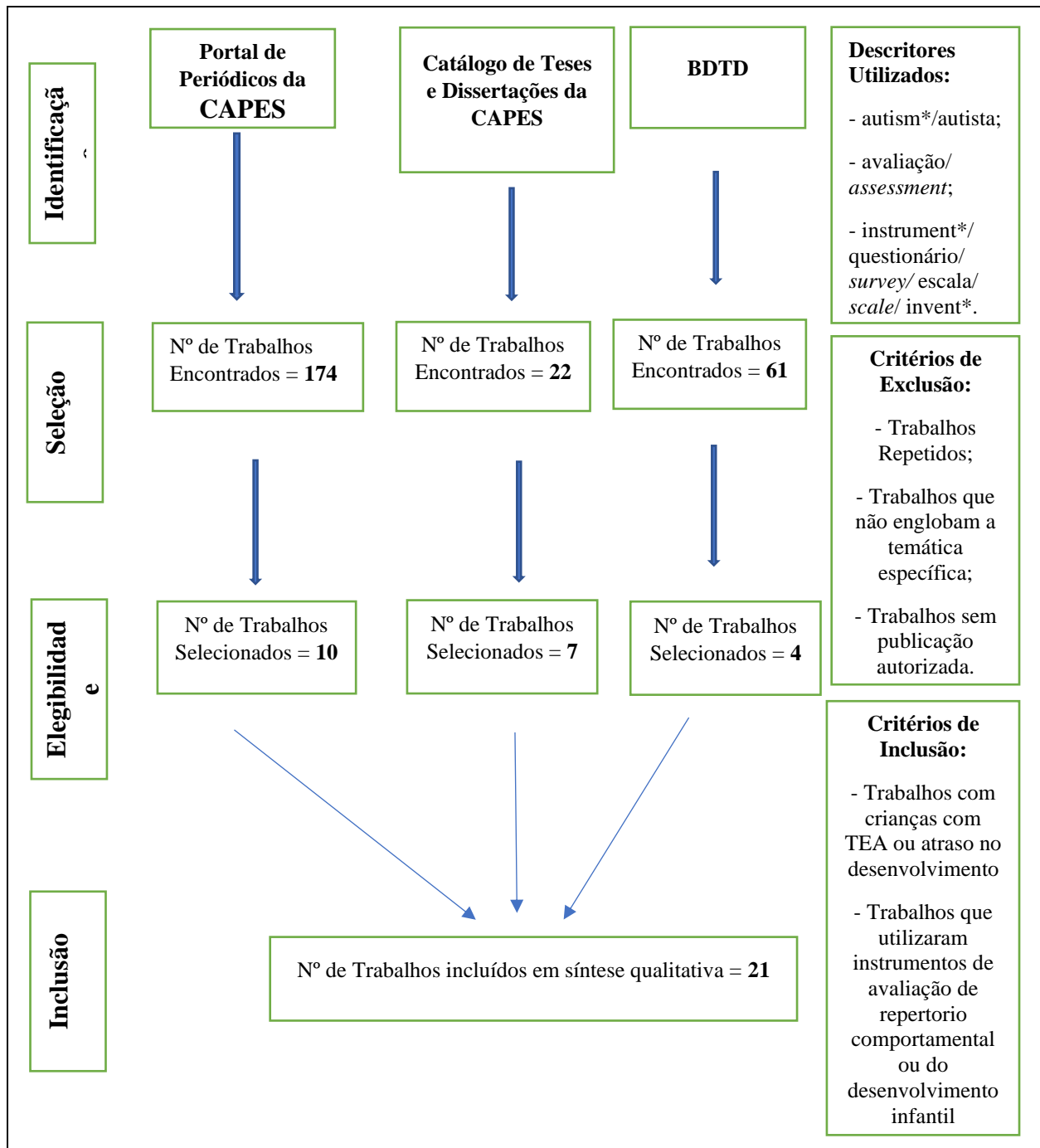
3.2.MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de revisão sistemática considerando estudos em português e inglês, publicados entre os anos de 2017 a 2022, em periódicos revisados por pares e disponíveis na íntegra (no caso de artigos). O levantamento foi realizado nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da CAPES; no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD. Os descritores utilizados para a realização do levantamento foram: Descritor 1: autism*; autista. Descritor 2: avaliação; *assessment*. Descritor 3: instrument*; questionário; *survey*; escala; *scale*; invent*. Para a inclusão dos trabalhos no presente estudo era necessário que abrangessem: a) pesquisas com crianças com TEA e/ou atraso no desenvolvimento e b) que utilizassem instrumentos de avaliação de repertório comportamental ou do desenvolvimento infantil. Os critérios de exclusão foram: a) trabalhos repetidos; b) trabalhos que não englobavam a temática específica e c) trabalhos que não possuíam divulgação autorizada.

No levantamento feito, entre janeiro e fevereiro de 2023, foram encontrados 257 estudos, sendo 174 da base do Portal de Periódico da CAPES; 22 no Catálogo de Teses e Dissertações

da CAPES e 61 da BDTD, destaca-se que entre os trabalhos levantados nessa plataforma, oito eram repetidos, ou seja, foram encontrados também no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, dessa forma, foram descartados e analisados 53 estudos. Em seguida, foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos identificados. Neste momento, os estudos que tratavam da temática de interesse, sendo TEA ou atraso no desenvolvimento e avaliação de repertório comportamental ou do desenvolvimento infantil, foram selecionados para serem lidos de forma integral. Entre os 174 trabalhos encontrados na base do Portal de Periódico da CAPES, 10 foram selecionados para serem lidos na íntegra por ter relação com a temática investigada. Dos 22 trabalhos levantados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sete foram lidos na íntegra e dos 53 estudos identificados na BDTD, quatro foram eleitos, totalizando 21 trabalhos. A figura 01 sistematiza os resultados encontrados com a busca:

Figura 01: Fluxo de informações das etapas de busca para seleção dos estudos elegíveis.



Fonte: A Autora, 2023.

Os dados obtidos foram organizados para análise. Foram divididos conforme a plataforma nas quais foram encontrados, expondo: (1) título; (2) ano de publicação; (3) autores; (4) nome do periódico; (5) instrumentos utilizados para levantar o repertório comportamental ou desenvolvimento e (6) país de origem ou instituição de ensino. Em seguida foram descritos os objetivos, métodos e principais resultados das pesquisas elencadas.

3.2.RESULTADOS

Entre os 21 trabalhos selecionados para a presente análise, 10 textos tratam-se de artigos, todos publicados na língua inglesa, obtidos no site da Capes Periódicos. Os demais se referem a teses de doutorado obtidas nos sites do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da BDTD. Não foram encontradas dissertações relacionadas a temática investigada. Foram levantadas 11 teses de doutoramento. Quanto ao ano de publicação, os trabalhos distribuem-se com maior frequência nos anos de 2021 (sendo encontrados seis trabalhos), seguido de 2017 (sendo identificado 4 estudos), já nos anos de 2018, 2019 e 2020 foram encontrados três trabalhos em cada ano, percebe-se menor frequência de publicação no ano de 2022, no qual fora levantado apenas dois trabalhos sobre TEA e/ou atraso no desenvolvimento e o uso de instrumentos de avaliação de repertório comportamental ou do desenvolvimento infantil. Os trabalhos selecionados serão apresentados conforme a plataforma nas quais foram encontrados. Os Quadros 03, 04 e 05 trazem a organização e a disposição dos textos, seguidos pela descrição das publicações eleitas.

O Quadro 03 apresenta os dados dos 10 trabalhos selecionados no Portal de Periódico da CAPES.

Quadro 03: Dados dos trabalhos selecionados no Portal de Periódico da CAPES.

Título	Ano	Autores	Revista	Instrumentos	Pais de origem
<i>Psychometric Assessment of the Eyberg Child Behavior Inventory in Children with Autism in Community Settings</i>	2022	Kassandra Martinez; Colby Chlebowski; Scott Roesch; Nicole A. Stadnick; Miguel Villodas; Lauren Brookman-Frazee.	<i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i>	<i>Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI)</i>	Estados Unidos
<i>An Initial Psychometric Evaluation of the Joint Attention Protocol</i>	2018	Sallie W. Nowell; Linda R. Watson; Richard A. Faldowski; Grace T. Baranek.	<i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i>	<i>Attention-Following and Initiating Joint Attention Protocol (JA Protocol)</i>	Estados Unidos
<i>Concurrent Validity of the ABAS-II Questionnaire with the Vineland II Interview for Adaptive Behavior in a Pediatric ASD Sample: High Correspondence Despite Systematically Lower Scores</i>	2021	Annie Dupuis; Michael J. Moon; Jessica Brian; Stelios Georgiades; Tomer Levy;Evdokia Anagnostou; Rob Nicolson; Russell Schachar; Jennifer Crosbie.	<i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i>	<i>Vineland Adaptive Behavior Scale II (VABS-II) e Adaptive Behavior Assessment System II (ABAS-II)</i>	Canadá
<i>Brief Report: Associations Between Autism Characteristics, Written and Spoken Communication Skills, and Social Interaction Skills in Preschool-Age Children on the Autism Spectrum</i>	2021	Marleen F. Westerveld; Jessica Paynter; Dawn Adams.	<i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i>	<i>Children's Communication Checklist (CCC-2) e Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS-II)</i>	Austrália
<i>Using the Clinical Global Impression scale to assess social communication change in</i>	2021	Christina Toolan; Alison Holbrook; Andrew Schlink;	<i>Autism Research</i>	<i>Clinical Global Impression Scale (CGI)</i>	Estados Unidos

<i>minimally verbal children with autism spectrum disorder</i>		Stephanie Shire; Nancy Brady; Connie Kasari.		<i>e Communication Complexity Scale (CCS)</i>	
<i>Language Predictors in Autism Spectrum Disorder: Insights from Neurodevelopmental Profile in a Longitudinal Perspective</i>	2020	Susana Mouga; Bárbara Regadas Correia; Cátia Café; Frederico Duque; Guiomar Oliveira.	<i>Journal of Abnormal Child Psychology</i>	<i>Griffiths Mental Development Scales (GMDS)</i>	Portugal
<i>Assessment of Challenging Behavior Exhibited by People with Intellectual and Developmental Disabilities: A Systematic Review</i>	2022	Juliana Reyes-Martín; David Simó-Pinatella; Josep Font-Roura.	<i>International Journal Environmental Research Public Health</i>	-	Espanha
<i>A Developmental Profile of Children With Autism Spectrum Disorder in China Using the Griffiths Mental Development Scales</i>	2020	Hong-Hua Li; Cheng-Xin Wang; Jun-Yan Feng; Bing Wang; Chun-Li Li; Fei-Yong Jia	<i>Frontiers in Psychology</i>	<i>Griffiths Mental Development Scales (GMDS)</i>	China
<i>Comparison Of The Children Neuropsychological And Behavior Scale And The Griffiths Mental Development Scales When Assessing The Development Of Children With Autism</i>	2019	Hong-Hua Li; Jun-Yan Feng; Bing Wang; Yu Zhang; Cheng-Xin Wang; Fei-Yong Jia	<i>Psychology Research and Behavior Management</i>	<i>Children Neuropsychological and Behavior Scale-Revision 2016 (CNBS-R2016) e Griffiths Mental Development Scales for China (GDS-C).</i>	China
<i>Play in Children with Neurodevelopmental Disorders: Psychometric Properties of a Parent Report Measure 'My Child's Play'</i>	2021	Dulce Romero-Ayuso; María Ruiz-Salcedo; Sabina Barrios-Fernández; José Matías Triviño-Juárez; Donald Maciver; Janet Richmond; Miguel A. Muñoz.	<i>Children</i>	<i>My Child's Play (MCP)</i>	Espanha

Fonte: A Autora 2023.

Conforme apresenta o Quadro 03, todos os estudos selecionados para a presente análise foram publicados na Língua Inglesa. Não houve publicação referente a temática na plataforma pesquisada no ano de 2017, já no ano de 2018 e 2019 encontrou-se a publicação de um artigo em cada ano, em 2020 houve duas publicações, no ano de 2021 quatro (sendo o ano que mais se encontrou estudos publicados referente a temática pesquisada) e dois estudos foram detectados no ano de 2022. Observa-se também que entre os artigos, a maior parte deles (quatro) tem como continente de origem a América do Norte (sendo três dos Estados Unidos e um do Canadá); três tem como origem países da Europa (sendo dois da Espanha e um de Portugal); dois são chineses (continente asiático) e um tem como origem a Austrália (Oceania).

Os artigos foram publicados em seis periódicos diferentes: quatro no *Journal of Autism and Developmental Disorders*, seis nos seguintes periódicos: *Autism Research*, *Journal of Abnormal Child Psychology*, *International Journal Environmental Research Public Health*, *Frontiers in Psychology*, *Psychology Research and Behavior Management* e um no *Children*.

O artigo *Psychometric Assessment of the Eyberg Child Behavior Inventory in Children with Autism in Community Settings* (MARTINEZ, et al., 2022) teve como objetivo realizar uma análise psicométrica do Inventário de Comportamento Infantil Eyberg (ECBI) em uma amostra de crianças com TEA que recebem serviços de saúde mental com financiamento público. O ECBI é uma escala de avaliação projetada para avaliar comportamentos comuns em crianças de 2 a 16 anos de idade e tem sido usada para monitorar progresso de tratamento em terapias de interação pais-filhos, embora o inventário tenha sido elaborado para avaliar crianças com transtornos de conduta, alguns estudos o têm utilizado para avaliar comportamentos, identificar objetivos e acompanhar o progresso do tratamento de crianças com TEA (MARTINEZ, et al., 2022). Essa pesquisa foi desenvolvida em 29 programas de saúde mental ambulatoriais e escolares com financiamento público no sul da Califórnia. Participaram 201 díades (crianças/cuidadores), as crianças elegíveis para o teste de eficácia deveriam: ter entre 5 a 13 anos; falar inglês ou espanhol; apresentar, pelo menos, um comportamento interferente; ter diagnóstico de TEA e demonstrar sintomas de TEA clinicamente significativos avaliados a partir de medidas padronizadas. Os dados do ECBI foram coletados por meio de relatório dos pais sobre os comportamentos. Entre os resultados encontrados, os autores destacam que a análise fatorial confirmatória indicou um modelo ruim usando fatores previamente identificados e uma nova solução de quatro fatores foi sugerida. Os novos fatores indicados demonstraram boa consistência interna, validade convergente e divergente e validade discriminante. Os fatores identificados podem fornecer uma avaliação mais refinada dos comportamentos que podem ser

usados para informar o planejamento do tratamento e a avaliação da mudança ao longo do tempo.

O estudo desenvolvido por Nowell, et al. (2018), intitulado *An Initial Psychometric Evaluation of the Joint Attention Protocol*, objetivou examinar as propriedades psicométricas de uma medida comportamental codificado de atenção compartilhada, o Protocolo de Acompanhamento e Iniciação de Atenção Compartilhada (JA Protocol). Dados de 260 crianças com TEA, atraso no desenvolvimento e desenvolvimento típico entre as idades de 2 e 12 anos foram usados para avaliar essa medida usando padrões de qualidade para medição. No geral, o Protocolo JA demonstrou boas propriedades psicométricas e promessa para utilidade clínica desta medida, o protocolo pode ser útil para levantar a necessidade de metas de intervenção relacionado a resposta à atenção compartilhada e iniciação de atenção compartilhada de crianças com TEA, além de medir o progresso das metas traçadas.

Tanto o estudo de Martinez, et al. (2022) quanto o trabalho desenvolvido por Nowell (2018) tiveram como objetivo analisar propriedades psicométricas de instrumentos específicos, um para avaliar comportamentos interferentes (ECBI) e outro para avaliar habilidades de atenção compartilhada (JA Protocol) ambos foram aplicados em crianças com TEA e visam contribuir com a construção de planejamentos de intervenção, além de avaliar evoluções.

Já a pesquisa desenvolvida por Dupuis, et al. (2021), teve como objetivo examinar a correlação entre a Escala de Comportamento Adaptativo II de Vineland (VABS-II) e o questionário do Sistema de Avaliação de Comportamento Adaptativo II (ABAS-II), com o intuito de determinar se o ABAS poderia ser usado como uma triagem para reduzir o número de entrevistas da VABS. Ambos os instrumentos são utilizados para avaliar comportamento adaptativo, sendo a VABS considerada “padrão ouro”, por se basear em uma entrevista administrada por um profissional mestre em psicologia ou equivalente, enquanto o ABAS-II é um questionário preenchido por um informante experiente, conseqüentemente, as medidas diferem consideravelmente em treinamento necessário para administração, custo e tempo. O estudo incluiu participantes com diagnóstico de TEA inscritos na rede *Ontario Brain Institute Province of Ontario Neurodevelopmental Disorders (OBI-POND)*, dessa forma participaram 352 pais de indivíduos com TEA (com idades entre 1 anos e 5 meses a 20 anos e 8 meses). Os resultados indicam que os escores de domínio correspondentes entre as duas medidas foram altamente correlacionados, mas os escores foram significativamente mais baixos no ABAS-II. A triagem com ABAS-II reduziu consideravelmente o número de entrevistas necessárias com pouco custo para a precisão geral. Dessa forma, o ABAS-II parece oferecer uma alternativa

de economia de tempo e custo ao VABS-II para analisar comportamento adaptativo, no entanto, as pontuações não são estritamente comparáveis entre as duas medidas.

O estudo, *Brief Report: Associations Between Autism Characteristics, Written and Spoken Communication Skills, and Social Interaction Skills in Preschool-Age Children on the Autism Spectrum* (WESTERVELD, et al., 2021), teve como intuito investigar as associações entre as características de TEA de crianças em idade pré-escolar, seu desempenho no *Checklist* de Verificação de Comunicação Infantil e Desvio de Interação Social (CCC-2) e o desempenho relatado pelos pais na escrita (leitura e escrita) e linguagem falada usando as Escalas de Comportamento Adaptativo de Vineland (VABS-II). A coleta de dados foi realizada por meio de relatórios de 125 pais de um estudo longitudinal prospectivo para entender os pontos fortes iniciais nas habilidades de escrita frequentemente observados em pré-escolares com TEA (entre a faixa etária de 4 a 5 anos de idade). Os resultados indicam que as crianças demonstraram pontos fortes relativos em comunicação escrita padronizada em comparação com pontuações de comunicação falada no VABS-II. Não foi encontrado vínculos significativos entre o desempenho das crianças no subdomínio da comunicação escrita e suas características de TEA ou a pontuação Composta de Desvio de Interação Social no CCC-2. Os resultados encontrados enfatizam a necessidade de mais pesquisas sobre os pontos fortes iniciais nas habilidades de escrita de pré-escolares com TEA. Do ponto de vista clínico, destaca-se a necessidade de uma avaliação abrangente da alfabetização nesse grupo de crianças com alto risco de dificuldades persistentes nesse domínio.

O trabalho de Toolan, et al. (2021), buscou avaliar a subescala CGI-Melhoria (CGI-I), derivada da Escala de Impressão Clínica Global (CGI), como uma medida de mudança na comunicação social em crianças com pouca ou nenhuma linguagem falada com TEA. A CGI é uma escala de 7 pontos que foi adaptada para que médicos possam avaliar com facilidade e rapidez os comportamentos de comunicação social. Este estudo é uma análise de dados secundários de um estudo de intervenção adaptativa maior que examina as intervenções de comunicação social para crianças em idade escolar com baixo repertório de linguagem falada. Participaram dessa pesquisa 54 crianças com baixo repertório verbal, com TEA e em idade escolar, matriculadas em um ensaio de intervenção de comunicação social. As CGIs foram avaliadas pelos intervencionistas e pelo coordenador do estudo no início e na sexta semana da intervenção, e foram comparados aos escores da Escala de Complexidade da Comunicação (CCS). Os resultados indicaram que as classificações CGI correspondiam às pontuações CCS na linha de base e na Semana 6. As crianças classificadas como mais severas na comunicação

social no início do estudo demonstraram menor complexidade de comunicação em comparação com aquelas classificadas como menos severas. Aqueles que demonstraram resposta rápida à intervenção na semana 6 apresentaram maior melhora de atenção compartilhada do que aqueles que responderam mais lentamente. Esses resultados fornecem suporte para a utilidade e validade do CGI-I como uma medida de mudança de comunicação social em crianças com baixo repertório de comunicação verbal, podendo ser utilizado como instrumento norte para planejamento de intervenções e avaliação de progresso.

Como foi observado, os estudos de Dupuis et al. (2021), Westerveld et al. (2021) e Toolan et al. (2021) buscaram avaliar a eficácia de instrumentos que avaliam comportamentos específicos de indivíduos com TEA, sendo comportamentos adaptativos (ABAS-II), comportamentos de leitura e escrita no qual fora utilizado os instrumentos CCC-2 e VABS-II e de comunicação social (CGI-I). O uso de instrumentos para avaliar repertórios específicos é importante e contribui com a elaboração de planos de ensino direcionados às necessidades dos indivíduos avaliados.

Por outro lado, o trabalho de Mouga et al. (2020) teve como objetivo levantar como o perfil de neurodesenvolvimento de crianças com TEA evolui desde a idade pré-escolar até a idade escolar e se e qual subárea das Escalas de Desenvolvimento Mental de Griffiths (GMDS) pode prever melhor a aquisição da linguagem expressiva. A coleta de dados envolveu 205 crianças com TEA avaliados longitudinalmente em dois momentos distintos da idade: 1) período pré-escolar (idade média de quatro anos) e 2) reavaliação no período escolar (idade média de sete anos). Todos os participantes foram submetidos a um teste de GMDS de neurodesenvolvimento global administrado individualmente. Os pesquisadores dividiram os dados coletados nas duas avaliações em três grupos: “verbal”; “tornou-se verbal” e “nunca verbal”. Os principais achados desse estudo apontam que crianças que tiveram uma melhor pontuação no Quociente de Desenvolvimento de Desempenho avaliado no GMDS tiveram melhores desenvolvimento de linguagem, o que indica a importância da habilidade de inteligência não verbal como um preditor primário do desenvolvimento posterior da linguagem para crianças com TEA.

Já o estudo de Reyes-Martín et al. (2022) teve a finalidade de identificar e analisar instrumentos padronizados que focam exclusivamente na avaliação de comportamentos desafiadores. Para isso foi realizada uma revisão sistemática de instrumentos padronizados usados para avaliar comportamentos desafiadores em indivíduos com deficiência intelectual ou com atrasos no desenvolvimento. Os dados foram coletados nos seguintes bancos: PsycINFO,

Medline (PubMed), Web of Science (WoS) e Education Resources Information Center (ERIC). A estratégia de busca foi revisada por pares e considerou registros publicados de 2000 a março de 2022. Os critérios de elegibilidade foram: artigos direcionados a pessoas com Deficiência Intelectual (DI) ou atraso no desenvolvimento; que visou desenvolver uma ferramenta específica para detectar problemas de comportamento, adaptar e/ou avaliar suas propriedades psicométricas; que examinou a relação unidirecional ou bidirecional entre comportamento problema e outras variáveis, e estudos empíricos que mediram os resultados de uma intervenção psicoeducativa para abordar problemas de comportamento. Foram excluídos desta revisão: estudos que avaliaram problemas de comportamento em pessoas sem DI ou atraso no desenvolvimento; que examinaram o comportamento desafiador usando subescalas específicas de ferramentas mais amplas (medidas de comportamento adaptativo e/ou saúde mental contendo subescalas específicas) e que não usou ferramentas padronizadas. A revisão realizada identificou 24 instrumentos padronizados usados para avaliar problemas de comportamento em pessoas com DI ou atraso no desenvolvimento, desses, 23 estudos exploraram as características psicométricas de alguns desses instrumentos usando amostras distintas e em diferentes contextos. Os pesquisadores observam, no entanto, que a maioria das pesquisas incluídas nesta revisão se concentrou na validação de medidas e também na exploração da relação entre o comportamento e outras variáveis, sendo necessário estudos que desenvolvam também novas medidas com base no entendimento mais recente sobre problemas de comportamento.

A pesquisa desenvolvida por Li et al. (2020) buscou traçar o perfil do desenvolvimento mental de crianças de 18 a 96 meses com TEA usando a versão chinesa da Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (GMDS) e explorar as relações entre os níveis de desenvolvimento, a gravidade do TEA, o sexo e a idade do diagnóstico. Participaram do estudo crianças que apresentavam sinais de TEA e estavam sendo avaliadas na Divisão de Desenvolvimento e Comportamento Infantil do Primeiro Hospital da Universidade de Jilin em Changchun na China, durante o período de março de 2018 a dezembro de 2019, assim participaram 398 crianças com TEA (337 meninos e 61 meninas). Os níveis de apoio e suporte do TEA foram avaliados usando o *Autism Behavior Checklist* (ABC) e a *Childhood Autism Rating Scale* (CARS), enquanto o GMDS foi usado para avaliar o desenvolvimento das crianças. Os participantes do estudo foram divididos em grupos de acordo com os quocientes geral e subescala do GMDS, gravidade do TEA, sexo e idade. Entre os resultados encontrados, destaca-se que a maioria dos grupos divididos com os quocientes do GMDS apresentou uma

distribuição desequilibrada em relação aos seis domínios do GMDS, havendo diferenças significativas dentro dos quocientes das seis subescalas. Os níveis de apoio do TEA, o sexo e a idade tiveram efeitos expressivos no nível geral de desenvolvimento de crianças com TEA, dessa forma, os quocientes registrados para as crianças com TEA que necessitam de maior nível de apoio foram significativamente menores do que os das crianças com TEA que precisam de menos apoio. Foi observado também que as meninas registraram maiores atrasos no desenvolvimento do que meninos em relação à subescala de desempenho do GMDS. Em todo o grupo os quocientes das seis subescalas do GMDS foram negativamente correlacionadas com o nível de TEA, sugerindo que o desenvolvimento está intimamente associado com a gravidade dos sintomas da criança.

Nota-se que tanto o estudo de Mouga et al. (2020) e Li et al. (2020) usaram a Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (GMDS) para avaliar o desenvolvimento das crianças que participaram dos referidos estudos. A pesquisa de Mouga et al. (2020) utilizou a GMDS para levantar o perfil de aquisição da linguagem expressiva em indivíduos com TEA, enquanto o trabalho de Li et al. (2020) usou a escala para identificar se os níveis de desenvolvimento apontados a partir de sua aplicação, assim como a idade de diagnóstico e sexo se relacionam com os sintomas mais graves do TEA.

Do mesmo modo, o estudo realizado por Li, et al. (2019) teve como objetivo avaliar se a eficácia da Escala Neuropsicológica e Comportamental Infantil (CNBS-R2016), ferramenta de avaliação amplamente utilizada na China para avaliar o nível de desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos, era consistente com a das Escalas de Desenvolvimento Mental Griffiths para a China (GDS-C). Participaram desse estudo 139 crianças com TEA que faziam parte de um estudo de pesquisa na China intitulado “Diagnóstico precoce e intervenção nutricional em crianças com transtornos do espectro do autismo”, financiado pelo Programa Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Chave da China. O *Autism Behavior Checklist* (ABC) e a *Childhood Autism Rating Scale* (CARS) foram aplicados para identificar os níveis de TEA. Todos os indivíduos foram avaliados com o CNBS-R2016 e o GDS-C. Para determinar a consistência entre o CNBS-R2016 e o GDS-C, os coeficientes de correlação de Pearson e os gráficos de Bland-Altman foram calculados. O GDS-C foi usado como avaliação de referência e o desempenho do CNBS-R2016 foi analisado com as curvas de operação do receptor. Entre os principais achados do estudo, destaca-se que nenhuma diferença significativa foi encontrada entre as proporções de atrasos no desenvolvimento detectados pelas subescalas CNBS-R2016 e as subescalas GDS-C correspondentes. Os quocientes da subescala Comportamento de Aviso

de Comunicação CNBS-R2016 e as pontuações totais ABC e CARS foram significativa e positivamente correlacionados. Os quocientes gerais e de subescala do CNBS-R2016 e o quociente correspondente do GDS-C também foram significativa e positivamente correlacionados. A área sob todas as curvas do CNBS-R2016 foi superior a 0,8 de acordo com os resultados do GDS-C (quociente geral ou subescala <70 indica atraso no desenvolvimento), e os gráficos de Bland-Altman não mostraram viés sistêmico entre as duas escalas. Os testes CNBS-R2016 e GDS-C mostraram boa consistência na avaliação do desenvolvimento de crianças com TEA. Além disso, o CNBS-R2016 permite a avaliação simultânea dos sintomas de TEA e do nível de desenvolvimento.

O último trabalho analisado foi o de Romero-Ayuso et al. (2021). Os pesquisadores desenvolveram um estudo com o objetivo de validar e adaptar culturalmente o questionário “My Child's Play” e levantar se este instrumento permite diferenciar o brincar de crianças com distúrbios do neurodesenvolvimento do brincar de crianças com desenvolvimento neurotípico. Participaram desse estudo 574 pais de crianças entre a faixa etária de 3 a 9 anos de idade, destes 469 eram pais de crianças neurotípicas e 105 de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento. Foi realizada uma análise fatorial confirmatória, que mostrou uma estrutura semelhante à versão em inglês: (1) funções executivas; (2) contexto ambiental; (3) características do jogo; e (4) preferências de jogo e interações interpessoais. A confiabilidade da análise foi alta, tanto para o questionário como um todo, quanto para os fatores que o compõem. Os resultados fornecem evidências da utilidade potencial do questionário My Child's Play para determinar as necessidades de brincadeiras e dificuldades das crianças com transtornos do neurodesenvolvimento. Além disso, a ferramenta também se mostrou potencialmente útil para planejar programas de intervenção de acordo com as necessidades de cada criança e família.

De modo geral, os trabalhos encontrados no banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES tiveram como objetivo a análise de instrumentos para avaliar repertórios comportamentais de indivíduos com TEA. Dois estudos buscaram analisar propriedades psicométricas de ferramentas que avaliam repertórios comportamentais específicos de indivíduos com TEA (MARTINEZ, et al., 2022; NOWELL et al., 2018). Quatro trabalhos se preocuparam em investigar correlações entre instrumentos que avaliam repertórios comportamentais específicos (DUPUIS, et al., 2021; WESTERVELD, et al., 2021; LI et al., 2019; TOOLAN, et al., 2021). Dois estudos tiveram como finalidade avaliar repertórios específicos de crianças com TEA por meio da Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths

(GMDS) relacionando os dados obtidos com os objetivos dos trabalhos desenvolvidos (MOUGA, et al., 2020; LI, et al., 2020). Do mesmo um trabalho realizou uma revisão sistemática de instrumentos que avaliam comportamentos disruptivos em indivíduos com DI ou atraso no desenvolvimento (REYS-MARTÍN, et al., 2022) e um buscou validar e adaptar um questionário que avalia o brincar em crianças com transtornos do neurodesenvolvimento (ROMERO-AYUSO, 2021).

Além disso, é possível destacar que um estudo (TOOLAN, et al., 2021) usou partes de um instrumento para evidenciar a avaliação de repertórios específicos, sendo a subescala CGI-Melhoria (CGI-I), derivada da Escala de Impressão Clínica Global (CGI), com o objetivo de analisar, especificamente, competências de comunicação social. Seis estudos (NOWELL, et al., 2018; DUPUIS, et al., 2021; WESTERVELD, et al., 2021; MOUGA, et al., 2020; REYS-MARTÍN, 2022; ROMERO-AYUSO, 2021) preocuparam-se em analisar comportamentos específicos, sendo: atenção compartilhada; linguagem expressiva; comportamentos disruptivos; leitura e escrita; e brincar. Comportamentos esses que estão em déficits e/ou em excesso, no caso de comportamentos disruptivos, em indivíduos com TEA. E três trabalhos utilizaram ferramentas que avaliam o desenvolvimento global dos indivíduos (LI, et al., 2020; LI, et al., 2019; MARTINEZ, et al., 2022). Nenhuma das pesquisas encontradas, buscou desenvolver instrumentos para avaliar repertório comportamental de indivíduos com TEA e/ou atraso no desenvolvimento, demonstrando que ainda há um contingente pequeno de pesquisas que mensuram a efetividade de instrumentos para a avaliação comportamental de indivíduos com TEA.

O Quadro 04 apresenta a busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Fora encontrado o total de sete trabalhos elegíveis para presente análise:

Quadro 04: Dados dos trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Título	Ano	Autor	Instituição	Instrumentos
Reprodutibilidade e validade discriminante dos domínios Social e de Comunicação Expressiva da escala <i>Individualized Music Therapy Assessment Profile</i> (IMTAP) aplicada a crianças e adolescentes com Transtornos do Espectro do Autismo e com desenvolvimento típico	2017	Alexandre Mauat da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	<i>Individualized Music Therapy Assessment Profile</i> (IMTAP)
A Educação Musical unida à Psicomotricidade como ferramenta para o neurodesenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista	2017	Viviane dos Santos Louro	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Protocolo musical desenvolvido pelo estudo
Adaptação Transcultural do MABC-2 e evidências de validade para o Transtorno do Espectro Autista na faixa etária de 11-16 anos	2020	Ricardo Henrique Rossetti Quintas	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo	Escala MABC-2 B
Roteiro para Identificação de Sinais de Risco ao Desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI)	2021	Daniele De Fátima Kot Cavarzan	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Risco ao Desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI)
Instrumento de avaliação de linguagem utilizando a comunicação suplementar e alternativa: elaboração e aplicação em crianças com transtornos do espectro do autismo	2018	Luciana Maria Galvão Wolff	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP)	Instrumento de avaliação de linguagem (CSA_Linguagem)

Adaptação Transcultural do MABC-2 e avaliação de crianças com Transtorno do Espectro Autista entre 7 e 10 anos	2019	Carolina Lourenço Reis Quedas	Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo	MABC-2
Proposição de uma metodologia para avaliação padronizada da atenção	2019	Verônica Magalhães Rosário	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Teste Musical de Atenção Focalizada (TMAF)

Fonte: A Autora 2023.

Destaca-se que todos os estudos selecionados para a análise são teses de doutoramento. Conforme exposto no Quadro 04, houve duas publicações referentes a temática na plataforma pesquisada no ano de 2017, no ano de 2018 apenas uma publicação, no ano de 2019 foram encontrados dois trabalhos, nos anos 2020 e 2021 um trabalho em cada ano, já no ano de 2022 não foram encontrados trabalhos referentes a temática. A maior parte dos estudos (cinco) foram desenvolvidos na Região Sudeste do Brasil, sendo sua maior parte (quatro) elaborados no estado de São Paulo.

O trabalho desenvolvido por Silva (2017) teve como objetivo verificar a consistência interna, confiabilidade interobservadores, confiabilidade teste-reteste e validade discriminante dos domínios social e de comunicação expressiva da escala de avaliação musicoterapêutica IMTAP. A verificação das propriedades psicométricas dos domínios social e da comunicação expressiva foi realizada a partir de dados existentes. Foram organizados um estudo de caso controle e um estudo transversal com análise teste-reteste. Participaram dos estudos crianças e adolescentes com TEA e com desenvolvimento típico (DT). As avaliações foram realizadas por avaliadores independentes, cegados para estudos e objetivos. Os principais resultados indicam que as análises referentes ao domínio social da escala IMTAP demonstram consistência interna boa ($\alpha=0,80$) a ótima ($\alpha=0,98$), concordância interobservadores elevada ($ICC=0,99$), alta confiabilidade teste-reteste ($ICC= 0,92$ a $0,97$), com exceção das vocalizações espontâneas, as análises indicaram consistência interna boa ($\alpha=0,83$) a ótima ($\alpha=0,98$) em 79% do domínio de comunicação expressiva, alta concordância interobservadores em 91% do domínio ($ICC=0,97$ a $0,99$), confiabilidade teste-reteste aceitável a alta em 79% do domínio ($ICC=0,76$ a $0,98$) e validade discriminante indicando redução de 63% na média de pontuação geral do grupo com TEA em comparação com o grupo com DT. De modo geral, os índices das análises indicaram boas a ótimas propriedades psicométricas em 100% do domínio social e aceitáveis a ótimas em 79% a 91% do domínio de comunicação expressiva.

Relacionando-se a mesma temática, Louro (2017) realizou uma pesquisa que objetivou verificar o impacto da aplicação de um programa de educação musical (com embasamento na psicomotricidade), no comportamento, cognição, linguagem e aprendizagem musical em crianças e adolescentes (entre 5 e 16 anos) com TEA grau leve/moderado. Para isso, um grupo de 22 crianças e adolescentes com TEA diagnosticadas na clínica neurológica e psiquiátrica (CRIA) da UNIFESP, foram selecionadas para o estudo, sendo divididas em dois grupos: um que recebeu aulas de música/psicomotricidade (sendo 12) e outro que não recebeu as aulas de música e constituiu o grupo controle (10). O protocolo de música foi constituído de 50

atividades elaboradas por esta pesquisa a partir de pilares teóricos definidos. As crianças/adolescentes do grupo música, foram submetidas ao protocolo durante 4 meses consecutivos, com aulas de 1 hora e 20 min de duração, aplicadas duas vezes por semana, totalizando 36 horas de aulas, mais 4 horas de atividades musicais extracurriculares, somando 40 horas de atividades. O impacto da aplicação do protocolo foi medido por meio de testes comportamentais para medidas de QI (WISC-III), linguagem (TLC), e aprendizado musical (Avaliação Auditiva de Sequências Sonoro-Musicais, AASSM), antes e depois da aplicação do protocolo musical. Os resultados apontaram para melhora na expressão da linguagem e aprendizagem do conteúdo musical no grupo música comparado ao grupo controle.

Objetivando realizar a adaptação transcultural para a língua portuguesa do Brasil da escala MABC-2 Banda 03 (11 a 16 anos), Quintas (2020) desenvolveu uma pesquisa analisando as evidências de validade desse instrumento em pessoas com TEA. Buscou identificar as necessidades e propor adaptações no processo de aplicação, descrevendo e correlacionando o perfil motor com seu perfil cognitivo utilizando essa nova versão. Dessa forma, o estudo foi dividido em três etapas: tradução e adaptação da Banda 03 da escala MABC-2 para a cultura brasileira; estudo piloto, avaliação e análise pelo comitê de juízes das dificuldades de aplicação da escala e aplicação das sugestões de adaptação; e avaliação de 23 adolescentes com diagnóstico de TEA e correlação com perfil cognitivo. Os principais resultados apontam que a tradução e adaptação da escala encontrou índices de concordância entre os juízes, assim como os aspectos de validade e confiabilidade onde os índices de estabilidade e equivalência foram $\geq 90\%$ considerados excelentes com consistência interna significativa. A análise dos juízes levantou a necessidade de adaptação dos processos de avaliação da escala, assim, foram comparados os resultados dos dois grupos avaliados na etapa 2, observando-se melhores resultados para o grupo avaliado com as adaptações propostas para a execução das tarefas de Jogar e Pegar; Equilíbrio e no percentil de Jogar e Pegar; Equilíbrio; e no Desempenho Global demonstrando que esses 9 processos podem ser efetivos para avaliação desta população. A descrição do perfil motor apontou comprometimentos motores significativos na maior parte do grupo avaliado, além disso, foram encontradas correlações positivas médias entre desempenho global e Quociente de Inteligência. O pesquisador conclui o trabalho indicando que a escala MABC-2 pode ser utilizada em nossa cultura para avaliação de pessoas com TEA, sendo que as adaptações propostas parecem alcançar melhores desempenhos.

Considerando a importância da Educação Infantil (EI) e da avaliação dos profissionais dessa Nível no desenvolvimento das crianças, Cavarzan (2021) elaborou um trabalho com o

objetivo de construir um Roteiro para Identificação de Sinais de Risco ao Desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI) em bebês e crianças bem pequenas. Para isso foi realizada uma entrevista *online* com sete profissionais da EI, buscando levantar as concepções dos mesmos sobre avaliação, documentação e inclusão na EI. Após a categorização e análise dos dados coletados por meio da entrevista foi realizada a qualificação do roteiro. Como resultado do trabalho é elaborado o RISRD-EI baseado nos tópicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, que pode ser utilizado por profissionais da EI para identificação precoce de sinais de risco para o desenvolvimento. A pesquisadora aponta o instrumento como uma possível solução para realizar a inclusão nas práticas escolares mediante o engajamento dos profissionais nesse processo.

Levando em conta o crescente aumento de diagnósticos de TEA e as dificuldades de comunicação que esse público apresenta, Wolff (2017) se preocupou em realizar um estudo com a finalidade de desenvolver um instrumento de avaliação de linguagem utilizando a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). A pesquisa foi desenvolvida por meio de dois estudos integrados. Estudo 1 que consistiu na elaboração e validação de conteúdo do instrumento de avaliação de linguagem (CSA_Linguagem) em crianças pequenas com necessidade complexas de comunicação utilizando a CSA. E o estudo 2 que realizou a aplicação do instrumento elaborado em crianças com TEA. O CSA_Linguagem foi construído a partir de revisão bibliográfica em conjunto com a experiência clínica da pesquisadora, a ferramenta foi avaliada por juízes especialistas na área e uma nova versão foi construída, incluindo as contribuições dos juízes. Para a efetivação do Estudo 2, o instrumento desenvolvido foi aplicado em crianças com TEA, em situações de interação com a utilização de símbolos gráficos da CSA. Como resultado foi possível observar a forma de comunicação eleita pela criança, e a possibilidade de efeitos na comunicação com o uso da CSA. O instrumento se mostrou operacional, de fácil aplicação e baixo custo.

Interessado em investigar o desenvolvimento motor em crianças com TEA, Quedas (2019) realizou um estudo com o objetivo de realizar a tradução e adaptação transcultural da versão no idioma Português/Portugal para o Português/Brasil da escala *Movement Assessment Battery for Children – 2* (MABC-2), Banda 2 para a faixa etária de 7 a 10 anos e testar a versão traduzida em crianças com TEA do sexo masculino, verificando as necessidades de adaptações da escala para este público, bem como a influência do nível de inteligência nos escores das tarefas motoras. O estudo foi realizado em três etapas: a Etapa 1 realizou a tradução e adaptação transcultural da escala. A Etapa 2 consistiu em avaliar 10 participantes com TEA pela MABC-

2 traduzida para a análise de confiabilidade inter e intra examinadores com a finalidade de produzir adaptações para o uso da ferramenta com esse público. E a Etapa 3 que avaliou 30 crianças com TEA, indicadas por escolas e instituições participantes, com o MABC-2 e com o teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPR). Entre os principais resultados encontrados, destaca-se que a análise dos juízes apresentou boa confiabilidade inter e intra examinadores. Sobre a correlação entre os escores da MABC-2 e da MPR mostram ser média para Destreza Manual e Equilíbrio e pequena para Jogar e Pegar. Ficou evidenciado que o grupo estudado apresentou escores baixos, com 83% dos avaliados demonstrando dificuldade motora significativa. O uso do MABC-2 possibilitou identificar algumas adaptações que podem favorecer a avaliação motora. Os testes de correlação entre os escores do MPR e as habilidades motoras indicam que o grau de inteligência parece influenciar o desempenho motor.

O último trabalho analisado foi o de Rosário (2019). O estudo desenvolvido pela pesquisadora teve como objetivo elaborar uma metodologia que utiliza a música como estímulo em avaliações padronizadas, construindo um teste de atenção aplicável a crianças e adolescentes com dificuldades de respostas a comandos, especificamente, com TEA e Deficiência Intelectual (DI). O trabalho foi dividido em três estudos: o primeiro estudo realizou uma revisão sistemática da literatura sobre a testagem da atenção em pessoas com DI e/ou TEA. O segundo, apresenta um levantamento sobre a relação entre atenção e música, a partir de uma revisão de estudos nas áreas da musicologia cognitiva, neurociências e musicoterapia no campo de música e atenção. E o terceiro estudo descreve uma metodologia para avaliação padronizada da atenção e apresenta o Teste Musical de Atenção Focalizada (TMAF), ferramenta construída neste trabalho, o TMAF é um teste que utiliza o estímulo musical para avaliar a atenção focalizada em crianças de 4 a 18 anos de idade formulado, especialmente, para atender às necessidades de pessoas com dificuldades acentuadas de comando e/ou emissão de respostas, é composto por cinco tarefas interativas que empregam o canto e a manipulação de instrumentos musicais. Nesse Estudo é apresentado ainda a validade de conteúdo do TMAF, a partir de análise teórica das tarefas e análise semântica das tarefas realizada por seis juízes especialistas. Os estudos realizados e a eficácia do TMAF ainda se enquadram em polo teórico de investigação, sendo necessário pesquisa futuras para avaliação empírica e estatística do instrumento produzido.

De maneira geral, é possível tecer que os trabalhos do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, elegíveis para a presente análise preocuparam-se em traduzir e adaptar instrumentos para avaliar repertórios específicos de indivíduos com atraso no desenvolvimento,

especificamente com TEA (QUINTAS, 2020; QUEDAS, 2019); um trabalho objetivou fazer análise de consistência e confiabilidade de domínios específicos de um instrumento de avaliação (SILVA, 2017) e quatro em construir instrumentos para avaliação (LOURO 2017; CAVARZAN, 2021; WOLF, 2017; ROSÁRIO, 2019).

Observa-se que os trabalhos que objetivaram realizar adaptação transcultural se referem ao mesmo instrumento, sendo o MABC-2, ferramenta indicada para avaliação motora de crianças com atraso no desenvolvimento, especificamente, com TEA, ressalta-se, no entanto, que cada trabalho se responsabilizou por realizar adaptações em faixas etárias diferentes, o trabalho de Quedas (2019) avaliou a faixa etária de 7 a 10 anos e a pesquisa de Quintas (2020) a idade de 11 a 16 anos.

Três trabalhos tiveram como tema específico a avaliação e/ou construção de ferramentas específicas para musicoterapia (LOURO, 2017; SILVA, 2017; ROSÁRIO, 2019), enquanto um objetivou a elaboração de um instrumento de avaliação de sinais de risco ao desenvolvimento para ser utilizado por profissionais da Educação Infantil (CAVARZAN, 2021) e outro teve como finalidade a construção e validação de conteúdo de um instrumento de avaliação de linguagem utilizando a Comunicação Suplementar e Alternativa (WOLFF, 2017). Novamente, os trabalhos preocuparam-se em avaliar a eficácia de instrumentos, assim como, em validá-los para a realidade brasileira, o único trabalho que trata da Educação Infantil (CAVARZAN, 2021) preocupou-se em desenvolver um instrumento para triagem de sinais de risco ao desenvolvimento, e não necessariamente uma ferramenta que contribuiria para a elaboração de práticas e estratégias junto a esse público.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram elegíveis quatro trabalhos que se relacionavam com o tema investigado, sendo crianças com TEA e/ou atraso no desenvolvimento e o uso de instrumentos para avaliação de repertório comportamental ou de desenvolvimento. O Quadro 05 apresenta os estudos encontrados:

Quadro 05: Dados dos trabalhos selecionados na BDTD.

Título	Ano	Autor	Instituição	Instrumentos
Tradução e adaptação do <i>Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program</i> (VB-MAPP) para a língua portuguesa e a efetividade do treino de habilidades comportamentais para qualificar profissionais	2017	Ana Carolina Correa Martone	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	<i>Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program</i> (VB-MAPP)
Evidências de confiabilidade e validade do instrumento de avaliação do Processamento Sensorial - <i>Sensory Profile</i> (DUNN, 1999): um estudo preliminar	2018	Jací Carnicelli Mattos	Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo	<i>Sensory Profile</i>
Aplicação do <i>Early Social Communication Scale</i> (ESCS) em bebês de 9 a 15 meses um estudo sobre atenção compartilhada	2017	Lygia T. Durigon	Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo	<i>Early Social Communication Scale</i> (ESCS)
Tradução e Validação das Escalas Nordoff Robbins: “Relação Criança Terapeuta na Experiência Musical Coativa” e “Musicabilidade: Formas de Atividade, Estágios e Qualidades de Engajamento”	2021	Aline Moreira Brandão André	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Escalas Nordoff Robbins

Fonte: A Autora, 2023.

Os quatro trabalhos selecionados para a análise são teses de doutoramento. Como pode ser observado no Quadro 05, no ano de 2017 há duas publicações referentes a temática na plataforma pesquisada, no ano de 2018 e 2021 foi encontrado uma publicação em cada ano e não foram encontrados trabalhos nos anos de 2019, 2020 e 2022. Destaca-se que todas as pesquisas foram desenvolvidas na região Sudeste do Brasil, sendo três realizada no estado de São Paulo e um no estado de Minas Gerais.

O trabalho de Martone (2017) teve como objetivo realizar a tradução e adaptação do *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* (VB-MAPP) para o português, bem como, propor uma forma de capacitar profissionais para implementá-lo adequadamente. A partir de dois estudos: o Estudo 1 traduziu e adaptou para o português o VB-MAPP manual e o protocolo de registro correspondente. As etapas envolveram a participação de dois tradutores independentes, avaliação de especialistas e estudo piloto. O Estudo 2 testou o efeito de um treino de habilidades comportamentais para aprimorar o desempenho de profissionais da área da pedagogia e psicologia na implementação do VB-MAPP. O estudo foi composto por 3 fases: pré-teste, treinamento e pós-teste. Dez participantes foram divididos em dois grupos: controle e experimental. Ambos os grupos participaram da fase de pré-teste e pós-teste, porém, o treinamento foi obrigatório para o grupo experimental. Os principais achados do primeiro pós-teste mostraram que todos os participantes do grupo experimental desenvolveram as habilidades de avaliador esperadas para implementar o VB-MAPP depois do treinamento oferecido.

Já a pesquisa desenvolvida por Mattos (2018) buscou investigar os parâmetros psicométricos de confiabilidade e validade do instrumento de avaliação sensorial *Sensory Profile* (Dunn, 1999), traduzido e adaptado culturalmente para o português do Brasil. Tal instrumento propõe traçar um perfil sensorial para nortear o planejamento e a proposição de atividades relacionadas às experiências sensoriais. Foi realizado um estudo descritivo, transversal e correlacional. A amostra foi composta de 336 crianças brasileiras de 05 a 10 anos de idade, de ambos os sexos, sendo 298 sem transtornos do neurodesenvolvimento e 38 com TEA. Entre os resultados encontrados, destaca-se que o instrumento apresentou consistência interna satisfatória com valores de alfa acima de 0,60 na maioria das categorias e fatores. Observa-se que os escores da amostra brasileira sem transtornos do neurodesenvolvimento diferiram da amostra americana, o que indicou o estabelecimento de valores diferentes dos instituídos no sistema de pontuação para as crianças americanas quanto ao desempenho sensorial (desempenho típico, diferença provável e diferença definida). Os indivíduos com TEA

foram classificados nas faixas de diferença provável e/ou diferença definida. Neste estudo foram encontradas evidências de confiabilidade e validade do *Sensory Profile* traduzido e adaptado culturalmente para o Brasil.

Considerando a importância do comportamento de atenção compartilhada em bebês, Durigon (2017) realizou um estudo objetivando analisar as contingências envolvidas nas tarefas do *Early Social Communication Scale* (ESCS), investigar o desenvolvimento de bebês, de 9 a 15 meses e propor um conjunto de tarefas para avaliação de atenção compartilhada. Participaram desse estudo oito bebês, o ESCS foi utilizado para avaliar as crianças e as três sessões realizadas foram filmadas para posterior análise, esse procedimento envolveu: registrar os comportamentos-alvo em cada tarefa apresentada e registrar comportamentos que não cumpriam critérios para classificação, mas que foram sistematicamente apresentados por diferentes participantes. Para análise das tarefas foi considerado a descrição de cada uma de acordo com o Manual ESCS e a identificação das condições antecedentes e consequentes, neste momento, analisou-se também se os comportamentos avaliados cumpriam os requisitos das categorias nas quais estavam inseridos. A elaboração de um conjunto de tarefas para avaliação dos comportamentos de atenção compartilhada foi realizada tendo como base os resultados obtidos na análise das tarefas, na análise do desempenho dos participantes e na análise das características gerais do ESCS. Entre os principais resultados encontrados com a análise destaca-se que tarefas delineadas para a categoria INICIAR ATENÇÃO COMPARTILHADA apresentavam condições evocativas menos explícitas que para a categoria RESPONDER À ATENÇÃO COMPARTILHADA e que alguns comportamentos avaliados na categoria não cumpriam requisitos para esta inclusão. Houve diferença no desempenho dos participantes na categoria RESPONDER À ATENÇÃO COMPARTILHADA, em decorrência da discrepância dos meses dos bebês avaliados. Ressalta-se também que na categoria INICIAR ATENÇÃO COMPARTILHADA este dado foi identificado apenas no comportamento de apontar, e para os demais, não foi observado padrão regular no desenvolvimento dos comportamentos. O conjunto de tarefas proposto avalia os comportamentos nas categorias FALANTE e OUVINTE com tarefas que estabelecem condições evocativas para todos os comportamentos em avaliação.

O trabalho desenvolvido por André (2021) buscou traduzir e validar a "Escala Relação Criança-Terapeuta na Experiência Musical Coativa" e a "Escala de Musicabilidade: Formas de Atividade, Estágios e Qualidades de Engajamento" de Nordoff e Robbins (1960) para o contexto brasileiro. Para isso, foi utilizado o Modelo Universalista de Validação desenvolvido por Herdman, Fox-Rushby e Badia (1988), as etapas propostas neste modelo foram verificadas

neste trabalho que originou sete estudos: no primeiro foi realizada uma revisão de literatura para a verificar a utilização da referida escala. A pesquisa realizada indica a quantidade de 32 estudos relacionados à escala, sendo encontrada tanto em trabalhos escritos em português quando em inglês. A maior parte desses estudos refere-se à avaliação de indivíduos com TEA. Observa-se nesse estudo que o número de publicações com o uso da escala tem aumentado nas últimas décadas. O segundo e o terceiro estudo referem-se à verificação das equivalências de itens, semântica e operacional das duas escalas. Participaram desse estudo, 6 tradutores no processo de tradução, retradução e verificação da tradução da escala e seu manual. Posteriormente 9 avaliadores verificaram os itens, a semântica e o melhor formato da escala. Os resultados indicaram que a tradução, os itens e o formato foram considerados adequados para o contexto brasileiro. O quarto e o quinto estudo, consistiu em verificar confiabilidade inter-examinadores como parte da equivalência de mensuração das duas escalas. Para isso, cinco examinadores leram o manual e aplicaram a escala a partir de análises realizadas com 24 trechos de vídeos de atendimentos musicoterapêuticos realizados nos Transtornos do Neurodesenvolvimento. Após análise concluiu-se que houve média de correlação forte nos domínios da escala, indicando boa confiabilidade inter-examinadores. No sexto estudo, foi analisada a validade estrutural das escalas para um indivíduo com TEA. As avaliações com as escalas foram realizadas com base em 120 trechos de atendimentos musicoterapêuticos na abordagem de Musicoterapia Musicocentrada. Foram encontrados resultados positivos apenas para a variável latente geral das escalas, confiabilidade alfa de Cronbach de 0,93 e ômega de McDonald de 0,88. Esse resultado demonstra que para este paciente, as escalas medem o mesmo construto. O último estudo gerado buscou a validade estrutural das mesmas escalas em relação a um indivíduo com Esclerose Tuberosa. Neste estudo, as avaliações foram realizadas a partir de 120 trechos de atendimentos de Musicoterapia Neurológica. Neste caso, devido a escolha de técnicas utilizadas no atendimento, foi possível analisar apenas 3 categorias. Após realizar análise confirmatória de itens, verificou-se que as categorias analisadas demonstraram confiança apenas para a variável latente geral, com média de 0,912, ômega de 0,90 e um alfa de 0,87, indicando uma alta confiabilidade dos escores. Os estudos evidenciam, de forma geral, que as escalas analisadas são confiáveis, funcionais e válidas para uso no contexto brasileiro.

É possível observar que os trabalhos levantados na BDTD, elegíveis para a presente análise empenharam-se em traduzir, avaliar ou adaptar instrumentos de avaliação de repertórios específicos (MARTONE, 2017; ANDRÉ, 2021) e investigar parâmetros psicométricos ou

contingências de ferramentas que avaliam determinados comportamentos (MATTOS, 2018; DURIGON, 2017).

Os trabalhos que tiveram a finalidade de traduzir e adaptar (MARTONE, 2017) e traduzir e validar (ANDRÉ, 2021) instrumentos, disponibilizaram respectivamente uma ferramenta que visa levantar repertório comportamental, especificamente, o comportamento verbal de crianças com problemas de comunicação, principalmente, com TEA e uma ferramenta que busca avaliar respostas de indivíduos com transtorno do neurodesenvolvimento a estímulos musicais, como em intervenções musicoterapêuticas.

Por conseguinte, dois trabalhos tiveram o propósito de investigar parâmetros psicométricos (MATTOS, 2018) e avaliar as contingências envolvidas na avaliação de determinados comportamentos de escalas específicas (DURIGON, 2017). O estudo desenvolvido por Durigon (2017), investigou a *Sensory Profile*, instrumento que visa levantar o perfil sensorial de indivíduos com alterações no processamento sensorial, entre eles, com TEA e o trabalho de Mattos (2018) que analisou a *Early Social Communication Scale*, ferramenta utilizada para levantar aspectos de atenção compartilhada, repertório esse pouco desenvolvido ou ausente em indivíduos com atraso no desenvolvimento, principalmente, com TEA.

3.3. DISCUSSÃO

O uso de instrumentos de avaliação de repertório comportamental ou de desenvolvimento é fundamental para a elaboração de PEIs, pois a partir do levantamento subsidiado pelo uso de ferramentas é possível traçar um ponto de partida para a proposição de objetivos que visam atender às necessidades do indivíduo. Tentou-se encontrar no levantamento realizado, entre os anos de 2017 a 2022, nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD, pesquisas que apresentassem ferramentas de avaliação que fundamentassem a construção de PEIs para indivíduos com TEA ou atraso no desenvolvimento, todos os trabalhos eleitos fornecem instrumentos para avaliar desenvolvimento e/ou repertórios específicos. No entanto, torna-se importante analisar qual a finalidade das pesquisas encontradas envolvendo a temática de interesse do presente estudo.

Destaca-se que entre os 21 trabalhos selecionados, quatro buscaram realizar análise psicométrica dos domínios presentes em instrumentos específicos (MARTINEZ et al., 2022; NOWELL, et al., 2018; SILVA, 2017; MATTOS, 2018), a mesma quantidade de estudos, ou

seja, quatro preocupou-se em elaborar instrumentos para avaliação de determinados repertórios (LOURO, 2017; WOLFF, 2017; CAVARZAN, 2021, ROSÁRIO, 2019), ressaltasse que todos eram trabalhos de doutorado, desenvolvidos no Brasil. Da mesma forma, quatro pesquisas se propuseram a traduzir e adaptar instrumentos de avaliação para o contexto brasileiro (QUINTAS, 2020; QUEDAS, 2019; ANDRÉ, 2021, MARTONE, 2017). Três estudos pretenderam verificar correlações entre instrumentos (DUPUIS, et al., 2021; WESTERVELD, et al., 2021; LI, et al. 2019). Três trabalhos procuraram analisar instrumentos que avaliam comportamentos específicos que, comumente, acometem indivíduos com transtornos do neurodesenvolvimento (REYES-MARTÍN et al., 2022; ROMERO-AYUSO et al., 2021, DURIGON, 2017). Dois estudos buscaram avaliar domínios específicos de instrumentos (TOOLAN, et al., 2021; MOUGA, et al., 2020) e um trabalho buscou avaliar indivíduos com TEA, utilizando um instrumento de avaliação de desenvolvimento (LI, et al., 2020;).

Entre os 10 estudos brasileiros selecionados, observa-se que quatro deles (LOURO, 2017; SILVA, 2017; ROSÁRIO, 2019; ANDRÉ, 2021) buscaram produzir ou analisar ferramentas específicas de musicoterapia, dois traduziram instrumentos de avaliação de desenvolvimento motor (QUINTAS, 2020; QUEDAS, 2019), a mesma quantidade, evidenciaram instrumentos de avaliação de desenvolvimento ou repertório comportamental (CAVARZAN, 2021; MARTONE, 2017). Os demais trabalhos relacionam-se a instrumentos para avaliar comportamentos ou áreas específicas (DURIGON, 2017; WOLF, 2017; MATTOS, 2018).

Importante ressaltar que apenas o trabalho de Cavarzan (2021), se propôs a desenvolver alguma ferramenta de avaliação que pudesse instrumentalizar profissionais da educação. Mesmo assim, destaca-se que essa pesquisa desenvolveu um instrumento para levantar sinais de risco ao desenvolvimento, não necessariamente, avaliar o repertório comportamental. Quando se trata da Educação Infantil, etapa de ensino crucial para a identificação de crianças com atrasos no desenvolvimento, é fundamental considerarmos a importância de recursos que possam evidenciar potencialidades e, também, os possíveis *déficits* comportamentais desse público, pois a identificação precoce de prejuízos pode ser de significativa importância quando pensamos em transtornos do neurodesenvolvimento.

Apesar da relevância dos trabalhos encontrados para as áreas do Desenvolvimento Infantil e Transtornos do Neurodesenvolvimento, de forma geral, há de se considerar que nos últimos cinco anos, nas bases de dados pesquisadas, não houve muitos trabalhos que se propuseram em traduzir, avaliar, ou então, elaborar instrumentos que pudessem ser utilizados

na escola, o que é preocupante, visto que esses alunos permanecem nesse ambiente grande parte de suas vidas e, para muitos, esse é o único espaço que tem acesso e que poderia contribuir com seu desenvolvimento e ganho de repertórios específicos. Tais dados levam a reflexão de que a maioria dos instrumentos construídos tem ficado restrito para uso de profissionais da Saúde, mais ainda, que apenas indivíduos com acesso a serviços da Saúde, na maioria privados, em se tratando da realidade brasileira, serão beneficiados com o uso de ferramentas que poderiam subsidiar a elaboração de estratégias de ensino importantes para seu desenvolvimento.

A incidência diagnóstica de TEA tem aumentado consideravelmente (MAENNER, et al., 2023), ampliando conseqüentemente a matrícula desse público na escola, por isso, parece relevante a condução de pesquisas que visem instrumentalizar profissionais da Educação no ensino dessa população. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) afirma que o serviço ofertado pelo Atendimento Educacional Especializado deve organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a plena participação dos alunos, considerando suas competências e limitações (BRASIL, 2008). No entanto, não fornece subsídios de como os “recursos pedagógicos e de acessibilidade” podem ser desenvolvidos, não menciona estratégias e pouco se compreende sobre a operacionalização de documentos que poderiam nortear as ações pedagógicas com alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

O levantamento dos trabalhos realizado no presente Estudo aponta a necessidade da elaboração de ferramentas que possam ser utilizadas por profissionais da área da Educação na avaliação de repertório comportamental ou do desenvolvimento de alunos PAEE. Ressalta-se aqui que, para além da avaliação, é fundamental a sugestão de estratégias de ensino para esse público, visto que a partir do levantamento das potencialidades e dificuldades do indivíduo avaliado devem ser elaboradas estratégias que visem seu ensino e desenvolvimento de repertórios específicos. Além disso, destaca-se também a necessidade da realização demais trabalhos sobre a temática visando a discussão da presente proposta, considerando a importância da elaboração e implementação de PEIs como recurso fomentador do acesso ao conhecimento para indivíduos que necessitam de estratégias específicas para este fim.

Além disso, é necessário que se leve em consideração o quê, quanto e em quais circunstâncias as potencialidades e necessidades estão presentes no repertório do aprendiz. Os estudos, de maneira geral, nas três bases de dados consultadas, apontam para a tendência em realizar pesquisas que investiguem, traduzem e validem instrumentos para a avaliação de diferentes repertórios dos indivíduos com TEA. Sem dúvida, são relevantes, necessários e

pertinentes, mas há de se considerar a importância dos profissionais que não são, especificamente, da área da Saúde terem acesso a esses tipos de instrumentos para que possam utilizá-los no espaço escolar como subsídios para a elaboração de PEIs de indivíduos com TEA ou com outras condições.

3.4. CONSIDERAÇÕES

O presente estudo teve como objetivo levantar pesquisas sobre o uso de instrumentos de avaliação de repertório comportamental para indivíduos com TEA e/ou atraso no desenvolvimento, publicadas entre os anos de 2017 a 2022, em três bases de dados: no Portal de Periódicos da CAPES; no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD. A partir do levantamento realizado, utilizando os descritores: *autism**; *autista AND avaliação*; *assessment AND instrument**; *questionário*; *survey*; *escala*; *scale*; *invent**, encontrou-se o total de 257 estudos (174 da base do Portal de Periódico da CAPES; 22 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e 61 da BDTD). A partir da leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos identificados, foram selecionados 21 trabalhos que se relacionavam com a temática investigada.

As pesquisas foram analisadas e, de modo geral, é possível tecer que os trabalhos encontrados propuseram avaliações psicométricas de instrumentos de avaliação; tradução e validação de ferramentas; elaboração de instrumentos; realizaram correlações entre instrumentos, assim como analisaram domínios específicos de ferramentas de avaliação e apenas um (CAVARZAN, 2021) se propôs a elaborar recurso que poderia instrumentalizar professores na identificação de sinais de risco ao desenvolvimento e nenhum trabalho encontrado se preocupou em identificar instrumentos com o objetivo de levantar repertório comportamental para a elaboração de PEIs, que pudessem ser utilizados, também por profissionais da Educação.

A partir do levantamento realizado, torna-se evidente a importância de pesquisas que visem investigar ou propor ferramentas que subsidiem a elaboração de PEIs que possam ser utilizados por profissionais da Educação, visto que a partir da pesquisa realizada, verificou-se que grande parte desses instrumentos é usado, prioritariamente, por profissionais da Saúde, sendo que o uso de ferramentas com a finalidade de nortear ações poderia beneficiar a todos os alunos PAEE, considerando que grande parte desse público não tem acesso a serviços de Saúde, e que por outro lado, por especificações políticas e obrigações legais, quase todos estão matriculados em serviços educacionais, em seus diferentes níveis de ensino. Além do mais, a

elaboração de planejamentos pedagógicos específicos para essa população é orientada por políticas (BRASIL, 2008), sendo dever da escola elaborá-los, no entanto, como já discutido, parece haver pouco amparo de como esses PEIs devem ser construídos e operacionalizados. Pesquisas com a finalidade de propor subsídios para a elaboração de PEIs contribuiria com a prerrogativa da inclusão escolar de alunos PAEE e com a área da Educação Especial, de maneira geral. Dessa forma, parece possível inferir que a proposição de instrumentos que possam ser utilizados por profissionais que não sejam, especificamente, da área da Saúde, é um desafio atual e pertinente.

REFERÊNCIAS

ANDALÉCIO A.; GOMES, C.; SILVEIRA, A.; OLIVEIRA, I.; CASTRO, R. Efeitos de 5 Anos de intervenção comportamental intensiva no desenvolvimento de uma criança com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.25, n.3, p.389-402, 2019.

ANDRÉ, A. **Tradução e Validação das Escalas Nordoff Robbins: “Relação Criança Terapeuta na Experiência Musical Coativa” e “Musicabilidade: Formas de Atividade, Estágios e Qualidades de Engajamento”**. 245 p. (Doutorado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG, 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

CAVARZAN, D. **Roteiro para Identificação de Sinais de Risco ao Desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI)**. 296 p. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, 2021.

COSTA, D.; SCHMIDT, C. Plano Educacional Individualizado para estudantes com Autismo: revisão conceitual. **Cadernos de Educação**, n. 61, p. 102-128, 2019.

DUARTE, C.; SILVA, L.; VELLOSO, R. **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon Edições científicas, 2018.

DUPUIS, A.; MOON, M.; BRIAN, J.; GEORGIADES, S.; LEVY, T.; ANAGNOSTOU, E.; NICOLSON, R.; SCHACHAR, R.; CROSBIE, J. Concurrent Validity of the ABAS-II Questionnaire with the Vineland II Interview for Adaptive Behavior in a Pediatric ASD Sample: High Correspondence Despite Systematically Lower Scores. **Journal of Autism and Developmental Disorders**; v. 51; p. 1417-1427, 2021. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04597-y>

DURIGON, L. **Aplicação do Early Social Communication Scale (ESCS) em bebês de 9 a 15 meses um estudo sobre atenção compartilhada**. 183 p. (Doutorado em Psicologia

Experimental: Análise do Comportamento). Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo- SP, 2017.

FARIAS, S. **VB-MAPP e intervenção comportamental aplicada em trigêmeos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2018. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

GOMES, C. Autismo e Ensino de Habilidades Acadêmicas: Adição e Subtração. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, p. 345-364, 2007.

GOMES, C.; SOUZA, D.; SILVEIRA, A.; OLIVEIRA, I. Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 3, p.377-390, 2017.

KANFER, F.; SASLOW, G. An outline for behavioral diagnosis. *In*: E. J. Mash & L. G. Terdal (Eds.). **Behavior therapy assessment**. New York: Springer Publishing Company, 1976.

KRACKER C. Importância do uso de protocolos de avaliação e elaboração de currículo individualizado. *In*: DUARTE, C.; SILVA, L.; VELLOSO, R. (Orgs.). **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnom Edições Científicas, 2018, p. 10-36.

LAFRANCE, D. Planejando intervenções individualizadas. *In*: SELLA, A.; RIBEIRO, D. (Orgs.). **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018, p. 141-168.

LOVAAS, I. **Ensinando indivíduos com atraso de desenvolvimento: técnicas básicas de intervenção**. Texas: PRO-ED, 2003.

LI, H.; WANG, C.; FENG, J.; WANG, B.; LI, C.; JIA, F. Assessment of Challenging Behavior Exhibited by People with Intellectual and Developmental Disabilities: A Systematic Review. **International Journal Environmental Research Public Health**; v. 11; n. 570923; p. 1-12, 2020. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570923>

LI, H.; WANG, C.; FENG, J.; WANG, B.; LI, C.; JIA, F. Comparison Of The Children Neuropsychological And Behavior Scale And The Griffiths Mental Development Scales When Assessing The Development Of Children With Autism. **Psychology Research and Behavior Management**; v. 12; p. 973-981, 2019.

LOURO, V. **A Educação Musical unida à Psicomotricidade como ferramenta para o neurodesenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. 160 p. (Doutorado em Neurologia e neurociências). Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo-SP, 2017.

MAENNER, M. et al. Prevalência de Transtorno do Espectro do Autismo entre Crianças de 8 anos - Rede de Monitoramento de Deficiências de Desenvolvimento e Autismo, 11 Sites, Estados Unidos, 2016. **MMWR Surveill Summ**, 69 (No. SS-4): 1–12. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>

MARTINS, J. **Contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para adaptação escolar de crianças pré-escolares com autismo**. 2020. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

MARTINEZ, K.; CHLEBOWSKI, C.; ROESCH, S.; STADNICK, N.; VILLODAS, M.; BROOKMAN-FRAZEE, L. Psychometric Assessment of the Eyberg Child Behavior Inventory in Children with Autism in Community Settings. **Journal of Autism and Developmental Disorders**; 2022. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05427-z>

MARTONE, M. **Tradução e adaptação do Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) para a língua portuguesa e a efetividade do treino de habilidades comportamentais para qualificar profissionais**. 2017. 265f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MASCOTTI, T.; BARBOSA, M.; MAZELA, L.; CAMPOS, B. Estudos Brasileiros em intervenção com indivíduos com transtorno do Espectro Autista: Revisão Sistemática. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 107-124, 2019.

MATTOS, J. **Evidências de confiabilidade e validade do instrumento de avaliação do Processamento Sensorial - *Sensory Profile* (DUNN, 1999): um estudo preliminar**. 82p. (Doutorado em Distúrbios do Neurodesenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP, 2018.

MOUGA, S.; CORREIA, B.; CAFÉ, C.; DUQUE, F.; OLIVEIRA, G. **Journal of Abnormal Child Psychology**; v. 7; n. 48; p. 149–16, 2020. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00578>

NOWELL, S.; WATSON, L.; FALDOWSKI, R.; BARANEK, G. An Initial Psychometric Evaluation of the Joint Attention Protocol. **Journal of Autism and Developmental Disorders**; v. 48, p. 1932–1944, 2018. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3458-9>

ODA, F. Análise do Comportamento e autismo: Marcos históricos descritos em publicações norte-americanas. **Revista Brasileira de Terapia Cognitiva**, v. 20, n. 3, p.86-98, 2018.

QUEDAS, C. **Adaptação Transcultural do MABC-2 e avaliação de crianças com Transtorno do Espectro Autista entre 7 e 10 anos**. 78p. (Doutorado em Distúrbios do Neurodesenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP, 2019.

QUINTAS, R. **Adaptação Transcultural do MABC-2 e evidências de validade para o Transtorno do Espectro Autista na faixa etária de 11-16 anos**. 114p. (Doutorado em Distúrbios do Neurodesenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP, 2020.

REYES-MARTÍN, J.; SIMÓ-PINATELLA, D.; FONT-ROURA, J. Assessment of Challenging Behavior Exhibited by People with Intellectual and Developmental Disabilities: A Systematic Review. **International Journal Environmental Research Public Health**; n. 9; v. 8701; p. 1-39, 2022. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148701>

ROMERO-AYUSO, D; RUIZ-SALCEDO, M.; BARRIOS-FERNÁNDEZ, S.; TRIVIÑO-JUÁREZ, J.; MACIVER, D.; RICHMOND, J.; MUÑOZ, M. Play in Children with

Neurodevelopmental Disorders: Psychometric Properties of a Parent Report Measure ‘My Child’s Play’. **Children**; v. 8; n. 25; p. 1-14, 2021. <https://doi.org/10.3390/children8010025>

ROSÁRIO, V. **Proposição de uma metodologia para avaliação padronizada da atenção**. 152 p. (Doutorado em Neurociências). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2019.

SELLA, A.; RIBEIRO, D. O que é Análise do Comportamento Aplicada. *In*: SELLA, A.; RIBEIRO, D. (Orgs.). **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018, p. 45-58.

SILVA, A. **Reprodutibilidade e validade discriminante dos domínios Social e de Comunicação Expressiva da escala *Individualized Music Therapy Assessment Profile* (IMTAP) aplicada a crianças e adolescentes com Transtornos do Espectro do Autismo e com desenvolvimento típico**. 141 p. (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre-RS, 2017.

SKINNER, B. **Ciência e comportamento humano**. Tradução João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. 11^o edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão Escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2013. 248f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

TOOLAN, C.; HOLBROOK, A.; SCHLINK, A.; SHIRE, S.; BRADY, N.; KASARI, C. Using the Clinical Global Impression scale to assess social communication change in minimally verbal children with autism spectrum disorder. **Autism Research**; v. 15; n.2; p. 284–295, 2021. <https://doi.org/10.1002/aur.2638>

YAZAWA, T.; RODRIGUES, O. Manejo comportamental de crianças com deficiência: avaliação dos efeitos de um programa utilizando os princípios da Análise do Comportamento. **Revista Educação Especial**, v. 34, 2021.

WINDHOLZ, M. **Passo a Passo, seu caminho**: guia-curricular para o ensino de habilidades básicas. 2. Ed. São Paulo: Edicon, 1988.

WESTERVELD, M.; PAYNTER, J.; ADAMS, D. Brief Report: Associations Between Autism Characteristics, Written and Spoken Communication Skills, and Social Interaction Skills in Preschool-Age Children on the Autism Spectrum. **Journal of Autism and Developmental Disorders**; v. 51; p. 4692-4697, 2021. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04889-x>

WOLFF, L. **Instrumento de avaliação de linguagem utilizando a comunicação suplementar e alternativa: elaboração e aplicação em crianças com transtornos do espectro do autismo**. 83p. (Doutorado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), São Paulo-SP, 2018.

4. ESTUDO 3

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO SOCIAL DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE REPERTÓRIO COMPORTAMENTAL (PARC)

RESUMO

Planos de Ensino Individualizado (PEIs) são utilizados para nortear as intervenções realizadas junto a alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), um passo importante para a elaboração desse instrumento é o levantamento das potencialidades e necessidades dos alunos, processo comumente subsidiado pelo uso de ferramentas para esse fim. No entanto, são escassos os instrumentos para serem utilizados por professores, visto que grande parte deles foram elaborados para o uso de profissionais da Saúde. A partir disso, esse estudo teve como objetivo organizar e construir o Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) para crianças pequenas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e verificar a validade social desse instrumento. Dessa forma, foi elaborado o PARC, instrumento elaborado para profissionais da Educação, mas que também pode ser utilizado por profissionais da Saúde, contemplando a avaliação de repertório de crianças entre a faixa etária de 4 meses a 4 anos e 11 meses, sendo constituído por três materiais: Manual de orientação da aplicação do PARC; Folha de resposta e Estratégias de ensino de comportamentos-alvo do PARC. Para realizar a validade social do instrumento desenvolvido, foram convidados a participar como juízes, 11 profissionais da Educação com experiências variadas na área da Educação Especial e Infantil. Esses profissionais responderam a um questionário elaborado para o presente estudo que foi analisado e os dados discutidos. Os principais resultados indicam, de modo geral, que o PARC apresentou ser eficaz para levantar o repertório comportamental das crianças atendidas pelos profissionais, demonstrando ser um instrumento fácil de ser compreendido e aplicado, além de ser avaliado como um recurso que contribui para a elaboração do PEI do aluno. Houve concordância entre a maioria dos juízes sobre o uso futuro do instrumento com demais crianças PAEE. Apesar disso, a extensão do instrumento foi apontada por alguns juízes como algo que pode tornar seu uso inviável, fato que merece destaque, pois a adesão dos profissionais é de extrema relevância para que o mesmo possa ser implementado. Apesar da avaliação positiva fornecida pelos juízes sobre o PARC, há de se considerar a necessidade da investigação sobre a adesão do PARC para elaboração de PEIs, a investigação de PEIs que foram subsidiados pelo uso do PARC, entre outras questões que poderiam indicar se o instrumento elaborado se demonstra operacional e se mostra aplicável como ferramenta que subsidia a elaboração de PEIs.

Palavras-chave: Plano Educacional Individualizado; Instrumentos de avaliação de repertório comportamental; Transtorno do Espectro do Autismo.

4.1. INTRODUÇÃO

O PEI é um instrumento que busca nortear as ações desenvolvidas junto ao indivíduo PAEE. A execução desse planejamento possibilita a mediação dos processos de ensino aqueles que necessitam de adequações curriculares específicas para o desenvolvimento de competências e habilidades, considerando que uma parcela de estudantes só terá acesso ao conhecimento acadêmico se houver ações pedagógicas voltadas para esse fim. Ao considerarmos os alunos com TEA, esse movimento é ainda mais crucial, visto que esses estudantes necessitam de estratégias diferenciadas de ensino por apresentarem dificuldades na área da Linguagem e da Comunicação, tornando-se difícil o acesso ao conhecimento transmitido de modo oral. Esses indivíduos se favoreceriam mais, com o uso de recursos concretos e visuais. Além disso, as características que definem a condição acometem aos indivíduos de forma variada, sendo complexo definir uma única estratégia capaz de contemplar todas as particularidades desse público, tornando importante a realização de avaliações que identifiquem as potencialidades e dificuldades desses indivíduos nas diferentes áreas do desenvolvimento.

Estudos nacionais demonstram a importância da elaboração de PEIs, porém revelam a carência do seu uso na realidade brasileira (TANNÚS-VALADÃO, 2013; COSTA; SCHMIDT, 2019; TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018; SILVA; CAMARGO, 2021). Como não há determinações legais que orientam estratégias e técnicas de construção e a implementação do PEI, os serviços têm elaborado os planejamentos conforme especificações das políticas, com pouca clareza do trabalho realizado, com falta de precisão quanto aos objetivos que se pretendem alcançar com as intervenções propostas e sem metodologia definida. É importante ressaltar que para a construção de estratégias de ensino os profissionais precisam avaliar as potencialidades e necessidades de cada indivíduo, para isso, necessitam de instrumentos avaliativos que possam embasar, principalmente, os objetivos traçados nos PEIs, visto que não há orientação legal de quais e/ou como deveriam ser tais objetivos.

Sobre isso, Silva e Camargo (2021) realizaram uma revisão de estudos nacionais com o intuito de verificar como o PEI é compreendido em pesquisas brasileiras, bem como se estas subsidiam maior entendimento sobre o tema, instrumentalizando professores e demais profissionais para a sua elaboração e implementação. Foram selecionados dezesseis artigos que atendiam aos critérios de inclusão desse estudo, e a análise deles demonstrou que a produção acadêmica nacional sobre o PEI não é específica quanto a sua operacionalização, ou seja, não explica de forma clara, sintética e objetiva como o PEI pode ou deve ser elaborado e executado. Ademais, as políticas nacionais de

educação também não são específicas quanto a elaboração e implantação desse documento, demonstrando que há precariedade de materiais que promovam propostas de efetivação de PEIs.

Apesar de haver amparo legal (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009) sobre a elaboração de PEIs, há poucas informações e/ou orientações de como esse instrumento dever ser elaborado e efetivado, sendo assim, os estados e municípios têm se organizado de maneiras muito específicas e diversas para colocar em prática aquilo que a política recomenda. Esse fato acaba gerando a produção de PEIs generalistas, que pouco abrange as necessidades do indivíduo e que contribui muito superficialmente com a prática dos professores com esse público e, conseqüentemente, com a escolarização desses alunos.

Nesse sentido, deve-se considerar o uso de instrumentos de avaliação para levantamento de repertório comportamental (*déficits*, reservas e excessos comportamentais), visto que a administração dessas ferramentas visa evidenciar as potencialidades e dificuldades do indivíduo e poderia contribuir com a elaboração de PEIs adequados às necessidades de cada aluno. Alguns autores consideram fundamental o uso de instrumentos com esse intuito para a elaboração de PEIs (LAFRANCE, 2018; KRACKER, 2018; GOMES; SILVEIRA, 2016; RIBEIRO; SELLA; SOUZA, 2018).

Após o levantamento do repertório comportamental do aluno, uma fase importante para a elaboração de PEIs é a seleção de comportamentos específicos que merecem intervenção, chamados de comportamentos-alvo, neste momento, objetivos precisos e mensuráveis devem ser desenvolvidos para servirem como guia para o planejamento de ensino (LAFRANCE, 2018). Na escola, esse levantamento serviria para nortear a seleção de objetivos que poderiam ser adaptados para o currículo a ser oferecido a esse aluno.

Considerando que a legislação recomenda, mas não propõe estratégias ou métodos específicos para a construção e operacionalização de PEIs, que os alunos PAEE necessitam de planejamentos específicos e que os professores tem pouco suporte para elaborá-los, há a necessidade de se levantar possibilidades visando contribuir para esse fim, um norte seria fazer uso de instrumentos de avaliação de repertório comportamental, usados tipicamente, por profissionais clínicos, como um recurso que fornecesse subsídios para a elaboração de objetivos concisos para compor o PEI e, conseqüentemente orientar a prática dos professores com esse público. Mas, são escassos os instrumentos que os professores teriam domínio em utilizar, pois a maioria dessas ferramentas foram

elaborados para serem manejados por profissionais da saúde, utilizando abordagens e metodologias específicas de áreas afins.

O Estudo 1 dessa presente pesquisa aponta que os professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Centros de Educação Infantil (CEIMs) elaboram PEIs para os alunos PAEE, no entanto, estes são construídos mais com o intuito de cumprir as demandas burocráticas geradas pela secretaria municipal de educação do que para ajudar na prática junto ao aluno PAEE. As professoras responsáveis por construir esses documentos afirmaram ter dificuldades em elaborar algo que possa realmente orientar as ações práticas com esse público e indicam a necessidade de fazer uso de instrumentos que possuam o intuito de levantar as necessidades desses alunos.

No Estudo 2, também já apresentado, foi realizado um levantamento de trabalhos que apresentavam instrumentos de avaliação de repertório comportamental e/ou de desenvolvimento. Foram encontradas poucas pesquisas, no período e nas plataformas utilizadas, que sugerissem ferramentas que poderiam contribuir com a elaboração de PEIs e que pudessem ser utilizados por profissionais da Educação.

A partir dos resultados desses dois Estudos foi possível inferir que há lacunas quanto a operacionalização de PEIs e seu uso como instrumento norteador das práticas pedagógicas junto ao aluno PAEE. Compreendendo a importância da implementação de PEIs e do uso de instrumentos de avaliação de repertório comportamental para sua construção, esse Estudo se propôs a elaborar o Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) constituído por três materiais: 1) instrumento para levantar o repertório comportamental de crianças com TEA, na faixa etária de 4 meses a 4 anos e 11 meses, (contemplando o público da Educação Infantil) para profissionais da área da Educação, denominado: “Manual de orientação da aplicação do PARC”; 2) a “Folha de Resposta”, que visa evidenciar as habilidades que o avaliado apresenta domínio e aquelas que ele demonstra ainda dificuldades, a partir de uma pontuação específica; e, 3) instrumento que busca sugerir estratégias de ensino dos comportamentos elencados como alvo de intervenção, com vistas a contribuir com a elaboração de PEIs, propondo técnicas específicas de ensino, considerando que o professor pode apresentar dificuldade em planejar essas ações, denominado: “Estratégias de ensino de comportamentos-alvo do PARC”.

Assim, esse Estudo teve como objetivo organizar e construir o PARC para crianças pequenas com TEA, visando verificar a validade social desse instrumento.

4.2.MÉTODO

4.2.1. Tipo de Pesquisa

O tipo de pesquisa utilizado neste Estudo foi a Pesquisa Aplicada (COZBY, 2003) numa abordagem quantitativa. Para Cozby (2003) esse tipo de pesquisa é realizado com o objetivo de examinar questões relativas a problemas práticos e suas potenciais soluções. Ao realizar um estudo sobre conceitos e abordagens da Pesquisa Aplicada Fleury e Werlang (2017) encontraram que é consenso entre pesquisadores que esse tipo de pesquisa envolve alguns pontos, conforme os autores:

Em suma, alguns pontos parecem ser consenso entre pesquisadores: a pesquisa aplicada e a pesquisa científica estão imbricadas em quadros de referência comuns e uma pode alimentar a outra; a pesquisa aplicada pode atender a múltiplos grupos de interesse; a pesquisa aplicada requer rigor (na definição do problema, no desenho, na metodologia adotada, quanto à possibilidade de ser refutável, e na análise dos resultados), e relevância (que envolve impactos e outros efeitos); a dimensão ética é fundamental para a pesquisa aplicada; a pesquisa aplicada pode se valer de diferentes procedimentos metodológicos; e a geração de impacto da pesquisa aplicada vai além da dimensão acadêmica de divulgação do conhecimento científico, abrangendo várias outras dimensões (FLEURY; WERLANG, 2017, p. 12).

Conforme Baer, Wolf e Risley (1968) a pesquisa aplicada deve necessariamente examinar comportamentos socialmente importantes, ao invés de um comportamento conveniente para estudo, como na pesquisa experimental. Dessa forma, a pesquisa aplicada, comumente, estuda comportamentos na situação social onde eles costumam ocorrer e não em situação controlada, como em laboratórios, por exemplo. Tratando-se dos critérios para se avaliar se uma pesquisa é aplicada, os autores atribuem tal qualificação não aos procedimentos de pesquisa, mas ao interesse que a sociedade mostra em relação ao problema estudado. Em aplicações comportamentais, estímulos e comportamento, são escolhidos em função de sua importância para a sociedade e não pela sua importância para a teoria.

4.2.2. Procedimentos éticos

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Grande

Dourados. O projeto foi aprovado de acordo com as atribuições definidas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS n.º 510 de 2016, na Resolução n.º 466 de 2012 e na Norma Operacional n.º 001 de 2013 do CNS, com o n.º do parecer 4.386.770, e n.º do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 35810920.0.0000.5160.

4.2.3. Juízes

Participaram desse estudo 11 profissionais da Educação: quatro professoras responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil (EI) do Município de Dourados-MS; uma professora de maternal, Nível I; duas professoras de maternal, Nível II; uma professora de apoio⁸ de aluno com TEA do Pré II; duas professoras responsáveis pelo AEE do Pré II e do Ensino Fundamental Nível I e II e um profissional de Educação Física que atua como suporte pedagógico⁹ em um serviço de atendimento clínico.

Para a seleção dos juízes, alguns critérios foram considerados:

- Tempo de atuação mínima de 5 anos na área da Educação;
- Tempo de atuação mínima de 3 anos com alunos PAEE;
- Atuação junto a alunos com TEA;
- Graduação na área da Educação e Pós-Graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) em áreas afins a Educação Especial ou ao desenvolvimento atípico;
- Atuação com crianças na faixa etária de 6 meses a 6 anos;
- Disponibilidade em aplicar o PARC em, pelo menos, uma criança.

Além disso, buscou-se selecionar educadores que atuassem com alunos com TEA em diferentes níveis de ensino e que desempenhassem distintas funções junto a esse público na área da Educação. Assim, participaram todas as professoras responsáveis pelo AEE da EI municipal, totalizando quatro. Elas foram convidadas a participar do estudo por considerar fundamental a experiência dessas profissionais que atuam diretamente com alunos PAEE, entre eles, com TEA entre a faixa etária da qual contempla o instrumento desenvolvido pela presente pesquisa, e, principalmente, porque essas profissionais são as

⁸ Profissional ofertado à sala de aula quando há alunos PAEE. Destaca-se que, conforme legislação específica (BRASIL, 2012), alunos com TEA tem direito a professor de apoio formado e especializado.

⁹ Esse profissional atua como mediador pedagógico de um Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA), espaço clínico que possui parceria público/privado, entre a Unimed de Dourados e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tal profissional media as relações entre escola, espaço clínico e familiar, buscando efetivar as intervenções realizadas junto ao indivíduo com TEA.

responsáveis por elaborar o PEI desse público, no município *locus* desse estudo, como ocorre na maior parte dos municípios do país.

Além das professoras do AEE da EI, foram convidados também professores regentes responsáveis do maternal Nível I e II, visto que esse profissional é o responsável pelos alunos da sua classe, a opinião deles sobre o PARC é fundamental. O professor regente passa a maior parte do tempo com os alunos, mais do que os professores do AEE, além de serem responsáveis pelo desempenho acadêmico dos mesmos. Além disso, a elaboração do PEI, em tese, é realizada na parceria desses profissionais e os demais agentes responsáveis pela educação dos alunos PAEE na escola.

Participou dessa pesquisa uma professora de apoio de aluno com TEA. A percepção desse profissional sobre o PARC é importante, visto que essa figura está diretamente relacionada ao aluno com TEA, sendo contratada para atendê-lo. Esse profissional busca contribuir, em parceria com o professor regente e do AEE com adaptações específicas e estratégias diferenciadas de ensino para os alunos que necessitam.

Da mesma forma, participaram duas professoras de AEE que atendem ao Pré Nível II e ao ensino fundamental. Elas foram convidadas, considerando que o instrumento elaborado por esta pesquisa pode ser utilizado com crianças maiores que apresentam atraso no desenvolvimento.

O profissional que atua, particularmente, com alunos com TEA em um serviço clínico como mediador pedagógico, que realiza a mediação entre Saúde e a Escola, realizando orientações e acompanhamento técnico dos indivíduos que necessitam desse serviço em ambiente clínico e escolar. A percepção desse profissional sobre o PARC foi considerada importante, já que o PEI é um instrumento que deve ser confeccionado em parceria entre instituições de Saúde e Educação (BRASIL, 2008), quando o aluno conta com essa possibilidade.

4.2.4. Local

A coleta de dados foi realizada no local de trabalho onde os profissionais atuavam, sendo em escolas e um espaço de atendimento clínico de indivíduos com TEA.

4.2.5. Instrumentos

Foi elaborado um questionário de validade social (APÊNDICE 4) com o objetivo de avaliar se os objetivos, procedimentos e resultados alcançados com o uso do PARC são relevantes e socialmente importantes para o público que fará uso.

Conforme Wolf (1978), o conceito de validade social está estreitamente relacionado aos julgamentos subjetivos coletados dos membros da comunidade sobre determinados temas, já que a importância social é considerada pelo autor um julgamento subjetivo de valor que apenas a sociedade estaria qualificada a fazer. Para ele, a validade social deve ser avaliada a partir de três níveis: objetivos, procedimentos e resultados. De acordo com Wolf (1978), objetivos e resultados deveriam ter sua importância social avaliada, já os procedimentos necessitariam ser avaliados quanto a sua aceitabilidade.

Dessa forma, o questionário elaborado se propôs a avaliar as três dimensões (objetivo, estratégias e resultados) consideradas importantes por Wolf (1978). Em relação ao objetivo do PARC, buscou evidenciar se o instrumento produzido cumpriu seu intuito de levantar repertório comportamental de crianças pequenas com TEA. Para isso, o material deveria ser adaptado ao público que fará uso de mesmo, especialmente, professores. Por isso foram apresentadas questões que pretendiam avaliar o quanto o instrumento elaborado é funcional para o uso e para o levantamento das necessidades e potencialidade dos alunos PAEE, principalmente, aqueles com TEA.

Sobre os procedimentos, foram avaliados aspectos sobre a clareza das instruções de aplicação propostas no manual de avaliação; sobre a sugestão de materiais indicada para avaliação das habilidades; sobre a pontuação recomendada quanto ao desempenho das habilidades avaliadas, além da estrutura e organização da folha de resposta proposta. Buscou-se verificar também a clareza e a aplicabilidade das estratégias de ensino propostas para o treino dos comportamentos-alvo elencados. Quanto aos resultados, procurou-se evidenciar se o uso do PARC contribuía para a construção do PEI e de estratégias de ensino para alunos PAEE e se há a pretensão futura de utilizá-lo como instrumento norteador para elaboração de PEIs.

Com esses objetivos, o questionário foi composto por 19 afirmativas. Seis questões (1, 2, 4, 5 e 6) levantaram a opinião dos juízes quanto ao objetivo do PARC. Oito afirmativas (7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14) pretenderam evidenciar a posição dos juízes quanto às estratégias propostas no PARC, enquanto cinco (15, 16, 17, 18, 19 e 20) buscaram salientar os resultados do PARC a partir da avaliação dos juízes. Os juízes tinham a opção de classificar cada afirmativa proposta por meio de cinco alternativas,

sendo: “discordo totalmente”, “discordo”, “indeciso”, “concordo” e “concordo totalmente”.

4.2.6. Procedimento de coleta

O PARC foi entregue aos juízes, entre os meses de janeiro a março de 2023 e o questionário de validade social foi aplicado no mês de maio de 2023.

O primeiro contato realizado com os profissionais foi feito a partir de mensagem de texto via aplicativo *WhatsApp* e, em seguida via chamada de vídeo, de forma individualizada. Nesse ato, a pesquisadora se apresentou aos juízes, explicou sobre o motivo do contato, falou sobre a pesquisa que estava desenvolvendo, bem como seu objetivo e os convidou a participar como juízes do instrumento que havia construído. Em seguida, foi combinado um horário e local (sugerido pelos juízes) para entrega do PARC e explicação de seu uso, neste momento, foi esclarecido também a importância da participação como membros avaliadores do material. A pesquisadora se prontificou a retirar eventuais dúvidas, caso houvessem durante o uso do instrumento e foi solicitado que os profissionais avisassem a pesquisadora assim que terminassem para que pudessem responder ao questionário de validade social. A escolha dos participantes como juízes foi pragmática. A pesquisadora escolheu a amostra qualificada, por compreender que estes “juízes” seriam os potenciais utilizadores do PARC.

A pesquisadora procurou inicialmente as professoras do AEE da EI as quais já havia feito contato anteriormente, quando realizou o levantamento sobre o uso do PEI na EI (Estudo 1), naquele momento, a pesquisadora havia informado que as procurariam novamente para entregar o produto realizado com a pesquisa, sendo o PARC. Quando convidadas a participar do estudo como juízas, todas elas aceitaram prontamente.

As professoras do AEE do Pré II e de ensino fundamental, foram convidadas para participarem como juízas do PARC por serem consideradas referências nesse serviço na cidade *locus*. Uma dessas professoras foi a responsável pela primeira Sala de Recurso Multifuncional instalada no município, trabalhando na área da Educação Especial há 19 anos. Foi sugestão dessa professora a participação da profissional de apoio de aluno com TEA como juíza, visto que possui ampla experiência na área.

As professoras regentes da EI escolhidas para participar foi sugestão de um coordenador de Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) que possui doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da

Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). O coordenador foi procurado pela pesquisadora que solicitou sua ajuda para indicar professoras que poderiam participar como juízas do instrumento.

O profissional, mediador pedagógico, é aluno regular de doutorado do PPGEdu/UFGD e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES) no qual a pesquisadora também é membro.

No final do mês de março de 2023, a pesquisadora entrou em contato novamente com os juízes, perguntando sobre a aplicação do instrumento se prontificando a ajudá-los caso houvesse dúvidas, nenhum dos profissionais indicaram ter dúvidas, afirmando estarem já fazendo uso do instrumento. Da mesma forma, no final do mês de abril, a pesquisadora mais uma vez entrou em contato com os juízes para marcar um horário com o intuito de aplicar o questionário de validade social.

O questionário foi respondido por todos os profissionais que foram convidados e coletado no mês de maio de 2023.

4.2.7. Procedimento de Análise

As respostas levantadas a partir da aplicação dos questionários de validade social fornecidas pelos juízes foram apresentadas em gráficos e discutidas conforme o objetivo de cada afirmativa proposta.

4.3.RESULTADOS

Como resultado principal desta pesquisa obteve-se o PARC, será apresentado a seguir os instrumentos que fundamentaram sua construção, bem como, sua estrutura e conteúdo. Nesta seção, serão apresentados também os resultados obtidos com a aplicação do instrumento de validade social junto aos participantes.

4.3.1. Construção do PARC

Para dar início a construção do PARC, foi realizado um levantamento dos instrumentos que tem sido utilizado para avaliar repertório comportamental de crianças com atraso no desenvolvimento e posterior planejamento de ensino. No Brasil, alguns instrumentos são amplamente utilizados com esta finalidade (RIBEIRO; SELLA; SOUZA, 2018; KRACKER, 2018; RODRIGUES, 2012; GOMES; SILVEIRA, 2016).

Importante salientar que esses instrumentos são utilizados, em sua maioria, na prática clínica, em situação individualizada e permite, após a aplicação, construção de planos com conteúdo considerados “além” da área acadêmica, pois muitas competências de crianças com atraso no desenvolvimento envolvem habilidades consideradas básicas ou pivotais que muitas vezes, não estão previstas nos espaços acadêmicos, contudo, são essenciais para a aprendizagem de comportamentos mais complexos.

Destaca-se que esses instrumentos de avaliação subsidiaram a construção do Produto elaborado por essa pesquisa. Ressalta-se também que são instrumentos de domínio prático da pesquisadora (Quadro 06):

Quadro 06: Instrumentos de avaliação de repertório comportamental que subsidiaram a construção do PARC.

Instrumento	Autor	Público	Idade	Situação
<i>Assesment of Basic Language and Learning Skills – Reviewed (ABLLS-R)</i>	James W. Partington	Crianças com atraso no desenvolvimento, principalmente, com TEA.	Entre 0 a 6 anos.	Versão não adaptada para uso no Brasil.
<i>Checklist Curriculum do Modelo Denver. 1ª Ed.</i>	Sally Rogers e Geraldine Dawson	Crianças com atraso no desenvolvimento, principalmente, com TEA.	Entre 9 a 48 meses	Traduzida e adaptado para uso no Brasil (2014)
Escala Bayley III. 3ª Ed.	Nancy Bayley	Crianças com atraso no desenvolvimento	Entre 1 a 42 meses.	Traduzido e adaptado para uso no Brasil (2006)
Manual do Inventário Portage Operacionalizado (IPO)	Bluma S.; Shearer, M.; Frohman, A.; Hilliard, J.	Crianças com atraso no desenvolvimento	Entre 0 a 6 anos.	Traduzido e adaptado para uso no Brasil (WILLIAMS; AIELLO, 2001)
Passo a Passo, Seu caminho: Guia Curricular para ensino de habilidades básicas.	Margarida H. Windholz	Indivíduos com atraso no desenvolvimento	Não especificado.	Material elaborado em contexto nacional (1988)
Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R)	Eric Schopler; Rober J. Reichler; Ann Rashlord; Lee Marcus.	Indivíduos com atraso no desenvolvimento, principalmente, com TEA.	Entre 6m a 7 anos	Adaptado e validado para uso no Brasil (LEON, 2002).
<i>Verbal Behavior Milestones Assesment and Placement Program (VB-MAPP)</i>	Mark L. Sundberg	Indivíduos com atraso de comunicação, principalmente, com TEA	Entre 0 a 48 meses.	Traduzido e adaptado para uso no Brasil (MARTONE, 2017)

Fonte: A Autora, 2022.

O Quadro 06 apresenta materiais que tem sido utilizado por profissionais na avaliação de crianças com atraso no desenvolvimento para posterior elaboração de PEIs. e foram utilizados na construção do PARC.

Como pode ser observado, entre os sete materiais elencados, quatro foram traduzidos e adaptados para uso no Brasil (Escala Bayley, *Checklist Curriculum* do Modelo Denver, IPO e *VB-MAPP*). O PEP-R foi traduzido e validado para o país, o material “Passo a Passo, Seu caminho: Guia Curricular para ensino de habilidades básicas” foi elaborado no Brasil e a *ABLLS-R*, apesar de ser utilizada, ainda não foi adaptada para uso no contexto nacional. Dentre os instrumentos citados, quatro são indicados especificamente, para avaliar indivíduos com TEA e/ou atraso de comunicação, sendo eles: o *Checklist Curriculum* do Modelo Denver, o PEP-R, a *ABLLS* e o *VB-MAPP*. Os demais: IPO; Escala Bayley e o livro Passo a Passo, seu caminho, são utilizados para avaliar e orientar planejamentos para crianças com atraso no desenvolvimento e/ou outras condições. Contudo, todos pensados para a prática clínica.

A Assesment of Basic Language and Learning Skills - Reviewed (ABLLS-R), (PARTINGTON, 2006), em português, Avaliação de Linguagem Básica e Habilidades de Aprendizagem - Revisado. Teve sua versão original lançada em 1998, desenvolvida por James Partington e Mark Sundberg, sendo revisada por Partignton em 2006. O instrumento avalia 544 habilidades que se dividem em 25 áreas e é considerado guia curricular e sistema de rastreamento de habilidades usado para avaliar indivíduos com TEA e outras deficiências. As habilidades de linguagem são avaliadas conforme a análise do comportamento verbal de Skinner (1957). Cada área é composta por itens organizados por tarefas mais simples a mais complexas, todas elas esperadas para crianças com idade pré-escolar com desenvolvimento típico. O material não foi traduzido e adaptado para a versão brasileira, mesmo assim, é bastante utilizado por profissionais para levantamento de repertório comportamental e posterior elaboração de PEIs.

O *Checklist Curriculum* do Modelo Denver de Intervenção Precoce (ROGERS; DAWSON, 2014), traduzido e adaptado para o Brasil em 2014. A ferramenta foi desenvolvida para avaliar, especificamente, crianças com diagnóstico de TEA baseado no Modelo Denver que teve sua origem por volta dos anos 80 (ROGERS; HERBISON; LEWIS; PANTONE; REIS, 1986) por meio de um programa pré-escolar de apoio ao desenvolvimento de crianças com essa condição. O instrumento é dividido em quatro níveis e avalia habilidades de crianças entre 9 meses a 48 meses, em vários domínios do desenvolvimento, incluindo: comunicação receptiva e expressiva, competências sociais,

competências de jogos, competências cognitivas, coordenação motora fina e grossa e comportamento adaptativo.

A Escala Bayley de desenvolvimento infantil, é utilizada para avaliar crianças entre 1 a 42 meses de idade com o intuito de identificar atraso no desenvolvimento e embasar a construção de planejamentos de intervenção. Avalia, especificamente, cinco domínios do desenvolvimento: Cognição, Linguagem (receptiva e expressiva), Motricidade (fina e grossa), Habilidades Socioemocionais e Funcionamento Adaptativo. Conforme Rodrigues (2012) as Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil foram descritas, inicialmente em 1933, com o objetivo de realizar o diagnóstico evolutivo do desenvolvimento (BAYLEY, 1933, citada por CAMPOS; GONÇALVES; SANTOS, 2004). Foram revisadas em 1969, em 1993 (Escalas Bayley II) e em 2006 (Escalas Bayley III), nos Estados Unidos (SILVA et al., 2011). O instrumento fornece resultados confiáveis e válidos e sua utilidade como instrumento de pesquisa tem recebido grande suporte da comunidade científica, além disso, possibilita informações sobre o desenvolvimento infantil importantes para orientação de intervenção e estimulação precoce (RODRIGUES, 2012).

O Guia Portage de Educação Pré-Escolar (BLUMA; SHEARER; FROHMAN; HILLIARD, 1976) faz parte de um sistema de treinamento de pais e educação pré-escolar denominado “Projeto Portage”. Esse projeto teve início em 1969, em Portage, Wisconsin (EUA), visando desenvolver um programa que atendesse crianças da zona rural, em fase pré-escolar com problemas no desenvolvimento. No Brasil, O Inventário Portage Operacionalizado (IPO) foi desenvolvido para avaliar os efeitos de uma intervenção com mães de crianças especiais utilizando o Sistema Portage na tese de Lúcia C. A. Williams (1983), na qual Ana Lúcia Rossito Aiello atuou como assistente de pesquisa (WILLIAMS; AIELLO, 2018). O inventário avalia cinco áreas do desenvolvimento infantil (Linguagem, Socialização, Cognição, Coordenação Motora e Autocuidados) entre a idade de zero a seis anos, sendo muito utilizado para avaliar crianças com atraso no desenvolvimento para posterior construção de PEIs.

O livro Passo a Passo, seu caminho, Guia Curricular para Ensino de Habilidades Básicas, foi publicado pela primeira vez em 1988 por Margarida H. Windholz. O material é produto do trabalho desenvolvido no Centro de Aprendizagem e Reabilitação do Excepcional (CARE), conhecida por ser a primeira escola brasileira com metodologia derivada da Análise do Comportamento. Foi o primeiro Guia Curricular brasileiro com o intuito de ensinar estratégias de intervenção a indivíduos com deficiência embasado pela

Análise do Comportamento e é resultado de 15 anos de pesquisa. O Guia é composto por 15 programas de ensino e tem o intuito de oferecer aos profissionais uma orientação sistemática para a instalação de habilidades básicas a indivíduos com atraso no desenvolvimento (WINDHOLZ, 1988).

O Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R) (SCHOPLER; REICHLER; BASHFOD; LANSING; MARCUS, 1990), traduzido e validado para uso no contexto brasileiro em 2002, por meio de uma dissertação de mestrado (LEON, 2002). O instrumento propõe medir a idade de desenvolvimento de crianças com TEA ou demais dificuldades de comunicação, identificando padrões irregulares de aprendizagem, sendo utilizado para posterior elaboração de planos psicoeducacionais seguindo os princípios do Modelo *TEACCH* (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*). O PEP-R avalia sete dimensões da Escala de Desenvolvimento, sendo: Imitação; Percepção; Coordenação Viso-motora; Coordenação Motora Fina; Coordenação Motora Grossa; Performance Cognitiva e Cognição Verbal. Além de quatro dimensões do comportamento: Relacionamento e Afeto; Brincar e interesse por materiais; Respostas sensoriais e Linguagem. O instrumento é indicado para avaliar crianças entre zero a sete anos de idade, podendo ser utilizado para crianças com idades mais avançadas quando há atraso no desenvolvimento.

O *Verbal Behavior Milestones Assesment and Placement Program (VB-MAPP)* em português, Programa de Avaliação e Posicionamento de Marcos do Comportamento Verbal (SUNDBERG, 2008), tendo sua primeira versão publicada em 2008. O material condensa os procedimentos e metodologia de ensino da Análise do Comportamento Aplicada, juntamente com os estudos de Skinner sobre o Comportamento Verbal com o intuito de gerar um programa de avaliação comportamental da linguagem para crianças com TEA e/ou com atrasos similares (MARTONE, 2017). O *VB-MAPP* propõe uma avaliação sistemática do repertório verbal da criança para determinar quais habilidades específicas estão presentes ou ausentes. O instrumento é formado por cinco componentes que fornecem uma direção para a intervenção. O *VB-MAPP* foi traduzido e adaptado para o contexto nacional, por meio de uma tese de doutoramento (MARTONE, 2017). Para aplicação do instrumento é recomendado que o aplicador tenha conhecimento básico na área de Análise do Comportamento e do Comportamento Verbal de Skinner (1957).

Apesar da existência de instrumentos traduzidos e adaptados para uso brasileiro com o intuito de levantar repertório comportamental, algumas ressalvas precisam ser feitas, pois alguns instrumentos requerem conhecimento em áreas específicas, como é o

caso do *VB-MAPP* e da *ABLLS*, que exigem conhecimento dos princípios da Análise do Comportamento, principalmente, sobre o Comportamento Verbal (SKINNER, 1957). Outros é indicado cursos específicos para uso após o credenciamento (BAYLEY e *Checklist Curriculum* do Modelo Denver de Intervenção Precoce), por exemplo.

Há de se considerar ainda que apenas um desses materiais, o livro *Passo a Passo, seu caminho* (WINDHOLZ, 1988), há a indicação de estratégias de ensino após o levantamento dos comportamentos-alvo de intervenção, ou seja, comportamentos elencados como prioridades de ensino e que podem compor objetivos de um PEI. A sondagem de repertório é fundamental para se planejar ações com o indivíduo, no entanto, a elaboração de estratégias que visem o ensino dessas ações também é elementar, pois é a partir delas que o planejamento poderá ser colocado em prática.

Assim, o PARC foi criado com o intuito de amparar educadores e demais profissionais que trabalham com crianças com atraso no desenvolvimento, principalmente, com TEA a avaliar o repertório comportamental desse público. Visando levantar comportamentos-alvo para o ensino que possam contribuir para elaboração de objetivos de PEIs, sugerindo também estratégias para o ensino de repertórios específicos. O material foi construído a partir da contribuição de instrumentos padronizados e utilizados para este fim e, principalmente, da experiência prática da pesquisadora e orientadora na Área, é embasado pelos princípios da Ciência da Análise do Comportamento, utilizando orientações, termos e estratégias afins.

O levantamento e análise desses instrumentos foi fundamental para a elaboração do PARC, visto que os materiais apontados auxiliaram na construção do material desenvolvido pela presente pesquisa. A partir da análise dos repertórios avaliados (entre a faixa etária 4 meses a 4 anos e 11 meses) nos instrumentados apresentados, foi realizada uma sistematização dos repertórios considerados mais funcionais para a avaliação de professores e também profissionais da Saúde com indivíduos com TEA e estes foram elencados para compor o PARC. Depois da seleção dos comportamentos a serem avaliados, foi realizada a classificação deles por áreas, descritos um a um e elaboradas estratégias específicas de ensino para tais repertórios.

É importante ressaltar que o PARC busca contribuir para o levantamento de comportamentos-alvo para direcionar as ações realizadas com o indivíduo. Mas, para a elaboração de PEIs diversos outros fatores devem ser considerados, como as prioridades de intervenção (que podem ser redução de comportamento-problema, ensino de cúspides

comportamentais¹⁰, entre outros), há que se considerar ainda os interesses e expectativas familiares, levando em conta as condições socioeconômicas e culturais, além da elaboração de objetivos mensuráveis, definição das estratégias de ensino, entre outras questões.

Destaca-se que para a identificação dos comportamentos-alvo de avaliação o PARC utilizou instrumentos que avaliam repertórios de desenvolvimento típico de crianças entre a faixa etária de até 6 anos. No entanto, esse estudo, objetivou-se avaliar repertório de crianças de 4 meses a 4 anos e 11 meses (contemplando à faixa etária da Educação Infantil).

O PARC foi construído com o intuito de contribuir para o levantamento de comportamentos-alvo que possam ser foco de ensino, dessa forma, o material pode ser utilizado para avaliar crianças mais velhas que possuem atrasos no desenvolvimento, desde que seja adequado às necessidades e ao contexto. Sendo assim, os comportamentos avaliados não estão fracionados e separados por idade. Estão organizados em repertórios básicos que são requisitos para os mais complexos.

Como o objetivo do instrumento de avaliação do PARC é levantar comportamentos-alvo de ensino, propõe-se que o avaliador comece a aplicação do instrumento a partir da habilidade inicial proposta em cada área e avance na avaliação conforme o desempenho da criança durante a execução das demandas propostas. A partir do momento que o avaliado apresentar dificuldade em desempenhar, pelo menos, cinco habilidades consecutivas é recomendado cessar a avaliação na subárea específica e selecionar esses comportamentos como possíveis alvos de ensino.

Vale destacar a importância da reavaliação do indivíduo com o PARC, ou seja, é fundamental que o avaliador estabeleça prazos para reavaliar o aprendiz, podendo ser de forma bimestral, conforme, a estruturação da escola, trimestral e/ou de acordo com as possibilidades do ambiente. Ressalta-se, no entanto, que a reavaliação poderá fornecer novos objetivos e metas de ensino, além de indicar necessidades atuais e evoluções do aprendiz.

Assim, o PARC é composto por três materiais:

¹⁰ Cúspide comportamental ou *cusp* são habilidades pré-requisitos para o desenvolvimento de outros comportamentos mais complexos (LAFRANCE, 2018), o desenvolvimento de uma *cusp* leva, muitas vezes, a novas formas de comportamento que não foram necessariamente ensinadas.

1) Manual para avaliação (APÊNDICE 5): esse instrumento tem o objetivo de levantar comportamentos-alvo para intervenção, colaborando com a construção de Planos de Ensino Individualizado (PEIs), descrito no item 16.1.1.

2) Folha de resposta (APÊNDICE 6): esse material busca evidenciar as habilidades nas quais o avaliado apresenta domínio e aquelas em que demonstra dificuldade, a partir de pontuação (2,1,0). Esse levantamento permitirá a seleção de possíveis comportamentos-alvo de ensino, descrito no item 16.1.2.

3) Estratégias de ensino de comportamentos-alvo (APÊNDICE 7): esse material tem como objetivo sugerir estratégias para o ensino dos comportamentos-alvo eleitos para compor o Plano de Ensino Individualizado (PEI) da criança a partir da aplicação do instrumento de avaliação do PARC, descrito no item 16.1.3.

4.3.1.1. Manual para avaliação

O PARC é composto por cinco Áreas, que estão fracionadas em subáreas: COGNIÇÃO (Pareamento e Associação, Habilidades Pré-Acadêmicas); COMUNICAÇÃO (Sons vocais e balbucios, Imitação Verbal, Solicitação, Linguagem Receptiva, Linguagem Expressiva e Habilidades de Conversação); SOCIALIZAÇÃO (Contato Visual, Imitação Motora, Brincar e Habilidades Sociais); AUTONOMIA e COORDENAÇÃO MOTORA.

1) Cognição:

Essa área avalia e sugere o ensino de habilidades de rastreamento e discriminação visual, emparelhamentos, associações, entre outras habilidades consideradas pré-requisitos para o desenvolvimento da alfabetização, além de raciocínio lógico. O ensino dessas competências é importante para os indivíduos que possuem atraso no desenvolvimento e dificuldades específicas de aprendizagem. O ensino dessas habilidades promove, entre outras coisas ampliação do limiar de atenção, capacidade de resolução de problemas e planejamento estratégico. Essa área é composta por duas subáreas, sendo: Pareamento e Associação e Habilidades Pré-acadêmicas. Sugerindo a avaliação de 40 comportamentos, no total.

2) Comunicação:

Indivíduos com TEA costumam apresentar dificuldades específicas de comunicação. Crianças pequenas podem ter problemas para se comunicar, seja por gestos (apontar, mostrar ou imitar) e/ou pelo atraso no desenvolvimento da fala. Além disso, é comum também a presença de peculiaridades na fala como, como a existência de ecolalias (repetir frases, jargões, músicas em momentos inapropriados e sem função comunicativa), inversão pronominal (referir-se a si próprio em terceira pessoa) e fala mecânica, com pouca expressividade. Além de apresentarem dificuldades em iniciar, manter e finalizar conversações e pouca habilidade para compreender figuras de linguagem, assim como, interpretar expressões corporais e faciais. Dessa forma, esses indivíduos precisarão ser ensinados a realizar solicitações, expressar seus desejos e necessidades, iniciar e manter diálogos, entre outras habilidades importantes. No PARC a Área de Comunicação sugere a avaliação de 126 comportamentos. Sendo dividida em seis subáreas apresentadas a seguir:

A primeira subárea que compõe a Área de Comunicação é SONS VOCAIS E BALBUCIOS, esses comportamentos são caracterizados por balbucios e sons vocais emitidos espontaneamente por crianças pequenas. São comportamentos importantes e tendem a se transformar em operantes verbais específicos.

Faz parte dessa Área também a IMITAÇÃO VERBAL. A imitação verbal é realizada quando o indivíduo imita oralmente sons produzidos por outras pessoas, como falar: “pé” ao escutar alguém dizer essa palavra. A imitação verbal é uma habilidade importante para o desenvolvimento de competências mais complexas da fala e da comunicação. Afinal, o processo da fala funcional envolve a imitação verbal.

A Área é composta também pela subárea de SOLICITAÇÃO. Crianças com TEA podem apresentar dificuldades acentuadas em iniciar a comunicação, mesmo para àquelas que verbalizam, por isso precisam ser ensinadas a expressar suas necessidades e desejos. As crianças não verbais podem se comunicar por meio de gestos, como apontar e/ou indicar ou então por meio de figuras. É muito importante que o indivíduo aprenda a se comunicar de alguma forma essa habilidade deve ser foco de ensino de planejamentos de intervenção. A comunicação é fundamental para que a criança demonstre suas necessidades, interesses e desejos, promovendo a interação do mesmo com o meio, além disso, contribui com a diminuição de problemas de comportamento, visto que com aquisição desse repertório esse indivíduo começa a ser compreendido pelo entorno.

Ainda faz parte dessa Área, a subárea LINGUAGEM RECEPTIVA. A linguagem receptiva envolve a habilidade de compreensão daquilo que é transmitido de modo verbal

ao indivíduo. Podendo ser ordens, comandos e/ou instruções verbais. Nessa área, especificamente, o indivíduo pode receber instruções verbais e respondê-las de forma motora. Assim, mesmo sem a aquisição da fala a criança consegue responder às demandas que lhe forem solicitadas. Dessa forma, essa área abrange a identificação de itens, seguimento de comandos, realização de ações, entre outras coisas. Indivíduos com TEA, devido à problemas de comunicação, tendem a demonstrar dificuldade em compreender instruções e comandos verbais e por isso precisam de ensino específico para aquisição dessas habilidades.

Faz parte da Área de Comunicação também a subárea LINGUAGEM EXPRESSIVA, ou seja, a competência de expressar-se de modo verbal. O ensino dessa subárea envolve habilidades como: nomear, descrever eventos, relatar acontecimentos, além disso, nessa subárea será encontrado também aspectos relacionados a estrutura linguística, como articulação de palavras e frases, uso de termos gramaticais e prosódia funcional da fala. Pessoas com características de TEA podem apresentar dificuldades acentuadas na aquisição dessas habilidades, sendo comum a dificuldade de compartilhar com o meio, sensações, relatos e/ou eventos, necessitando de ensino direcionado para este fim.

A última subárea avaliada na Área de Comunicação é a HABILIDADES DE CONVERSÇÃO, que é, de modo geral, a habilidade necessária para manter conversações. Essa competência exige respostas verbais ou escritas produzidas pelo falante durante uma interação com outra pessoa. Nesse campo, o indivíduo deve responder a perguntas, passar informações, relatar fatos quando indagado, entre outras habilidades. Para o ensino dessa competência é importante que o indivíduo tenha adquirido habilidades consistentes nas demais subáreas avaliadas, como solicitações, comportamentos de atentar-se e responder a demandas verbais e relatar eventos, por exemplo. Mesmo pessoas com TEA que apresentam articulação adequada da fala podem apresentar dificuldades acentuadas em escutar, responder e contribuir com determinados assuntos, demonstrando baixo repertório para sustentar diálogos, por isso a importância do ensino e da ampliação de habilidades nessa subárea.

3) Socialização

O ensino de competências dessa área é fundamental, visto que nela estão presentes habilidades consideradas cúspides comportamentais, como o contato visual, imitação e atenção compartilhada, por exemplo. Uma habilidade é considerada cúspide

comportamental quando a aquisição dela permite o acesso a aprendizagem de inúmeros outros comportamentos, sendo pré-requisito para a aquisição de outros comportamentos fundamentais para o desenvolvimento da criança (GOYOS, 2018). Dessa forma, habilidades dessa área devem ser prioritariamente ensinadas aos indivíduos que apresentam dificuldade na emissão das mesmas.

Assim, a área de Socialização sugere a avaliação de 82 comportamentos e é composta pela subárea de CONTATO VISUAL que busca identificar se a criança apresenta repertórios adequados de iniciação e sustentação do contato visual, do mesmo modo que sugere estratégias de ensino para este fim. Estabelecer contato visual é algo natural e crianças com desenvolvimento típico não precisarão ser ensinadas a emitir esse comportamento. No entanto, indivíduos com TEA podem apresentar dificuldade acentuada em sustentar o contato visual. Conforme Goyos (2018) o contato visual é um comportamento importante para a criança, e a ausência ou o *déficit* do contato visual é uma barreira e o seu ensino deve ser uma prioridade.

Pela subárea de IMITAÇÃO MOTORA. Essa subárea é responsável por avaliar e ensinar habilidades imitativas à criança. A imitação também é considerada uma cúspide comportamental, visto que sua aquisição permite o aprendizado de novas habilidades. Uma imitação motora é realizada quando a criança imita comportamentos motores, como bater palmas, mandar beijo, jogar uma bola, entre outras situações das quais observa o comportamento realizado e imita de forma motora. Indivíduos com TEA comumente apresentam dificuldade em reproduzir movimentos ou ações, o que prejudica a aprendizagem e aquisição de novos repertórios, por isso precisam ser ensinados a realizá-los.

A subárea BRINCAR também compõe a área de Socialização. Durante brincadeiras as crianças com desenvolvimento típico costumam explorar brinquedos e objetos, incluir adultos e pares em suas brincadeiras, apresentar atenção compartilhada, imitar ações, dialogar e criar brincadeiras simbólicas. Habilidades essas consideradas importantes para o amadurecimento da Linguagem e de repertórios sociais mais complexos. Crianças com TEA podem precisar de estímulos para manipular brinquedos de modo adequado, brincar com simbolismo e realizar brincadeiras interativas. Habilidades como atenção compartilhada e imitação, também consideradas cúspides comportamentais (GOYOS, 2018) podem estar ausentes no repertório dessas crianças, que necessitarão de ensino para a aquisição das mesmas. Além disso, a realização de

brincadeiras é uma ótima oportunidade para fortalecer habilidades importantes como sustentação do contato visual e execução de imitações motoras, por exemplo.

A área é composta também pela subárea HABILIDADES SOCIAIS (interação e regras sociais). Nesse domínio estão presentes habilidades relacionadas a intenção comunicativa, interações sociais, comportamentos pró-sociais, seguimento de regras e instruções em grupos, entre outras coisas. As características que acometem o TEA podem prejudicar o desenvolvimento dessas habilidades, assim, indivíduos com essa condição poderão apresentar dificuldade em estabelecer e manter contatos interpessoais e compreender contextos sociais, podem demonstrar também pouca reciprocidade a interações iniciadas, baixo interesse em participar de atividades grupais, baixo limiar de tolerância a frustrações e resistência em aceitar padrões sociais, entre outras questões. O ensino de habilidades desse aspecto é fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento de competências sociais que permitirão a esses indivíduos realizar interações com o meio e conseqüentemente o acesso a novas aprendizagens.

4) Autonomia

Essa área busca avaliar e sugerir estratégias para o ensino de habilidades relacionadas, principalmente, às atividades de vida diária, como: alimentação, colocar e retirar vestimentas, fazer uso do banheiro para realizar necessidades e tomar banho, por exemplo. Indivíduos com TEA podem apresentar dificuldades específicas para realizar tarefas, aparentemente, simples, como escovar os dentes ou colocar um sapato, por exemplo.

Essa dificuldade pode se relacionar a diversos fatores, entre eles, dificuldade na coordenação motora para realizar o movimento necessário da ação específica, assim como pode estar relacionada a alguma desregulação sensorial, que o faz experimentar algumas sensações de modo hipo ou hiper-reativo. Como a dificuldade em suportar as cerdas de uma escova passando em sua gengiva durante a escovação de dentes (hiper-reatividade), e/ou a baixa percepção tátil ao encostar em algo quente e demorar para sentir a sensação (hipo-reatividade). Além desses fatores, pode haver também a dificuldade no planejamento da execução de algumas tarefas, por esses motivos, muitos indivíduos precisarão ser ensinados a desempenhar atividades desse cunho.

De acordo com Varella (2018) comportamentos como preparar uma refeição, tomar banho ou colocar roupas, por exemplo, podem parecer simples em uma primeira análise, no entanto, eles são compostos por uma seqüência de subcomponentes

comportamentais. Aprender essa sequência de respostas pode ser bastante complexo, pois esses subcomponentes devem ser aprendidos e executados em uma ordem específica. Esses comportamentos são denominados cadeias comportamentais:

Cadeia comportamental consiste em uma série de componentes individuais de resposta a estímulo que ocorrem juntos em uma sequência. Por essa razão, uma cadeia comportamental é frequentemente chamada de cadeia de resposta a estímulo. Cada comportamento ou resposta na cadeia produz uma mudança de estímulo que atua como um estímulo discriminativo para a próxima resposta na cadeia. A primeira resposta produz um estímulo discriminativo para a segunda resposta na sequência. A segunda resposta produz um estímulo discriminativo para a terceira resposta na sequência, e assim por diante, até que todas as respostas na cadeia comportamental ocorram em ordem (MILTENBERGER, 2018, p. 144).

O procedimento de se decompor uma cadeia comportamental em uma sequência de respostas discretas chama-se análise de tarefa. Conforme Miltenberg (2018) todas as vezes em que o objetivo seja ensinar uma tarefa complexa que envolva duas ou mais respostas (cadeia comportamental) a alguém, é necessário identificar todos os componentes necessários para executar a tarefa e anotá-los em ordem. Conforme o autor depois de ter desenvolvido a análise da tarefa inicial, talvez seja necessário revisá-la para iniciar um treino específico. De acordo com o autor essa questão dependerá do repertório que o indivíduo que se pretende ensinar apresenta.

Se o aprendiz estiver sentindo dificuldade com determinado comportamento da cadeia, pode ser que dividi-lo em dois ou mais componentes ajude. No entanto, se o aprendiz puder dominar comportamentos maiores, dois ou mais componentes podem ser combinados em um só (MILTENBERGER, 2018, p. 145).

Dessa forma, indivíduos com repertórios mais desenvolvidos podem se beneficiar mais de análise de tarefas com menos passos, do mesmo modo que àqueles que apresentam repertórios menos desenvolvidos podem precisar de análise de tarefas com maiores passos.

Assim, nessa área foi proposto como estratégia de ensino a análise de tarefas para a execução de alguns comportamentos e sugeridos passos (encadeamento progressivo, MILTENBERG, 2018) para a execução de algumas tarefas, como escovar os dentes e tomar banho, por exemplo. O ensino de competências como essas são importantes para o desenvolvimento de autonomia do indivíduo e deve compor planejamentos de ensino. Sendo sugerida a avaliação de 44 comportamentos.

5) Coordenação motora

A área de coordenação motora avalia e propõe estratégias de ensino de habilidades motora global e fina. A aquisição das habilidades motoras é importante pois permite ao indivíduo o acesso a inúmeros estímulos possibilitados pela oportunidade de explorar, andar, pegar, apertar, entre outras coisas. Indivíduos com TEA podem apresentar atraso na aquisição de algumas competências motoras relacionadas, principalmente, às habilidades motoras finas, além disso, podem apresentar desregulação sensorial referente ao equilíbrio e a propriocepção, além demais fatores sensoriais táteis, visuais, gustativos e olfativos. Por esse motivo necessitam de estimulação e ensino de algumas competências específicas nessa área. A falta de jeito e/ou a baixa capacidade de coordenação motora podem prejudicar a aquisição de algumas competências, como a realização de atividades de vida diária e a realização de tarefas escolares, por exemplo.

Fora apresentado e descrito acima as áreas e subáreas que compõem o PARC. Como esse instrumento visa além do levantamento de comportamentos-alvo de intervenção sugerir estratégias de ensino dos comportamentos selecionados para este fim se torna relevante descrever a fundamentação das estratégias propostas. Nessa Área é sugerida a avaliação de 41 comportamentos.

4.3.1.2.Folha de resposta

Este material é composto por um *Checklist* das habilidades apresentadas no Manual de orientação e divididas nas subáreas propostas contendo a pontuação que será fornecida à criança durante a situação de avaliação.

O aplicador deverá fornecer uma pontuação para cada comportamento avaliado. O PARC propõe três pontuações, sendo (2,1 e 0):

A pontuação 2 deve ser fornecida quando a criança realizar a tarefa avaliada com independência;

A pontuação 1 é atribuída quando a criança necessitar de dicas para realizar a tarefa proposta e/ou, quando realiza, porém, com baixo desempenho ou com pouca frequência.

A pontuação 0 é indicada quando a criança não realiza a tarefa proposta, mesmo com dicas oferecidas, e/ou apresenta muita dificuldade para executá-la.

Para evidenciar os comportamentos avaliados e as pontuações fornecidas é sugerido que o aplicador pinte os espaços de pontuação com as respectivas cores: verde (pontuação 2); amarelo (pontuação 1) e vermelho (pontuação 0).

O resultado fornecido com essa avaliação destacará as potencialidades e também dificuldades da criança, a partir desse levantamento o aplicador poderá elencar comportamentos-alvo de ensino no PEI traçado a esse indivíduo e a partir do Manual de orientação elaborar estratégias de ensino dos comportamentos selecionados.

4.3.1.3. Estratégias de ensino de comportamentos-alvo

As cinco áreas que compõem o PARC apresentadas acima foram planejadas com o intuito de levantar o repertório comportamental do indivíduo avaliado e sugerir estratégias de ensino de habilidades quando a criança avaliada não apresentar repertório para executá-las. Para isso, durante o procedimento de ensino dos comportamentos elencados como alvo de intervenção são sugeridas estratégias para este fim, oriundos do paradigma da aprendizagem sem erro, propondo o uso de dicas no ensino de comportamentos específicos.

Como dicas, compreende-se a ajuda ou suporte necessários que se oferece ao aprendiz para aumentar a probabilidade da ocorrência de uma resposta correta, garantindo que emita o comportamento – alvo com sucesso e minimize as chances de erro (HORA, 2018). Conforme a autora, concepções tradicionais de ensino consideram os “erros” elementos essenciais para o processo de aquisição do conhecimento, pois fornecem ao aluno informações de como pode corrigi-los para emitir o desempenho correto. No entanto, para indivíduos com atraso no desenvolvimento, particularmente, com TEA a ocorrência de erros pode interferir de maneira negativa, produzindo entre outras coisas, comportamentos de fuga e esquiva, recusa em realizar tarefas e agitação motora, como descreve:

Efeitos indesejáveis como esses podem ser ainda mais prováveis em indivíduos com desenvolvimento atípico devido aos seus repertórios com pouca variabilidade comportamental que implica baixa tolerância à frustração, dificuldade em realizar mudanças, facilidade para aprender cadeias comportamentais supersticiosas e para responder sob controle de aspectos irrelevantes do ambiente (superseletividade ou controle restrito de estímulos). Se a produção de erros se tornar parte da sequência aprendida em uma nova tarefa (por exemplo, escolher a resposta incorreta antes de mudar para o estímulo correto), o padrão de responder incorretamente persistirá, e o aluno não acessará o reforço, o

que resulta em maior possibilidade de entrar em contato com os efeitos negativos do erro (HORA, p. 73, 2018).

Dessa forma, o paradigma da aprendizagem sem erros, propõe minimizar a probabilidade de erros por meio de arranjos para que a aprendizagem ocorra, motivando o aluno, evitando possíveis frustrações, comportamentos disruptivos e efeitos negativos dos erros (HORA, 2018). Para Lear (2004), aprendizagem sem erro significa garantir que a resposta correta seja emitida, assim é concedido ao aprendiz a maior dica disponível e gradualmente faz-se o esvanecimento das mesmas, tornando-as menos intrusivas, até retirá-las completamente. Ou seja, em contexto de ensino as dicas são gradativamente sendo reduzidas até que o indivíduo consiga responder às demandas de forma independente.

Existem vários tipos de dicas e a escolha delas irão depender do comportamento ensinado e da resposta esperada. Nesse sentido, o PARC sugerirá o uso de Dicas Motoras, ou seja, condução motora oferecida ao aprendiz para que ele responda à demanda exigida. Esse tipo de dica é utilizado quando o comportamento-alvo exige uma resposta motora. As dicas motoras sugeridas no PARC são: Dica física total (conduzir fisicamente o aluno para realizar a resposta esperada); Dica física leve (conduzir fisicamente o aluno realizando parte do movimento junto com ele para execução correta da resposta) e Dica Gestual (apresentar informação sobre a realização da resposta esperada usando gestos indicativos, ou seja, fornecendo modelo) (HORA, 2018).

Do mesmo modo que sugere o uso de Dica Verbal utilizada para a emissão de respostas verbais, como Dica Ecoica (quando é fornecido ao aprendiz modelo da resposta verbal que o mesmo necessita emitir); Dica Intraverbal (nesse caso, é fornecido modelo verbal de parte da resposta que o aprendiz precisa emitir) (HORA, 2018) e Instrução Verbal (nessa situação é modificado e/ou ampliado as instruções verbais oferecidas para que o aprendiz execute a demanda proposta).

Para o ensino de alguns repertórios podem ser oferecidos também dicas ou pistas visuais, ou seja, a apresentação de estímulos, como: figura, objeto, instrução impressa, entre outros. Dependendo do comportamento a ser ensinado e do repertório do indivíduo que se pretende ensinar. Esse tipo de dica costuma ser usado para ensino de habilidades de autocuidados, sociais, entre outras (HORA, 2018).

Durante a situação de ensino de comportamentos específicos o PARC sugere algumas estratégias provenientes da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), sendo

o Ensino por Tentativa Discreta, do inglês, *Discrete Trial Training* (DTT) e o Ensino Incidental, do inglês, *Incidental Teaching* (IT).

Os primeiros estudos sobre DTT e sua eficácia na intervenção intensiva e precoce com crianças com TEA tiveram início na década de 1970, tendo como precursor Ole Ivar Lovaas, publicados em 1987, desde então as técnicas dessa estratégia de ensino têm sido utilizadas para o ensino de novas competências e para diminuir a intensidade e a frequência dos comportamentos considerados indesejáveis.

De acordo com Silva e Matsumoto (2018) o DTT é um método de ensino estruturado e planejado de acordo com as necessidades do indivíduo, que consiste em o aplicador dar uma instrução, aguardar o indivíduo responder, podendo disponibilizar ajuda, se necessário, e reforçar o comportamento imediatamente após a resposta. Para as autoras, o ensino por esse método é efetivo tanto para o aumento de comportamentos desejáveis quanto para a redução concomitante de comportamentos inadequados ou poucos funcionais. Deve conter, pelo menos, cinco elementos: estímulos discriminativos, ajudas e dicas, resposta, consequências e intervalo entre tentativas (SMITH, 2001).

Para o planejamento da intervenção do DTT, alguns princípios básicos devem ser seguidos, conforme Silva e Matsumoto (2018):

a) o ensino é individualizado, ou seja, é desenvolvido no ritmo da aprendizagem da criança, de acordo com suas habilidades e com objetivos individuais; b) para cada objetivo se deve elaborar uma análise da tarefa, a partir dos repertórios mais simples ou dos que já existem na criança; c) deve haver repetição, ou seja, devem ser realizadas diversas tentativas para emissão da mesma resposta-alvo; d) devem-se estabelecer critérios para os avanços de objetivos, ou seja, uma nova habilidade só será ensinada quando a anterior estiver aprendida; e) utilizam-se pressupostos da aprendizagem sem erro, ou com mínimos erros, o que significa que o terapeuta/professor deverá despender a ajuda necessária para a criança, e os possíveis erros deverão ser imediatamente corrigidos, para que a criança erre menos se mantenha mais motivada; f) as tentativas devem ocorrer de forma rápida, para propiciar diversas oportunidades de ensino em um curto espaço de tempo (SILVA; MATSUMOTO, 2018, p. 129).

Procedimentos de ensino estruturados são fundamentais para organizar o ambiente e essenciais para indivíduos que não aprendem em contextos naturais, no entanto, o DTT apresenta algumas limitações, conforme Almeida e Martone (2018) a estrutura de ensino altamente controlada torna pouco provável que os indivíduos transfiram as competências adquiridas para outros ambientes, como escola ou contextos familiares. Para as autoras, durante essa modalidade de ensino, os indivíduos estão sempre respondendo a instruções,

assim a estrutura da tarefa não os ensina a iniciar interações ou a responder na ausência de sinais. Por isso a importância da generalização do comportamento, sendo um dos principais objetivos de intervenções comportamentais, visto que auxilia no desenvolvimento de diferentes repertórios, permitindo que o indivíduo aprenda novas respostas, sem que seja necessário o treino direto de um novo estímulo (DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018), conforme as autoras, a generalização pode ser observada quando um comportamento ocorre em situações distintas das que foram treinadas e/ou com pessoas e estímulos diferentes, se mantendo em ambiente natural ao longo do tempo.

Outras estratégias de ensino podem ser utilizadas durante o ensino de comportamentos específicos e devem contemplar as estratégias de um PEI para atender as necessidades do indivíduo e garantir a generalização dos conteúdos aprendidos, como o Ensino Incidental (ALMEIDA; MARTONE, 2018).

Conforme Kenyon (2018) o Ensino Incidental se refere à interação entre o adulto e a criança que se inicia de modo natural e não estruturado durante situações de brincadeiras e conversas. A situação de interação é comumente iniciada pelo aprendiz como iniciar solicitação, por exemplo, assim, a intervenção é direcionada a partir dos interesses dos indivíduos. Estratégias de ensino em ambientes naturais, surgiram, de acordo, com Souza (2018) da necessidade de facilitar a aquisição do comportamento verbal e de promover a generalização em ambientes nos quais há menos controle de variáveis terapêuticas, como casa e escola, por exemplo. Kenyon (2018) descreve algumas estratégias de modelos naturalísticos:

Nesse caso, a criança interage com o ambiente, e ela própria identifica a oportunidade para a emissão da resposta. O terapeuta deve estar atento e, quando observar a iniciação da criança com o ambiente, usará modelagem ou hierarquia de dicas para auxiliar a ocorrência da resposta. O terapeuta organiza o ambiente de maneira que existam coisas do interesse da criança, aumentando a probabilidade de ela iniciar a interação. Assim que a criança emita uma resposta correta ou algo próximo a uma resposta correta, o terapeuta apresenta o reforçador, nesse caso, relevante ou funcional e não arbitrário (KENYON, 2018, p. 143).

Em uma situação de ensino natural o adulto cria condições para que a criança inicie interações e a partir disso, muitas habilidades podem ser trabalhadas, relacionadas principalmente a repertórios comunicativos e sociais. Para ampliar a aquisição de habilidades, manutenção e generalização é importante que o PEI combine estratégias de

ensino por tentativas discreta e de ensino incidental (KENYON, 2018; SOUZA, 2018; ALMEIDA; MARTONE, 2018).

A partir do ensino de comportamentos elencados como alvo de intervenção é sugerido ao aplicador que estimule os comportamentos esperados emitidos pela criança a partir da disponibilização de consequências positivas ao indivíduo, oferecendo reforços. O reforçamento é o processo pela qual uma resposta é aprendida e mantida. Para Skinner (2003) toda ação (resposta) gera um efeito no ambiente ao redor (consequência). Dessa forma, toda consequência da resposta pode afetá-la alterando sua probabilidade de ocorrência futura.

Quando as consequências produzidas pelas respostas as levam a acontecer com maior frequência é porque essas consequências são reforçadoras para aquelas respostas, aumentando sua probabilidade de emissão futura (DURIGON; MATHEUS, 2018). As autoras destacam que reforçadores só existem em relação à resposta e só podem ser elencados como elemento reforçador após avaliação do seu efeito fortalecedor sobre a resposta, assim, não é possível definirmos itens, eventos ou coisas, como reforçadores, *a priori*.

Durante o ensino dos comportamentos elencados no PARC é sugerido que o aplicador reforce a resposta esperada emitida pela criança, disponibilizando a ela algo do seu interesse. As consequências reforçadoras podem ser itens, elogios, ou situações que são intrinsecamente prazerosas ao indivíduo. Reforçadores devem ser utilizados durante o ensino de comportamentos, a fim de manter o indivíduo motivado e engajado na realização de tarefas específicas, no entanto, o intuito é que o comportamento de aprender algo, seja naturalmente reforçador ao aprendiz. Durigon e Matheus (2018) exemplificam essa questão:

À medida que a criança lê as primeiras palavras, tende a ser reforçada pela nova conquista, ou por exemplo, pelos primeiros rabiscos no papel, no caso de aprender a escrever. Nesse momento, as consequências naturais de escrever e ler começaram a aparecer, mas só foram possíveis porque houve uma programação arbitrária do professor para que as primeiras tentativas pudessem gerar algum tipo de consequência reforçadora (os elogios, pontos ou estrelinhas). Uma vez que a resposta se estabelece, deve-se programar a retirada de consequências arbitrárias. A manutenção do comportamento pelas contingências naturais deve ser um objetivo a ser atingido por uma intervenção (DURIGON; MATHEUS, 2018, p. 59).

De modo geral, o Manual de orientação sugere estratégias de ensino por Tentativas Discretas e também por Ensino Incidental, buscando garantir o ensino de competências importantes para o aprendiz elencados como foco de ensino no PEI traçado para o mesmo, utilizando a hierarquia de dicas para garantir a emissão de comportamentos esperados conforme determinadas demandas e indica a importância de reforçar esses comportamentos, para que a chance da emissão futura dos mesmos aumente.

Além desse material foi construído também a folha de resposta de avaliação, que consiste, genericamente, na pontuação fornecida à criança durante o desenvolvimento das competências avaliadas.

4.3.2. Validade Social do PARC

Como apresentado anteriormente, foi aplicado um questionário que buscou avaliar a validade social do PARC em 11 profissionais da área da Educação que participaram como juízes do instrumento desenvolvido pela presente pesquisa. O questionário buscou levantar se os objetivos, procedimentos e resultados alcançados com o uso do PARC são relevantes e socialmente importantes para o público que fará uso do mesmo. O Quadro 07 apresenta a caracterização dos juízes que avaliaram o PARC.

Quadro 07: Caracterização dos juízes que avaliaram o PARC.

Idade	Sexo	Formação Profissional	Pós-Graduação	Tempo de Atuação na Educação	Tempo de atuação com alunos PAEE/TEA	Cursos específicos na Área	Atuação Profissional
49	Feminino	Pedagogia	Educação Especial e Psicopedagogia	10 anos	08 anos/08 anos	Atendimento Educacional Especializado; Transtorno do Espectro do Autismo; Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade	Professora do Atendimento Educacional Especializado
31	Feminino	Pedagogia	Psicopedagogia; Transtorno do Espectro do Autismo; Coordenação Pedagógica; Mestre em Educação e estudante de doutorado em Educação	07 anos	07 anos/07 anos	Participação em palestras e seminários na Área	Professora da Educação Infantil e Professora universitária
45	Feminino	Pedagogia	Educação Especial e Psicopedagogia Clínica e Institucional	14 anos	04 anos/03 anos	Curso de Atendimento Educacional Especializado para os anos iniciais	Professora do Atendimento Educacional Especializado

29	Feminino	Pedagogia	Educação Especial e Psicopedagogia	11 anos	03 anos/03 anos		Professora da Educação Infantil
32	Masculino	Educação Física e Pedagogia	Educação Especial e dificuldade de Aprendizagem; Psicopedagogia clínica e institucional; Análise do Comportamento Aplicada a indivíduos com TEA; Mestrado em Educação; estudante de doutorado em Educação	10 anos	10 anos/08 anos	Desenvolvimento motor no TEA; Dificuldade de Aprendizagem e Avaliação Motora	Coordenador de suporte pedagógico em TEA
42	Feminino	Pedagogia	Educação Especial e Psicopedagogia	7 anos	05 anos/05 anos		Professora da Educação Infantil
39	Feminino	Pedagogia	Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia	12 anos	10 anos/10 anos	Educação Especial e Inclusiva; escolarização de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo	Professora do Atendimento Educacional Especializado
40	Feminino	Pedagogia	Educação Especial; Gestão escolar e Atendimento Educacional Especializado	13 anos	09 anos/08 anos	Transtorno do Espectro do Autismo; PECS; materiais adaptados e formações	Professora do Atendimento Educacional Especializado

						continuada na área de Educação Especial	
32	Feminino	Pedagogia e Biologia	Educação Especial; Transtorno do Espectro do Autismo	11 anos	07 anos/03 anos	Atendimento Educacional Especializado; Práticas pedagógicas inclusivas	Professora do Atendimento Educacional Especializado
54	Feminino	Geografia	Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado	34 anos	19 anos/18 anos	Ensino Estruturado; Intervenção Pedagógica para alunos Público-Alvo da Educação Especial; Adaptações e Adequações Curriculares; Avaliação de alunos Público-Alvo da Educação Especial.	Professora do Atendimento Educacional Especializado
28	Feminino	Educação Física	Educação Especial e inclusiva; Transtorno do Espectro do Autismo e Educação Física escolar	07 anos	10 anos/07 anos	Adaptação de materiais; Adequação curricular; Alfabetização para alunos com Transtorno do	Professora de apoio de aluno com TEA

						Espectro do Autismo e Educação Física para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo	
--	--	--	--	--	--	---	--

Fonte: A autora (2023).

Como pode ser observado no Quadro 07, os participantes que atuaram como juízes do PARC possuem entre 28 a 54 anos de idade, 10 são do sexo feminino, enquanto apenas um é do sexo masculino. Todos os participantes possuem formação na Área da Educação, sendo a maioria em Pedagogia (nove juízes), além de possuírem uma ou mais pós-graduações na Área. Destaca-se também que a maioria dos juízes (sete) possui especialização em Psicopedagogia. Nota-se que o tempo mínimo de atuação na Área da Educação dos participantes são de sete anos e o máximo é de 34 anos. Os participantes atuam junto a alunos PAEE e com TEA há, pelo menos, três anos e todos eles possuem cursos específicos sobre Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e/ou Transtorno do Espectro do Autismo.

Vale a pena esclarecer que todos os participantes que atuaram como juízes do PARC utilizaram e aplicaram o instrumento em, pelo menos, um de seus alunos e quando finalizada a aplicação entraram em contato com a pesquisadora para que pudessem responder o questionário de validade social.

A primeira questão do questionário buscava levantar a concepção dos juízes do quanto as Áreas (Cognição, Comunicação, Socialização, Autonomia e Coordenação Motora) sugeridas no PARC eram suficientes para avaliar seus alunos. O Gráfico 01 apresenta o resultado levantado:

Gráfico 01: concepção dos juízes sobre as áreas sugeridas no PARC.



Fonte: a autora, 2023.

Como pode ser observado no Gráfico 01, a maior parte dos avaliadores (55%) declara “concordar totalmente” com a afirmação de que as Áreas apresentadas no PARC são suficientes para avaliar seus alunos, enquanto quarenta e cinco por cento declararam “concordar” com tal afirmação. Esse dado demonstra que todos os juízes se demonstraram satisfeitos quanto as Áreas sugeridas no PARC para avaliar seus alunos.

A segunda afirmação objetivava evidenciar o quanto as competências, habilidades ou comportamentos-alvo sugeridas no PARC eram suficientes para avaliar seus alunos. O Gráfico 02 indica a resposta atestada pelos juízes:

Gráfico 02: concepção dos juízes sobre os comportamentos avaliados no PARC.

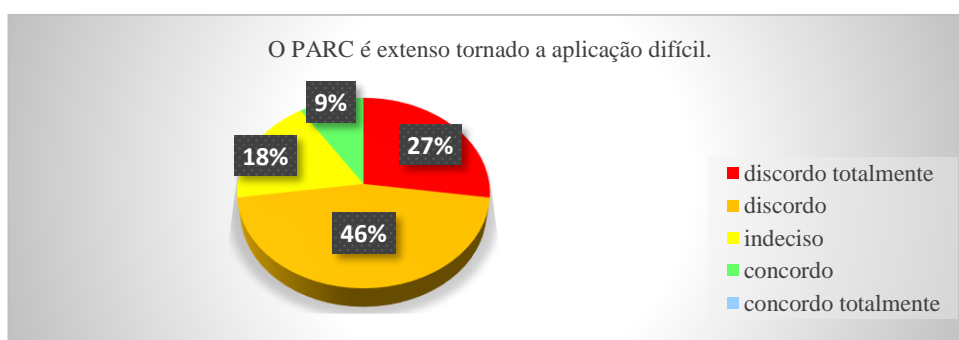


Fonte: a autora, 2023.

Como demonstra o Gráfico 02, cinquenta e cinco por cento dos juízes indicaram “concordar totalmente” com a afirmação de que os comportamentos-alvo sugeridos no PARC são suficientes para avaliar seus alunos PAEE e quarenta e cinco por cento indicaram “concordar”. Assim, entende-se que os juízes julgaram como satisfatório os comportamentos-alvo sugeridos para avaliação.

A questão de número 3 afirmava que o PARC é extenso tornando a aplicação difícil. O Gráfico 03 ilustra as repostas dos participantes:

Gráfico 03: concepção dos juízes sobre a extensão do PARC.



Fonte: a autora, 2023.

Conforme apresenta o Gráfico 03, quarenta e seis por cento dos juízes “discordam” com a afirmativa de que o PARC é extenso o que torna difícil sua aplicação. Vinte e sete por cento deles declararam “discordar totalmente”, dezoito por cento apontaram estarem “indecisos” sobre a afirmação, enquanto nove por cento indicou

“concordar” com o fato. Apesar da maioria (73%) discordar com tal afirmação, alguns juízes demonstraram estarem indecisos e/ou concordarem com o fato de que o material é extenso, isso indica que essa questão pode interferir no uso futuro do PARC para alguns profissionais.

A quarta afirmativa declarava que o PARC é de difícil compreensão, o que torna seu uso inviável. As respostas declaradas pelos juízes serão apresentadas no Gráfico 04:

Gráfico 04: concepção dos juízes sobre a compreensão do PARC.

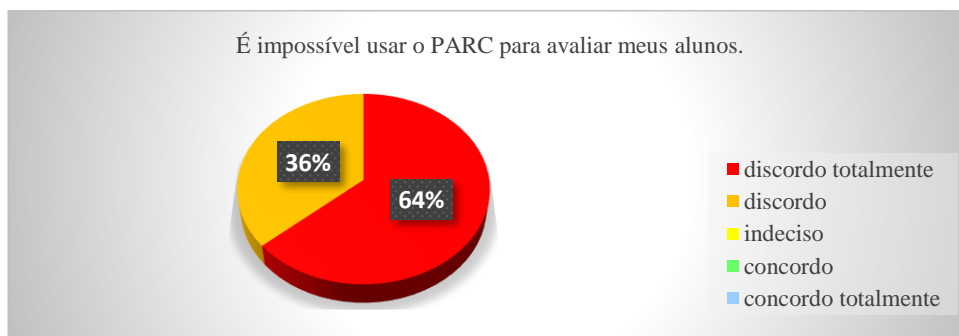


Fonte: a autora, 2023.

Como apresenta o Gráfico 04, sessenta e quatro por cento dos juízes assinalaram “discordar totalmente” e trinta e seis por cento indicam “discordar” da declaração de que o PARC é de difícil compreensão o que torna seu uso inviável. Como pode ser notado, os juízes que avaliaram o instrumento concordam que o PARC é fácil de ser compreendido, o que é importante, visto que muitos instrumentos que visam levantar repertório comportamental requerem formações, treinos ou conhecimentos específicos em algumas Áreas para serem utilizados. A baixa complexidade quanto ao uso do material tende a ampliar seu emprego e aplicação.

A quinta questão afirmava ser impossível utilizar o PARC para avaliar os alunos dos quais os professores atendem. O Gráfico 05 retrata as respostas declaradas pelos juízes sobre essa questão:

Gráfico 05: concepção dos juízes sobre a possibilidade de usar o PARC para avaliar seus alunos.

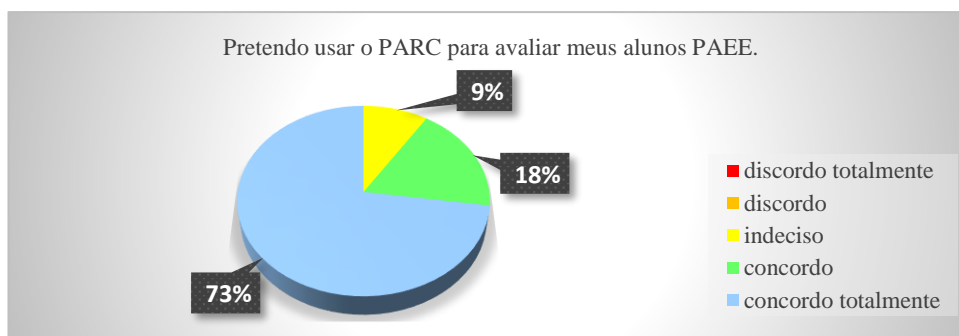


Fonte: a autora, 2023.

Compreende-se, a partir da verificação do Gráfico 05 que sessenta e quatro por cento dos avaliadores afirmaram “discordar totalmente” com a afirmação de que é impossível usar o PARC para avaliar os alunos dos quais atendem, enquanto trinta e seis por cento deles indicam “discordar”. Os juízes foram concisos em discordar com a afirmação proposta, indicando ser possível avaliar os alunos dos quais atendem a partir do instrumento construído por esse estudo. O que é bastante importante, visto que a partir da resposta indicada pelos juízes, o PARC demonstrou ser efetivo para avaliar o público dos quais os mesmos atendem.

A questão de número 6, buscou levantar se os juízes pretendiam usar o PARC para avaliar seus alunos PAEE, como indica o Gráfico 06:

Gráfico 06: concepção dos juízes sobre a pretensão de usar o PARC para avaliar os alunos PAEE.

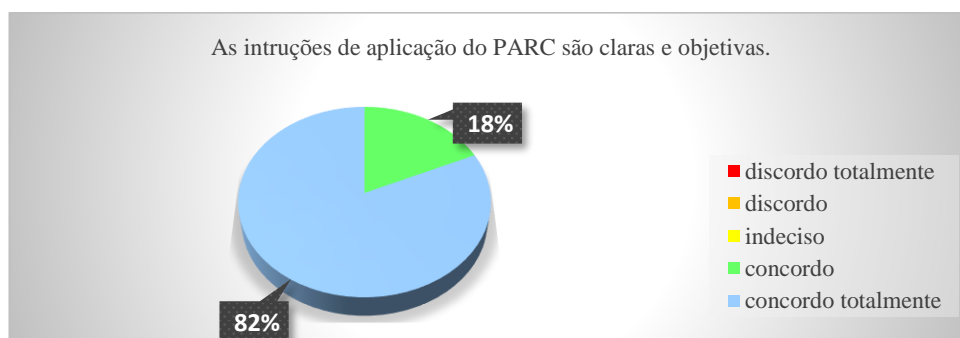


Fonte: a autora, 2023.

O Gráfico 06 apresenta a resposta dos juízes sobre a afirmação de pretender usar o PARC para a avaliação de alunos PAEE. Sobre isso, setenta e três por cento dos avaliadores afirmaram “concordar totalmente” com a questão, dezoito por cento, indicam “concordar” e nove por cento assinala estar “indeciso”. A maior parte dos juízes (91%) indicou pretender usar o PARC para avaliar seus alunos, enquanto a minoria deles (9%) apontou estar indeciso sobre essa afirmação, sinalizando a falta de certeza quanto ao uso do instrumento para esse fim. Mesmo que todos os juízes tenham apontado que o PARC é efetivo para avaliar o público dos quais atendem (Questão 5), nove por cento deles ainda demonstraram estar indecisos quanto ao uso para avaliar seus alunos PAEE, essa questão pode estar relacionada à extensão do instrumento (visto que dezoito por cento dos juízes indicaram estar indecisos sobre o quanto o tamanho do instrumento pode tornar seu uso inadequado – Questão 3), à falta de tempo, de hábito em aplicar instrumentos avaliativos, à baixa compreensão quanto a importância de levantar repertório comportamental para a elaboração de PEIs, questões institucionais, entre tantas outras possibilidades que podem dificultar o uso do PARC.

A próxima questão, ou seja, a sétima, objetivou evidenciar se as instruções de aplicação do PARC sugeridas no manual eram claras e objetivas. O Gráfico 07 representa o resultado encontrado com essa questão:

Gráfico 07: concepção dos juízes sobre as instruções de aplicação sugeridas no manual do PARC.



Fonte: a autora, 2023.

Como demonstra o Gráfico 07, a maior parte dos juízes (82%) apontaram “concordar totalmente” com a afirmação de que as instruções de aplicação do PARC são claras e objetivas, enquanto dezoito por cento indicaram “concordar”. Entende-se que foi consenso entre os juízes que as instruções de aplicações sugeridas no material são claras, o que tende a facilitar o uso e aplicação do instrumento.

A oitava questão afirmava o seguinte: “os materiais sugeridos no manual para a avaliação são adequados com a habilidade avaliada”. A resposta obtida está ilustrada no Gráfico 08:

Gráfico 08: concepção dos juízes sobre os materiais sugeridos para a avaliação.

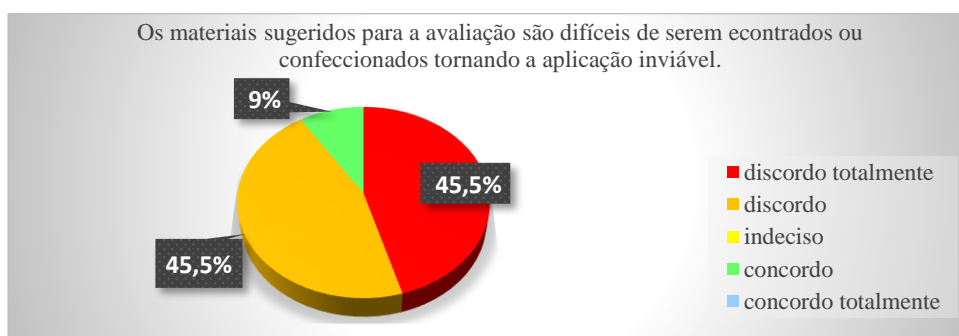


Fonte: a autora, 2023.

Sobre essa questão, o Gráfico 08 indica que cinquenta e cinco por cento dos juízes revelaram “concordar totalmente” com o fato de que os materiais sugeridos são adequados com as habilidades avaliadas, trinta e seis por cento apontaram “concordar”, enquanto nove por cento afirmam estar “indeciso”. Como pode ser observado, a maioria dos juízes (91%) indicou que os materiais sugeridos para a avaliação são adequados.

A afirmativa de número 9 tinha o intuito de evidenciar se os materiais sugeridos no manual para a avaliação são difíceis de serem encontrados ou confeccionados o que poderia tornar a aplicação inviável. O Gráfico 09 apresenta as respostas dessa questão:

Gráfico 09: concepção dos juízes sobre a dificuldade de encontrar ou confeccionar os materiais de avaliação sugeridos.



Fonte: a autora, 2023.

Como demonstra o Gráfico 09, quarenta e cinco por cento dos participantes assinalaram “discordar totalmente” da afirmação de que os materiais sugeridos são

difíceis de serem encontrados ou confeccionados, a mesma porcentagem demonstra “discordar” da afirmação, em quanto nove por cento indica “concordar”. A partir das respostas dos juízes podemos descrever que a maior parte deles (91%) sinalizam que os materiais sugeridos não são difíceis de serem encontrados ou confeccionadas, apesar da minoria (9%) indicar o contrário, a falta ou a dificuldade em encontrar materiais para avaliar as crianças pode ser um empecilho para o uso do PARC.

A questão de número 10, afirmava que as estratégias de ensino sugeridas para serem utilizadas em situação de treino são de difícil compreensão. As respostas dos juízes são representadas no Gráfico 10:

Gráfico 10: concepção dos juízes sobre as estratégias de ensino sugeridas.

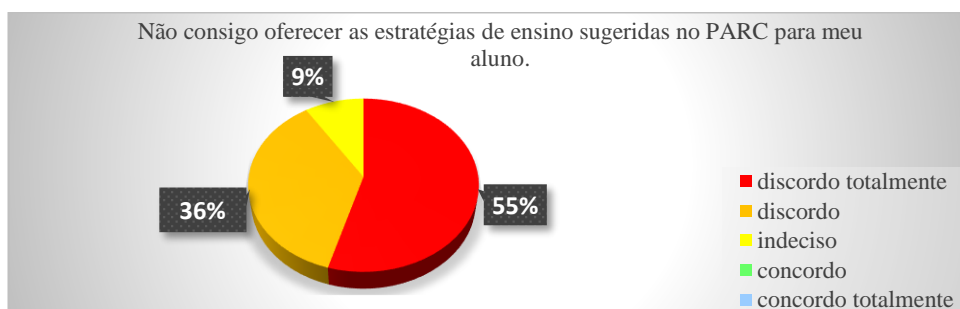


Fonte: a autora, 2023.

Conforme apresenta o Gráfico 10, oitenta e dois por cento dos avaliadores assinalaram “discordar totalmente” da afirmação de que as estratégias de ensino sugeridas para serem utilizadas em situação de treino são de difícil compreensão, enquanto dezoito por cento indicaram “discordar”. Conforme indicam os juízes, as estratégias de ensino sugeridas no material são de fácil compreensão, esse fato tende a favorecer o uso do PARC para a elaboração de PEIs.

A décima primeira afirmativa buscava levantar a opinião dos juízes sobre a oferta das estratégias de ensino sugeridas no PARC para seu aluno PAEE, exposto no Gráfico 11:

Gráfico 11: concepção dos juízes sobre a oferta das estratégias de ensino sugeridas para os alunos PAEE.

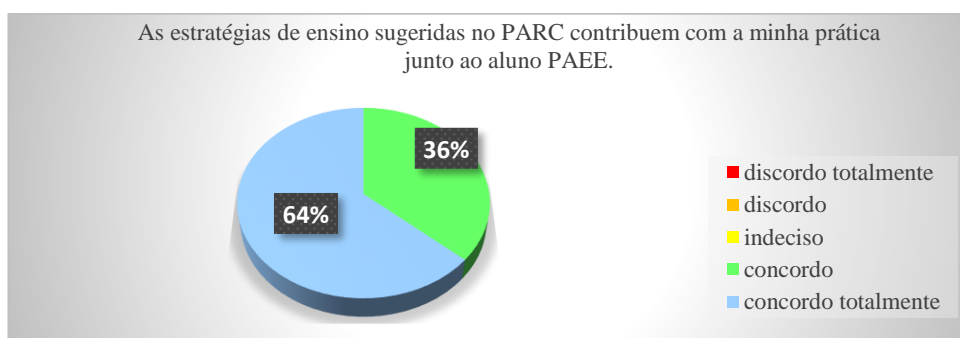


Fonte: a autora, 2023.

Como pode ser observado no Gráfico 11, a maioria dos juízes (55%) “discordam totalmente” com a seguinte afirmativa: “não consigo oferecer as estratégias de ensino sugeridas no PARC com meu aluno”, trinta e seis por cento “discordam” com tal fato, enquanto nove por cento apontaram estar “indecisos”. As estratégias de ensino são importantes para viabilizar o aprendizado de comportamentos-alvo específicos, podendo contribuir com a elaboração das estratégias de um PEI, assim é fundamental que tais procedimentos possam ser oferecidos ao público que necessita desse recurso. A partir das respostas dos juízes, percebe-se que a maior parte deles (91%) indica ser possível oferecer as estratégias de ensino sugeridas no PARC aos seus alunos, enquanto a minoria (9%) demonstrou estar “indeciso” sobre isso.

A questão de número 12 buscava levantar se as estratégias de ensino sugeridas no PARC contribuem com a prática do professor junto ao aluno, esse dado é ilustrado no Gráfico 12:

Gráfico 12: concepção dos juízes sobre as estratégias de ensino sugeridas e a atuação junto ao aluno PAEE.



Fonte: a autora, 2023.

A partir da análise do Gráfico 12 é possível identificar que sessenta e quatro por cento dos juízes afirmaram “concordar totalmente” e trinta e seis por cento “concordar” com a afirmativa de que as estratégias de ensino sugeridas no PARC contribuem com a prática do mesmo junto ao aluno PAEE. Sobre isso, entende-se que todos os avaliadores concordam com a afirmação de que as estratégias de ensino sugeridas no PARC contribuem com a atuação do professor junto ao aluno, fato interessante, visto que mesmo que nove por cento dos juízes tenham indicado estarem “indecisos” sobre oferecer as estratégias sugeridas ao seu aluno PAEE (Questão 11) eles concordam que tais procedimentos pode contribuir com sua prática junto à criança.

A afirmativa 13, buscava evidenciar a opinião dos juízes quanto a pontuação atribuída na realização das habilidades avaliadas, o Gráfico 13 nos mostra os dados obtidos com a questão:

Gráfico 13: concepção dos juízes sobre a pontuação atribuída na realização das habilidades avaliadas.



Fonte: a autora, 2023.

De acordo com o que apresenta o Gráfico 13, sessenta e quatro por cento dos juízes, ou seja, a maior parte deles, indicam “discordar” com a afirmativa de que a pontuação atribuída na realização das habilidades avaliadas não atende à demanda exigida, enquanto trinta e seis por cento afirmam “discordar totalmente”. Como pode ser compreendido todos os juízes estão de acordo com a sugestão de pontuação atribuída ao desempenho do aluno durante a situação de avaliação, não havendo controvérsias.

A décima quarta questão visava verificar se a folha de resposta sugerida era funcional para o uso, o Gráfico 14 expõe as respostas obtidas:

Gráfico 14: concepção dos juízes sobre a folha de resposta sugerida.

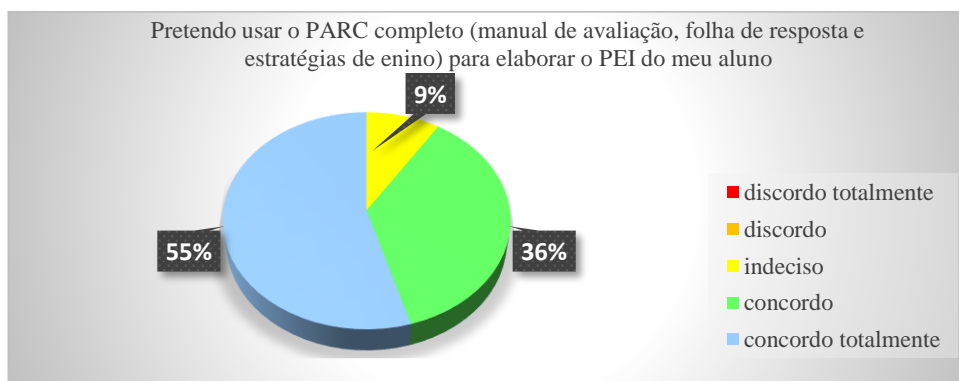


Fonte: a autora, 2023.

Como pode ser observado no Gráfico 14, entre os juízes, sessenta e quatro por cento apontaram “concordar totalmente” com a afirmação de que a folha de resposta é de fácil uso, enquanto trinta e seis por cento assinalaram “concordar”. Todos os juízes se demonstraram satisfeitos com a folha de resposta sugerida, esse fato pode ajudar a fomentar o uso do instrumento.

A questão de número 15, visava levantar se os juízes pretendiam usar o PARC completo (manual de avaliação, folha de resposta e estratégias de ensino) para elaborar o PEI do seu aluno. Caso as respostas dos juízes fossem “concordo totalmente” ou “concordo”, o mesmo não precisaria responder as questões 16, 17 e 18 do questionário.

Gráfico 15: concepção dos juízes sobre a pretensão de usar o PARC completo para elaborar o PEI de seu aluno.



Fonte: a autora, 2023.

Conforme podemos verificar no Gráfico 15, a maioria dos juízes (55%) indica “concordar totalmente” com a declaração de usar o material completo para elaborar o PEI do seu aluno, trinta e seis por cento declararam “concordar” e a menor parte (9%) afirmou estar “indeciso” sobre o fato. Apesar da maioria dos juízes (91%) indicar ter a pretensão

de usar o PARC completo para elaborar o PEI do seu aluno PAEE, nove por cento, ou seja, um juiz indicou estar “indeciso”, esse fato, mais uma vez, pode estar relacionado à extensão do material elaborado, à falta de tempo dos profissionais, à sobrecarga de trabalho, entre outras questões que são possíveis de serem presumidas.

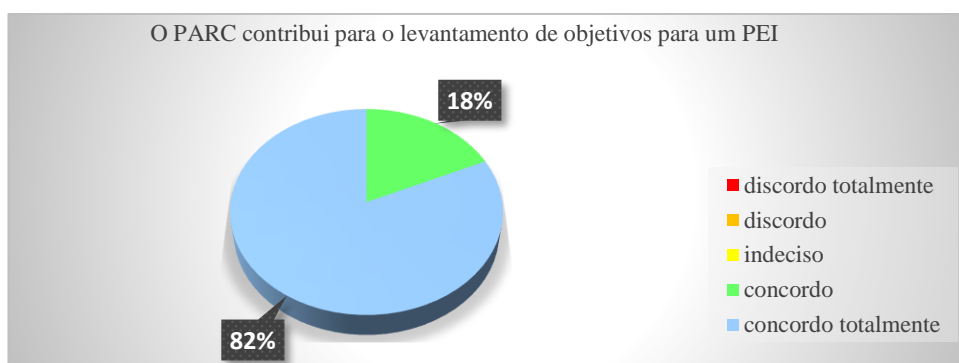
A afirmativa 16, só deveria ser respondida por àqueles que afirmaram não ter a pretensão de usar o PARC completo para elaborar o PEI do seu aluno. Dessa forma, ela buscou levantar se os juízes pretendiam usar somente o manual de avaliação para elaborar o PEI do seu aluno. Nessa questão, apenas um juiz respondeu a alternativa, indicando estar “indeciso” sobre isso.

Assim como a questão de número 16, a décima sétima só era respondida pelos quais afirmaram não ter a pretensão de usar o PARC completo. Desse modo objetivava verificar se os juízes possuíam o intuito de usar somente a folha de resposta para elaborar o PEI do seu aluno. Sobre essa afirmação, um juiz assinalou “concordar”. A folha de resposta é um material condensado e mais curto o que o torna mais prático para uso habitual, talvez por esse fato um dos juízes tenha a pretensão de usar somente esse material entre os demais sugeridos.

Da mesma forma que as questões 16 e 17, a penúltima questão (número 18), só deveria ser respondida pelos juízes que indicaram, não ter a pretensão de usar o PARC completo. Tal afirmativa tentou evidenciar se os juízes pretendiam usar somente o material que sugere estratégias de ensino para elaborar o PEI do seu aluno. Em relação a isso, um juiz apontou estar “indeciso”.

Enquanto isso, a última afirmativa do questionário (Questão 19), objetivava evidenciar se o PARC contribui para o levantamento de objetivos para compor o PEI. As respostas fornecidas pelos juízes estão expostas no Gráfico 16:

Gráfico 16: concepção dos juízes sobre a contribuição do PARC para o levantamento de objetivos de um PEI.



Fonte: a autora, 2023.

Conforme demonstra o Gráfico 16, a maioria dos juízes (82%) afirma “concordar totalmente” e dezoito por cento indicaram “concordar” com a declaração de que o PARC contribui para o levantamento de objetivos para um PEI. Essa questão revela algo muito importante visto que todos os juízes declaram que o PARC contribui para o levantamento de objetivos para compor o PEI do seu aluno PAEE, demonstrando que, de modo geral, o material elaborado parece cumprir com seu intuito de colaborar com a elaboração de PEIs.

4.4.DISSCUSSÃO

O PARC foi elaborado para contribuir com a confecção de PEIs. Buscou-se construir um instrumento que pudesse ser utilizado, principalmente, por profissionais da Educação, visto que existem poucos materiais produzidos para este fim, ainda mais quando consideramos o PAEE matriculados na EI. Para isso, o PARC foi elaborado para levantar o repertório comportamental de crianças com atraso no desenvolvimento, especialmente, crianças com TEA. Na construção desse material, foram utilizados sete instrumentos apresentados anteriormente, no Quadro 06, como base para a seleção de comportamentos-alvo proposto pelo instrumento sistematizado por esse Estudo.

Pensando no uso prático do PARC o instrumento foi organizado em três materiais: Manual de orientação da aplicação do PARC; Estratégias de ensino de comportamentos-alvo do PARC e a Folha de resposta. Finalizada sua sistematização, o instrumento foi disponibilizado a profissionais da Educação (que participaram com juízes do instrumento), que atuam com crianças PAEE, para que pudessem utilizá-lo, ou seja, aplicar junto a seus alunos e avaliar o instrumento desenvolvido por meio de um questionário de validade social construído para esse fim.

O questionário de validade social visava levantar em que medida o instrumento desenvolvido cumpria com seu o objetivo (levantar repertório comportamental de crianças pequenas com TEA), se os procedimentos sugeridos eram funcionais e se os resultados alcançados a partir do uso do PARC contribui para a elaboração de PEIs e, mais ainda, se há o intuito futuro de utilizá-lo para esse fim, cotidiano escolar.

A partir da análise das respostas fornecidas pelos avaliadores foi possível tecer, de modo geral, que o PARC demonstrou ser efetivo para levantar repertório comportamental de crianças PAEE, principalmente, com TEA e as áreas avaliadas pareceram ser

suficientes para esse fim. Além disso, os juízes atestaram que o instrumento é de fácil compreensão e operacional. No entanto, a extensão do instrumento causou controvérsias, visto que dos onze juízes, dois afirmaram estar indecisos sobre o tamanho do material e o quanto essa questão pode tornar seu uso difícil e um avaliou concordar com o fato do instrumento ser extenso, o que pode tornar seu uso inviável. Apesar da maioria ter discordado, há de se considerar que o tamanho do instrumento pode causar a baixa aderência de seu uso futuro, de nada adianta haver um instrumento eficaz para levantar repertório comportamental se não houver o engajamento dos profissionais que farão seu uso.

Quando comparado aos instrumentos que subsidiaram o PARC, consideramos o seu tamanho relativamente médio, visto que o IPO sugere a avaliação de 580 habilidades, a ABLLS de 506, o *Checklist* do modelo Denver avalia 414 comportamentos, enquanto o PEP-R sugere a sondagem de 174 e o VB-MAPP de 170 marcos do desenvolvimento. Nesse sentido, o PARC sugere a avaliação de 333 comportamentos-alvo. Destaca-se, no entanto, que a maior parte dos instrumentos, exceto a ABLLS, sugerem a avaliação por faixas etárias, o que restringe a quantidade de habilidades avaliadas.

Quanto aos procedimentos sugeridos, como instruções de aplicação do PARC, materiais propostos, as estratégias de ensino recomendadas e a pontuação atribuída, observa-se que a maioria dos juízes avalia como eficaz as ferramentas indicadas. Entre as questões que buscaram evidenciar isso, há apenas uma que causou controvérsia, relacionada à dificuldade de encontrar ou confeccionar materiais para a avaliação, visto que um dos juízes indicou concordar com a afirmativa de que os materiais sugeridos são difíceis de serem encontrados ou confeccionados. Sem dúvidas, tal fato merece atenção, visto que a carência de materiais para a avaliação sugerida pode reduzir a intenção do uso do material elaborado.

Sobre a pretensão futura do uso do PARC, destaca-se que a maioria intenciona utilizá-lo de forma completa, ou seja, implementar o manual de orientação da aplicação do PARC, as estratégias de ensino de comportamentos-alvo do PARC e a folha de resposta. Há de se considerar, no entanto, que um dos juízes indicou ter a intenção de usar somente a folha de resposta do instrumento proposto, esse fato, muito provavelmente se deve ao fato desse material ser mais condensado e curto para uso prático. Não podemos deixar de considerar o quanto os professores do AEE costumam ser atarefados e sobrecarregados devido as inúmeras funções que envolvem esse serviço (ANACHE, SILVA, BRUNO; MARTINS, 2015). E de acordo com os achados encontrados no Estudo

1, a elaboração de PEIs tem sido mais uma das responsabilidades do profissional do AEE na cidade *locus* dessa pesquisa. Já em relação a contribuição do PARC para a elaboração de PEIs foi consenso entre os juízes que o instrumento produzido favorece a construção de tal documento.

4.5. CONSIDERAÇÕES

Esse estudo teve como objetivo construir o PARC, instrumento avaliativo de crianças pequenas com TEA e levantar sua validade social. A elaboração desse material surgiu da necessidade evidenciada nos Estudos 1 e 2 de instrumentos que pudessem subsidiar a formulação de PEIs, visto a importância desse documento para a Inclusão Escolar de alunos PAEE. Apesar de haver instrumentos padronizados e adaptados para uso nacional, não foram encontrados materiais elaborados para profissionais da Educação com o intuito de levantar repertório comportamental de crianças pequenas e que tiveram seu uso avaliado pelos mesmos.

Dessa forma, o material foi desenvolvido, sistematizado e, em seguida disponibilizado a 11 profissionais da Educação, que atuaram como juízes do PARC. Destaca-se que participaram todas as professoras do AEE da EI do município *locus* da pesquisa, professoras do AEE do Pré II e Ensino Fundamental, um profissional de apoio de aluno com TEA e um coordenador de suporte pedagógico de crianças com TEA. Esses profissionais aplicaram o PARC em alguns de seus alunos e avaliaram sua validade social por meio de um questionário desenvolvido para esse fim.

A partir da avaliação dos juízes é possível inferir, de modo geral, que o PARC apresentou ser efetivo para levantar o repertório comportamental das crianças que atendem, demonstrou-se ser um instrumento fácil de ser compreendido e aplicado por esses profissionais, além de ser avaliado como um recurso que contribui para a elaboração do PEI do aluno, havendo concordância entre a maioria dos juízes sobre o uso futuro do instrumento com as demais crianças PAEE. Apesar de sua efetividade, a extensão no tamanho do instrumento fora apontada por alguns juízes como algo que pode tornar seu uso inviável, fato que merece destaque, pois a adesão dos profissionais é de extrema relevância para que o mesmo possa ser implementado.

Apesar da avaliação positiva fornecida pelos juízes sobre o PARC, há de se considerar algumas questões: a necessidade da investigação sobre a adesão do PARC para elaboração de PEIs; a investigação de PEIs que foram subsidiados pelo uso do PARC;

uma possível readequação do PARC a partir da perspectiva dos professores e, também, parece importante pensar em formas de reduzir o tamanho do instrumento para que se torne mais atrativo, entre outras questões que pesquisas futuras poderiam levantar e que poderá indicar o quanto o instrumento elaborado se demonstra funcional, operacional e aplicável como ferramenta que se dispõe a subsidiar a elaboração de PEIs e contribuir com o êxito escolar da criança PAEE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.; MARTONE, M. Ensino por tentativas discretas para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. In: SELLA, A.; RIBEIRO, D. (Orgs.). **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018, p. 189-203.

ANACHE, A.; SILVA, A.; BRUNO, M.; MARTINS, M. Atendimento Educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nos municípios de Campo Grande, Paranaíba e Dourados. In: MENDES, E.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org). **Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. – São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE. 520 p. - Observatório Nacional de Educação Especial, v. 4, 2015.

BAER, M.; WOLF, M.; RISLEY, R. *Some current dimensions of applied behavior analysis*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91 – 97, 1968.

BLUMA, S.; SHEARER, M.; FROHMAN, A. HILLIARD, J. *Portage Guide to early educational*. Portage, Wisconsin: *Cooperative Educational Service Agency*, 1976.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2023.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

_____. **Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Lei Berenice Piana. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Brasília, 2012.

CAMPOS, T.; GONÇALVES, V.; SANTOS, D. Escalas padronizadas de avaliação do desenvolvimento motor de lactentes. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 13, n. 77, p.5-11, 2004.

COSTA, D.; SCHMIDT, C. Plano Educacional Individualizado para estudantes com Autismo: revisão conceitual. **Cadernos de Educação**, n. 61, p. 102-128, 2019.

COZBY, P. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo, SP: Atlas. 2003.

DURIGON, L.; MATHEUS, N. Esquemas de reforçamento e o uso de economia de fichas. *In*: DUARTE, C.; SILVA, L.; VELLOSO, R. (Orgs.). **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnom Edições Científicas, 2018, p. 56-71.

DUARTE, C; SILVA, N; VELLOSO, R. Generalização. *In*: DUARTE, C.; SILVA, L.; VELLOSO, R. (Orgs.). **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnom Edições Científicas, 2018, p. 379-389.

FLEURY, M.; WERLANG, S. **Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens**. GV Pesquisa. Anuário de Pesquisa, 2017.

GOMES, C.; SILVEIRA, A. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com Autismo: manual para intervenção comportamental intensiva**. Curitiba: Appris editora. 1.ed., 2016.

GOYOS, C. **ABA: Ensino da fala para pessoas com autismo**. São Paulo: Edicon. 2018.

HORA, C. Procedimentos de dicas e correção de erros: para que servem e como utilizar? *In*: DUARTE, C.; SILVA, L.; VELLOSO, R. (Orgs.). **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnom Edições Científicas, 2018, p. 72-126.

KENYON, P. Ensino em ambientes naturais. *In*: DUARTE, C.; SILVA, L.; VELLOSO, R. (Orgs.). **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnom Edições Científicas, 2018, p. 140-149.

KRACKER C. Importância do uso de protocolos de avaliação e elaboração de currículo individualizado. *In*: DUARTE, C.; SILVA, L.; VELLOSO, R. (Orgs.). **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnom Edições Científicas, 2018, p. 10-36.

LAFRANCE, D. Planejando intervenções individualizadas. *In*: SELLA, A.; RIBEIRO, D. (Orgs.). **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018, p. 141-168.

LEAR, K. **Ajude-nos a aprender: um programa de treinamento em ABA**. Tradução: Windholz, M.; et. al., 2 ed., Otario, Toronto -Canadá, Comunidade Virtual Autismo no Brasil, 2004.

LOVAAS, I. **Ensinando indivíduos com atraso de desenvolvimento: técnicas básicas de intervenção**. Texas: PRO-ED, 2003.

MARTONE, M. **Tradução e adaptação do Verbal Behavior Milestones Assesment and Placement Program (VB-MAPP) para a língua portuguesa e a efetividade do treino de habilidades comportamentais para qualificar profissionais**. 2017. 265f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MILTENBERG, R. **Modificação do comportamento: teoria e prática**. Tradução: Solange A. Visconte; Priscilla L. Silva. São Paulo: Cengage, 2018.

PARTINGTON, J. **The Assesment of Basic Language and Learning Skills – revise (ABLLS-R)**. Walnut Hill, CA: Behavior Analysts, Inc; 2006.

RIBEIRO, D.; SELLA, A.; SOUZA, A. Avaliação do Comportamento. *In*: SELLA, A.; RIBEIRO, D. (Orgs.). **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, p. 323, 2018.

RODRIGUES, O. Escalas do Desenvolvimento Infantil e o uso com bebês. **Educar em revista**, n. 43, p. 81-100, 2012.

ROGERS, S.; HERBISON, J.; LEWIS, H.; PANTONE, J.; REIS, K. An approach for enhancing the symbolic, communicative, and interpersonal functioning of young children with autism and severe emotional handicaps. **Journal od the Division of Early Childhood**, v.10, p. 135-148, 1986.

ROGERS, S.; DAWSON, G. **Intervenção Precoce em Crianças com Autismo: Modelo Denver para a Promoção da linguagem, da Aprendizagem e da Socialização**. Lidel- edições técnicas, lda, 2014.

SCHOPLER, E., REICHLER, R., BASHFORD, A., LANSING, M.; MARCUS, L. **Psychoeducational Profile Revised (PEP-R)**. Texas: Pro-ed. 1990.

SILVA, H. et al. Instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil de recém-nascidos prematuros. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 85-98, 2011.

SILVA, G.; CAMARGO, S. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, 2021.

SILVA, L.; MATSUMOTO, M. Ensino por Tentativas Discretas. *In*: DUARTE, C.; SILVA, L.; VELLOSO, R. (Orgs.). **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnom Edições Científicas, 2018, p. 127-139.

SKINNER, B. **Ciência e comportamento humano**. Tradução João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. 11º edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, B. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SMITH, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 16, p. 86-92.

SOUZA, A. Estratégias de ensino naturalísticas: ensino incidental. *In*: SELLA, A.; RIBEIRO, D. (Orgs.). **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018, p. 205-216.

SUNDBERG, M. **Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: The VB-MAPP**. Concord: AVB Press. 2008.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão Escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2013. 248f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

VARELLA, A. Análise de tarefas encadeamento. *In*: DUARTE, C.; SILVA, L.; VELLOSO, R. (Orgs.). **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnom Edições Científicas, 2018, p. 179-194.

WILLIAMS, L.; AIELLO, A. **O Inventário Portage operacionalizado: avaliação do desenvolvimento de crianças de 0-6 anos**. Curitiba: Juruá. 2008.

WINDHOLZ, M. **Passo a Passo, seu caminho: guia-curricular para o ensino de habilidades básicas**. 2. Ed. São Paulo: Edicon, 2016.

WOLF, M. *Social validity: The case for subjective measurement or How applied behavior analysis is finding its heart*. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 11, 203 – 214, 1978.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral construir, organizar e verificar a validade social de um instrumento de avaliação de repertório comportamental de crianças com TEA ou outras condições que geram atraso no desenvolvimento, para uso, prioritariamente, de professores.

O Estudo 1 teve como objetivo levantar a versão dos professores do AEE de CEIMs sobre elaboração e operacionalização de PEIs. Participaram desse estudo, três professoras responsável pelo AEE da EI do município *lócus* da pesquisa, as mesmas responderam a um roteiro de entrevista semiestruturado. Os principais achados desse Estudo indicam que as professoras elaboram PEIs, no entanto, declaram que o documento

construído pouco favorece o desenvolvimento de ações com seus alunos PAEE, relatando ainda que não costumam utilizar instrumentos de avaliação de repertório comportamental para avalia-los, apesar de considerarem importante o uso de ferramentas para esse fim que pudessem embasar os PEIs construídos.

A conclusão do Estudo 1 levou a algumas indagações, incitando a necessidade da realização do Estudo 2 que, por sua vez, buscou levantar pesquisas sobre o uso de instrumentos de avaliação de repertório comportamental para indivíduos com TEA e/ou atraso no desenvolvimento. Dessa forma, foi realizado um levantamento de trabalhos publicados, entre os anos de 2017 a 2022, no Portal de Periódicos da CAPES; no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD que tratassem sobre o uso de instrumentos de avaliação de repertório comportamental para indivíduos com TEA e/ou atraso no desenvolvimento. Com o levantamento realizado foi encontrado o total de 257 estudos, em seguida, foi realizada a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos identificados, sendo selecionados 21. A partir da análise dos trabalhos, identificou-se que somente um se propôs a desenvolver ferramentas de avaliação que pudesse instrumentalizar profissionais da Educação, mesmo assim, o trabalho encontrado buscou elaborar um instrumento para levantar sinais de risco ao desenvolvimento, não necessariamente, objetivou avaliar repertório comportamental. Por meio do levantamento realizado, tornou-se evidente a importância de pesquisas que visem investigar ou propor ferramentas que subsidiem a elaboração de PEIs e possam ser utilizados por profissionais da Educação, visto que foi verificado que grande parte desses instrumentos são usados, prioritariamente, por profissionais da Saúde. Os achados desse estudo, considerando os limites dos descritores, as bases de dados e o recorte temporal, apontaram que há uma lacuna a ser preenchida no trabalho educacional com crianças com atraso no desenvolvimento.

Levantado que os profissionais do AEE de alunos da EI indicam a necessidade de fazer uso de instrumentos de avaliação de repertório comportamental para avaliar as crianças das quais atendem e verificado que nos últimos cinco anos nenhum dos trabalhos evidenciados, nas plataformas investigadas, se preocuparam em elaborar instrumentos de avaliação que pudessem ser utilizados por profissionais da Educação, como recurso subsidiador de PEIs, e compreendendo sua importância para a Inclusão Escolar de alunos PAEE, o Estudo 3 teve como objetivo organizar e construir o PARC para crianças pequenas com TEA, visando verificar a validade social desse instrumento.

Dessa forma, o PARC foi elaborado visando contribuir com a elaboração de PEIs para ser utilizado, principalmente, por profissionais da Educação. Para isso, o PARC foi

fundamentado por alguns instrumentos que visam levantar o repertório comportamental de crianças com atraso no desenvolvimento, especialmente, com TEA.

O material desenvolvido foi disponibilizado a 11 profissionais da Educação que atuam com crianças PAEE, para participarem como juízes do instrumento. Os mesmos utilizaram e aplicaram o PARC em seus alunos e, em seguida responderam a um questionário de validade social elaborado para esse fim. A análise das respostas dos juízes indica, de modo geral, que o PARC demonstrou contribuir para levantar o repertório comportamental das crianças das quais atendem, foi avaliado como um instrumento fácil de ser compreendido e aplicado, além de ser considerado como uma ferramenta que colabora com o desenvolvimento de PEIs, sendo consenso entre os juízes a pretensão de uso futuro do material elaborado por esse Estudo. Uma questão que gerou contradição foi a extensão do instrumento, pois apesar da maior parte dos juízes (8) não demonstrarem insatisfação com tamanho do instrumento, dois indicaram estar indecisos sobre o fato do tamanho do material inviabilizar seu uso e um indicou concordar com tal afirmativa.

O direito de acesso aos espaços escolares a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2013) e a PNEE-PEI (BRASIL, 2008) parecem não ser suficientes para garantia de atendimento voltado às necessidades de crianças PAEE. É preciso pensar em como atendê-las, considerando as demandas decorrentes das diversas condições clínicas que acometem esse público. Ainda que não seja possível prestar e oferecer respostas a cada aspecto da diversidade do desenvolvimento infantil há que se pensar nas principais barreiras que impossibilitam ou dificultam o acesso ao conhecimento dessas crianças. Parece possível afirmar que falta de entendimento sobre o quê e o quanto essas crianças sabem, sejam dificultadores para práticas efetivas de Inclusão Escolar.

O atendimento em espaços clínicos, ainda com vistas à reabilitação e diminuição de prejuízos tem ampliado, proporcionalmente, ao aumento da incidência diagnóstica do TEA, visto que os indivíduos estão sendo diagnosticados cada vez mais cedo, da mesma forma, que têm entrado mais precocemente na escola. Contudo, a ausência de estudos voltados para a instrumentalização dos professores em espaços coletivos e em práticas em grupos, como o ambiente da escola, demonstra que há muito a se construir para favorecer a inclusão e o desenvolvimento acadêmico desse público.

O trabalho desenvolvido buscou contribuir com a área da Educação Especial, sugerindo um instrumento que pode ser utilizado como recurso para a elaboração de PEIs de crianças com atraso no desenvolvimento, especialmente, com TEA por profissionais da Educação. Pretendeu-se com isso, fomentar estudos e pesquisas que investiguem a

prática dos professores junto a alunos PAEE e que forneça subsídios que possam instrumentalizar tais profissionais na elaboração de estratégias de Inclusão Escolar desse público. Apesar do PARC ter sido considerado um instrumento eficaz para uso, conforme a avaliação dos juízes participantes, há de se considerar que muitas questões ainda precisam ser investigadas. Algumas limitações desse trabalho se devem ao fato de não ter sido proposto a sondagem da adesão do uso do instrumento pelos profissionais para a elaboração de PEIs, por não ter sido realizada a análise dos PEIs que foram elaborados a partir do uso do PARC, além de não ter sido proposto a adaptação do instrumento após o uso pelos profissionais. Todavia, estudos futuros poderão investigar tais questões.

Além disso, destaca-se que o PARC foi elaborado propondo a avaliação de crianças com TEA e atraso no desenvolvimento da Educação Infantil, podendo ser utilizado para avaliar indivíduos matriculados em níveis mais avançados de ensino que possuem atraso no desenvolvimento ou *déficits* em algum das áreas avaliadas pelo instrumento, no entanto, esse material não inclui, especificamente, a avaliação de competências do Ensino Fundamental, como Leitura, Escrita e Aritmética, por exemplo, ressalto a importância da elaboração de pesquisas futuras que possam contribuir para avaliar o público matriculados nos demais níveis de ensino entendendo que isso pode contribuir com a elaboração de PEIs, favorecendo a inclusão escolar desses alunos.

REFERÊNCIAS GERAIS

AIELLO, A. Identificação precoce de sinais de autismo. *In*: GUILHARDI, H. et al. **Sobre comportamento e cognição: contribuições para construção da Teoria do Comportamento**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2002, p. 13-29.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5-TR**; tradução: Daniel Vieira, Marcos Viola Cardoso, Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: José Alexandre de Souza Crippa, Flávia de Lima Osório, José Diogo Ribeiro de Souza. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ANDALÉCIO A.; GOMES, C.; SILVEIRA, A.; OLIVEIRA, I.; CASTRO, R. Efeitos de 5 Anos de intervenção comportamental intensiva no desenvolvimento de uma criança com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.25, n.3, p.389-402, 2019.

BAIO, J.; et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States. **Surveillance Summaries**. v.67, n.6, p.1-23, 2018.

BERNIER, R.; DAWSON, G.; NIGG, J. (2021) **O que a ciência nos diz sobre o Transtorno do Espectro Autista: fazendo escolhas certas para o seu filho**. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre, Artmed, 2021.

BOSA, A. Autismo: Intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p.47-53, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2023.

_____. **Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

_____. **Lei n. 12. 796/2013**. Altera a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a formação dos profissionais e da outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,Art. Acesso em: 10 de junho de 2023.

_____. Nota técnica MEC/SECADI/DPEE Nº 04, de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE. 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 de março de 2021.

CATANIA, A. **Aprendizagem**: comportamento, linguagem e cognição. Tradução: De Souza, D.; et al.; 4 ed., Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

COSTA, D.; SCHMIDT, C. Plano Educacional Individualizado para estudantes com Autismo: revisão conceitual. **Cadernos de Educação**, n. 61, p. 102-128, 2019.

DUARTE, C.; SILVA, L.; VELLOSO, R. **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon Edições científicas, 2018.

GADIA, C.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 83-94. 2004.

KANFER, F.; SASLOW, G. An outline for behavioral diagnosis. *In*: E. J. Mash & L. G. Terdal (Eds.). **Behavior therapy assessment**. New York: Springer Publishing Company, 1976.

KELLER, F.; SCHOENFELD, W. **Princípios de Psicologia**. Coleção: ciência do comportamento. Tradução: Bordi, C; Azzi, R. Melhoramentos, 1973.

- LAFRANCE, D. Planejando intervenções individualizadas. *In*: SELLA, A.; RIBEIRO, D. (Orgs.). **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018, p. 141-168.
- LEON, V. **Estudos das propriedades psicométricas do Perfil Psicoeducacional PEP-R**: elaboração da versão brasileira. 2002. 122f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- LOVAAS, I. **Ensinando indivíduos com atraso de desenvolvimento**: técnicas básicas de intervenção. Texas: PRO-ED, 2003.
- MAENNER, M. et al. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among 8-year-olds - Developmental Disabilities and Autism Monitoring Network, 11 locations, United States, 2020. **MMWR Surveill Summ**, 72(2);1-14, 2023. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w
- MANDELL, D.; LECAVALIER, L. Should we believe the Centers for Disease Control and Prevention's autism spectrum disorder prevalence estimates? **Autism**, v. 18(5), p. 482-484, 2014.
- MARTONE, M. **Tradução e adaptação do Verbal Behavior Milestones Assesment and Placement Program (VB-MAPP) para a língua portuguesa e a efetividade do treino de habilidades comportamentais para qualificar profissionais**. 2017. 265f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.
- MATOS, M. A análise do comportamento: o estado da arte; *In*: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, 2º Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico: **Anais**. Gramado, ANPEPP, 1989. Disponível em: <https://www.anpepp.org.br/acervo/Simpos/An02T06.pdf>. Acesso em: 03 de julho de 2022.
- POSTALLI, L. Conceitos Básicos da Análise do Comportamento. *In*: SELLA, A.; RIBEIRO, D. (Orgs.). **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba-PR, Appris, 2018, p. 73-82.
- ROGERS, S.; DAWSON, G. **Intervenção Precoce em Crianças com Autismo**: Modelo Denver para a Promoção da linguagem, da Aprendizagem e da Socialização. Lidel- edições técnicas, Ida, 2014.
- SCHWARTZMAN, J. **Cem dúvidas sobre o Autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.
- SELLA, A.; RIBEIRO, D. O que é Análise do Comportamento Aplicada. *In*: SELLA, A.; RIBEIRO, D. (Orgs.). **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris, 2018, p. 45-58.
- SILVA, G.; CAMARGO, S. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, 2021.

SKINNER, B. **Ciência e comportamento humano**. Tradução João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. 11ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

TODOROV, J. A psicologia como estudos de interações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 23, p. 57-61, 2007.

TODOROV, J. Sobre uma definição de comportamento. **Revista Perspectivas em análise do comportamento**, v. 3, n. 1, p. 32-37, 2012.

TOURINHO, E. Estudos conceituais na análise do comportamento. **Temas em Psicologia da SBP**, São Paulo, v. 7, n. 3, 1999.

WILLIAMS, L.; AIELLO, A. **O Inventário Portage operacionalizado**: avaliação do desenvolvimento de crianças de 0-6 anos. Curitiba: Juruá. 2008.

WINDHOLZ, M. **Passo a Passo, seu caminho**: guia-curricular para o ensino de habilidades básicas. 1. Ed. São Paulo: Edicon, 1988.

APÊNDICE

APÊNDICE 1

Carta de anuência para a coleta de dados profissionais da Educação.



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA DE DOURADOS
 Secretaria Municipal de Educação

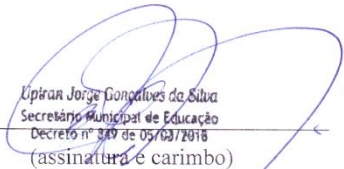
TERMO DE COMPROMISSO

Autorizamos a coleta de dados referente a pesquisa intitulada “Construção do Protocolo de Avaliação Comportamental de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (PARCC/TEA):Instrumento avaliativo para a elaboração de Planos de Ensinos Individualizados”, coordenada pela pesquisadora Priscila de Carvalho Acosta. A pesquisa será realizada nas dependências das Escolas Municipais de Dourados e os dados deverão ser utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e publicações na literatura científica relacionada.

Estou ciente que o projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético substanciado.

Declaramos que conhecemos a Res. 466/12 e 510/16 – CNS/CONEP e que seguiremos seus preceitos.

Dourados-MS, 13 de julho de 2020.


 Upiran Jorge Gonçalves da Silva
 Secretário Municipal de Educação
 Decreto nº 349 de 05/03/2018
 (assinatura e carimbo)

Nome: Upiran Jorge Gonçalves da Silva

Cargo: Secretário Municipal de Educação de Dourados-MS

CNPJ: 06.081.120/0001-47



DOURADOS
 PREFEITURA
 COMPROMISSO

Secretaria Municipal de Educação

Rua Coronel Ponciano de Mattos Pereira, 1500 • Parque dos Jequitibás

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado, intitulada “Construção do Protocolo de Avaliação Comportamental de Crianças (PARCC): instrumento avaliativo para a elaboração de Planos de Ensino Individualizado” sob responsabilidade da pesquisadora Priscila de Carvalho Acosta, sob orientação da Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins.

O objetivo desta pesquisa é construir, aplicar e avaliar um Protocolo de Avaliação do Repertório Comportamental (PARCC) para ser utilizado por profissionais na avaliação de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) buscando subsidiar a elaboração de Planos de Ensino Individualizado (PEIs).

Os objetivos específicos são: 1) Levantar e classificar protocolos de avaliação de repertório comportamental de indivíduos com TEA e/ou atraso no desenvolvimento; 2) Construir um Protocolo de Avaliação do Repertório Comportamental de Crianças com Transtorno do Espectro Autista fundamentada pela Análise do Comportamento Aplicada; 3) Conhecer a versão dos profissionais sobre a construção e operacionalização de PEIs; 4) Utilizar o PARCC como instrumento orientador na construção de PEIs; 5) Avaliar o uso do PARCC como subsídio na construção e implementação dos PEIs na escola e em espaços clínicos terapêuticos;

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor de sala regular, ou professor de apoio, ou professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, ou atende em espaços clínicos crianças com diagnóstico médico de Transtorno do Espectro do Autismo. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua participação consistirá em responder um questionário, sobre construção e operacionalização de Planos de Ensino Individualizado, com duração média de 30 (trinta) minutos. Também será convidado (a) a participar de uma formação sobre a aplicação do PARCC e elaboração de Planos de Ensino Individualizado. Você será orientado e supervisionado pela pesquisadora durante essa fase.

As perguntas contidas no questionário não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todas as informações serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

Se, durante o preenchimento do questionário, você sofrer qualquer tipo de desconforto, constrangimento, medo ou vergonha em expor sua opinião e/ou práticas de atuação, a pesquisa poderá ser interrompida imediatamente, se assim desejar. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e nem com a escola ou clínica na qual trabalha.

O questionário será disponibilizado pela própria pesquisadora, e a mesma estará presente durante toda a coleta de dados e poderá esclarecer eventuais dúvidas e dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis dúvidas e desconfortos nas respostas.

Para evitar possíveis riscos como medo de se expor, vergonha e/ou constrangimentos, o questionário poderá ser aplicado em local definido pelo participante para que se sinta mais confortável para contribuir com a pesquisa. Buscando assim evitar e/ou reduzir os efeitos e condições adversas que possam causar algum dano ao participante da pesquisa. A data e horário da aplicação do questionário será definido por você.

O produto final deste trabalho pretende contribuir com o processo de inclusão escolar de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) com práticas pedagógicas inclusivas e que favoreçam o desenvolvimento de competências de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Caso tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua Melvin Jones, 940, Jardim América, CEP: 79803-010, Dourados-MS, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Diante disso e conforme proposto pela Resolução nº 466/12 e nº 510/16, você estará assegurado dos seus direitos de ser indenizado por possíveis danos. Você também poderá solicitar atendimento/acompanhamento psicológico em qualquer etapa da pesquisa, assim como, questionar e tirar todas as suas dúvidas referentes a qualquer aspecto relacionado à pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto, se o(a) Sr.(a) concordar, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. O(a) Sr.(a) receberá uma (01) via deste termo.

Estou ciente dos objetivos da pesquisa “Construção do Protocolo de Avaliação Comportamental (PARCC): instrumento avaliativo para a elaboração de Planos de Ensino Individualizado”, e aceito participar da mesma.

Eu, _____, inscrito(a) no RG
nº _____, residente no endereço
_____, declaro que estou

ciente de que minha participação é voluntária e que fui esclarecido(a) quanto aos procedimentos e objetivos dessa pesquisa. Telefone para contato:
_____.

Assinatura do(a) participante

Dourados-MS, ____/____/____

Priscila de Carvalho Acosta
Doutoranda

Prof. Dra. Morgana de F. A. Martins
Orientadora

Priscila de Carvalho Acosta
Pesquisadora responsável
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Rodovia Dourados / Itahum, Km 12 - Unidade II | Caixa Postal: 364 | Cep: 79.804-970
Dourados – MS – Brasil
Telefone: (67) 99605-4341
E-mail: prisciladecarvalho14@hotmail.com

APÊNDICE 3**Roteiro de entrevista semiestruturado**

Você está convidado a responder algumas perguntas sobre a elaboração e a operacionalização de Planos de Ensino Individualizado (PEI) conforme sua atuação prática como professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Educação Infantil. Sua contribuição será de grande valia para o aprimoramento de práticas escolares inclusivas para alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

1) Caracterização

Idade: _____

Sexo: _____

Formação profissional: _____

Pós Graduação: _____

Tempo de Atuação na Educação/Clínica: _____

Tempo de Atuação com crianças com TEA: _____

Cursos específicos na área: _____

Atua como:

- () Professor Apoio de aluno com TEA () Professor Regente de aluno com TEA
() Professor responsável pelo AEE () Atendimento clínico de criança com TEA

2) Quantidade de CEIMs e alunos atendidos

Quantos CEIMs seu Polo atende?

Quantos alunos seu Polo atende?

Quais os diagnósticos dos alunos atendidos?

3) Elaboração e operacionalização de PEIS

A) Você teve alguma formação específica sobre construção de Planos de Ensino Individualizado (PEI)?

B) Você elabora PEIs para seus alunos/pacientes? Se sim, o que você utiliza para embasá-lo?

C) Caso tenha respondido sim na Questão B, os PEIs elaborados contribuem com sua atuação junto ao aluno Público Alvo da Educação Especial? Justifique.

D) Você sente necessidade de usar algum instrumento de avaliação para subsidiar a construção do PEI?

E) Você utiliza algum instrumento padronizado para avaliar o repertório de habilidades/necessidades da criança com o intuito de construir o PEI? Se sim, quais?

F) Caso sua resposta seja afirmativa na questão D, você obteve dificuldade em encontrar instrumentos para realizar a avaliação da criança?

G) Caso sua resposta seja afirmativa na questão D, o instrumento que você utiliza é de fácil acesso? Possui uma aplicação simples? É possível de ser aplicada por profissionais que não tem formação específica para isso?

H) Qual a importância da construção do PEI, na sua opinião?

I) Você acredita que o PEI pode favorecer o desenvolvimento da criança? De que maneira?

J) Você considera importante a participação dos familiares para a elaboração do PEI?

K) Caso sua resposta seja afirmativa na questão I, como você favorece/favoreceria essa participação?

L) Quais profissionais do seu trabalho devem participar ou participam da construção o PEI?

APÊNDICE 4**Questionário sobre o uso do Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC)**

Você está convidado a responder a um questionário de validade social sobre o Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC). Sua contribuição é de grande valia para levantarmos o quanto o instrumento elaborado pode contribuir com a elaboração de Planos de Ensino Individualizado (PEI) e conseqüente colaboração para a efetivação de estratégias de Inclusão Escolar de alunos PAEE.

Idade: _____

Sexo: _____

Formação profissional: _____

Pós Graduação: _____

Tempo de Atuação na Educação: _____

Tempo de Atuação com alunos Público-alvo da Educação Especial: _____

Tempo de Atuação com crianças com TEA: _____

Cursos específicos na área: _____

Função Atual: _____

Leia as afirmativas abaixo e assinale a opção que você considera mais pertinente em relação ao uso do PARC:

1- As 5 áreas sugeridas (Cognição, Comunicação, Socialização, Autonomia e Coordenação Motora) no PARC são suficientes para avaliar meu aluno.

- a) discordo totalmente
- b) discordo
- c) indeciso
- d) concordo
- e) concordo totalmente

2- As competências, habilidades ou comportamentos-alvo sugeridos no PARC são suficientes para avaliar meu aluno.

- a) discordo totalmente
- b) discordo
- c) indeciso
- d) concordo
- e) concordo totalmente

3- O PARC é extenso tornando a aplicação difícil.

- a) discordo totalmente;
- b) discordo
- c) indeciso
- d) concordo
- e) concordo totalmente

4- O PARC é de difícil compreensão, o que torna seu uso inviável.

- a) discordo totalmente;
- b) discordo
- c) indeciso
- d) concordo
- e) concordo totalmente

5- É impossível utilizar o PARC para avaliar os alunos que atendo.

- a) discordo totalmente;
 - b) discordo
 - c) indeciso
 - d) concordo
 - e) concordo totalmente
- 6- Pretendo usar o PARC para avaliar meus alunos PAEE.
- a) discordo totalmente;
 - b) discordo
 - c) indeciso
 - d) concordo
 - e) concordo totalmente
- 7- As instruções de aplicação do PARC sugeridas no manual são claras e objetivas.
- a) discordo totalmente;
 - b) discordo
 - c) indeciso
 - d) concordo
 - e) concordo totalmente
- 8- Os materiais sugeridos no manual para a avaliação são adequados com a habilidade avaliada.
- a) discordo totalmente;
 - b) discordo
 - c) indeciso
 - d) concordo
 - e) concordo totalmente
- 9- Os materiais sugeridos no manual para a avaliação são difíceis de serem encontrados ou confeccionados tornando a aplicação inviável.
- a) discordo totalmente;
 - b) discordo
 - c) indeciso
 - d) concordo

- e) concordo totalmente
- 10- As estratégias de ensino sugeridas para serem utilizadas em situação de treino são de difícil compreensão.
- a) discordo totalmente;
 - b) discordo
 - c) indeciso
 - d) concordo
 - e) concordo totalmente
- 11- Não consigo oferecer as estratégias de ensino sugeridas no PARC para meu aluno.
- a) discordo totalmente;
 - b) discordo
 - c) indeciso
 - d) concordo
 - e) concordo totalmente
- 12- As estratégias de ensino sugeridas no PARC contribuem com a minha prática junto ao aluno.
- a) discordo totalmente;
 - b) discordo
 - c) indeciso
 - d) concordo
 - e) concordo totalmente
- 13- A pontuação atribuída na realização das habilidades avaliadas não atende à demanda exigida.
- a) discordo totalmente;
 - b) discordo
 - c) indeciso
 - d) concordo
 - e) concordo totalmente
- 14- A folha de resposta sugerida é fácil para o uso.

- a) discordo totalmente;
- b) discordo
- c) indeciso
- d) concordo
- e) concordo totalmente

15- Pretendo usar o PARC completo (manual de avaliação, folha de resposta e estratégias de ensino) para elaborar o PEI do meu aluno. Caso sua resposta seja “concordo totalmente” ou “concordo”, por favor, desconsidere as questões 16, 17 e 18 abaixo.

- a) discordo totalmente;
- b) discordo
- c) indeciso
- d) concordo
- e) concordo totalmente

16- Pretendo usar somente o manual de avaliação para elaborar o PEI do meu aluno.

- a) discordo totalmente;
- b) discordo
- c) indeciso
- d) concordo
- e) concordo totalmente

17- Pretendo usar somente a folha de resposta para elaborar o PEI do meu aluno.

- a) discordo totalmente;
- b) discordo
- c) indeciso
- d) concordo
- e) concordo totalmente

18- Pretendo usar somente o material que sugere estratégias de ensino para elaborar o PEI do meu aluno.

- a) discordo totalmente;
- b) discordo
- c) indeciso

- d) concordo
- e) concordo totalmente

19- O PARC contribui para o levantamento de objetivos para compor o Plano de Ensino Individualizado (PEI).

- a) discordo totalmente
- b) discordo
- c) indeciso
- d) concordo
- e) concordo totalmente

APÊNDICE 5

MANUAL DE ORIENTAÇÃO DA APLICAÇÃO DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE REPERTÓRIO COMPORTAMENTAL (PARC)

O PARC é um instrumento que visa avaliar o repertório comportamental de indivíduos com atraso no desenvolvimento com o objetivo de levantar comportamentos-alvo para intervenção, colaborando com a construção de Planos de Ensino Individualizado (PEIs).

O instrumento propõe a avaliação de cinco áreas do desenvolvimento, comumente afetadas por transtornos do neurodesenvolvimento, sendo: Cognição (constituída por duas subáreas); Comunicação (constituída por seis subáreas); Socialização (constituída por quatro subáreas); Autonomia e Coordenação Motora. Espera-se que com a avaliação realizadas as habilidades das quais a criança apresenta domínio e aquelas das quais demonstra dificuldade, sejam evidenciadas, indicando comportamentos que podem ser alvos de ensino.

Sobre a aplicação do PARC:

Esse instrumento é indicado para avaliar repertório comportamental de crianças entre a faixa etária de 4 meses a 4 anos e 11 meses (contemplando à faixa etária da Educação Infantil). No entanto, o PARC foi construído com o intuito de contribuir para o levantamento de comportamentos-alvo que possam ser focos de ensino, dessa forma, o material pode ser utilizado para avaliar crianças com idade superior que possuem atraso no desenvolvimento, desde que seja adequado às suas necessidades e contexto. Sendo assim, os comportamentos avaliados não estão fracionados em idade, e sim em repertórios básicos que são requisitos para os mais complexos. Assim, o aplicador não avaliará a criança a partir de sua idade, mas a partir de seu repertório.

As áreas são compostas por habilidades (organizadas em níveis de complexidade, das mais básicas para as mais complexas). Sendo assim, é presumível que se o avaliado não apresentar repertório para responder habilidades consideradas mais simples, não demonstrará para responder as mais complexas. Dessa forma, sugere-se que o avaliador comece a aplicação do instrumento a partir da habilidade inicial proposta em cada área e avance na avaliação conforme o desempenho da criança durante a execução das demandas propostas. A partir do momento que o avaliado apresentar

dificuldade em desempenhar, pelo menos, cinco habilidades consecutivas é recomendado cessar a avaliação na área específica e selecionar esses comportamentos como possíveis alvos de ensino.

Vale destacar a importância da reavaliação do indivíduo com o PARC, ou seja, é fundamental que o avaliador estabeleça prazos para reavaliar o aprendiz, podendo ser de forma bimestral, conforme, a estruturação da escola, trimestral e/ou de acordo com as possibilidades do ambiente. Ressalta-se, no entanto, que a reavaliação poderá fornecer novos objetivos e metas de ensino, além de indicar necessidades atuais e evoluções do aprendiz.

Para cada habilidade avaliada é sugerido instruções que podem ser utilizadas pelo aplicador; sugestões de materiais para este fim e a pontuação atribuída a habilidade realizada pela criança, que irá variar entre (2, 1 e 0):

A pontuação 2 significa que a criança realiza a habilidade com independência;

A pontuação 1 sugere que a criança necessita de dica para a realização da tarefa proposta e/ou, a realiza com baixo desempenho ou com pouca frequência.

A pontuação 0 indica que mesmo com a dica oferecida a criança não realiza a tarefa e/ou apresenta muita dificuldade para executá-la.

Após o levantamento dos comportamentos-alvo de ensino realizado a partir da avaliação, o aplicador poderá selecionar alguns para compor o PEI da criança. A seleção dos comportamentos-alvo deve levar em conta o que o aplicador considera prioridade de ensino, como por exemplo, o ensino de repertórios básicos e importantes para aquisição de repertórios mais complexos, comportamentos funcionais e adequados ao contexto socioeconômico e cultural da criança, além dos interesses familiares e escolares. Há de se considerar também como foco de ensino as competências das quais a criança necessitou de apoio para realizar, pois serão mais facilmente aprendidas por ela, visto que os comportamentos dos quais não conseguiu realizar mesmo com ajuda estão bastante distantes de serem aprendidos. Após elencar os comportamentos, é necessário a elaboração de estratégias de como esses comportamentos podem ser ensinados.

Área: COGNIÇÃO

Nessa área será avaliado o desempenho da criança na execução de competências que envolvem rastreamento e percepção visual, atenção e memória, raciocínio lógico, além de noções de conceitos e padrões. Nessa área pretende-se avaliar também a performance da criança na execução de habilidades de linguagem receptiva referente a compreensão e seguimento de instruções, além de avaliar o desempenho do mesmo na realização de habilidades consideradas pré-requisitos para o aprendizado de habilidades acadêmicas relacionadas, principalmente, a leitura, escrita e aritmética. Assim a área está fracionada em duas subáreas, sendo: **Pareamento e Associação** e **Habilidades Pré-Acadêmicas**.

Pareamento e Associação

1. Colocar/tirar objetos de recipientes

Instrução: o aplicador disponibiliza os materiais à criança e solicita: “coloque”; “tire”, entre outras instruções.

Materiais sugeridos: objetos dentro de caixas, potes ou latas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

2. Realizar encaixe de padrão único

Instrução: o aplicador oferece a instrução para a criança: “coloque”; “encaixe”, entre outras instruções.

Materiais sugeridos: materiais de encaixe, como pranchas, cubos, entre outros.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

3. Realizar pareamento de objetos iguais

Instrução: o aplicador organiza os estímulos sobre a mesa em frente à criança, em seguida, mostre um dos materiais idênticos e solicite: “coloque no igual”.

Materiais sugeridos: pares de objetos idênticos como: bolas, carrinhos, bonecas, entre outros.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

CONTINUA...

Habilidades pré-acadêmicas

1. Discriminar imagem diferente das apresentadas

Instrução: o aplicador deve disponibilizar um conjunto com imagens idênticas e acrescentar um estímulo distinto para que a criança discrine qual imagem é diferente das demais. Solicite: “me mostre qual imagem é diferente”; “marque um X na imagem diferente”, entre outras instruções.

Materiais sugeridos: conjunto de figuras idênticas e distintas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

2. Copiar modelo gráfico

Instrução: o aplicador deve desenhar itens que possam ser facilmente copiáveis, como: linha vertical/horizontal, círculo, cruz, entre outros, para que a criança copie o modelo gráfico feito. Solicite: “vamos desenhar? Faça igual esse”; “copie o desenho”, entre outras instruções.

Materiais sugeridos: lápis e papel.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

3. Apresentar percepção de esquema corporal

Instrução: o aplicador deve disponibilizar materiais para que a criança relacione corretamente as partes do corpo. Por exemplo, a criança deve colocar corretamente os olhos e os braços em uma imagem de um corpo que não possui essas partes específicas. Solicite: “coloque os olhos”; “onde colocamos os olhos”, entre outras instruções.

Materiais sugeridos: materiais que faltam partes do corpo específicas para serem completadas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

CONTINUA...

Área: COMUNICAÇÃO

Nessa área serão avaliados vários aspectos relacionados à comunicação, desde elementos básicos da comunicação, como realizar solicitação para se obter algo, seja de forma gestual e/ou verbal, até a avaliação do desempenho da criança na participação e manutenção de diálogos com pares. Pretende-se levantar também o repertório do mesmo quanto a nomeação de itens, ações, eventos, relatos de experiências, considerando ainda a articulação e prosódia funcional da fala. Além disso, almeja-se avaliar aspectos relacionados a Linguagem Receptiva referente a compreensão e seguimento de demandas verbais. Para isso essa área está fracionada em seis subáreas, sendo: **Sons vocais e balbucios, Solicitação, Imitação verbal, Linguagem Receptiva, Linguagem Expressiva e Habilidades de Conversação**

Sons vocais e balbucios

1. Emitir sons vocais espontâneas

Instrução: a criança deve realizar vocalizações espontâneas, como balbucios e sons vocais de modo espontâneo.

Materiais sugeridos: não há materiais específicos.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

CONTINUA...

Imitação verbal

1. Repetir sons de onomatopeias

Instrução: o aplicador realiza verbalmente sons de onomatopeias, como: “aii”; “brum”; “tic tic”; “uhul”; “ufaa”; “bip bib”, entre outras, e a criança deve repeti-las.

Materiais sugeridos: não há materiais específicos. Apenas estímulo auditivo.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

2. Repetir os sons das vogais

Instrução: o aplicador realiza verbalmente os sons das vogais e a criança deve repeti-las.

Materiais sugeridos: não há materiais específicos. Apenas estímulo auditivo.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

3. Repetir palavras de uma sílaba

Instrução: o aplicador fala a palavra de uma sílaba, como: boi, pé, pão, oi, pá, vó, mãe, pai, entre outras, e aprendiz deve repeti-la.

Materiais sugeridos: não há materiais específicos. Apenas estímulo auditivo.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

CONTINUA...

Solicitação

1. Solicitar apontando

Instrução: o aplicador deve deixar itens de interesse da criança em prateleiras e/ou móveis de modo que estejam visíveis a ela, porém, não disponíveis para que a criança aponte para o item como forma de solicitá-lo.

Materiais sugeridos: itens de interesse da criança.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

2. Solicitar a partir de figuras (fichas)

Instrução: o aplicador disponibiliza figuras (imagens que representa o item de interesse da criança) para que o mesmo as entregue como forma de solicitar algo específico.

Materiais sugeridos: figuras de itens de interesse da criança.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

3. Solicitar a partir de gestos

Instrução: esse tipo de situação é normalmente iniciado pela criança. Dessa forma, o mesmo deve solicitar itens e/ou ações de seu interesse a partir de gestos indicativos. Por exemplo, a criança quer que o aplicador cante a música “meu pintinho amarelinho” e realiza o gesto de bater o dedo indicador na palma da mão, como forma de solicitar a canção.

Materiais sugeridos: não há materiais específicos, no entanto, a organização do ambiente contendo itens do interesse da criança podem estimular a emissão desse comportamento.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

CONTINUA...

Linguagem Receptiva

1. Executar ações motoras solicitadas

Instrução: o aplicador deve solicitar que a criança execute ações motoras específicas, como: pega, coloca, manda beijo, dá tchau, entre outras.

Materiais sugeridos: lista de ações para serem executadas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

2. Identificar item solicitado

Instrução: o aplicador deve organizar arranjos de itens e/ou figuras para a criança identificar o item solicitado. Solicite: “me dá a bola”; “onde está o carrinho?” Entre outras instruções.

Materiais sugeridos: imagens de pessoas familiares, brinquedos, animais, cores, formas geométricas, entre outros.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

3. Identificar partes do corpo

Instrução: o aplicador deve organizar atividades para que a criança identifique as partes do corpo. Solicite: “me mostre o pé”, “onde está sua mão?” Entre outras instruções.

Materiais sugeridos: pode ser utilizado o próprio corpo da criança para que ela identifique as partes, como também figuras ilustrativas para a criança identificar as partes do corpo solicitada.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

CONTINUA...

Linguagem Expressiva

1. Nomear espontaneamente

Instrução: a criança deve nomear itens, pessoas, animais, entre outros espontaneamente, mesmo que não seja com articulação adequada. Por exemplo: ao ver um cachorro ela fala: “au au”; ao ver a mãe fala: “mã”, entre outras.

Materiais sugeridos: não há materiais específicos.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

2. Nomear itens reforçadores

Instrução: o aplicador deve organizar figuras de itens de interesse da criança apresenta-los e solicitar que ela os nomeie. Por exemplo: mostrar uma foto de uma bola e perguntar, “o que é isso?” Entre outros. Uma sugestão é iniciar com itens de interesse e de fácil articulação.

Materiais sugeridos: imagens de itens do interesse da criança.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

3. Nomear itens comuns à criança

Instrução: o aplicador deve organizar figuras de itens de uso cotidiano da criança, como: pão, bolo, gato, copo, entre outros, apresenta-los e solicitar: “o que é isso?” “como é o nome disso?” Colocar itens que fazem parte do cotidiano da criança e que sejam, inicialmente, de fácil articulação.

Materiais sugeridos: imagens de itens do cotidiano da criança.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

CONTINUA...

Habilidades de Conversação

1. Completar músicas e frases conhecidas preenchendo lacunas

Instrução: durante brincadeiras e atividades o aplicador inicia músicas e/ou frases conhecidas pela criança para que ela as complete. Por exemplo: o aplicador inicia a música “o sapo não lava o ...” e a criança deve completar “pé”; ou frases como: 1, 2, 3 e ... (já!); o carrinho faz... (bruum), entre outras.

Materiais sugeridos: elaborar lista de músicas e frases que podem ser utilizadas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

2. Dar informações pessoais

Instrução: o aplicador realiza perguntas pessoais à criança que deve responder, como nome, idade, escola que estuda, nome dos pais, entre outras.

Materiais sugeridos: elaborar lista de perguntas específicas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

3. Responder a perguntas utilizando sim ou não

Instrução: o aplicador realiza perguntas à criança que deve responder com sim e/ou não, como: “você gosta de banana?”; “a mamãe sabe dirigir?”; “você foi a escola hoje?” entre outras perguntas.

Materiais sugeridos: elaborar lista de perguntas específicas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

CONTINUA...

Área: **SOCIALIZAÇÃO**

Nessa área pretende-se levantar o repertório da criança quanto ao desempenho de competências sociais, desde os aspectos mais básicos como a sustentação do contato visual, imitação, interação a participação de atividades grupais na comunidade. A avaliação de habilidades dessa área é fundamental visto que algumas habilidades, como por exemplo a sustentação do contato visual e a realização de imitações são considerados aspectos cruciais para o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como o desenvolvimento fala. Dessa forma, essa Área foi fracionada em quatro subáreas, sendo: **Contato Visual, Imitação Motora, Brincar e Habilidades Sociais (interação e regras sociais)**.

Contato visual

1. Atentar-se a um estímulo móvel

Instrução: o aplicador deve utilizar estímulos visuais para atrair a atenção da criança que deve olhar para estímulos visuais móveis expostos no ambiente.

Materiais sugeridos: bolhas de sabão, lanterna e/ou outras luzes, balão, entre outros itens de interesse da criança.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

CONTINUA...

Imitação Motora

1. Imitar ação com objetos

Instrução: o aplicador realiza um movimento com objeto e solicita à criança que o imite, utilize instruções como: “faça igual”; “faça assim”; “faz como eu”, entre outros. Por exemplo: empurrar um carrinho, encaixar um bloco, balançar um chocalho.

Materiais sugeridos: objetos específicos que serão utilizados para a imitação, como carrinho, blocos, instrumentos musicais, boneca, entre outros e lista de ações que poderão ser realizadas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

2. Imitar ações motoras grossas

Instrução: o aplicador realiza um movimento motor grosso e solicita à criança que o imite, utilize instruções como: “faça igual”; “faça assim”; “faz como eu”, entre outros. Por exemplo: bater palmas, erguer os braços, acenar com a mão, bater os pés.

Materiais sugeridos: lista de ações que poderão ser realizadas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

3. Imitar movimentos motores finos

Instrução: o aplicador realiza um movimento motor fino e solicita à criança que o imite, utilize instruções como: “faça igual”; “faça assim”; “faz como eu”, entre outros. Por exemplo: fazer sinal de positivo com o polegar; balançar os dedos, fazer punho, encostar os dedos indicadores, juntar o dedo indicador e o polegar.

Materiais sugeridos: lista de ações que poderão ser realizadas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

CONTINUA...

Brincar

1. Manipular e explorar brinquedos

Instrução: o aplicador oferece diferentes brinquedos à criança com o objetivo de ensiná-lo a manipular e explorar suas devidas funções. Por exemplo: apertar botões de brinquedos.

Materiais sugeridos: brinquedos de causa e efeito, brinquedos com funções diversas que possam ser manipulados pela criança.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

2. Explorar novos ambientes

Instrução: o aplicador oportuniza momentos com a criança em diferentes ambientes, como: brinquedotecas, parques, salas estruturadas, entre outros, com o objetivo de ensiná-lo a explorar os ambientes e os brinquedos e materiais que se encontram no local. Por exemplo: aplicador leva a criança em ambientes diferentes para ela, como um parque, para que explore brinquedos como escorregador, balanço, túneis, entre outros.

Materiais sugeridos: parques, brinquedotecas, entre outros.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

3. Engajar-se em brincadeiras de movimento

Instrução: o aplicador propõe brincadeiras que envolvam movimento com a criança que deve engajar-se nas brincadeiras propostas, como: subir e descer no escorregador, pular na cama elástica, jogar bola, pedalar, entre outros.

Materiais sugeridos: realizar brincadeiras que envolvam movimentos com a criança.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

CONTINUA...

Habilidades Sociais (interação e regras sociais)

1. Estender os braços solicitando colo

Instrução: a criança deve estender os braços solicitando colo.

Materiais sugeridos: situações naturais.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

2. Direcionar-se às pessoas familiares quando há outras pessoas ao redor

Instrução: a criança deve direcionar-se às pessoas familiares quando há outras pessoas ao redor. Por exemplo: a criança está no parquinho e ao enxergar e/ou escutar pessoas familiares se direciona até elas.

Materiais sugeridos: situações naturais.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

3. Levar objeto de interesse ao adulto

Instrução: a criança deve levar objetos de interesse ao adulto para mostrá-lo, com o intuito de compartilhar um momento.

Materiais sugeridos: situações cotidianas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

CONTINUA...

Autonomia

Nessa Área é previsto a avaliação de repertórios relacionados a realização de Atividades de Vida Diária (AVD's), desde aspectos mais básicos como alimentar-se, fazer uso do banheiro, tirar e colocar vestimentas, escovar dentes, tomar banho, entre outros aos mais complexos como a realização de tarefas domésticas e participação em atividades comunitárias. O intuito é avaliar a autonomia e independência da criança na realização de hábitos de rotina.

1. Segurar mamadeira enquanto mama

Instrução: a criança deve segurar a mamadeira enquanto mama.

Materiais sugeridos: situações cotidianas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

2. Levar alimentos oferecidos em pedaços até a boca

Instrução: a criança deve pegar alimentos, oferecidos em pedaços, com a mão e leva-los até a boca. Por exemplo: pedaços de frutas, biscoitos, entre outros.

Materiais sugeridos: situações cotidianas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

3. Segurar xícara com ambas as mãos

Instrução: a criança deve segurar xícara com ambas as mãos e dar pequenos goles para tomar o líquido que lhe fora oferecido.

Materiais sugeridos: situações cotidianas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

CONTINUA...

Coordenação Motora

Essa Área visa levantar o repertório da criança quanto a execução de competências motoras grossas e finas. Alguns indivíduos podem apresentar dificuldades quanto a realização de alguns movimentos, o desenvolvimento de competências motoras possibilita à criança experiências diversas que proporcionarão a ela novas oportunidades de aprendizado.

1. Transferir objetos de uma mão para outra

Instrução: a criança deve transferir objetos de uma mão para outra

Materiais sugeridos: situações cotidianas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

2. Ficar de joelho

Instrução: a criança deve realizar o movimento de ajoelhar-se, estando em pé ou sentado.

Materiais sugeridos: situações cotidianas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

3. Engatinhar

Instrução: a criança deve engatinhar.

Materiais sugeridos: situações cotidianas.

Pontuação atribuída: 2, 1, 0

CONTINUA...

REFERÊNCIAS

BAYLEY, N. Bayley scales of infant and toddler development. 3rd Ed. San Antonio, TX: Pearson, 2006.

MARTONE, M. **Tradução e adaptação do Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) para a língua portuguesa e a efetividade do treino de habilidades comportamentais para qualificar profissionais.** 2017. 265f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PARTINGTON, J. **The Assessment of Basic Language and Learning Skills – revise (ABLLS-R).** Walnut Hill, CA: Behavior Analysts, Inc; 2006.

ROGERS, S.; DAWSON, G. **Intervenção Precoce em Crianças com Autismo: Modelo Denver para a Promoção da linguagem, da Aprendizagem e da Socialização.** Lidel- edições técnicas, lda, 2014.

SCHOPLER, E., REICHLER, R., BASHFORD, A., LANSING, M.; MARCUS, L. **Psychoeducational Profile Revised (PEP-R).** Texas: Pro-ed. 1990.

WILLIAMS, L.; AIELLO, A. **O Inventário Portage operacionalizado: avaliação do desenvolvimento de crianças de 0-6 anos.** Curitiba: Juruá. 2008.

APÊNDICE 6

FOLHA DE RESPOSTA DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE REPERTÓRIO COMPORTAMENTAL (PARC)

Este material é composto por um *Checklist* das habilidades apresentadas no Manual de orientação e divididas nas subáreas propostas contendo a pontuação que será fornecida à criança na execução de cada tarefa durante a situação de AVALIAÇÃO.

O aplicador deverá fornecer uma pontuação para cada comportamento avaliado. O PARC sugere a atribuição de três pontuações, sendo (2,1 e 0):

A pontuação 2 deve ser fornecida quando a criança realizar a tarefa avaliada com independência;

A pontuação 1 é atribuída quando a criança necessitar de dicas para realizar a tarefa proposta e/ou, quando a mesma realiza, porém, com baixo desempenho ou com pouca frequência.

A pontuação 0 é indicada quando a criança não realiza a tarefa proposta, mesmo com dicas oferecidas, e/ou apresenta muita dificuldade para executá-la.

Para evidenciar os comportamentos avaliados e as pontuações fornecidas é sugerido que na Folha de Resposta o aplicador pinte os espaços de pontuação com as devidas cores: VERDE referindo-se à Pontuação 2; AMARELO referindo-se à Pontuação 1 e VERMELHO à Pontuação 0. Colorir é sugerido para que a pontuação atribuída ao aluno durante a execução de cada tarefa fique mais evidente e possa ser comparada na próxima aplicação do PARC.

Na Folha de Resposta será possível colocar o resultado de, pelo menos, três avaliações. É sugerido que o aplicador reaplique o PARC após determinados períodos, para que seja possível avaliar as evoluções da criança e reelaborar os objetivos do Plano de Ensino Individualizado (PEI) do aprendiz.

O resultado gerado com essa avaliação destacará as competências nas quais a criança apresenta domínio e àquelas que apresenta maiores dificuldades, a partir desse levantamento o aplicador poderá elencar comportamentos-alvo de ensino que poderão compor o PEI desse indivíduo. Uma sugestão seria elencar os comportamentos-alvo amarelos como foco de ensino ATUAL visto que serão mais facilmente aprendidos pela criança, enquanto que os vermelhos devem ser considerados como repertório a ser adquirido em longo prazo, já que a criança não conseguiu executá-los mesmo sendo

fornecido ajuda. Desse modo, os comportamentos verdes revelam as reservas comportamentais da criança, ou seja, repertórios já aprendidos e por mais que não sejam foco de ensino deve-se considerar a manutenção desses comportamentos e usá-los como ponto de partida de outras.

Lembre-se: a partir do momento que o avaliado apresentar dificuldade em desempenhar, pelo menos, cinco habilidades consecutivas é recomendado cessar a avaliação na subárea específica e selecionar esses comportamentos como possíveis alvos de ensino.

FOLHA DE RESPOSTA – COGNIÇÃO (Pareamento e Associação)

Nome: _____ Data de nascimento: -

Aplicador: _____ Data de aplicação 1) _____ 2) _____
3) _____

Pareamento e Associação			
Habilidades	1^a Aval.	2^a Aval.	3^a Aval.
1. Colocar/tirar objetos de recipientes			
2. Realizar encaixe de padrão único			
3. Realizar pareamento de objetos iguais			

FOLHA DE RESPOSTA – COGNIÇÃO (Habilidades Pré-acadêmicas)

Nome: _____ **Data de nascimento:** _____

Aplicador: _____ **Data de aplicação 1)** _____ **2)** _____ **3)** _____

Habilidades Pré-acadêmicas			
Habilidades	1ª Aval.	2ª Aval.	3ª Aval.
1. Discriminar imagem diferente das apresentadas			
2. Copiar modelo gráfico			
3. Apresentar percepção de esquema corporal			

FOLHA DE RESPOSTA – COMUNICAÇÃO (Sons vocais e balbucios e Imitação Verbal)

Nome: _____ Data de nascimento: _____

Aplicador: _____ Data de aplicação 1) _____ 2) _____ 3) _____

Sons vocais e balbucios			
Habilidades	1^a Aval.	2^a Aval.	3^a Aval.
1. Emitir sons vocais espontâneos			

Imitação Verbal			
Habilidades	1^a Aval.	2^a Aval.	3^a Aval.
1. Repetir sons de onomatopeias			
2. Repetir os sons das vogais			
3. Repetir palavras de uma sílaba			

FOLHA DE RESPOSTA – COMUNICAÇÃO (Solicitação)

Nome: _____ **Data de nascimento:** _____

Aplicador: _____ **Data de aplicação: 1)** _____ **2)** _____ **3)** _____

Solicitação			
Habilidades	1^a Aval.	2^a Aval.	3^a Aval.
1. Solicitar apontando			
2. Solicitar a partir de figuras (fichas)			
3. Solicitar a partir de gestos			

FOLHA DE RESPOSTA – COMUNICAÇÃO (Linguagem Receptiva)

Nome: _____ **Data de nascimento:** _____

Aplicador: _____ **Data de aplicação 1)** _____ **2)** _____ **3)** _____

Linguagem Receptiva			
Habilidades	1^a Aval.	2^a Aval.	3^a Aval.
1. Executar ações motoras solicitadas			
2. Identificar item solicitado			
3. Identificar partes do corpo			

FOLHA DE RESPOSTA – COMUNICAÇÃO (Linguagem Expressiva)

Nome: _____ **Data de nascimento:** _____

Aplicador: _____ **Data de aplicação 1)** _____ **2)** _____ **3)** _____

Linguagem Expressiva			
Habilidades	1^a Aval.	2^a Aval.	3^a Aval.
1. Nomear espontaneamente			
2. Nomear itens reforçadores			
3. Nomear itens comuns à criança			

FOLHA DE RESPOSTA – COMUNICAÇÃO (Habilidades de Conversação)

Nome: _____ Data de nascimento: _____

Aplicador: _____ Data de aplicação 1) _____ 2) _____ 3) _____

Habilidades de Conversação			
Habilidades	1^a Aval.	2^a Aval.	3^a Aval.
1. Completar músicas e frases conhecidas preenchendo lacunas			
2. Dar informações pessoais			
3. Responder a perguntas utilizando sim ou não			

FOLHA DE RESPOSTA – SOCIALIZAÇÃO (Contato Visual e Imitação Motora)

Nome: _____ Data de nascimento: _____

Aplicador: _____ Data de aplicação 1) _____ 2) _____ 3) _____

Contato visual				Imitação Motora			
Habilidades	1^a Aval.	2^a Aval.	3^a Aval.	Habilidades	1^a Aval.	2^a Aval.	3^a Aval.
1. Atentar-se a um estímulo móvel				1. Imitar ação com objetos			
				2. Imitar ações motoras grossas			
				3. Imitar movimentos motores finos			

FOLHA DE RESPOSTA – SOCIALIZAÇÃO (Brincar)

Nome: _____ **Data de nascimento:** _____

Aplicador: _____ **Data de aplicação 1)** _____ **2)** _____ **3)** _____

Brincar			
Habilidades	1ª Aval.	2ª Aval.	3ª Aval.
1. Manipular e explorar brinquedos			
2. Explorar novos ambientes			
3. Engajar-se em brincadeiras de movimento			

FOLHA DE RESPOSTA – SOCIALIZAÇÃO (Habilidades Sociais)

Nome: _____ Data de nascimento: _____

Aplicador: _____ Data de aplicação 1) _____ 2) _____ 3) _____

Habilidades Sociais			
Habilidades	1^a Aval.	2^a Aval.	3^a Aval.
1. Estender os braços solicitando colo			
2. Direcionar-se às pessoas familiares quando há outras pessoas ao redor			
3. Levar objeto de interesse ao adulto			

FOLHA DE RESPOSTA – AUTONOMIA

Nome: _____ Data de nascimento: _____

Aplicador: _____ Data de aplicação 1) _____ 2) _____ 3) _____

Atividade de Vida Diária			
Habilidades	1^a Aval.	2^a Aval.	3^a Aval.
1. Segurar mamadeira enquanto mama			
2. Levar alimentos oferecidos em pedaços até a boca			
3. Segurar xícara com ambas as mãos			

FOLHA DE RESPOSTA – COORDENAÇÃO MOTORA

Nome: _____ Data de nascimento: _____

Aplicador: _____ Data de aplicação 1) _____ 2) _____ 3) _____

Coordenação Motora			
Habilidades	1^a Aval.	2^a Aval.	3^a Aval.
1. Transferir objeto de uma mão para outra			
2. Ficar de joelho			
3. Engatinhar			

APÊNDICE 7

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE COMPORTAMENTOS-ALVO DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE REPERTÓRIO COMPORTAMENTAL (PARC)

Esse material tem como objetivo sugerir estratégias para o ensino dos comportamentos-alvo elencados para o Plano de Ensino Individualizado (PEI) da criança a partir a partir do levantamento realizado com a aplicação do instrumento de avaliação do PARC.

Instrução geral para situações de ensino: para o ensino dos comportamentos-alvo é importante que o aplicador não exija que o aprendiz faça sozinho algo que pode ser difícil para ele. Com ajuda, o aprendiz pode acertar sempre e, com isso, manter-se motivado e engajado na realização das tarefas solicitadas. Se o aprendiz erra e não consegue concluir uma tarefa, provavelmente pode desistir e isso acarretará em problemas de comportamento como: esquiva, fuga e emissão de comportamentos inadequados. O aplicador deve dar instruções verbais ao aprendiz para que ele execute a demanda proposta, podendo oferecer dicas para garantir a emissão do comportamento esperado. Dessa forma, o aplicador pode disponibilizar dicas motoras (Dica Física, Dica Leve, Dica Gestual), para o aprendiz concluir a tarefa proposta e/ou Dica Verbal (Instrução Verbal) modificando e/ou ampliando as instruções verbais para a execução da tarefa.

O aplicador deve oferecer as dicas para ajudar ao aprendiz a emitir a resposta esperada, porém as dicas devem ser esvanecidas (gradualmente retiradas) e o aprendiz deve realizar as demandas de forma independente. Mesmo com o uso de dicas é importante que o aplicador reforce a resposta esperada emitida pelo aprendiz (disponibilizando item, situação, elogio ou algo de interesse dele), para engajá-lo, motivá-lo e para que a probabilidade da emissão desses comportamentos seja aumentada.

Durante o ensino dos comportamentos-alvo é importante que os estímulos (instruções verbais, materiais, atividades, figuras, situações, entre outros) apresentados ao aprendiz sejam modificados para que o mesmo não aprenda a responder somente a um conjunto de estímulo específico. Do mesmo modo que à medida que o aprendiz for respondendo corretamente às demandas apresentadas, o aplicador pode aumentar o nível de exigência de algumas tarefas, acrescentando também distratores, ou seja, acrescentar

materiais distintos a um conjunto para que a criança selecione apenas os que se relacionam com a tarefa proposta.

Da mesma forma que é importante garantir a generalização das habilidades que estão sendo treinadas, ou seja, o aprendiz deve apresentar as respostas em distintos ambientes e com diferentes pessoas. O presente material sugere estratégias e demonstra exemplos de situações e atividades que podem ser utilizadas para o treino inicial de comportamentos específicos, no entanto, elas precisam ser aplicadas em diferentes contextos e por pessoas diferentes para garantir o aprendizado da criança.

No caso do ensino de habilidades que exigem respostas verbais, o aplicador também pode oferecer dicas para ajudar ao aprendiz emitir a resposta esperada. Sendo as dicas verbais (Intraverbal e Ecoico). E assim como as dicas motoras, as dicas verbais também devem ser retiradas gradualmente para que a criança responda de forma independente às demandas solicitadas. Vale lembrar a importância de reforçar a resposta esperada emitida pela criança, mesmo com uso de dicas.

Tipos de dicas motoras a ser oferecidas:

CONTINUA...

Tipos de dicas verbais a ser oferecidas:

CONTINUA...

Área: COGNIÇÃO

Objetivo: o ensino de habilidades na Área de Cognição tem como intuito favorecer o desenvolvimento de habilidades de rastreamento e percepção visual, ampliar o limiar de atenção, desenvolver habilidades de raciocínio lógico, conceitos e padrões. Além de contribuir com o ensino de habilidades de linguagem receptiva relacionada a compreensão e seguimento de instruções e de habilidades consideradas pré-requisitos para o aprendizado de habilidades acadêmicas relacionadas, principalmente, a leitura, escrita e aritmética. Para o ensino de comportamento-alvo dessa área o aplicador poderá oferecer dicas motoras (DF, DL, DG) ou verbal (IV) ao aprendiz. Essa Área foi fracionada em duas subáreas: **Pareamento e Associação** e **Habilidades Pré-Acadêmicas**.

Pareamento e Associação

1. Colocar/tirar objetos de recipientes

Estratégia de ensino: o aplicador oferece instrução para o aprendiz colocar e/ou tirar objetos de recipientes. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

2. Realizar encaixe de padrão único

Estratégia de ensino: o aplicador oferece instrução para o aprendiz realizar os encaixes. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

3. Realizar pareamento de objetos iguais

Estratégia de ensino: o aplicador organiza os estímulos sobre a mesa em frente ao aprendiz e solicita que ele emparelhe os objetos. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

CONTINUA...

Habilidades pré-acadêmicas

1. Discriminar imagem diferente das apresentadas

Estratégia de ensino: o aplicador deve disponibilizar um conjunto com imagens idênticas e acrescentar um estímulo distinto para que o aprendiz discrimine qual imagem é diferente das demais. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

2. Copiar modelo gráfico

Estratégia de ensino: o aplicador deve desenhar itens que possam ser facilmente copiáveis, como: linha vertical/horizontal, círculo, cruz, entre outros, para que o aprendiz copie o modelo gráfico feito. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

3. Apresentar percepção de esquema corporal

Estratégia de ensino: o aplicador deve disponibilizar materiais para que o aprendiz relacione corretamente as partes do corpo. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

CONTINUA...

Área: COMUNICAÇÃO

Objetivo: o ensino de habilidades da Área de Comunicação visa promover aspectos básicos da comunicação, como realizar solicitações para se ter acesso a algo de interesse, seja de forma motora e/ou verbal, desenvolver repertório verbal para nomeação de itens, ações, eventos, relatos de experiências, entre outras habilidades, buscando ensinar competências para atentar-se ao falante, compreender e seguir instruções, e responder a demandas de forma motora e/ou verbal. Além de promover o ensino de habilidades importantes para participação e manutenção de diálogos e favorecer o desenvolvimento da articulação adequada da fala.

Para o ensino de comportamento-alvo dessa área o aplicador poderá oferecer dicas motoras (DF, DL, DG) ao aprendiz. Além de dicas verbais (EC, INT, IV). Destaca-se que as dicas motoras nessa área serão utilizadas, especificamente, para o ensino de algumas habilidades de Solicitação que exigirão respostas motoras, mas principalmente para o ensino de habilidades relacionadas à Linguagem Receptiva.

Essa área foi fracionada em seis subáreas, sendo: **Sons vocais e balbucios, Imitação Verbal, Solicitação, Linguagem Receptiva, Linguagem Expressiva e Habilidades de Conversação.**

Sons vocais e balbucios

Comportamentos vocais espontâneos são caracterizados por serem os balbucios e sons vocais emitidos pela criança. Esses comportamentos são importantes e tendem a se transformar em palavras com funções específicas. O aplicador deve dar atenção às vocalizações espontâneas emitidas pela criança, reforçando-as, principalmente para aqueles que ainda não emitem vocalização com função específica. À medida que a frequência e variação das vocalizações aumentarem o aplicador poderá propor estratégias de ensino para que elas se transformem em operantes verbais específicos, ou seja, palavras inteligíveis e contextualizadas.

Esses comportamentos ocorrem de modo natural e espontâneo, assim o aplicador não poderá dar dicas para sua emissão. No entanto, poderá analisar em quais situações a criança costuma emití-los e oportunizar essas ocasiões, além de reforçá-las com o intuito transformá-las em palavras com funções específicas.

1. Emitir sons vocais espontâneos

Estratégia de ensino: quando o aprendiz realizar vocalizações espontâneas, como balbucios e sons vocais, o aplicador deve analisar os momentos em que a criança realiza esses comportamentos vocais e oportunizar situações para que elas aconteçam, reforçando o comportamento do aprendiz (disponibilizando algo de seu interesse imitando o som emitido, entre outras coisas). O intuito é que a criança perceba as vocalizações como algo positivo e aumente as emissões.

CONTINUA...

Imitação verbal

O ensino da Imitação verbal depende de alguns comportamentos já estabelecidos. Assim é importante que a criança esteja sustentando o contato visual, seguindo instruções e realizando imitações motoras, para que o ensino da imitação verbal seja iniciado, visto que esses comportamentos são considerados pré-requisitos. Dessa forma, o aplicador falará palavras e/ou frases e a criança deve repeti-las. Nesse treino, especificamente, o único tipo de ajuda verbal que o aplicador poderá fornecer é a Intraverbal (INT). As respostas esperadas emitidas pela criança deverão ser reforçadas.

1. Repetir sons de onomatopeias

Estratégia de ensino: o aplicador realiza verbalmente sons de onomatopeias, como: “aii”; “brum”; “tic tic”; “uhul”; “ufaa”; “bip bib”, entre outros, e solicita que o aprendiz as repita. Podendo fornecer dica INT quando necessário.

2. Repetir os sons das vogais

Estratégia de ensino: o aplicador realiza verbalmente sons de vogais e solicita que o aprendiz as repita.

3. Repetir palavras de uma sílaba

Estratégia de ensino: o aplicador fala palavra de uma sílaba, como: boi, pé, pão, oi, pá, vó, mãe, pai, entre outras, e solicita que o aprendiz as repita.

CONTINUA...

Solicitação

Para o ensino de habilidades de solicitação o aplicador deve estar ciente de que a criança poderá realizar solicitações de forma espontânea e natural, por isso deve estar atento para atendê-las (reforçando o comportamento emitido pela criança) quando ocorre. Destaca-se que o ensino de habilidades relacionadas a Solicitação dependerá do interesse e da iniciativa da criança, mesmo assim, o aplicador pode propor estratégias, estruturar o ambiente e planejar situações para que ela realize diferentes solicitações. Assim, o reforçador disponibilizado à criança sempre será aquilo que foi por ela solicitado. Para o ensino de comportamento-alvo dessa subárea o aplicador poderá oferecer dicas motoras (DF, DL, DG) ou verbais (EC, INT, IV) ao aprendiz.

1. Solicitar apontando

Estratégia de ensino: o aplicador organiza o ambiente expondo itens do interesse do aprendiz em prateleiras e/ou em móveis de modo que estejam visíveis a ele, porém, não disponíveis. O intuito é que o aprendiz demonstre interesse em pegar os itens, como olhar com frequência pra o item, empurrar o aplicador até o item, o puxar pela mão em direção ao item, entre outros comportamentos. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

2. Solicitar a partir de figuras (fichas)

Estratégia de ensino: para ensinar essa habilidade o aplicador deve levantar os itens de interesse da criança e construir fichas que representam o item específico. Durante uma situação de ensino o aplicador oferece dicas motoras (DF, DL, DG) para o aprendiz entregar a ficha para ter acesso ao item de interesse. No primeiro momento, o item pode estar próximo e visível ao aprendiz para estimular a resposta de solicitar o item, assim como, pode ser disponibilizado apenas a figura do item que a criança solicitará, para evitar confusão. No entanto, as exigências devem ser ampliadas à medida que ela começar a compreender o uso das fichas até que discrimine entre várias fichas o item que gostaria de solicitar, mesmo que ele não esteja em seu campo visual.

Obs: Para o ensino de habilidades comunicativas por troca de figuras pode ser inserido o *Picture Exchange Communication System (PECS)*¹¹.

¹¹ *Picture Exchange Communication System (PECS)*, em português, Sistema de Comunicação por Troca de Figuras. Para isso, o aplicador deverá realizar treino específico de PECS (BONDY, A.; FROST, L., 1994)

3. Solicitar a partir de gestos

Estratégia de ensino: o aplicador pode ensinar esse comportamento utilizando estratégias distintas. Durante uma situação de ensino natural o aplicador planeja situações para que esse comportamento seja emitido pelo aprendiz de forma espontânea e natural. Por exemplo: sabendo que a criança se interessa pela música “pintinho amarelinho” o aplicador pode colocar um brinquedo do personagem em uma prateleira e/ou imprimir imagens da música e as colar nas paredes do ambiente de intervenção, estimulando que o aprendiz realize o gesto de bater o dedo indicador na palma da mão sinalizando a parte “cabe aqui na minha mão” para que o aplicador cante a canção. O aplicador irá reforçar esse comportamento cantando a música solicitada pelo aprendiz.

Outra estratégia é ensinar essa habilidade oferecendo dicas motoras (AF, AL, AG) ou verbal (IV) para garantir a emissão do comportamento esperado. Assim, o aplicador estrutura o ambiente, colocando brinquedo do personagem e/ou imagens no ambiente de intervenção e toda vez que o aprendiz olhar para esses estímulos, o aplicador oferece dica motora a ele, ajudando-o a realizar o gesto de bater o dedo indicador na palma da mão sinalizando a parte “cabe aqui na minha mão” e cantar a música ao mesmo tempo. Com o intuito de ensinar o aprendiz a realizar o gesto indicativo quando quiser que a canção seja cantada.

CONTINUA...

que propõe ensinar uma comunicação funcional. O PECS consiste em seis fases ensinando inicialmente o indivíduo a iniciar comunicação e solicitar por figura algo de seu interesse e nos níveis mais avançados os indivíduos são ensinados a responder perguntas e tecer comentários.

Linguagem Receptiva

No ensino das habilidades dessa subárea, especificamente, o aplicador fornecerá à criança comandos verbais que deverão ser respondidos por ela de forma motora. Assim, poderá fornecer dicas motoras (DF, DL ou DG) ou verbal (IV) para o aprendiz executar as demandas solicitadas. As respostas esperadas emitidas pela criança deverão ser reforçadas.

1. Executar ações motoras solicitadas

Estratégia de ensino: o aplicador solicita que o aprendiz execute ações motoras específicas, como: pega, coloca, manda beijo, dá tchau, entre outras. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

2. Identificar item solicitado

Estratégia de ensino: o aplicador pode iniciar o ensino dessa habilidade disponibilizando apenas um item e solicitando a entrega dele ao aprendiz, assim que ele compreender a demanda o aplicador pode aumentar a exigência, disponibilizando arranjos de dois itens e solicitar a entrega de um deles, e ir ampliando para arranjos maiores conforme o desempenho do aprendiz. Sugere-se também que o aplicador realize trocas graduais dos estímulos apresentados. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

3. Identificar partes do corpo

Estratégia de ensino: o aplicador organiza atividades para o aprendiz identificar as partes do corpo. O aplicador pode utilizar diversas estratégias para o ensino dessa habilidade desde músicas infantis, bonecas, quebra-cabeças, pareamentos, entre outros. O aplicador deve oferecer dica motora (DF, DL ou DG) ou verbal (IV) para o aprendiz indicar as partes do corpo que correspondam aos comandos fornecidos, até que saiba identificá-los de forma independente quando solicitado.

CONTINUA...

Linguagem Expressiva

No ensino das habilidades dessa subárea, o aplicador disponibilizará ao aprendiz, principalmente, estímulos visuais para que ele responda de forma verbal. É esperado que o aprendiz nomeie itens, ações, locais, situações, entre outras coisas a partir de estímulos não verbais. Outros estímulos sensoriais podem estar envolvidos no comportamento de nomear eventos, por exemplo: ao sentir o cheiro de um bolo assando, a criança diz “bolo” e/ou sentir algo gelado encostando em si diz “frio”, ou seja, para emitir respostas de nomeação e outros eventos o aprendiz precisará de um estímulo não verbal para que haja a emissão de uma resposta verbal.

Além disso, nessa subárea será trabalhado também questões relacionadas a estruturas linguísticas, como articulação de palavras e frases, uso de termos gramaticais na elaboração de frases, entre outras coisas.

Para o ensino das habilidades apresentadas nessa subárea o aplicador poderá fornecer dicas verbais (EC, INT, IV) para o aprendiz executar as demandas solicitadas. As respostas esperadas emitidas pelo aprendiz deverão ser reforçadas.

1. Nomear espontaneamente

Estratégia de ensino: o aprendiz deve nomear itens, pessoas, animais, entre outros espontaneamente, mesmo que não seja com articulação adequada. Por exemplo: ao ver um cachorro ele fala “au au”; ao ver a mãe fala “mã”, entre outras. Quando isso ocorrer, o aplicador deve dar atenção ao aprendiz, olhando e/ou indo até o item vocalizado sinalizando que compreendeu o que ela disse, o intuito é que o aprendiz o quanto é positivo vocalizar palavras.

2. Nomear itens reforçadores

Estratégia de ensino: o aplicador deve organizar figuras de itens de interesse do aprendiz apresenta-los e solicitar que ele as nomeie. Por exemplo: mostrar uma foto de uma bola e perguntar, “o que é isso?” Entre outros. Uma sugestão é iniciar com itens de interesse e de fácil articulação. Assim como foi sugerido nas habilidades de Linguagem Receptiva, sugere-se que o aplicador inicie o treino utilizando um arranjo pequeno de figuras e aumente a quantidade de estímulos apresentadas e os troque gradualmente. O aplicador poderá fornecer dicas verbais (EC, INT, IV) para o aprendiz executar as demandas solicitadas.

3. Nomear itens comuns à criança

Estratégia de ensino: o aplicador deve organizar figuras de itens de uso cotidiano do aprendiz, como: pão, bolo, gato, copo, entre outros, apresenta-los e solicitar: “o que é isso?” “como é o nome disso?” Colocar itens que fazem parte do cotidiano do aprendiz e que sejam, inicialmente, de fácil articulação. Sugere-se que o aplicador inicie o treino utilizando um arranjo pequeno de figuras e aumente a quantidade de estímulos apresentadas e os troque gradualmente. O aplicador poderá fornecer dicas verbais (EC, INT, IV) para o aprendiz executar as demandas solicitadas.

CONTINUA...

Habilidades de Conversação

No ensino das habilidades dessa subárea, o aplicador fornecerá ao aprendiz estímulos verbais que deverão ser respondidos por ela de forma também verbal. Assim, poderá fornecer dicas verbais (EC, INT, IV) para ele responder às demandas solicitadas. As respostas esperadas emitidas pelo aprendiz deverão ser reforçadas.

1. Completar músicas e frases conhecidas preenchendo lacunas

Estratégia de ensino: durante brincadeiras e atividades o aplicador inicia músicas e/ou frases conhecidas pelo aprendiz para que ele as complete. Por exemplo: o aplicador inicia a música “o sapo não lava o ...” e o aprendiz deve completar “pé”; ou frases como: 1, 2, 3 e ... (já!); o carrinho faz... (bruum), entre outras. O aplicador poderá fornecer dicas verbais (EC, INT, IV) para o aprendiz executar as demandas solicitadas.

2. Dar informações pessoais

Estratégia de ensino: o aplicador realiza perguntas ao aprendiz que deve responder, como: “qual o seu nome?”; “quantos anos tem?”; “qual o nome dos pais”, entre outros. O aplicador poderá fornecer dicas verbais (EC, INT, IV) para o aprendiz executar as demandas solicitadas.

3. Responder a perguntas utilizando sim ou não

Estratégia de ensino: o aplicador realiza perguntas ao aprendiz que deve responder com sim e/ou não, como: “você gosta de banana?”; “a mamãe sabe dirigir?”; “você foi a

escola hoje?” entre outras perguntas. O aplicador poderá fornecer dicas verbais (EC, INT, IV) para o aprendiz executar as demandas solicitadas.

CONTINUA...

Área: **SOCIALIZAÇÃO**

Objetivo: o ensino de habilidades da Área de Socialização busca ensinar e favorecer o desenvolvimento de competências sociais, desde os aspectos mais básicos como a sustentação do contato visual, imitação, interação a participação de atividades grupais na comunidade. O ensino de habilidades dessa área são fundamentais para o desenvolvimento de competências mais complexas, sendo que a sustentação do contato visual e a realização de imitação são considerados aspectos cruciais para o desenvolvimento da fala. Assim, o ensino dessas habilidades devem ser prioridade na intervenção de indivíduos que possuem atraso de comunicação e dificuldade de interação social. Para o ensino de comportamento-alvo dessa área o aplicador poderá oferecer dicas motoras (DF, DL, DG) ou dicas verbais (EC, INT, IV). Essa área foi fracionada em quatro subáreas: **Contato Visual, Imitação Motora, Brincar e Habilidades Sociais (interação e regras sociais)**.

Contato visual

O contato visual é uma habilidade muito importante, a aquisição desse comportamento permite a aprendizagem de inúmeros outros. É considerado uma cúspide comportamental¹², pois é pré-requisito para aquisição de comportamentos fundamentais ao desenvolvimento do indivíduo, como a imitação e fala, por exemplo. O objetivo do ensino de habilidades de contato visual é que a criança se atente e sustente o contato visual com o falante, inicie contato visual como forma de comunicação, além de olhar ao ser chamado pelo nome, apresentando esse comportamento com diferentes pessoas e em ambientes diversos. Para o ensino de comportamento-alvo dessa subárea o aplicador poderá oferecer dicas motoras (DF, DL, DG) ou verbal (IV) ao aprendiz.

1. Atentar-se a um estímulo móvel

Estratégia de ensino: o aplicador deve utilizar estímulos visuais para atrair a atenção do aprendiz. Utilize itens do interesse dele para que o próprio ato de se atentar

¹² Cúspide comportamental ou *cusp* são habilidades pré-requisitos para o desenvolvimento de outros comportamentos mais complexos (LAFRANCE, 2018), o desenvolvimento de uma *cusp* leva, muitas vezes, a novas formas de comportamento que não foram necessariamente ensinadas.

aos estímulos seja reforçador. O aplicador pode oferecer dicas motoras (DF, DL, DG) ou verbal (IV) para o aprendiz se atentar aos estímulos.

CONTINUA...

Imitação Motora

No ensino das habilidades dessa subárea, o aplicador solicitará que a criança imite uma ação ou gesto específico, a partir dos comandos: “faça igual”; “faça assim”; “faz como eu”, entre outros. O intuito é que a criança imite a ação realizada, dessa forma, o aplicador não deve nomear a ação, apenas realiza-la e solicitar que a criança o imite. Assim, poderá fornecer dicas motoras (DF, DL) para a criança executar a ação solicitada. No ensino dessa habilidade, especificamente, a Dica Gestual fornecida poderá ser apontar para o objeto utilizado para realizar a imitação ou então, para a mão, braço ou outra parte do corpo que a criança precisará para fazer o movimento apresentado. As respostas esperadas emitidas pela criança deverão ser reforçadas.

1. Imitar ação com objetos

Estratégia de ensino: o aplicador realiza um movimento com objeto e solicita ao aprendiz que o imite, utilize instruções como: “faça igual”; “faça assim”; “faz como eu”, entre outros. Por exemplo: empurrar um carrinho; encaixar um bloco; balançar um chocalho. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

2. Imitar ações motoras grossas

Estratégia de ensino: o aplicador realiza um movimento motor grosso e solicita ao aprendiz que o imite, utilize instruções como: “faça igual”; “faça assim”; “faz como eu”, entre outros. Por exemplo: bater palmas, erguer os braços, acenar com a mão, bater os pés. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

3. Imitar movimentos motores finos

Estratégia de ensino: o aplicador realiza um movimento motor fino e solicita ao aprendiz que o imite, utilize instruções como: “faça igual”; “faça assim”; “faz como eu”, entre outros. Por exemplo: fazer sinal de positivo com o polegar; balançar os dedos, fazer punho, encostar os dedos indicadores, juntar o dedo indicador e o polegar. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

CONTINUA...

Brincar

Saber como brincar com uma criança é muito importante para que nos momentos de motivação dela possam ser ensinadas habilidades de modo natural, partindo de seus interesses, do mesmo modo que o aplicador pode propor e planejar brincadeiras específicas com objetivo de ensinar novos repertórios à criança. As brincadeiras são ótimas oportunidades para se ensinar e intensificar habilidades de solicitação, imitação motora e verbal, sustentação do contato visual, entre outras. O brincar costuma ampliar o interesse do aprendiz por brinquedos e objetos, que costumam ser específicos e incomuns quando se trata de crianças com TEA. Além disso, por meio de brincadeiras é possível ensinar crianças a interagir e compartilhar momentos com pares.

Para o ensino de habilidades nessa área é fundamental conhecer quais as brincadeiras e itens preferidos do aprendiz para que possam ser utilizados durante a intervenção com objetivos específicos. Para o ensino das habilidades propostas nessa subárea o aplicador poderá fornecer dicas motoras (DF, DL ou DG) ou verbais (EC, INT, IV) para o aprendiz executar as demandas solicitadas durante as brincadeiras. O tipo de dica oferecida dependerá do objetivo do comportamento ensinado, assim como da resposta esperada, lembre-se que essas deverão ser reforçadas, o que pode ocorrer naturalmente durante uma brincadeira.

1. Manipular e explorar brinquedos

Estratégia de ensino: o aplicador oferece diferentes brinquedos ao aprendiz com o objetivo de ensiná-lo a manipular e explorar suas devidas funções. Por exemplo: apertar botões de brinquedos sonoros, balançar um chocalho, empilhar blocos, colocar argolas em hastes, entre outros. O aplicador pode oferecer dica motora (DF, DL ou DG) ou verbal (IV) para ajudar o aprendiz a explorar e manipular adequadamente o brinquedo apresentado.

2. Explorar novos ambientes

Estratégia de ensino: o aplicador oportuniza momentos com o aprendiz em diferentes ambientes, como: brinquedotecas, parques, salas estruturadas, entre outros, com o objetivo de ensiná-lo a explorar os ambientes e os brinquedos e materiais que se encontram no local. Por exemplo: aplicador leva o aprendiz em ambientes diferentes para ele, como um parque, para que explore brinquedos como escorregador, balanço, túneis,

entre outros. O aplicador pode oferecer dica motora (DF, DL ou DG) ou verbal (IV) para ajudar o aprendiz a explorar os brinquedos e materiais presentes no local.

3. Engajar-se em brincadeiras de movimento

Estratégia de ensino: o aplicador propõe brincadeiras que envolvam movimentos físicos com o aprendiz que deve engajar-se nas brincadeiras propostas, como: subir e descer no escorregador, pular na cama elástica, jogar bola, pedalar, entre outros. O aplicador pode oferecer dica motora (DF, DL ou DG) ou verbal (IV) para ajudar o aprendiz engajar-se nas brincadeiras propostas.

CONTINUA...

Habilidades Sociais (interação e regras sociais)

Nessa subárea serão ensinados repertórios relacionados a habilidades sociais, desde habilidades básicas como despertar o interesse do aprendiz às pessoas e ao ambiente, a manutenção de diálogos interativos, é objetivo dessa subárea também ensinar ao aprendiz sobre regras e condutas sociais

Para o ensino das habilidades propostas nessa subárea o aplicador poderá fornecer dicas motoras (DF, DL ou DG) ou verbais (EC, INT, IV). Além disso, o aplicador poderá usar estratégias visuais, como histórias sociais, cartões ilustrativos, entre outras coisas, que possam demonstrar situações àqueles aprendizes que possuem dificuldade de compreender regras e/ou situações específicas. O tipo de dica oferecida dependerá do objetivo do comportamento ensinado, assim como da resposta esperada, lembre-se que essas deverão ser reforçadas.

1. Estender os braços solicitando colo

Estratégia de ensino: o aprendiz deve estender os braços solicitando colo. O interesse em solicitar algo deve partir do aprendiz, então esse tipo de situação costuma ocorrer de forma natural e espontânea. No entanto, caso o aprendiz tenha dificuldade em solicitar colo estendendo os braços o aplicador pode oferecer dicas motoras (DF, DL ou DG) ou verbal (IV) para ajudar o aprendiz a realizar esse movimento e pegá-lo no colo assim que fizer.

2. Direcionar-se às pessoas familiares quando há outras pessoas ao redor

Estratégia de ensino: o aprendiz deve direcionar-se às pessoas familiares quando há outras pessoas ao redor. Por exemplo: o aprendiz está no parquinho e ao enxergar e/ou escutar pessoas familiares se direciona até elas. Nesse tipo de situação o aplicador pode oferecer dicas motoras (DF, DL ou DG) ou verbal (IV) para ajudar o aprendiz a se direcionar até seus familiares.

3. Levar objeto de interesse ao adulto

Estratégia de ensino: o aprendiz deve levar objetos de interesse ao adulto para mostrá-lo, com o intuito de compartilhar um momento. Situações como essas costumam acontecer de modo espontâneo e natural, esse tipo de comportamento costuma partir do interesse do aprendiz. Crianças com TEA costumam apresentar muita dificuldade para

desenvolver esse repertório, chamado de atenção compartilhada. Existem algumas estratégias que podem ser usadas para a estimulação, que deve ocorrer, principalmente, em brincadeiras que sejam do interesse da criança, visto que ela só irá compartilhar a atenção dela para coisas que são de seu interesse. Um exemplo de como é possível estimular esse repertório são em brincadeiras com trocas de turnos (minha vez/sua vez) pois são ótimas oportunidades para compartilhar momentos com o aprendiz, assim o aplicador deve demonstrar muita empolgação pelo modo como o aprendiz brinca, mostrando que está interessado e compartilhando com ele a mesma brincadeira. O intuito da realização desse tipo de brincadeira é que o aprendiz apresente interesse em trazer objetos e/ou brinquedos para compartilhar momentos com outras pessoas.

CONTINUA...

Autonomia

Objetivo: o ensino de habilidades dessa área visa promover repertórios relacionados a realização de Atividades de Vida Diária (AVD's), desde aspectos mais básicos como alimentar-se, fazer uso do banheiro, tirar e colocar vestimentas, escovar dentes, tomar banho, entre outros aos mais complexos como a realização de tarefas domésticas e participação em atividades comunitárias. O intuito é ensinar habilidades que promovam autonomia e independência na realização de hábitos de rotina da criança.

Nessa área, especificamente, o aplicador poderá oferecer histórias sociais e/ou pistas visuais para ajudar o aprendiz a realizar tarefas, nesses casos, as ajudas visuais geram menos dependência do que as dicas verbais (IV), visto que a criança consegue desenvolvê-las sem a presença de alguém para instruí-lo durante a execução.

Ressalta-se que o ensino de alguns comportamentos-alvo foi quebrado em passos por se tratarem de comportamentos constituídos por sequências de respostas, como lavar as mãos, que envolve o comportamento de abrir e fechar uma torneira, pegar sabonete, esfregar as mãos e enxaguar, por exemplo. Assim, no decorrer será apresentado passos de como uma tarefa pode ser executada, o aplicador poderá fornecer dicas motoras (DF, DL, DG) ou verbal (IV) para auxiliar o aprendiz na execução das mesmas.

1. Segurar mamadeira enquanto mama

Estratégia de ensino: o aprendiz deve segurar a mamadeira enquanto mama. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

2. Levar alimentos oferecidos em pedaços até a boca

Estratégia de ensino: o aprendiz deve pegar alimentos, oferecidos em pedaços, com a mão e leva-los até a boca. Por exemplo: pedaços de frutas, biscoitos, entre outros. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

3. Segurar xícara com ambas as mãos

Estratégia de ensino: a criança deve segurar xícara com ambas as mãos e dar pequenos goles para tomar o líquido que lhe fora oferecido. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

CONTINUA...

Coordenação Motora

Objetivo: o ensino de habilidades dessa área visa promover e aprimorar competências motoras grossas e finas. Alguns indivíduos podem apresentar dificuldades na execução de movimentos, necessitando de ensino específico, o desenvolvimento de competências motoras possibilita à criança experiências diversas que proporcionarão a ela novas oportunidades de aprendizado.

1. Transferir objetos de uma mão para outra

Estratégia de ensino: o aprendiz deve transferir objetos de uma mão para outra. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

2. Ficar de joelho

Estratégia de ensino: o aprendiz deve realizar o movimento de ajoelhar-se. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

3. Engatinhar

Estratégia de ensino: o aprendiz deve realizar o movimento de gatinhar. Ofereça dicas para garantir a emissão da resposta esperada.

CONTINUA...

REFERÊNCIAS

LEAR, K. **Ajude-nos a aprender**: um programa de treinamento em ABA. Tradução: Windholz, M.; et. al., 2 ed., Otario, Toronto -Canadá, Comunidade Virtual Autismo no Brasil, 2004.

WINDHOLZ, M. **Passo a Passo, seu caminho**: guia-curricular para o ensino de habilidades básicas. 1. Ed. São Paulo: Edicon, 1988.