

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TAMYRES DANIELLE MACHADO KOURY

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** O uso do método ABA no processo ensino-aprendizagem de  
uma criança autista em uma escola privada de educação infantil.

BELÉM

2019

TAMYRES DANIELLE MACHADO KOURY

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** O uso do método ABA no processo ensino-aprendizagem de uma criança autista em uma escola privada de educação infantil.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará, como pré-requisito para a aquisição do título em Licenciatura em Pedagogia sob orientação do Profº Drº em educação Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

BELÉM

2019

TAMYRES DANIELLE MACHADO KOURY

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** O uso do método ABA no processo ensino-aprendizagem de uma criança autista em uma escola privada de educação infantil.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará, como pré-requisito para a aquisição do título em Licenciatura em Pedagogia sob orientação do Profº Drº em educação Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Drº, Genylton Odilon Rêgo da Rocha em Universidade Federal do Pará – UFPa.  
(Orientador)

---

Mª Renata da Silva Andrade Sobral em Universidade Federal do Pará – UFPa.  
(Membro)

---

Mª Jéssica Ferreira Nunes em Universidade Federal do Pará – UFPa  
(Membro)

BELÉM

2019

## **DEDICATÓRIA**

Agradeço a contribuição de cada um que compartilhou comigo um pouco de si para a realização deste trabalho. Dedico a participação de todos vocês.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer e dedicar este trabalho de conclusão de curso às seguintes pessoas:

Minha família, minha mãe Syntia Machado e pai Moisés Koury que proporcionaram estrutura e condições necessárias para minha formação.

Ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Genylton Odilon Rêgo da Rocha, que aceitou o convite para ser orientador da pesquisa e produção deste trabalho de conclusão de curso, seu grande desprendimento em ajudar e empatia durante o processo e dificuldades surgidas ao longo do caminho.

Às amigas Renata Ribeiro e Thayná Marcely que mantiveram-se presentes durante toda a graduação dentro e fora dos muros da Universidade, pelo incentivo e grande ajuda com o fornecimento de material para a realização deste trabalho, e aos amigos que compartilharam momentos de trabalho em grupo, deixo aqui registrado que vocês ressignificaram o sentido de família.

À escola lócus da pesquisa que possibilitou a experiência de acompanhar o processo ensino-aprendizagem do aluno observado, as professoras que compartilharam comigo seus saberes durante a pesquisa e, também o aluno A, por ensinar-me a Amar.

## RESUMO

Este estudo resultou de uma pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** o uso do método ABA no processo ensino-aprendizagem de uma criança autista em uma escola privada de educação infantil que teve como principal objetivo compreender como o método ABA está sendo utilizado no processo de inclusão escolar de uma criança com Transtorno de Espectro Autista na educação infantil em uma escola privada de Belém e, como objetivos secundários, procurou-se conceituar a partir de uma revisão bibliográfica o que é o Transtorno de Espectro Autista; em seguida, apresentar o conceito e a descrição com base em revisão bibliográfica do método ABA; por fim, analisar como o método ABA vem sendo utilizado na inclusão escolar de uma criança com Transtorno de Espectro Autista na educação infantil.. Foi realizada revisão bibliográfica e estudo de caso. Para obtenção dos dados qualitativos foram utilizados na pesquisa documental os registros e produção de relatórios qualificados utilizando a abordagem do método ABA desenvolvida com a criança observada durante a pesquisa, estes documentos passaram por análise dos dados por meio de análise do conteúdo. Os resultados foram analisados à luz de teóricos que discutem a temática investigada e foram organizados em cinco seções. Assim, o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta em período anterior ao início da vida escolar; em relação ao método ABA, é uma estratégia metodológica que objetiva reduzir comportamentos inadequados e estimular comportamentos adequados por meio do processo de generalização do conteúdo assimilado que foi utilizado com o caráter de ferramenta de apoio educacional. Compreende-se que o saber do cotidiano pode ser utilizado como conhecimento prévio para a construção de novos saberes. E esse saber serve de instrumentos motivadores, e facilitadores para a ocorrência da aprendizagem significativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transtorno do Espectro Autista. Método ABA. Processo ensino-aprendizagem. Inclusão escolar. Educação infantil.

## **ABSTRACT**

This study was published in: INCLUSIVE: INCLUSIVE EDUCATION: the use of the ABA method in the teaching-learning process of an autistic child in a private school of early childhood education whose main objective was the ABA method is being used in the process of school inclusion of a child with Autistic Spectrum Disorder in early childhood education in a private school in Belém and, as a target, to self-develop a bibliographic review on Autism Spectrum Disorder; then present the concept and a description based on a bibliographic review of the ABA method; for example, to analyze how the ABA method has been used in the school record of a child with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education. A bibliographic review and case study were carried out. The document was analyzed by data analysis through content analysis. The data was analyzed by the data analysis by means of the analysis of the data. The results were analyzed by this thematic version and investigated and it was organized in five sections. Thus, Autism Spectrum Disorder is a neurodevelopmental disorder that manifests itself in the period before the beginning of school life; in relation to the ABA method, is a methodological strategy that specifies the ability to adapt to the type of generalization and language adaptation program. Understand that the everyday saber can be used as a knowledge for the construction of new knowledge. And this knowledge serves as motivational tools, and facilitators for meaningful learning activity.

**KEY WORDS:** Autistic Spectrum Disorder. ABA Method. Teaching-learning process. School inclusion. Child education.

## LISTA DE FIGURAS/ILUSTRAÇÕES

<b>QUADRO 1:</b> CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS PARA TRANSTORNO AUTISTA.....	18
<b>QUADRO 2:</b> CLASSIFICAÇÃO DO DSM-IV.....	21
<b>QUADRO 3:</b> CLASSIFICAÇÃO DO DSM-IV COM OS CÓDIGOS DA CID-10.....	22
<b>QUADRO 4:</b> CRITÉRIO DIAGNÓSTICO PARA TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	23
<b>FIGURA 01:</b> PROGRAMAS DO MÉTODO ABA.....	42
<b>IMAGEM 01:</b> ALVO DE ENSINO – “OPERANTE VERBAL”: MANDO.....	43
<b>IMAGEM 02:</b> ALVO DE ENSINO – “OPERANTE VERBAL”: OUVINTE.....	43
<b>IMAGEM 03:</b> ALVO DE ENSINO – “OPERANTE VERBAL”: TATO E INTRAVERBAL.....	44
<b>IMAGEM 04:</b> ALVO DE ENSINO – HABILIDADES SOCIAIS.....	44
<b>IMAGEM 05:</b> ALUNO A BRINCANDO COM OS PALITOS.....	49
<b>IMAGEM 06:</b> CONTAGEM DOS PICOLÉS DE FIORELA.....	54
<b>IMAGEM 07:</b> PICOLÉ Nº 2.....	55
<b>IMAGEM 08:</b> RECONHECIMENTO DA QUANTIDADE DE PICOLÉS DE UVA DE FIORELA.....	55
<b>IMAGEM 09:</b> ATIVIDADE DE PINTURA ADAPTADA.....	56

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2. O QUE É TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA?.....</b>	<b>18</b>
2.1 O TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS.....	18
2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	25
2.3 A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA.....	29
<b>3. PROPOSTAS METODOLÓGICAS E ESRATÉGIAS PARA O PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM DE CRIANÇA COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA.....</b>	<b>36</b>
3.1 PROPOSTAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA.....	36
3.2 O MÉTODO ABA E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	41
<b>4. A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO ABA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELÉM.....</b>	<b>47</b>
4.1 A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO ABA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DE BELÉM.....	47
<b>5. CONCLUSÃO.....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>64</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como finalidade tratar sobre a educação inclusiva que, de acordo com Capellini e Rodrigues (2009), está inserida no campo da inclusão social como uma proposta de aplicação na práxis educacional que implica em uma série de mudanças a começar pelo currículo que rege as ações dentro do ambiente escolar pela formação e capacitação dos professores e demais funcionários da escola, uma vez que estes também interagem direta ou indiretamente com os alunos, e por uma política educacional que de fato seja mais democrática envolvendo a todos que fazem parte do processo educativo e da comunidade.

Optou-se por escolher este tema a partir dos estudos da disciplina “Pedagogia em Organizações Sociais” ofertada no segundo semestre do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação (Faed) e ministrada pela professora Maria Ludetana Araújo a qual apresentou as áreas que não se configuram como educação regular<sup>1</sup> ou em espaço escolar.

Em consequência disto, o trabalho de avaliação parcial da disciplina de “Pedagogia em Organizações Sociais” me oportunizou o contato com as crianças que apresentavam a necessidade de uma assistência educacional adequada às suas condições. O atendimento oferecido a estas crianças lhes garantiam os seus direitos à educação e saúde; isto despertou, a princípio, meu interesse pela pedagogia hospitalar que, de acordo com Lopes (2010), “busca oferecer assessoria e atendimento emocional e humanístico (...) em processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola”. A partir da oportunidade de visitar o hospital e as crianças que nele eram atendidas pude concretizar a escolha de me aprofundar na educação especial dando início às pesquisas sobre o tema da pesquisa, sobre educação especial, bem como profissionais da educação que atendiam a outro currículo que não àquele da educação regular .

Outro motivo pelo qual foi escolhido este objeto de estudo se deu pelo interesse nas histórias contadas por minha mãe sobre um de seus alunos com faixa etária de 3 anos identificado com Transtorno de Espectro Autista e estudando em uma escola da rede pública da cidade de Belém, situada no bairro do Sideral.

Por vezes, as histórias que minha mãe contava sobre seu aluno me fascinavam e despertavam ainda mais o interesse. Aos 3 anos de idade este aluno sabia ler fluentemente qualquer livro que lhe fosse disponibilizado sem que tivesse conhecimento das vogais.

O referido aluno não possuía a habilidade de reconhecimento dos signos da língua portuguesa – letras – de forma isolada, não reconhecia as vogais, nem mesmo as consoantes, porém, sua capacidade de leitura fluente e compreensão do texto escrito causaram tamanha curiosidade ao ponto de tornar-se estímulo em pesquisas bibliográficas particulares realizadas sobre o autismo. Infelizmente não houve a concretização da vontade de conhecê-lo pessoalmente e, hoje, se desconhece quais rumos educacionais lhe foram proporcionados. Começou-se assim a construção dos caminhos da minha formação acadêmica e profissional em questão.

No terceiro semestre, outras disciplinas foram sendo ofertadas onde tive a oportunidade de contato com áreas afins da educação estimulando ainda mais meu interesse pelo campo do autismo, tais como: “Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano” com o professor Luís Carlos, “Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento” com a professora Daiane Gasparetto e “Educação Inclusiva” ministrada pela professora Rosimê Meguins que proporcionaram a partir de outros trabalhos avaliativos o contato com a educação especial.

O objeto de estudo deste trabalho de conclusão de curso é o “uso do método ABA<sup>1</sup> no processo de ensino-aprendizagem de uma criança autista em uma escola privada de educação infantil” pensado e construído após a segunda orientação da primeira fase da construção do trabalho de conclusão de curso (TCC-I), a partir da conversa com o orientador sobre meu interesse no ensino-aprendizagem de crianças autistas em função das disciplinas estudadas até aquele período e de estagiar em uma escola privada de Belém como auxiliar de professor acompanhando a turma do maternal II C onde havia um aluno autista.

Por questões de autorização legal da escola e dos pais da criança houve a mudança do sujeito da pesquisa. Então, foram feitas adequações para melhor investigar sobre o uso do método ABA e seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem da criança com Transtorno de Espectro Autista sem violar nenhum direito ou risco de sanções legais.

Do terceiro ao quinto período da graduação participei de palestras sobre autismo como ouvinte, pesquisei sobre o assunto e realizei provas de seleção para se ter a oportunidade de participar ativamente do ensino de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. Em meados do quinto semestre, tive a oportunidade de participar de uma seleção para

---

<sup>1</sup>Segundo Lear (2004), a sigla em inglesa ABA significa Applied Behavior Analysis ou, em português, rigorosamente falando, seria a Análise do Comportamento Aplicada. “A ” ABA o u “O ” ABA? Pronuncia-se “ei, bi, ei” – mas já se fala corriqueiramente “aba”, no Brasil. Quem fala “ O” ABA está se referindo ao “método ABA” (Lear, K. Help Us Learn: A Self-Paced Training Program for ABA. 2004).

entrevista em uma escola privada da cidade de Belém e no dia 18 de maio foi iniciado o estágio supervisionado.

Junto com a oportunidade de estágio veio a possibilidade de ajudar e participar do ensino da turma do maternal II C, com crianças de 3 e 4 anos, e onde havia uma criança com autismo. Todavia não foi comunicado previamente a existência de qualquer tipo de transtorno de desenvolvimento e muito menos que era autista.

Ao assumir a responsabilidade no ensino e aprendizagem desta criança, junto a professora responsável pela turma, buscou-se literaturas com foco em transtornos de desenvolvimento e métodos de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno de Espectro Autista.

Assim sendo, a pesquisa tem como foco o uso do método ABA na perspectiva de educação inclusiva, bem como os reflexos deste método no processo de ensino-aprendizagem de uma criança autista em uma escola privada de educação infantil, em razão das oportunidades que me foram proporcionadas durante os semestres iniciais da graduação e conversa com o orientador do trabalho de conclusão de curso.

O despertar da minha curiosidade/interesse por meio das conversas sobre as situações vividas por minha mãe com seu aluno autista, o estímulo em desenvolver o aluno da escola privada no contexto educacional e também em suas tarefas do dia-a-dia contribuindo para sua maior independência, autonomia, e socialização, uma vez que somos sujeitos pertencentes a grupos sociais, também são razões pelas quais se justificam a escolha do tema e objeto de estudo da pesquisa.

O campo de pesquisa se dá em escola privada em decorrência de estar em estágio supervisionado na referida instituição, acompanhando crianças na faixa etária entre, orientada pela professora responsável pela turma.

Sobre o lócus da pesquisa, a escola têm como missão desenvolver processos educacionais, proporcionando aprendizagens significativas e formação de qualidade para habilitar o educando a atuar no meio ambiente, com responsabilidade social, possui crença em valores como ética nas relações, cidadania, responsabilidade social e autogerenciamento tornando possível a realização do trabalho com o aluno observado a partir de uma simbiose entre a diretriz filosófica da escola e sua metodologia de aprendizagem com as demandas específicas existentes provindas do seu atendimento clínico.

Buscou-se identificar na figura do professor da sala regular como o profissional que oportuniza práticas de ensino, frente ao currículo e desafios pertinentes do referido

transtorno de desenvolvimento. Com esse intuito buscamos analisar as práticas educacionais dos sujeitos que compõem aquele contexto de ensino-aprendizagem, entendendo as diversas formas de educação, diversas metodologias de aprendizagem e possibilidades que surgem em decorrência das formas de ensino e currículo educacional.

A realização desta pesquisa torna-se importante e complexa pelos desafios de se empregar metodologias de aprendizagem no contexto educacional de crianças com Transtorno de Espectro Autista, desse modo, compreender a singularidade da educação destes sujeitos, tendo o aluno como sujeito que recebe diretamente os reflexos das metodologias de ensino, condições de cuidado e educação, do social, e interações enquanto espaços de construção de conhecimento.

Esta pesquisa tem como relevância social a competência de contribuir com o campo da educação, com as práticas pedagógicas, com a produção de conhecimento sobre o uso das variadas metodologias pedagógicas no processo ensino-aprendizagem de crianças com desenvolvimento atípico, especificamente, crianças como Transtorno do Espectro Autista. De maneira mais ampla, é relevante socialmente porque contribui para que a sociedade compreenda melhor o que é o transtorno em estudo e possamos desmistificá-lo na tentativa de levar até a comunidade autista melhores condições de desenvolvimento para uma vida independente.

Como relevância acadêmica a pesquisa se torna útil porque acrescenta conhecimento à área da educação sobre educação inclusiva. É importante discutir sobre o uso do método ABA no processo ensino-aprendizagem de crianças autistas pois pode transformar a realidade desta criança uma vez que o profissional que tem conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista e as metodologias de aprendizagem pode oferecer um trabalho melhor e, por conseguinte, pode gerar melhores resultados na vida de seus alunos. Realizar discussões sobre o tema pensando nas melhores condições é essencial para o alcance da grande finalidade da educação que é formar indivíduos integralmente.

Segundo a ONU, até o ano de 2016, existiam cerca de 1% de autistas, uma proporção de um autista para cada 68 brasileiros, portanto, considero também como relevante pensar na quantidade populacional de autista existentes no país comparado ao contingente total de brasileiros. O contato com autista proporcionado no estágio supervisionado contribuiu substancialmente nos aspectos de humanização e empatia.

Participar do processo educacional do aluno autista que acompanhei no estágio auxiliou na compreensão e reflexão acerca da formação que recebemos na Universidade, a

carência de discussões e aprofundamento em certos campos de conhecimento e, ao criar uma relação de confiança mútua com este aluno, acabei aprendendo tanto quanto nas salas de aula da Universidade e desta forma, busquei conhecimento a mais para que pudesse colaborar com seu desenvolvimento. Sem que houvesse a busca por saber mais sobre o Transtorno do Espectro Autista e as metodologias de aprendizagem existentes que melhor viessem a se adequar às necessidades dele é provável que eu não tivesse condições adequadas de ajudá-lo.

Com base nas literaturas e normas legais que amparam o (a) aluno (a) com Transtorno do Espectro Autista e o levantamento de dados foram desenvolvidas as seguintes questões de investigação: a primeira, “O que é Transtorno de Espectro Autista?”; a segunda, “O que é o método ABA?”; e ainda, “Como o método ABA vem sendo utilizado na inclusão escolar de uma criança com Transtorno de Espectro Autista na educação infantil?”

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como o método ABA está sendo utilizado no processo de inclusão escolar de uma criança com Transtorno de Espectro Autista na educação infantil em uma escola privada de Belém.

Em razão das questões de investigação desenvolvemos os seguintes objetivos específicos: primeiro, conceituar a partir de uma revisão bibliográfica o que é o Transtorno de Espectro Autista; em seguida, apresentaremos o conceito e a descrição com base em revisão bibliográfica do método ABA; por fim, será feita a análise de como o método ABA vem sendo utilizado na inclusão escolar de uma criança com Transtorno de Espectro Autista na educação infantil.

A pesquisa realizada é uma pesquisa qualitativa. Ludke e André (1986) apresentam este tipo de pesquisa a partir de cinco características: a primeira ocorre em ambiente natural com contato direto entre o pesquisador, ambiente e situação em estudo por meio do trabalho de campo; a segunda, a coleta de dados é descritiva pois todo material coletado têm importância e o pesquisador deve estar atento aos detalhes para melhor compreender os problemas da pesquisa; a terceira característica da pesquisa qualitativa é o processo de investigação sistematizado e tão importante quanto os resultados da pesquisa; a quarta característica, a busca das diferentes percepções dos participantes, pois cada um torna o ambiente significativo à sua maneira; por fim, a quinta característica, a análise dos dados segue o processo indutivo, comprovando as hipóteses via inspeção dos dados descritivos.

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica, de acordo com Severino (2007) é

aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos e teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 132.).

Foi realizado um estudo de caso em uma escola privada da cidade de Belém, que possui como método de ensino a Teoria Construtivista, tal fato vai de encontro com os meios utilizados para favorecer o ensino-aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil. De acordo Ludke e André (1986), visando à descoberta, a partir do referencial teórico, atento aos elementos que possam surgir no decorrer da pesquisa. Para Ludke e André (1986 *apud* STAKE, 1995, p. 11), “estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importâncias circunstâncias”.

É apresentado pelo autor três tipos de estudo de caso: o primeiro é o estudo de caso empírico, quando o interesse do pesquisador é no caso, buscando conhecer mais sobre o assunto em estudo; o segundo, estudo de caso instrumental, que ajuda a responder uma questão de investigação do pesquisador a partir de um caso particular; e por fim, o estudo de caso coletivo, onde o pesquisador estuda vários casos com as finalidades dos dois primeiros tipos de estudo de caso já mencionados acima.

André (2008), lançando mão dos estudos de Stenhouse (1988), apresenta em “Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional” a classificação dos estudos de caso reunindo-os em quatro grupos: estudo de caso etnográfico, para “compreensão dos atores do caso e oferecer explicações sobre padrões causais ou estruturais que não eram claros aos participantes”; de caso avaliativo, que fornece ao pesquisador informações que auxiliem na pesquisa; de caso educacional, com finalidade de enriquecer o trabalho do pesquisador preocupado com a compreensão da ação educativa; e ainda, o estudo de caso-ação, na qual se faz a reflexão sobre as informações coletadas para que haja contribuição no desenvolvimento da pesquisa. Na presente pesquisa foram utilizados dois tipos de estudo de caso, o estudo de caso instrumental e o de caso avaliativo.

Relacionando o método de pesquisa exposto nos parágrafos anteriores com o objeto de estudo, há caráter significativo para representar e validar a pesquisa de modo a considerar, particularmente, que a generalização do caso de uma criança com Transtorno de Espectro Autista de uma escola privada da cidade de Belém, corresponda a situações análogas do tema sobre Educação Inclusiva e o objeto de estudo da pesquisa.

Utilizamos a técnica da pesquisa documental, os registros e produção de relatórios qualificados utilizando a abordagem do método ABA que estava sendo desenvolvido com aquela criança, enquanto pesquisador participante; e ainda, a observação participativa a qual me possibilitou compartilhar a vivência da criança em estudo, sistematizar as atividades ao longo da pesquisa, interagir e acompanhar, descrever e realizar a análise das situações vividas considerando aspectos do ensino-aprendizagem em condições naturais do meio e contexto diário.

A análise de dados foi feita por meio da análise do conteúdo. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), técnica que permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo de comunicação. Segundo Severino (2007),

envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais.

Para Yin (2001), a técnica de análise de dados “consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombina as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo” (YIN, 2001, p. 131).

Depois de realizarmos a análise dos dados organizamos os resultados da pesquisa em cinco seções: a primeira seção é a presente introdução, a qual apresenta o processo para definição do tema da pesquisa, o objeto de estudo, as relevâncias pessoal, social e acadêmica, bem como as questões de investigação, etc.

A segunda seção da pesquisa, dividida em três subseções, intitulada “O que é Transtorno de Espectro Autista?” Trata sobre o que é tal transtorno, definido na primeira subseção o Transtorno de Espectro autista e apresentando suas características. Já a segunda apresenta a educação infantil e suas características e, a terceira subseção aborda a escolarização de crianças com Transtorno de Espectro Autista.

A terceira seção da pesquisa, intitulada “Propostas metodológicas para o ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno de Espectro Autista”, também dividida em duas outras subseções, tem como objetivo apresentar métodos e estratégias utilizados no ensino-aprendizagem de crianças com este transtorno e, na segunda subseção, o método ABA e suas características.

Já a quarta seção intitulada “A utilização do método ABA em uma escola de educação infantil de Belém”, apresenta a utilização do método ABA na educação infantil em

uma escola privada de Belém com base nas pesquisas de literaturas sobre o tema e objeto de estudo proposto, bem como reflexões sobre a experiência proporcionada pelo estágio supervisionado em curso e o estudo de caso.

Por fim, a quinta seção é a conclusão na qual apresento de forma sintética os resultados alcançados com o presente trabalho de conclusão de curso ao pesquisar sobre o uso do método ABA no processo ensino-aprendizagem de uma criança autista em escola privada de Belém.

## 2. O QUE É TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA?

Nesta seção buscou-se definir e caracterizar o Transtorno de Espectro Autista a partir da questão de investigação sobre “O que é o Transtorno de Espectro Autista?” que intitula a presente seção, para isso foi realizada uma revisão bibliográfica que viesse a embasar a pesquisa.

Estruturada em três subseções, define e caracteriza o TEA na primeira subseção; já na segunda intitulada “A educação infantil e suas características” irá apresentar as características norteadoras do trabalho pedagógico, as características fundamentais da educação infantil enquanto etapa inicial da educação básica, e ainda, como se dá o processo de ensino aprendizagem a partir do cuidar, brincar e educar; culminando na terceira subseção onde apresenta o processo de escolarização de crianças com TEA.

Lançando mão de Alves e Verissimo (2007), DSM-V (2013), Costa (2016), Da Silva e Bolsanello (2002), da Declaração de Salamanca (1994), Enricone e Goldberg (2007), Kanner (1943), Lear (2004), a Cartilha: direitos da pessoa autista (2011), Paredes (2011), Sacks (1995), Schmidt (2013) e Stainback e Stainback (1999), Uchoa (2015); e legislação pertinente, construímos a segunda seção.

### 2.1 O TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS.

Por muito tempo o autismo esteve associado a fatores ambientais incidentes na gravidez, tais como: doenças, alcoolismo, substâncias abortivas, etc. o nível de emoção das mães também fora contestado, em razão da falta de demonstração dos sentimentos dos filhos eram chamadas de “mães geladeira” (KANNER, 1995).

Estudados como psicóticos possuidores de um tipo de esquizofrenia precoce, dentre outras variações chegou-se a pontos em comum nas pesquisas de estudiosos que por questão geográfica não tiveram a oportunidade de contato favorecendo a troca de conhecimento, como exemplo Leo Kanner e Hans Asperger. Na década de 1940 foi detectado pela primeira vez.

Na década de 1960 estudos a respeito do autismo e seus “sintomas” definiram o autismo como uma doença genética, heterogênea, de caráter ora dominante, ora recessivo

tendo diversas consequências no indivíduo. Tais consequências podem ser consideradas de grau leve ou grave correspondendo, atualmente, ao “espectro” do termo.

Na década de 1970, “Beate Hermelin e Neil O’Connor e seus colegas em Londres, formados na nova disciplina da psicologia cognitiva, dedicaram-se à estrutura mental do autismo de uma maneira mais sistemática. Seu trabalho (e o de Lorena Wing, em particular) sugere que existe um problema essencial, uma tríade consistente de deficiência, em todos os indivíduos autistas” (SACKS, 1995, p. 254)

Pôde-se chegar à definição de que o transtorno de espectro autista é um transtorno global do desenvolvimento que afeta o cognitivo e áreas de habilidades humanas, essas habilidades humanas correspondem a seis critérios diagnósticos (Ver quadro 4) que apresentam características essenciais do transtorno como o prejuízo na comunicação e interação social que podem ser percebidos desde a primeira infância quando a criança tende a demonstrar limites e prejuízos funcionais podendo variar de acordo com as características de cada indivíduo, “condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica”, não obrigatoriamente estando presente simultaneamente, mas pode ocorrer em duas ou apenas uma área de habilidade humana.

A tríade que outrora caracterizava o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista sofreu atualizações com base nos DSMs e correspondiam às capacidades de: linguagem e comunicação; habilidade social ou interação; e, comportamento. “Essas alterações levam a importantes dificuldades adaptativas e aparecem antes dos 03 anos de idade, podendo ser percebidas, em alguns casos, já nos primeiros meses de vida.” (CARTILHA: DIREITOS DA PESSOA AUTISTA, 2011, p. 2).

Observe o quadro abaixo:

**Quadro 1** - Critérios diagnósticos para transtorno autista (DSM-IV,1995 p.70.)

- A)** Pelo menos seis dos 12 critérios abaixo, sendo dois de (1) e pelo menos um de (2) e (3)
- 1)** Déficits qualitativos na interação social, manifestados por:  
 Dificuldades marcadas no uso de comunicação não-verbal  
 Falhas do desenvolvimento de relações interpessoais apropriadas no nível de desenvolvimento  
 Falha em procurar, espontaneamente, compartilhar interesses ou atividades prazerosas com outros  
 Falta de reciprocidade social ou emocional
- 2)** Déficits qualitativos de comunicação, manifestados por:  
 Falta ou atraso do desenvolvimento da linguagem, não compensada por outros meios (apontar, usar mímica)  
 Déficit marcado na habilidade de iniciar ou manter conversação em indivíduos com linguagem adequada  
 Uso estereotipado, repetitivo ou idiossincrático de linguagem  
 Inabilidade de participar de brincadeiras de faz-de-conta ou imaginativas de forma variada e espontânea para o seu nível de desenvolvimento.
- 3)** Padrões de comportamento, atividades e interesses restritos e estereotipados:  
 a. preocupação excessiva, em termos de intensidade ou de foco, com interesses restritos e estereotipados  
 b. aderência inflexível a rotinas ou rituais  
 Maneirismos motores repetitivos e estereotipados  
 Preocupação persistente com partes de objetos
- B)** Atrasos ou função anormal em pelo menos uma das áreas acima presente antes dos 3 anos de idade
- C)** Esse distúrbio não pode ser melhor explicado por um diagnóstico de síndrome de Rett ou transtorno desintegrativo da infância.

Fonte: DSM-IV. Pervasive Developmental Disorders. In: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association; 1994, p.70

O DSM-IV (2000) apresenta a partir de critérios algumas características correspondentes ao campo das interações sociais: um comprometimento marcante no uso de comportamentos não-verbais, como “contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social”; dificuldade em se relacionar com seus pares em comparação a crianças de desenvolvimento típico; “ausência de reciprocidade social ou emocional.”.

No campo da linguagem, comunicação e imaginação, ainda de acordo com o DSM-IV (2000), ocorrem “atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada”; “(...) em indivíduos com fala adequada, acentuado comprometimento da capacidade de iniciar ou manter uma conversa”; e ainda, “ausência de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos próprios do nível de desenvolvimento”. No que diz respeito ao

comportamento autista têm-se “flexibilidade comportamental: padrões limitados, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades”.

Em contraste a isto, o DSM-V infere que, as pessoas que receberam o diagnóstico de transtorno autista como Transtorno ou Síndrome de Asperger, e ainda os casos de Transtorno Geral do Desenvolvimento (TGD) sem especificação “devem receber o diagnóstico de Transtorno do espectro autista.” A Síndrome de Asperger ora aparece nas literaturas como um quadro de autista sendo incluída como um grau dentro o espectro do transtorno, ora apresentada como uma síndrome específica com características análogas ao Transtorno do Espectro Autista.

Dentro do Espectro Autista estão inclusas algumas síndromes como: Rett e Asperger. A Síndrome de Rett é considerada em algumas literaturas como um quadro de autismo de grau leve e, em outras, como o DSM-IV de 1994 como um transtorno encontrado no subgrupo de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento onde também é incluído o Autismo. No DSM-V, a Síndrome de Rett aparece associada ao Transtorno do Espectro Autista como uma condição médica e/ou doença genética com registro preciso do grau de apoio necessário, com tudo não fora incluído no espectro.

Veja o quadro abaixo retirado do DSM-IV (1994) onde Rett e Asperger aparecem listados junto aos demais transtornos invasivos do desenvolvimento:

**Quadro 2 – Classificação do DSM-IV (1994, p.14)**

299.00 Transtorno Autista
299.80 Transtorno de Rett
299.10 Transtorno Desintegrativo da Infância
299.80 Transtorno de Asperger
299.80 Transtorno Invasivo de desenvolvimento SOE

Fonte: DSM-IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Trad. Dayse Batista; --- 4.ed. --- Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.14.

Em suma, os Transtornos de Asperger e Rett aparecem como transtornos invasivos do desenvolvimento, incluídos na classificação de Transtornos Geralmente Diagnosticados pela primeira vez na infância ou adolescência no DSM-IV por apresentarem “características fenomenológicas compartilhadas, de forma a facilitar o diagnóstico diferencial” e tal diagnóstico deverá ser realizado por ação médica (Ver anexo 1).

Objetivando maior abrangência do diagnóstico, o DSM-IV foi desenvolvido em colaboração com pesquisas da décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados de Saúde (CID-10) em 1992, essas que foram incluídas como alternativas (Ver anexo 2). Para ilustrar o argumento anterior, observe a classificação do DSM-IV com os códigos da CID-10 no quadro abaixo:

**Quadro 3 – Classificação do DSM-IV com os códigos da CID-10 (DSM-IV, p. 780.)**

F84.0 Transtorno Autista
F84.2 Transtorno de Rett
F84.3 Transtorno Desintegrativo da Infância
F84.5 Transtorno de Asperger
F84.9 Transtorno Invasivo de desenvolvimento SOE

Fonte: DSM-IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Trad. Dayse Batista; - 4.ed. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.780.

Quando tenta-se caracterizar o Transtorno de Espectro Autista nos confrontamos com a seguinte situação: por ser um transtorno de espectro as características variam de acordo com o cada indivíduo.

Segundo a AIA (Associação para a Inclusão e ação do Autismo) ocorrem perturbações no desenvolvimento da criança caracterizadas por uma variedade de sintomas decorrentes de um problema em esfera neurológica que acabam promovendo o comprometimento de algumas habilidades como já mencionado na presente seção. (AUTISM CONSORTIUM. Informações para Pais de Crianças com Espectro Autista.).

No que confere a habilidade social de comunicação, o transtorno de espectro autista apresenta déficits sociais que envolvem dificuldades de: se relacionar e conviver de modo adequado; interessar-se pelo outro ou pelo que o outro está fazendo; dividir e compartilhar; fazer contato facial; e ainda contato físico. (LEAR, Kathy. Ajude-nos a aprender. Help us Learn, 2004.)

A fala com atraso é um dos primeiros sinais para atenção ao comportamento apresentando dificuldades de comunicar o que deseja contextualizar, dentre outros. Atribuídos ao comportamento, o apego a rotinas e pouca tolerância a mudanças; ecolalia e movimentos repetitivos (estereotipia); atenção extrema e restrita por algum objeto ou parte do objeto; dificuldade na coordenação motora; estímulos sensoriais demais ou de menos; agressividade e/ou autolesões, entre outros déficits.

Com a finalidade de tentar atender necessidades do campo científico nas pesquisas sobre autismo foram criados manuais diagnósticos e estatísticos de transtornos mentais - DSM, na sigla em inglês – que foram passando por atualizações ao longo dos anos resultando no produto de cinco volumes desde sua primeira edição, o DSM-I em 1952 até 2013, sua edição mais recente, o DSM-V para que também pudessem ser atendidos e oferecidos serviços para autistas, bem como suas variações de transtorno. Observe a nova disposição dos critérios de diagnóstico no quadro abaixo:

**Quadro 4 – Critério diagnóstico para Transtorno do Espectro Autista(DSM-V,2013.)**

**A) Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):**

1) Déficits na reciprocidade sócio emocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

2) Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

3) Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. *Especificar a gravidade atual:*<sup>2</sup>

**B) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):**

1) Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).

2) Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).

3) Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).

4) Híper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos

<sup>2</sup> A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento (Ver anexo 4).

sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

*Especificar* a gravidade atual:

**C)** Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

**D)** Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

**E)** Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento.

Fonte: AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)**. American Psychiatric Pub, 2013.

O DSM-V (2013) apresenta como características do Transtorno do Espectro Autista tais como: interesse social ausente, reduzido ou atípico; “padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades”; “interesses altamente limitados e fixos(...) tendem a ser anormais em intensidade ou foco”; “prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo” e déficits de comunicação social. Existe ainda déficits motores associados às características do Transtorno do Espectro Autista como a marcha atípica (caminhar na ponta dos pés).

Portanto, as literaturas apresentam que o Transtorno de Espectro Autista, ou Transtorno de Desenvolvimento Autista, ou ainda, Problema de Espectro Autista consiste em um Transtorno que pode ser perceptível desde os primeiros anos de vida com duas principais características que são: os déficits de interações sociais e de comunicação; e, os comportamentos repetitivos e interesses restritos.

No que corresponde à tarefa de caracterizar o Transtorno de Espectro Autista, Vasques (2009, p. 01) afirma que:

Não sendo possível determinar a veracidade das diversas teorias, o processo de escolarização inclui um não saber constitutivo. Como não há um percurso pré-estabelecido, garantindo e antecipado pelo diagnóstico, o professor e a escola responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência escolar de seu aluno. Daí a base de sua conduta ser ética, em lugar de um método ou técnica.

Entende-se assim que, é uma tarefa complexa que leva em conta uma série de comportamentos, os quais durante estes longos anos de pesquisas foram estudados, definidos,

ajustados, agrupados e alterados para que se pudesse chegar a uma clareza maior a fim de beneficiar e melhor desenvolver tais indivíduos.

## 2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CARACTERÍSTICAS.

De acordo com Inoue (1999, p. 02), a educação infantil apresenta algumas características tomadas como compromissos que irão nortear o trabalho pedagógico, a exemplo disto temos, no exercício da cidadania: o “respeito à dignidade da criança” quando passamos a considerar e respeitamos suas especificidades, sua maneira singular de conhecer e se relacionar com o mundo, que a criança na educação infantil atribui significados próprios a ele; dar a elas o direito de acesso e vivência das diferentes manifestações culturais pois, “é através de meios de acesso e compreensão desse universo que elas poderão participar da sociedade, ampliando as condições de igualdade e justiça”

Também, confere à educação infantil o cuidado e atendimento aos carentes infantes, compromisso este que está atrelado a um contexto histórico que, segundo Ana Amélia Inoue (1999), no referencial curricular da educação infantil, apresenta a creche enquanto instituição responsável por atender os filhos de famílias carentes. Desta forma, pensou-se em cuidados para as crianças em educação infantil de uma maneira mais ampla oferecendo a elas experiências que permitam posteriormente o contato e apropriação do conhecimento escolar iniciando, assim, a criança no mundo letrado.

É também característica norteadora da educação infantil, o entendimento de que a criança como indivíduo em fase de desenvolvimento apesar de trazer consigo as necessidades e capacidade humana é, à medida que se relaciona com o mundo, ou seja, em sua vivência, que constrói significados e conceitos, em esfera comportamental e também cognitiva.

O processo educacional no Referencial Curricular (BRASIL, 1998) da educação infantil acontece no ato de cuidar, no brincar e no aprender sendo estas as características fundamentais da educação infantil. Segundo Inoue (1999), “o cuidar refere-se aos cuidados amplos (...). O brincar, por sua vez, precisa ser entendido como atividade essencial para a criança nessa faixa etária, como linguagem indispensável para se compreender o mundo e o ser humano.” Portanto, “a criança aprende e constrói significados, buscando a compreensão do outro e das experiências que a brincadeira traz.” (INOUE, 1999, p. 36)

Para Inoue (1999), a aprendizagem deve acontecer em situações orientadas e planejadas pelo professor a fim de que a criança venha a realizá-la e aconteça o “aprender”

por meio de uma cadeia de percepções feitas pela criança a partir de suas experiências ocorrendo então, seu desenvolvimento.

Já para Pires e Moreno (2015), cuidar e educar são ações indissociáveis, “Ao cuidar e educar uma criança leva-a a manifestar posturas autônomas, criando hábitos e capacidade de realizar sozinha algumas ações, promovendo múltiplas aprendizagens”. Quando se realiza a atividade do cuidar sem intencionalidade, perdem-se ótimas oportunidades de se educar. (PIRES; MORENO. 2015 p. 95.). Além do cuidar e educar, a brincadeira também constitui o processo de desenvolvimento na educação infantil para as autoras sendo, para a criança, o ato mais significativo em uma perspectiva de humanização.

De acordo com o que está posto na Lei nº 9394/96 – LDB

*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. 2. LDB).*

Isto pressupõe dizer que as aprendizagens significativas ocorrem não somente em sala de aula como também em todos os espaços do ambiente de ensino (considera-se aqui a Instituição social ESCOLA).

O cuidar na educação infantil, segundo Alves e Veríssimo (2007), à luz do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), infere que o cuidado é uma atividade permanente essencial sendo uma das características da educação infantil presente ao nível educacional da creche de modo enfático, com tudo, “o que se pretende, segundo o Referencial, não é a simples transposição do cuidado doméstico para o ambiente institucional, mas sim a construção de uma prática de atendimento cujo princípio seja garantir as melhores oportunidades de desenvolvimento às crianças” (p. 14).

Outra característica da educação infantil é o educar. Esta, por sua vez, se dá por meio das interferências que o adulto realiza sobre as ações da criança no sentir, perceber e agir, tais interferências “contribuem para o aprimoramento tanto das aquisições cognitivas quanto das interações e experiências individuais e coletivas infantis” (DA SILVA; BOLSANELLO, 2012, p. 02)

De acordo com Nono (2011), “é tarefa dos educadores organizar o espaço e o tempo das escolas infantis, sempre levando em conta o objetivo de proporcionar o desenvolvimento das crianças.” (Pág. 01) não se restringindo somente ao brincar e educar, ou como muitas vezes ocorre na prática: somente o brincar ou somente o educar; nem cerceando as interações que a criança estabelece entre seus pares uma vez que, enquanto indivíduos

educados socialmente, as relações que estabelecemos são fundamentais para nossa formação, estabelecendo assim a relação entre o cuidar e o educar.

O Referencial curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), em seu primeiro volume, propõe uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente, uma vez que a diversidade nas escolas é benéfica aos alunos com necessidades especiais ao favorecer o desenvolvimento e aprendizagem e, no confronto com as diferenças, promove o trabalho das dificuldades.

No tocante sobre o atendimento das pessoas com deficiência o documento engloba ainda no texto: os “portadores de deficiência mental, auditiva, visual, física e deficiência múltipla, e portadores de altas habilidades”. Aborda também a educação especial de maneira geral, sendo esta uma “(...)educação dirigida aos portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades, é considerada pela Constituição brasileira, como parte inseparável do direito à educação” não atentando para transtornos de aprendizagem e/ou desenvolvimento.

Podemos discorrer então, com base na legislação pertinente sobre o processo ensino-aprendizagem de uma criança autista na educação infantil, considerando as situações de cuidado, do brincar e educar.

Vale ressaltar que, o brincar, educar e cuidar estão presentes na educação infantil a todo momento e, esta etapa da educação básica oportuniza à criança experiências com fins de *desenvolvimento integral*. Com tudo, a criança autista necessita de uma estrutura que considere suas especificidades para seu melhor aprendizado (UCHOA, 2015, p.17).

É fundamental que as experiências sejam significativas para o autista, segundo Uchoa (2015, p.33), as quais o professor deve pensar suas aulas de modo que sejam preparadas para o desenvolvimento das habilidades apresentadas e, principalmente, aquelas que ainda não foram exibidas, bem como a compreensão do seu aluno.

É importante discutir também, em uma macro esfera educacional, a relação entre as políticas sociais e educacionais, bem como seus reflexos na educação especial uma vez que está posto em Lei 12.764 sancionada em 27 de dezembro de 2012 a pessoa “portadora” de Transtorno de Espectro Autista de acordo com dois incisos:

No inciso primeiro, apresenta o “portador” como aquele possuidor de:

Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.  
([Http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm))

Já o segundo inciso, completa:

Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. ([Http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm))

De acordo com Paredes (2011, p. 11), o professor da educação infantil “precisa seguir uma programação educacional baseada na diagnose e na avaliação dos resultados, observando principalmente quais os canais de comunicação que o incapacita”.

Desta forma, em casos de a criança não atender ou alcançar os objetivos da atividade planejada pelo professor, ainda que tenha sido pensada em sua totalidade considerando as especificidades da criança autista, poderá reformulá-la e com isso perceber a melhor maneira de trabalhar com aquela criança, nessas situações o conhecimento das diferentes metodologias de aprendizagem é fundamental para que o professor venha a desenvolver ao máximo o aluno e também alcançar os objetivos da educação infantil.

Outra maneira de garantir os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista é com a atuação do professor de apoio escolar, esta por sua vez “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência visando à sua inclusão social e cidadania.”, conforme a Lei 13.146/15.

Corroborando com o art. 205 da Constituição Federal de 1988 onde está estabelecido em seu Capítulo 3, seção 1, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Pág. 101).

Tendo ainda base nos princípios I e II do art. 206 os quais inferem que o ensino deve ser oferecido com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” de maneira que favoreça “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.”

Seguindo a mesma perspectiva o Plano Nacional de Educação, em sua meta 4 propõe

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência<sup>3</sup>, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o

<sup>3</sup> De acordo com a **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação

acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Neste cenário, a legislação apresenta direitos dos indivíduos com Transtorno de Espectro Autista para que estes possam gozar de uma educação de qualidade no alcance de seu desenvolvimento pleno a partir de suas necessidades específicas como poderá ser melhor explorado no decorrer do presente trabalho de conclusão de curso.

### 2.3 A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA.

Atualmente discute-se bastante sobre a educação inclusiva pensada para atender a todos, de maneira articulada, na defesa dos direitos dos alunos que necessitam de uma atenção especial para com suas necessidades educativas no ensino regular.

A partir da educação inclusiva se pensou a educação especial na perspectiva da inclusão, neste sentido, não se defende mais que pessoas com deficiência física, transtornos, e/ou qualquer outra necessidade educativa especial sejam educados em espaços segregados como era defendida antigamente.

Apresentaremos nesta subseção o processo de escolarização com seus limites e possibilidades, bem como os meios que corroboram para o alcance da independência destes sujeitos com base nas literaturas selecionadas mediante pesquisa documental e revisão bibliográfica.

O processo de escolarização de um indivíduo autista não acontece da mesma maneira regular como em crianças não autistas já que os déficits apresentados incidem em todo o processo de ensino, uma vez que o ser humano por ser um indivíduo social aprende e se desenvolve a partir de suas relações sociais, o indivíduo autista já começa sua formação de maneira ímpar, embora, mesmo havendo comprometimento social, o indivíduo com TEA possua extremo avanço no processo ensino-aprendizagem se comparados a indivíduos típicos.

---

com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm))

Entretanto, algumas estratégias podem ser usadas no processo de escolarização tornando-o mais igualitário em comparação ao processo de escolarização de crianças com desenvolvimento típico, tais como: a escolarização em ambiente regular, o acompanhamento multiprofissional precoce, o auxílio de um profissional capacitado que venha a mediar o processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

A partir dos trabalhos em sala de aula regular foi possível observar seu comportamento alguns padrões característicos de pessoas autistas, tais como: estereotípias (giros); processamento auditivo hipersensível a sons apresentando pouca tolerância; no contato social era um tanto “desajeitado”, o que compromete sua habilidade social; apresentava ecolalias em sua comunicação, em certos momentos o tom de sua voz aumentada sem que houvesse razão/ situação problema; em seu aprendizado, comparado ao das crianças com desenvolvimento típico, possuía um ritmo mais lento, perdia a atenção facilmente; além de pouco realizar contato facial, entre outras características.

Segundo a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em 1994, “(...) as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios eficazes de combater atitudes discriminatórias e que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular.” (DE SALAMANCA, Declaração; DA ACCÇÃO, Enquadramento. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. **Salamanca**, 1994.)<sup>1</sup>

Não somente como forma de assegurar o direito das pessoas com deficiência, como está posto na lei 13.146/2005, mas também uma medida de trabalhar para diminuição da incidência dos déficits de comunicação e desenvolvimento das habilidades sociais (interação e socialização), o ambiente escolar é fundamental no processo de escolarização uma vez que promove o contato direto entre as culturas, bem como a própria aquisição dos hábitos culturais de uma sociedade, a construção de identidade dos sujeitos, acesso aos conhecimentos e conteúdos escolares, entre outros.

Ocorrem, entretanto, alguns desafios que dificultam a escolarização da criança com Transtorno de Espectro Autista. O primeiro e maior dos desafios é que de fato ocorra o processo de inclusão<sup>4</sup> nas escolas (e em escala maior, na sociedade como um todo), pois,

---

<sup>4</sup> “A educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos” – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.” (Stainback e Stainback, p.21, 1999.)

como apresentado nas literaturas pesquisadas, o que ocorre muitas das vezes é a integração<sup>5</sup> do aluno atípico/ com necessidades especiais. (ENRICONE, J.; GOLDBERG, K. Necessidades educativas especiais: subsídios para a prática educativa. 2007)

Outro desafio no processo de escolarização parte das várias definições e alterações do que é/seria o Transtorno de Espectro Autista, como apresentado na subseção anterior, que acaba por dificultar sua caracterização. Numa tentativa de amenizar essa questão os profissionais e pesquisadores deste campo se baseiam pelos DSMs, entre outros, aproximando os diagnósticos a fim de balizar as estratégias de ensino que serão feitas nas intervenções, sejam de caráter escolar ou não.

Para que o processo de escolarização na perspectiva da escola inclusiva ocorra de fato, Costa (2016) assegura que há a exigência de mudanças no contexto educacional, transformações essas que incidem nas seguintes esferas: a primeira seria de cunho político com acesso e permanência garantidos para esses sujeitos atípicos.

Ainda segundo Costa (2016), a segunda transformação seria técnica científica, com olhar mais cuidadoso para com a formação dos educadores; e ainda, a terceira, de natureza pedagógica com formas e condições de aprendizagem adaptadas às necessidades das crianças sejam elas de desenvolvimento típico ou atípico, com ou sem necessidades pensando sempre em seu desenvolvimento integral. Tais transformações se valem da Diretriz Curricular Nacional que no título 5, capítulo 2, seção 2, artigo 29, sobre o atendimento de creches e pré-escolas.

O processo de escolarização em perspectiva da educação inclusiva na educação infantil – primeira etapa da educação básica – beneficia a aquisição de cultura e conteúdo (atitudinais, procedimentais e conceituais), e outros conhecimentos favorecidos por um saber oculto no currículo que acabam desenvolvendo as várias formas de expressão.

A escolarização do aluno com Transtorno de Espectro Autista em ambiente educacional regular auxilia e reforça o seu desenvolvimento de maneira semelhante a que ocorre com indivíduos de desenvolvimento típico no que diz respeito a interação e socialização pois são perpassados por uma experiência de aprendizagem significativa. Segundo Schmidt (2013), a partir de suas pesquisas, as relações sociais não são prejudicadas por tais déficits quando há aprendizagem significativa.

---

<sup>5</sup> “A **integração** educativo-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades especiais durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola” (MEC,1994).

Correspondendo ao atendimento da aprendizagem significativa no processo de escolarização, um trabalho flexibilizado e o registro do mesmo acabam sendo pilares para se planejar o trabalho pedagógico uma vez que, “ideias pré-concebidas sobre autismo [...] influenciam as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos, afetando a eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades”. (ENRICONE; GOLDBERG, 2007, p.81).

Mediante isto, têm-se a necessidade do profissional capacitado (professor) no trato com alunos que possuem Transtorno de Espectro Autista, ou a atuação do profissional facilitador. Atualmente sabe-se que o atendimento precoce de uma criança autista é de extrema importância, pois diminui os déficits e corrobora para o desenvolvimento da criança a fim de desenvolver não somente na esfera educacional quanto propiciar o desenvolvimento de sua independência para uma vida autônoma.

Para isso, temos na figura do profissional facilitador àquele que dará o suporte para que a criança autista venha a atingir os objetivos apresentados. No processo de escolarização este profissional facilitador pode ser uma terceira pessoa envolvida no referido processo como também pode ser o próprio professor capacitado.<sup>6</sup>

O profissional facilitador será aquele que no processo de ensino fará a interpretação da criança aplicando o programa específico e correspondente às necessidades específicas daquela criança com Transtorno de Espectro Autista, coletando dados e fazendo supervisão e acompanhamento do processo.

Segundo o DSM-IV, existe o distúrbio autista, já o DSM-V (2013) apresenta o Espectro Autista, com tudo, os dois volumes têm em comum a existência de déficits e excessos. Deste modo o processo de ensino, seja escolar ou não, necessita de um modelo de intervenção que norteie o trabalho que será desenvolvido pelo profissional facilitador de maneira intensiva (horas de duração por sessão), extensiva (intervenção com duração de anos) e principalmente um atendimento desde os primeiros anos de vida facilitando substancialmente o desenvolvimento da criança autista.

A intervenção só pode ser realizada após uma análise discriminativa na qual se traduzirá em um plano de ação individual e específico. Tal análise é realizada por uma equipe que perpassa o campo da psicologia responsável pela avaliação das áreas afetadas pelo

---

<sup>6</sup> A lei 12.764, sancionada em 27 de dezembro de 2012, incentiva a capacitação profissional de professores instituindo uma política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista sendo a única existente para determinado fim.

Transtorno de Espectro Autista observando o que a criança pratica, como afirmam Borba e Barros (2011).

Depois é elaborado um currículo a ser trabalhado com essa criança tendo como conteúdo o que a criança deve fazer a partir do que “nós”<sup>7</sup> enquanto profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem esperamos e almejamos a partir dos objetivos definidos que serão ensinados e poderão ser apreendidos pelo alunado, o produto deste currículo específico é um plano de ação ou programa de ensino.

No programa de ensino ou plano de ação pode ser ensinado o manejo de comportamentos inadequados e ensino de comportamentos adequados. À medida que o profissional facilitador iniciar o atendimento se tornará um “*Pairing social*”.

Este profissional, na figura correspondente de “par”, se tornará um reforçador tendo a característica maior de ser atrativo ao indivíduo autista para que este desenvolva uma interação significativa; para isso deverá selecionar preferências e interesses da criança autista com estímulos reforçadores que variam de pessoa para pessoa, bem como de momentos.

O profissional facilitador pode atuar em qualquer ambiente, do familiar ao escolar. Em domicílio da criança deve seguir as orientações da equipe com base no currículo específico desenvolvido pela equipe, registrando os programas, utilizando diferentes materiais e fazendo a inserção do maior número possível de indivíduos no processo de ensino.

Já em ambiente escolar, Costa (2016) afirma que, deverá seguir as orientações do professor e da escola, ou sendo este profissional facilitador o próprio professor, deverá ainda registrar o desempenho do aluno com Transtorno de Espectro Autista, fazer a generalização das habilidades, bem como ensinar novas habilidades a partir das interações sociais. O objetivo do profissional facilitador é deixar de ser aquele que oferece ajuda total à criança com TEA mediante o desenvolvimento da independência desta criança; deve-se considerar que, no trabalho realizado com o aluno observado durante a pesquisa, em alguns momentos o atendimento estava voltado para objetivos clínicos do material que possuíam diferenças sutis ao que se espera do aluno autista atendido em sala regular, uma vez que eram trabalhados não somente o comportamento social como também o favorecimento da aprendizagem cognitiva.

A autora completa que o ensino da criança autista deve ser individualizado, no sentido em que mesmo em sala de aula regular o atendimento ocorra a partir do programa específico às dificuldades do aluno observado de modo que ofereça condições para

---

<sup>7</sup> Esperamos da criança, tanto de desenvolvimento típico quanto atípico, um comportamento a partir da nossa concepção de comportamento adequado sob uma perspectiva de adequação social.

aprendizagem do conteúdo escolar, pois cada indivíduo com TEA tem um nível que corresponde às necessidades e características específicas e o currículo programado a cada um desses indivíduos promove o ensino das habilidades que possuem déficits.

Tal ensino possui pré-requisitos, estes que não possuem necessidade de habilidades anteriores (nível básico) como: sentar, esperar, atender ao nome, contato visual, entre outros. O ensino de habilidades possui característica gradual dos passos indo desde a ajuda leve para o nível mais complexo que é o das respostas independentes, de acordo com Lear (2004).

Os procedimentos de ensino ocorrem por dois modos: o de tentativa discreta ou ensino incidental. No primeiro, se procede via ensino em um ambiente controlado e estruturado com estabelecimento de tentativas que serão agrupados em blocos e os acertos e erros serão tabulados e mensurados por porcentagem de desempenho. (BORBA, Marilu; BARROS, Romariz da Silva. 2018)

O segundo modo de proceder com o ensino é de modo incidental, neste caso o ambiente será flexível uma vez que ocorre durante o dia-a-dia, as tarefas serão as da rotina diária como (exemplo: o ato de se alimentar), desenvolvida via passos (exemplo: sentar para comer) com ajudas leves e sem estabelecimento de tentativas ou blocos.

O objetivo do atendimento educacional à uma criança com Transtorno de Espectro Autista deve observar as finalidades e objetivo máximo da educação para com a formação do indivíduo, pontuando os melhores meios para seu alcance na perspectiva da educação inclusiva/especial com qualidade, para isso é necessário um esforço coletivo de todos os segmentos da sociedade que estejam relacionados de forma direta ou indireta em uma estreita relação de eficiência e produtividade beneficiando as crianças em processo de escolarização.

No que tange à escolarização de crianças com Transtorno de Espectro Autista, Costa (2016) declara que fins específicos devem ser observados considerando estratégias no processo de ensino-aprendizagem pensadas no planejamento político-pedagógico e organização escolar.

Trabalhar a comunicação com expressividade e receptividade, atividades adaptadas, construir registros para subsidiar as adaptações posteriores do trabalho pedagógico apresentando os limites e possibilidades, e ainda, AEE com currículo adaptado são algumas das estratégias sugeridas para o processo de escolarização de crianças com Transtorno de Espectro Autista.

Costa (2016) corrobora com Schmidt (2013) sobre a educação e aprendizagem significativa ao inferir que um dos pilares de sustentação deste prosseguimento são os vínculos de confiança criados entre o aluno e profissional atuante no processo de ensino-aprendizagem (professor ou facilitador) fazendo com que o trabalho pedagógico tenha maior fluidez, do contrário, dificilmente há desenvolvimento do aluno, pois os comportamentos tidos como inadequados terão maior ocorrência.

O comportamento da criança com o referido transtorno está relacionado substancialmente com o trato do educador e este, por sua vez reflete seu nível de formação e experiência com o Espectro Autista. Costa (2016) apresenta que os comportamentos tidos como inadequados tem seu nível de frequência menor quando o educador possui formação e experiência com autistas em educação especial.

Assim sendo, a criança com Transtorno de Espectro Autista apesar de possuir déficits que refletem em seu processo de ensino-aprendizagem pode alcançar um nível de desenvolvimento tal qual alunos de desenvolvimento típico desde que haja estratégias de ensino que considerem suas respectivas necessidades e sejam adaptadas a elas.

Como pode ser percebido são inúmeros os obstáculos educacionais na formação de uma criança autista e como tentativa de amenizar tais obstáculos a fim de proporcionar um melhor desenvolvimento em contexto social e educativo algumas estratégias metodológicas foram criadas ao longo dos anos. Tais estratégias são mensuradas e, observando àquela que melhor se adequa às necessidades da criança com Transtorno de Espectro Autista, toma-se como “guia” do processo educativo. Apresentaremos na seção seguinte algumas dessas estratégias.

### **3. PROPOSTAS METODOLÓGICAS E ESTRATÉGIAS PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇA COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA.**

#### **3.1 PROPOSTAS METODOLÓGICAS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA.**

Nesta primeira parte da seção apresentaremos algumas propostas e estratégias metodológicas de intervenção no processo ensino-aprendizagem de uma criança com Transtorno de Espectro Autista. Devemos, entretanto, lembrar que as estratégias devem ser escolhidas após a análise discriminativa das características do indivíduo para que a partir da identificação de suas necessidades seja eleita aquela estratégia que melhor atenda ao nível da criança dentro do espectro autista, conforme exposto por Alves (2009), Gonçalves (2011), Melo (2001), Mello (2007), Moraes (2012), Oliveira (2017), Santos (2009), e ainda, Walter (2000).

Moraes (2012) apresenta algumas sugestões para serem trabalhadas em sala de aula com pessoas dentro do espectro autista considerando as dificuldades que, em geral, são apresentadas por eles e, após identificar essas dificuldades apresentou algumas estratégias ou modelos de intervenções advindos de diferentes naturezas, tais como: de natureza psicanalítica com objetivo de estabilizar o comportamento dos indivíduos autistas a partir da “reconstrução” de sua afetividade por meio do estabelecimento de uma relação de confiança, contudo, este modelo de intervenção é pouco utilizado atualmente.

Outro exemplo apresentado por Moraes (2012) é o de natureza comportamental que objetiva a partir do trabalho sobre o comportamento do indivíduo proporcionar o desenvolvimento de uma vida com mais independência e autonomia. Como exemplo de estratégias deste viés temos o ABA, já apresentado anteriormente nesta seção, e o método TEACCH.

O método TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communicattion handicapped Children, em português, Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatos da Comunicação – consiste em um sistema de trabalho flexível, desenvolvido e utilizado para diferentes ambientes observa a desenvolve tarefas a partir de “o que é para fazer?”, “quanto fazer?”, e “o que vem depois?”; estas questões norteiam a prática desta intervenção, de acordo com Moraes (2012).

O TEACCH, segundo Moraes (2012), no que tange ao processo de ensino, possui estrutura física que sinaliza ambientes de trabalho com limites físicos e ainda uma área de trabalho na qual o aluno com Transtorno de Espectro Autista irá aprender de maneira independente estando posicionado frente a frente com o profissional que estará aplicando a intervenção, dando sinais por meio do ambiente com pouca ajuda verbal.

Conforme Moraes (2012), o ensino pode acontecer em grupo, trabalhando a generalização, compartilhando experiências e proporcionando a interação que são aspectos de suma importância no desenvolvimento do autista; ou, em um ambiente de lazer no qual a criança será observada, trabalhando por meio da brincadeira aprenderá a função do brinquedo, bem como estimula a socialização.

O processo de ensino no TEACCH possui a agenda como material físico importante pois indica ao autista uma rotina que deve ser seguida com começo e fim determinados, o uso dessas agendas aumentam a tolerância a mudanças na rotina, flexibilidade e mantém a atenção nas transições fortes de modo a trabalhá-las com mínimo de desconforto ao indivíduo.

De acordo com Moraes (2012) em sua dissertação de mestrado, as atividades são desenvolvidas neste modelo de intervenção por meio de níveis ou fases apresentadas a seguir: o nível 1 (um) trabalha as habilidades motoras, tais como: sentir, transportar, soltar objetos, entre outros. O nível 2 (dois) trabalha o critério de percepção do indivíduo com Transtorno de Espectro Autista via pareamento, sobreposição, identificação, classificação de objetos, etc.

Já o nível 3 (três) corresponde ao trabalho com caráter mais abstrato, contudo, retoma em parte os níveis um e dois, neste nível são trabalhadas questões de análise, cópias, sombreamento, planos, dentre outros. Por fim, o nível 4 (quatro) correspondendo ao processo de alfabetização do indivíduo trabalha a leitura, escrita e os processos acadêmicos formais.

Estes passos do TEACCH tem como finalidade a redução de situações problemas com uma orientação, portanto, é um método com planejamento e organização marcantes assim como o ABA. A estrutura de ensino do TEACCH e o seu encadeamento organizacional facilitam a compreensão da criança com espectro autista em relação ao seu local de trabalho, bem como o que se espera dele diminuindo também os comportamentos problema de maneira substancial de modo a lhe proporcionar o desenvolvimento de uma vida independente.

Existem outras formas de favorecimento do processo de ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno de Espectro Autista, de acordo com pesquisa bibliográfica realizada

em sítios da internet existem aproximadamente 93 estratégias/metodologias de aprendizagem que se distribuem em diferentes naturezas ou eixos.

Algumas dessas estratégias não foram desenvolvidas com finalidade exclusiva para autistas, como é o caso das estratégias sensoriais para pessoas com dificuldades de receber e responder informações sensoriais. As pesquisas desenvolvidas por Anna Ayres sobre integração sensorial apresentam as relações das respostas sensoriais do indivíduo, os mecanismos cerebrais e sua aprendizagem na qual foram desenvolvidos testes para avaliar problemas sensoriais e metodologias de tratamento correspondendo ao campo da educação. Neste sentido, Walter (2000) utiliza o termo “integração” relacionado a capacidade de organização das sensações para que o indivíduo venha a executar as tarefas.

A partir disto, as estratégias sensoriais objetivam facilitar o aprendizado de crianças com Transtorno de Espectro Autista em contexto escolar, percebeu-se que a dificuldade, portanto, estaria em receber e responder de maneira “adequada” às informações sensoriais (estas informações correspondem aos cinco sentidos básicos do ser humano, ao estímulo sensorial proprioceptível, vestibular e sinestésico).

Por conseguinte, foram pensadas em algumas estratégias educacionais de cunho sensorial como sugestão a serem utilizadas em sala de aula a exemplo tem: almofadas proprioceptíveis, jogos táteis, tapetes sensoriais, coletes de peso, entre outros.

Existem também estratégias com finalidades de favorecer a comunicação de crianças com Transtorno de Espectro Autista, como é o caso do modelo PECs que auxilia na dificuldade de comunicação e integração de crianças não verbais ou com grande nível de dificuldade objetivando ensinar a comunicação para o indivíduo por troca de figuras, como apresentado por Santos (2009).

Sabe-se que a partir dos primeiros dias de vida, segundo Melo (2001), já pode ser percebido algumas tendências ao espectro autista e aproximadamente aos dois anos de idade a dificuldade de fala da criança com Transtorno de Espectro Autista já pode ser percebida, portanto, há necessidade de estratégias de comunicação alternativas pois tal dificuldade geram situações-problemas e/ou comportamentos tidos como inadequados.

Santos (2009) considera a importância dos envolvidos no processo de aprendizagem de autistas, profissionais, professores, facilitadores, todos aqueles que estão inseridos nas relações com crianças com espectro autista precisam saber manejar as situações para isso, são utilizadas estratégias que trabalham: um sistema de comunicação com finalidade de favorecer a habilidade da criança se expressar; atividades estruturadas que

consideram as habilidades que a criança apresenta/seu nível dentro do espectro autista; e ainda, um sistema de reforçamento que consiste em um “ganho” como consequência das respostas com êxito nas tarefas propostas.

Ou seja, as alternativas de comunicação são utilizadas quando o indivíduo não se comunica pela fala então, são usadas formas alternativas como a visão, uso de eletrônicos como tablets, etc. Devemos considerar que tais alternativas não inibem a fala e podem ser estabelecidas em qualquer idade, sendo realizada em contextos diversificados com o máximo de pessoas incluídas no processo, principalmente a família.

No que tange ao modelo PECs (Picture Exchange Communication System ou em português, Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), é um modelo de comunicação que consiste em trocas de figuras desenvolvido em 1985, se baseia também em princípios da análise do comportamento aplicado de Skinner, utilizado em ambientes diversificados que acompanham o dia-a-dia do indivíduo, de acordo com Santos (2009) e Walter (2000).

Segundo Walter (2000), o ensino baseado no PECs ocorre por seis fases que fazem uso de reforço com caráter motivador nas tarefas, esses motivadores devem ser observados e trocados à medida que houver necessidade. Por todo processo de ensino utiliza-se a condição de “tarefa realizada, entrega instantânea de reforço”.

Na fase um trabalha-se como a criança deverá se comunicar. São ensinados como deve pegar a figura que representa o que deseja, levar e entregar a figura ao profissional que esteja realizando a seção. A tarefa acaba com a recompensa por ter sido executada.

Na fase dois, de acordo com Walter (2000), são trabalhadas a distância e resistência, à medida que a criança evolui nesses aspectos o nível de complexidade tende a aumentar. A distância aumenta e são introduzidos alguns obstáculos; um obstáculo utilizado é fazer com que a criança não seja atendida de imediato tendo de insistir na entrega da figura ou objeto para que seja atendida.

Já na terceira fase o cognitivo é trabalhado por meio da discriminação. Esta fase se divide em duas etapas: na primeira são utilizados um item desejado e um item não desejado que serão entregues a partir dos comandos do profissional responsável pela sessão à criança que executará a tarefa. Na segunda etapa são utilizados dois itens indesejados que serão trabalhados por correspondência.

Ainda segundo Walter (2000), a quarta fase se dá por estrutura de sentença a partir da afirmativa “eu quero” na qual a criança responderá destacando a figura desejada e entregando ao profissional. Na quinta fase já se pergunta a criança “o que você quer?”, esta

por sua vez deverá indicar por meio das trocas das figuras o que deseja. Por fim, a sexta e última fase já se trabalha a comunicação por fala na qual é realizada uma pergunta a criança e esta deverá responder sozinha.

Existem ainda outras estratégias de aprendizagem utilizadas com autistas como o Modelo Denver, Livox, Son-rise, Padovan, entre outros. O Modelo Denver segue princípios da análise do comportamento aplicada e procedimentos adaptados do método Aba (de acordo com Lear (2004), o modelo Aba é a estratégia com mais bases científicas apresentadas podendo assim ser considerada o método maior eficácia em intervenções com autistas).

Já o modelo Livox, segundo Mello (2007), é um programa utilizado como uma comunicação alternativa por meio de aparelhos eletrônicos convertendo textos em sons de voz natural e o programa Son-rise, valorizando as relações interpessoais, “não é um conjunto de técnicas e estratégias a serem utilizadas com uma criança, mas um estilo de se interagir, uma maneira de se relacionar que inspira a participação espontânea em relacionamentos sociais” (SANTOS, 2009, p. 07).

Ainda existe o método Padovan, segundo Oliveira (2017), trabalha a reorganização neurofuncional ou reorganização neurológica fazendo com que o indivíduo se torne apto para desenvolver suas capacidades humanas em seus respectivos estágios de desenvolvimento que, desta forma, “preencherão eventuais falhas da organização neurológica original.”

São também metodologias utilizadas no ensino de crianças com desenvolvimento atípico o método SCERTS - Social Communication, Emotional Regulation and Transactional Support - Comunicação Social, Regulação Emocional e Apoio Transacional – e a intervenção Floortime, em português “Hora do chão”, que

“tem como meta, desenvolver a criança, dentro dos seis marcos básicos para a plenitude do desenvolvimento emocional e intelectual do indivíduo, que são: Noção do próprio eu e interesse no mundo; Intimidade ou um amor especial para a relação humana; a comunicação em duas vias (interação); a comunicação complexa; as ideias emocionais e o pensamento emocional.” (OLIVEIRA, 2017, p. 783 e 785)

No segundo momento desta seção apresentaremos o Método ABA e suas características, bem como os primeiros estudos sobre o referido método e sua aplicabilidade atual.

### 3.2 O MÉTODO ABA E SUAS CARACTERÍSTICAS.

Na presente subseção apresentaremos a proposta/estratégia metodológica ABA – em inglês, *applied behavior analysis* ou análise comportamental aplicada – e também sua caracterização momento com base em Costa (2016) e Lear (2004).

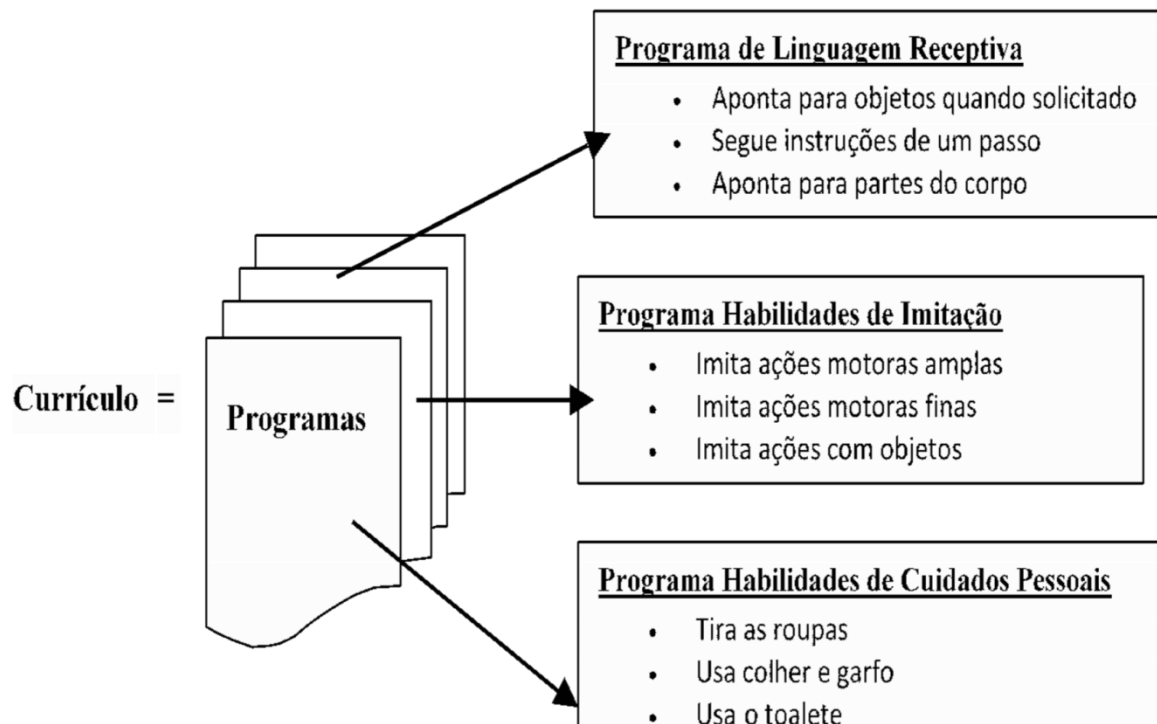
A estratégia de ensino ABA se caracteriza por fazer a observação, análise e explicação das relações existentes entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem a partir do Behaviorismo; uma das teorias de aprendizagem que estuda o comportamento humano dentro da psicologia, possuindo Ivan Pavlov e Skinner como os principais pesquisadores e figuras representativas do behaviorismo.

O behaviorismo, portanto, tem como foco a análise objetiva do comportamento humano de forma que seja possível torná-lo objeto de estudo mensurável e observável. Posterior a análise do comportamento, cria-se então o plano de ação que irá incidir diretamente no comportamento a fim de modificá-lo.

Skinner (1938) descreveu que a mudança de comportamento se dá por Condicionamento Operante, “*um comportamento seguido por um estímulo reforçador resulta em uma probabilidade aumentada de que aquele comportamento ocorra no futuro.*” (LEAR, 2004, p.4), ou seja, a aprendizagem ocorre através de associações que modificam nosso comportamento por meio das consequências.

A estratégia ABA de ensino pode ser utilizada nos mais variados casos de dificuldade de desenvolvimento, contudo, tornou-se a proposta metodológica mais associada ao ensino de crianças com TEA. O método consiste basicamente em um ensino com instruções intensivas e estruturadas que ocorrem em situação onde há um profissional para um aluno (um-para-um) dentro de um programa objetivando a generalização do conteúdo assimilado pelo aluno.

Observe abaixo exemplos de programas e respectivas habilidades a serem trabalhadas:

**Figura 01:** programas do método ABA

Fonte: Help Us Learn: A Self-Paced Training Program for ABA Part I: Training Manual. Toronto, Ontario – Canada, 2ª edição, 2004, cap. 1, p. 10.

Segundo Costa (2016) e Lear (2004), o método ABA é utilizado por meio de passos que consistem em: avaliação inicial; definição de objetivos; elaboração dos programas; ensino intensivo e estruturado; e, avaliação do progresso que pode resultar em um novo programa com nível maior ou menor para se trabalhar a mesma habilidade.

Os programas do método ABA advêm de um currículo flexível, porém, muito bem planejado. Este currículo é subdividido em categorias/programas onde serão trabalhadas as habilidades humanas e sociais que apresentam algum déficit, segundo os critérios do DSM-5, do nível básico ao complexo que vão desde a ajuda física ao desenvolvimento do indivíduo independente e autônomo, perpassando as esferas do social, acadêmico, das linguagens, do cuidado pessoal, entre outras.

Para ilustrar o argumento anterior observe as imagens 1, 2 e 3 dos alvos de ensino apresentadas abaixo. O objetivo é trabalhar as habilidades de vida diária por via do método ABA:

**Imagem 01:** alvo de ensino – “operante verbal”: Mando.

ALVOS DE ENSINO			
ALUNO	PERÍODO		
	Julho 2017		
Domínio	Objetivo	Alvos atuais em treinamento	Alvos em manutenção (adquiridos)
<b>Mando</b>	1) Realizar adequadamente pedidos 2) Responder vocalmente com SIM ou NÃO às tarefas. 3) Realizar mandos por ações de outras pessoas.	1) - Me dá + nome do item + por favor - Eu quero + nome do item + por favor 2) - SIM 3) - "Me ajuda" - "pega item" - "Liga" - "Minha vez"	1) - Me dá + nome do item 2) - NÃO
<b>Ouvinte</b>	- Responder as instruções do professor em contextos diferentes.		- Tirar a fraída e/ou shorts - Levantar os braços para ajudar a tirar a camisa - Pegar a mochila/lancheira - Jogar itens no lixo

Fonte: acervo pessoal de Tamyres Koury, em 14/08/2017.

A imagem acima apresenta dois domínios a serem trabalhados (mando e ouvinte) com o aluno A, estes possuíam como objetivos as dificuldades apresentadas pela criança em observação a partir da análise discriminativa do comportamento.

**Imagem 02:** alvo de ensino – “operante verbal”: Ouvinte, continuação

- Seguir instruções de colaboração		- Esperar 5s (O aluno deve esperar – com mão sobre mão, durante o tempo estipulado) (manutenção).
- Selecionar as ações corretas sob comando.	- Homem pintando a parede - Menina andando de patinete - Menino desenhando no quadro - Menina penteando o cabelo	- Cuidando dos animais - Andando de bicicleta - Tomando banho - Escovando os dentes - Nadando na piscina - Cantando no microfone - Pulando de avião - Andando de patins - Menino jogando futebol - Mulher dirigindo carro
1) Selecionar profissões		- Policial - Médico - Professor - Motorista - Gari - Veterinário - Açougueiro

Fonte: acervo pessoal de Tamyres Koury, em 14/08/2017.

O mesmo processo ocorre na imagem 03 apresentada abaixo; dois domínios são apresentados para ser desenvolvidos em sala: tato e intraverbal.

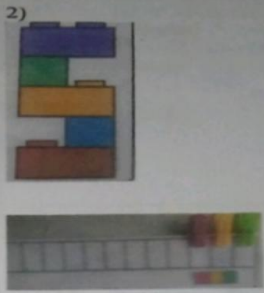
**Imagem 03:** Alvo de ensino – “operante verbal”: Tato e Intraverbal.

<p><b>Tato</b> (Nomeação)</p>	<p>- Tocar 50 combinações de 02 componentes verbo-substantivo ou substantivo-verbo.</p>	<p>- Homem pintando a parede - Menina andando de patinete - Menino desenhando no quadro - Menina penteando o cabelo</p>	<p>- Cuidando dos animais - Andando de bicicleta - Tomando banho - Escovando os dentes - Nadando na piscina - Cantando no microfone - Pulando de avião - Andando de patins - Menino jogando futebol - Mulher dirigindo carro</p>
<p><b>Intraverbal</b></p>	<p>1) - Responder a perguntas quando fornecida a função do item pelo professor.</p> <p>2) - Responder perguntas a partir do pronome interrogativo “QUEM”</p>	<p>1) - Você aponta o lápis com o? Apontador - Você come na? Mesa - Você vê as horas no? Relógio - Você telefona com o? Celular</p> <p>2) - Quem cuida dos animais? Veterinário - Quem coleta lixo? Gari - Quem vende carnes? Açougueiro - Quem protege as pessoas? Policial - Quem cuida dos doentes? Médico - Quem ensina crianças? Professor - Quem dirige?</p>	<p>1) - Você dorme na? Cama - Você pinta com a? Tinta - Você toma banho no? Banheiro - Você estuda em uma? Escola</p>

Fonte: acervo pessoal de Tamyres Koury, em 14/08/2017.

Ao trabalhar os alvos de ensino do programa estruturado com base nos déficits das habilidades sociais o aluno passou a generalizá-los em suas atividades de vida. Assim como foram trabalhadas operantes verbais, habilidades sociais foram estimuladas via método ABA ao desenvolvermos os alvos de ensino. Observe:

**Imagem 04:** alvo de ensino – habilidades sociais.

<p><b>Percepção visual e Pareamento ao modelo (agrupar itens)</b></p>	<p>1) - Parear itens por associação.</p> <p>2) - Montar torre com blocos seguindo a figura (2D/3D) - Seguir sequência A-B (modelo 01)</p>	<p>2)</p> 	<p>1) - Biscoito – suco - óculos – olhos - Mouse – computador - Passarinho – ninho</p>
<p><b>Brincar Independente</b></p>	<p>- Demonstrar, espontaneamente, o uso de brinquedos ou objetos de acordo com sua função.</p>		<p>- Brincar espontaneamente com brinquedos de causa e efeito, e imaginação (manutenção).</p>

Fonte: acervo pessoal de Tamyres Koury, em 14/08/2017.

Os alvos de ensino apresentados acima se materializaram nos excertos dos registros de aula que serão apresentados melhor na próxima seção. Mediante isto é possível identificar que, dentro da estratégia ABA, com currículo e programas planejados serão usados: *estímulos* com caráter discriminativo, ou de instrução inicial; *tentativas* em bloco ou livres; *respostas* onde serão consideradas aceitáveis de acordo com os respectivos programas a serem trabalhados, conforme os estudos de Lear (2004).

De acordo com a equipe de terapeutas ocupacionais da clínica Sense Kids<sup>8</sup> no “*Workshop sobre abordagens de intervenção em pessoas com autismo*”, ao discutirem sobre princípios do ensino estruturado, também serão usados *reforçadores* que devem ser entregues a criança imediatamente após sua resposta (caso considerado aceitável); estímulos ou *dicas* que o professor ou facilitador dará à criança enquanto executa o comando; estímulos de caráter social como elogios ou estímulos externos fazendo uso de brinquedos, bombons, etc.(ANOTAÇÕES DO ACERVO PESSOAL DE TAMYRES KOURY, 28-01-2017)

Ainda segundo as contribuições dos terapeutas ocupacionais, os programas também ocorrem em “aulas” ou “sessões” que remetem ao tempo em que será trabalhado o programa. A partir destas aulas serão observados os domínios da criança sobre a habilidade trabalhada e será feito o registro de cada resposta da criança, em cada tentativa - ou bloco de tentativas - por aula ou sessão. (ANOTAÇÕES DO ACERVO PESSOAL DE TAMYRES KOURY, 28-01- 2017)

Tais registros, conforme Lear (2004) podem ser encontrados das seguintes maneiras: correta (indicada por um ‘+’ ou um ‘□’); incorreta (indicada por ‘-’ ou um ‘x’); sem resposta (indicada por um NR /SR); e, Aproximação muito próxima (indicada por um ‘A’ ou você pode encontrar ‘S’, para Aproximação Sucessiva).

Lear (2004) também apresenta em seu manual de treinamento em ABA que, deverá ser registrado o método que será trabalhado o programa a fim de que cada detalhe informe com clareza o progresso/desenvolvimento da criança com Transtorno de Espectro Autista (ou outro déficit/transtorno/dificuldade de desenvolvimento) no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>8</sup> Sense kids terapias especializadas é uma “clínica de atendimento especializado que oferece avaliações e intervenções específicas para os problemas de desenvolvimento que afetam a infância”. Localizada no bairro do Marco, em Belém, na travessa Lindolfo Collor, nº 150, entre Av. Almirante Barroso e João Paulo II.

Portanto, o uso do método ABA no processo de ensino-aprendizagem de crianças com Transtorno de Espectro Autista por meio de um ensino intensivo e adequado a cada necessidade daquela criança, em específico, objetiva diante de uma educação integral promover mais independência para sua vida trabalhando a redução dos comportamentos tidos socialmente como inadequados (estereotipia, auto estimulação, autolesões ou heterolesões, fugas, entre outros).

Em “Help us learn”, Lear apresenta seis estudos americanos realizados entre as décadas de 1985 e 1994 sobre a eficácia do método ABA no processo de ensino aprendizagem que, em geral, apontam aproximadamente 50% de sucesso nas intervenções realizadas.

Atualmente, ainda se discute bastante sobre a eficácia desta metodologia, embora bastante utilizada em intervenções de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, sabe-se que o método ABA deve ser contínuo nas fases de desenvolvimento do indivíduo, podendo ser trabalhado em simbiose com outras metodologias de aprendizagem.

Pensando no uso do método ABA no processo de ensino-aprendizagem de uma criança autista e seus reflexos na educação e desenvolvimento integral da criança autista, nos impactos da vida individual e coletiva, no progresso para o futuro é importante que haja uma educação de qualidade, que promova inclusão, respeitando seus interesses, considerando seus limites e resistências para que este possa ter um maior desenvolvimento.

Por conseguinte, em se tratando das ferramentas utilizadas para oferecer qualidade na educação, o uso do método ABA no processo de ensino-aprendizagem de um aluno com Transtorno de Espectro Autista em uma escola privada de educação infantil foi o alvo central deste trabalho de conclusão de curso levando em conta o contexto de educação inclusiva, de acordo com legislações pertinentes, e a sua realidade, pois assim o processo de ensino aprendizagem terá um andamento mais fácil, beneficiando e enriquecendo a si próprio, bem como comunidade em questão

Mediante apresentação de outras metodologias e estratégias de aprendizagem para crianças com desenvolvimento atípico e Transtorno de Espectro Autista e caracterização do Método ABA, veremos na seção seguinte “A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO ABA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELÉM” a aplicabilidade do conteúdo teórico pelo profissional que acompanha a criança autista, mediador, facilitador ou o próprio professor de educação infantil.

#### 4. A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO ABA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELÉM.

Esta seção expõe “A utilização do método ABA na educação infantil em uma escola privada de Belém” como uma das metodologias de aprendizagens que favorecem o ensino aprendizagem da criança autista por meio dos registros de aula onde podemos observar como se materializou o trabalho realizado com a criança com Transtorno de Espectro Autista a partir da execução dos alvos de ensino.

Tomamos como referências os estudos de ; Bolsoni-Silva e Carrera (2010); Camargo (2013); Campagnolo (2014); Galvão (2015); Inoue (1999); Nono (2011); Pires e Moreno (2015); Santos (2014); Teixeira (2015); e, Terra (2010).

##### 4.1 A UTILIZAÇÃO DO MÉTODO ABA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DE BELÉM.

A presente subseção explana sobre o uso do método ABA no ensino-aprendizagem de uma criança com Transtorno de Espectro Autista em uma escola privada de Belém na educação infantil, contudo, observamos um pequeno paradoxo entre o contexto no qual o aluno estava inserido e o meio que se utilizou para o alcance dos objetivos planejados para aquele aluno que será melhor explicado no decorrer desta seção.

Como pode ser notado, o método ABA segue preceitos da linha Behaviorista, os quais contrastam com os princípios educacionais da escola uma vez que esta possui como missão “desenvolver processos educacionais propiciando **aprendizagens significativas** e formação de qualidade para **habilitar o educando a atuar no meio ambiente**, com responsabilidade social” (BANNER DE PUBLICIDADE DA ESCOLA – Ver anexo 05).

A escola lócus da pesquisa busca contribuir com a sociedade na formação integral do cidadão a partir dos ideais de qualidade, estima para a sociedade uma formação plena e consciente de cidadania. Possui como diretriz filosófica principal a formação de qualidade do cidadão integral no mundo globalizado desenvolvendo processos educacionais e proporcionando aprendizagens para habilitar o educando a atuar no meio com responsabilidade social.

Comporta uma infraestrutura pensada para o atendimento das variadas formas de aprendizagens e necessidades dos alunos sendo composta por: biblioteca; laboratórios; sala de

informática; centro poliesportivo; ginásio; quadra sintética; piscinas grande, para os alunos da escola de desporto na modalidade de natação; e pequena, para educação infantil; área de recreação e áreas verdes para convivência harmoniosa com a natureza.

Possui ainda três blocos de salas de aula que atendem respectivamente aos alunos do ensino médio, ensino fundamental em seus dois níveis, e ainda a educação infantil e creche, espaços totalmente climatizados dispostos em dois andares: o primeiro com rampas de acessibilidade adequadas à educação infantil, e o segundo com acessos pela escadaria para o bloco correspondente aos alunos do ensino fundamental I, II e ensino médio. A escola privada atende uma estimativa aproximada de 2000 alunos distribuídos em período normal nos turnos da manhã e tarde, semi-integral ou integral.

A escola privada que serviu de lócus para a pesquisa atua tendo a metodologia ativa como orientadora do processo educacional, não obstante isto, utilizou o método ABA como uma das metodologias de aprendizagem que ajudaram o aluno com TEA a potencializar suas capacidades e construir novos conhecimentos.

Campagnolo (2014) afirma que, a metodologia ativa possibilita benefícios imediatos no processo de aprendizagem, tais como: melhor compreensão dos conteúdos, *Feedback* do processo de ensino-aprendizagem, participação e cooperação entre os estudantes, entre outros. Contudo, deve ser utilizada em combinação com outras metodologias escolhidas sob critério de atender necessidades a serem desenvolvidas pelo estudante observado de modo que o estimule e torne possível sua atuação efetiva na construção do próprio conhecimento.

Por conseguinte, a metodologia ativa “está centrada na aprendizagem e aplicabilidade de conceitos básicos, exigindo-se que o estudante pense e reflita sobre eles.” (Campagnolo, 2014, pág. 81.). O momento da rodinha realizado durante a rotina da classe em que o aluno A estava alocado exemplifica o processo em discussão da metodologia ativa onde é possível observar que na interação entre os alunos busca-se compreensão do conteúdo.

De acordo com Terra (2010) “Piaget sustenta que a gênese do conhecimento está no próprio sujeito, ou seja, o pensamento lógico não é inato ou tampouco externo ao organismo, mas é fundamentalmente construído na interação homem-objeto” (p. 03). Este processo pode ser observado na imagem abaixo onde o aluno A, ao manusear o brinquedo de livre escolha respondeu ao item do alvo “pareamento” de maneira lúdica:

**Imagem 05** – aluno **A** brincando com os palitos

Fonte: Acervo pessoal de Tamyres Koury em 24-11-2017.

A imagem acima retrata o momento em que o aluno escolheu um brinquedo composto por palitos retangulares coloridos e sentou-se no tapete junto da estagiária procedendo-se da seguinte maneira:

A auxiliar convidou **A** para brincar no tapete com os palitinhos coloridos e com ele realizou uma atividade de pareamento de cores, inferiu os comandos a **A** para que agrupasse em fila os palitos de acordo com suas respectivas cores. **A** prestou bastante atenção na explicação e assim o fez. Quando a auxiliar misturou na sequência um palitinho diferente das cores que correspondiam àquela fila, **A** a olhou intrigado e

Mediante o argumento, nos remetemos às teorias interacionistas, em especial a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget que concerne na chegada do conceito de equilíbrio a partir dos processos de assimilação e acomodação que ocorrem nos estágios de desenvolvimento que são distintos e descontínuos provocando breves períodos de desequilíbrios de um estágio para outro (PIAGET, 2013), são eles: *sensório-motor*, *pré-operatório*, *operatório concreto* e *operatório formal*.

Ressaltamos o estágio pré-operatório, na faixa etária dos 2 aos 7 anos onde começam a se desenvolver ativamente as representações mentais internas, o pensamento representativo que fomenta a comunicação verbal ainda que sem lógica. Neste período ocorre uma significação da realidade por meio da “função simbólica” no processo da linguagem, marco deste estágio. Podemos observar tal processo no exercício do domínio Intraverbal dos alvos:

**Intraverbal 1:** objetivos 1– Responder a perguntas quando fornecida a função tens pelo professor; e 2 – responder perguntas a partir do pronome “*QUEM*”.

No momento da rodinha enquanto fazíamos a socialização a professora perguntou a A se estava tudo bem e ele respondeu “fui no mercado...” **ela (professora) perguntou “o que você fez lá? Compras?” E ele disse “compras”**. A professora indagou: **“o que você comprou?” E A contou que comprou “brinquedos, massinha”** e assim dialogou com professora e amigos. Interagiu respondendo em grupo que iria tomar banho de piscina. Ainda em rodinha, A sentou ao lado da auxiliar e pediu “cante pra mim” quando a professora pediu aos alunos para cantar a música do ensaio de natal. **A auxiliar perguntou “qual música vamos cantar?” E A respondeu “boneco de lata”**. (EXCERTO DOS REGISTROS DE AULA EM 23/11/2017)

**Intraverbal 2:** objetivos 1– Responder a perguntas quando fornecida a função itens pelo professor.

Já em sala fizemos uma rodinha no tapete, **a auxiliar perguntou “A, onde está sua agenda?” E ele respondeu “está dentro da mochila!”**, levantou e buscou, deixando sobre a mesa. (...)retornamos para a mesa e outra aluna que acabara de chegar em sala trouxe um cachorrinho de brinquedo que chamou atenção de A. **A professora perguntou qual nome iremos dar ao cachorrinho e A respondeu: “é cachorrinho”**. (EXCERTO DOS REGISTROS DE AULA EM 24/11/2017)

Oliver Houdé (2013), ao fazer considerações sobre os escritos de Piaget em “*la psychologie del’ntelligence*” conclui que o autor “concebia realmente a inteligência como uma forma de adaptação: a adaptação da cognição às coisas” uma vez que para ele: a dinâmica assimilação/acomodação conduz o cérebro humano para organizações sensório-motoras e cognitivas cada vez mais complexas: das ações dos bebês para operações lógicas e abstratas do adolescente e do adulto. (p. 15;16)

Com relação a comunicação verbal, e, por conseguinte, relação social, o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista possui déficits característicos (Ver seção 02, p. 12 e p.15) surgindo a necessidade da intervenção com metodologias pedagógicas no campo do ensino, no caso do aluno **A** foi utilizado o método ABA seguindo a linha de pensamento dos alvos de ensino fornecidos pela clínica.

Na busca do desenvolvimento integral do aluno com vista em sua autonomia, considerando suas características particulares, o processo se dá através das relações e interações estabelecidas durante sua vida, deste modo, segundo Galvão (2015), “é necessário que o professor e as escolas estejam preparados, pedagogicamente e estruturalmente, para

atender as especificidades das crianças com Autismo” favorecendo as funções psicológicas superiores por meio da educação social.

De acordo com Piaget (2013), a inteligência é um processo contínuo do cognitivo na busca do equilíbrio, uma “Estrutura concebida como uma forma particular de equilíbrio, mais ou menos estável em seu campo restrito (estágios de desenvolvimento ou, o que Piaget chamou em la psychologie del’intelligence de “Patamares de equilibrio” ), tornando-se instável nos limites deste. (Pág. 34)

Por conseguinte, a sucessão destas pequenas estruturas intercaladas por breves desequilíbrios oportunizam a construção escalonada de um “equilíbrio, mais amplo e mais estável.”. Os excertos seguintes exemplificam, na prática escolar, o argumento anterior:

**Percepção visual e pareamento ao modelo (agrupamento):** objetivo 1 – parear itens por associação.

Depois, estando no interior do brinquedo A viu uma abelha, olhou para a auxiliar e apontando disse: “uma ‘flozinha!’” Referindo a abelha. A auxiliar explicou que não era flor e sim uma abelha, então, A repetiu “abelha? Abelha!” E ficou olhando atentamente o inseto voar até que quis tocá-lo quando voou próximo de seu corpo, a auxiliar advertiu-lhe dizendo que não devia tocar pois o bichinho “pica a mão” e dói, A olhou para a abelha e foi brincar com os amigos. ((EXCERTO DOS REGISTROS DE AULA EM 22/11/2017)

**Brincar independente:** objetivo – demonstrar, espontaneamente, o uso de brinquedos ou objetos de acordo com sua função.

Quando escutou o barulho do avião se dirigiu até a auxiliar da sala e disse: “avião!” Logo em seguida emparelhou blocos dos brinquedos vermelho e amarelo de modo que as cores ficassem alternadas e quando algum amigo deslocava um dos blocos ou mudava a ordem das cores A logo organizava à sua maneira. Perguntado sobre o que estava fazendo, respondeu:” avião! “E com isso iniciou a brincadeira que chamou a atenção e participação dos colegas. (EXCERTO DOS REGISTROS DE AULA EM 24/11/2017)

Galvão (2015) articula que o trabalho com a criança autista deve acontecer por meio de uma abordagem qualitativa que compreenda seu desenvolvimento e o possibilite a apropriação das práticas pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Na educação infantil, o trabalho, assim como nos outros níveis de ensino, segue um planejamento específico baseado na análise das situações vivenciadas e quais seus significados para aos alunos. De maneira análoga seguem os princípios do método ABA (Ver

Seção 3, p. 23.) quando, a partir de análise situacional, se constrói programa a serem trabalhados com a criança autista em sala regular, e em sala de atendimento especializado, em ensino estruturado para reforço dos comportamentos desejados e desencorajando comportamentos inadequados.

Conforme as considerações de Piaget (2013), a partir da socialização de experiências os signos se constroem apoiando-se necessariamente em convenções que exigem, portanto, a vida social para se constituir (p.180). Levando em conta que somos indivíduos educados cultural e socialmente, esta mesma sociedade nos transforma, já os oferece sistematicamente construído por signos, valores e normas coletivas impostas ao pensamento (p. 221).

O argumento anterior fica evidenciado nos excertos a seguir onde os objetivos dos alvos de ensino se materializaram em atividades realizadas em sala. Observe os mandos 1, 2 e 3:

**Mando 1:** objetivo 1 - Realizar pedidos adequadamente. (Alvos em manutenção)

“Já na rodinha em sala interagiu e respondeu aos comandos com facilidade; quando fizemos a atividade do livro se interessou mais pelos lápis coloridos de forma que repetiu várias vezes a ação de colocá-los lado a lado do que a atividade do livro (ficha 7 de linguagem), ao deslocar o lápis que A havia colocado na mesa fez contato facial e realizou o pedido **"Me dá meu lápis!"**, que lhes foram entregues” (EXCERTO DOS REGISTROS DE AULA EM 19/09/2017)

**Mando 2:** objetivo 3 - Realizar mandos por ações de outras pessoas.

“Quando chegou a hora do lanche buscou a lancheira e sentou-se como de costume e percebendo que faltava a toalhinha disse "Quer toalha!", da mesma maneira indicou que a maçã havia caído pedindo para que buscasse **"Caiu (maçã)! Pega! Pega!"** (EXCERTO DOS REGISTROS DE AULA EM 19/09/2017)

**Mando 3:** objetivo 3 – realizar mandos por ações de outras pessoas.

“Chegado o momento de ir para a sala, “A” buscou e carregou seu material até a sala. Pedimos aos alunos que retirassem suas agendas das mochilas e como a lancheira dificultava a ação de abrir a mochila A pediu a amiga que o ajudasse a retirar a lancheira dizendo **"tira a lancheira!"** e apontando, assim que conseguiu deixou a agenda sobre a mesa e sentou-se na cadeirinha para conversar com os colegas e a professora(...)" (EXCERTO DOS REGISTROS DE AULA EM 28/09/2017)

Assim, no que diz respeito ao autismo, o indivíduo está inserido na mesma sociedade que o colocará em vantagem ou em desvantagem. Sabe-se, hoje, que a sala regular é o ambiente que favorece com maior eficácia as interações entre os indivíduos com Transtorno de Espectro Autista oportunizando o processo de inclusão do aluno com o referido transtorno em um ambiente no qual a aprendizagem tenderá a ocorrer de maneira positiva e o comportamento social também foi trabalhado nos alvos de ensino baseado no método ABA, observe o excerto abaixo:

**Comportamento social:** alvos atuais em treinamento; alvos em manutenção.

Quando duas outras amigas chegaram em sala A levantou-se foi até a porta cumprimenta-la dizendo “oi” e a chamando-as pelos respectivos nomes. **Achegava próximo de seus amigos e perguntava “posso brincar com você?”**, ou então, **sentado à mesa dizia par a professora “estou brincando”, ou virava para o amigo ao lado e perguntava “quer brincar comigo?”**. A brincou com as peças de montar enquanto cantava a música do ônibus. **Ao chegar outro amigo A levantou-se e foi recebe-lo com “boa tarde!”** E perguntando “posso brincar com você?” (EXCERTO DOS REGISTROS DE AULA EM 22/11/2017)

Na busca em favorecer as interações sociais do indivíduo com TEA e atender às suas especificidades é importante a inclusão desde as situações consideradas mais “ingênuas” da vida cotidiana até as que demandam maior coordenação, perpassando todos os ambientes de convívio social, para que o indivíduo autista tenha a oportunidade de alcançar autonomia e generalizar os conteúdos assimilados como pode ser observado no excerto acima sobre o comportamento social do aluno **A**.

É necessário, assim sendo, uma formação docente inicial e continuada que capacite o profissional de maneira que ofereçam suportes para se planejar a melhor maneira de atender às especificidades do aluno com TEA, do contrário, nada vale boa infraestrutura, entre outros recursos se não souber quais as melhores maneiras de trabalhá-los, segundo Santos (2014).

Segundo o mesmo pensamento, faz-se necessário acompanhamento auxiliar dentro e fora de sala de aula, bem como atendimento educacional especializado “com intuito de promover a real inclusão, criando um ambiente educacional acolhedor, com suporte pedagógico e interação social, atendimento efetivo e eficiente” (p. 05).

Em suma, Santos (2014, p. 08) corrobora com os argumentos anteriores inferindo que “a educação do autista deve ser planejada para que possa ter um currículo que atenda suas necessidades, a intervenção deve ser individual e no ritmo que o autista consegue aprender” logo, com o aluno em estudo foi utilizado o Método ABA atendendo com maior eficácia suas necessidades. Materializando o argumento de Santos (2014), nos reportamos ao registro de atividades onde podemos considerar um modelo de como se davam as atividades com o aluno A :

“Sua mãe visitou a sala para entregar um material para realização das tarefas do período em que esteve ausente. (...)Após o lanche tornamos a realizar atividades com A, as quais foram adaptadas para que se sentisse confortável em realiza-las e não as recusasse. Foram feitos recorte e colagem dos picolés de Fiorela da ficha 11, e realizamos pintura a dedo da ficha 7. Entre uma bateria e outra de atividades A brincava com os amigos e a todo momento chegava perto da auxiliar e professora para indicar o que estava a fazer e dar “oi”, retornava a brincar. Quando acabou as tarefas sentou-se com os amigos no tapete para assistir ao filme sendo tratado por eles com muito carinho e atenção.”(EXCERTO DOS REGISTROS DE AULA EM 30/10/2017)

Abaixo seguem imagens de atividades realizadas em sala que exemplificam o processo de aprendizagem dentro do estágio de desenvolvimento pré-operatório de Piaget, seguindo ensino estruturado e instruções intensivas:

**Imagem 06:** contagem dos picolés de Fiorela



Fonte: Acervo pessoal de Tamyres Koury em 30-10-2017

Na imagem 06 o aluno A faz a contagem de quantos picolés de laranja Fiorela possuía em sua cesta apontando para a imagem dos picolés.

**Imagem 07:** Picolé nº 2

Fonte: Acervo pessoal de Tamyres Koury em 30-10-2017

Já na imagem 07, o aluno realiza a contagem utilizando os dedos das mãos como objeto concreto para quantificar. Após a contagem, o aluno A observou em suas mãos a quantidade exata de picolés, o mesmo processo se repetiu na contagem dos picolés de uva como mostra a imagem abaixo:

**Imagem 08:** Reconhecimento da quantidade de picolés de uva de Fiorela.

Fonte: Acervo pessoal de Tamyres Koury em 30-10-2017.

Em um segundo momento de atividade, realizamos a ficha da unidade de Natureza e Cultura do livro:

**Imagem 09:** atividade de pintura adaptada.



Fonte: Acervo pessoal de Tamyres Koury em 30-10-2017.

No trabalho desenvolvido com o aluno houve a necessidade de fazer adaptações nos comandos que orientavam as atividades, tais foram dados mediante instruções intensivas com base no método ABA e ensino um-para-um; após verificarmos que o aluno apresentava resistência às atividades, também consideramos alternativas de estímulos sensoriais como pintura com os dedos em detrimento do uso de pincéis. Portanto, deve haver no processo ensino-aprendizagem o comprometimento não somente de educar como também de se doar para desenvolver o outro integralmente a partir das trocas de experiências nas relações; devem ainda ser realizadas adaptações curriculares de acessibilidade e pedagógicas, de acordo com Santos (2014), para valer-se de autonomia.

Neste tópico tivemos a oportunidade de apresentar como o método ABA vem sendo utilizado na escola lócus da pesquisa tendo como produto resultados positivos. Ao destacarmos os pontos positivos da utilização do método ABA no processo de ensino aprendizagem resultou-se, ao final do ano letivo e, por conseguinte, dos trabalhos realizado com o aluno A que foi possível identificar avanços nos domínios que necessitavam ser desenvolvidos e/ou potencializados, que compete a(ao): mando; ouvinte, instruções de colaboração; intraverbal; percepção visual e pareamento; e, principalmente, brincar independente e comportamento social.

As dificuldades apresentadas no início do ano foram gradativamente diminuindo ao passo que o aluno observado passou a generalizar os comandos em sua rotina escolar e atividades de vida diária como podemos observar nos excertos apresentados ao longo desta seção, portanto, consideramos o processo de generalização dos comandos e o ganho de

autonomia como resultados positivos do uso do método ABA no processo de ensino-aprendizagem.

## 5. CONCLUSÃO.

Ao iniciarmos essa pesquisa tínhamos três questões de investigação que orientaram todo processo metodológico de coleta e análise de dados, sendo: a primeira, “O que é Transtorno de Espectro Autista?”; a segunda, “O que é o método ABA?”; e ainda, “Como o método ABA vem sendo utilizado na inclusão escolar de uma criança com Transtorno de Espectro Autista na educação infantil?”.

Nesta seção apresentaremos de maneira sintética os resultados alcançados no decorrer do presente trabalho de conclusão de curso. Desta forma, concluímos que em relação à primeira questão de investigação sobre “O que é o Transtorno de Espectro Autista?” Com base no manual diagnóstico mais recente – DSM-V (2013), o Transtorno de Espectro Autista está alocado no grupo dos transtornos do neurodesenvolvimento que se manifestam em período tipicamente anterior ao início da vida escolar acarretando em prejuízos de ordem pessoal, social, acadêmica, entre outras.

Ainda de acordo com o DSM-V (2013), os transtornos alocados neste grupo recebem diagnósticos quando “um indivíduo não atinge os marcos do desenvolvimento esperados em várias áreas do funcionamento intelectual”. Atualmente, o Transtorno de Espectro Autista obedece a uma tríade como característica principal, à ela correspondem os déficits de interesses sociais e déficits de comunicação, ainda que o diagnóstico se baseie nos cinco critérios do manual. (Ver Quadro 4, p.14)

Em relação à segunda questão de investigação sobre “O que é o método ABA?”. É uma estratégia metodológica pertinente a teoria de aprendizagem Behaviorista que estuda o comportamento humano, tomando-o como objeto de estudo se constroem planos de ação que versam sobre o comportamento analisado por meio de *condicionamento operante*.

O método ABA consiste na análise do comportamento para elaboração de programas específicos trabalhados por um período que, ao final, se traduzirá em uma avaliação de progresso que pode ou não resultar em um novo programa contemplando a habilidade que apresente déficits. O objetivo desta estratégia metodológica é reduzir comportamentos considerados inadequados e estimular comportamentos adequados por meio do processo de generalização do conteúdo assimilado pelo aluno.

E, por fim, em se tratando da terceira questão de investigação da presente pesquisa sobre “como o método ABA vem sendo utilizado na inclusão escolar de uma criança com Transtorno de Espectro Autista na Educação Infantil?” podemos inferir o caráter de

ferramenta de apoio educacional aplicado ao ensino atendendo aos princípios I e II da Constituição Federal de 1988 e o art. 1 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/ 2015, dentro do aporte legal pertinente.

O ensino a partir do método ABA acontece por meio de uma abordagem em ambiente estruturado, com instruções intensivas que seguem um programa pensado especificamente para determinado aluno considerando suas necessidades, ritmos e particularidades que se dará de maneira em que o aluno seja atendido por um profissional em um sistema um-para-um, ou seja, um profissional para cada criança.

Na tentativa de garantir melhores oportunidades de desenvolvimento à criança pensa-se o educar e cuidar como ações indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, tal pensamento é considerado no ato de planejamento educacional na perspectiva da inclusão que se traduz em práticas adaptadas de ensino.

O ABA, então, assume caráter de ferramenta de apoio às atividades educacionais desenvolvidas com a criança autista pois, há necessidade de uma estrutura que considere suas especificidades para um melhor aprendizado, conseqüentemente, será trabalhado o ensino estruturado das habilidades que apresentam déficits característicos do transtorno em estudo em paralelo ao trabalho educacional, ou seja, dos conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais; vale ressaltar que é fundamental que as experiências sejam significativas para favorecer habilidades e compreensão do aluno.

Desta forma, corrobora com o processo ensino-aprendizagem à medida que favorece o processo de assimilação e acomodação na busca de “equilíbrio” – o equilíbrio amplo e estável, assim sendo, assume caráter de ferramenta de apoio ao trabalho sem abandonar sua importância singular. Na presente pesquisa observamos que o método ABA teve fundamental importância no processo ensino-aprendizagem oportunizando o trabalho do material específico aliado ao material escolar para a aquisição da autonomia no desenvolvimento integral do aluno.

## REFERÊNCIAS.

ALVES, Roberta CP; VERÍSSIMO, Maria De La ÓR. Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. **Journal of Human Growth and Development**, v. 17, n. 1, p. 13-25, 2007.

ALVES, Silvânia Graciele et al. A estruturação do ambiente para a pessoa com autismo: um relato de experiência. **Pedagogia em Ação**, v. 1, n. 2, p. 79-86, 2009.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)**. American Psychiatric Pub, 2013.

Autism Consortium. **Informações para Pais de Crianças com Espectro Autista**. Disponível em:< [http://www.autismconsortium.org/attachments/PIP\\_PORT\\_1013.pdf](http://www.autismconsortium.org/attachments/PIP_PORT_1013.pdf).> Acessado em:02/12/2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional/ Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. – Brasília: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008. 68 p. – (série Pesquisa; vol.13)

BRASIL, Lei. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. \_\_\_\_\_ . Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. MEC/SEF, 1998.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; CARRARA, Kester. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em revista**, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010.

BORBA, M. M. C. & BARROS, R. S. (2018). **Ele é autista: como posso ajudar na intervenção? Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico-comportamental ao autismo**. Cartilha da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC). Disponível em: <<http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/1521132529400bef4bf.pdf>>

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; RISPOLI, Mandy. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013.

CAMPAGNOLO, Rodrigo et al. Uso da Abordagem Peer Instruction como Metodologia Ativa de Aprendizagem: um relato de experiência. **Revista Signos**, v. 35, n. 2, 2014.

COSTA, Luciane Silva da et al. **ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A CONCEPÇÃO DO EDUCADOR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**. (Tese de dissertação de mestrado). Santa Maria, 2016.

DA SILVA, Cristiane Ribeiro; BOLSANELLO, Maria Augusta. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 1, 2002.

DE SALAMANCA, Declaração; DA ACÇÃO, Enquadramento. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. **Salamanca**, 1994.

**Declaração de Salamanca. In : Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco/Ministério da Educação e Ciência, 07-10/06/1994. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade.**

DSM-IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Trad. Dayse Batista; --- 4.ed. --- Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ENRICONE, J.; GOLDBERG, K. **Necessidades educativas especiais**: subsídios para a prática educativa. Erichim, RS: EdiFapes, p. 137, 2007.

FEDERAL, Senado. Constituição da república federativa do Brasil. **Brasília: Senado**, p. 28, 1988.

GALVÃO, Carmem lucia Lopes. **O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: didática e avaliação, **Rio de Janeiro, 2015**

GONÇALVES, Maria Armanda Fernandes Teixeira. **Alunos com perturbações do espectro do autismo: utilização do sistema PECS para promover o desenvolvimento comunicativo**. 2011. Tese de Doutorado.

INOUE, Ana Amélia. O Referencial Curricular para a Educação Infantil. **Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime**, v. 8, n. 15, p. 31-46, 1999

KANNER L (1943) Autistic disturbances of affective contact. *Nerv Child* 2: 217-50.  
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LEAR, Kathy. **Help Us Learn: A Self-paced Training Program for ABA. ABA Training Manual**. K. Lear, 2004.

LOPES, Elisangela H. **PEDAGOGIA HOSPITALAR: a humanização na educação**. Aparecida de Goiânia, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 1986.

MELLO, Ana Maria S. Autismo: guia prático. In: **Autismo: guia prático**. 2001.

MELLO, Ana Maria S. *Autismo: guia prático*. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.

Ministério Público de São Paulo. **Cartilha: Direitos da Pessoa Autista**. Edepe. 2011.

MESSIAS FIALHO CAPELLIN, Vera Lúcia; PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES, Olga Maria. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, v. 32, n. 3, 2009.

NONO, Maévi Anabel. *Organização do Tempo e do Espaço na Educação Infantil–Pesquisas e Práticas*. 2011.

Nº, L. E. I. 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. **II-a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação**, 2017.

OLIVEIRA, Fernanda Luiza Ferreira de. A criança autista na educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, v. 8, n. 2, p. 779-796, 2017.

Organizações das nações unidas do Brasil. Artigo publicado em: 07/04/2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/rejeitar-pessoas-com-autismo-e-um-desperdicio-de-potencial-humano-destacam-representantes-da-onu/>>. Acesso em: 05/01/2018

PAREDES, Rita de Cássia Araújo. **O autismo na educação infantil**. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES.

PIRES, Adriane Regina Scaranti; MORENO, Gilmar Lupion. *Rotina e escola infantil: organizando o cotidiano de crianças de 0 a 5 anos*. SIPD/CÂNTEDRA UNESCO. Londrina: PUCPR, 2015.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte, Sete Histórias Paradoxais**. Editora Companhia das Letras. São Paulo. 1995.

SANTOS, C. L. S. C. et al. Conhecendo o autismo no contexto da inclusão social: na flexibilidade curricular e métodos pedagógicos. **Anais CINTEDI**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico/ Antonio Joaquin Severino*. – 23. ed. ver e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SKINNER, B.F. (1938/1966). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century. (Copyright renewed in 1966 by the B.F. Skinner Foundation, Cambridge, MA). STAKE, E.E. *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications, 1995.

STENHOUSE, L. *Case Study Methods* In J.P.Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement:na International Handbook*, Oxford: Pergamon, 1988, p. 49-53.

TEIXEIRA, Hélio. *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget*, 2015 Disponível em: <<http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-do-desenvolvimento-cognitivo-de-jean-piaget/>>

TERRA, Márcia Regina. O desenvolvimento humano na teoria de Piaget. **URL: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>** [2005 jul 15], 2010.

UCHÔA, Yasmim Figueiredo. A criança autista na educação infantil: desafios e possibilidades na educação inclusiva. 2015.

WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo et al. Os efeitos da adaptação do PECS associada ao curriculum funcional natural em pessoas com autismo infantil. 2000. Yin, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos/ Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi – 2 ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

# **ANEXOS**

Anexo 1: Classificação do DSM-IV (1995, p. 14)**14 Classificação do DSM-IV**

- 315.39 Transtorno Fonológico (61)  
 307.0 Tartamudez (Gagueira) (63)  
 307.9 Transtorno da Comunicação SOE (65)

**TRANSTORNOS INVASIVOS DO DESENVOLVIMENTO (65)**

- 299.00 Transtorno Autista (66)  
 299.80 Transtorno de Rett (71)  
 299.10 Transtorno Desintegrativo da Infância (72)  
 299.80 Transtorno de Asperger (74)  
 299.80 Transtorno Invasivo do Desenvolvimento SOE (77)

**TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E DO COMPORTAMENTO DIRUPTIVO (77)**

- 314.xx Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (77)  
 .01 Tipo Combinado  
 .00 Tipo Predominantemente Desatento  
 .01 Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo  
 314.9 Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade SOE (84)  
 312.8 Transtorno da Conduta (84)  
*Especificar tipo: Tipo com início na Infância/ Tipo com início na Adolescência*  
 313.81 Transtorno Desafiador Opositivo (90)  
 312.9 Transtorno do Comportamento Diruptivo SOE (93)

**TRANSTORNOS DE ALIMENTAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA (93)**

- 307.52 Pica (93)  
 307.53 Transtorno de Ruminação (95)  
 307.59 Transtorno de Alimentação da Primeira Infância (96)

**TRANSTORNOS DE TIQUE (98)**

- 307.23 Transtorno de Tourette (99)  
 307.22 Transtorno de Tique Motor ou Vocal Crônico (102)  
 307.21 Transtorno de Tique Transitório (103)  
*Especificar se: Episódio Único/Recorrente*

- 307.7 Sem Obstipação e Incontinência por Hiperfluxo  
 307.6 Enurese (Não Devido a uma Condição Médica Geral) (106)  
*Especificar tipo: Apenas Noturna/ Apenas Diurna/ Noturna e Diurna*

**OUTROS TRANSTORNOS DA INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA**

- 309.21 Transtorno de Ansiedade de Separação (108)  
*Especificar se: Início Precoce*  
 313.23 Mutismo Seletivo (112)  
 313.89 Transtorno de Apego Reativo na Infância (113)  
*Especificar tipo: Tipo Inibido/ Tipo Desinibido*  
 307.3 Transtorno de Movimento Estereotipado (116)  
*Especificar se: Com Comportamento Autodestrutivo*  
 313.9 Transtorno da Infância ou Adolescência SOE (119)

**Delirium, Demência,  
 Transtorno Amnésico e  
 Outros Transtornos  
 Cognitivos (121)**

**DELIRIUM (122)**

- 293.0 *Delirium* Devido a... [Indicar a Condição Médica Geral] (125)  
 ---.--- *Delirium* por Intoxicação com Substância (127) (*consultar Transtornos Relacionados a Substâncias para códigos específicos à substância*)  
 ---.--- *Delirium* por Abstinência de Substância (127) (*consultar Transtornos Relacionados a Substâncias para códigos específicos à substância*)  
 ---.--- *Delirium* Devido a Múltiplas Etiologias (*codificar cada uma das*

## 780 Apêndice H

**Transtornos Geralmente Diagnosticados pela Primeira Vez na Infância ou Adolescência (37)**

**RETARDO MENTAL (39)***Obs.: Esses são codificados no Eixo II.*

- F70.9 Retardo Mental Leve (40)  
 F71.9 Retardo Mental Moderado (41)  
 F72.9 Retardo Mental Severo (41)  
 F73.9 Retardo Mental Profundo (41)  
 F79.9 Retardo Mental, Gravidade Inespecificada (41)

**TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM (46)**

- F81.0 Transtorno da Leitura (48)  
 F81.2 Transtorno da Matemática (50)  
 F81.8 Transtorno da Expressão Escrita (51)  
 F81.9 Transtorno da Aprendizagem SOE (53)

**TRANSTORNO DAS HABILIDADES MOTORAS**

- F82 Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (53)

**TRANSTORNOS DA COMUNICAÇÃO (55)**

- F80.1 Transtorno da Linguagem Expressiva (55)  
 F80.2 Transtorno Misto da Linguagem Receptivo-Expressiva (58)  
 F80.0 Transtorno Fonológico (61)  
 F98.5 Tartamudez (63)  
 F80.9 Transtorno da Comunicação SOE (65)

**TRANSTORNOS INVASIVOS DO DESENVOLVIMENTO (65)**

- F84.0 Transtorno Autista (66)  
 F84.2 Transtorno de Rett (71)  
 F84.3 Transtorno Desintegrativo da Infância (72)  
 F84.5 Transtorno de Asperger (74)  
 F84.9 Transtorno Invasivo do Desenvolvimento SOE (77)

**TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E COMPORTAMENTO DIRUPTIVO (78)**

- .— Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (77)  
 F90.0 Tipo Combinado

- F98.8 Tipo Predominantemente Desatento  
 F90.0 Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo  
 F90.9 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade SOE (84)  
 F91.8 Transtorno da Conduta (84)  
*Especificar tipo: Tipo com Início na Infância/ Tipo com Início na Adolescência*  
 F91.3 Transtorno Desafiador Opositivo (90)  
 F91.9 Transtorno de Comportamento Diruptivo SOE (93)

**TRANSTORNOS DE ALIMENTAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA (93)**

- F98.3 Pica (93)  
 F98.2 Transtorno de Ruminação (95)  
 F98.2 Transtorno de Alimentação na Primeira Infância (96)

**TRANSTORNOS DE TIQUE (98)**

- F95.2 Transtorno de Tourette (99)  
 F95.1 Transtorno de Tique Motor ou Vocal Crônico (102)  
 F95.0 Transtorno de Tique Transitório (103)  
*Especificar tipo: Episódio Único/Recorrente*  
 F95.9 Transtorno de Tique SOE (104)

**TRANSTORNOS DA EXCREÇÃO (104)**

- .— Encoprese (104)  
 R15 Com Obstipação e Incontinência por Hiperfluxo (*codificar também K59.0 constipação no Eixo III*)  
 F98.1 Sem Obstipação e Incontinência por Hiperfluxo  
 F98.0 Enurese (Não Devido a uma Condição Médica Geral) (106)  
*Especificar tipo: Apenas Noturna/Apenas Diurna/Noturna e Diurna*

**OUTROS TRANSTORNOS DA INFÂNCIA OU ADOLESCÊNCIA**

- F93.0 Transtorno de Ansiedade de Separação (108)  
*Especificar se: Início Precoce*  
 F94.0 Mutismo Seletivo (112)  
 F94.x Transtorno de Apego Reativo na Infância (113)  
*Especificar tipo: Tipo Inibido/Tipo Desinibido*  
 F98.4 Transtorno de Movimento Estereotipado (116)  
*Especificar se: Com Comportamento Autodestrutivo*

**70 Transtornos Geralmente Diagnosticados pela Primeira Vez...**

racterísticas do Transtorno Autista; um diagnóstico adicional de **Transtorno de Movimento Estereotipado** não é dado quando esses são melhor explicados como parte da apresentação do Transtorno Autista.

■ **Critérios Diagnósticos para 299.00 Transtorno Autista**

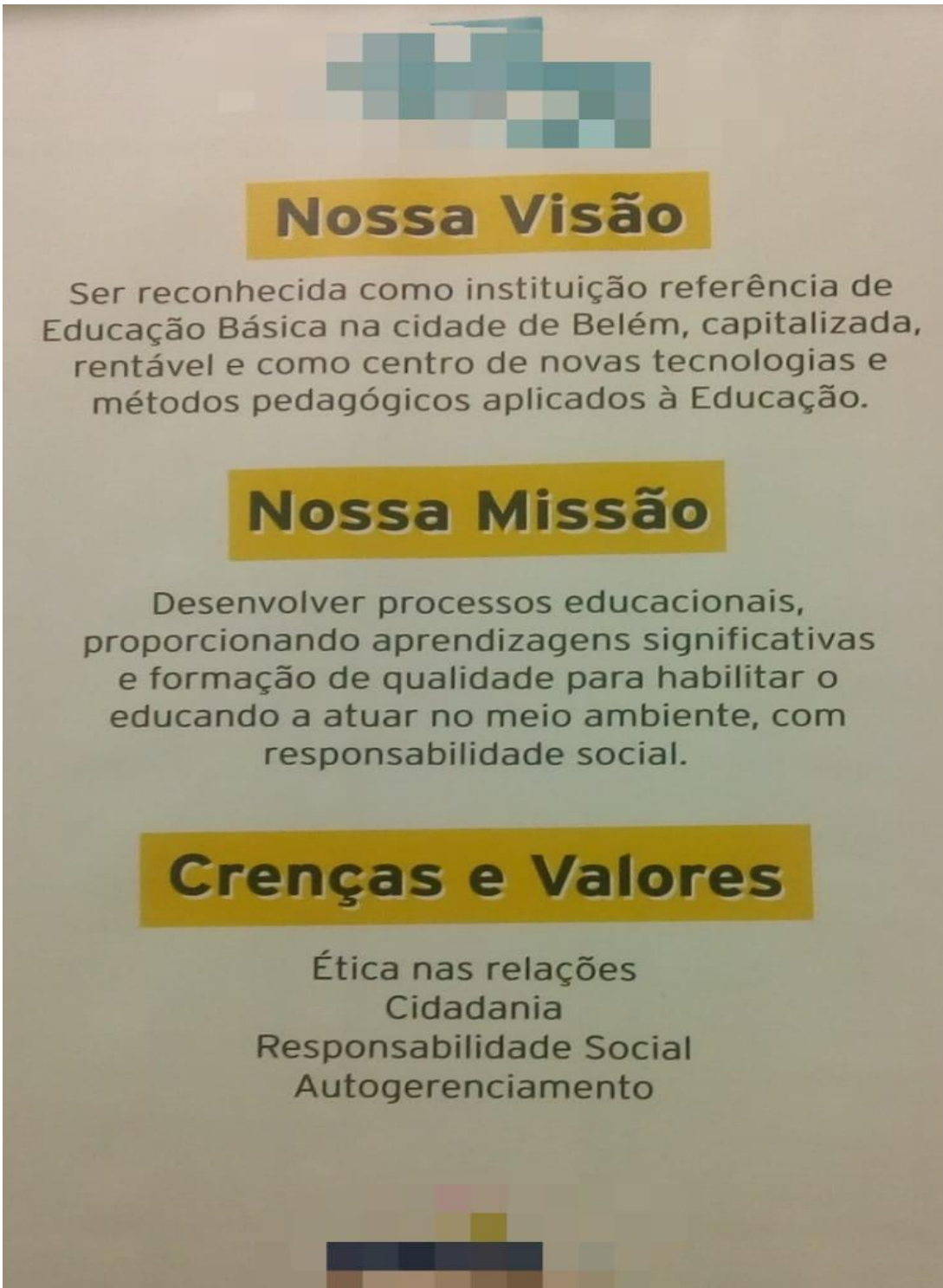
- A. Um total de seis (ou mais) itens de (1), (2) e (3), com pelo menos dois de (1), um de (2) e um de (3):
- (1) prejuízo qualitativo na interação social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes aspectos:
    - (a) prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social
    - (b) fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento
    - (c) falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por ex., não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse)
    - (d) falta de reciprocidade social ou emocional
  - (2) prejuízos qualitativos na comunicação, manifestados por pelo menos um dos seguintes aspectos:
    - (a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica)
    - (b) em indivíduos com fala adequada, acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação
    - (c) uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática
    - (d) falta de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos apropriados ao nível de desenvolvimento
  - (3) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes aspectos:
    - (a) preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco
    - (b) adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não-funcionais
    - (c) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por ex., agitar ou torcer mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo)
    - (d) preocupação persistente com partes de objetos
- B. Atrasos ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade: (1) interação social, (2) linguagem para fins de comunicação social, ou (3) jogos imaginativos ou simbólicos.
- C. A perturbação não é melhor explicada por Transtorno de Rett ou Transtorno Desintegrativo da Infância.

Anexo 4: Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

<b>Nível de gravidade</b>	<b>Comunicação social</b>	<b>Comportamentos</b> <b>Restritos e repetitivos</b>
<b>Nível 3</b> <b>"Exigindo apoio muito substancial"</b>	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de Funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
<b>Nível 2</b>		
<b>"Exigindo apoio substancial"</b>	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos.

	comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
<b>Nível 1</b> <b>"Exigindo apoio"</b>	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação	Inflexibilidade de comportamento causa Interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)**. American Psychiatric Pub, 2013, p. 52..

Anexo 5: Banner de publicidade da escola

**Nossa Visão**

Ser reconhecida como instituição referência de Educação Básica na cidade de Belém, capitalizada, rentável e como centro de novas tecnologias e métodos pedagógicos aplicados à Educação.

**Nossa Missão**

Desenvolver processos educacionais, proporcionando aprendizagens significativas e formação de qualidade para habilitar o educando a atuar no meio ambiente, com responsabilidade social.

**Crenças e Valores**

Ética nas relações  
Cidadania  
Responsabilidade Social  
Autogerenciamento