



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

---

GABRIELE APARECIDA BARBOSA BETONE

Dourados

Março/2024



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

---

**GABRIELE APARECIDA BARBOSA BETONE**

**USABILIDADE DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE REPERTÓRIO  
COMPORTAMENTAL (PARC) PARA ELABORAÇÃO DE PLANO EDUCACIONAL  
INDIVIDUALIZADO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade. Orientadora: Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins

Dourados

Março/2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

B564u Betone, Gabriele Aparecida Barbosa

USABILIDADE DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE REPERTÓRIO  
COMPORTAMENTAL (PARC) PARA ELABORAÇÃO DE PLANO EDUCACIONAL  
INDIVIDUALIZADO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL [recurso  
eletrônico] / Gabriele Aparecida Barbosa Betone. -- 2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Morgana de Fátima Agostini Martins.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Especial. 2. Transtorno do Espectro do Autismo. 3. Formação de Professores. 4.  
Avaliação Comportamental. 5. Inclusão Escolar. I. Martins, Morgana De Fátima Agostini. II. Título.

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

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

BETONE, Gabriele Aparecida Barbosa. **Usabilidade do Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) para elaboração de Plano Educacional Individualizado de Crianças com TEA na Educação Infantil**. 2024. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

## COMISSÃO EXAMINADORA

Dourados, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins (Orientadora)

Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD

---

Profa. Dra. Aline Maira da Silva (Examinadora Interna)

Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD

---

Profa. Dra. Andrea Rizzo dos Santos (Examinadora Externa)

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Dedico esse trabalho ao meu sobrinho João Lucas, que me mostrou a importância da escola na vida de uma criança. Ao meu esposo César Dourado por me incentivar nesta caminhada. Aos meus pais, Roberto e Ivan, a minha irmã Carolina e a minha Avó Maria.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora por serem para mim, meu suporte e meu socorro diário. Como é bom sentir-se cuidada e protegida.

Ao meu amado esposo César que está ao meu lado todos os dias, obrigada por acreditar em mim e me incentivar, seu carinho nestes anos serviram como combustível para esta caminhada, obrigada por ser meu porto seguro. A minha mãe que sempre me ensinou a batalhar e ir em busca dos meus objetivos. Ao meu pai por fazer o que pode para que eu estudasse. A minha querida irmã que sempre está ao meu lado, você é um dos motivos pelo qual sigo adiante. Aos meus sobrinhos, João Lucas e Pedro Henrique, meus tesouros e a alegria dos meus dias. A minha rainha, a mulher mais incrível e de um coração enorme, minha Avó Maria, que com sua simplicidade irradia amor. Aos meus enteados Davi e Eloisy pela paciência comigo. Eu amo cada um de vocês.

Aos meus amigos por torcerem por mim, por entenderem as vezes que precisei me ausentar, obrigada por serem minha segunda família, Solange, Daniely, José Carlos, Edmar, Aline, Samara, Monique, Sílvio, Jaqueline e Adaiane. A minha cunhada Elen e meu cunhado Claudinei, que compartilharam de perto minhas correrias e sempre me ajudaram.

A todos os professores que passaram pela minha vida e transmitiram seus conhecimentos, sou fruto dos ensinamentos de cada um de vocês. Gratidão pelos ensinamentos e correções. Em especial, a minha primeira professora Luciane, como era carinhosa, brilhante e incentivadora, guardo na memória seu jeito afetuoso.

A minha orientadora Profa. Dra. Morgana por acreditar e confiar em mim, por ser a luz que encontrei em um momento difícil que buscava por conhecimento, foi ela quem me direcionou. Obrigada por ser essa pessoa tão significativa na minha vida, por se permitir ser exemplo, pelo carinho, pelos ensinamentos e pelas correções. Obrigada por me permitir caminhar contigo e desfrutar dos seus objetivos de vida, permitindo que também sejam os meus.

Ao meu amigo Kaio, por ser meu socorro nos dias difíceis e por ter me auxiliado com tanto carinho e “puxões de orelha”. A minha amiga Priscila, pelas palavras de incentivo e pelos momentos em que nos permitimos aprender uma com a outra. Obrigada, por torcerem pelo meu crescimento, por compartilharem os problemas, medos, inseguranças e alegrias de uma forma tão acolhedora e pelas contribuições no desenvolvimento do meu trabalho.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa GEPES, Felipe, Edilson, Silvia, Joniery, Jeniffer e Kaio, pelos momentos de discussões e aprendizado durante esse período.

Aos professores e professoras do PPGEdu/UFGD. As Professoras da banca Profa. Dra. Andrea e Profa. Dra. Aline, pelas contribuições, pelo cuidado e dedicação que tiveram com meu trabalho, as contribuições de vocês foram fundamentais para finalizá-lo. De modo especial, a Profa. Aline que me viu ingressar no mestrado e foi acolhedora, paciente e atenciosa comigo nas aulas.

Aos meus colegas que ingressaram comigo neste programa, Luiz Henrique, Vitória, Débora e Amanda, juntos compartilhávamos nossas angústias, trocávamos conhecimentos e ríamos uns dos outros, nos momentos de desespero.

Aos meus colegas de trabalho, Natália, Isabela, Renata, Alana e Jean que por vezes me viram desesperada e seguravam “as pontas” quando eu precisava me ausentar. Em especial a Mariana que esteve comigo em momentos que eu quase surtei e me deu apoio.

Gratidão a vida que me fez percorrer caminhos que eu nem imaginava que percorreria, mas que foram fundamentais para me fortalecer e ensinar a ser uma pessoa (amiga, esposa, filha e tia) e profissional melhor.

Finalizo agradecendo a mim por ter me dedicado e acreditado nesta pesquisadora que nascia dentro de mim. Segui acreditando que “ninguém é tão forte que nunca tenha chorado, ninguém é tão sábio que nunca tenha errado e ninguém é tão fraco que nunca tenha vencido”.

“Nunca perca de vista o seu ponto de partida. ”

Santa Clara de Assis

“Os obstáculos são ensinamentos para o seu espírito. ”

Santa Rita de Cássia

“Nada é tão nosso quanto os nossos sonhos. ”

Friedrich Nietzsche



BETONE, Gabriele Aparecida Barbosa. **Usabilidade do Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) para elaboração de Plano Educacional Individualizado de Crianças com TEA na Educação Infantil.** 2024. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

**RESUMO:** O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem sido amplamente discutido na literatura nacional e internacional. Na Educação Básica, o Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma ferramenta que tem contribuído com a inclusão escolar de alunos com TEA. Essa pesquisa, fundamentada na abordagem qualitativa, baseada no pressuposto da pesquisa-ação, teve como objetivo geral avaliar a usabilidade do Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) para a elaboração de PEI, bem como conhecer suas contribuições como recurso na Educação Infantil. Os objetivos específicos foram: 1 - levantar informações sobre o processo de avaliação pedagógica e comportamental para a elaboração do PEI para alunos com TEA na Educação Infantil; 2- planejar e implementar um programa de formação para a Professora do AEE para a utilização do PARC e elaboração do PEI, envolvendo a Professora de Apoio, a Professora Regente, os profissionais que acompanham a criança em atendimento clínico e a família; 3- avaliar o programa de formação desenvolvido, a partir da perspectiva da Professora do AEE; 4- avaliar a usabilidade do PARC na construção de PEIs. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionário e entrevista semiestruturada e aplicação do instrumento de avaliação. Os dados foram analisados com base na análise temática. E tendo como norteador o modelo de avaliação de usabilidade. Os resultados apontaram que o PARC é um protocolo eficaz para o professor como ferramenta para avaliar crianças com atraso no desenvolvimento, especificamente, crianças com TEA e, posteriormente elaborar o PEI. Para avaliar a usabilidade do PARC foram utilizados os componentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2011), sendo: eficácia, eficiência e satisfação. Nesta avaliação, foi possível verificar que o PARC atende aos objetivos para os quais foi elaborado, pois atende às necessidades do usuário com eficácia, eficiência e satisfação, na construção de PEIs. Ao utilizar o PARC vimos ainda que ele é um protocolo capaz de atender a outras demandas da escola. Além da avaliação e levantamento de repertório e da elaboração do PEI, o PARC oferece subsídios orientações para professores, para família e para profissionais da área da saúde que acompanham a criança. Por fim, destaca-se que por meio da formação para o uso do PARC foi possível evidenciar contribuições em relação à prática da professora na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) no desenvolvimento de estratégias para aproximar os familiares junto ao processo de ensino e aprendizagem das crianças, na importância de estabelecer relações colaborativas entre professores, profissionais e família, para o desenvolvimento da criança na escola. Os desafios encontrados no decorrer da pesquisa apontam lacunas para que novas pesquisas sejam conduzidas com mais participantes e em diferentes casos e necessidades para fins de validação da usabilidade do PARC, bem como verificar o uso do PARC no atendimento da SRM, para além da elaboração do PEI. Sugere-se que novas pesquisas foquem em como o PEI pode ser inserido na Educação Infantil, a fim de garantir o sucesso das crianças com desenvolvimento atípico na proposta de Inclusão Escolar,

**Palavras-chave:** Educação Especial. Transtorno do Espectro do Autismo. Formação de Professores. Avaliação Comportamental. Inclusão Escolar.

BETONE, Gabriele Aparecida Barbosa. **Usability of the Behavioral Repertoire Assessment Protocol (PARC) for developing an Individualized Educational Plan for Children with ASD in Early Childhood Education.** 2024. 135f. Dissertation (Master's in Education) – Faculty of Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2024.

**ABSTRACT:** Autism Spectrum Disorder (ASD) has been widely discussed in national and international literature. In Basic Education, the Individualized Educational Plan (IEP) is a tool that has contributed to inclusion of students with ASD at school. This research, based on qualitative approach and to the assumption of action research, aimed evaluating the usability of the Behavioural Repertoire Assessment Protocol (BRAP) for preparing IEP, as well as understanding its contributions as a resource in Early Childhood Education. The specific objectives were: 1 – to collect information about the pedagogical and behavioural assessment process for preparing the IEP for students with ASD in Early Childhood Education; 2- to plan and to implement a training program for the Specialized Educational Service (SES) Teacher to use the BRAP and prepare the IEP, involving the Support and Regent Teacher, the professionals who accompany the child in clinical care and the family; 3- to evaluate the developed training program, from the perspective of the AEE Teacher; 4- to evaluate the usability of the BRAP in the construction of IEPs. Data collection occurred by the application of a questionnaire, semi-structured interview and application of the assessment instrument. Data were evaluated based on thematic analysis and using the usability evaluation model as a guide. The results showed that the BRAP is an effective protocol for teachers as a tool to evaluate children with developmental delays, specifically children with ASD, and subsequently prepare the IEP. To evaluate the usability of BRAP, the components of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT, 2011) were used: effectiveness, efficiency and satisfaction. In this evaluation, it was possible to verify that BRAP achieves the objectives for which it was designed, as the protocol encounters user needs with effectiveness, efficiency and satisfaction, in the construction of IEPs. When using BRAP we also concluded that it is a protocol capable of meeting other demands of school. In addition to evaluating and surveying the repertoire and preparing the IEP, the BRAP offers guidance for teachers, families and health professionals who support the child. Finally, it is possible to highlight that through BRAP training, it was possible to evidence contributions in relation to the teacher practice in the Multifunctional Resource Room (MRR) aiming strategies development to bring family members closer to children teaching and learning process and the importance of establishing collaborative relationships between teachers, professionals and families, for child development at school. The challenges faced during the research point to gaps, so new research may be conducted with more participants and in different cases and needs for validating the usability of the BRAP, as well as verifying the use of PARC at MRR attending, in addition to the elaboration of IEP. The suggestion that new research focuses on how IEP may be inserted in Early Childhood Education, in order to guarantee the success of children with atypical development in the School Inclusion proposal.

**Keywords:** Special Education. Autism Spectrum Disorder. Teacher training. Behavioural Assessment. School Inclusion.

BETONE, Gabriele Aparecida Barbosa. **Usabilidad del Protocolo de Evaluación del Repertorio Conductual (PARC) para elaboración del Plan Educativo Individualizado de niños con TEA en Educación Infantil.** 2024. 135f. Disertación (Maestría en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de la Gran Dourados, Dourados, 2024.

**RESUMEN:** El trastorno del Espectro del Autismo (TEA) tiene sido ampliamente discutido en la literatura nacional e internacional. En Educación primaria, el Plan Educativo Individualizado (PEI) es una herramienta que tiene contribuido con la inclusión en la escuela de alumnos con TEA. En esa pesquisa con fundamentos en la abordagen cualitativa con base en el presupuesto de la pesquisa-acción, tuvo como objetivo general evaluar la usabilidad del Protocolo de Evaluación del Repertorio Conductual (PARC), para la elaboración del PEI, bien como conocer sus contribuciones como recurso en la educación infantil. Los objetivos específicos fueron: 1- elevar informaciones sobre el proceso de evaluación pedagógicas y conductual para la elaboración del PEI, para alumnos con TEA en la Educación Infantil; 2- Planificar e implementar un programa de capacitación para la maestra del AEE; para la utilización del PARC y elaboración del PEI, envolviendo la maestra del Apoyo, la Maestra Regente, los profesionales que acompañan el niño em atendimento clínico y la familia. 3 Evaluar el programa de la formación desarrollado, después de la perspectiva de la maestra del AEE; 4- evaluar la usabilidad del PARC en la construcción de los PEIs. La coleta de datos ocurrió por medio de la aplicación de um cuestionario y entrevista medio estructurada y aplicación del instrumento de evaluación. Los datos fueron analizados con base en la análisis temática. Tenendo como norteador el modelo de evaluación de usabilidad. Los resultados indicaron que el PARC es un protocolo eficaz para el maestro como herramienta para evaluar niños con retraso en el desarrollamiento, específicamente, niños con TEA, y subsequentemente elaborar el PEI. Para evaluar la usabilidad del PARC fueron utilizados los componentes de la Asociación Brasileña de Normas Técnicas (ABNT, 2011), siendo: Eficácia, Eficiencia y satisfacción. En esta evaluación, fue posible verificar que el PARC atende los objetivos para los cuales fue elaborado, pues vá de encontro a las necesidades del usuario con eficacia, eficiencia y satisfacción en la construcción de los PEIs. Usar el PARC vimos ainda que el es un protocolo capaz de atender otras demandas del la escuela. Además de la evaluación y encuesta de repertorio y de la elaboración del PEI, el PARC oferta subsídios y orientaciones para maestros, familias y para los profesionales de la área de la salud que acompañan el niño. Por fim, se destaca que por medio de la formación para el uso del PARC fue posible demostrar contribuciones en relación de pratica de la maestra en Sala de Recurso Multifuncional (SRM) en desarrollo de estratégias para acercarse a los familiares junto a el proceso de enseñanza y aprendizagen de los niños, con la importância de establecer relaciones colaborativas entre maestros, profesionales y familia, para el desarrollo del niño en la escuela. Los desafios encontrados en el decorrer de la pesquisa apuntan lacunas para que nuevas pesquisas sean conduzidas con mas participantes en diferentes casos y necesidades para el proposito de evaluación del uso del PARC, bien como verificar el uso del PARC em atendimento de la SEM, para ademas de la elaboración del PEI. Se sugere realizar mas investigaciones dando enfoque en como el PEI puede ser inserido en la Educación Primaria, al fin de garantir el éxito de los niños con desarrollo atípico en la propuesta de Inclusión Escolar.

**Palabras clave:** Educación Especial. Desorden del Espectro Autista. Formación de Maestros. Evaluación del Comportamiento. Inclusión Escolar.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 01.</b> Procedimento sistematizado para a revisão de literatura.....         | 47  |
| <b>Figura 02.</b> Estrutura de usabilidade.....                                        | 69  |
| <b>Figura 03.</b> Professora aplicando as atividades com o aluno.....                  | 75  |
| <b>Figura 04.</b> Adaptações para aplicação do PARC.....                               | 77  |
| <b>Figura 05.</b> Professora avaliando o aluno. ....                                   | 77  |
| <b>Figura 06.</b> Gráfico do PARC .....                                                | 87  |
| <b>Figura 07.</b> Material elaborado pela professora do AEE – Área de Cognição.....    | 90  |
| <b>Figura 08.</b> Material elaborado pela professora do AEE – Área de Comunicação..... | 92  |
| <b>Figura 09.</b> Estrutura de usabilidade do PARC.....                                | 93  |
| <b>Figura 10.</b> Envolvidos na Elaboração do PDI.....                                 | 101 |
| <b>Figura 11.</b> Agentes Envolvidos na Elaboração do PEI .....                        | 102 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Quadro 1-</b> Teses e Dissertações do GEPES/UFGD realizadas na etapa da Educação Infantil e na SRM..... | 21 |
| <b>Quadro 2-</b> Definição de TEA, de acordo com as edições do DSM.....                                    | 29 |
| <b>Quadro 3-</b> Trabalhos selecionados para compor a revisão de literatura.....                           | 48 |
| <b>Quadro 04-</b> Caracterização das professoras.....                                                      | 61 |
| <b>Quadro 05-</b> Caracterização do aluno-alvo.....                                                        | 61 |
| <b>Quadro 06-</b> Rede de atendimento.....                                                                 | 62 |
| <b>Quadro 07-</b> Proposta para o Programa de Formação.....                                                | 67 |
| <b>Quadro 08-</b> Programa de formação e objetivos a serem trabalhados.....                                | 67 |
| <b>Quadro 09-</b> Programa de formação – programação desenvolvida durante a formação.....                  | 71 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD - Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento  
*ADDM - Autism and Developmental Disabilities Monitoring*  
AEE - Atendimento Educacional Especializado  
APA - Associação Psiquiátrica Americana  
APE- Auxiliar Pedagógico Especializado  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CARS - Childhood Autism Rating Scale  
*CDC - Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades*  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEE - Coordenadoria de Educação Especial  
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEIM - Centros de Educação Municipal Infantil  
CEP - Comitê de Ética e Pesquisa  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
DA - Deficiência Auditiva  
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
DEE - Divisão de Educação Especial  
DF - Dica Física  
DG - Dica Gestual  
DI - Deficiência Intelectual  
DL - Dica Leve  
DV - Deficiência Visual  
DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais  
EC – Ecoico  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EUA - Estados Unidos  
FAED - Faculdade de Educação  
FUNAEPE - Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão  
GEAPPA - Grupo de Estudo e Apoio a Profissionais e Pais de Autista  
GEDIAC - Grupo de Estudos sobre Deficiência Intelectual e Adequação Curricular

GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial  
IFs - Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
INT - Intraverbal  
IV – Instrução Verbal  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MG - Minas Gerais  
MS - Mato Grosso do Sul  
MT - Mato Grosso  
NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais  
NUDESP - Núcleo de Educação Especial  
PAEE - Alunos Público Alvo da Educação Especial  
PARC - Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental  
PDI - Plano de Desenvolvimento Individualizado  
PC - Paralisia Cerebral  
PEI - Plano do Educacional Individualizado  
PNEEPEI - Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
RJ - Rio de Janeiro  
SEAMA - Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista  
SEMED - Secretária Municipal de Educação  
SME - Secretaria Municipal de Educação  
SRM - Sala de Recurso Multifuncional  
TA - Tecnologia Assistiva  
TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade  
TEA - Transtorno do Espectro do Autismo  
*TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*  
TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento  
TID - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento  
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados  
UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## APRESENTAÇÃO

Me chamo Gabriele, nasci na cidade de Dourados/MS, tenho 29 anos. Sou filha de Roberto e Ivan, e tenho uma irmã mais nova chamada Carolina. Fui criada no campo onde passei grande parte da minha infância. Estudei a vida toda em Piraporã/MS, Distrito de Itaporã/MS, em uma Escola Pública do Estado, chamada Escola Estadual Olívia Paula.

Iniciei a graduação em Psicologia no ano de 2012, nessa época eu trabalhava como secretária em uma oficina e no meu tempo livre eu gostava de pesquisar sobre a Educação Especial. Cresci brincando com meu vizinho que tinha deficiência e me lembro exatamente do dia em que percebi sua deficiência. Quando perguntei aos meus pais porque ele era diferente de mim, eles simplesmente responderam que ninguém era igual a ninguém. Enfim, cresci com essa frase, mas os pontos de interrogação na cabecinha de uma criança eram muitos. Ele ia e voltava da escola de ônibus, e aquilo me deixava curiosa. Com o passar dos anos, descobri que ele ia para uma escola chamada Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Itaporã/MS. Então minhas buscas por temas relacionados à Educação Especial se deram por esse motivo, ao meu querido vizinho, Adriano.

Essas buscas me levaram a encontrar o Facebook da APAE de Itaporã, e consequentemente o nome da Diretora e o perfil social dela, sem pensar mandei uma mensagem no Facebook falando do meu interesse em fazer parte da Instituição. Então, no ano de 2013 consegui um estágio remunerado. Agora eu passava a exercer responsabilidades no processo de aprendizagem do Adriano.

Mais tarde na faculdade, no terceiro ano iniciamos os estágios obrigatórios, o primeiro deles foi o de Psicologia Social. A professora/orientadora nos apresentou os possíveis lugares para realizarmos, eu e uma colega escolhemos a Associação dos Autistas da Grande Dourados (AAGD), sob supervisão da professora fomos até o local. Realizei meu estágio na Equoterapia.

Na APAE havia atividades de musicalização para os alunos e eu tive a ideia de levar o professor de música para fazer uma ação social na AAGD, como parte do meu estágio. As crianças apresentaram interesse pela música. Eu e o professor de música e minha colega de estágio, sugerimos para a instituição a implementação de um projeto de musicalização. Nós três iniciamos as atividades de musicalização com um projeto piloto, as crianças e os adolescentes atendidos estavam se engajando nas atividades. Conseguimos uma bolsa para continuar o projeto. Como eu trabalhava na APAE no período matutino, me organizei para ir para AAGD no período vespertino e no período noturno eu ia para a Faculdade.



Permaneci na APAE até o ano de 2016, que foi quando me formei. Então em 2017 fiquei trabalhando somente na AAGD e no meio do ano comecei a atender crianças com TEA no ambiente domiciliar, exercendo a função de acompanhante terapêutico. Eu gostava muito do que fazia, mas, sentia necessidade de aprender mais sobre o assunto.

No segundo semestre de 2017 conheci o Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Pessoas com TEA (GEAPPA). No grupo conheci a professora Dra. Morgana, que comentou sobre a orientação técnica que estava prestando no Serviço Especializado de Atenção Multidisciplinar ao Autista (SEAMA) da cidade de Dourados/MS, que havia sido criado recentemente pela Unimed/Dourados, em parceria com a UFGD.

Naquele momento eu pensei “quero fazer parte deste serviço”, comentei com ela sobre meu interesse e ficamos de conversar. Então, no dia 05 de fevereiro de 2018 eu iniciava em um novo serviço, no SEAMA. Neste mesmo ano iniciei minha especialização em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo, e desde então venho me aperfeiçoando na área. Atualmente sou responsável técnica da área de psicologia do serviço.

Em 2022, incentivada pelos meus amigos Priscila e Kaio e pela Dra. Morgana prestei o processo seletivo para entrar no mestrado. Consegui, e aqui estou eu, mesmo em meio a tantos desafios estou conseguindo. Hoje, tudo que aprendi nas aulas do mestrado fazem sentido, as provocações dos professores ainda me perseguem e busco com este trabalho contribuir, com a comunidade científica, com a sociedade e com esta Universidade, da qual hoje eu tenho muito orgulho em dizer que eu faço parte.

Ingressar nem sempre significa permanecer e concluir, portanto, estar aqui neste exato lugar é muito gratificante. Tenho admiração pela Educação, pois como diz minha Orientadora Profa. Dra. Morgana, “A escola é o lugar mais importante para uma criança estar, é onde eu aprendi, onde vocês aprenderam, e é o lugar onde nossas crianças aprenderão”.

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                          |            |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                   | <b>19</b>  |
| 1.1      | Objetivos.....                                                                                           | 28         |
| <b>2</b> | <b>CAPÍTULO I – TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>                           | <b>28</b>  |
| 2.1      | CrITÉrios DiagnÓsticos.....                                                                              | 29         |
| 2.2      | Inclusão Escolar na Educação Infantil – Direito à Educação.....                                          | 33         |
| 2.3      | Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.....                                                      | 41         |
| <b>3</b> | <b>CAPÍTULO II – PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: o que dizem as pesquisas? .....</b>                  | <b>44</b>  |
| <b>4</b> | <b>CAPÍTULO III – MÉTODO.....</b>                                                                        | <b>58</b>  |
| 4.1      | Procedimentos Éticos.....                                                                                | 60         |
| 4.2      | Participantes.....                                                                                       | 60         |
| 4.3      | Local.....                                                                                               | 63         |
| 4.4      | Instrumentos e Materiais.....                                                                            | 63         |
| 4.5      | Procedimentos de Coleta de Dados.....                                                                    | 66         |
| 4.5.1    | Programa de Formação.....                                                                                | 66         |
| 4.5.2    | Procedimentos de Análise de Dados.....                                                                   | 69         |
| <b>5</b> | <b>CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>                                                       | <b>69</b>  |
| 5.1      | Entrevista.....                                                                                          | 69         |
| 5.1.2    | Programa de Formação Realizado na SRM do CEIM.....                                                       | 71         |
| 5.1.3    | Materiais Elaborados pela Professora da SRM, a partir das sugestões do Manual de Orientação do PARC..... | 90         |
| 5.1.4    | Avaliação do Programa de Formação Realizado na SRM do CEIM.....                                          | 92         |
| 5.1.5    | Avaliação Processual .....                                                                               | 94         |
| 6.       | Discussões.....                                                                                          | 96         |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                         | <b>104</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                  | <b>106</b> |
|          | <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                    | <b>117</b> |
|          | <b>ANEXOS.....</b>                                                                                       | <b>129</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de convívio de grupo, com muitas oportunidades para todas as crianças. Se tratando de crianças com deficiência, esse espaço pode contribuir com o seu desenvolvimento. Para Neto et al. (2018) é na escola que ocorre o processo de transformação contínua, pois é nesse ambiente que os indivíduos podem assimilar conteúdos, interagir e construir conhecimentos. Portanto, este ambiente para os alunos com deficiência é fundamental, uma vez que, é na sala de aula com seus pares que o processo de aprendizagem pode ocorrer de maneira mais efetiva, ali ele terá a oportunidade de estudar e socializar. Nesse sentido, é importante que a escola esteja preparada para atender às necessidades e particularidades de cada indivíduo.

Mendes (2006) conta que em 1994, foi realizada a conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Essa conferência é fruto de uma parceria entre o governo da Espanha e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O evento resultou na elaboração da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), que é considerada um dos marcos mais influentes na disseminação global da filosofia da educação inclusiva. Desde então, a teoria e a prática inclusiva ganharam destaque em diversos países, inclusive no Brasil. Desencadeando um debate sobre um novo modelo de escolarização para crianças e jovens do público da Educação Especial, promovendo sua inclusão nas classes comuns das escolas regulares.

A autora informa ainda que “o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social” (Mendes, 2006, p. 395), que acarretaria na criação de um processo colaborativo, em que pessoas excluídas e a sociedade trabalhassem em conjunto, buscando alcançar a igualdade de oportunidade para todos.

Para Mendes (2017) o termo “inclusão” pode ser utilizado para diversas situações e áreas do conhecimento e ter um significado específico em cada uso. No dicionário de língua portuguesa a palavra inclusão é caracterizada para explicar algo que foi inserido dentro ou que faz parte de algo. Para autora essa definição é muito genérica, o que implica em uma compreensão insuficiente do que a palavra significa em nossa língua, levando a confusão entre o sentido utilizado no senso comum e na área educacional. Sugere ainda o uso de um adjetivo para definir o conceito de inclusão na educação. Interroga se os termos: educação inclusiva, inclusão educacional ou inclusão escolar, poderiam corresponder.

Para Glat et al. (2007) a educação inclusiva resulta em uma escola que permite o acesso e a permanência para todos os alunos, ressaltam que há necessidade de substituir os métodos

ou abordagens que selecionem ou discriminem o aluno, sendo fundamental que os profissionais atuem buscando identificar e eliminar as barreiras que prejudiquem a aprendizagem. Dessa forma, educação inclusiva pode ser entendida como um processo de reorganização que necessita do apoio de todos os profissionais do ambiente escolar.

Mendes (2017) acredita que o termo inclusão educacional, também é genérico, na sua opinião o fenômeno educacional não acontece somente no ambiente escolar, para a autora ocorre em diversos ambientes, como, por exemplo, família, igreja, trabalho e comunidade. Portanto, este termo não pode ser usado para explicar o processo de escolarização dos alunos com deficiência no ensino comum.

O termo “inclusão escolar”, em contrapartida, nos remete à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à escolarização de estudantes do PAEE. Assim, sugere-se que o termo “inclusão escolar” seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares (Mendes, 2017, p. 64-65).

Segundo Mendes (2017) algumas pessoas se recusam a discutir assuntos referentes a escolarização dos alunos PAEE, de forma isolada do conjunto de alunos que tem sido marginalizado pelo ambiente escolar, que se enquadram no imenso “guarda-chuva” da chamada diversidade, e podem contestar o uso do termo inclusão escolar, por isso preferem utilizar o termo educação inclusiva. No entanto, isso não tem acontecido com as pesquisas da área da Educação Especial da comunidade brasileira, pelo contrário essas tem buscado defender os direitos da pessoa com deficiência.

Veltrone e Mendes (2009) realizaram uma pesquisa com alunos com deficiência que estavam sendo escolarizados no ensino comum. Os alunos afirmaram gostar do ambiente e do tipo de escolarização, no entanto, informaram que possuíam muitas dificuldades para aprender o conteúdo padrão, pois não eram realizadas adequações. Com esse resultado a pesquisa indicou a necessidade de adequar o planejamento para atender o aluno.

Costa et al., (2023) afirma que as demandas escolares estão em constante mudança e estudos mais recentes destacam a importância do envolvimento de diversos atores na construção de respostas educacionais que atendam às necessidades de todos. Diante desse contexto, estudos desenvolvidos na área da Educação Especial, são de suma importância para o cenário atual, tendo em vista o número de alunos com deficiência no ensino regular só aumenta.

Mendes (2023) fez uma análise com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre o aumento das matrículas nas escolas regulares, de alunos com deficiência. Informando que após o ano 2000, o país contabilizava um total de 382.215 matrículas de estudantes do público da Educação Especial, equivalente a cerca de 0,7% da população escolar total da Educação Básica, que era de 53.333.966 alunos (INEP, 2001). Naquela época, aproximadamente 79% das matrículas do público da Educação Especial estavam em instituições especializadas ou em classes especiais, enquanto 81.695 desses estudantes frequentavam escolas comuns.

A autora conta ainda que com implementação da política de inclusão escolar, a partir de 2003, houve um aumento significativo no número de matrículas dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), nas escolas regulares. Passando de 110.536 em 2002 para 1.372.985 em 2022, representando 89,9% do total de matrículas desse público e 3,5% do total de matrículas na Educação Básica (INEP, 2022).

Desse modo, essa pesquisa busca contribuir com a ciência, com a escola e com os alunos PAEE. Este trabalho faz parte dos estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES), vinculado à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O GEPES tem se dedicado aos estudos na área de Educação Especial, mais especificamente com a população com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), em pesquisas de mestrado e doutorado, na interface educação e saúde, em todas as etapas de ensino.

Até o momento, já foram desenvolvidas 19 pesquisas no GEPES, dentre elas 14 dissertações e cinco teses. Buscando aproximação com a temática que envolve essa pesquisa, destacamos o que já foi desenvolvido pelo grupo no âmbito da Educação Infantil e/ou na Sala de Recurso Multifuncional (SRM). O Quadro 01 apresenta os estudos que já foram desenvolvidos, no período de 2013 a 2023, com temas que abordam esta pesquisa.

**Quadro 01-** Teses e Dissertações do GEPES/UFGD realizadas na Educação Infantil e na SRM.

| <b>AUTOR E ANO</b>                     | <b>TÍTULO</b>                                                                                                                                              | <b>NATUREZA DO TRABALHO</b> |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| FONTANA, Simone Félix da Costa. (2013) | Percepção de Professores sobre o Transtorno do Espectro Autístico, Levantamento e Caracterização de Escolares de Berçário ao 2º Ano do Ensino Fundamental. | Dissertação                 |

|                                                  |                                                                                                                                                                  |             |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| MELO, Hellen Cristiey Batista (2014)             | A versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional Especializado                     | Dissertação |
| SCHMITZ, Adriana Onofre. (2015)                  | Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir da CARS Childhood Autism Rating Scale - versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA.        | Dissertação |
| PIETROBOM, Franciely Oliani. (2016)              | Avaliação e Encaminhamento de crianças com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Dourados/MS.                            | Dissertação |
| MACHADO, Gabriela. (2017)                        | Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na educação infantil de Dourados/MS.                                                        | Dissertação |
| ACOSTA, Priscila de Carvalho. (2017)             | O uso da tecnologia assistiva para alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS.                          | Dissertação |
| FRANÇA, Simone Denise Gonçalves Ferreira. (2018) | Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na educação infantil CEI-UFGD Dourados-MS.                      | Dissertação |
| NUNES, Jacqueline da Silva. (2019)               | Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas.                                                 | Tese        |
| ACOSTA, Priscila de Carvalho. (2023)             | Protocolo de avaliação de repertório comportamental (PARC) na construção de planos de ensino individualizado para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo | Tese        |

Fonte: A autora, 2024.

Conforme podemos observar no Quadro 01 já foram desenvolvidos no GEPES nove trabalhos realizados na etapa da Educação Infantil e/ou envolvendo a SRM, dentre eles, sete trabalhos são dissertações e duas teses. O primeiro trabalho foi realizado em 2013 e o mais recente em 2023.

A dissertação de Fontana (2013) foi elaborada com o objetivo de verificar a visão dos professores sobre TEA e identificar a quantidade de alunos diagnosticados com TEA que estavam inseridos na Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS, bem como caracterizá-los com base na escala *Childhood Autism Rating Scale – CARS*. A pesquisa foi realizada em 42 escolas municipais e 28 Centros de Educação Municipal Infantil – CEIMS.

O estudo foi dividido em duas etapas, na primeira etapa foi realizado o contato com as escolas e elaboração de um formulário de pesquisa para crianças com TEA, desenvolvido com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV, a fim de atender os dois primeiros objetivos deste estudo. Nesta etapa participaram 70 professores coordenadores e 326 professores da rede municipal de educação. Estes responderam ao formulário indicando que 94 crianças apresentavam sinais de TEA em suas salas de aula. Esta etapa mostrou inicialmente que 77,2% dos professores responderam que sabiam o que era o TEA, no entanto, não sabiam identificar os sinais do transtorno nas crianças.

Já na etapa dois, participaram 54 professores e foi realizada uma palestra explicativa sobre o transtorno e sobre aplicação da escala CARS juntamente com os professores. Os resultados desta etapa mostraram que das 94 crianças anteriormente indicadas com sinais de TEA, 25 crianças, de fato, apresentavam características comportamentais de TEA na escala CARS. Assim, esta pesquisa apontou que o instrumento usado demonstrou ser eficaz, uma vez que, foi possível identificar o número de estudantes com sinais de TEA, verificar o nível de informação que os professores possuíam sobre o transtorno, e também foi realizada a avaliação de crianças que apresentavam alterações comportamentais, junto com os professores e encaminhamentos possíveis.

O estudo de Melo (2014) se propôs a discutir a formação inicial e continuada dos professores que atendiam nas SRMs e as características da proposta de avaliação na educação inclusiva nas instituições de ensino, refletir sobre os desafios e possibilidades relacionados ao processo de inclusão dos alunos com deficiência nos atendimentos das SRMs e promover a discussão deste modelo de atendimento previsto Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Este estudo fez parte do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP): Estudo em Rede Nacional sobre as SRMs nas escolas comuns, pertencente a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Este estudo foi caracterizado como uma abordagem qualitativa, de cunho colaborativo. Participaram 13 professoras da SRM, da rede municipal de ensino. Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e grupo focal. No que se refere a formação das 13 professoras, apenas uma não possuía cursos na área da educação especial. Referente as avaliações, as professoras informaram que a avaliação dos alunos que não possuem laudo é feita num período chamado de sondagem, já os alunos que entram na escola com laudo médico são encaminhados para a SRM no ato na matrícula. De modo geral, os resultados apontaram que mesmo com dificuldades e necessitando de formações, o município tentava

seguir a política vigente na época em concordância com outros estados participantes do ONEESP.

Schmitz (2015) desenvolveu sua pesquisa com base nas discussões realizadas nos encontros do Grupo de Estudo e Apoio a Profissionais e Pais de Autista (GEAPPA). O GEAPPA conta com a participação de pais e professores de crianças com diagnóstico de autismo. A pesquisa objetivou reformular os descritores da escala CARS, buscando uma abordagem pedagógica para que o professor pudesse utilizá-la como suporte para elaborar suas estratégias de ensino em sala de aula. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa.

Os participantes foram os membros do GEAPPA, sendo eles: professoras que trabalhavam na educação infantil e/ou no ensino fundamental, todas do sexo feminino e uma mãe de criança com TEA, que frequentava o grupo regularmente. Como resultado, foi elaborada uma lista com componentes curriculares, a fim de apresentar as definições pedagógicas dos descritores da CARS-BR. Com esse resultado, a pesquisadora confirmou a necessidade de espaços de discussões e formações, que abordem todos os aspectos do processo de inclusão escolar, desde temas relacionados a legislação, às estratégias de ensino e possibilitou avanços na indicação de adequações de grande porte.

Pietrobon (2016) realizou sua pesquisa tendo como objetivo entender e verificar o processo de avaliação e encaminhamento dos alunos PAEE que frequentam a SRM, na rede municipal de ensino de Dourados/MS. Participaram do estudo 18 professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esta pesquisa foi descrita em três etapas, sendo elas: etapa preliminar, etapa um e grupo focal. Sendo caracterizada como um estudo de abordagem qualitativa e quantitativa. Os dados foram coletados por meio de aplicação de um questionário adaptado para esta pesquisa.

Os dados obtidos com a aplicação dos questionários mostraram como resultado que a avaliação feita pelas professoras é diferente, ou seja, cada uma delas utiliza um modelo individual conforme seus conhecimentos e formação. As avaliações eram realizadas a fim de definir a elegibilidade do aluno no serviço, também não se tinha previsão de término da avaliação. A família raramente participava do processo e quando participava era como mera informante. Assim, este estudo apontou a necessidade de avaliações que possam auxiliar as práticas inclusivas e que sejam menos determinantes que os laudos médicos.

A dissertação de Machado (2017) teve como objetivo caracterizar o AEE que é oferecido na SRM dos CEIMs da cidade de Dourados/MS, a fim de discutir as estratégias e os procedimentos que eram desenvolvidos. A pesquisa foi dividida em etapas e se trata de um



estudo de caso de abordagem qualitativa. A primeira etapa foi desenvolvida no ano de 2015, através de observações realizadas pela pesquisadora para conhecer as demandas do local. Logo depois, foi realizado um levantamento dos materiais em três SRM. Na segunda etapa a professora do AEE respondeu ao questionário elaborado pela pesquisadora, que buscava conhecer as competências acadêmicas da professora, seu ponto de vista sobre inclusão e de seu próprio trabalho.

Posteriormente, foi aplicado um questionário com os professores regentes que acompanhavam as crianças atendidas na SRM, buscando entender quais eram suas opiniões referentes ao AEE e como este serviço contribuía para a realização de seu trabalho na sala de aula comum e no desenvolvimento do aluno. Este questionário também foi aplicado com o profissional de apoio educacional. Os resultados indicaram que os materiais que o Ministério da Educação (MEC) disponibilizava para as SRM dos CEIMS eram incompatíveis com a idade e acabavam não sendo utilizados, sendo necessário que os professores confeccionassem outros materiais para realizarem as atividades. Além disso, existia uma grande demanda de alunos PAEE para serem assistidos por uma única professora, o que acarretava em falta de tempo para interação da professora do AEE com os professores das salas de aula comum, sem contar na falta de tempo para as trocas com os familiares destes alunos.

O estudo de Acosta (2017) é um trabalho realizado em rede junto com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A pesquisadora adotou como base as contribuições de Norbert Elias para o referencial teórico-metodológico. Trata-se de uma pesquisa descritiva analítica com abordagem quanti-qualitativa. O objetivo foi mapear os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e verificar seu uso no atendimento aos alunos com deficiências sensoriais, deficiência auditiva (DA) e deficiência visual (DV) nas SRMs, da cidade de Dourados/MS, nas redes públicas de ensino estadual e municipal. Visando elaborar um banco de dados com os recursos de TA que as professoras utilizam em seus atendimentos na SRM e apresentá-los aos participantes da pesquisa, bem como às secretárias de educação.

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário com as professoras do AEE que atendiam alunos com DA e DV nas SRM. Também foram realizadas observações dos atendimentos destes alunos. A pesquisadora elaborou um banco de dados com imagens dos recursos. Como resultados, esta pesquisa identificou que as SRMs possuíam os recursos elencados no questionário, disponibilizados pelo MEC, no entanto, as professoras salientaram que eram insuficientes para atender as necessidades dos alunos atendidos e muitos não eram utilizados.

A pesquisa de França (2018) buscou identificar quantas crianças com deficiência ou atraso no desenvolvimento, com as idades entre quatro meses e cinco anos, frequentavam o CEIM da UFGD. A pesquisa teve como objetivo geral conhecer as estratégias que os professores utilizavam para identificar crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento. O estudo também se propôs a elaborar um protocolo de desenvolvimento infantil, para avaliar e acompanhar as crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento. Teve como participantes 15 professores.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, constituído em três partes. Os professores foram caracterizados com base em oito perguntas fechadas e cinco abertas. Essas questões versavam explorar a percepção dos professores sobre o desenvolvimento infantil. De modo geral, a maioria dos professores indicou que as crianças possuíam déficits nas habilidades de linguagem e sociais e que a idade poderia acarretar um prejuízo marcante para o desenvolvimento de outras habilidades. Além disso, os dados indicaram um aumento no número de alunos com deficiência matriculados no CEIM e que os professores que atuavam neste espaço, tinham dificuldades para identificar atrasos. Diante disso, identificou-se que formações específicas seriam importantes para auxiliar os professores nessas demandas.

A tese de Nunes (2019) trata de um estudo qualitativo, do tipo exploratório descritivo, a pesquisa foi desenvolvida na região da Grande Dourados/MS e teve por objetivo verificar a formação dos professores de educação física voltada para às práticas corporais na inclusão de crianças com TEA. A pesquisadora realizou um programa de formação continuada, com vinte e quatro encontros. Participaram da formação, três professoras graduadas em educação física e uma professora da SRM, ambas já tiveram ou tinham alunos com TEA em suas turmas.

Para analisar os dados foi feita a análise de conteúdo. A coleta de dados ocorreu por meio de observação, entrevista semiestruturada, questionário e diário de campo. Os dados indicaram que há mais de dez anos não foi desenvolvida nenhuma formação continuada para área de educação física. Observou-se que mesmo com dificuldades, os professores elaboravam estratégias inclusivas, baseados em suas experiências e conhecimentos anteriores.

A tese de Acosta (2023) foi dividida em três estudos. A base teórica metodológica do estudo foi a Análise do Comportamento. O estudo foi desenvolvido com o objetivo de construir e avaliar a validade social de um protocolo de avaliação de repertório comportamental destinado a professores, para avaliar crianças diagnosticadas com TEA, ou outros atrasos no desenvolvimento, para fins de subsidiar a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI).

O objetivo do estudo 1, foi identificar a opinião dos professores do AEE, que atuam em CEIMs, sobre a elaboração e implementação do PEI. Participaram desse estudo três professoras responsáveis pelo AEE em CEIMs da cidade de Dourados-MS. Utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada para coleta de dados. O resultado revelou que as professoras elaboram o PEI para os alunos PAEE, mas necessitam de um instrumento de avaliação, pois apesar de elaborarem o PEI, ele tem contribuído pouco para a prática com as crianças.

No estudo 2, a autora se dedicou a investigar pesquisas relacionadas ao uso de instrumentos de avaliação de repertório comportamental para indivíduos com TEA ou atrasos no desenvolvimento. A coleta de dados foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica, levantando trabalhos publicados nos últimos cinco anos. Ao analisar os trabalhos a pesquisadora identificou que somente um estudo se dedicou a desenvolver ferramentas de avaliação para profissionais da educação, destacando assim a importância da criação do seu protocolo.

O objetivo do estudo 3 foi a criação e validação social do Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) para crianças pequenas com TEA. O PARC é um instrumento de avaliação utilizado para levantar o repertório comportamental da criança, e a partir disso, subsidiar a elaboração do PEI. De modo geral, após a criação do instrumento, o enfoque do estudo foi a validação social do PARC. Foram selecionados 11 juízes, para essa avaliação, todos eram profissionais da educação e utilizaram o instrumento para avaliar alunos com TEA. Os juízes apontaram que o PARC é uma ferramenta que auxilia na avaliação do repertório comportamental e que é um instrumento de fácil compreensão e aplicação. Consideraram ainda que o PARC é um instrumento que pode colaborar com a elaboração do PEI.

Assim, este trabalho buscou conhecer a usabilidade do PARC e a partir dele pensar o PEI de um aluno com TEA na Educação Infantil. A pesquisa parte das limitações apontadas pelo estudo de Acosta (2023), sendo: a análise dos PEIs elaborados a partir do uso do PARC e a adaptação do instrumento após o uso pelos profissionais. Uma das lacunas apresentadas na pesquisa de Acosta (2023) é que a pesquisadora não realizou uma formação para a aplicação do protocolo, bem como, não foi possível realizar a elaboração de um PEI a partir dos resultados obtidos na aplicação. Então, essa é uma continuidade a esse estudo, visto que ambas pesquisas compõem a agenda do GEPES, como já citado.

Para atender aos objetivos desta investigação, a pergunta que norteia este trabalho é: como o PARC pode contribuir para auxiliar o professor na elaboração do PEI? Uma formação

voltada para o uso do PARC poderia ajudar o professor a aplicá-lo e dele derivar a construção do PEI de um aluno com TEA?

### **1.1 Objetivos**

A pesquisa tem como objetivo geral avaliar a usabilidade do PARC para a elaboração de PEI, bem como conhecer suas contribuições como recurso na Educação Infantil.

Os objetivos específicos são:

1. Levantar informações sobre o processo de avaliação pedagógica e comportamental para a elaboração do PEI para alunos com TEA na Educação Infantil;
2. Planejar e implementar um programa de formação para a Professora do AEE para a utilização do PARC e elaboração do PEI, envolvendo a Professora de Apoio, a Professora Regente, e os profissionais que acompanham a criança em atendimento clínico, bem como a família;
3. Avaliar o programa de formação desenvolvido, a partir da perspectiva da Professora do AEE;
4. Avaliar a usabilidade do PARC na construção de PEIs.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, aborda as questões sobre critérios diagnóstico do TEA, inclusão escolar e formação de professores. Esse capítulo, buscou trazer informações sobre definição, característica, diagnóstico e avaliação do TEA. Também descreve um breve histórico sobre legislações que garantem a inclusão escolar deste público, os serviços de apoio da Educação Especial, PEI e a formação dos professores e suas práticas pedagógicas.

No capítulo dois é apresentada uma revisão exploratória de trabalhos sobre PEI, destacando o que vem sendo pesquisado e discutido, bem como identificando as lacunas existentes nos estudos já realizados, dando subsídios para a realização da presente pesquisa. Já o capítulo três, explicita os aspectos metodológicos como a abordagem e o tipo da pesquisa, os participantes, aspectos éticos da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise de dados. Por fim, o quarto capítulo apresenta os resultados e discussões da pesquisa.

## **2 CAPÍTULO I – TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR**

Considerando que esta pesquisa busca contribuir com a comunidade científica na área da Educação Especial, com foco no atendimento às crianças com TEA, iniciaremos o capítulo

apresentando os critérios diagnósticos, a incidência diagnóstica e como pode ser feita essa avaliação. Em seguida, será apresentado um breve histórico sobre os direitos da pessoa com deficiência, Inclusão Escolar e Educação Infantil, também serão discutidos alguns aspectos relacionados à formação dos professores e suas práticas pedagógicas.

2.1 Critérios Diagnósticos

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento que acomete, principalmente, as áreas de socialização e comunicação do indivíduo (Martins; Acosta; Barcelos, 2022).

O TEA foi descrito pela primeira vez, por Léo Kaner, em 1943, médico psiquiatra residente nos Estados Unidos. Desde então, o transtorno tem se tornado tema de pesquisa em várias áreas, e em diferentes países. O número de pessoas diagnosticadas com TEA tem aumentado significativamente, isso pode ser comprovado a partir dos dados coletados e publicados pelo *Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades – CDC*, em parceria com a rede de monitoramento *Autism and Developmental Disabilities Monitoring – ADDM*. Maenner, et al. (2023) informa que a incidência diagnóstica hoje é um caso para cada 36 crianças, de até oito anos. A pesquisa realizada anteriormente, no ano de 2018, identificou um caso para cada 44 crianças. Ambas foram realizadas com crianças acima de oito anos de idade.

As mudanças ocorridas no DSM-V (Apa, 2014) são consideradas como um dos fatores que justificam o aumento do número de diagnósticos. O DSM é um manual no qual encontramos a caracterização de síndromes e transtornos, sua primeira publicação foi no ano de 1952, pela associação psiquiátrica americana.

Quadro 02- Definição de TEA, de acordo com as edições do DSM.

| EDIÇÃO DO MANUAL | ANO DE PUBLICAÇÃO | DEFINIÇÃO DO TEA                             |
|------------------|-------------------|----------------------------------------------|
| DSM – I          | 1952              | Reação Esquizofrênica, tipo infantil         |
| DSM – II         | 1968              | Esquizofrenia infantil                       |
| DSM – III        | 1980              | Autismo infantil                             |
| DSM – III – R    | 1989              | Transtorno invasivo do desenvolvimento (TID) |
| DSM – IV         | 1994              | Transtorno global do desenvolvimento (TGD)   |
| DSM – V          | 2014              | Transtorno do espectro autista (TEA)         |
| DSM – V – TR     | 2023              | Transtorno do espectro autista (TEA)         |

Fonte: A autora, 2024.

No Quadro 02 podemos identificar as mudanças que ocorreram na definição do TEA, desde a primeira publicação do DSM. Observa-se ainda, que não houve modificação na última

revisão, comparada com a publicada anteriormente. O manual publicado em 2014 foi o primeiro a utilizar o termo TEA e espectro.

Antes de Kanner publicar seu trabalho em 1943, as pessoas diagnosticadas com TEA, recebiam outros diagnósticos, tais como: retardo mental, psicose infantil, esquizofrenia, ou quando não recebiam algum diagnóstico eram simplesmente consideradas diferentes. Tanto o DSM-I quanto o DSM-II, não forneciam uma definição clara sobre o TEA, era mencionado, no entanto, apenas como parte dos sintomas da esquizofrenia e não como um diagnóstico independente (Grandin; Panek, 2018).

No DSM-III em 1980, o TEA era reconhecido como autismo infantil. Já no DSM-III-R, em 1987, foi redefinido como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), sendo pela primeira vez categorizado como um transtorno e formalizado como um diagnóstico específico. A pessoa não poderia apresentar sintomas de esquizofrenia (como ouvir vozes, por exemplo) para receber o diagnóstico, os critérios foram atualizados e a pessoa precisava apresentar sinais como: falta de interação social, atraso de linguagem, apego a objetos, e, se não tivesse atraso de linguagem deveriam apresentar uso inadequado dos pronomes e/ou fala com ecolalia (Grandin; Panek, 2018).

Na publicação de 1994, o DSM-IV, caracterizou o TEA como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), englobando várias condições, incluindo também o Transtorno Autista ou Autismo Clássico, Transtorno de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância. A publicação posterior do manual, o DSM-V, de 2014, substitui o TGD e utiliza o termo Transtorno do Espectro Autista. O TEA passa a ser caracterizado como tríade comportamental, ou seja, a pessoa precisa apresentar déficits nas categorias: de comunicação, restrição de interação social e comportamentos estereotipados (APA, 2014).

O DSM-V-TR, publicado em 2023, caracterizou o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento, o qual envolve prejuízos na comunicação e socialização do indivíduo, com a presença de comportamentos padronizados, restritivos e repetitivos. Informando ainda que as condições associadas a este transtorno poder ser genéticas e/ou ambientais (APA, 2023).

O DSM-V-TR, também descreve a especificação dos três níveis de gravidade do TEA, esses níveis se referem ao nível de suporte que o indivíduo necessita, no momento da avaliação. No nível 1, a pessoa com TEA precisa de apoio; já no nível 2, precisa de apoio substancial; e no nível 3, precisa de apoio muito substancial. A gravidade varia entre dificuldades de comunicação social e de comportamentos restritos e repetitivos. Os sinais estão presentes desde

os primeiros anos de vida, ou seja, podem ser identificados precocemente, ou mais tardiamente, isto a depender da intensidade das características (APA, 2023).

Algumas pessoas diagnosticadas com TEA, também podem receber outros diagnósticos, neste caso, considera-se que o indivíduo possui comorbidade, como por exemplo, “cerca de 70% das pessoas com o transtorno podem ter um transtorno mental comórbido, e 40% podem ter dois ou mais transtornos mentais comórbidos” (APA, 2023, p. 68). As comorbidades mais comuns associadas ao TEA, são: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH); Deficiência Intelectual (DI); epilepsia; distúrbios de sono; ansiedade; depressão; apraxia de fala; transtornos alimentares e dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura, escrita ou aritmética.

Destaca-se que a palavra espectro tem o intuito de mostrar as diversas manifestações dos sintomas e níveis identificados nas pessoas diagnosticadas, de modo geral, os indivíduos com TEA apresentam características comportamentais distintas. Os sinais podem ser observados antes dos 12 meses de vida, embora, sejam mais reconhecidos entre os 12 e 24 meses de idade da criança. Indivíduos com sinais de TEA, apresentam atrasos na linguagem; costumam pegar nas pessoas e levá-las até os itens de seu interesse, evitando o contato visual. Nota-se também, ausência de interesse social ou interações sociais incomuns.

Durante as brincadeiras, algumas crianças, costumam dar funções inadequadas para os brinquedos, por exemplo, pegam um carrinho, viram de cabeça para baixo e ficam girando as rodinhas, costumam também empilhar ou enfileirar os itens, outras carregam peças de brinquedos, como um objeto de apego, mas não brincam.

O Ministério da Saúde, apresenta nas diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com TEA, alguns indicadores do desenvolvimento infantil e os sinais de alerta do transtorno, nas de idade de zero a 36 meses, comparados nas áreas de: interação social; linguagem; brincadeira e alimentação. Essa diretriz, tem como objetivo disponibilizar informações para “as equipes multiprofissionais dos pontos de atenção do Sistema Único de Saúde (SUS) para o cuidado à saúde da pessoa com transtorno do espectro do autismo e de sua família” (Brasil, 2014, p. 7).

Em uma pesquisa realizada por Mansur et. al. (2017) com crianças de 0 a 3 anos de idade e seus cuidadores, sobre os sinais de alerta para o TEA, os resultados demonstraram que os responsáveis perceberam diferenças no desenvolvimento de seus filhos, nos primeiros meses de vida. Identificaram ainda que os profissionais tinham pouco conhecimento dos marcos do desenvolvimento infantil, o que dificultou o diagnóstico.

Segundo Silva, Araújo e Dornelas (2020) ainda tem sido difícil identificar os sinais de TEA nos primeiros anos de vida do bebê. No entanto, o diagnóstico precoce amenizaria o

agravamento no desenvolvimento da criança. Para um diagnóstico é necessária uma avaliação clínica, com a utilização de testes e observação e que envolva a colaboração de diversos profissionais da saúde e da educação.

Ressalta-se que, “o objetivo da avaliação não é apenas o estabelecimento do diagnóstico por si só, mas a identificação de potencialidades da pessoa e de sua família” (Brasil, 2014, p. 39). Não existem exames que confirmem o diagnóstico de TEA, a avaliação é clínica. A criança deve ser avaliada por profissionais especialistas, principalmente por médico neurologista e psicólogo comportamental, podendo contar com o auxílio de outros profissionais da área da saúde e da educação. Destaca-se que os relatos dos professores e da família, são de suma importância para o processo de avaliação, pois é uma ferramenta que auxilia os especialistas a conhecerem a criança.

A avaliação feita pelo médico, consiste em uma entrevista realizada com os familiares, quando necessário o médico solicita exames laboratoriais e de imagem. Geralmente, estes exames são solicitados quando há necessidade de uma investigação mais detalhada, ou seja, em casos que o indivíduo possui “alterações emocionais e comportamentais muito importantes, alterações de sono, apetite, consciência, marcha, excesso de agressividade e agitação psicomotora” (Brasil, 2014, p. 39), com vistas a identificar comorbidades.

Referente à avaliação realizada por psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo, ambos observam os prejuízos que a criança possui nas áreas de interação social e linguagem. O profissional da fonoaudiologia, apto para avaliar aspectos linguísticos a avaliação realizada por este profissional tem como objetivo compreender a função e expressão da linguagem. Já o profissional da área da psicologia é habilitado a realizar avaliação cognitiva, comportamental e neuropsicológica (Brasil, 2014).

De modo geral, pessoas com TEA possuem características específicas e necessitam de intervenções que visem estimular os prejuízos identificados em seu desenvolvimento. Nesse sentido, são necessárias avaliações e planos de ensino em todos os ambientes que este sujeito frequenta, seja no atendimento clínico, educacional ou domiciliar. É importante identificar as necessidades da pessoa com TEA de forma individualizada e proporcionar a ela oportunidades de se desenvolver.

Sem dúvida, o espaço escolar é o local mais indicado para as habilidades sociais, por isso, abordaremos a seguir, alguns aspectos relacionados a inclusão dos alunos com deficiência, os serviços de apoio que são oferecidos a esses indivíduos e os direitos que asseguram sua permanência na escola regular.



## 2.2 Inclusão Escolar na Educação Infantil – Direito à Educação

“Ser aluno, hoje, é visto como algo “natural”. Espera-se que todos que são crianças possam ir à escola. Mas isso não foi sempre assim” (Zortéa, 2007, p. 28). A autora lembra que na Idade Média, ser aluno era para poucos, foi a partir do século XIX que essa condição se expandiu. No que se refere a inclusão escolar dos alunos com deficiência, Mendes (2006) aponta que este público enfrentou uma longa história de exclusão, e que o acesso à Educação para a pessoa com deficiência foi sendo conquistado lentamente. Para Sarmiento (2004) o processo de escolarização deve ser considerado uma conquista para a cidadania, uma conquista atual e ainda carece de lutas.

Mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), o governo brasileiro estabeleceu medidas legais para garantir a matrícula de alunos com deficiência, de forma pública, gratuita e de preferência na rede regular, pois a Educação Especial passou a ser entendida como parte da educação escolar.

Posteriormente, a Constituição Federal (Brasil, 1988) desempenhou um papel crucial na democratização da Educação no Brasil. Ela garantiu o acesso à Educação em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos, sem impor obrigatoriedade, empregando o termo "preferencialmente". Para Mendes (2010) a Constituição Federal pautou as diretrizes para a democratização da Educação Brasileira e introduziu medidas para combater o analfabetismo, promover o acesso universal à educação, elevar a qualidade do ensino, fomentar a capacitação profissional e promover o desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico do país. Também estabeleceu que a Educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer prioritariamente na rede regular de ensino, além de garantir o direito ao atendimento educacional especializado.

Com a criação de leis voltadas para a pessoa com deficiência, o direito à igualdade foi sendo assegurado e a Educação tem sido um dos direitos garantidos para esse público. A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tem como objetivo garantir o acesso, participação e aprendizagem dos alunos PAEE (Brasil, 2008). Aponta ainda que a Educação Especial é:

(...) uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 16).

No 2º artigo do Estatuto da Pessoa com Deficiência, diz que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, p. 20).

Segundo a PNEEPEI (Brasil, 2008), são considerados alunos PAEE: alunos com deficiência (física, intelectual e mental), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Informa que o AEE é um serviço obrigatório nos sistemas de ensino, e que sua função é complementar e/ou suplementar o ensino de alunos PAEE. Enfatiza ainda que o AEE deve organizar recursos pedagógicos e planos pedagógicos e de acessibilidade para garantir a plena participação destes alunos, levando em consideração suas potencialidades e dificuldades (Brasil, 2008).

Para atuar no AEE o professor “deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008, p.17).

De acordo com o artigo 1º da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) nº 04/2009, os alunos PAEE devem ser matriculados no ensino comum e no AEE. No 2º artigo, da resolução CNE/CEB nº 04/2009, diz que a função do AEE é:

[...] “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, p.1).

O 5º artigo desta resolução, informa que a SRM é o espaço indicado para ser realizado o AEE. Comunica ainda que o atendimento deve ser oferecido no contraturno da escolarização e que esse atendimento não substitui o ensino realizado na sala comum (Brasil, 2009).

Em seu artigo 9º aborda que é função do professor que atua neste serviço, elaborar o plano do AEE. O plano deve identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos e determinar os recursos necessários para desenvolver competências e atividades adequadas. Destaca que o plano deve ser elaborado com a participação dos demais professores do ensino regular, das famílias e com os serviços da saúde e da assistência social (Brasil, 2009).

No artigo 10, inciso I, da referida resolução, a SRM é caracterizada como um “espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos

específicos” (Brasil, 2009, p.2). Visando melhores condições de ensino para os alunos PAEE. O Manual de Orientação para o Programa de Implantação da SRM (Brasil, 2010) também aborda as atribuições do professor do AEE, sendo que uma delas é referente a avaliação, elaboração e execução do plano de AEE do aluno.

O plano de AEE é elaborado pelo professor a partir da avaliação, nele contém as seguintes informações:

(...) identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas; avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno (Brasil, 2010).

Para Faria e Bessler (2014) a avaliação é uma prática escolar utilizada em vários âmbitos, normalmente utilizada para avaliar o nível de aprendizado do aluno. Assim sendo, a avaliação é um elemento de grande importância para auxiliar o professor no processo de escolarização do seu aluno. As autoras enfatizam que a avaliação pode ser realizada de diferentes formas e consideram como instrumentos avaliativos fundamentais à:

[...] avaliação do planejamento pedagógico; observação do cotidiano da sala de aula; registros individuais, elaborados com e sem a participação das crianças; construção de portfólios individuais e coletivos por professor e alunos; e relatório de avaliação geral elaborado pelo docente (Faria; Bessler, p. 162).

Tendo em vista que o AEE é um atendimento que visa auxiliar na aprendizagem do aluno e é oferecido preferencialmente na SRMs, cabe destacar que, segundo Brasil (2010) a SRM, não visa substituir a escolarização da classe comum, sua implementação busca promover aos alunos PAEE, condições de acesso, participação e aprendizagem. Para Poker et al. (2013) o atendimento oferecido na SRM deve visar as especificidades do aluno, auxiliando o professor em seu trabalho pedagógico. Para isso, é necessário que faça uma avaliação, a fim de conhecer seu aluno, pois é fundamental que o profissional identifique as barreiras que impossibilitam o desenvolvimento da criança e suas potencialidades.

Segundo Ferreira (2017) o professor que atua na SRM tem um papel fundamental no processo de inclusão escolar do aluno com TEA. Ao realizar a avaliação inicial para identificar os pontos fortes/limitações, bem como as barreiras que podem ser vencidas através do plano de AEE. Enfatiza-se que o processo de escolarização deste aluno não pode ser responsabilidade

apenas do professor de AEE. Todos os que acompanham esta criança devem colaborar para a garantia de sua aprendizagem, pois ao incluir o aluno com TEA na sala de aula, aumentam as possibilidades de se desenvolver, principalmente, no que diz respeito à área de socialização.

Nesse contexto, para que o aluno com TEA tenha uma aprendizagem significativa a escola precisa estar preparada para fornecer a ele práticas efetivas, pois a inclusão deste aluno não depende só da sua inserção na sala de aula regular, é preciso ofertar uma aprendizagem significativa investindo em suas competências, e também fornecer caminhos para que ele se sinta parte integrante deste espaço (Chiote, 2013).

Portanto, é necessário que a escola busque medidas para garantir que os alunos com TEA desenvolvam suas capacidades escolares, considerando suas individualidades, bem como buscando a parceria de outros agentes para esse processo, tais como, família e profissionais de outras áreas, para que juntos possam traçar um plano de ensino em conjunto onde todos que acompanham aquela criança terão os mesmos objetivos para estimulá-la.

Oliveira (2020) contribui dizendo que a estimulação adequada promove novas conexões sinápticas, explica também que a mediação não é capaz de alterar os déficits físicos, mas que é possível identificar evoluções no desenvolvimento dos alunos quando estes recebem estimulações adequadas.

Braun e Marin (2018) compreendem que escolarização é o cumprimento do papel social da escola ao assegurar que os alunos aprendam aquilo que ela oferece, como, por exemplo, aprender a ler, escrever, contar. Espera-se também que desenvolvam suas capacidades de interação e participação na vida comunitária para que possam promover conhecimentos ao serem escolarizados.

Diante desse contexto, as escolas precisam estar preparadas para receber o aluno PAEE, tendo em vista que existem leis que garantem a esse público o direito a educação, desde o processo de matrícula à aprendizagem. Sendo assim a escolarização do estudante com TEA é algo que precisa ser discutido na literatura, pois, isso ajuda a promover informações que possam contribuir para práticas educacionais mais inclusivas. Uma vez que a pessoa diagnosticada com TEA, também é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, de acordo com Lei nº 12.764 (Brasil, 2012).

Existem documentos normativos na legislação brasileira que são específicos para pessoas com TEA. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764, por exemplo, tem sido a mais divulgada dos direitos. Ela assegura no 2º artigo “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” (Brasil, 2012). Essa lei reforça também o direito de acesso à educação.

Feltrin (2022) destaca que ao analisar as realidades contemporâneas ligadas a legalização dos direitos da pessoa com TEA, observa que a escolarização destes alunos pode ser considerada ainda um campo em construção caracterizada pela variedade de métodos que tentam abarcar o desenvolvimento e as individualidades de cada pessoa com este diagnóstico.

As lutas a favor da educação das pessoas com autismo, com início nos anos 1960, são constantes e tem resultado em grandes feitos, principalmente nos últimos anos. Para exemplificar, pode-se citar a lei nº 12.764/12, sancionada em 2012, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Essa lei chama-se Berenice Piana, em homenagem a mãe de um autista que luta pelos direitos de seu filho de modo incansável. Essa é a primeira lei que considera o autista como pessoa com deficiência. (Feltrin; Oliveira; Castro, 2021, p. 1589).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), assegura o direito da matrícula nas escolas regulares para pessoas diagnosticadas com TEA. Informa ainda que a escola que recusar a matrícula, será multada. Essa lei também garante, o direito do acompanhante especializado para a pessoa com TEA (BRASIL, 2012). E define que esse apoio deve ter graduação e especialização para atuar. Em cada município da federação esse profissional tem recebido denominações diferentes, no município onde a pesquisa foi realizada ele é denominado de Professor de Apoio.

No Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) o acompanhante especializado é denominado como profissional de apoio escolar. Suas atribuições se referem ao cuidado e acompanhamento do aluno com deficiência, durante a realização das atividades escolares, ou seja, este profissional:

(...) exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados (Brasil, 2015, p. 11).

No que se refere à inclusão escolar dos alunos com TEA na Educação Infantil, Perin (2015), afirma que os processos inclusivos devem ser pensados visando o desenvolvimento do aluno. Para o autor as práticas inclusivas devem engajar o aluno, despertando seu interesse e possibilitando seu desenvolvimento nos mais diversos âmbitos.

É importante ressaltar a falta de discussões sobre inclusão na Educação Infantil, apesar de sua importância na formação cidadã, conforme mencionado nos estudos de Carneiro (2012), Brandão e Ferreira (2013), Fachinetti Nascimento e Giroto (2016), Rubinsztein (2018) e Bruno e Nozu (2019), que evidenciam a falta de atenção a essa etapa nas abordagens educativas inclusivas.

Destaca-se que a inclusão quando refletida no contexto da Educação Infantil, faz parte de um movimento político cultural, social e educacional baseado na defesa de todos viverem, aprenderem e participarem juntos sem práticas discriminatórias. O objetivo desse paradigma é desenvolver todo o potencial humano de forma que respeite as diferenças e necessidades de cada aluno (Brasil, 2001).

Segundo Brandão e Ferreira (2013) o acesso e a permanência dos alunos PAEE na Educação Infantil representa um movimento baseado em uma educação inclusiva e respeitosa diante das diversidades. Informam ainda, que quanto mais cedo as crianças ingressarem na Educação Infantil, maiores serão as mudanças em seu processo de desenvolvimento e integração social nas atividades familiares e comunitárias.

Walter, Ferreira-Donati e Fonseca (2015) destacam que para atender o aluno com TEA são necessárias as adaptações pedagógicas, tais como: adequações de atividades; apoio visual e previsibilidade com a rotina. O professor deve observar se o aluno com TEA compreende o que é proposto, bem como, se o que está sendo ensinado condiz com a sua capacidade de aprendizagem.

Para que o professor identifique as necessidades do aluno é necessário que faça uma avaliação. Portanto destacamos que na Educação Infantil, esse processo de avaliação também deve acontecer, considerando que a avaliação é uma ferramenta que pode ser utilizada para acompanhar o desenvolvimento infantil. Por isso, necessita ser realizada para fortalecer a prática pedagógica, uma vez que avaliar o aluno, resulta nas estratégias de ensino que serão traçadas, logo, a avaliação é um dos meios para inclusão e consequentemente para a escolarização dos alunos com deficiência.

Ferreira (2017) aponta que existem vários documentos publicados que orientam e/ou norteiam as ações educativas relacionadas a inclusão na Educação Infantil. Alguns dos documentos são: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Brasil, 1999 e 2009) e a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a Educação Infantil é considerada um espaço institucional, onde as crianças de zero a cinco

anos são cuidadas e educadas. O primeiro contato da criança com a educação é na Educação Infantil, ou seja, nas creches e pré-escolas (Brasil, 2010).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), até a década de 1980 a Educação Infantil era vista como uma etapa preparatória para a escolarização das crianças, utilizava-se o termo educação “pré-escolar”, pois a visão que se tinha era que a educação formal começaria no ensino fundamental (Brasil, 2017).

Alves (2011) ressalta que a Educação Infantil passou a ser vista pelo poder público a partir das décadas de 1970 e 1980. O Estado começou a se responsabilizar pela Educação Infantil em 1980 “assegurando às crianças o direito ao desenvolvimento e aprendizagem durante a sua permanência nas instituições escolares” (Machado, 2017, p. 34). Amaro (2018), informa também que o progresso na legislação da Educação Infantil é consequência das pressões da sociedade e dos grupos de profissionais que apoiavam a educação para as crianças pequenas.

Em 1996, a LDB enfatiza que “[...] a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional [...]” (Brasil, 1996, p. 36). Desde então, a Educação Infantil encontra-se no mesmo patamar que o ensino fundamental e o ensino médio. Vale ressaltar que Educação Infantil é obrigatória para as crianças a partir de quatro anos, desde 2016, com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Destaca-se primeiramente a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 205, que estabelece o acesso à educação como direito de todos. Tornando-se obrigação do Estado a educação. Inicialmente a Educação Infantil, ou seja, os atendimentos nas creches e pré-escola, eram ofertados para crianças de zero a seis anos de idade. Com a emenda constitucional nº 53, de 2006, a Educação Infantil passa a ser oferecida em creches e pré-escolas para as crianças até cinco anos de idade (Brasil, 2006).

Visando a aprendizagem das crianças, a BNCC (Brasil, 2017) busca assegurar seis direitos da criança na Educação Infantil, pautados na aprendizagem e no desenvolvimento. O primeiro é conviver com outras crianças e adultos, para que aprendem outras linguagens, conheçam a si e o outro e respeitem as diferenças. O segundo é o brincar de diferentes formas, com pessoas diferentes, em lugares diferentes, possibilitando assim, a ampliação de seus conhecimentos, criatividade, experiências emocionais, cognitivas, sociais, etc. O terceiro se refere à participação que a criança tem com adultos e outras crianças, durante as atividades dadas pelo educador ou quando realiza atividade de vida cotidiana, ou seja, quando a criança escolhe brincadeiras e materiais ela desenvolve a capacidade de decidir e se posicionar.

O quarto diz respeito ao explorar, ou seja, quando a criança amplia seus conhecimentos culturais, em diferentes modalidades, na arte, na escrita, dentre outros. O quinto compete à capacidade de o indivíduo expressar suas necessidades fazendo uso de diferentes linguagens. O sexto e último, refere-se à construção da identidade pessoal, social e cultural, no qual a criança cria uma imagem positiva de si e dos grupos que pertence, nas diferentes vivências no ambiente escolar, familiar e comunitário. Nesse sentido, a Educação Infantil educa e cuida, objetivando ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades desta criança (Brasil, 2017).

Para assegurar as aprendizagens a BNCC afirma que:

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, sobretudo, do que devem “saber fazer” considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 13).

As mudanças decorrentes na legislação ao longo dos anos, tem possibilitado que esta etapa se organize de forma mais estruturada, no que se refere ao currículo, concepção tanto da criança quanto da definição de educação, idade e processos de avaliação, dentre outros. No entanto, não são o bastante para garantir a qualidade da Educação Infantil, alguns aspectos devem agregar, como por exemplo, “a oferta de espaços adequados, a formação dos professores, a elaboração de currículos adequados às crianças pequenas e maiores investimentos” (Amaro, 2018, p. 32).

De modo geral, a inclusão escolar de crianças com TEA tem provocado diversas discussões, uma delas, por exemplo, é sobre a inserção destes alunos no ambiente escolar. Alguns professores têm questionado a inclusão dos alunos com TEA por possuírem um olhar estereotipado da pessoa e principalmente por não se sentirem preparados para atender o aluno na sala de aula comum (Pinto, 2013; Ferreira, 2017).

Bortoleto (2018) cita duas situações que tem prejudicado a inclusão escolar e o ensino dos alunos com TEA, para a autora os professores possuem pouco conhecimento sobre o TEA e não utilizam abordagens pedagógicas apropriadas. Schmidt et al. (2016) relatam que os professores que atendem alunos com TEA, se sentem desesperados em sala de aula. Costa, Zanata e Capellini (2018) salientam que toda equipe escolar deve ser capacitada para atender o aluno com TEA, pois o sucesso ou fracasso da inclusão desse aluno se refere às adaptações desenvolvidas pela escola.



Ainda existem poucas discussões sobre a escolarização de alunos com TEA na Educação Infantil. Estudos que relatem as experiências diárias do professor em sala de aula, ou que apontem práticas bem-sucedidas da escolarização do aluno com TEA, são necessárias para contribuir com este cenário (Oliveira; Paula, 2012; Cabral; Marin, 2017). Diante disso, buscamos discutir a formação dos professores e suas práticas de ensino, especialmente na Educação Infantil.

### **2.3 Formação de Professores e Práticas Pedagógicas**

No que se refere ao professor, de acordo com a BNCC (2017) o educador deve refletir, organizar, planejar, mediar e monitorar toda sua prática e interação, para proporcionar o desenvolvimento das crianças (Brasil, 2017). A professora ao cuidar da criança na Educação Infantil, deve atendê-la considerando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e emocionais.

Ressalta-se que houve um período na Educação Infantil, em que os profissionais que atendiam as crianças, não tinham formação para prestar o serviço. Atualmente “a formação de quadros docentes é um critério para a melhoria do atendimento à criança e para a garantia do direito da criança e da família” (Sarat, Troquez e Silva, 2018, p. 5). Essa mudança ocorreu por conta dos documentos legais, criados para garantir que os atendimentos oferecidos na Educação Infantil fossem de qualidade. Alguns desses documentos legais são: Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, 2009, dentre outros (Sarat, Troquez E Silva, 2018).

O atendimento dessa etapa como significativa para o desenvolvimento e a construção da personalidade das crianças aponta a formação dos profissionais para atuarem nessa importante fase como reflexão central. A formação inicial e continuada desses profissionais são condições primeiras para se assegurar tanto o direito à educação das crianças quanto o reconhecimento de um trabalho profissional ao docente (Pott; Lima, 2018, p. 52).

A identidade dos profissionais que trabalham com as crianças pequenas também é algo que deve ser abordado, pois em uma pesquisa realizada por Kramer e Nunes (2007), identificaram que as professoras eram chamadas de meninas. As pesquisadoras destacaram esse fato, pois, alguns debates anteriores ressaltavam que professoras não são “tias” é preciso ensinar as crianças a chamar o profissional de forma correta, considerando que houve avanços na normatização da profissão docente.

Para Sarat e Cruz (2018) ser professor é um desafio, uma vez que, esse profissional deve ser uma figura diferenciada, pois, tornar-se professor requer transformar os espaços sugerindo inovações. As autoras, apontam ainda que, nos documentos e teorias da Educação Infantil, é proposto que os professores atuem desenvolvendo a autonomia das crianças, porém, eles possuem medo dos resultados das mudanças.

Diante dessa situação, formações continuadas, são necessárias para que o professor consiga refletir sobre sua atuação, a fim de melhorar as práticas oferecidas na sala de aula, visando “identificar aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem e promovendo estratégias para que todos tenham o atendimento necessário para o seu pleno desenvolvimento” (Martins; Melo, 2018, p. 98). De acordo com as autoras, a formação de professores exige a junção de diversas áreas de formação, melhor dizendo, é necessário que a formação seja estruturada com diferentes saberes da prática, visando relacionar a teoria e a prática, no intuito de formar os professores, e consequentemente, oferecer ao aluno melhores condições de ensino.

Silva (2014) salienta que investimentos voltados para formação de professores são necessários, a fim de possibilitar novos saberes, ou melhor, proporcionar trocas de experiências, estratégias reflexivas e reflexões sobre as práticas cotidianas. A autora enfatiza ainda que, o professor atua em um contexto sócio educacional, ou seja, deve haver parcerias com outros professores e profissionais de outras áreas.

Sarat (2001) aborda dois elementos básicos relacionados à formação dos professores, sendo eles: a profissionalização docente e a formação baseada na prática. Ela acredita que cuidar de crianças requer ações competentes, ligada a uma variedade de conhecimentos específicos que devem ser integrados ao cotidiano da escola.

Para Sarat e Cruz (2018) a formação do professor é fundamental quando o assunto se trata de crianças em ambientes institucionais, pois as crianças não possuem vínculos familiares com os educadores ou adultos responsáveis por seus cuidados dentro da instituição. A garantia de um atendimento qualificado e adaptado é essencial para assegurar que cada criança seja tratada com respeito e como um indivíduo único e cidadão de direitos.

As autoras também apontam que as crianças encaminhadas para as instituições de Educação Infantil não têm autonomia para escolher sua situação. Ela é colocada na instituição pela família, sem que isso seja uma decisão dela. Nesse sentido, os adultos que cuidam da instituição têm obrigações importantes com a criança. Uma delas é reconhecer sua presença e entender suas formas individuais de interagir com o ambiente ao redor. A ideia é envolver a criança como um participante ativo em seu contexto social e espaço pessoal.

Segundo Barbosa (2007) as crianças adotam atitudes ativas na exploração e participação no mundo que as rodeia e desde os primeiros momentos da vida desempenham um papel importante no estabelecimento de ligações sociais, processos de aprendizagem e geração de conhecimento. Através de interações com outros colegas de sua idade, seja por meio de brincadeiras e jogos, ou com adultos na realização de tarefas diárias e necessárias, as crianças desenvolvem suas próprias identidades únicas, pessoal e social. Esse processo de participação ativa e interações variadas contribui significativamente para seu crescimento e desenvolvimento, moldando sua perspectiva pessoal e compreensão do mundo que os cerca.

Cabe destacar que para o desenvolvimento da criança as instituições de Educação Infantil, devem desenvolver métodos que facilitem a supervisão das práticas de ensino e a avaliação do progresso das crianças em prol do desenvolvimento infantil, lembrando que tais procedimentos não devem ser planejados para selecionar, facilitar ou classificar crianças. Em vez disso, é crucial garantir uma observação atenta e criativa das atividades, brincadeiras e interações diárias das crianças. O foco deve ser proporcionar um ambiente que estimule o desenvolvimento, sem qualquer pretensão de diferenciação ou classificação (Brasil, 2009).

Urquiza e Martins (2021) acreditam que a Educação Infantil deve ser abordada de forma integral, considerando aspectos cognitivos, sociais, físicos, psicológicos e emocionais na educação das crianças, uma vez que é responsável por fornecer um processo educacional mais sensível e crítico. Nesse sentido, dois objetivos são fundamentais para a promoção de práticas inclusivas, sendo eles: a garantia dos direitos das crianças com deficiência desde o início da escolarização e a promoção do respeito às suas diversidades entre os colegas.

Assim, as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem reconhecer a criança como ponto central do planejamento curricular. Por meio de interações, relações e atividades do dia a dia, as crianças constroem identidades individuais e coletivas. As crianças contribuem para a cultura quando têm a oportunidade de brincar, usar sua imaginação, explorar fantasias, expressar seus desejos, adquirir conhecimentos, observar o mundo ao seu redor, vivenciar situações diferentes e contar histórias (Brasil, 2009).

Carneiro (2012) enfatiza a importância de um planejamento cuidadoso para a implementação de práticas inclusivas no contexto da Educação Infantil. Isso envolve uma atenção na organização dos espaços e horários, na disponibilidade de recursos pedagógicos adequados, bem como na capacitação apropriada dos profissionais envolvidos. O objetivo deve visar garantir que as necessidades educacionais das crianças sejam identificadas.

Martins e Melo (2018) afirmam que a Educação Infantil deve ser caracterizada pelo uso do lúdico e pelo esforço em possibilitar diversos estímulos abrangendo todas as áreas de

desenvolvimento. Isso ajuda a criar um ambiente propício a interação para a construção de ideias, onde as crianças são reconhecidas e respeitadas. Esse estágio desempenha um papel fundamental na definição dos pilares sociais e sucesso acadêmico. As pesquisadoras enfatizam que devemos nos esforçar para criar espaços mais inclusivos que sejam capazes de proporcionar a construção de uma sociedade mais igualitária.

Paiva (2019) destaca algo importante relacionado a um dos desafios que os professores da Educação Infantil vivenciam em sua prática, com o aluno com TEA. A autora conta que tem sido comum a hiperlexia<sup>1</sup> como um fator característico em algumas pessoas com esse diagnóstico. Diante disso, os professores não sabem como lidar com eles, pois, a criança se encontra acima do que é esperado no processo de escolarização, com isso acabam ignorando o ensino dessa criança e optam por trabalhar com ela da mesma forma que trabalham com os demais alunos, negando seus conhecimentos.

Observa-se que “a escolarização da criança com TEA nas salas regulares é um desafio diário para o professor, mas que se revela promissor ao ser cercado de empatia, acolhimento e informações científicas sobre o transtorno” (Paiva, 2019, p. 122). Desse modo, pensando no ambiente escolar, onde os professores lidam com diversas crianças e com uma rotina de extrema responsabilidade, podemos inferir que esses profissionais possuem dificuldades na elaboração do PEI, e uma das dificuldades, pode ser, pelo fato de exigir conhecimentos específicos de desenvolvimento e aprendizagem. Ainda, considerando que a elaboração do PEI deve ser realizada com a participação de diferentes agentes, os professores da Educação Especial necessitam de apoio, formações e orientações de outros profissionais.

### **3 CAPÍTULO II - PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA ALUNOS COM TEA: o que dizem as pesquisas?**

Neste capítulo será apresentada uma revisão sobre PEI para alunos com TEA, buscando evidenciar o que vem sendo pesquisado e discutido nessa temática, bem como, explicitando os entraves e as possibilidades que dão suporte para a presente pesquisa.

No que se refere aos planos de ensino para alunos com deficiência encontramos na literatura várias denominações, como por exemplo, Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), Plano Educacional Individualizado (PEI), dentre outros. Ressalta-se que essas denominações não são encontradas na legislação brasileira. Visto que este documento possui

---

<sup>1</sup> Hiperlexia é o termo usado para caracterizar uma pessoa que possui habilidades precoces de leitura.

diferentes denominações entre os pesquisadores nessa pesquisa, optou-se por utilizar o termo Plano Educacional Individualizado (PEI), de acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018).<sup>2</sup>

O PEI refere-se a um documento pedagógico elaborado para alunos que frequentam os serviços da Educação Especial na escola comum. Nele são descritos os objetivos de curto, médio e longo prazo, destaca-se que para sua elaboração é necessário analisar o currículo regular, bem como as potencialidades e necessidades do aluno (Pereira; Nunes, 2018). Alguns alunos possuem dificuldades de aprendizagem e não conseguem se desenvolver quando são atendidos por um currículo padrão, preparado para atender a uma turma homogênea. Então, surge a necessidade de um planejamento individualizado (Barbosa; Carvalho, 2019).

O planejamento individualizado não pode ser confundido com a segregação, deve ser interpretado como uma abordagem que busca incluir os alunos PAEE, proporcionando a eles a mesma oportunidade de aprendizagem oferecida aos demais alunos, levando em consideração as suas necessidades específicas. Contudo, a inclusão desse público requer adaptações que garantam sua participação (Marin; Maretti, 2014).

Para Barbosa e Carvalho (2019) o PEI viabiliza a prática pedagógica, tendo em vista que é elaborado a partir da avaliação e contém informações sobre o desenvolvimento da criança, por exemplo, nível de escolarização já alcançado, suas habilidades, dificuldades e os objetivos a serem alcançados. Assim, podendo favorecer o processo de escolarização dos alunos, com objetivos e metas que correspondem as necessidades específicas de cada um.

Glat, Vianna e Redig (2012) afirmam que o PEI é desenvolvido com base nas individualidades do aluno e possui as metas de ensino escolares e sociais, tendo em vista que é elaborado com base nas necessidades do aluno. Para Pereira e Pereira (2022) o PEI deve ser construído de forma colaborativa, isto é, entre a equipe pedagógica, profissionais da saúde e com a família, visando reunir o máximo de informações sobre a criança. Nele devem conter as metas a serem trabalhadas com o aluno, a fim de proporcionar possibilidades para que o mesmo avance no aprendizado.

Ao elaborar o PEI para o aluno com deficiência, o professor passa a ter uma ferramenta que irá lhe auxiliar na sua atuação pedagógica, no processo de inclusão do aluno PAEE no ambiente escolar, pois, no momento em que essa criança é inserida na escola surge a necessidade de promover a ela melhores condições de ensino. A equipe escolar, ao avaliarem o

---

<sup>2</sup> Ressalta-se que a denominação utilizada neste trabalho será Plano Educacional Individualizado (PEI), para referir-se aos planejamentos elaborados por profissionais da educação, com vistas a nortear as intervenções junto às pessoas com deficiências.

aluno, identificarão as suas necessidades e poderão proporcionar estratégias de ensino estruturadas e promovem a aprendizagem a esses alunos.

Segundo Pereira (2014) é indispensável o apoio da família no processo de escolarização, pois a família pode ajudar a encontrar soluções vantajosas referente às necessidades de seus filhos, em razão de serem os sujeitos que mais conhecem as individualidades da criança. Ao fazerem parte desse processo fortalecem a ligação entre família e escola, principalmente quando participam da elaboração e implementação do PEI.

Barbosa e Carvalho (2019) afirmam que para a escola oferecer um atendimento que possa atender as necessidades do aluno, é necessário que sejam implantadas ações que adapte à proposta pedagógica de acordo com as capacidades acadêmicas e cognitivas do aluno. Em concordância com esses apontamentos, Marin et al. (2013) apontam que por meio do PEI é possível adaptar e personalizar os processos de ensino, pois nele são registradas todas as medidas necessárias para ofertar a aprendizagem do aluno. Esse documento tem a função de elaborar, implementar e avaliar estratégias específicas destinadas aos alunos PAEE.

Ainda que existam documentos legais que cite a necessidade de adaptações para o ensino dos alunos PAEE, infelizmente não se pode identificar quais métodos, técnicas ou recursos podem ser utilizados, no entanto, observa-se que há uma atenção voltada para a implementação do PEI. Desse modo, considerando a importância desse documento, faz-se necessário evidenciar o que a literatura científica tem abordado sobre ele.

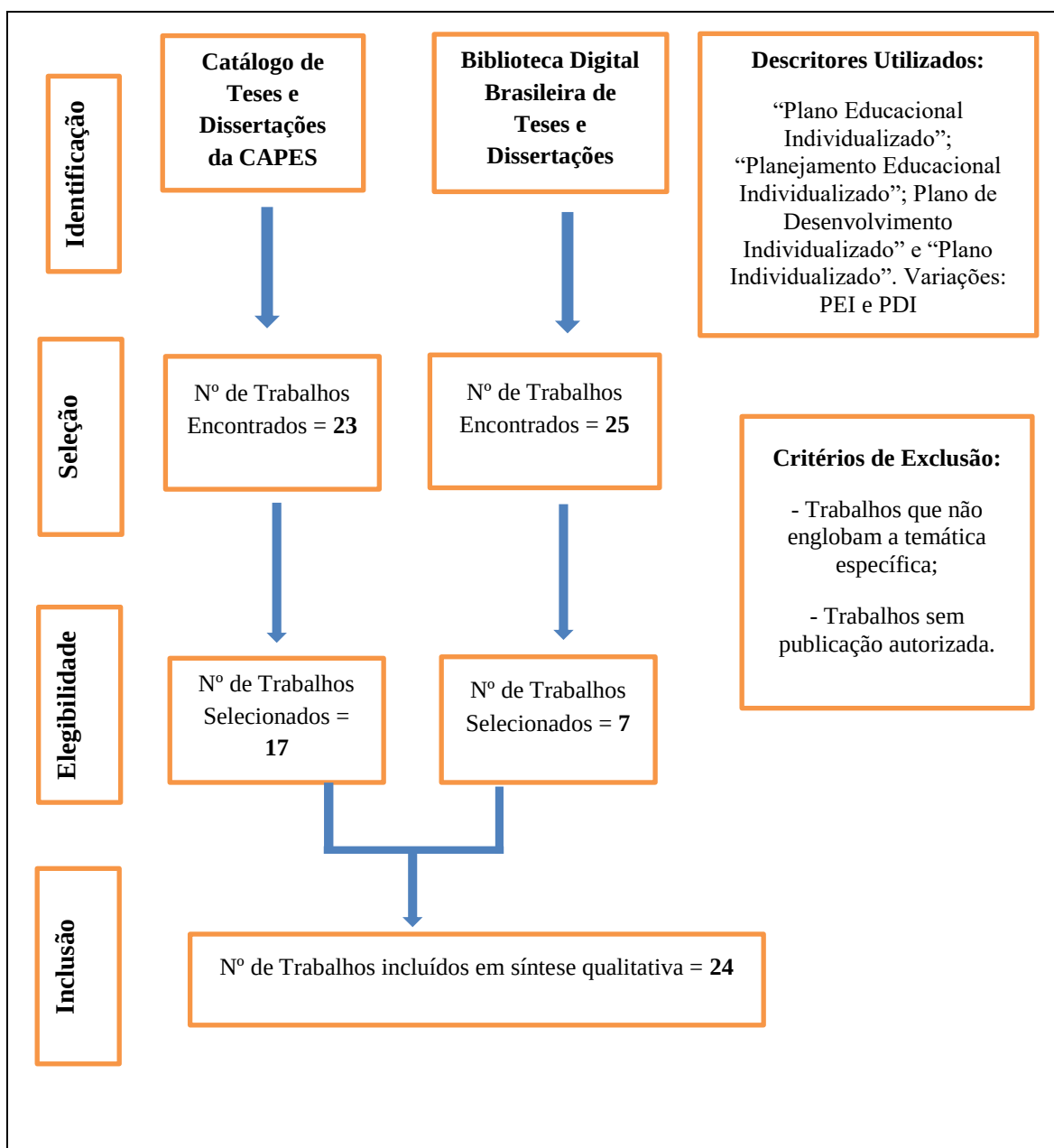
Para isso, foi realizado uma revisão da literatura de caráter exploratório descritivo, sobre a temática. De acordo com Alves-Mazzotti (2002) esse tipo de pesquisa permite a construção de uma contextualização de um problema de pesquisa, assim como a análise de possibilidades existentes na literatura estudada para a construção de um referencial teórico para a pesquisa.

O levantamento dos trabalhos foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tendo em vista a variedade de nomeações atribuídas ao PEI, foram utilizados os seguintes descritores: “Plano Educacional Individualizado”; “Planejamento Educacional Individualizado”; “PEI”; “Plano de Desenvolvimento Individualizado”; “PDI” e “Plano Individualizado”.

Foi estabelecido como critério de inclusão: trabalhos relacionados a temática de acesso livre E como critério de exclusão: trabalhos não relacionados. Na tentativa de encontrar o maior número possível de trabalhos, não foi utilizado nenhum recorte temporal. O procedimento

sistemizado utilizado para realizar o levantamento bibliográfico pode ser observado na Figura 01.

**Figura 01.** Procedimento sistematizado para a revisão de literatura.



Fonte: A Autora, 2024.

Ao todo foram selecionados para compor a presente revisão o total de 24 trabalhos, sendo cinco Teses e 19 Dissertações. O Quadro 03 apresenta os trabalhos selecionados, destacando a autoria, ano de publicação, o título e a natureza do trabalho e o local de publicação.

**Quadro 03-** Trabalhos selecionados para compor a revisão de literatura

| <b>AUTOR/ANO</b> | <b>TÍTULO DO TRABALHO</b>                                                                                                                                                | <b>NATUREZA/LOCAL DE PUBLICAÇÃO</b>                         |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| LIMA, 2007       | O programa de enriquecimento instrumental (PEI): o que dizem os professores sobre o curso de formação                                                                    | Dissertação – PPG/Educação UNEB                             |
| VALADÃO, 2010    | Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha                                            | Dissertação – PPG/Educação Especial UFSCar                  |
| VALADÃO, 2013    | Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores                                             | Tese – PPG/Educação Especial UFSCar                         |
| PEREIRA, 2014    | Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo                   | Dissertação – PPG/Educação UFRN                             |
| AVILA, 2015      | Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de duque de caxias (2001 – 2012)                   | Dissertação – PPG/Educação UFRRJ                            |
| CAMPOS, 2016     | Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual                                     | Dissertação – PPG/Educação UFRRJ                            |
| SILVA, 2017      | Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: a importância do plano pedagógico individualizado e de estratégias de ensino criadas coletivamente pelos professores | Dissertação – PPG/Diversidade e Inclusão UFF                |
| MASCARO, 2017    | O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso                 | Tese – PPG/Educação UERJ                                    |
| FERREIRA, 2017   | Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras                                                       | Dissertação – PPG/Educação UFMG                             |
| BARBOSA, 2018    | Estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada                                                           | Tese – PPG/Educação Especial UFSCar                         |
| FERREIRA, 2018   | Elaboração e validação de um plano de avaliação para alunos com autismo                                                                                                  | Dissertação – PPG/Educação UFSM                             |
| BARBOSA, 2019    | Processos de elaboração e implementação do plano educacional individualizado na educação profissional e técnica de nível médio                                           | Dissertação – PPG/Educação Profissional e Tecnológica IFEMG |
| BASSI, 2019      | O plano educacional individualizado (PEI) e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: práticas e processos em curso                                        | Dissertação – PPG/Educação UEMS                             |
| MELLO, 2019      | Plano educacional individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito                                               | Tese – PPG/Educação UNIVALI                                 |



|                |                                                                                                                                                                                                 |                                                                              |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| LEITE, 2020    | Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA                                                                                     | PPG/Educação Especial UFSCar                                                 |
| CARVALHO, 2020 | Estratégias de mediação pedagógica no campo das habilidades motoras com aluno com transtorno do espectro do autismo (TEA) no contexto de uma escola especial                                    | Dissertação – PPG/Educação Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, UERJ |
| SANTOS, 2020   | Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais Brasileiros                                                                                     | Dissertação – PPG/Educação Especial UFSCar                                   |
| OLIVEIRA, 2020 | Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas                                                                                                        | Dissertação – PPG/Ensino UNIOESTE                                            |
| SANTOS, 2020   | Uso do plano de desenvolvimento individualizado (PDI) para a inclusão educacional de alunos com deficiência                                                                                     | Dissertação – PPG/Currículo e Gestão da Escola Básica UFPA                   |
| PEREIRA, 2021  | Construção e validação de um protocolo de pei: contributos de uma formação docente                                                                                                              | Tese – PPG/Educação UFRN                                                     |
| PONCIANO, 2021 | As políticas de inclusão escolar da rede pública estadual de educação básica, na cidade de Uberlândia – MG (2020/2022) – o plano de desenvolvimento individual (PDI) como instrumento da escola | Dissertação – PPG/Educação UFU                                               |
| SILVA, 2021    | A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades de implementação do plano educacional individualizado (PEI) para alunos com transtorno do espectro do autismo                     | Dissertação – PPG/Educação UFPEL                                             |
| FELTRIN, 2022  | Currículo e inclusão de estudantes com transtorno do espectro do autismo: produção coletiva de artefato cultural e suas mediações pedagógicas                                                   | Dissertação – PPG/Educação UFMT                                              |
| SILVA, 2022    | O uso das metodologias ativas no processo de ensino de crianças com deficiência intelectual no ensino fundamental                                                                               | Dissertação – PPG/Educação UFRN                                              |

Fonte: A autora, 2023.

Na tentativa de elucidar o que explicitam as pesquisas sobre a temática em questão, foi realizada uma caracterização dos estudos por eixo temático, destacando aspectos principais, como, os objetivos propostos, a metodologia utilizada, os participantes, e os principais resultados encontrados.

Com base no levantamento realizado, foi possível identificar que a maioria dos estudos desenvolvidos, são trabalhos de mestrado, sendo 19 dissertações. De modo geral, os estudos foram desenvolvidos na Educação Infantil, ensino superior e médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) ensino fundamental. A maioria dos trabalhos envolveu como participantes os professores da Educação Especial e outros avaliaram documentos que regulamentam o PEI.

Foram escolhidos três eixos temáticos, que foram separados e discutidos, a partir dos resultados dos estudos, sendo eles: Formação de professores sobre PEI; Práticas (avaliação, elaboração, implementação do PEI) e Legislação relacionadas ao PEI.

#### 1) Formação de professores sobre PEI

O trabalho de Lima (2007) é um estudo de caso, realizado na cidade de Salvador, em uma escola de ensino médio da rede estadual. Os participantes foram professores e o objetivo foram analisar a formação continuada de professores por meio do curso de Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), implantado pela secretaria de educação do estado da Bahia. Essa dissertação aponta que o modelo de formação, apesar de se basear em um curso, desenvolveu uma ação conteudista de formação docente de acordo com as definições do modelo neoliberal e desconsiderou as especificidades da realidade local, dificultando a atuação dos docentes. No entanto, apesar das dificuldades, os professores consideraram valiosa para sua formação.

Valadão (2013) elaborou sua tese com base na metodologia da pesquisa – ação colaborativa, na qual contou com a participação de 34 professores da educação especial. A pesquisadora desenvolveu, elaborou e implementou um programa de formação continuada, com foco no PEI para alunos com deficiência. Os resultados apontaram que os planos elaborados antes do programa de formação estavam voltados apenas para o ensino na sala de recurso, as indicações para a classe comum eram poucas. A pesquisa também indentificou que a falta de colaboração entre os profissionais da saúde, educação especial e educação o que prejudica a qualidade do PEI.

A dissertação de Avila (2015), utilizou os anos de 2001 a 2002 para avaliar o desenvolvimento do PEI para estudantes com D.I, do Ensino de Duque de Caxias/RJ, na Rede Municipal de Ensino. Para isso objetivou investigar como os profissionais que atuavam com alunos com DI, participavam da elaboração e implementação do PEI. Incluindo professores do AEE, equipes pedagógica da escola e consultores da Coordenadoria de Educação Especial (CEE) da Secretaria Municipal de Educação (SME). Foi utilizada a perspectiva histórico-cultural de Vigotsk associada a concepção de DI com base da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD).

O estudo identificou que a CEE, esteve presente na elaboração da proposta curricular geral da Rede Municipal de Ensino, bem como tentou dialogar com a mesma e com as políticas nacionais e internacionais em prol da inclusão e do PEI para alunos com deficiência intelectual. Devido à integração da base teórica histórico-cultural com o conceito de deficiência intelectual da AAIDD, observou-se uma interseção das influências desses princípios conceituais na

formulação PEI da Rede. Para a elaboração e execução do PEI, a CEE adotou como estratégia primordial a promoção da formação continuada colaborativa, transitando de uma abordagem vertical para uma horizontal por meio de cursos e grupos de estudos. É crucial que os sistemas educacionais incentivem o estabelecimento de uma rede composta por diversos serviços e suportes materiais e humanos. Por fim, destaca-se a importância da colaboração no ambiente escolar para a efetiva criação e implementação do PEI, envolvendo todos os participantes do convívio do aluno com deficiência.

A pesquisa de Silva (2017) se trata de uma dissertação, cujo objetivo foi a criação de um grupo de estudos para professores, uma vez que segundo o pesquisador os professores possuem dificuldades para elaborar e implementar o PEI. O grupo de estudos foi nomeado como Grupo de Estudos sobre Eficiência Intelectual e Adequação Curricular (GEDIAC), participaram oito professores. De modo geral, o grupo de estudos proporcionou aos professores empoderamento em sua prática, puderam ampliar seus conhecimentos sobre a definição de deficiência intelectual. A metodologia utilizada neste trabalho foi pesquisa – ação.

A dissertação de Ferreira (2017) analisou a formação e a preparação das professoras que trabalham na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), em Belo Horizonte. Buscou compreender como essa formação dos professores poderia auxiliá-los na inclusão de crianças com diagnóstico de TEA. Foi realizado levantamento bibliográfico e documental para o embasamento teórico da pesquisa, buscando conceitos, documentos legais e normativos de trabalhos internacionais, nacional e local.

Esse estudo é uma abordagem qualitativa e utilizou a estratégia de estudo de caso. Com os resultados, conclui-se que a inclusão de alunos com deficiência, necessita de adequação curricular, planejamento educacional individualizado, recursos pedagógicos específicos e formação continuada de professoras. Haja visto, os resultados apontaram ainda, que as professoras não se sentem preparadas para atender alunos com autismo e necessitam de formação e materiais específicos. Foi desenvolvida uma cartilha para auxiliar as professoras.

O objetivo geral da tese de Mascaro (2017) foi a elaborar, implementar e avaliar um modelo de PEI para ser usado na sala de recurso. Para alcançar esse objetivo, foram traçados três objetivos específicos: elaboração do PEI e aplicação na sala de recurso; avaliação do efeito do uso do PEI para uma aluna com DI; e avaliação do processo de formação continuada para implementação do PEI na SRM, com uma professora da Educação Especial.

A pesquisa adotou abordagem qualitativa e foi realizada por meio de um estudo de caso com base na pesquisa – ação. A pesquisa revelou que o PEI é uma estratégia que favorece prática pedagógica e desenvolvimento da aluna com deficiência. Esse estudo, aponta ainda que

a formação de professores que atuam na educação especial, necessita de ações que possam auxiliá-los nas demandas do dia a dia.

A dissertação de Bassi (2019) abordou o uso do PEI como um item que pode auxiliar o professor em sua prática com alunos com DI. Esse estudo teve como objetivo verificar a efetivação do PEI, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no processo de escolarização dos alunos com DI. A pesquisa foi realizada na cidade de Campo Grande/MS, os participantes foram os professores que atuavam no ensino fundamental, das séries iniciais e a técnica da Divisão de Educação Especial – DEE, da Secretária Municipal de Educação (SEMED).

Verificou-se que a elaboração do PEI para o aluno com DI é rara. O PEI costuma ser elaborado para alunos com DI e outros diagnósticos, tais como, DI e TEA, DI com Paralisia Cerebral (PC), esses alunos possuem o Auxiliar Pedagógico Especializado (APE). As necessidades dos alunos diagnosticados com D.I são atendidas em sala comum, com as adequações pedagógicas. Os resultados sugerem que a equipe da DEE/SEMED, ofereça aos professores formações continuadas em serviço.

Carvalho (2020) desenvolveu sua dissertação em uma escola municipal da baixada Fluminense do Rio de Janeiro/RJ. Seu objetivo foi avaliar as estratégias pedagógicas relacionadas às habilidades motoras de um aluno diagnosticado com TEA, matriculado na EJA. Participaram três professores, duas do sexo feminino e um do sexo masculino.

Foram desenvolvidas e estruturadas atividades pedagógicas, baseadas no nível de conhecimento do aluno pesquisado. As atividades foram elaboradas a partir da ficha de avaliação do aluno, do PEI e os relatório bimestrais. O resultado apontou as estratégias pedagógicas utilizadas favorecem o desenvolvimento dos alunos com TEA, indicou também a necessidade de formações para os professores voltadas para práticas baseadas em evidências.

## 2) Práticas (avaliação, elaboração, implementação do PEI)

O estudo de Campos (2016) é uma dissertação cujo o objetivo é analisar como é elaborado e implementado o PEI, de alunos com D.I em uma escola da rede municipal de ensino de Nova Iguaçu, levando em consideração o currículo adotado pela escola. Esse estudo é uma dissertação com base nos pressupostos metodológicos da pesquisa – ação, se trata de uma pesquisa qualitativa. O estudo aponta como resultado que a escola enfrenta diversos desafios no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual. A pesquisadora, destaca ainda, a importância de elaborar o PEI durante a intervenção, como um guia para auxiliar os professores no processo de inclusão.

A dissertação de Ferraria (2018) foi desenvolvida no ensino fundamental, o objetivo era descrever passo a passo da elaboração do plano de avaliação para alunos com autismo, do

ensino fundamental matriculados entre o 1º e 3º ano. A elaboração do plano foi organizada em seis etapas, seguindo a metodologia descrita por Kline (1995). Em uma das etapas foi realizada a análise de 25 planos elaborados por professores do AEE para alunos com TEA. Após analisar os itens da literatura que integravam a preliminar do plano, indentificou-se que os indicadores apresentados estavam adequados de equivalência denotativa e conotativa em comparação com os planos dos professores de AEE. Esse resultado permitiu a revisão de áreas, itens, subitens, também foram consideradas pelos professores as barreiras de aprendizagem escolares dos alunos.

O estudo desenvolvido por Barbosa (2018) trata de uma tese com objetivo produzir e examinar uma intervenção baseada na pesquisa participante para melhorar o acesso ao currículo para alunos com TEA, por meio do trabalho educativo compartilhado. Já os objetivos específicos incluem conhecer o trabalho docente realizado para o estudante com TEA tanto na sala de aula comum quanto no AEE; problematizar o processo de escolarização do estudante com TEA com a profissionais de educação e profissional de apoio escolar; e desenvolver diálogos pedagógicos para promover mudanças no processo de escolarização para estudantes com TEA.

A pesquisa aponta que um dos obstáculos da escolarização dos alunos com TEA, se refere à atuação dos professores. Isso acontece em situações que o professor não cumpre com seu papel profissional ou delega a outro, criando lacunas que impedem o desenvolvimento acadêmico do aluno. O estudo apontou a necessidade do planejamento conjunto e uma articulação entre os docentes para garantir o acesso ao currículo comum e o uso de um PEI que leve em consideração os objetivos elencados pelos professores e pela família.

Barbosa (2019) realizou sua pesquisa de mestrado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG. De acordo com o pesquisador os profissionais que atuam no Campus, tem diversas dúvidas referentes ao PEI e dificuldades para elaborá-lo. Sendo assim, essa pesquisa tem como objetivo analisar como é feita a elaboração e implementação do PEI para os alunos com deficiência matriculados no CEFET, como também quais as dificuldades os professores enfrentam no processo de elaboração.

Para conduzir a pesquisa foi utilizado questionário, entrevista semiestruturada e a pesquisa documental para levantar dados, se trata de uma pesquisa – ação. Com a pesquisa foi possível compreender a dificuldade dos profissionais para elaborarem o PEI, também pode contribuir com reflexões referentes ao tema abrindo a possibilidade de novas propostas de intervenção. Essa pesquisa desenvolveu um produto educacional materializado em uma cartilha que visa auxiliar profissionais na elaboração do PEI.

A tese de Mello (2019) é do tipo formação, de caráter qualitativo se tratando de uma pesquisa colaborativa que teve como objetivo criar um protocolo de construção colaborativa do PEI como instrumento potencializador para aprendizagem dos alunos com deficiência, matriculados no ensino comum. A pesquisa foi realizada com professoras do ensino fundamental e com as professoras do AEE. O direcionamento dessa abordagem proporcionou novos conhecimentos e referenciais teóricos aos participantes subsidiando a investigação dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular e no AEE, bem como, a construção colaborativa de um protocolo de plano de ensino individualizado PEI. O resultado da pesquisa foi positivo, pois o protocolo pode ajudar os professores do ensino comum em sua prática pedagógica.

A dissertação de Oliveira (2020) buscou analisar quais métodos os professores têm utilizado durante sua atuação para auxiliar no desenvolvimento dos alunos com TEA, tendo como objetivo identificar qual a visão dos professores sobre o PEI, como um facilitador para inclusão dos alunos com autismo na Educação Infantil. Uma vez que, segundo o autor a educação básica tem feito parte do processo diagnóstico destes alunos, como também tem recebido muitos alunos já diagnosticados. A pesquisa contou com a participação dos professores que atuavam com alunos TEA de pré-escolar (4 e 5 anos), foi realizada em 20 centros municipais de Educação Infantil, em um município do Oeste do Paraná. O resultado da pesquisa aponta que os professores não sabem conceituar o PEI e desconhecem sua elaboração e aplicação.

A pesquisa de Leite (2020) é uma dissertação dividida em dois estudos. Teve como principal objetivo descrever quais são as práticas pedagógicas dos professores que atuam na sala de aula regular e dos professores da educação especial que atendem a EJA, como também criar um PEI para ser aplicado na SRM, para uma aluna da EJA, com diagnóstico de deficiência intelectual (DI). Assim, o objetivo do estudo um analisou as práticas dos professores que atendiam alunos com DI, matriculados na EJA e o que pensavam a respeito do PEI. Para este estudo participaram duas professoras uma da sala de aula comum e outra da educação especial. Com este estudo, foi possível identificar que o PEI não tem sido compreendido. Também apontou que os professores possuem dificuldades para elaborar estratégias apropriadas para os jovens e adultos com DI.

O estudo dois teve como objetivo (a) analisar as demandas da escola e o comportamento adaptativo de uma estudante matriculada na EJA, com diagnóstico de D.I, (b) elaborar e aplicar o PEI, juntamente com a professora da educação especial, para a aluna com D.I na EJA. Participaram desse estudo a aluna com D.I e uma professora da educação especial. Destaca-se

que esse estudo foi dividido em três etapas, na primeira a mãe da aluna também foi entrevistada, além disso foram aplicados alguns instrumentos de avaliação na aluna.

Ainda sobre a dissertação de Leite (2020), na segunda etapa foi feita a elaboração do PEI e sua aplicação. Já na última a professora foi entrevistada, com a finalidade de identificar se com a implementação do PEI houveram mudanças em suas práticas. Os resultados mostraram que a elaboração e implementação de um plano de ensino individualizado agrega para a melhor atuação do professor, como também indicaram que o PEI proporcionou melhor desenvolvimento acadêmico e adaptativo da aluna com DI.

A dissertação de Santos (2020) analisou o uso do PDI no processo de inclusão dos alunos com deficiência. A pesquisa foi realizada na educação infantil. Fundamentou-se na abordagem qualitativa e é uma pesquisa de estudo de caso. O resultado apontou que o PDI auxilia no processo de inclusão e que é necessária a participação da equipe educacional para que sua construção seja efetiva não só na escola mas também na sociedade.

Pereira (2021) organizou sua tese em três estudos, seu objetivo geral foi construir e validar os conteúdos de um protocolo de PEI, de forma colaborativa, durante um programa de formação continuada. O primeiro estudo se trata de uma revisão de literatura sobre o PEI, foram selecionadas 17 pesquisas, sete eram referentes a formação docente para a elaboração do PEI no ensino regular, quatro se referiam a elaboração do PEI de alunos com TEA e seis investigavam temas variados.

No segundo, foi realizada uma pesquisa – ação cunho colaborativo do PEI, com 23 professores do Estado do Rio Grande do Norte, que atuavam no ensino fundamental I e II. Esse estudo indicou que os principais desafios dos professores para a escolarização de alunos com TEA se dá pela dificuldade de participação nas atividades escolares, que podem estar diretamente relacionadas à falta de um PEI. Já o último estudo se trata da validação do PEI elaborado durante o estudo dois, o resultado obtido indica confiabilidade e viabilidade de aplicação do PEI construído no segundo estudo.

O trabalho de Silva (2022) é uma dissertação que teve por objetivo investigar se o uso das metodologias ativas podem ser utilizadas para o ensino de crianças com D.I. Trata-se de uma pesquisa que adotou a metodologia exploratória, de natureza qualitativa, buscando informações sobre o assunto. Os dados foram coletados por meio de entrevista, questionários e observações.

Segundo o resultado da pesquisa, as metodologias ativas são capazes de potencializar o ensino de crianças com DI. O resultado indicou ainda, a importância da elaboração do PEI, visando respeitar a individualidade do aluno, destacando a necessidade de integrar a teoria e a

prática. Desse modo, a pesquisa propôs que a intervenção embasada no PEI utilize modelos lúdicos no desenvolvimento da leitura e escrita.

A metodologia utilizada na dissertação de Feltrin (2022) foi a pesquisa – ação colaborativa. O estudo em questão teve como objetivo experienciar o PEI como um produto de grande importância para a escolarização de alunos com autismo. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal em Várzea Grande, Mato Grosso/MT. O estudo abarcou o acompanhamento no desenvolvimento coletivo do PEI para dois alunos com diagnóstico de TEA. Através da vivência coletiva, o estudo constatou que a inclusão escolar não envolve apenas os alunos e professores, mas toda a comunidade escolar, incluindo as famílias. O resultado da pesquisa resultou em uma mudança significativa na prática docente. Isso oportunizou aos alunos com autismo maior participação e aprendizagem na sala de aula, com seus colegas.

### 3) Legislação relacionadas ao PEI

O estudo de Valadão (2010) é uma dissertação de natureza documental, a pesquisadora analisou os documentos publicados entre os anos de 1994 a 2008, nos sites do ministério de educação dos seguintes países: Itália, França, Estados Unidos e Espanha, pois seu trabalho teve como objetivo descrever, analisar e comparar como o PEI é regulamentado nestes países, a fim de verificar sugestões que podem ser implementada no Brasil. Os resultados apontam uma diversidade sobre a concepção que os tais países tem sobre inclusão escolar, também identificou-se modelos variados de PEI. As conclusões indicam a importância da implementação de dispositivos legais relacionados ao PEI para que o direito à educação seja garantido aos estudantes com deficiência.

O objetivo geral da dissertação de Santos (2020) foi verificar quais documentos regulamentam a inclusão e o PEI dos acadêmicos com deficiência nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs). Nesse sentido, analisou quais as diretrizes utilizadas pelos Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNEs), também fez a caracterização do NAPNE de acordo com a resolução.

A pesquisa foi realizada em 38 instituições, o e-mail foi utilizado com um recurso para a coleta de dados. Os resultados indicaram que o NAPNE é compreendido de forma variada e que os documentos específicos do PEI são poucos. A pesquisa indicou a necessidade do PEI ser elaborado a partir de instrumentos de avaliação que possam mensurar as metas e nível de suporte que o aluno necessita, também indicou a necessidade de envolver o aluno, familiares e demais profissionais no processo de elaboração do PEI.



A dissertação de Ponciano (2021) se propôs a analisar a relação das políticas de educação inclusiva e o PDI de duas escolas estaduais de Uberlândia. Analisou também o que a legislação e os projetos políticos pedagógicos destas escolas dizem sobre essa relação nos anos de 2020 e 2021. Foi utilizada a abordagem qualitativa, como metodologia da pesquisa. De modo geral, os resultados apontaram que o PDI contribui com o processo de inclusão do aluno PAEE, no entanto, faltam recursos e iniciativas para que a inclusão aconteça. A pesquisa também indicou que o PDI tem sido mal compreendido e explorado.

A dissertação de Silva (2021) foi estruturada com três capítulos que buscaram responder questões relacionadas ao PEI de alunos com autismo. No estudo um foi realizada uma revisão da produção científica, a fim de identificar se os artigos selecionados operacionalizavam o PEI e/ou descreviam sua contribuição para a inclusão e quais as deficiências ele contemplava. Os artigos apontaram que o PEI não possui uma unidade conceitual no Brasil, na revisão foi possível identificar que ele contribui para alunos com deficiência e que a deficiência intelectual é o assunto mais abordado em pesquisas no contexto brasileiro.

O segundo capítulo do estudo de Silva (2021) visou realizar uma busca sobre a legislação educacional do Brasil e dos Estados Unidos (EUA), no intuito de entender como o PEI é caracterizado em cada uma delas. Foi possível verificar que o PEI não possui uma legislação nacional que o regulamente, no Brasil, há somente alguns dispositivos municipais ou estaduais.

O terceiro capítulo apresenta resultados de uma entrevista semi-estruturada, realizada com professores de contextos em que o PEI é obrigatório e de contextos que não é obrigatório. O objetivo era investigar as percepções das professoras titulares sobre elaboração e implementação do PEI. As participantes eram dos EUA e do Brasil, ambas possuem dificuldades em sua atuação para elaborar e implementar o PEI. No entanto, as professoras dos EUA, possuem uma prática mais colaborativa no planejamento do PEI do que as professoras brasileiras.

Verificando os objetivos dos estudos, observa-se que alguns visaram avaliar a opinião dos professores sobre o PEI; outros a criação do PEI para ser usado na SRM e/ou na sala de aula comum; outros analisaram o PEI no processo de inclusão dos alunos com deficiência; outros buscaram os documentos que regulamentam o PEI; outros criaram grupos de estudos para auxiliar os processos de elaboração do plano e outros elaboraram, implementaram e avaliaram o PEI, o processo de formação alguns desenvolveram produtos que estão disponíveis para auxiliar os professores na elaboração do PEI e conseqüentemente melhorar o desenvolvimento do aluno. Destaca-se que alguns estudos foram desenvolvidos para alunos

com deficiência, outros foram específicos para alunos com TEA (Pereira, 2014; Ferreira, 2017; Barbosa, 2018; Ferreira, 2018; Carvalho, 2020; Oliveira, 2020; Silva, 2021).

Analisando as pesquisas podemos inferir que os professores não se sentem preparados para atenderem alunos com deficiência, a necessidade de formações para estes profissionais é algo apontado em duas pesquisas. As formações oferecidas à eles devem englobar a parte prática para atuarem no dia a dia com seus alunos, uma vez que esse tipo de formação desenvolve o empoderamento do professor, pois formações com muitos conteúdos pouco os ajudam em sua atuação. Portanto, são necessárias formações como a que esta pesquisa se propôs a desenvolver.

Para Martins (2012) os professores devem excluir práticas que segreguem a inclusão dos alunos com deficiência, as práticas pedagógicas devem focar na aprendizagem, considerando sempre as potencialidades e capacidades do aluno. Machado (2017) aponta que a educação especial deve oferecer e contribuir para efetivação de práticas que assegurem o desenvolvimento dos alunos PAEE, uma vez que a educação é direito de todos.

Como apontado no estudo de Campos (2016) a escola passa por dificuldades no processo de inclusão dos alunos com deficiência, quando o PEI é elaborado de forma colaborativa o professor passa a possuir uma ferramenta que o direciona em sua prática pedagógica e, conseqüentemente, consegue atender as necessidades deste aluno. A pesquisa de Oliveira (2020) e Leite (2020) apontaram que os professores não sabiam conceituar o PEI, essa informação reforça a ideia que temos sobre a necessidade de formações específicas sobre PEI. Sendo assim, é necessário que existam formações docentes que auxiliem os professores em suas necessidades, proporcionando a estes profissionais, aprendizagem e segurança para atuarem com a diversidade de alunos encontrada na escola.

As formações docentes devem socorrer as “emergências pedagógicas”, também devem favorecer e obter com “bons olhos”, “a transgressão, a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não linearidade, a subjetividade, a singularidade, as perspectivas múltiplas e as especificidades, espaciais e temporais” (Finco, 2010, p. 175).

Vale destacar que a presente revisão de literatura não representa a totalidade da produção do conhecimento sobre o tema em questão, no entanto, pode subsidiar e proporcionar reflexões para a construção da presente pesquisa.

#### **4 CAPÍTULO III - MÉTODO**

Neste capítulo, será apresentado o percurso investigativo da pesquisa e as etapas que o compõem. O objetivo geral do trabalho foi avaliar a usabilidade do PARC para a elaboração de

PEI, bem como conhecer suas contribuições como recurso na Educação Infantil. Os objetivos específicos foram: levantar informações sobre o processo de avaliação pedagógica e comportamental para a elaboração do PEI para alunos com TEA na Educação Infantil; planejar e implementar um programa de formação para a Professora do AEE para a utilização do PARC e elaboração do PEI, envolvendo a Professora de Apoio, a Professora Regente, e os profissionais que acompanham a criança em atendimento clínico, bem como a família e avaliar o programa de formação desenvolvido, a partir da perspectiva da Professora do AEE.

A pesquisa está pautada na abordagem qualitativa e se configura como uma pesquisa-ação. Sampieri, Collado e Lucio (2013) explicam que a abordagem qualitativa visa estudar e analisar os pontos de vista, opiniões e experiências, buscando compreender como os pesquisados entendem e/ou percebem os fenômenos que os cercam.

Segundo Thiollent (2011) a pesquisa-ação caracteriza-se como uma pesquisa social, pois, não visa apenas a coleta de dados, se objetiva a resolver ou, pelo menos, esclarecer problemas identificados. A pesquisa-ação conta com a participação ativa do pesquisador no processo de problematização do objeto de estudo. O pesquisador atua ajudando a identificar e definir o problema de pesquisa, bem como a desenvolver estratégias para resolvê-lo. Esse tipo de pesquisa permite uma ampla e explícita interação entre o pesquisador e o participante, e essa interação possibilita a identificação e classificação dos problemas que precisam ser pesquisados, bem como as soluções que serão implementadas. Essa metodologia, visa que o processo ocorra para o aprimoramento da prática, a investigação busca gerar conhecimento.

A pesquisa-ação é uma abordagem metodológica na qual os participantes realizam investigações sistemáticas para aprimorar suas práticas individuais, proporcionando conhecimento por meio das investigações realizadas. Essas melhorias não apenas beneficiam seu próprio ambiente de trabalho, mas também podem aprimorar as condições de trabalho de todos os envolvidos (Thiollent, 2011).

Os principais aspectos da pesquisa-ação são: 1) interação ampla e explícita entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas na situação investigada; 2) esta interação conduz à identificação prioritária dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem implementadas através de ações concretas; 3) o objeto de investigação não são as pessoas em si, mas sim a situação social e os problemas de diversas naturezas encontrados nessa situação; 4) o objetivo principal da pesquisa-ação é resolver, ou pelo menos esclarecer, os problemas observados na situação; 5) durante todo o processo, há um acompanhamento das decisões, ações e da atividade intencional dos atores envolvidos na situação, 6) a pesquisa não se limita apenas

a uma forma de ação, evitando o risco de ativismo; seu propósito é ampliar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência das pessoas e grupos envolvidos (Thiollent, 2011).

#### **4.1 Procedimentos éticos**

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFGD, sob o parecer nº 6.119.831 e nº do CAAE 69378023.0.0000.5160.

#### **4.2 Participantes**

Participaram dessa pesquisa a Professora do AEE que atendia ao aluno-alvo na SRM do CEIM; a Professora de Apoio que o acompanhava em sala, a Professora Regente; o Aluno-Alvo (com diagnóstico de TEA) que fazia atendimento nessa SRM; a Psicóloga coordenadora de atendimento ABA<sup>3</sup> e o Coordenador de suporte pedagógico que acompanham a criança em um espaço clínico vinculado a UFGD, a mãe e o pai do aluno-alvo; e a pesquisadora que atuou como formadora. A professora do AEE foi selecionada, por atender aos seguintes critérios de seleção:

- Atender regularmente alunos com TEA na SRM e indicar um aluno com TEA que tivesse atendimento clínico fora da escola com idade entre zero a cinco anos.

A seleção da criança que participaria da pesquisa foi uma escolha da professora do AEE, ao questioná-la sobre o critério para selecionar essa criança, ela informou que ele já estava há algum tempo no atendimento com ela e, estava com dificuldades em planejar as atividades de maneira funcional, visto que ele cumpria todas as demandas que ela solicitava.

Os demais participantes fazem parte da rede de atendimentos a que ele tem acesso. A professora de apoio, a professora regente; a psicóloga coordenadora de atendimento ABA; o coordenador de suporte pedagógico; a mãe e o pai, participaram de encontros específicos para atender a um dos objetivos deste trabalho, que visava elaborar o PEI com a parceria de outros profissionais que acompanhavam a criança e a família. A mãe e a Professora Apoio foram as únicas que participaram dos encontros de implementação do instrumento, pois, algumas habilidades do PARC avaliavam comportamentos que não era possível verificar no atendimento na SRM, em ambiente escolar.

Segue no Quadro 04 a caracterização das participantes.

---

<sup>3</sup> Applied Behavior Analysis (ABA) em português Análise do Comportamento Aplicada, é uma ciência fundamentada em dados de pesquisas básica e aplicada.

**Quadro 04-** Caracterização das professoras.

| Participantes      | Sexo     | Idade   | Formação                                                                                                                          | Tempo de atuação                                              |
|--------------------|----------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Professora do AEE  | Feminino | 32 anos | Graduada em pedagogia, com especialização em Educação Especial e TEA.                                                             | Docente há 12 anos, e há três anos atuava com alunos com TEA. |
| Professora Apoio   | Feminino | 36 anos | Graduada em pedagogia, com especialização em Educação Especial, TEA, Educação Inclusiva e Psicopedagogia Clínica e Institucional. | Docente há 5 anos, e há 8 meses atuando com alunos com TEA.   |
| Professora Regente | Feminino | 42      | Graduada em pedagogia, com especialização em Educação Infantil séries iniciais e Educação Especial.                               | Docente há 17 anos, atuou 2 anos como professora apoio.       |

Fonte: A autora, 2024.

Conforme exposto no Quadro 04, a professora do AEE atua na área da educação há 12 anos, a professora apoio há cinco anos e professora regente há 17 anos. As três participantes possuem especialização em Educação Especial. Somente a Professora do AEE e a Professora Apoio possuem especialização em TEA.

**Quadro 05-** Caracterização do aluno-alvo.

| Aluno-Alvo                           |                                                                       |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Sexo                                 | Masculino                                                             |
| Idade                                | 4 anos e 7 meses (01/03/2019)                                         |
| Data do diagnóstico                  | 11 de maio de 2021                                                    |
| Outros diagnósticos                  | TEA e Apraxia de fala                                                 |
| Ano que está inserido no CEIM        | Pré-I                                                                 |
| Serviço ofertado pela escola         | SRM                                                                   |
| Serviço que frequenta fora da escola | Serviço Especializado de Atenção Multidisciplinar ao Autista (SEAMA), |
| Início do acompanhamento no serviço  | 21 de junho de 2021                                                   |
| Qual atendimento realiza no serviço  | Psicologia ABA, Psicopedagogia e Músicalização                        |
| Outros serviços                      | Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional                                  |

Fonte: A autora, 2024.

O Quadro 05 ilustra as informações do aluno-alvo e os serviços que frequentava, no momento que participou da pesquisa.

Sobre o SEAMA<sup>4</sup>, Barcelos (2021) conta que é um serviço da Cooperativa de Trabalho Médico Unimed de Dourados/MS, que possui uma parceria com a UFGD, fruto de uma parceria público-privado atendendo Dourados-MS e região. O objetivo do serviço é fornecer atendimento para pessoas com TEA desde o diagnóstico inicial e a identificação dos sinais do transtorno até a implementação de um acompanhamento clínico.

Atualmente, o SEAMA oferece atendimentos de Psicologia baseados em ABA, Psicopedagogia, Fisioterapia e Musicalização, atendendo a 80 beneficiários. Além disso, presta assistência às escolas, por meio de um suporte pedagógico, proporcionando orientação e formação aos educadores. Ressalta-se que esse espaço tem subsidiado a realização de pesquisas como: Garcia, (2018); Benevides, (2019); Barcelos, (2021); Bouffleur, (2021); Machado Brasil (2022); Acosta, (2023), voltadas para as pessoas com TEA, com diferentes frentes de investigação.

**Quadro 06-** Rede de Atendimento.

| <b>Participantes</b>              | <b>Sexo</b> | <b>Idade</b> | <b>Tempo de atuação</b> | <b>Formação</b>                                                                                                                                           |
|-----------------------------------|-------------|--------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Psicóloga coordenadora ABA        | Feminino    | 24 anos      | 2 anos                  | Graduada em Psicologia, Especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA).                                                                          |
| Coordenador de suporte pedagógico | Masculino   | 32 anos      | 10 anos                 | Graduado em Educação Física e Pedagogia, Especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ao Autismo, Mestre em Educação e Doutorando em Educação. |
| Fonoaudiólogo                     | Feminino    | 35 anos      | 7 anos                  | Especialista em Linguagem.                                                                                                                                |
| Terapeuta Ocupacional             | Feminino    | 28 anos      | 2 anos                  | Especialista em Integração Sensorial.                                                                                                                     |

Fonte: A autora, 2024.

No quadro 6 está exposta a caracterização dos profissionais que acompanham o aluno-alvo nos serviços de atendimento em clínica. Todos os profissionais possuem especialização.

<sup>4</sup> Este serviço desenvolve atividades de um projeto de Extensão Universitária: “Orientação Técnica para pessoas com Autismo em serviço multidisciplinar em Dourados/MS da Faculdade de Educação (FAED/UFGD), coordenado pela Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins.

Destaca-se que os profissionais de Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional não conseguiram comparecer nos encontros. O atendimento oferecido pela Psicóloga Coordenadora ABA, consistia no acompanhamento do desenvolvimento, orientações para a família, avaliações do repertório-comportamental da criança, elaboração do Plano de Intervenção Terapêutico (PIT) e supervisões e orientações para os aplicadores de atendimento ABA. Já o coordenador de suporte pedagógico, realizava o acompanhamento escolar com orientações para a escola. Geralmente o serviço oferecido por este profissional era realizado de acordo com as demandas da escola e aconteciam conforme as escolas solicitavam.

Quanto à caracterização dos responsáveis do aluno-alvo, os pais são casados, o pai tinha 40 anos, trabalhava 44 horas semanais, a mãe tinha 38 anos trabalhava 30 horas semanais. Ambos possuem nível superior completo e tem uma filha mais velha de 09 anos.

#### **4.3 Local**

A coleta de dados foi realizada em um Centro de Educação Infantil Municipal da cidade de Dourados/MS, localizada no Sul do Estado de Mato Grosso do Sul na região Centro-Oeste. Até o final de 2023, o CEIM atendia 165 crianças com idade entre dois e cinco anos, dentre essas, sete com TEA. Em relação ao espaço físico contava com cinco salas de aula, com funcionamento de dez turmas divididas nos períodos matutino e vespertino. Ambos os períodos atendiam a seguinte quantidade de turmas: um maternal I; dois maternal II e dois pré-I. Neste CEIM também tinha uma SRM que funcionava como polo, que atendia crianças de outros CEIMs da região.

#### **4.4 Instrumentos e materiais**

Foram elaborados dois roteiros de entrevista semiestruturada, o questionário um contém 18 perguntas (APÊNDICE 2), que tiveram como objetivo identificar a formação da participante e levantar seus conhecimentos sobre elaboração de PEI. Foi aplicada somente com a professora do AEE, que é a participante principal desta pesquisa.

O segundo questionário contém 13 perguntas (APÊNDICE 3) e foi elaborado com a finalidade de avaliar o programa de formação, a partir da opinião da professora do AEE, sobre a formação e a usabilidade do PARC. Ambos foram elaborados especificamente para esta pesquisa.

De acordo com Triviños (1987) a entrevista semiestruturada, nada mais é que um interrogatório básico, com perguntas baseadas em teorias e hipóteses, relacionadas a pesquisa. Para o autor a forma como pensamos facilita a explicação e compreensão sobre os fenômenos

sociais. Segundo Manzini (1991), o pesquisador elabora perguntas para realizar ao entrevistado, essas perguntas buscam levantar informações de forma natural.

O PARC é um instrumento que foi elaborado para avaliar indivíduos com atraso no desenvolvimento, com a finalidade de identificar comportamentos-alvo que podem indicar as habilidades a serem trabalhadas. É indicado para avaliar o comportamento de crianças com idades entre 4 meses e 4 anos e 11 meses, abrangendo a faixa etária da Educação Infantil. Destaca-se que, ele pode ser utilizado para avaliar crianças com idades superiores que apresentem atraso no desenvolvimento, desde que seja adaptado para as necessidades daquela criança. Portanto, a avaliação não se baseia na idade da criança, mas no seu repertório comportamental de entrada (Acosta, 2023).

As habilidades avaliadas no PARC estão organizadas em níveis de complexidade, indo das mais simples às mais avançadas. Assim, é possível supor que, se o avaliado não conseguir realizar as habilidades consideradas mais simples, também pode não será capaz de responder as mais avançadas. Nesse sentido, é aconselhado que o aplicador inicie a avaliação de cada área sempre pela habilidade mais básica e prossiga na avaliação de acordo com o desempenho da criança ao executar as tarefas solicitadas (Acosta, 2023).

Ao término da avaliação o avaliador deve identificar os comportamentos-alvo que demonstram a necessidade de se trabalhar determinadas habilidades, e então, pode incluí-los no PEI da criança. A escolha dos comportamentos-alvo deve ser feita a partir dos comportamentos considerados mais básicos e essenciais para a progressão de habilidades mais complexas, bem como comportamentos que sejam funcionais e adequados ao contexto socioeconômico e cultural da criança. Também é importante levar em consideração os interesses da família e da escola (Acosta, 2023).

O PARC possui 345 habilidades para serem avaliadas, distribuídas em cinco áreas do desenvolvimento: Cognição, Comunicação, Socialização, Autonomia e Coordenação Motora. Durante a aplicação, se houverem cinco erros consecutivos em determinada área, o avaliador deve interromper a avaliação. Ao avaliar as habilidades, o aplicador pode fornecer instruções, conforme necessário. Para avaliar o desempenho do aluno é atribuída uma pontuação que varia entre 0, 1 e 2. A pontuação 2 indica que a criança consegue executar a habilidade de forma independente, a 1 sinaliza que a criança necessita de dicas para realizar a tarefa, ou desempenha com pouca frequência. Já a pontuação 0 indica que mesmo com a orientação oferecida, a criança não consegue realizar a tarefa e/ou enfrenta muita dificuldade para executá-la. Essas pontuações podem ser representadas por cores na folha de resposta, o 2 pela cor verde, o 1 por amarelo e o 0 por vermelho (Acosta, 2023).



As habilidades do PARC estão organizadas em áreas e subáreas. A área de cognição, possui duas subáreas denominadas de Pareamento/Associação com 21 habilidades e a subárea de Habilidades Pré-Acadêmicas contém 19 habilidades. A área possui 40 habilidades a serem avaliadas, no total. A área de Comunicação possui 135 habilidades que estão distribuídas em seis subáreas, sendo elas: Comportamento Vocal (4 habilidades); Imitação Verbal (11); Solicitação (17); Linguagem Receptiva (30); Linguagem Expressiva (39) e Conversação (34).

A área de Socialização é comportas por 85 habilidades, distribuídas em quatro subáreas, sendo elas: Contato Visual (3); Imitação Motora (10); Brincar (29) e Habilidades Sociais (43). As áreas de Autonomia (44) e a área de Coordenação Motora (41).

O PARC sugere o uso de Dica Motora e Dica Verbal, que pode ser utilizada durante a aplicação das habilidades que o avaliador programou para avaliar e/ou ensinar, no entanto, a escolha da dica depende do comportamento que é esperado que a criança emita. A Dica Motora pode ser dada de três maneiras: dica física total (DF): o aluno é guiado fisicamente para realizar a resposta desejada; dica física leve (DL): o aluno é auxiliado fisicamente pelo aplicador que realiza parte do movimento com ele para garantir a execução correta da resposta; dica gestual (DG): o aluno recebe uma orientação visual sobre como realizar a resposta desejada por meio de gestos indicativos, como apontar, por exemplo. A Dica Verbal é composta por: dica ecoica (EC): quando é dito à criança o que se espera que ela diga, para que ela repita; intraverbal (INT): a dado parte da dica e o aluno consegue responder o restante; instrução verbal (IV): o nível de instrução verbal solicitado é modificado ou ampliado, para que o aluno cumpra a demanda.

O documento de Poker et al. (2013) é o modelo disponibilizado pela Secretária de Educação do município pesquisado, para ser utilizado no CEIMS. Portanto o PEI é denominado no CEIM investigado como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Segundo Poker et al. (2013) o PDI é elaborado pelo professor do AEE com apoio do coordenador pedagógico da instituição escolar. O objetivo do PDI é registrar os dados obtidos na avaliação do estudante, bem como o plano de intervenção pedagógico especializado que o professor irá implementar na SRM. Esse plano é composto por duas partes distintas. A primeira se refere a informações e avaliações, a segunda diz respeito à proposta de intervenção.

O PDI é construído com base nos dados coletados pelo professor que atua na SRM durante a avaliação do aluno e/ou estudo de caso. Essa avaliação pode ser realizada de forma individual pelo Professor Especializado ou de forma colaborativa, envolvendo o orientador pedagógico ou outros profissionais da escola. São analisadas diversas informações, como, por exemplo, entrevista com os pais, registros do prontuário escolar do aluno, relatórios emitidos por profissionais da área da saúde, anamneses anteriores, entre outros. Com os dados obtidos

na avaliação, o professor poderá identificar as áreas em que o aluno possui dificuldades e como as habilidades podem ser desenvolvidas e aprimoradas. Além disso, a análise desses dados pode fornecer informações para orientar o professor da sala regular, os gestores da escola e a família, visando proporcionar ao aluno as melhores condições possíveis para acessar os conteúdos curriculares.

Também foi utilizado um aparelho celular de Smartphone para gravar os encontros da formação, com o objetivo de documentar as informações de forma sistematizada.

#### **4.5 Procedimento de coleta de dados**

O procedimento de coleta de dados está dividido em quatro etapas.

Etapa 1: inicialmente foi feito o contato com a Secretaria de Educação Municipal de Dourados/MS que autorizou a realização da presente pesquisa e indicou cinco CEIMs que possuíam SRM. A partir disso, a pesquisadora foi até esses locais e explicou sobre a pesquisa para a coordenadora pedagógica e pegou o contato das professoras da SRM para agendar um horário e explicar sobre a pesquisa. Dos cinco CEIMs, apenas três responderam à pesquisadora. Após explicar as propostas da pesquisa e os critérios de seleção para participar, apenas uma professora aceitou participar.

Etapa 2: Após o primeiro contato com a professora do AEE foi combinado o dia para a realização da entrevista. A professora disponibilizou o dia e horário para que a pesquisadora pudesse ir até o CEIM. Essa etapa foi realizada no mês de agosto de 2023, no CEIM e teve duração de uma hora. Neste dia também foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 1).

Etapa 3: Elaboração e implementação do programa de formação. O programa de formação foi desenvolvido no CEIM, na SRM. Os horários e dias foram definidos pela professora, conforme a sua disponibilidade.

Etapa 4: Avaliação do Programa de Formação. Nesta etapa, foi aplicada uma entrevista semiestruturada com a professora do AEE, para fins de levantar a versão da participante sobre sua experiência com o PARC e com o PEI.

##### **4.5.1 Programa de formação**

O Quadro 07 apresenta a estrutura do programa de formação, com os temas iniciais.

**Quadro 07-** Proposta para o programa de formação

| <b>PROPOSTAS LEVANTADAS JUNTO COM A PROFESSORA PARTICIPANTE</b>                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Temas iniciais:<br>- 1. Sobre o Instrumento a ser usado;<br>- 2. Áreas do Desenvolvimento Infantil;<br>- 3. Aplicação do Instrumento;<br>- 4. Derivação das Práticas a partir dos Resultados: Construção do PEI. |

Fonte: A autora, 2024.

Conforme exposto no Quadro 07 esses foram os temas iniciais apresentados pela pesquisadora, propostos à professora do AEE para serem trabalhados no programa de formação. Destaca-se que os encontros de formação foram realizados de acordo com a necessidade e disponibilidade da professora, a partir destes temas básicos e iniciais.

No Quadro 08 pode ser observado os objetivos de cada tema, após discussão com a professora.

**Quadro 08-** Programa de Formação e objetivos a serem trabalhados

| <b>TEMAS</b>                                                          | <b>OBJETIVOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Sobre o Instrumento                                                | - Explicar sobre os objetivos de uso do PARC<br>- Apresentar as áreas que compõem o PARC e como são avaliadas.<br>- Discutir sobre os critérios de pontuação que é dado a criança na execução da tarefa.                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 2. Áreas do Desenvolvimento Infantil                                  | - Explicar sobre as habilidades que são avaliadas nas duas subáreas da área de cognição;<br>- Explicar sobre as habilidades que são avaliadas nas seis subáreas da área de comunicação;<br>- Explicar sobre as habilidades que são avaliadas nas quatro subáreas da área de socialização;<br>- Explicar sobre as habilidades que são avaliadas na área de autonomia;<br>- Explicar sobre as habilidades que são avaliadas na área de coordenação motora. |
| 3. Implantação do Instrumento                                         | - Realizar a avaliação do aluno-alvo em todas as áreas do PARC junto com a professora.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 4. Derivação das Práticas a partir dos Resultados: Construção do PEI. | - Tabular e analisar os resultados da avaliação realizada com o aluno-alvo;<br>- Construir o PEI, a partir dos resultados da avaliação;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar os resultados da avaliação e o PEI elaborado para as Professoras Regente e Apoio e para os profissionais que acompanham a criança nas clínicas;</li> <li>- Apresentar os resultados da avaliação e o PEI elaborado para a família do aluno-alvo e discutir sobre as prioridades e necessidades da família.</li> </ul> |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: A autora, 2024.

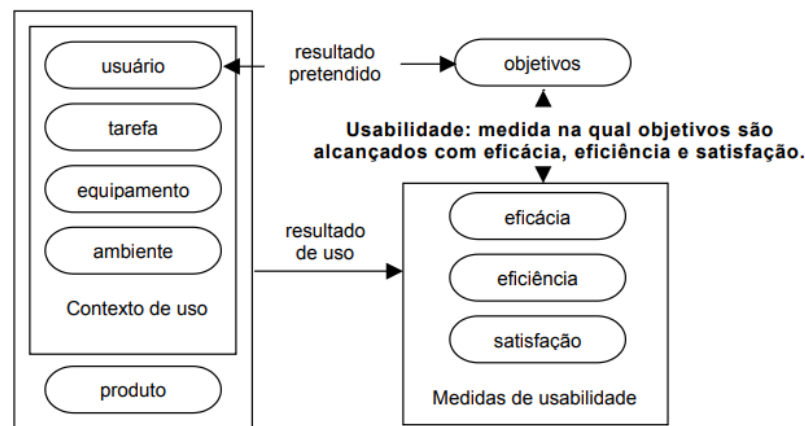
#### 4.5.2 Procedimento de análise de dados

Os dados serão apresentados e analisados qualitativamente, com base na análise temática, proposta por Braun e Clarke (2006) como um método utilizado para identificação, interpretação, análise e relato de padrões, nas temáticas encontradas no estudo.

Os resultados obtidos com a entrevista realizada após a implementação do programa (com objetivo de avaliação) serão analisados a partir do conceito de usabilidade.

A usabilidade é um termo muito utilizado na área da tecnologia para mensurar a eficiência e a eficácia do uso de produtos tecnológicos. Esse termo será utilizado neste trabalho para destacar a utilidade do PARC na elaboração de PEIs. Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2011) a usabilidade refere-se à medida em que um produto pode ser utilizado por clientes específicos para alcançar objetivos pretendidos com eficiência e satisfação em um contexto exclusivo de uso. Para especificar ou medir a usabilidade, é essencial identificar os objetivos e desdobrar os conceitos de eficácia, eficiência e satisfação, assim como os componentes do contexto de uso, em subcomponentes com atributos mensuráveis e verificáveis.

A ABNT (2011) possui componentes para o contexto de uso, sendo eles: usuários, tarefas, equipamentos e ambientes. De modo geral os componentes visam descrever o seu contexto de uso e suas implicações. A Figura 02 apresenta a estrutura considerada numa avaliação de usabilidade.

**Figura 02.** Estrutura de usabilidade

Fonte: ABNT (2011)

Para esse trabalho, consideramos os componentes da usabilidade, e buscamos a construção de uma estrutura que permita avaliar a usabilidade do PARC.

## 5 CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse capítulo, serão apresentados os resultados obtidos buscando evidenciar as ações desenvolvidas, a análise dos dados e as discussões pertinentes para este estudo. Os resultados serão apresentados em duas etapas: entrevistas e programa de formação.

### 5.1 Entrevista

A primeira entrevista semiestruturada, realizada com a professora do AEE aconteceu no dia 01 de agosto de 2023, no período matutino, no CEIM onde a professora trabalhava. A seguir estão dispostos os dados coletados com a entrevista. Nesta entrevista foi utilizado o questionário um e teve por objetivo levantar informações sobre como são feitas as avaliações, a formação da professora e como ela tem elaborado o PEI.

A primeira pergunta destinada à professora interrogava se ela realizava alguma avaliação inicial para identificar o conhecimento do aluno. A mesma informou que sim. A próxima pergunta, solicitava que a professora informasse como era feita a avaliação. Ela informou que a primeira avaliação é com a entrevista familiar e faz perguntas para identificar o que a criança gosta e o que ela reconhece.

A terceira pergunta indagava se a professora utilizava algum instrumento para realizar a avaliação, se sim qual era. A professora respondeu que realizava a entrevista familiar e durante os atendimentos com a criança, utilizava recursos para avaliar coordenação, concentração,

memória etc. A questão seguinte buscava identificar como eram feitos os registros de sua avaliação. A professora informou que eram feitos em seu caderno, na ficha de presença, na entrevista e anamnese.

A quinta pergunta buscou identificar a opinião da entrevistada. Foi perguntado se ela acreditava que algum instrumento poderia auxiliá-la na avaliação. A mesma disse: “Sim, uma ficha talvez com informações mais pontuais sobre o atendimento”.

Logo após, foram realizadas perguntas referentes ao PEI. Foi perguntado se ela elaborava o PEI para o seu aluno com TEA, se recebia algum tipo de ajuda e de quem. Foi questionado se eram feitas avaliações de evolução do aluno, a partir das metas/objetivos elaborado no PEI e como era feito esse acompanhamento, se havia algum registro das aprendizagens do aluno. A professora informou que elaborava o PEI e recebia ajuda de outra professora que atendia na SRM junto com ela no período matutino. Disse que essa outra profissional havia sido cedida pela Secretaria de Educação para auxiliá-la, pois estavam com um número elevado de crianças no atendimento e ela não estava dando conta de atender todos os alunos e realizar as visitas nos outros CEIMs. Informou que avaliava as evoluções dos alunos e que fazia os registros da aprendizagem no caderno conforme a necessidade de cada aluno.

A pergunta dez visou identificar se para a elaboração do PEI era feito contato com outros profissionais que também acompanhavam o aluno. A professora contou que entrava em contato com outros profissionais que atendiam a criança, mas não necessariamente para a elaboração do PEI. Os contatos eram feitos para saber sobre questões comportamentais e outras questões, quando havia necessidade. A próxima questão da entrevista, interrogava se o PEI possuía os conteúdos curriculares da série. A professora respondeu que sim.

Em seguida, foi perguntado se ela sabia do que se trata a avaliação de repertório comportamental. Disse que acreditava que servia para identificar algumas situações e determinados comportamentos da criança. Posteriormente foi investigado para que ela utilizaria esta avaliação. Falou que utilizaria para entender melhor determinados comportamentos.

A décima quinta pergunta, investigou se a professora já havia realizado alguma formação para elaboração do PEI. Se sim, em que ano e oferecida por qual instituição, e se a formação lhe ajudou. Contou que no ano de 2017, participou de uma formação oferecida pelo Núcleo de Educação Especial (NUDESP) em parceria com a UFGD. Mas formação estava voltada para a parte de introdução e não execução. Disse que a formação ajudou a entender um pouco sobre o documento.

Na penúltima pergunta foram selecionados alguns aspectos do PEI e solicitado que a professora informasse quais eram mais complexos para ela. Os aspectos apresentados foram:

avaliação; resultados/análise; implementação; conteúdos; parcerias; materiais/recursos; programação e estratégias. Ela assinalou os seguintes itens: avaliação; resultados/análise; implementação; parcerias e programação. Por último foi perguntado se ela gostaria de registrar alguma informação que não havia sido questionada, finalizou dizendo que não.

Após findada a entrevista, a professora informou que já havia selecionado o aluno que participaria do programa de formação. Disse que dentre os alunos que atendia, dois frequentavam um serviço de atenção à saúde com vínculo à UFGD. E que usou como critério aquele que já frequentava seu atendimento há mais tempo, e que estava com dificuldades para atendê-lo, pois tudo que apresentava ele realizava e não sabia como avançar com outras estratégias.

Ressalta-se que a pesquisadora e a participante mantinham contato por mensagens via WhatsApp, para combinarem os dias e horários que iriam se encontrar para formação. A professora também entrava em contato para tirar dúvidas relacionadas à formação.

### 5.1.2 Programa de formação realizado na SRM do CEIM.

O programa de formação foi desenvolvido em 16 encontros, com duração presencial de 17h e 50min. Houve uma carga horária complementar por meio de aplicativo em conversas para dúvidas e solicitações. O Quadro 09 exemplifica como os encontros foram estruturados, bem como os participantes que estiveram presentes e a carga horária de cada encontro.

**Quadro 09-** Programa de Formação - Programação desenvolvida durante a formação

| ENCONTROS/TEMA                       | PROGRAMAÇÃO                                                                                    | PARTICIPANTES                                  | DURAÇÃO  |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----------|
| 1. Sobre o Instrumento               | - Estudo dos objetivos de uso do PARC.                                                         | Pesquisadora e Professora do AEE               | 1 h      |
| 2. Áreas do Desenvolvimento Infantil | - Estudo das habilidades da área de Cognição.                                                  | Pesquisadora e Professora do AEE               | 1h15min, |
| 3. Implantação do instrumento        | - Iniciada a aplicação do PARC com a criança.<br>Aplicação da subárea pareamento e associação. | Pesquisadora; Professora do AEE e o Aluno-alvo | 1h20min  |
| 4. Áreas do Desenvolvimento Infantil | - Estudo das habilidades da área de Comunicação.                                               | Pesquisadora e Professora do AEE               | 1h35min  |

|                                                                        |                                                                                                                            |                                                                                                                                       |            |
|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5. Implantação do instrumento                                          | - Segundo dia de avaliação da criança. Aplicação da área de comunicação.                                                   | Pesquisadora; Professora do AEE e o Aluno-alvo                                                                                        | 1 hora     |
| 6. Áreas do Desenvolvimento Infantil                                   | - Estudo das habilidades da área de socialização.                                                                          | Pesquisadora e Professora do AEE                                                                                                      | 1 hora     |
| 7. Implantação do instrumento                                          | - Terceiro dia de avaliação da criança. Aplicação da área de socialização.                                                 | Pesquisadora; Professora do AEE e o Aluno-alvo                                                                                        | 40 minutos |
| 8. Áreas do Desenvolvimento Infantil                                   | - Estudo das habilidades da área de autonomia.                                                                             | Pesquisadora e Professora do AEE                                                                                                      | 40 minutos |
| 9. Implantação do instrumento                                          | - Avaliação das habilidades de autonomia, aplicação com a mãe.                                                             | Pesquisadora; Professora do AEE e a Mãe                                                                                               | 1 hora     |
| 10. Implantação do instrumento                                         | - Avaliação das habilidades das subáreas de brincar e habilidades sociais, aplicação com a professora apoio.               | Pesquisadora; Professora do AEE e a Professora Apoio                                                                                  | 35 minutos |
| 10. Áreas do Desenvolvimento Infantil                                  | - Estudo das habilidades da área de coordenação motora.                                                                    | Pesquisadora; Professora do AEE                                                                                                       | 55 minutos |
| 11. Implantação do instrumento                                         | - Quarto dia de avaliação da criança. Aplicação da área de coordenação motora.                                             | Pesquisadora; Professora do AEE e o Aluno-alvo                                                                                        | 1 hora     |
| 12. Áreas do Desenvolvimento Infantil                                  | - Estudo das habilidades da subárea pré-acadêmica.                                                                         | Pesquisadora; Professora do AEE                                                                                                       | 30 minutos |
| 13. Implantação do instrumento                                         | - Quinto dia de avaliação da criança. Aplicação das habilidades da subárea pré-acadêmica.                                  | Pesquisadora; Professora do AEE                                                                                                       | 50 minutos |
| 14. Derivação das Práticas a partir dos Resultados: Construção do PEI. | - Análise dos resultados obtidos na avaliação com a criança;<br>- Selecionar os comportamentos-alvos;<br>- Elaborar o PEI. | Pesquisadora; Professora do AEE                                                                                                       | 1h30min    |
| 15. Derivação das Práticas a partir dos Resultados: Construção do PEI. | - Apresentação dos resultados obtidos na avaliação;<br>- Apresentação e discussão do PEI elaborado pela professora do AEE. | Pesquisadora; Professora do AEE; Professora apoio; Professora regente; Psicóloga coordenadora ABA; Coordenador de suporte pedagógico. | 1h30min    |



|                                                                        |                                                                                                                            |                                                    |                                      |
|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------|
| 16. Derivação das Práticas a partir dos Resultados: Construção do PEI. | - Apresentação dos resultados obtidos na avaliação;<br>- Apresentação e discussão do PEI elaborado pela professora do AEE. | Pesquisadora;<br>Professora do AEE;<br>Mãe;<br>Pai | 1h30min                              |
|                                                                        |                                                                                                                            |                                                    | Carga horária total:<br>17h e 50 min |

Fonte: A autora, 2024.

Conforme exposto no Quadro 09, os participantes estiveram em encontros específicos. A Professora do AEE participou de todos os encontros. A Professora Apoio e a mãe participaram de dois encontros, o pai, a Professora Regente, a Psicóloga e o Coordenador de suporte pedagógico participaram de um encontro, que envolvia a construção do PEI.

Pode-se observar que os temas propostos para formação tiveram quantidades de encontros diferentes. Para abordar assuntos gerais do PARC como: sobre o instrumento foi necessário apenas um encontro. O tema áreas do desenvolvimento infantil necessitou de seis encontros dada a complexidade e dificuldade da professora. Para a implementação do instrumento foram sete encontros. E o tema derivação das práticas a partir dos resultados: construção do PEI, foi desenvolvido em três encontros. Destaca-se que no 10º encontro foram abordados dois temas com objetivos e dois públicos, por este motivo ele aparece duas vezes no quadro.

A seguir serão apresentadas as descrições de cada encontro realizado.

**1º Encontro:** Neste encontro a pesquisadora apresentou os três materiais que compõem o PARC, sendo eles: o manual de orientação da aplicação, a folha de resposta e as estratégias de ensino de comportamentos-alvo. Apresentou as cinco áreas do instrumento destacando os objetivos de cada uma delas. Também foi abordado como dar instruções para a criança durante a aplicação, de acordo com as dicas (motora ou verbal) sugeridas no protocolo.

Neste encontro a professora não fez nenhum questionamento sobre o protocolo e apenas anotava em seu caderno todas as orientações da pesquisadora. Ao perguntar se tinha dúvidas, respondeu: “acho que não, depois vou revisar minhas anotações e qualquer coisa depois pergunto”. Ficou acordado que a professora iria entrar em contato com a pesquisadora para informar o dia do próximo encontro.

**2º Encontro:** A pesquisadora, leu junto com a professora as habilidades da área de cognição e explicou sobre a estratégia de ensino descritas no manual de aplicação. Foi explicado à professora que as habilidades descritas no manual estão organizadas em níveis de complexidade, ou seja, das mais simples a mais complexas. Desse modo, deve-se iniciar a

aplicação sempre da primeira habilidade, pois, caso a criança apresente cinco erros consecutivos a aplicação deve ser interrompida e as habilidades devem ser selecionadas para treino. Em seguida, foram separados os materiais para avaliar a criança. Pesquisadora e a professora escolheu quais seriam mais úteis, de acordo com as habilidades.

A professora mostrou os materiais que possuía na SRM e a pesquisadora a orientou em como usá-los e adaptá-los. Alguns materiais não pareciam suficientes, então, ela se comprometeu a produzi-los. Ficou acordado que qualquer dúvida que surgisse durante a produção do material, entraria em contato com a pesquisadora por mensagem no *WhatsApp*. A professora informou o dia e horário que a criança frequentava o atendimento na SRM e ficou acordado que o próximo encontro já seria com a criança para iniciar a avaliação. Todos os materiais selecionados para a avaliação foram guardados em uma caixa, disponibilizado e organizado pela professora.

**3º Encontro:** Primeiro dia de avaliação com o aluno. Ao entrar na sala, olhou para a pesquisadora e mostrou para ela um dinossauro que estava colado na parede. A professora solicitou à criança que cumprimentasse dizendo “oi”, ele acatou o comando. Em seguida, sentou-se no tatame no chão e apontou para a caixa que continha as atividades. A professora iniciou a avaliação aplicando a habilidade um da subárea de pareamento e associação, conforme havia sido orientada pela pesquisadora.

Durante a aplicação das atividades, quando a criança emitia uma resposta que não era esperada, ou seja, quando ela desenvolvia a atividade de uma forma diferente a professora olhava para a pesquisadora e perguntava: “posso retirar a atividade?”, por exemplo, teve uma situação em que a criança estava realizando pareamentos de objetos idênticos, e começou a nomear as cores dos itens, algumas cores nomeava de forma correta, outras não. Então, a pesquisadora orientou a professora a analisar o objetivo da tarefa para atribuir a pontuação e que não seria necessário retirar a atividade simplesmente porque a criança também estava nomeando as cores.

A professora teve dificuldades na aplicação de algumas habilidades e se perdia na hora de dar a instrução para a criança. Foi orientada e foram avaliadas apenas as habilidades de pareamento e associação, a partir da habilidade 14 a criança obteve cinco erros consecutivos e a aplicação foi suspensa desta subárea, conforme a exigência do protocolo.

**Figura 03.** Professora aplicando as atividades com o aluno.



Fonte: Fotografia do arquivo da pesquisadora.

Ao encerrarem o atendimento com a criança, a pesquisadora perguntou para a professora, quais foram as dificuldades que ela teve no momento da aplicação. Ela informou que ficou nervosa e por isso não conseguiu aplicar algumas atividades e não lembrava a instrução da aplicação. Em seguida, a pesquisadora fez algumas orientações para a professora referente à caixa utilizada para armazenar os materiais utilizados na avaliação, indicando que, se possível, que ela providenciasse uma tampa, pois os materiais ficavam à vista do aluno e em alguns momentos, ele deixava de fazer a atividade que estava realizando e se direcionava para a caixa para tentar pegar outro item. Outras vezes, apontava para os materiais que estavam colados na parede ou para os materiais expostos na prateleira da sala. Também foi sinalizado a importância de uma mesa infantil e uma cadeira para que as atividades fossem desenvolvidas.

Ficou acordado com a professora que na próxima formação discutiriam sobre a área de comunicação. A pesquisadora sugeriu à professora que fizesse a leitura das habilidades e anotasse as dúvidas que surgissem.

**4º Encontro:** Quando a pesquisadora chegou, a professora informou que havia feito a leitura das habilidades da área de comunicação. Informou também que havia tentado separar alguns materiais para mostrar à pesquisadora com o intuito de saber se poderiam ser utilizados na avaliação, porém ao ler, teve dúvidas do que a habilidade avaliaria e não conseguiu separar materiais adequados. A pesquisadora solicitou que ela informasse quais eram as habilidades, então, ela disse que não se lembrava, pois não havia anotado. Contou que sua maior dúvida estava em selecionar o material, pois lia a habilidade e ficava pensando o que poderia utilizar. Foi orientada a anotar nas próximas vezes.

Em seguida a professora informou para a pesquisadora que havia conseguido organizar um horário fixo em sua agenda para realizarem a formação individual, sendo todas às quintas-feiras às 10h. Ressaltou que a formação a estava ajudando nos atendimentos com as outras crianças e que gostaria de disponibilizar uma hora para a formação, do seu horário de hora atividade<sup>5</sup> e, que havia conversado com a coordenadora sobre isso. Neste dia a professora também mostrou para a pesquisadora os três materiais que havia se comprometido a elaborar.

Foi realizado o estudo das habilidades da área de comunicação. As habilidades avaliadas na subárea de comportamento vocal, foram pontuadas nesta formação, pois envolve habilidades muito básicas de comunicação, como, por exemplo, espera-se que a criança emita sons vocais espontâneas, ou emita vocalizações espontâneas que se aproximem de palavras. Foi explicado para a professora que essas habilidades já estão presentes no repertório comportamental da criança, desde o nascimento e é preciso explorá-las.

Outras habilidades também foram discutidas a partir de situações que haviam acontecido na avaliação anterior com a criança, como, por exemplo, na primeira habilidade da linguagem receptiva onde é esperado que a criança execute ações motoras, solicitadas pelo aplicador, tais como: mandar um beijo, dar tchau. A professora comentou “sempre que eu peço para ele dar tchau, mandar beijo ou pegar algo do chão, ele faz”. Após, fazerem essa análise das habilidades a professora disse “eu achava que demoraríamos muito tempo para aplicar esse protocolo”.

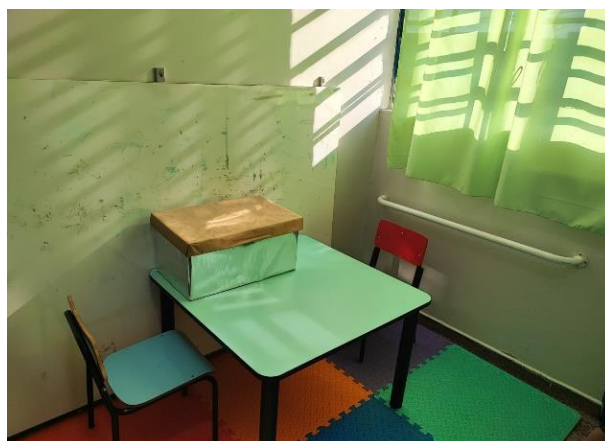
A pesquisadora ressaltou que algumas habilidades, seriam avaliadas em situações do cotidiano e sinalizou a importância de verificar no protocolo os materiais sugeridos para os terem em mãos. Em seguida, separaram os materiais para avaliar a criança e elaboraram as estratégias que utilizariam para avaliar habilidades em situações cotidianas. Enquanto separavam os materiais foi verificado que na SRM não havia todos necessários, então a professora se comprometeu a elaborar logo em seguida, pois aplicação com a criança seria neste mesmo dia no período vespertino.

**5º Encontro:** Quando a pesquisadora chegou na escola, a professora mostrou para ela as atividades que havia elaborado. Neste dia a professora também providenciou uma tampa para fechar a caixa e colocou uma mesa infantil dentro da SRM. Disse que havia pegado de uma sala, pois havia faltado bastante aluno.

---

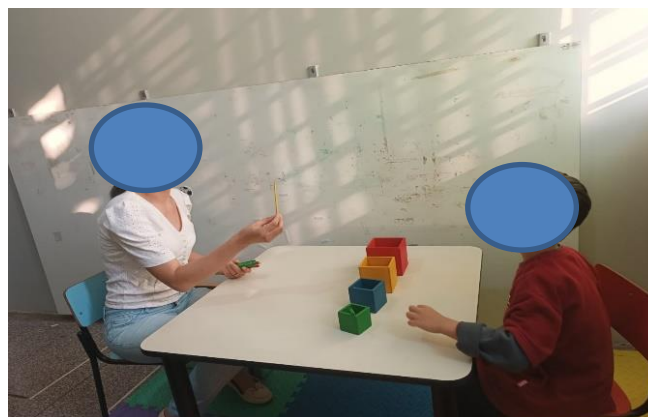
<sup>5</sup> Hora atividade: Corresponde a um tempo remunerado de duração igual ao da hora-aula e será destinado prioritariamente ao desenvolvimento de atividades extraclasse. A hora atividade do professor da SEM deverá ser planejada e executada de acordo com as especificidades de cada caso. Resolução/SEMED nº 018, de 08/02/2018.

**Figura 04.** Adaptações para aplicação do PARC.



Fonte: Fotografia do arquivo da pesquisadora.

**Figura 05.** Professora avaliando o aluno.



Fonte: Fotografia do arquivo da pesquisadora.

A Figura 04 mostra a “caixa do PARC”<sup>6</sup> e as adaptações que a professora fez na SRM, a partir das orientações da pesquisadora. Já a 05 mostra a professora avaliando o aluno, ela estava solicitando que a criança entregasse o cubo com a cor que ela nomeava.

Todas as atividades foram aplicadas pela professora, quando surgia alguma dúvida durante a aplicação ela disponibilizava um brinquedo para a criança e solicitava orientação. A professora se mostrou mais confiante, em alguns momentos, após terminar a aplicação já perguntava para a pesquisadora “nesta atividade ele necessitou de ajuda, então a pontuação é um, né?”, ou “essa ele fez sozinho, recebe dois pontos”.

Em algumas estratégias e materiais utilizados foi possível avaliar mais de uma habilidade. Com um material a professora solicitou que a criança nomeasse o item, completasse

---

<sup>6</sup> Caixa do PARC: é uma caixa organizadora com a função de guardar os materiais que são sugeridos para avaliar o aluno.

a frase, identificasse a classe ou a função, por exemplo, ao mostrar as imagens era solicitado que as nomeasse, em seguida foi perguntado: “o que você usa para chutar?”.

Nas subáreas de linguagem expressiva e conversação a criança obteve cinco erros consecutivos e aplicação foi interrompida.

**6º Encontro:** Neste dia foi feito o estudo das habilidades da área de socialização. A pesquisadora conduziu a formação solicitando que a professora fizesse a leitura das habilidades e sugerisse formas e materiais para realizar a avaliação. Ao ler as habilidades a professora relatou situações em que a criança já havia emitido tais comportamentos, em situações cotidianas. Então, a professora foi pontuando as habilidades junto com a pesquisadora. Enquanto faziam o estudo das habilidades, a professora conseguiu sugerir ideias para conduzirem a avaliação, uma delas foi se poderiam chamar a Professora Apoio para conversarem sobre algumas habilidades que envolvem grupo (interação com outras crianças), já que o atendimento em SRM é feito de forma individual. A pesquisadora concordou, ficando acordado que a professora organizaria este encontro. Já que o atendimento em SRM é feito de forma individual.

Em seguida foram elaboradas as estratégias para avaliar outras habilidades desta área. Separaram os brinquedos para a criança explorar, criar brincadeiras, brincar seguindo temas, dentre outras habilidades.

**7º Encontro:** Nesse atendimento a professora optou por retirar a mesa da sala, pois por se tratar de um atendimento mais “lúdico” iria realizar as brincadeiras no tatame. Durante a aplicação a professora não teve dúvidas e não interrompeu as brincadeiras em nenhum momento para solicitar ajuda da pesquisadora.

Foram realizadas brincadeiras, com massinha, bolha de sabão, brinquedos de causa e efeito, itens de música (chocalho e pandeiro). A professora foi aplicando as atividades e pontuando na folha de registro, a pesquisadora somente observou. Nesta área a criança obteve cinco erros consecutivos na subárea de brincar e interação social, sendo interrompido o prosseguimento da aplicação.

**8º Encontro:** Quando a pesquisadora chegou ao CEIM a professora informou que a Professora Apoio da criança havia solicitado demissão, mas que já estavam com uma professora nova. Então, sugeriu que ela ficasse alguns dias com a criança para depois participar da formação. A pesquisadora concordou e seguiram discutindo outra área do protocolo.

As habilidades da área de Autonomia foram sendo lidas e a professora foi relatando exemplos e situações cotidianas. Relatou que certa vez, a criança chegou no atendimento

comendo uma maçã, então sabia que ele levava alimentos até a boca. Informou que já ocorreram situações em que a criança foi ao banheiro mais não lavou as mãos, foi necessário lembrá-la.

Ao ler as habilidades: tomar banho, usar faca para cortar pão, servir seu próprio prato durante a refeição, afivelar o cinto de segurança do carro, reconhecer sua casa na vizinhança, dentre outras, interrogou a pesquisadora se poderia aplicar aquelas perguntas com a família da criança. A pesquisadora concordou e orientou que ao aplicar com os responsáveis ela desse dicas para identificar o tipo de ajuda que a criança necessita. Então a professora disse que entraria em contato com a responsável e agendaria a conversa.

**9º Encontro:** A pesquisadora iniciou o encontro explicando para mãe do aluno-alvo o objetivo da conversa e entregou o TCL para ela assinar. Em seguida foram explicados os objetivos da pesquisa e mencionado sobre o PARC. A professora ressaltou que sabia que a criança realizava de forma independente algumas daquelas habilidades, como, por exemplo, disse que sabia que o menor segurava o copo com ambas as mãos. E informou que o PARC estava organizado desde as habilidades mais básicas as mais complexas, explicou também sobre os cinco erros consecutivos e que por este motivo era importante que todas as habilidades fossem avaliadas seguindo a hierarquia.

Antes da mãe chegar, a professora disse à pesquisadora que gostaria que ela aplicasse, pois gostaria de ver como ela conduziria. Então, a pesquisadora foi lendo as habilidades e explicando anotando os exemplos que a mãe dava para explicar para a professora como poderiam pontuar. A pesquisadora conduziu as perguntas inserindo a professora, por exemplo, ao ler a habilidade e verificar que havia a possibilidade de a professora já ter avaliado na escola, perguntava para ela se criança também emitia aquele comportamento naquele ambiente e de que forma, no intuito de verificar a generalização da aprendizagem e a topografia<sup>7</sup> do comportamento, como, por exemplo, uma das habilidades buscava identificar se a criança avisava quando queria ir ao banheiro”.

Ao encerrar as questões a mãe da criança relatou informações importantes que envolviam habilidades da subárea de habilidades sociais, contou que havia observado que seu filho estava com dificuldades em acatar ordens quando lhe era dito: “Não”, também disse que em casa quando solicitava que guardasse seus brinquedos não cumpria a ordem.

A pesquisadora destacou para a professora que as informações que a mãe havia dito eram importantes, pois auxiliaria na avaliação da área de socialização. Ao terminarem de aplicar com a mãe, a pesquisadora sentou com a professora e explicou a ela sobre as pontuações.

---

<sup>7</sup> Topografia indica a forma do comportamento, ou seja, como esse comportamento ocorre.

Ressaltou que a hierarquia de dicas precisa ser algo que o profissional que está aplicando o instrumento precisa dominar, pois, quando a mãe respondia que ele precisava de ajuda a pesquisadora questionava como era dada a ajuda, a resposta da mãe indicava a pontuação. A pesquisadora sugeriu para a professora que em outras aplicações ela continue aplicando junto com a família.

**10º Encontro:** Este encontro teve dois momentos. No primeiro momento foi realizado com a Professora Apoio. A Professora do AEE iniciou o encontro apresentando a pesquisadora a ela. Em seguida, informou a pesquisadora que já havia explicado a professora apoio sobre a pesquisa. A pesquisadora entregou o TCL para a professora apoio assinar.

A professora do AEE solicitou para a pesquisadora que ela fizesse a leitura, pois gostaria de observar, a pesquisadora solicitou que ela fosse realizando as pontuações e explicando o porquê da pontuação.

Foram estudadas com a professora, algumas habilidades da subárea de brincar e grupo (interação com outras crianças). Quando perguntado para a Professora Apoio se o aluno se aproxima de pares enquanto realiza tarefas, ela disse que ele interagia muito bem com os colegas na sala. Então, a professora do AEE perguntou para a pesquisadora, “quando dizemos que a criança interage com os outros, não podemos nos basear somente no fato dela estar perto das outras crianças, não é mesmo? Porque quando uma criança é “tranquila”, não tem muito problema de comportamento, ela também pode precisar de mediações, para interagir. Eu percebo que esse aluno tem dificuldades para dividir os brinquedos”. Então, a pesquisadora ressaltou que a observação que ela estava fazendo era muito necessária, e explicou a necessidade de analisar o que se espera das avaliações e das palavras que são usadas para descrever um comportamento, pois interagir é uma palavra muito ampla e pode significar várias coisas, como: ficar ao lado de outra criança, dividir brinquedos, iniciar uma conversa, etc.

Em seguida, a professora do AEE disse que havia feito esse comentário, pois estava analisando a pontuação que daria para a criança e em suas observações achava necessário que isso fosse estimulado, pois lembrou-se que uma das áreas avalia a capacidade da criança seguir instruções e ele não havia desempenhado de forma independente.

Apesar da professora apoio estar há pouco tempo com a criança conseguiu responder todas as perguntas e deu alguns exemplos, como por exemplo, informou que a criança não se engaja em brincadeira esportivas, disse que na aula de educação física não se mantém em brincadeiras como jogar bola, costuma ir próximo as outras crianças com a bola, mas não permanece.



Após a conversa com a Professora Apoio, a Professora do AEE disse que estava usando o protocolo para fazer suas observações em sala de aula e orientar as professoras. Disse que o protocolo havia ajudado ela “acordar” para situações e estratégias que ela nunca havia pensado. Disse também que foi em um CEIMs realizar visita e comentou com a coordenadora sobre o protocolo, comentou que ele estava sendo muito útil para sua prática e que ela estava produzindo uma caixa de avaliação do PARC. Contou para a pesquisadora que estava lendo o protocolo novamente e produzindo mais materiais para montar uma caixa e deixar só para avaliação.

No segundo momento, a pesquisadora discutiu com a professora as habilidades da área de Coordenação Motora e separaram as atividades para avaliar a criança. Enquanto estudavam as habilidades a pesquisadora ressaltou a importância de analisar todas as habilidades, informando novamente que ela poderia elaborar estratégias para avaliar mais de uma habilidade em uma aplicação. Usou as seguintes habilidades, como exemplo, (segurar o lápis entre o polegar e indicador apoiando no dedo médio; usar apontador e lápis e pintar dentro de espaços determinados) para elaborar uma estratégia. Disse a ela que poderia selecionar algo para ele pintar, entregar o lápis com a ponta quebrada para ver se ele apontaria e quando ele fosse pintar o desenho, ela poderia observar como ele segurava o lápis. Disse também se ela se lembrava da habilidade em que é esperado que a criança solicite o item faltante, ela poderia entregar o lápis sem o apontador para ver se ele solicitaria.

**11º Encontro:** A professora havia colocado novamente a mesa infantil na SRM, os materiais separados para avaliação foram todos organizados na caixa com tampa. A criança ao entrar na sala apontou para uma caixa mágica que estava na prateleira, a professora olhou para a pesquisadora e perguntou a ela o que deveria fazer se deixava ele pegar ou começava com a avaliação. A pesquisadora orientou que ela pegasse a caixa e fizesse uma troca com a criança, informando a ele que o deixaria brincar depois que realizasse a primeira atividade. A professora pediu uma explicação de como deveria dizer, então a pesquisadora disse, diga assim “Fulano você quer brincar com este brinquedo, então primeiro vamos fazer essa atividade e depois eu te dou”.

Durante a aplicação a professora não teve dificuldades com os comandos e instruções, ou seja, em como solicitar a criança o que ela deveria fazer. Perguntou para a pesquisadora se era importante colocar os itens que usa para avaliar em um recipiente, ao apresentar para a criança. A pesquisadora ressaltou que isso ajuda a delimitar o espaço e que se ela tivesse seria interessante, ela disse que estava com essa dúvida há dias e tinha esquecido de perguntar, pois iria providenciar um recipiente.

A pesquisadora deu algumas dicas que ela poderia utilizar durante a aplicação, como, por exemplo, quando percebesse que a criança estava se dispersando poderia dizer: “atenção, olha para a tia”; “postura, hora da atividade”, também orientou a ela que todas as vezes em que fosse retirar algo da mão da criança deveria dizer: “licença”.

Ficando combinado com a professora que a próxima formação seria para retomarem a subárea de habilidades Pré-Acadêmicas.

**12º Encontro:** Ao chegar na SRM a professora mostrou para a pesquisadora alguns materiais que havia produzido para sua “caixa do PARC”, e perguntou a pesquisadora se estavam bons. A pesquisadora fez algumas orientações do tamanho das fichas de comunicação, pois ela havia produzido alguns materiais em tamanhos muito pequenos e isso dificultaria o uso pela criança.

Em seguida, a pesquisadora orientou a professora para ler novamente as habilidades. Essa subárea já havia sido estudada no segundo encontro da formação. A maioria dos materiais separados para avaliar a criança havia sido produzido pela professora com base nas sugestões do PARC. A professora comentou também que havia produzido esses materiais, pois, estava utilizando as habilidades do PARC como estratégias em outros atendimentos.

**13º Encontro:** A professora utilizou novamente a mesa infantil para aplicar as atividades da subárea pré-acadêmica. No início da aplicação, solicitou para a criança sentar, ao sentar o menor olhou para a prateleira e começou a apontar os brinquedos que estavam no seu campo visual. Nesse momento a professora olhou para a pesquisadora e disse: “e agora, o que eu faço?”. A pesquisadora orientou que ela pegasse um dos brinquedos e colocasse na mesa, dizendo para a criança que ela poderia brincar depois que fizesse uma atividade, disse também para ela se direcionar a criança e solicitar sua atenção. Foi selecionada uma bolha de sabão para fazer as trocas com a criança.

A criança teve muitas dificuldades para executar as tarefas solicitadas, obteve cinco erros consecutivos e aplicação foi interrompida. Esse encontro foi o último de avaliação com a criança, totalizando cinco atendimentos. Ficou acordado com a professora que o próximo encontro seria para analisarem os resultados obtidos na avaliação com a criança para começarem a elaborar o PEI com base no PARC.

**14º Encontro:** Nesse encontro a pesquisadora auxiliou a professora a analisar os resultados obtidos pela criança, na avaliação do PARC. Neste encontro foi utilizada a folha de resposta do PARC (ANEXO 1) e o PDI que a professora havia elaborado para o aluno-alvo (ANEXO 3). A pesquisadora orientou a professora em como identificar e selecionar os comportamentos-alvo ‘para intervenção, a partir do resultado da avaliação. Foram discutidas

todas as subáreas do PARC. Em seguida a pesquisadora auxiliou a professora em como preencher a folha de “registro de atendimento ao aluno” (ANEXO 2), disponibilizada pela SEMED, com base nos atendimentos que haviam sido realizados, para aplicar o PARC. Quando a professora mostrou o PDI da criança disse que o item metodologia de trabalho, ela não havia preenchido, pois estava com dúvidas.

Informou que o PDI que havia elaborado estava baseado em um documento chamado “inventário de habilidades Educação Infantil”, disponibilizado pela SEMED e quem havia preenchido o inventário era a Professora Regente e a Professora Apoio. Ao analisarem o documento verificaram que havia algumas habilidades parecidas com a do PARC e que os resultados eram diferentes, como, por exemplo, na avaliação realizada com a pesquisadora e a participante a criança não pontuou nas seguintes habilidades: nomear pessoas familiares, manter contato visual, conhecer cores, formas, tamanhos, noção de dia e noite (opostos), aproximar-se de pares enquanto realiza tarefas, aceitar brincar em grupo, nomear sons do ambiente, pintar dentro de espaços determinados, repetir ou transmite mensagens para outra pessoa.

No inventário aplicado pelas professoras regente e apoio a criança recebeu a pontuação de desenvolvido, que indica que já realiza de forma independente aquela habilidade, já na avaliação do PARC as pontuações indicaram que não realiza e/ou quando realiza é com algum tipo de ajuda. A pesquisadora perguntou a participante se ela tinha conhecimento de como havia sido feita a avaliação daquele inventário. Ela informou que geralmente as professoras preenchiam com base na observação que faziam em sala de aula. E destacou que as professoras sempre comentam que a criança é “tranquila”.

O item três do PDI, necessita que sejam registradas as “ações necessárias para atender às necessidades específicas do estudante”. A professora informou que para preencher este tópico ela copiava os itens do livro da Poker et al. (2013). Ressaltou que no tópico “ações necessárias que ainda precisam ser desenvolvidas”, envolve o trabalho em conjunto com a professora da sala, mas que elas não têm tempo para sentarem e conversarem sobre o que precisa ser elaborado para a sala de aula, nem mesmo na hora atividade, porque são em horários diferentes. Disse também que o tempo para o Professor Apoio conversar com o Regente, sobre as atividades que serão desenvolvidas na sala de aula, também não acontece, porque o apoio fica o tempo todo com o aluno.

O item cinco do PDI aborda as “orientações a serem realizadas pelo professor de AEE”, com os professores das disciplinas em sala de aula, ao apoio educacional e/ou estagiário, à família do estudante e aos profissionais administrativos da escola. A participante informou que realizava as orientações para regente nas visitas em sala de aula, e geralmente eram relacionadas

a atenção do aluno e necessidades de adaptações. As orientações para a Professora Apoio envolviam o preenchimento do diário de bordo e de como fazer os relatórios.

As orientações para a família geralmente eram para informar como foi o atendimento do dia na SRM, o contato também acontecia quando a família informava algo novo sobre a criança, relacionado à mudança na rotina, por exemplo. Disse que nunca havia feito uma conversa com a família como a que foi realizada no programa de formação buscando construir um “currículo” para ele, o único momento que fez perguntas para a família foi na anamnese inicial. Com a coordenação as orientações aconteciam quando ela precisava informar o número de crianças que estava matriculado na turma, também aconteciam situações em que ela buscava orientações sempre burocráticas, voltadas para questões da SEMED. Quanto aos profissionais administrativos ela orientava quando envolvia algo específico relacionado ao lanche, por exemplo.

O item 6 do PDI aborda o “plano de atendimento na SRM”. São descritas três áreas para serem trabalhadas, sendo elas: a área cognitiva, motora e social/afetiva. Essa parte do PDI foi elaborada analisando os resultados da avaliação do PARC, foram selecionados os comportamentos-alvo para a estimulação. Ela disse que essa preenchia quando a criança entrava, se baseando no que iria trabalhar com ela.

A professora informou que a partir da aplicação do PARC estava conseguindo entender exatamente as necessidades da criança, e o que deveria estimular no atendimento na SRM, pois estava escrevendo no PDI que iria estimular a atenção/concentração do aluno, mas quando ia estruturar o atendimento tinha dificuldades para selecionar os materiais e mensurar a evolução do aluno.

A participante contou que já havia elaborado todos os materiais da subárea de habilidades Pré-Acadêmicas do PARC, para utilizar em seus atendimentos. Informou também que estava tentando aplicar em um outro aluno e que na primeira aplicação o aluno já havia obtido cinco erros consecutivos e que agora já sabia o que deveria estimular com esta criança em seus atendimentos. Ressaltou que no início da formação achava, que não daria conta de aplicar o PARC, mas que ao entender a forma de aplicar, percebeu que não é difícil.

Por fim, a pesquisadora e a professora elaboraram o novo PDI do aluno (ANEXO 4). O PDI foi elaborado com base nos resultados obtidos na avaliação. Para esta etapa foi utilizada a folha de resposta do PARC, que contém as pontuações da criança em cada habilidade avaliada. Foram selecionados para o PDI os comportamentos que a criança obteve pontuação 1 ou 0. Na folha de resposta esses comportamentos estão sinalizados com a cor amarela e/ou vermelha, indicando a necessidade de ensino. Todos os comportamentos-alvo, selecionados para

contemplar o PDI foram discutidos entre elas e com a mãe. Ao finalizarem combinaram de apresentá-lo para a Professora Regente e Apoio, a equipe que acompanha a criança no ambiente clínico e para a família, como produto final que será assinado como forma de compromisso conjunto.

**15º Encontro:** A pesquisadora iniciou o encontro ressaltando aos profissionais a importância daquele momento para as intervenções do aluno, para que todos pudessem estimulá-lo com os mesmos objetivos, bem como verificar se eles já haviam identificado tais dificuldades no repertório comportamental da criança.

Para conduzir esse encontro, a pesquisadora utilizou a folha de resposta do PARC para explicar os comportamentos-alvo identificados na avaliação e o PDI elaborado pela professora do AEE. A pesquisadora perguntou se as duas professoras (regente e apoio) tinham conhecimento do PDI, elas informaram que não. Foi apresentado para aos profissionais as habilidades que a criança realizou de forma independente, as que necessitou de ajuda e as que ainda não realiza.

Foi destacado para as professoras a dificuldade que o aluno apresentou para manter a interação, conversando e brincando, e que na sala de aula elas poderiam auxiliá-lo. Destacaram também que o menor apresentou dificuldades para iniciar uma conversa, o que tem diminuído as chances de participar das brincadeiras com seus colegas. Ressaltaram que o menor não consegue resolver problemas simples, como, por exemplo, não consegue solicitar o apontador quando a ponta do lápis quebra, geralmente se esquivava ou para de realizar a atividade. Então, a pesquisadora e a professora do AEE frisaram a importância da mediação voltada para essas situações.

Ao perguntarem para as professoras se elas tinham algo para comentar sobre as dificuldades da criança em sala, a professora regente disse “tem dias que ele não tem muita vontade de fazer, mais isso é normal, como toda criança, no fim ele acaba fazendo. No início ele não queria escrever seu nome com o crachá, então eu fiz o pontilhado para ele passar por cima, antes dizia que não queria, agora já está conseguindo fazer sozinho com o crachá, mas como você disse tem que estimular. Também percebo que ele tem dificuldade de dar iniciativa”.

A Professora Apoio comentou uma situação em que ele estava pintando um desenho e a ponta do lápis quebrou, ele ficou parado segurando o lápis e olhando para os outros. Ela se aproximou dele e perguntou o que ele queria, ele mostrou o lápis com a ponta quebrada, como tinha outro da mesma cor ela trocou o lápis. A pesquisadora ressaltou que o objetivo no momento deveria ser auxiliar o aluno na resolução de problemas. Informou que trocar o lápis foi a iniciativa que ela teve, mas que nas próximas vezes ela poderia dar dicas para ele solicitar

o apontador. A professora do AEE complementou dizendo que o comportamento de trocar o lápis havia sido reforçado, pois geralmente era isso que ele fazia, demonstrando conhecimento das estratégias de ensino treinadas.

A pesquisadora informou que havia avaliado habilidades no PARC, parecidas com a do inventário que havia sido aplicado no início do ano, pela regente e pelo apoio anterior. E que algumas habilidades tinham sido sinalizadas que a criança já faz, e na avaliação do PARC foi identificado que a criança ainda não desenvolveu totalmente. Orientou a elas que seria importante reforçarem em sala de aula, principalmente, a nomeação das cores. Também sinalizou que as próximas avaliações deveriam realizar com a presença da criança, pois, relataram que haviam preenchido “de cabeça”, buscando lembrar o que a criança fazia.

Em seguida o coordenador de suporte pedagógico, destacou a importância de trabalharem juntos, para o melhor desenvolvimento da criança, dizendo, “não é possível pensar no desenvolvimento da criança, se não trabalharmos de forma colaborativa”. Comentou que além do inventário que a escola já possuía, o PARC era mais um recurso que elas poderiam utilizar para acompanhar o desenvolvimento do aluno, conversar sobre as evoluções e estratégias de ensino. Comentou que as estratégias dariam mais ideias de atividades e, tendo em vista que criança executa as atividades rapidamente elas deveriam planejar várias atividades.

A professora regente argumentou “eu posso fazer as atividades com a turma toda e ele, porque observamos que ele fica muito bem, na sala dele tem outra criança com TEA e as abordagens para lidar com os dois tem que ser diferentes. Ele compreende muito bem o que fala para ele, é uma criança muito tranquila”. O coordenador de suporte pedagógico explicou que: “as pessoas pensam que fazendo uma atividade diferenciada para a criança, ela está sendo excluída, quando na verdade você estará atendendo a necessidade específica de cada uma”.

A pesquisadora retomou, comentando sobre os comportamentos-alvo, que necessitavam de intervenção. Ao comentar sobre a habilidade de seguir instruções direcionadas ao grupo, que havia sido aplicado junto com a Professora Apoio, ela disse: “eu me lembro dessas habilidades naquele dia que eu participei da avaliação com vocês”. E comentou sobre uma situação que havia acontecido na sala de aula. Contou que a professora de inglês, entregou uma folha sulfite e um lápis para a turma e solicitou que copiassem da lousa a palavra maçã, ao verificarem, o aluno havia escrito somente seu nome.

A psicóloga coordenadora ABA, ressaltou que a criança ainda não acata comandos com mais de uma instrução e que neste momento, seria importante que todos dessem instruções simples, exemplificou dizendo “pega, vem, dá, ali, aqui, em cima da mesa, porque quando dizemos pega o lápis e põe em cima da mesa ele se perde e não consegue cumprir a demanda”.

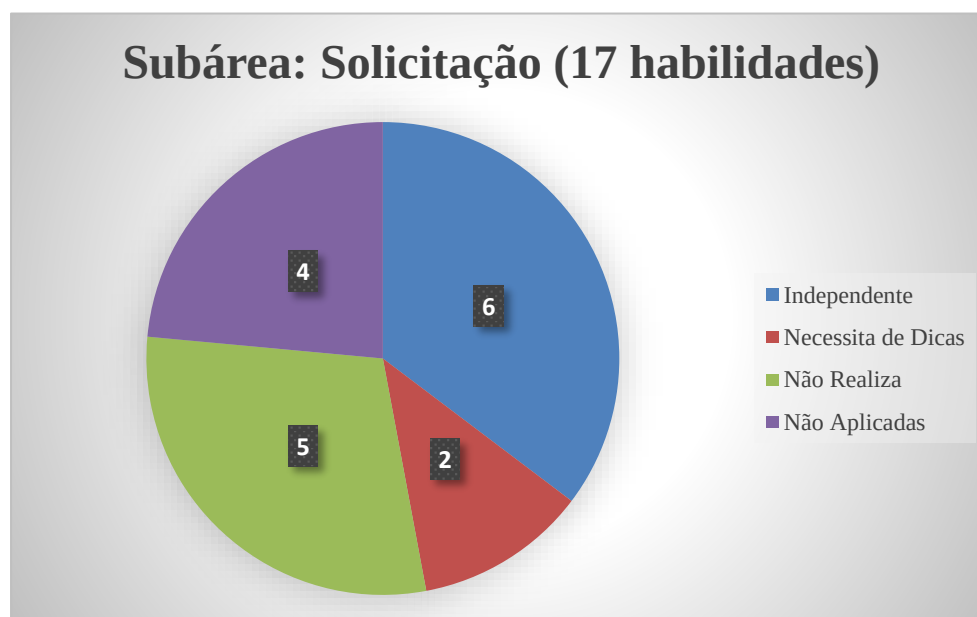
A professora do AEE disse que haviam observado esse tipo de comportamento e que realmente a criança não faz.

Ao apresentarem todos os comportamentos-alvo identificados na avaliação do PARC, os profissionais concordaram com os resultados obtidos e comentaram que também haviam identificado essas dificuldades no dia a dia com a criança.

Ao finalizarem com os demais profissionais a pesquisadora e a Professora do AEE, combinaram que a próxima formação seria para apresentar os resultados para a família do aluno.

**16º Encontro:** A pesquisadora iniciou explicando aos responsáveis os objetivos da pesquisa e explicando sobre o PARC. Destaca-se que a participação do pai foi de forma remota, pois, ele estava em seu trabalho e não havia conseguido dispensa para ir até o CEIM. A pesquisadora elaborou um gráfico do PARC, para ilustrar o desempenho da criança, aos responsáveis.

**Figura 06.** Gráfico do PARC.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Este é um exemplo de como os dados foram tabulados e apresentados à família. Este gráfico pertence a área de Comunicação. Essa subárea possui 17 habilidades, conforme podemos observar no gráfico a aplicação dessa subárea foi interrompida, pois a criança obteve cinco erros consecutivos.

Apresentou o gráfico para os participantes explicando o que cada barra representava. O gráfico ilustra a quantidade de habilidades que o aluno havia desenvolvido de forma independente, com dicas e as que não realizava e ainda aquelas que não haviam sido aplicadas.

Ao explicar que algumas habilidades da área de Comunicação, a criança não desempenhou de forma inteligível devido a apraxia de fala, o pai fez a seguinte pergunta “no caso, você acredita que a apraxia também acaba sendo um dificultador para atender a esses outros quesitos?”. A pesquisadora explicou que em alguns momentos sim, porque nem sempre era possível identificar se ele havia respondido de forma correta, pois, não era possível compreender o que ele havia falado e que isso deve ocorrer na relação com outras crianças.

Foram passadas à família as orientações que haviam sido dadas na formação anterior para as professoras apoio, regente e para os profissionais da clínica. Ao comentar sobre a dificuldade que a criança possui para solicitar itens que faltam para realizar uma determinada tarefa, a pesquisadora fez algumas orientações para a família estimulá-la em casa. Orientou que entregassem o prato sem colher para que ele a solicitasse, por exemplo, entregar a escova de dente sem pasta. Sinalizando a importância de provocar situações no ambiente em que falte algo para que ele tenha que solicitar.

A professora do AEE comentou que ao utilizar o PARC percebeu que o contato visual da criança ainda não está bem estabelecido, comentou que ele olha para a pessoa, mas, que não sustenta o olhar. A mãe concordou e disse “eu percebo isso, tem momentos que ele olha e já desvia, eu preciso dizer para ele olhar para mim”. A professora comentou também que não havia identificado anteriormente a dificuldade que o aluno possuía para criar brincadeiras imaginárias. Novamente a mãe disse “essa semana a terapeuta ocupacional, comentou isso, falou que estavam brincando na piscina de bolinhas e a profissional disse que eles estavam nadando no mar e começou a fazer movimentos nadando dentro da piscina e que ele dizia que não”.

Em seguida a professora do AEE comentou “esse instrumento foi norteador, porque as vezes no atendimento você achava que a criança precisava daquilo naquele momento, só que as vezes ele precisava de algo muito além, ou as vezes precisava de algo que teria que vir antes daquilo que estava sendo desenvolvido, para mim, tem servido como um norte um direcionamento até para orientar os professores na sala de aula”. A pesquisadora destacou que ela poderia utilizá-lo também para conversar com as famílias, como estava fazendo naquele momento. A mãe concordou e disse “sim, com aquela conversa que tivemos outro dia a gente começa a observar coisas que não observava anteriormente, a gente está tão no dia a dia que as vezes não para, para observar alguns pontos, geralmente a gente não observa, só quando somos questionados, que passamos a ter uma nova visão”.

A professora comentou que também teve essa percepção, pois, quando entrava na sala e as professoras diziam que estava tudo bem, começou a se questionar o que seria “esse tudo



bem”. E passou a observar situações que necessitavam de orientações. Afirmou que estava começando a ter um olhar mais minucioso para as necessidades da criança, naquele momento. A professora comentou sobre a dificuldade que foi avaliada, referente a seguir instruções em grupo e contou para a família a situação que a professora apoio havia trazido no encontro anterior, quando foi solicitado que escrevesse a palavra maçã e ele escreveu seu nome.

A mãe comentou que havia percebido isso no judô, “quando davam o comando, ele esperava os amigos para ver como o amiguinho fazia para ele copiar ele nunca fazia o certo antes de ver o amigo fazendo, realmente esse tipo de comando ele não segue”.

Ao finalizarem, os responsáveis agradeceram e disseram que estavam muito felizes por participarem dessa experiência e sabiam que este instrumento era mais uma ferramenta que contribuiria para o desenvolvimento do seu filho, disse que sempre comenta com os profissionais que estão felizes com a evolução do seu filho e que agora já não possuem mais tanta ansiedade como no início do tratamento.

Se colocaram à disposição para orientações, a mãe comentou que “muitas coisas, a gente acaba realmente não fazendo e jogando a culpa nas costas do autismo. Ah não, ele é assim mesmo acaba tendo esse atraso ou às vezes na pressa a gente acaba fazendo, igual para comer, sempre tentamos deixar ele na mesa para comer, claro que temos que usar alguns reforçadores, eu digo que vou desligar a televisão se ele não comer, na verdade chantagem mesmo, aí ele vai e come. Isso era uma coisa que há um ano atrás eu me perguntava: Meu Deus quando ele vai comer, hoje temos que auxiliar, mas, ele está comendo sentado, está indo bem”.

O pai agradeceu pela atenção que havia sido dada ao seu filho e pela oportunidade de ele ter participado desta pesquisa, e destacou “apesar da nossa limitação o que vocês quiserem passar estamos à disposição para apoiar o desenvolvimento dele, a gente fica naquela de “casa de ferreiro espeto é de pau”, estamos abertos”.

Ao encerrarem com a família a pesquisadora perguntou para a professora do AEE, qual era sua impressão sobre aquele encontro, ela informou que havia gostado e que esses momentos estavam contribuindo para sua prática, pois, antes da formação ela não realizava essas trocas com as famílias, o momento com a família acontecia somente quando a criança iria iniciar o atendimento na SRM, ela realizava uma conversa inicial com as famílias para conhecer a criança. Depois, as conversas aconteciam somente no dia a dia, quando os responsáveis iam levar ou pegar seu filho no atendimento come ela. Contou que havia aplicado o PARC com outra mãe para levantar informações de outro aluno, disse que conduziu a conversa como haviam feito com a mãe do aluno-alvo e que estava satisfeita com o que havia aprendido.

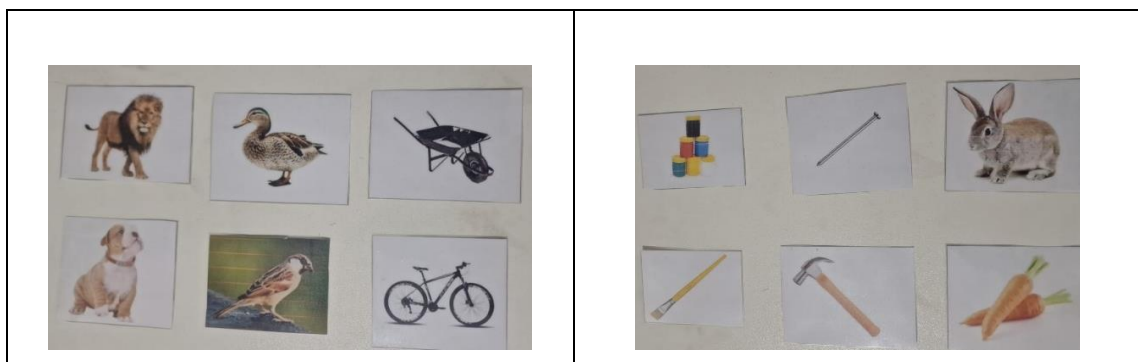
Comentou que a mãe achou importante aquele momento e falou para ela que as perguntas que haviam sido feitas eram importantes. Disse ainda, que conversou com a coordenadora do CEIM e que vai inserir na sua rotina um momento de conversa com as famílias, como estavam fazendo nas formações. Solicitou a pesquisadora se podia ensiná-la a montar os gráficos do PARC, disse que achou interessante a forma como havia dado o feedback da avaliação usando o gráfico para explicar e que gostaria de fazer isso nas próximas devolutivas. Também solicitou a pesquisadora se poderia ajudá-la a montar a caixa de avaliação do PARC.

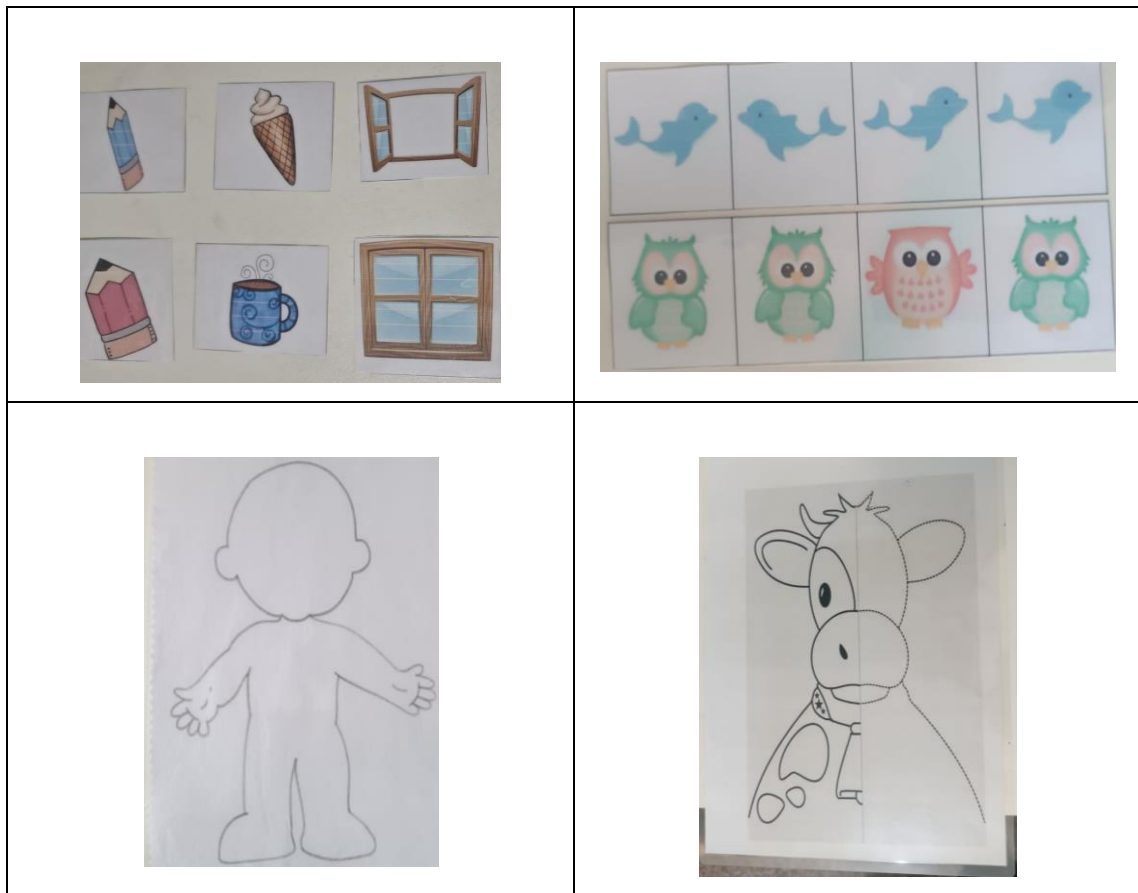
Ressalta-se que o encontro com a família e com os demais profissionais, tiveram o mesmo objetivo, informar e discutir os resultados obtidos na avaliação e trocar informações sobre a criança. Não foi possível realizar apenas um encontro com todos, pois a criança frequenta o CEIM no período matutino e neste período a mãe não consegue dispensa no seu trabalho, pois possui redução de carga horária para acompanhá-lo nas terapias somente no período oposto. O pai, como iniciou recentemente em um serviço novo, também não conseguia se ausentar em nenhum dos períodos, por este motivo os encontros separadamente.

### **5.1.3 Materiais elaborados pela Professora da SRM, a partir das sugestões do Manual de Orientação do PARC.**

Todos os materiais elaborados pela Professora tiveram como objetivo avaliar as habilidades do PARC. Esses materiais são sugeridos no Manual e na SRM não possuía esse tipo de material nem um semelhante que pudesse ser usado, por isso foi necessário elaborá-lo.

**Figura 07.** Material elaborado pela professora do AEE – Área de Cognição





Fonte: Fotografia do arquivo da pesquisadora.

Essas fotos são atividades elaboradas pela professora do AEE para avaliar as habilidades que correspondem a área de Cognição. A primeira foto com a imagem do leão e dos outros itens, teve como objetivo identificar se o aluno saberia relacionar itens a classes e/ou características. A foto ao lado, que contém a imagem do coelho, foi utilizada para a criança associar itens correspondentes, ou seja, se a criança discriminava quais itens poderiam ser utilizados juntos, por exemplo, o pincel se usa com a tinta. A imagem das janelas, dos lápis, da xícara e do sorvete, tem o propósito de verificar que o aluno sabe discriminar opostos. Essas são habilidades da subárea de Pareamento/Associação. As outras três são da subárea de Habilidades Pré-Acadêmicas, a imagem com as corujas e peixes tem como objetivo avaliar se o aluno sabe identificar posições. A da vaca é para criança seguir o tracejado e acrescentar itens em um desenho incompleto, a outra é para desenhar as partes do corpo humano.

**Figura 08.** Material elaborado pela professora do AEE – Área de Comunicação



Fonte: Fotografia do arquivo da pesquisadora.

As fotos acima, correspondem aos materiais sugeridos para avaliar as habilidades da área de Comunicação. A primeira imagem (sofá, bola, lápis) visa identificar se a criança sabe nomear o item apresentado na imagem, quando perguntado: “o que é isso?”. A do lado (com a imagem da faca; cadeira; sapato; etc) também pode ser utilizada com o mesmo intuito. Nesta avaliação com o aluno-alvo, foi utilizada para verificar se ele dizia qual a função e/ou característica do item, quando perguntado: “a faca serve para”. A segunda imagem do lado esquerdo (com a imagem do bombeiro; médico; etc) foi utilizada para a criança informar as profissões e do lado direito (com um menino no balanço; etc) para que ela dissesse o que as pessoas estavam fazendo, ou seja, que ela identifique as ações. Já última imagem esperava-se que o aluno relacione os itens idênticos e discrimine os tamanhos.

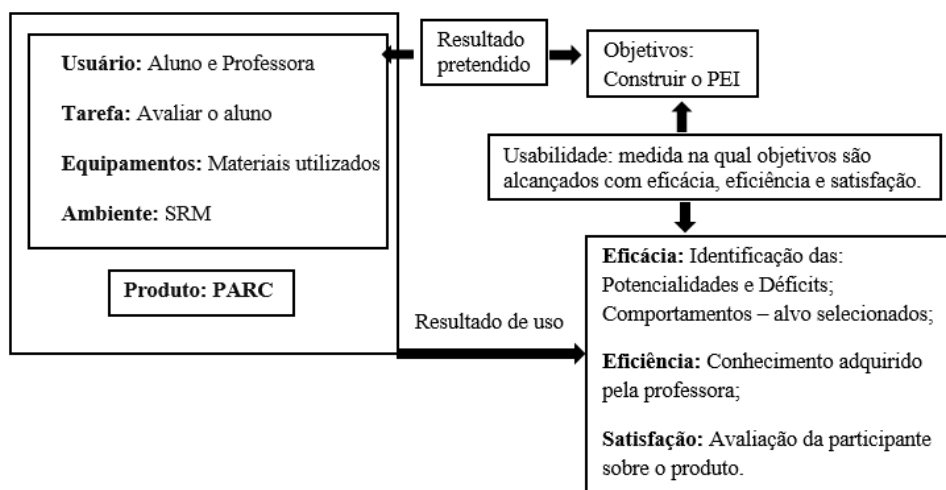
#### 5.1.4 Avaliação do programa de formação realizado na SRM do CEIM.

No término da formação, foi realizada uma entrevista semiestruturada, com a professora, com a finalidade de avaliar o programa de formação e a usabilidade do PARC na construção do PEI desenvolvido com ela no AEE. Serão apresentados os resultados obtidos.

- Quanto à usabilidade do PEI:

A partir das respostas obtidas foi possível elaborar uma estrutura de usabilidade considerando o meio e as estratégias utilizadas no programa. A figura 08 apresenta a estrutura de avaliação da usabilidade do PARC, segundo o PEI produzido e a entrevista realizada com a participante.

**Figura 09.** Estrutura de usabilidade do PARC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024), adaptado da ABNT (2011)

Analisando a estrutura de usabilidade do PARC podemos inferir que o profissional que utilizar o protocolo alcançará seus objetivos com o uso. O PARC proporcionou autonomia para a professora em várias situações durante a formação, parece possível inferir que a utilização do protocolo é um facilitador na construção de PEIs. Podemos entender que o PARC apresenta uma boa usabilidade quanto a seu objetivo de auxiliar na construção de PEIs.

- Quanto à avaliação do programa de formação:

A professora informou que o programa de formação contribuiu para sua atuação com alunos com TEA. Destacou “me auxiliou em como estar avaliando, aplicando atividades de forma a estar contemplando diversas subáreas. De maneira geral me mostrou mais caminhos a seguir em relação aos atendimentos com mais confiança e me cobrando mais de certa forma”. Disse que o PARC pode auxiliá-la muito, pois ela tinha dúvidas de como avaliar algumas áreas do desenvolvimento.

Foi perguntado se os resultados da aplicação do PARC facilitaram a elaboração do PEI, ela informou: “sim, ficou muito mais claro no que colocar no PEI, em como construí-lo”. Foi interrogada sobre as potencialidades e dificuldades em relação uso do PARC, se tratando de aplicação e materiais. Ela sinalizou somente materiais, destacando que ficou com dúvidas quanto a elaboração de alguns.

Sobre o tempo de formação, ela informou que foi suficiente, mas sentiu falta de um tempo maior para confeccionar mais materiais. Disse que o guia com exemplos de materiais (APÊNDICE 4) pode contribuir com ideias de materiais para serem usados durante a avaliação, e o classificou como um facilitador quanto ao que trabalhar em cada área e como avaliar. Informou que se sente preparada para avaliar outros alunos sozinha, utilizando o PARC e que acredita que o protocolo pode auxiliar na elaboração de PEIs, considerou o PARC um instrumento de usabilidade pedagógica.

Foi questionada se havia faltado algum conteúdo na formação, disse: “não, somente mais materiais modelos a serem usados como norteadores, pois em alguns tive dúvidas quanto a que tipo de atividade estar confeccionando de forma correta”. E sugeriu que para as próximas formações do PARC devem levar mais modelos de atividade.

Ao pedir que ela comentasse sobre sua atuação quando utilizava o PDI anterior e como estava sendo com o novo, disse: “eu me sentia meio perdida, pois não sabia exatamente como trabalhar com meu aluno, por isso eu tinha dificuldades em saber o que realmente tinha que ser trabalhado, agora me sinto segura e confiante no que estar colocando e quais habilidades precisam ser mais treinadas”.

Foi questionada se gostaria de dizer algo que não havia sido perguntado, informou: “o PARC contribuiu também para a confecção dos relatórios finais, pois ele dá um seguimento, foi um norteador quanto o que estar falando em cada área e do que a criança sabe e não sabe fazer”.

Neste dia a professora informou que havia prestado concurso em outro Estado e havia passado e, estaria indo embora na próxima semana. Agradeceu pela oportunidade por ter participado desta pesquisa e disse que essa formação contribuiu para o seu crescimento profissional.

### **5.1.5 Avaliação processual**

Neste item serão apresentadas as potencialidades e dificuldades encontradas durante todo o processo da execução do programa de formação.

Destaca-se que consideramos como potencialidade o fato da professora ter colocado a formação em suas horas de trabalho pedagógico (hora atividade) e solicitado a coordenadora que permitisse. Isso pode indicar que a professora e sua coordenadora reconheceram a importância da formação para sua ação.

Podemos inferir que o PARC é um produto que se mostrou capaz de atender aos objetivos e necessidades da criança, por isso apresentaremos as situações ocorridas durante a formação que comprovam sua eficácia, eficiência e satisfação.

A eficácia é medida com precisão e abrangência com que os objetivos são alcançados pelo usuário. Por exemplo, se o usuário busca reproduzir com precisão um documento de duas páginas em um formato específico, a precisão pode ser avaliada pela contagem de erros de ortografia e desvios do formato desejado, enquanto a abrangência pode ser medida pela proporção de palavras corretamente transcritas em relação ao total de palavras no documento original. A medida de eficiência está relacionada ao nível de eficácia alcançado com os recursos utilizados. Já a satisfação mede o conforto/desconforto e as opiniões dos usuários sobre o uso do produto (ABNT, 2011).

Apresentaremos os exemplos e situações que comprovam as três medidas da usabilidade.

Eficácia: quando a professora monta uma caixa com as atividades do PARC e a nomeia como: “caixa do PARC” fica evidente que o protocolo foi incorporado à rotina do serviço. Outro fato que mostra a eficácia do PARC é quando a Professora do AEE diz que passou a identificar as necessidades e potencialidades do aluno, após utilizar o protocolo. Uma das falas da Professora do AEE que evidencia a eficácia do PARC “me auxiliou em como estar avaliando, aplicando atividades de forma a estar contemplando diversas subáreas”.

Eficiência: a professora desenvolveu suas habilidades de atuação prática e autonomia. Observamos sua desenvoltura com a aplicação do PARC nos encontros em que avaliou o aluno sem dificuldades na escolha dos materiais e para dar as instruções a ele do que deveria fazer. A professora utilizou o manual de orientações do PARC (materiais sugeridos) da subárea de Habilidades Pré-Acadêmicas para elaborar materiais e utilizar nos atendimentos. A Professora reforça que o PARC é eficiente ao dizer: “me mostrou mais caminhos a seguir em relação aos atendimentos com mais confiança e me cobrando mais de certa forma”.

Satisfação: o PARC passou a ser um material de apoio para a prática da Professora. Ela comentou que estava usando o protocolo para fazer orientações a outros professores e para avaliar outra criança. No 16º encontro ela comenta com a família que o PARC foi um instrumento norteador, pois ao aplicá-lo foi possível identificar o que deveria estimular com a

criança inicialmente. Ressaltou “ o PARC me auxiliou, pois antes eu tinha muitas dúvidas sobre avaliação”. Observa-se também que a mãe e o pai do aluno estiveram satisfeitos em poder participar do processo de ensino e aprendizagem do seu filho.

Esta avaliação do processo de formação permite identificar os benefícios do PARC na Escola e, conseqüentemente o impacto positivo na prática da Professora. Também levantamos com essa formação as dificuldades vividas pelo professor durante sua atuação. A professora relatou ela relatou a falta de tempo para sentar com a Professora Regente e com a Professora Apoio. Nesse sentido, podemos destacar a importância dos encontros de formação em que as demais professoras participaram contribuindo com suas experiências e estratégias desenvolvidas com o aluno.

Avaliamos que as áreas que o PARC avalia foi o que mediou e facilitou o processo para que esse momento pudesse ocorrer durante a formação, pois a participação delas contribuiu para avaliação e para elaboração dos objetivos do PEI. Por isso, entendemos que o PARC é um protocolo que instrumentaliza a prática do professor para diferentes atuações.

Assim, ressaltamos que a formação contribuiu para favorecer o atendimento na SRM, principalmente para aproximar a Professora com as famílias. Ela relatou durante o processo que não sabia como poderia organizar momentos de troca com os responsáveis e que com a formação ela compreendeu a importância da parceria com os familiares.

## **6. Discussões**

Avaliando o PARC podemos observar que é um instrumento que traz informações sobre o desenvolvimento infantil, uma vez que as habilidades são apresentas em nível de complexidade. Essa estruturação do protocolo auxilia o avaliador no momento em que irá traçar os objetivos a serem trabalhados com a criança avaliada, pois após avaliar, os resultados irão indicar os comportamentos que já estão presentes no repertório da criança, bem como os que necessitam de intervenção. Proporcionado ao avaliar informações que subsidiam os objetivos do plano de ensino. Também é possível com o instrumento traçar objetivos quando a criança não está atingindo o que foi planejado para ser ensinado, pois tendo em vista que o protocolo apresenta as habilidades das mais simples as mais complexas o avaliador pode retomar o ensino das habilidades mais simples e gradativamente aumentar o nível de dificuldade da criança para as habilidades mais complexas.

Acosta (2023) elaborou o PARC com o objetivo de auxiliar na criação de PEIs. A autora buscou elaborar uma ferramenta que fosse acessível, especialmente, para os professores, uma vez que, há poucos recursos voltados para os profissionais da Educação, principalmente,



quando se trata de materiais dedicados aos alunos PAEE. Diante disso, o PARC foi elaborado com o intuito de identificar o repertório comportamental de crianças com atraso no desenvolvimento, particularmente, aquelas com TEA. E apoiar o professor que atua com esse público.

Nesse sentido, isso nos possibilita afirmar que o PARC pode ser um instrumento para auxiliar a prática do professor. Como comentado pela participante em uma das formações o PARC “é um instrumento norteador”, que poderá facilitar o professor na elaboração do PEI e no planejamento dos atendimentos. Seguindo o nível de complexidade das habilidades o professor poderá estruturar o conteúdo que precisa ser trabalhado com a criança naquele momento, os passos seguintes em seu trabalho.

Em um dos encontros (encontro 16) a professora demonstrou não saber como elaborar as estratégias, nem como planejar o que seria trabalhado com a criança no atendimento, pois informou que, as vezes estimulava algo que a criança não precisava aprender naquele momento. Fiorini e Manzini (2016) afirmam que os professores possuem dificuldades em sua atuação, no que diz respeito ao processo de inclusão dos alunos PAEE, principalmente quando, precisam escolher recursos mais adequados ou precisam fazer adaptações de materiais para oferecer aos alunos durante as atividades.

Podemos afirmar ainda, que a professora classificou o PARC como um instrumento norteador, na medida em que escolheu o aluno para participar desta pesquisa, porque ela não sabia mais como estimulá-lo, tinha dificuldades em programar situações de ensino. Após avaliá-lo com o PARC, verificou-se as habilidades que ainda se encontram em atraso e assim quais poderiam ser trabalhadas nos conteúdos previstos.

Esta formação contribuiu para a atuação da professora, pois, como informado anteriormente a professora destinou um horário da sua hora atividade para dedicar-se a formação do PARC. Informou que estava utilizando as habilidades e estratégias do PARC para programar o atendimento de outras crianças que também são atendidas na SRM. Também estava fazendo orientações para as demais professoras deste CEIM com base nas habilidades do PARC. Organizou um encontro com outra mãe de outro aluno atendido na SRM, para avaliar as habilidades da área de autonomia, como havia feito com a pesquisadora e a mãe do aluno participante.

Para Contreras (2002) o professor pode ser percebido como um meio de transmissão de informações, com habilidade para adaptar-se ou desenvolver estratégias visando melhorar seu desempenho. Uma formação que visa a autonomia do professor, só será viável com a contribuição dele como sujeito participante no desenvolvimento e implementação dos

currículos, visto que é o principal interessado nesse avanço. Sua atuação é de vital importância para que esse objetivo seja alcançado.

Podemos observar que a professora adquiriu conhecimentos que contribuíram para sua prática, quando passa a utilizar o PARC por conta própria para fazer orientações e outras avaliações. Observamos que a formação possibilitou que a professora participante adquirisse conhecimentos que foram expandidos fora do atendimento na SRM, pois utilizou o PARC para ajudar outros professores.

O PARC subsidiou a formação e, a partir dela houve o desenvolvimento de habilidades docentes e aumento da autonomia da professora. A partir do sétimo encontro, é possível verificar que durante a aplicação do instrumento com a criança, ela seguiu as estratégias do manual de aplicação do PARC corretamente e não solicitou orientações para a pesquisadora.

No 15º encontro também podemos verificar o desenvolvimento da professora do AEE. Ao fazer um comentário importante, após a fala da Professora Apoio, ao informar que havia trocado o lápis quebrado da criança, sem fazê-lo solicitar o apontador. A professora do AEE sinaliza a ela que estava reforçando um comportamento “inadequado” que poderia ser estimulado de outra forma, dizendo: “se você não fizer ele solicitar o apontador e entregar outro lápis, você está reforçando um comportamento que ele sempre faz, precisa mostrar que o apontador”.

Cabe ressaltar que, apesar dos temas de formação estarem concentrados no PARC, durante a formação e, principalmente nos encontros de aplicação do PARC com a criança, foram dadas orientações referentes ao manejo de ensino, como quando a Professora do AEE orientou a Professora Apoio sobre reforçar o comportamento inadequado, foi um assunto discutido durante a aplicação do PARC.

Observa-se a importância de formações para os professores, ou seja, voltadas para a prática e, assim auxiliar as necessidades dos alunos. Barcelos e Martins (2020) ao realizarem uma revisão da literatura com o objetivo de levantar informações sobre “formação de professores e as práticas voltadas para a inclusão de crianças com autismo”, apontaram que, na maioria das pesquisas há a necessidade de formações continuadas para os professores, bem como o auxílio de outros profissionais que atuam na área do TEA e, por isso, pesquisas como essa em questão contribuíram para o atendimento de crianças com TEA.

A precarização do trabalho docente, também foi observada durante a formação. A professora realizou adaptações de materiais no seu horário de almoço, pois faltavam alguns materiais para aplicação. Faltava uma mesa infantil na SRM, por exemplo. Para Silva, Miranda e Bordas (2020) a precarização do trabalho dos professores pode ser identificada nas políticas

educacionais implementadas nas últimas décadas, guiadas a partir das alterações nos currículos, na formação e na atuação dos docentes. Uma das principais características dessas políticas é a transformação do papel do professor da Educação Básica, que se vê obrigado a assumir uma série de funções no campo educacional. Diante de diversas atribuições, os professores muitas vezes se veem em frente de demandas que ultrapassam sua formação inicial.

No manual de orientação para o programa de implantação de sala de recursos multifuncionais (Brasil, 2010) estão descritos os equipamentos mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos ofertados para a SRM. Quanto aos mobiliários, o manual informa a presença destes: 01 Mesa redonda, 4 Cadeiras, 1 Mesa para impressora, 1 Armário, 1 Quadro branco, 2 Mesas para computador, 2 Cadeiras. Na SRM na qual foi feita essa pesquisa, não havia a mesa redonda, faltavam duas cadeiras e o armário estava na sala dos professores, pois na SRM tinha um armário planejado. A professora comentou que quando iniciou neste CEIM havia dado falta de alguns materiais e havia sido informada que eles estavam no almoxarifado, pois já estavam estragados. Importante ressaltar que poucas (ou nenhuma) política se atenta a como serão feitas as manutenções/reparos de materiais e recursos.

Podemos observar que tanto no encontro realizado com os profissionais da clínica que atende a criança e as Professoras do CEIM, quanto no encontro realizado com a família, ao discutirem sobre os resultados obtidos na avaliação da criança, todos os envolvidos concordaram com os resultados da avaliação, por exemplo, a psicóloga informou que a criança não acatava comandos com mais de uma instrução e a Professora do AEE pode observar isso durante a avaliação.

A mãe concordou ainda, quando a professora do AEE comentou sobre o contato visual da criança que ainda não estava bem estabelecido. Também concordou quando foi apontada a dificuldade que seu filho possuía para elaborar brincadeiras imaginárias e ainda informou que a terapeuta ocupacional também havia comentado sobre esta dificuldade.

A Professora Apoio comentou sobre essa habilidade de acatar mais de um comando quando disse que a criança havia copiado seu nome na folha e não a palavra maçã, como solicitado pela professora de inglês. A mãe também havia percebido essa dificuldade, no judô. Para uma habilidade simples, mas não é de fácil acesso quando se trabalha em grupo, como na escola. Também é importante sinalizar o quanto essa habilidade é complexa e imprescindível para muitas outras habilidades no ambiente escolar. Para que a criança tenha sucesso na tarefa de escrita, por exemplo, ela necessita ser capaz de responder e acatar à múltiplos comandos, dados em sequência e simultaneamente: “Fulano, **abra o caderno**, e **escreva** com o **lápis** se **nome**”. Se fizermos uma análise geral, não será possível identificar se não cumpre a tarefa por:

- Não compreende as ações (abrir e escrever);
- Vocabulário (caderno, lápis, nome);
- Dificuldades motoras;
- Questões comportamentais (birra/oposição);
- Dificuldades de recursos (lápis sem ponta);
- Déficits sociais em pedir ajuda;
- Outras questões como barulho, temperatura e muitas outras interferências.

Por isso, o PARC parece permitir com a estrutura de complexidade das habilidades exigidas o professor vá “caminhando com o aluno” na avaliação e assim auxiliando a pensar seu próximo passo no ensino da criança.

Nesse sentido, podemos inferir que o PARC é um instrumento potente para avaliação e, conseqüentemente para elaboração de PEIs. Segundo Acosta (2023) as políticas nacionais de educação destacam a importância da elaboração de planejamentos de ensino para crianças PAEE. No entanto, não fornecem determinações legais objetivas sobre esse assunto, nem documentos que descrevam claramente como esse planejamento deve ser elaborado e implementado.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) propõe a integração coordenada dos serviços para atender os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). A PNEEPEI enfatiza que a formação dos profissionais que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve abranger competências em administração de sistemas educacionais inclusivos, visando à criação de projetos colaborativos com diferentes áreas (BRASIL, 2008).

Na fala do coordenador de suporte pedagógico que acompanha a criança no ambiente clínico, o profissional ressaltou a importância de os profissionais trabalharem de forma colaborativa, justificando que isso contribui para o desenvolvimento da criança.

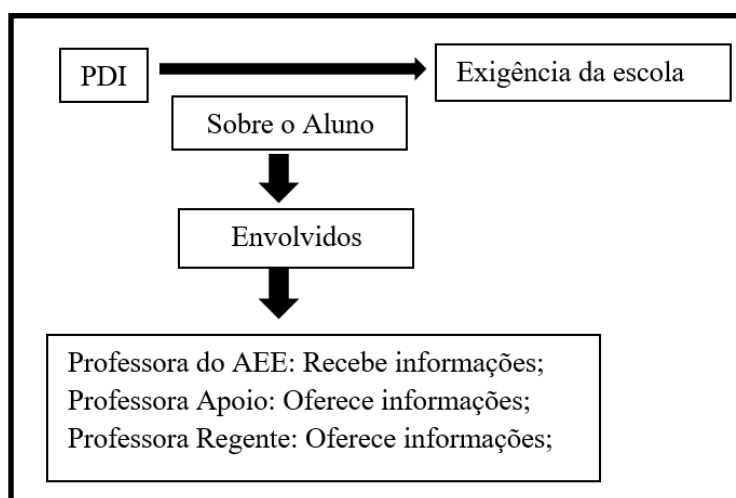
Mendes (2023) ressalta que a ideia de que "duas cabeças pensam melhor do que uma" é amplamente reconhecida, e com as políticas de inclusão escolar já pressionando os professores a abandonarem o trabalho isolado em favor de abordagens mais colaborativas, essa necessidade de cooperação se tornou ainda mais evidente devido ao impacto da pandemia pela Covid-19. Para a autora, estratégias como o planejamento coletivo, o compartilhamento de experiências e a entrada de novos participantes para apoiar os alunos tanto na escola quanto na sala de aula

têm sido aspectos cruciais para garantir um ensino mais responsivo à diversidade dos estudantes por meio da colaboração.

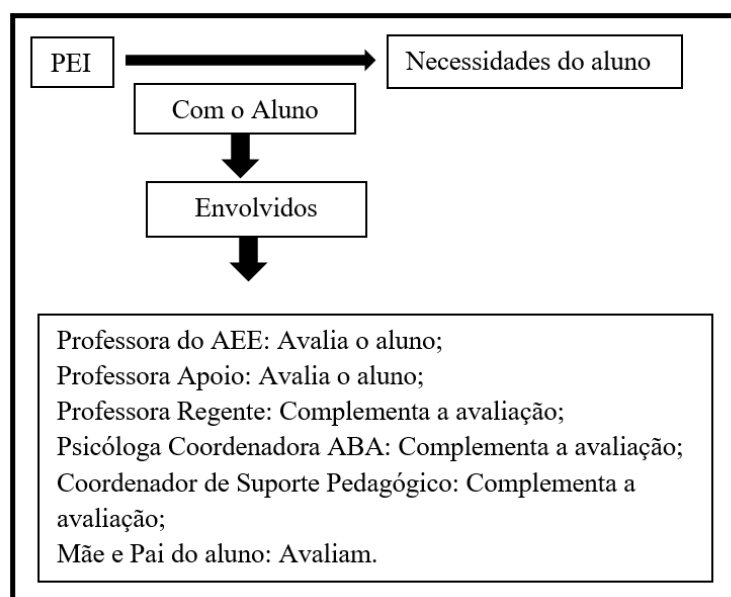
Mendes (2023, p.30) desta que “o que todas essas propostas têm em comum é o conceito de "colaboração" que compreende três princípios básicos: a) um objetivo em comum; b) voluntarismo; c) paridade”. Trabalhar em conjunto pode ser uma prática comum nas escolas, porém é essencial ter objetivos compartilhados para efetivar a colaboração. O voluntarismo implica na disposição para compartilhar, contribuir e aprender junto, pois sem essa vontade, a colaboração não pode prosperar. Nessa dinâmica, as diferentes especialidades se complementam, sugestões são oferecidas e aquelas consideradas viáveis são testadas.

A figura 09 ilustra os agentes envolvidos na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que era utilizado pela professora para o aluno antes da formação e a figura 10 PEI elaborado após a participação na pesquisa. Destaca-se que o nome dado pela Secretária Educação ao PEI é PDI.

**Figura 10.** Envolvidos na Elaboração do PDI



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

**Figura 11.** Agentes Envolvidos na Elaboração do PEI

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ressalta-se na elaboração do PDI, a comunicação entre as professoras ocorria por meio do documento disponibilizado pela SEMED que é denominado “inventário de habilidades Educação Infantil”. As professoras avaliaram as habilidades descritas neste inventário e o documento foi respondido pela Professora de Apoio e a Professora Regente e entregue à Professora do AEE, que elaborou suas estratégias de ensino com base nas informações levantadas pelas demais professoras. Compreendemos que a professora estava com dificuldades em elaborar atividades e propor conteúdos para a criança eleita, em seus atendimentos, pois o PDI não havia sido elaborado com informações de desempenho da criança, mas com informações que continham no documento de Poker et al. (2013), ou seja, no PDI não continha informações sobre os comportamento-alvo a serem estimulados, somente a descrição dos objetivos que não permitiam relação com a realidade da criança e da professora.

Analisando o documento de Poker et al. (2013), verificamos que o documento possui informações para orientar ao Professor na montagem do PDI, o documento não traz informações de como avaliar e nem como elaborar as estratégias de ensino, como no PARC. O que nos aponta a contribuição do PARC para auxiliar ao professor, pois a falta de um instrumento de avaliação dificultou na identificação das necessidades da criança pela professora.

É preciso discutir sobre o papel do professor de AEE dentro da escola, no início da formação o atendimento deste profissional com as crianças tinha a aparência de um atendimento clínico, dentro da escola. A professora comentou que na entrevista inicial que estava com outra

professora para ajudá-la, pois a demanda estava grande e não estava conseguindo fazer visitas nos outros CEIMs. No decorrer dos encontros observa-se a desenvoltura da professora, as ideias dadas por ela nos encontros, as observações que pontuou e orientações que foi capaz de realizar.

Quando a política (Brasil, 2009) informa que é função deste profissional elaborar o plano do AEE, não fica claro o objetivo deste plano, pois como a própria política aborda o plano deve ser desenvolvido para atender as necessidades educacionais específicas da criança. A política não diz onde e por quem este plano será utilizado, tem-se entendido que este plano é para ser executado na SRM, pois bem, cabe o questionamento se as necessidades do aluno ao sair do atendimento na SRM mudarão. Vimos ao discutir com a família, com os profissionais da clínica que atendem a criança e com as Professoras Regente e Apoio, que as dificuldades observadas no repertório do aluno eram as mesmas. Então, o plano do AEE é algo que poderia ser desenvolvido pelo professor da SRM em parceria com outros profissionais da escola, clínicas de saúde e família, os objetivos deste plano deveriam ser executados em todos os ambientes da escola, na clínica e na casa da criança.

Outro ponto de destaque é que a política de Educação Especial requer revisão no conceito de AEE, de modo a sair de uma visão simplista de uma proposta de serviço de apoio tamanho único (extraclasse, contraturno e de curta duração) para um conjunto de apoios diversificados necessários para responder às diferentes demandas da escolarização de alunos PAEE nas escolas comuns (Mendes, 2017, p.81)

Acosta (2023) ao analisar a validade social do PARC, pode concluir com base nas respostas dos juízes, que o PARC se mostrou eficaz na avaliação do repertório comportamental de crianças PAEE, especialmente aquelas com TEA e as áreas avaliadas pareceram adequadas para esse propósito. Além disso, os juízes concordaram que o instrumento é de fácil compreensão e fácil aplicação.

Observando o novo PEI elaborado a partir da aplicação com o PARC, entendemos que este protocolo pode auxiliar ao professor na elaboração de PEIs, como proposto por Acosta (2023), e ainda, que o PARC pode subsidiar a prática do professor, auxiliando-o em como fazer orientações à família, à escola, e aos profissionais de outras áreas. Esse fato aparece quando a professora informou que estava utilizando o PARC para orientar a outros professores e quando chamou outra mãe para levantar informações sobre outra criança.

Cabe esclarecer nesta pesquisa um dos resultados identificados na pesquisa de Acosta (2023) quanto ao tamanho do protocolo. Dois, dos onze juízes apresentados, expressaram indecisão quanto ao seu tamanho, preocupados com a possibilidade de dificultar seu uso,

enquanto um avaliador concordou que o instrumento é longo, o que poderia inviabilizar seu uso e na pesquisa atual o tamanho do protocolo não foi problemático para a participante, pois na fala da professora “eu achava que demoraríamos muito tempo para aplicar esse protocolo”, compreendemos que essa formação pode contribuir com o entendimento da professora, a respeito do uso do PARC.

Acosta (2023) apontou que a questão e mereceria atenção na utilização do PARC, pois a escassez de materiais para a avaliação proposta poderia diminuir a probabilidade de uso do material desenvolvido. Em consonância com Acosta (2023) na entrevista a professora também apontou em vários momentos a necessidade de atenção aos materiais. Por isso, esse trabalho ao seu final, se propôs a elaborar um guia com exemplos de materiais desenvolvido nesta pesquisa e este poderá ser usado para sanar as dificuldades do professor ao criar os materiais de aplicação. Esses exemplos com fotos e descrição dos objetivos poderão ser visualizados nas páginas 90, e 92.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar as contribuições do PARC para a elaboração do PEI, bem como conhecer sua usabilidade como recurso na Educação Infantil. A partir dos resultados obtidos concluímos que o PARC é um instrumento que pode auxiliar ao professor na elaboração de PEIs para alunos com TEA na Educação Infantil.

Vimos na formação que o PARC contribuiu com: a prática da professora na SRM; o desenvolvimento de estratégias capazes de aproximar os familiares, possibilitando a participação destes no processo de ensino e aprendizagem; a conscientização quanto à importância da colaboração entre professores e entre os profissionais de outras áreas e a família. Com a formação foi possível desenvolver a autonomia da professora, o PARC possibilitou a ela autonomia para além da SRM. Esse instrumento e o modelo de formação elaborado neste estudo podem auxiliar os professores no aprimorando de suas práticas, pois com a formação sobre o instrumento a professora foi capaz de utilizar o protocolo para iniciar a avaliação de outra criança e traçar novos objetivos para o seu PEI.

Como proposto por Acosta (2023) o PARC é um instrumento capaz de auxiliar os educadores no processo de avaliação crianças com atraso no desenvolvimento, especialmente aquelas com TEA, bem como é um instrumento que se mostrou eficaz para profissionais de outras áreas também, pois ao utilizar o PARC para avaliar o aluno foi possível discutir e traçar estratégias de ensino com profissionais de outras áreas e com a família.



Quanto à usabilidade do PARC é possível inferir que ele é um instrumento eficaz para contribuir com Educação e que apresenta boa usabilidade na elaboração de PEI, conforme proposto por Acosta (2023). Também vimos ao utilizá-lo que ele também pode ser usado por profissionais da Saúde, pois foi capaz de atender as demandas da Professora e demais profissionais da Saúde que atendiam a criança.

Como desafios, essa pesquisa foi capaz de apontar que novas pesquisas, devam ser conduzidas com mais participantes e em diferentes casos e necessidades para fins de validação da usabilidade do PARC com diferentes demandas, diferentes participantes. Sugerimos ainda que também seja verificado o uso do PARC no atendimento da SRM, para além da elaboração do PEI. Também ressaltamos que mesmo tentando não dar “receitas prontas”, é importante garantir que sejam ofertados materiais e estratégias como modelos, pois os professores não têm em sua formação inicial conteúdos que permitam a derivação de práticas e recursos para avaliação de repertório e a partir delas construir objetivos e estratégias de ensino que atendam às necessidades de cada criança.

Novas pesquisas podem se debruçar em como o PEI pode estar inserido na Educação Infantil e garantir o sucesso das crianças com desenvolvimento atípico na proposta Educacional de Inclusão Escolar vivida na atualidade.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, P. de C. **O Uso da Tecnologia Assistiva para Alunos com Deficiências Sensoriais em Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS.** 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.
- ACOSTA, P. de C. **Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) na Construção de Planos de Ensino Individualizado para Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.** 2023. 356f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.
- ALVES, B. M. F.; Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph Infâncias**, Rio de Janeiro, ano V, n. 16, p. 21-34, nov.2011.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão de literatura” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44.
- AMARO, V. P. **Avaliação na Educação Infantil: percepções de professoras de um centro de educação infantil Municipal de Sorocaba (SP).** 2018. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA – APA. American Psychiatry Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5.** 5. ed. Washington: Amer Psychiatric Pre, 2014. 991 p.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5-TR;** tradução: Daniel Vieira, Marcos Viola Cardoso, Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: José Alexandre de Souza Crippa, Flávia de Lima Osório, José Diogo Ribeiro de Souza. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- AVILA, L. L. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001 – 2012).** 2015. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2015.
- BARBOSA, M. C. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARBOSA, M. O. **Estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada.** 2018. 262f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- BARBOSA, V. B. **Processos de elaboração e implementação do plano educacional individualizado na educação profissional e técnica de nível médio.** 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba, 2019.

BARBOSA, V. B.; CARVALHO, M. P. **Conhecimento Necessário para Elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI**. Rio Pomba, Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Rio Pomba, 2019. 23p. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>>. Acesso em: ago. 2022.

BARCELOS, K. S. **O Profissional de Educação Física no Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA) em Dourados-MS**. 2021. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal d Grande Dourados, Dourados, 2021.

BARCELOS, K. S.; MARTINS, M. F. A. Formação de Professores e as Práticas Pedagógicas voltadas para a Inclusão de Crianças com Autismo: Levantamento Bibliográfico. In SILVEIRA, E.; SANTANA, W. (Org.). **Educação: Entre saberes, poderes e resistências**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. v. 1, p.164-176.

BASSI, T. M. S. **O Plano Educacional Individualizado (PEI) e a Escolarização dos Alunos com Deficiência Intelectual: Práticas e Processos em Curso**. 2019. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

BENEVIDES, J. S. **Caracterização da Atuação do Professor de Educação Física nas Equipes Multiprofissionais que Trabalham com Pessoas com TEA em Dourados – MS**. 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

BORTOLETO, Z. B. **Pesquisa Bibliográfica: autismo e inclusão na educação infantil**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23328/1/PesquisaBibliogr%c3%a1ficaAutismo.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BOUFLEUR, E. M. **Famílias de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: implementação e avaliação de um programa de apoio para inclusão escolar**. 2021. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 487-502, 2013.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.01**. Resolução da Câmara de Educação Básica, de 07 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, 13 abr. 1999, seção 1, p.18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf)>. Acesso em: 12 de jan.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53, De 19 de Dezembro de 2006**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)>. Acesso em: 12 de jan.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Lei Berenice Piana. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Brasília, 2012. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **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). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 11 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 de jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ações sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

Disponível em:

<[https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_atencao\\_reabilitacao\\_pessoa\\_autismo.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf)>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, 100 SEB, 2006. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf)>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade na Educação Especial**, 2009. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em 20 de fev. 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v.3, n.2, p. 77-10, 2006.

BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas Pedagógicas e a Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

BRUNO, M. M. G.; NOZU, W. C. S. Política de Inclusão na Educação Infantil: avanços, limites e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 686-701, abr., 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199/8050>>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**. n. 33, e142079, p. 1-30, 2017. DOI:<https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>

CAMPOS, E. C. V. **Diálogos entre o Currículo e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) na Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual**. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016.

CARVALHO, M. F. **Estratégias de Mediação Pedagógica no Campo das Habilidades Motoras com um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no Contexto de uma Escola Especial**. 2020. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

CHIOTE, F.A.B. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: Trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2013.

COSTA, F. A. S. C.; ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. A Educação Infantil com Foco na Inclusão de Alunos com TEA. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**. Vol. 10, Nº 21, p. 294-313, mai-ago. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592/pdf>>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

COSTA, J. D. V.; SILVA, M. A. B.; PEDROSO, C. C. A.; MENDES, E. G. Construindo “nós”: uma escola alicerçada nos princípios colaborativos e inclusivos. In MENDES, E. G. e Colaboradores; (Org.). **Práticas Inclusivas Inovadoras no Contexto da Classe Comum**. Rio de Janeiro: Encontrografia Editora, 2023. p. 20-39.

FARIA, A. P.; BESSELER, L. H. A Avaliação na Educação Infantil: Fundamentos, Instrumentos e Práticas Pedagógicas. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente, Prudente-SP**, v. 25, n. 3, p. 155-169, set-dez, 2014.

FACHINETTI, T. A.; NASCIMENTO, B. A. B.; E GIROTO, C. R. M. O Trabalho Pedagógico para Alunos Público-Alvo da Educação Especial: investigando a inclusão na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p.861-880, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p861-880>>. Acesso em: 25 de fev. 2023.

FELTRIN, M. G. P. **Currículo e Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo: Produção Coletiva de Artefato Cultural e suas Mediações Pedagógicas**. 2022. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

FELTRIN, M. G. P.; OLIVEIRA, O. V.; CASTRO, S. R. Processo Histórico do Reconhecimento do Autismo: Possíveis Contribuições da Cultura no Plural. In: ANAIS PRINCIPAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2021, Cuiabá. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 1583-1594. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20276>. Acesso em: 14 mai. 2023.

FERREIRA, E. S. **Elaboração e Validação de um Plano de Avaliação para Alunos com Autismo**. 2018. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil: o desafio da formação de professores**. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan-mar, 2016.

FINCO, D. **Educação Infantil, Espaços de Confronto e Convívio com as Diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010. 216f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FONTANA, S. F. C. **Percepção de Professores sobre o Transtorno do Espectro Autístico, Levantamento e Caracterização de Escolares de Berçário ao 2º Ano do Ensino Fundamental**. 2013. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

FRANÇA, S. D. G. F. **Identificação de Crianças com Deficiência e/ou Atraso no Desenvolvimento: avaliação de professor na educação infantil CEI-UFGD Dourados-MS**. 2018. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

GARCIA, F. L. C. **Identificação e Encaminhamento de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em Dourados: fluxos e serviços de apoio à escolarização**. 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

GLAT, R. et al. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Revista, Ciências Humanas e Sociedade**. RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/plano-educacional-individualizado>. Acesso em: 15 de fev. 2023.  
GRANDIN, T.; PANEK, R. **O Cérebro Autista: Pensando através do espectro**. 9º ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. p. 13-15, 20-23, 123-124.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Censo Escolar 2000**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Censo Escolar 2001**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Censo Escolar 2022**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2023.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-455, mai-ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

LEITE, G. G. **Prática Pedagógica e Planejamento Educacional para uma Jovem com Deficiência Intelectual Matriculada na EJA**. 2020. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

LIMA, L. F. **O Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI): o que dizem os professores sobre o curso de formação.** 2007. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

MACHADO, G. **Caracterização das Práticas do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de Dourados/MS.** 2017. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

MACHADO BRASIL, G. **Representações Sociais de Pais sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e Inclusão Escolar.** 2022. 152f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

MASCARO, C. A. A. C. **O Atendimento Pedagógico na Sala de Recursos sob o viés do Plano Educacional Individualizado para o Aluno com Deficiência Intelectual: um estudo de caso.** 2017. 152f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MAENNER, M. et al. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among 8-year-olds - Developmental Disabilities and Autism Monitoring Network, 11 locations, United States, 2020. **MMWR Surveill Summ**, 72(2);1-14, 2023. Disponível em: <[https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s\\_cid=ss7202a1\\_w](https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w)>. Acesso em: 20 de abr. 2023.

MANSUR, M. F.C. et al. Sinais de alerta para transtorno do espectro do autismo em crianças de 0 a 3 anos. **Revista Científica da FMC**. v. 12, n. 3, dez. 2017. Disponível em: <http://www.fmc.br/ojs/index.php/RCFMC/article/view/181>. Acesso em: 06 jan. 2020.  
MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991

MARIN, M.; MARETTI, M. Ensino Colaborativo: Estratégias de Ensino para a Inclusão Escolar. In: Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo, 2014. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 1 -8. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/16418369-Ensino-colaborativo-estrategia-de-ensino-para-a-inclusao-escolar.html>> Acesso em: 15 mar. de 2023.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a Formação de Professores com vistas a Educação Inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A, G. (Orgs.). **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, p. 489, 2012.

MARTINS, M. F. A.; ACOSTA, P. C.; BARCELOS, K. S. Plano de Ensino Individualizado para Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. In SILVA, A. M.; MARTINS, M. F. A. (Org.). **Educação Especial: cenários, perspectivas e práticas.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 266.

MARTINS, M. F. A.; MELO, H. C. B. Educação Especial na Educação Infantil. In: SARAT, M.; TROQUEZ, M. C. C.; SILVA, T. (Orgs.). **Formação Docente para a Educação Infantil Experiências em Curso.** 23 ed. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2018. p. 252.

MELO, H. C. B. **A versão das Professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional Especializado.** 2014.



113f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

MELLO, A. de F. G. **Plano Educacional Individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito**. 2019. 275f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2019.

MENDES, E. G.; A Trajetória da Pesquisa sobre Formação de Professores/as para Inclusão Escolar: a descoberta das abordagens universalistas. In MENDES, E. G. e Colaboradores; (Org.). **Práticas Inclusivas Inovadoras no Contexto da Classe Comum**. Rio de Janeiro: Encontrografia Editora, 2023. p. 20-39.

MENDES, E. G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de São Carlos, v. 11, n. 33 set-dez. 2006. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 de set. 2022.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 94-109, mayo-ago.2010a.

MENDES, E. G. Sobre Alunos “Incluídos” ou “da Inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ, 2017. p. 304.

NETO, A. O. S.; ÁVILA, E. G.; SALES, T. R. R.; AMOIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Educação inclusiva: uma escola para todos <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24091> acesso em: 16 janeiro de 2024.

NUNES, J. S. **Formação de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva: práticas corporais para crianças autistas**. 2019. 221f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

OLIVEIRA, J.; PAULA, C. S. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 53-65, 2012.

OLIVEIRA, M. A. **Plano Educacional Individualizado e sua Importância para a Inclusão de Crianças Autistas**. 2020. 142f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Universidade estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

PAIVA, M. A. F. **Escolarização da Criança com TEA a Partir do Uso do Alfabeto Móvel Organizado**. 2019. 169f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica), Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

PEREIRA, D. M. **Análise dos Efeitos de um Plano Educacional Individualizado no Desenvolvimento Acadêmico e Funcional de um Aluno com Transtorno do Espectro do**

**Autismo.** 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PEREIRA, D. M. **Construção e Validão de um Protocolo de PEI: contributos de uma formação docente.** 2021. 363f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. de P. Diretrizes para a Elaboração do PEI como Instrumento de Avaliação para Educando com Autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 939-960, 2018.

PEREIRA, M. A. M.; PEREIRA, A. P. C. Planejamento Educacional Individualizado: Desafios e Avanços nas Práticas Colaborativas de Ensino. **Colloquium Humanarum**, v.19, p. 1-15, 2022. Disponível em: <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4180/3381>>. Acesso em: 10 de mai. 2023.

PERIN, J. A. **Inclusão de Crianças Autistas na Educação Infantil.** 2015. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2015.

PIETROBOM, F. O. **Avaliação e Encaminhamento de Crianças com Deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Dourados/MS.** 2016. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

PINTO, S. S. **Práticas Pedagógicas e o Sujeito com Autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum.** Dissertação (Mestre em Educação), Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6077>. Acesso em: 28 de fev. 2023.

POTT, F. P.; LIMA, S. E. Formação Docente e Educação Infantil. In: SARAT, M.; TROQUEZ, M. C. C.; SILVA, T. (Orgs.). **Formação Docente para a Educação Infantil Experiências em Curso.** 23 ed. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2018. p. 252.

PONCIANO, L. E. **As Políticas de Inclusão Escolar da Rede Pública Estadual de Educação Básica, na Cidade de Uberlândia/MG (2020/2022) – o plano de desenvolvimento individual (PDI) como instrumento da escola.** 2021. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; OLIVEIRA, A. A. S.; MILANEZ, S. G. C.; GIROTO, C. R. M. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado.** São Paulo, Cultura Acadêmica, Marília-SP, 2013, 184p.

RUBINSZTEJN, C. **Desafios e Possibilidades da Inclusão na Educação Infantil.** 2018. 34p. Monografia (Programa de Pós graduação). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre (RS): Penso, 2013. 624p.

SANTOS, J. R. **Inclusão Escolar e os Modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais Brasileiros**. 2020. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SANTOS, M. V. Q. **Uso do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para a Inclusão Educacional de Alunos com Deficiência**. 2020. 130f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica), Universidade Federal do Pará, Tucuruí, 2020.

SARAT, M; Formação Profissional e Educação Infantil: uma história de contrastes. **Revista Guairacá**, Guarapuava-PR: Unicentro, n.17, p. 135-158, 2001.

SARAT, M; CRUZ, G. A. A Criança e a sua Educação: história e cultura contemporânea. In: SARAT, M.; TROQUEZ, M. C. C.; SILVA, T. (Orgs.). **Formação Docente para a Educação Infantil Experiências em Curso**. 23 ed. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2018. p. 252.

SARAT, M; TROQUEZ, M. C. C.; SILVA, T. Docência para a Educação Infantil: história de uma experiência de formação. In: SARAT, M.; TROQUEZ, M. C. C.; SILVA, T. (Orgs.). **Formação Docente para a Educação Infantil Experiências em Curso**. 23 ed. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2018. p. 252.

SARMENTO, M. Reinvenção do Ofício de Aluno. In: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Orgs.). **Escola da Ponte: um outro caminho para a Educação**, São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2004.

SCHMITZ, A. O. **Desenvolvimento de Estratégias Pedagógicas a partir da CARS Childhood Autism Rating Scale - Versão em Português, na Inclusão Escolar de Crianças com TEA**. 2015. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M. D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão Escolar e Autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 01, p. 222–235, 2016.

SILVA, A. C. F.; ARAÚJO, M. L.; DORNELAS, R. T. A Importância do Diagnóstico Precoce do Transtorno do Espectro Autista. **Psicologia e Conexões**. vol. 1, n. 1, p. 1- 32, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/psicologiaeasconexoes/index>>. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

SILVA, C. C. M. **Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual: a importância do plano pedagógico individualizado e de estratégias de ensino criadas coletivamente pelos professores**. 2017. 77f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SILVA, I. C. **O Uso das Metodologias Ativas no Processo de Ensino de Crianças com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental**. 2022. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, G. L. S. **A Percepção de Professores sobre os Desafios e Possibilidades de Implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo.** 2021. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

SILVA, M. R. **A Formação dos Professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás.** 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: Avaliação de um Programa de Formação Continuada para Educadores.** 2013. 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha.** 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. Inclusão Escolar e o Planejamento Educacional Individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. ISBN 8522402736.

URQUIZA, J. M.; MARTINS, B. A. O Direito à Inclusão da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação no Sistema Educacional Brasileiro: Trajetória Histórica, Política e Legal de Atendimento. In: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). **Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar.** 22 ed. Curitiba: Editora Íthala, 2021. p. 287.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Inclusão e Fracasso Escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental?. **Revista “Educação Especial”**, v. 22, n. 33, p. 59-72, jan-abr. 2009.

ZORTÉA, A. M. **Inclusão na Educação Infantil: as crianças nos (des) encontros com seus pares.** 2007. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

WALTER, C. C. de F.; FERREIRA-DONATI, G. C.; FONSECA, K. A. **Conceituando e Contextualizando os Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD.** Disponível em: [http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/35961/mod\\_scorm/content/3/index.html](http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/35961/mod_scorm/content/3/index.html). Acesso em: 19 mai. De 2023.

## APÊNDICES

**APÊNDICE 1****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

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

---

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Construção e Implementação de um Programa de Formação para Professores da Educação Especial: Elaboração do Plano Educacional Individualizado de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo” sob responsabilidade da pesquisadora Gabriele Aparecida Barbosa Betone, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados- MS, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins.

Este termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) visa apresentar a pesquisa e solicitar a sua permissão para que o mesmo seja publicado em meios científicos. Nesse sentido, essa pesquisa tem por objetivo construir e avaliar um programa de formação que colabore para a elaboração do PEI, para professores do Atendimento Educacional Especializado e Professores de Apoio Educacional dos CEIMs. Os objetivos específicos são: Levantar os conhecimentos e necessidades dos professores do AEE e dos professores apoio, sobre PEI; Construir um programa de formação que colabore com a elaboração de um PEI para alunos com TEA; Aplicar um programa de formação sobre avaliação e desenvolvimento infantil que subsidie a elaboração do PEI para alunos com TEA; Avaliar o programa de formação dos professores.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o (a) Sr. (a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a realização da pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Sua participação consistirá em responder, por meio de questionário, as perguntas que, não serão invasivas à intimidade das pessoas e serão tomadas as devidas providências e cautelas para que não haja constrangimento ou desconforto aos participantes. Para evitar possíveis desconfortos e/ou constrangimentos, os questionários poderão ser levados para casa para serem respondidos. Caso o participante tenha dificuldade em responder alguma pergunta poderá entrar em contato com o pesquisador responsável.

Todas as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo. O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a Área da Educação Especial, pois busca auxiliar os professores na elaboração do PEI. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. Você receberá uma via deste termo que consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Destaca-se que a classificação da pesquisa é de risco mínimo, por meio da utilização de técnicas e métodos retrospectivos ou prospectivos da pesquisa, não havendo intervenções que possam causar danos diretamente aos aspectos psicológicos, fisiológicos ou sociais dos participantes.

Riscos de ordem psicológica, intelectual ou emocional: considerando os procedimentos da pesquisa, os participantes podem se sentir desconfortáveis, com medo de terem algum prejuízo, e até mesmo desconforto e/ou constrangimento. Para evitar possíveis desconfortos e/ou constrangimentos, os questionários e as entrevistas serão aplicados em uma sala reservada, onde o participante possa ficar mais à vontade para responder as perguntas, e poderá solicitar o pesquisador quando necessário, buscando assim evitar e/ou reduzir os efeitos e condições adversas que possam causar algum dano ao participante da pesquisa. Ressalta-se que também serão tomadas todas as providências para evitar os possíveis danos e desconfortos e/ou constrangimentos durante os encontros e reuniões do programa de consultoria colaborativa.

Em relação aos benefícios da pesquisa: destaca-se o benefício individual aos participantes promovendo repercussões direta na prática dos professores, nas ações com os alunos com TEA, contribuindo com o desenvolvimento das crianças. Já como benefício difuso: proporcionar maior conhecimento sobre o tema abordado, benefícios direto para as escolas, e também para os alunos com algum tipo de deficiência que poderão ser beneficiados a princípio de forma indireta pelas ações das escolas participantes, e posteriormente de forma geral, caso o modelo implementado sirva como modelo.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira. Você receberá uma via deste termo que consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso o (a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado no endereço: Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761, Vila Progresso, Dourados - MSCEP 79825-070, Telefone: (67) 3410-2853 - E-mail do CEP/UFGD: cep@ufgd.edu.br. O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. E tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais 37 diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

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



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou ciente dos objetivos da pesquisa “Construção e Implementação de um Programa de Formação para Professores da Educação Especial: Elaboração do Plano Educacional Individualizado de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo”, e aceito participar da mesma.

Li e recebi explicações sobre a pesquisa e fui informado sobre meus direitos de:

1. Receber esclarecimento sobre qualquer dúvida referentes aos procedimentos, aos benefícios, aos riscos e outras eventuais questões relacionadas ao estudo.
2. Retirar meu consentimento a qualquer momento, desistindo de ser participante da pesquisa, sem ter prejuízo algum.
3. Não ser identificado (a), tendo a garantia que as informações prestadas por mim, serão utilizadas exclusivamente com objetivos científicos e publicações na área.

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito(a) no RG nº \_\_\_\_\_, residente no endereço \_\_\_\_\_, declaro que estou ciente de que minha participação é voluntária e que fui esclarecido(a) quanto aos procedimentos e objetivos dessa pesquisa. Telefone para contato: \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

Dourados-MS, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Gabriele Aparecida Barbosa Betone  
Mestranda

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

Gabriele Aparecida Barbosa Betone  
Pesquisadora responsável  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Rodovia Dourados / Itahum, Km 12 - Unidade II | Caixa Postal: 364 | Cep: 79.804-970  
Dourados- MS – Brasil  
Telefone: (67) 99865-7913  
E-mail: [betonegabriele@gmail.com](mailto:betonegabriele@gmail.com)

## APÊNDICE 2

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Esta entrevista faz parte da pesquisa intitulada **“Formação para o professor da sala de recurso: elaboração do PEI de um aluno com TEA da educação infantil”** realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, pela pesquisadora Gabriele Aparecida Barbosa Betone sob orientação da Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins. Tem por objetivo caracterizar os (as) professores (as) que atuam com alunos com TEA, bem como, coletar informações sobre sua atuação com esses alunos na escola e, mais especificamente, sobre os processos que envolvem a elaboração do PEI. Ressalta-se que a pesquisa segue os protocolos do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, garantindo o sigilo e o anonimato de todos os participantes envolvidos e reserva o direito de que o/a participante, pode retirar o seu consentimento em participar, sem nenhum prejuízo, a qualquer momento.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Identificação da Função Docente na Unidade Escolar</b><br><input type="checkbox"/> Professor (a) de Apoio Educacional<br><input type="checkbox"/> Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<br><input type="checkbox"/> Estagiário (a). De que curso: _____<br>Qual semestre? _____ |
| Gênero<br><input type="checkbox"/> Masculino<br><input type="checkbox"/> Feminino<br><input type="checkbox"/> Outro. Especifique (opcional): _____                                                                                                                                                    |
| Idade: _____                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Formação Inicial: _____                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Pós-graduação: _____                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Tempo de atuação na função de docente: _____                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Tempo de atuação com Alunos com TEA: _____                                                                                                                                                                                                                                                            |

1- Ao receber seu aluno você realiza alguma avaliação inicial, para identificação de seu conhecimento?

☐ Sim    ☐ Não

2- Se sim, à pergunta um; diga como é realizada esta avaliação?

---

---

---

---

---

---

---

3- Você utiliza algum instrumento de avaliação? Se sim, qual?

---

---

4- Como faz registros de sua avaliação?

---

---

---

---

---

---

5- Você acredita que algum instrumento poderia te auxiliar nesta avaliação?

---

---

---

---

---

---

6- Você elabora PEI para o trabalho com seu aluno com TEA?

( ) Sim ( ) Não

7- Se elabora o PEI, tem alguma ajuda?

( ) Sim ( ) Não

Quem?

Coordenador ( )

Professor (a) regente ( )

Professor (a) AEE ( )

Outros\_\_\_\_\_

8- Você tem avaliado a evolução do seu aluno, a partir das metas/objetivos elaborados no PEI?

(   ) Sim      (       ) Não

9- Como é feito esse acompanhamento? Você registra as aprendizagens do seu aluno?

---

---

---

---

---

---

10- Para elaboração do PEI você faz contato com outros profissionais que também acompanham seu aluno?

---

---

---

---

---

11- O PEI elaborado para o aluno com TEA é utilizado na sala de aula comum?

---

---

---

12- O PEI possui conteúdos da série?

---

---

---

13- Para você do que trata a avaliação de repertório comportamental?

---

---

---

---

---

---

14- Para que você a utilizaria?

---

---

---

---

---

---

15- Você já recebeu alguma formação para elaboração do PEI? Se sim, em que ano? Oferecida por qual instituição?

---

---

---

---

16- Se sim, como a formação te ajudou?

---

---

---

---

---

17- Quais aspectos do PEI são mais complexos para você?

Avaliação ( )

Parcerias ( )

Resultados/Análise ( )

Materiais/Recursos ( )

Implementação ( )

Programação ( )

Conteúdos ( )

Estratégias ( )

18- Você gostaria de registrar alguma informação que não foi questionada? Caso queira, pode escrever aqui.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### APÊNDICE 3

Esta entrevista faz parte da pesquisa intitulada “**Usabilidade do Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) para Elaboração de Plano Educacional Individualizado de Crianças com TEA na Educação Infantil**” realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, pela pesquisadora Gabriele Aparecida Barbosa Betone sob orientação da Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins.

1- Na sua opinião, a formação contribuiu para a sua atuação com os alunos com TEA?

( ) Sim    ( ) Não

Comente:

---

---

---

---

2- O PARC te auxiliou na avaliação do aluno com TEA? Comente:

---

---

3- Os resultados da aplicação do PARC facilitaram a elaboração do PEI?

Comente:

---

---

---

---

---

4- Na sua opinião quais são os potencializadores e as dificuldades em relação ao uso do PARC?

( ) aplicação      ( ) materiais

Outros, quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5- Em relação a formação, você achou que o tempo de duração foi suficiente para aprender a aplicar o protocolo. Comente:

---

---

---

- 6- Na sua opinião você acredita que o Guia de Modelo de Materiais para serem usados na aplicação do PARC, irá contribuir com ideias de materiais que podem ser usados para avaliar cada habilidade. Acredita que ele pode ser mais um manual para ser utilizado na avaliação? Comente:

---

---

---

- 7- Você se sente preparada para avaliar outros alunos utilizando o PARC, sozinha?  
( ) Sim ( ) Não

- 8- Você acredita que o PARC pode ter ajudar a elaborar outros PEIs para outros alunos? ( ) Sim ( ) Não

- 9- Você considera o PARC um instrumento de boa usabilidade?  
( ) Sim ( ) Não

- 10- Você sentiu falta de algum conteúdo na formação? Qual?

---

---

---

- 11- O que você acha que as próximas formações do PARC deveriam contemplar?

---

---

---

- 12- Comente sobre a sua atuação, quando utilizava o PDI anterior e como está sendo agora. Teve mudanças?

---

---

---

- 13- Você gostaria de registrar alguma informação que não foi perguntada?

---

---

---

**APÊNDICE 04 (Modelo)**

**Guia com exemplos de materiais para serem usados na aplicação do PARC.**

| ÁREA: COGNIÇÃO<br>SUBÁREA: Pareamento e Associação |                                                                                      |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Habilidade                                         | Sugestão de materiais                                                                |
| 1. Colocar/tirar objetos de recipientes            |    |
| 2. Realizar encaixe de padrão único                |   |
| 3. Realizar pareamento de objetos iguais           |  |

CONTINUA...



## ANEXOS

**ANEXO 1 (Modelo)****FOLHA DE RESPOSTA – COGNIÇÃO** (Habilidades Pré-acadêmicas)**Nome:** XXX**Data de nascimento:** XXX**Aplicador:** XXX**Data de aplicação** 1) 24/08/23 2) \_\_\_\_\_ 3) \_\_\_\_\_

| <b>Habilidades Pré-acadêmicas</b>                |                 |                 |                 |
|--------------------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Habilidades</b>                               | <b>1ª Aval.</b> | <b>2ª Aval.</b> | <b>3ª Aval.</b> |
| 1. Discriminar imagem diferente das apresentadas |                 |                 |                 |
| 2. Copiar modelo gráfico                         |                 |                 |                 |
| 3. Apresentar percepção corporal                 |                 |                 |                 |
| 4. Seguir traços                                 |                 |                 |                 |
| 5. Identificar posições                          |                 |                 |                 |
| 6. Discriminar cores                             |                 |                 |                 |
| 7. Discriminar formas geométricas                |                 |                 |                 |
| 8. Discriminar tamanhos                          |                 |                 |                 |
| 9. Discriminar texturas                          |                 |                 |                 |
| 10. Unir pontos para desenhar formas geométricas |                 |                 |                 |

| <b>Habilidades</b>                             | <b>1ª Aval.</b> | <b>2ª Aval.</b> | <b>3ª Aval.</b> |
|------------------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 11. Copiar formas conforme modelo              |                 |                 |                 |
| 12. Copiar desenho conforme modelo             |                 |                 |                 |
| 13. Discriminar massas                         |                 |                 |                 |
| 14. Discriminar quantidades                    |                 |                 |                 |
| 15. Apresentar percepção espacial              |                 |                 |                 |
| 16. Acrescentar itens em um desenho incompleto |                 |                 |                 |
| 17. Desenhar figura humana                     |                 |                 |                 |
| 18. Desenhar itens solicitados                 |                 |                 |                 |
| 19. Contar até 10                              |                 |                 |                 |

## ANEXO 2

|                                                                                   |                                                                             |                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | PREFEITURA MUNICIPAL DE<br><b>DOURADOS</b><br>Construindo uma nova história | SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SEMED<br>DEPARTAMENTO DE ENSINO-EDUCAÇÃO ESPECIAL<br>ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO<br>SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS-SRM |
|                                                                                   |                                                                             |                                                                                                                                                                     |

| REGISTRO DE ATENDIMENTO AO ALUNO                                                                                          |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| ALUNO (A):                                                                                                                |  |
| TIPO DE ATENDIMENTO: <input type="checkbox"/> INDIVIDUAL <input type="checkbox"/> DUPLA <input type="checkbox"/> GRUPO    |  |
| QUANTIDADE DE ATENDIMENTO POR SEMANA: <input type="checkbox"/> 1x <input type="checkbox"/> 2x <input type="checkbox"/> 3x |  |
| MÊS                                                                                                                       |  |

|                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|
| Data:                 | Data:                 |
| Atividade/habilidade: | Atividade/habilidade: |
|                       |                       |
|                       |                       |
|                       |                       |
| Avanços:              | Avanços:              |
|                       |                       |
|                       |                       |
|                       |                       |
| Dificuldades:         | Dificuldades:         |
|                       |                       |
|                       |                       |
|                       |                       |
| <u>Ass.Prof.AEE</u>   | <u>Ass.Prof.AEE</u>   |

## ANEXO 3 - PDI elaborado pela professora do AEE

| <b>6- PLANO DE ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL</b>   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ÁREAS A SEREM TRABALHADAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL</b> | Apontar o que será desenvolvido com o estudante, em cada área do AEE:<br>Área Cognitiva: atenção, concentração, memória, auditiva, e visual; escuta e compreensão de músicas e histórias, leitura e escrita; desenvolvimento da linguagem e uso de diferentes formas de expressão.<br>Área Motora: coordenação motora fina por meio de jogos, brincadeiras e atividades de escrita, bem como o movimento de pinça.<br>Área Social/afetiva: interação com os seus pares e desenvolvimento da sua autoestima.   |
| <b>OBJETIVOS</b>                                                    | Área Cognitiva: Aprimorar a atenção, a concentração e a linguagem. Considerando-se as condições da criança, serão utilizados todos os possíveis recursos para ampliar as possibilidades de aprendizado. Familiarizar-se com seus pares e os diferentes ambientes do Ceim, por meio de recursos alternativos.<br>Identificar figuras, imagens, lugares.<br>Área Motora: enfatizar o uso da habilidade manual.<br>Área Social: Promover a socialização e a comunicação com seus pares/professores e na família. |
| <b>ATIVIDADES DIFERENCIADAS</b>                                     | Descrever as atividades que pretende desenvolver com o aluno do AEE: exemplos:<br>(x ) Comunicação alternativa<br>(x) Informática acessível<br>( ) Libras<br>(x) Adequação de material<br>( ) Outra?<br>Qual?                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>METODOLOGIA DE TRABALHO</b>                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS</b>                            | Uso de computadores com músicas e filmes, jogos no computador, livros infantis, jogos de sequência lógica e pranchas de Comunicação Alternativa, massa de modelar e materiais estruturados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>                                       | Será realizada continuamente de forma qualitativa e quantitativa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|                                                   |                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                   | -Tempo de permanência realizando a atividade corretamente.<br>-Interesse, participação e concentração.                                                                                       |
| <b>AVALIAÇÃO DO PERÍODO<br/>(RELATÓRIO FINAL)</b> | No final do período, descrever as conquistas do estudante e quais objetivos foram alcançados no AEE. Registrar de que forma as ações do AEE repercutiram no desempenho escolar do estudante: |

#### ANEXO 4 - PDI elaborado pela professora do AEE e pela pesquisadora.

| <b>6- PLANO DE ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL</b>   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ÁREAS A SEREM TRABALHADAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL</b> | <p>Apontar o que será desenvolvido com o estudante, em cada área do AEE:</p> <p>Área Cognitiva: Pareamento e Associação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Replicar um modelo;</li> <li>• Dar continuidade a uma sequência de itens;</li> <li>• Relacionar itens a classes;</li> <li>• Relacionar itens correspondentes;</li> <li>• Relacionar itens que possuem a mesma função;</li> <li>• Relacionar itens por características.</li> </ul> <p>Área Cognitiva: Habilidades Pré-acadêmicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminar imagens diferentes das apresentadas;</li> <li>• Copiar um modelo gráfico;</li> <li>• Apresentar percepção corporal;</li> <li>• Identificar posições;</li> <li>• Discriminar cores;</li> <li>• Discriminar formas;</li> <li>• Discriminar tamanhos;</li> <li>• Discriminar texturas.</li> </ul> <p>Área Motora: Coordenação Motora</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abrir embalagens;</li> <li>• Usar apontador e lápis;</li> <li>• Pintar dentro de espaços determinados;</li> <li>• Cortar formas simples com tesoura;</li> <li>• Utilizar cola para realizar colagens.</li> </ul> |

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         | <p>Área Social/afetiva: Habilidades Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sustentar o contato visual;</li> <li>• Parar de fazer algo quando lhe é dito não;</li> <li>• Iniciar interação física com os pares;</li> <li>• Ajudar adultos em tarefas;</li> <li>• Seguir instrução direcionadas ao grupo;</li> <li>• Seguir regras de jogos e brincadeiras;</li> <li>• Esperar a vez em atividades de grupo;</li> <li>• Solicitar ajuda aos pares;</li> <li>• Dizer, por favor; obrigada e pedir desculpas;</li> <li>• Pedir permissão para mexer em objetos e brinquedos que não são seus;</li> <li>• Iniciar saudações.</li> </ul> <p>Área Social/afetiva: Brincar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imitar ações de pares em brincadeiras;</li> <li>• Realizar e/ou imitar ações durante músicas;</li> <li>• Realizar brincadeiras interativas seguindo passos de canções infantis;</li> <li>• Manipular brinquedo conforme a função esperada;</li> <li>• Aproximar-se de pares enquanto realiza tarefas;</li> <li>• Realizar brincadeiras com objetos e que envolvem a participação de outras pessoas;</li> <li>• Buscar por partes que faltam do brinquedos;</li> <li>• Criar brincadeiras imaginárias com objetos de uso cotidiano;</li> <li>• Criar brincadeiras seguindo um tema;</li> <li>• Compartilhar brinquedos com pares;</li> <li>• Engajar-se em brincadeiras motoras interativas com pares.</li> </ul> |
| <p><b>OBJETIVOS</b></p> | <p>Área Cognitiva: Ampliar a atenção aos detalhes, aprender a utilizar os materiais e estabelecer a base para desenvolver o domínio da linguagem receptiva e expressiva. Aumentar o limiar de tolerância. Estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico, conceitos e padrões.</p> <p>Área Motora: Ampliar as habilidades de coordenação</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                               | <p>motora grossa e fina.</p> <p>Área Social: Desenvolver habilidades pré-requisitos para a interação social, generalizando os conteúdos aprendidos. Estimular o contato visual, o desenvolvimento da linguagem, a compreensão e seguimento de regras, a interação social através de atividades e brincadeiras do cotidiano e a atenção compartilhada.</p> |
| <b>ATIVIDADES DIFERENCIADAS</b>               | <p>Descrever as atividades que pretende desenvolver com o alunono AEE: exemplos:</p> <p>(x )<br/>Comunicação alternativa<br/>(x) Informática acessível<br/>( ) Libras<br/>(x) Adequação de material<br/>( ) Outra?<br/>Qual?</p>                                                                                                                          |
| <b>METODOLOGIA DE TRABALHO</b>                | Os atendimentos serão baseados na análise do comportamento aplicada (ABA) e no Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH).                                                                                                                                                                                       |
| <b>RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS</b>      | Peças de enxaixe; figuras de frutas, cores, animais e objetos; formas geométicas; conjuntos de figuras diferentes e iguais; lápis (preto e de cores); borracha; papel; jogos; brinquedos diversos; livros infantis; massinha de modelar e amoeba.                                                                                                         |
| <b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b>                 | O aluno será reavaliado, aproximadamente, em um período de seis a oito meses e/ou conforme sua evolução durante os atendiemtnos. O critério de evolução será baseado no nível de ajuda que o aluno necessitará para desempenhar as ativiades.                                                                                                             |
| <b>AVALIAÇÃO DO PERÍODO (RELATÓRIO FINAL)</b> | O relatório final será elaborado no final do 4º semestre.                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |