

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AUTISMO: UMA APROXIMAÇÃO ÀS PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS

Carlo Schmidt, Mariele Finatto, Lívia Ferreira

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3990>

Submetido em: 2022-04-21

Postado em: 2022-04-28 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AUTISMO: UMA APROXIMAÇÃO ÀS PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS

CARLO SCHMIDT<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1352-9141>

MARIELE FINATTO<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7234-1192>

LÍVIA FERREIRA<sup>3</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0618-6662>

**RESUMO:** O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta uma prevalência alta, resultando no aumento do número desses alunos nas escolas. Por outro lado, observam-se lacunas a respeito de indicação de práticas pedagógicas que os docentes possam utilizar na inclusão destes educandos. Esta pesquisa teve como objetivo relatar as intervenções realizadas em um Atendimento Educacional Especializado (AEE) com educandos com TEA para analisar seus fundamentos teóricos e considerá-las à luz de um conjunto de práticas que apresentam evidência de efetividade, chamadas de Práticas Baseadas em Evidências (PBE). A amostra contou com 8 educandos com diagnóstico de TEA, matriculados na rede regular de ensino do estado de Santa Catarina que frequentaram o AEE na Fundação Catarinense de Educação Especial. Foram analisadas filmagens e transcrições dos atendimentos do professor durante os atendimentos do AEE através da Metodologia de Problematização, resultando na identificação de oito tipos de práticas afins à PBE. Estas foram fundamentadas e relatadas na forma de vinhetas para contextualizar a forma como foram desenvolvidas. Conclui-se que a identificação e a descrição destas estratégias de intervenção podem auxiliar professores na escolha de metodologias pedagógicas para educandos com autismo no serviço de AEE.

**Palavras-chave:** Autismo, Práticas Baseadas em Evidências, Atendimento Educacional Especializado.

### SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE AND AUTISM: AN APPROACH TO EVIDENCE-BASED PRACTICES

**ABSTRACT:** Autistic Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder with a high prevalence, resulting in an increase in cases of these students in schools settings. In this context, there are gaps about pedagogical practices that teachers can use in the intervention with these pupils, since the official government documents of special education lacks of guidelines of pedagogical practice for specialized teachers in educational institutions. This research aimed to report the interventions carried out in a Specialized Educational Service (SES) with students with ASD to analyze their theoretical foundations and consider them in the light of a set of practices that present evidence of effectiveness, so called, Evidence-Based Practices (EBP). The sample included 8 students diagnosed with ASD, enrolled in the regular school system in the state of Santa Catarina, who attended Specialized Educational Services (SES) at Fundação Catarinense de Educação Especial. Using footage and transcripts of the sessions, the actions of the teacher during the SES were analyzed through the Problematization Methodology, identifying problem situations in order to seek the theoretical elements that underlie them. The results show eight different types of practices related to EBP, which were conceptualized regarding their

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil. <carlopsico3@gmail.com>

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil. <marielefinatto@gmail.com>

<sup>3</sup> Fundação Catarinense de Educação Especial. São José, SC, Brasil. <livia.edesp@gmail.com>

theoretical principles and reported as vignettes to take account the context the way it were originally developed. The identification and description of these intervention strategies can assist teachers in choosing pedagogical methodologies for students with autism in the Specialized Educational Service.

**Keywords:** Autism, Evidence-Based Practices, Specialized Educational Service.

## **SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO Y AUTISMO: UN ENFOQUE DE PRÁCTICAS BASADAS EN LA EVIDENCIA**

**RESUMEN:** El trastorno del espectro autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que tiene una alta prevalencia, lo que resulta en un aumento en el número de estos estudiantes en las escuelas. En este contexto, existen vacíos en cuanto a la indicación de prácticas pedagógicas que los docentes pueden utilizar en la intervención con estos estudiantes, ya que los documentos oficiales de la educación especial son incipientes en cuanto a lineamientos para la práctica pedagógica del docente especialista en instituciones educativas. Esta investigación tuvo como objetivo reportar las intervenciones realizadas en un Servicio Educativo Especializado (SEE) con estudiantes con TEA para analizar sus fundamentos teóricos y considerarlos a la luz de un conjunto de prácticas que presentan evidencia de efectividad, denominadas Prácticas Basadas en Evidencia. La muestra incluyó a 8 estudiantes con diagnóstico de TEA, inscritos en la red de educación regular del estado de Santa Catarina que asistieron al Servicio de Educación Especializada (SEE) em Fundação Catarinense de Educação Especial. Mediante metraje y transcripciones de las citas, se analizaron las acciones del docente durante las citas de la SEE a través de la Metodología del Problematización, identificando situaciones problemáticas con el fin de buscar los elementos teóricos que las sustentan. Los resultados identificaron ocho tipos de prácticas similares a las Prácticas Basadas en Evidencia, las cuales fueron conceptualizadas de acuerdo a sus principios teóricos y reportadas en forma de viñetas para contextualizar la forma en que fueron desarrolladas. Se concluye que la identificación y descripción de estas estrategias de intervención pueden ayudar a los docentes en la elección de metodologías pedagógicas para estudiantes con autismo en el servicio de la SEE.

**Palabras clave:** Autism, Prácticas Basadas en Evidencia, Servicio Educativo Especializado.

## INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma atividade de caráter pedagógico, prestada por profissional da educação especial, com objetivo de complementar ou suplementar o processo de ensino e aprendizagem de educandos apoiados pela educação especial. O AEE tem como função identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação plena dos educandos público da educação especial na rede regular de ensino (Brasil, 2010). Educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como aqueles com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem estar matriculados na rede regular de ensino, recebendo AEE no contraturno (Brasil, 2008).

Visto que os educandos com TEA se constituem como aqueles apoiados pela educação especial e que esta é uma modalidade de ensino que perpassa de forma transversal todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2008), é fundamental identificar práticas e processos de ensino que oportunizem a esses educandos pleno acesso ao currículo através da participação e aprendizagem.

No Estado de Santa Catarina a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) é uma instituição pública estadual responsável por definir as políticas públicas de educação especial, tendo como missão fomentar, produzir e disseminar o conhecimento científico desta área. As publicações produzidas pela FCEE têm por objetivo nortear ações docentes da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

As Políticas de Educação Especial objetivam orientar, acompanhar e avaliar a educação dos alunos público alvo da educação especial no estado através dos diferentes serviços oferecidos pela rede regular de ensino de Santa Catarina. Porém, observam-se lacunas no que tange a orientação do serviço do AEE especificamente para educandos com TEA que se estende desde as normativas federais, refletindo nas políticas estaduais. Por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei 12.764/12 e a nota técnica nº 24/2013, a Política de Educação Especial, e o Programa Pedagógico de Santa Catarina, apresentam similaridades quanto à incipiência em detalhar ações dos professores do AEE a respeito de como atuar pedagogicamente junto a educandos com TEA. Este fato pode estar contribuindo para os resultados pouco satisfatórios relatados na literatura recente sobre a aprendizagem destes educandos (Boettger, Lourenço & Capellini, 2013; Schmidt, et al, 2016).

De acordo com a nota técnica nº 24/2013 do MEC, “Os professores das classes comuns e os do AEE devem garantir a efetivação da acessibilidade ao currículo e um ensino que propicie a plena participação de todos”. A orientação para que os docentes ofereçam pleno acesso ao currículo e participação dos alunos, destacada na nota, não indica que práticas ou metodologias de ensino estes professores possam utilizar na educação dos seus alunos com TEA.

Sobre o AEE, é possível encontrar referências sobre a suplementação e enriquecimento curricular nos casos de altas habilidades/superdotação e nas deficiências sensoriais, ainda que breves, descrevendo serviços e recursos específicos para este alunado (Brasil, 2008). Já quanto ao TEA, não é citada nenhuma metodologia norteadora específica, revelando a necessidade de produção de conhecimento especificamente para este alunado.

A literatura na área da educação especial reforça este argumento ao relatar o pouco conhecimento docente, tanto prático quanto teórico, a respeito de práticas pedagógicas para educandos com autismo (Nunes, Azevedo & Schmidt, 2013). Pimentel & Fernandes (2014), descrevem que em alguns momentos os professores relatam inaptidão para atuar com esses educandos, demonstrando como esse desconhecimento pode incrementar o sentimento de despreparo. Com isso, os professores tendem a se sentir sobrecarregados especialmente com a dificuldade ou ausência de linguagem e o conseqüente alheamento desses educandos na escola (Rodrigues, Moreira & Lerner, 2012). A causa para estas dificuldades parece residir, em parte, em relatos encontrados sobre a formação desses docentes, como desconhecimento sobre educação de alunos com autismo, mais especificamente sobre dificuldades em planejar, ensinar e avaliar nesse contexto (Schmidt, et al., 2016).

Ainda que grande parte destes relatos se refiram a professores de ensino comum, entende-se que esses professores devam ter o professor especialista, ou professor de educação especial<sup>4</sup>, como uma referência ao encontrar dificuldades no processo de inclusão. Ou seja, o professor especialista, teórica e legalmente, é quem poderia articular as ações e dinamizar o conhecimento sobre práticas que possam ser utilizadas em sala de aula para auxiliar na escolarização desses educandos (Brasil, 2010).

A formação dos professores especialistas, para que possam subsidiar os professores do ensino comum, pressupõe que os docentes adquiram conhecimento sobre as características dos educandos com deficiência, incluindo aqueles com TEA (Camargo, et al., 2020). Somente a partir destes conhecimentos articulados entre professores de sala de aula de especialistas é que seria possível o desenvolvimento de práticas que atendam às demandas educacionais desses educandos.

## **AUTISMO: DA DEFINIÇÃO À ARTICULAÇÃO DE SABERES**

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição classificada no DSM-5 como pertencente à categoria dos transtornos do neurodesenvolvimento (Associação Americana de Psiquiatria [APA], 2014). As características essenciais contemplam uma tríade que envolve déficits persistentes na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamentos e interesses e atividades. Esses sinais aparecem precocemente no desenvolvimento e acabam por limitar ou prejudicar, de formas muito heterogêneas, as habilidades para a vida diária e por essa razão é denominado “espectro do autismo”. O termo busca definir a grande variedade sintomatológica do TEA, uma vez que a combinação de suas características se manifesta de modo singular em cada indivíduo, demandando intervenções diferenciadas para cada sujeito (Schmidt, 2017).

De acordo com o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), foram analisados casos de crianças na faixa etária de 8 anos de idade em onze estados dos EUA no ano de 2016, atualizado em 2020, estimando-se que há um caso de autismo para cada 59 nascimentos (Centro de Controle e Prevenção de Doenças [CDC], 2020). No Brasil ainda não há informações precisas quanto aos casos de autismo. De acordo com os dados apontados por relatórios emitidos a partir do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina, em dezembro de 2019 havia o registro de 3.233 educandos com TEA matriculados na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina (Santa Catarina, 2019). Este aumento crescente no número de diagnósticos de TEA é acompanhada pelo número elevado de matrículas na rede regular de ensino. Porém, a formação inicial ou continuada dos professores para atender essa demanda parece não acompanhar esses números.

Considerando que as práticas que apresentam evidências de efetividade<sup>5</sup> se constituem como um conhecimento relevante por parte dos profissionais que atuam com esses educandos, a problemática que se instala nesse contexto é que tais práticas não têm sido priorizadas na formação de professores (Camargo, et al., 2020). Mesmo com uma produção científica recentemente crescente sobre educação de alunos com TEA, a articulação desses saberes com a prática do professor de educação especial parece carecer de uma maior aproximação (Nunes & Schmidt, 2019). O cenário atual nos mostra que as dificuldades docentes quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para educandos com TEA estão relacionadas, entre outros, à falta de conhecimento dos professores sobre procedimentos de ensino direcionados especificamente para esse alunado (Barberini, 2016).

A literatura atualmente já apresenta procedimentos de ensino que demonstram efetividade em atingir determinados objetivos educacionais de alunos com autismo (National Research Council [NRC], 2001; Wong, et al., 2015). A esse conjunto de práticas tem sido atribuído o termo Práticas Baseadas em Evidências (PBE). Agências internacionais como a National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC), que tem por objetivo promover e difundir o uso de PBE, publicou em 2020 um relatório desenvolvido em parceria com a National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAP) relatando 28 práticas reconhecidas como PBE (Martín, et al., 2020). A

---

<sup>4</sup> Professores que atuam no AEE recebem diferentes terminologias de acordo com o estado em que atua. Por essa razão, adotaremos aqui o termo “professor especialista”.

<sup>5</sup> Efetividade é compreendida como a identificação de uma relação de causalidade entre a introdução de um procedimento interventivo e mudanças no comportamento-alvo (NUNES, SCHMIDT, 2019).

agência disponibiliza os estudos realizados com tais práticas, a conceituação teórico-metodológica das mesmas, e materiais com procedimentos para sua implementação (Martin, et al., 2020).

No entanto, a articulação dessas PBE com as práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas ainda é um desafio importante não só no contexto brasileiro, mas também internacional (Lubas, et al., 2016). Essa distância entre a produção científica e as práticas pedagógicas escolares dificulta a implementação boas práticas para alunos com TEA. Portanto, o objetivo deste trabalho é relatar descritivamente as intervenções realizadas com educandos com TEA no contexto do Atendimento Educacional Especializado para analisar seus fundamentos teóricos e considerá-las à luz de um conjunto de práticas que apresentam evidência de efetividade.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo utilizou um delineamento de estudos de caso coletivo (Stake, 2000). Alvez-Mazzotti (2006) complementa que neste desenho de pesquisa:

O pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos (Alvez-Mazzotti, 2006, p. 642).

Os participantes foram oito educandos com diagnóstico de TEA, com idade entre 6 e 9 anos, matriculados na rede regular de ensino, e que frequentavam o AEE no contra turno escolar duas vezes por semana. Esta pesquisa foi submetida ao comitê de ética e aprovada com parecer nº 1.506.194 da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Os profissionais responsáveis pela pesquisa foram uma professora especialista, que realizava diretamente o atendimento aos educandos com autismo, e uma pedagoga especialista, responsável por orientar o atendimento prestado aos alunos e registrar os dados obtidos em cada intervenção. Visando a manter a confiabilidade dos atendimentos, padronizou-se que a professora especialista faria todos os atendimentos. Semanalmente ambas se reuniam em momentos de estudo de caso, onde analisavam os dados dos atendimentos, assistiam às videografações. Em seguida, delineavam como seriam as próximas intervenções com base nas práticas baseadas em evidência publicadas pelo NPDC (Martin, et al., 2020).

A professora especialista e a pedagoga do serviço do AEE analisaram em conjunto 102 videografações dos atendimentos realizados no AEE e 16 registros mensais de atendimentos dos educandos. Os registros partiam de informações diárias de cada intervenção (Ex.: objetivos, metodologias utilizadas, resultados alcançados), as quais eram mensalmente compiladas em uma síntese de resultados. O objetivo da análise foi verificar se, ou de que forma, os atendimentos estavam sendo adequados às necessidades de desenvolvimento dos educandos, bem como analisar a metodologia pedagógica utilizada e os fundamentos teóricos que embasavam os atendimentos. Os atendimentos aconteceram durante os anos de 2016 e 2017, de forma individual, duas vezes por semana, sempre no contra turno escolar.

Para caracterizar as ações do professor no atendimento aos educandos com autismo foi utilizada a Metodologia de Problematização (Bordenave & Pereira, 2004). Conforme esta abordagem, partiu-se da realidade de intervenção (atendimento a alunos com TEA), foram identificadas as situações-problema (caracterização das práticas), para então buscar elementos teóricos com embasamento científico (estudo das PBE), retornando para a realidade de intervenção com práticas ajustadas (PBE aplicadas).

Para a problematizar as práticas que deveriam embasar os atendimentos, foram estudadas as 27 PBE descritas no relatório do NPDC<sup>6</sup>. Estas foram indicadas como possível resposta à situação-

---

<sup>6</sup> Disponíveis em: <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>.

problema por serem propostas explicativas detalhadas e fundamentadas tanto teórica quanto empiricamente, o que as sustentam cientificamente enquanto práticas de intervenção. O estudo aprofundou os fundamentos teórico-metodológicos das PBE, assim como os procedimentos para implementação. Por conseguinte, as práticas pedagógicas realizadas pela professora especialista no contexto do AEE foram ajustadas, aderindo mais claramente aos procedimentos estudados.

## RESULTADOS

Os resultados apresentam as práticas desenvolvidas no contexto do AEE. Cada uma é nomeada e referenciada de acordo com a sua conceituação na literatura (Definição), ilustrada a partir de vinhetas (Exemplos), e complementadas por informações sobre o contexto e demais variáveis envolvidas (Contextualização). A escolha pelo formato de vinhetas visa a facilitar a compreensão contextual de seu uso por parte dos professores ou interessados em desenvolvê-las em sua prática pedagógica.

### Apoio Visual (AV)

Definição:

Apoio visual é a utilização de sinais concretos usados para fornecer ao educando informações sobre rotinas, atividades, expectativas de comportamento, ou demonstração de habilidades. Estes sinais são emparelhados ou utilizados no lugar de uma sugestão verbal. Os apoios visuais podem incluir objetos, fotos, palavras escritas, arranjos no ambiente ou do material, limites visuais, etiquetas, e sistemas de organização (Sam & Afirm, 2016c).

Exemplo 1:

Para trabalhar as áreas perceptiva, cognitiva (não verbal) e visuomotora de uma aluna, optou-se pela utilização do jogo de Tangram<sup>7</sup>. As peças do jogo foram dispostas sobre a mesa, de modo aleatório, para observar a habilidade da educanda em criar formas e compor figuras. Foram observadas manifestações de irritabilidade e intolerância frente à tarefa (ex: bateu na mesa e gritou), sugerindo uma inabilidade de compreensão ou execução da proposta por parte da aluna. No encontro seguinte, a professora trouxe como apoio visual algumas figuras para servir de modelo e orientar a construção e criação de formas, quando a aluna passou a tentar reproduzi-los. Inicialmente ela colocou as peças diretamente sobre o modelo, pareando, mas gradativamente, por orientação da professora, passou a observar o modelo ao lado para construir o seu em paralelo. Ao final, construiu formas sem o uso do modelo. Com isso, o comportamento irritativo desapareceu e a tarefa foi cumprida com independência.

Exemplo 2:

A educanda entrou na sala e encontrou sobre a mesa cartões com pictogramas correspondentes a cada uma das atividades que seriam trabalhadas naquele atendimento. Ao lado da mesa foi colocado um mural, afixado à parede. A professora entregou um cartão (apoio visual) por vez para a criança, que os afixou no mural, sequencialmente, de cima para baixo, por ordem cronológica de execução. No primeiro pictograma constava a figura de uma menina sentada à mesa, ao que a educanda se direcionou para uma mesa próxima. Lá encontrou uma atividade previamente selecionada para ela de acordo com suas habilidades. Rapidamente a aluna compreendeu a comunicação e engajou-se na realização da tarefa.

Contextualização:

---

<sup>7</sup> Tangram®: quebra-cabeça de origem chinesa formado por sete peças, com as quais pode-se compor variadas figuras, sem sobreposição.

No exemplo 1, em função da dificuldade de comunicação, a educanda manifestou-se através de gritos, entendidos pela professora como indicativo de irritabilidade. Nesta situação específica, o desconforto foi motivado por sua inabilidade motora e/ou cognitiva em conseguir utilizar o material Tangram®, que exige habilidades como imaginação, planejamento e organização para construir formas. Neste caso, o apoio visual serviu como modelo concreto a ser seguido, indicando quais formas poderiam ser construídas, assim como o material que poderia ser explorado.

No exemplo 2, a criação de uma rotina e um sistema de trabalho<sup>8</sup>, organizados de forma sequencial (de cima para baixo) auxiliaram a aluna a compreender a propostas da professora para aquele momento. A rotina foi construída de forma cooperativa entre ela e a professora e indicou de forma não verbal o local para a tarefa daquele dia (mesa). Ao chegar na mesa, o sistema de trabalho indicava qual atividade deveria fazer naquele lugar.

Em ambos os exemplos o apoio visual foi utilizado como norteador das tarefas propostas. A importância da utilização do apoio visual é justificada:

Por estes educandos frequentemente demonstrarem certa força no pensamento concreto, nas rotas de memória e na compreensão das relações viso-espaciais, enquanto demonstram dificuldade no raciocínio simbólico, comunicação e atenção (Fonseca & Ciola, p. 20).

## **Reforçamento (R+)**

Definição:

Um reforço positivo aumenta a probabilidade de um comportamento ocorrer pela presença (positividade) de uma recompensa (estímulo). É uma prática fundamental utilizada para ensinar habilidades-alvo porque promove o aumento da frequência dos comportamentos desejados. Consiste em descrever a relação entre o comportamento do educando e a consequência que será apresentada subsequentemente a este comportamento. Esta relação apenas será de reforço se a consequência apresentada aumentar a probabilidade de o educando executar o comportamento ou a habilidade desejada (Sam & Afirm, 2016b).

Exemplo:

É apresentado aqui o caso de um menino de 9 anos com autismo cujo interesse restrito e estereotipado era o desejo renitente de escrever no papel, repetidamente, as mesmas palavras. Este comportamento restringia sua participação em outras atividades importantes para ele. Para inserir novas atividades escolares em seu repertório, identificou-se que a própria atividade de escrever no papel poderia ser algo reforçador para este educando. O objetivo inicial do professor foi ensinar o aluno a sentar-se à mesa (comportamento-alvo) para realizar a atividade direcionada, sendo utilizado como reforçador a ação de escrever no papel. Foi então apresentado a ele um cartão (apoio visual) correspondente à atividade da mesa, porém ele não aderiu à proposta, mostrando incompreensão. A professora então o conduziu pela mão (prompt físico) até a cadeira, onde ele sentou-se, sendo então entregue um papel e uma caneta. O aluno aderiu imediatamente, passando a escrever algumas palavras de seu interesse. Depois de algum tempo, a professora sinalizou que se aproximava o final daquela atividade. O educando foi então conduzido para a próxima atividade, envolvendo a montagem de um quebra-cabeças e planejada para acontecer na mesa, mas dessa vez sem a ação de escrever no papel. Assim que ele conseguiu concluir esta atividade, a professora entregou o papel e a caneta novamente. A alternância entre atividades e a oferta para escrita no papel foram repetidas durante o atendimento. Gradativamente, o tempo de uso do caderno foi reduzido e a inserção de novas atividades ampliado.

Contextualização:

A estereotipia e o interesse restrito são duas das características inerentes ao TEA. Neste caso, o interesse do aluno foi pela escrita, ou seja, foi o que a professora identificou que ele buscava espontânea

---

<sup>8</sup> Rotina e Sistemas de Trabalho são estratégias fundamentados pelo método TEACCH (mais informações podem ser encontradas em Fonseca e Ciola (2016).

e incessantemente. No entanto, ele escrevia sempre as mesmas palavras repetidamente, mostrando dificuldade em engajar-se em novas atividades. Embora o aluno usasse a caneta no papel de forma funcional, essa escrita apresentava-se com caráter estereotipado, seguindo a forma de um ritual. Comportamentos de alta intensidade, identificados como interesses restritos e estereotipados podem ser utilizados como potentes reforçadores durante as atividades pedagógicas para o ensino de novas habilidades (Fonseca & Ciola, 2016).

Importante destacar que, como o sentar-se à mesa foi definido como comportamento-alvo e a escrita no papel como reforçador, a atividade com quebra-cabeça foi escolhida por contemplar uma habilidade que se encontra dentro do domínio do educando. Isso para minimizar uma possível resistência em engajar-se às atividades que não envolvam caneta e papel. Ao deparar-se com uma tarefa com baixo nível de dificuldade, mas que exigia que ele permanecesse sentado, a demanda foi equilibrada e o educando conseguiu manter seu desempenho até o final, quando a caneta e o papel lhe foram entregues. A escolha do reforço se constitui como algo que é motivador para o educando, sendo ofertada imediatamente após a emissão do comportamento esperado.

### **Apoio visual e reforçamento combinados (AV, R+)**

Definição:

Combinação de duas práticas (apoio visual e reforço), descritas anterior e individualmente.

Exemplo:

O aluno apresentava no AEE o comportamento persistente de manipular o brinquedo que trazia de sua casa, o que atuava como barreira ao aprendizado ao impossibilitar sua plena dedicação às tarefas. Para lidar com este comportamento, a professora confeccionou 3 cartões ilustrativos com pictogramas correspondentes às estas atividades (ex.: pictograma de um quebra-cabeças para sinalizar a atividade de brincar com quebra-cabeças; pictograma com mão utilizando uma caneta para sinalizar a atividade de escrita; pictograma do brinquedo para sinalizar o momento de brincar com o brinquedo trazido de casa). Os cartões foram colocados sequencialmente, de cima para baixo, em um velcro afixado na mesa de trabalho. O aluno retirou o primeiro cartão da mesa, determinando o momento da atividade do quebra-cabeça. Realizou a proposta até o final e depois direcionou-se para o próximo cartão. Da mesma forma, retirou o segundo cartão, que simbolizava a atividade de escrita e a executou. Por fim, retirou o terceiro cartão, simbolizando o brinquedo trazido de casa, que correspondia a sua área de interesse (reforçador).

Contextualização:

O modelo de ensino pressupõe que haja um direcionamento propositivo do professor e que as informações sejam dadas ao aluno sequencial e gradativamente. No entanto, para atingir os objetivos pedagógicos, é importante minimizar as possíveis dificuldades comportamentais. Nesse caso, o comando verbal do professor não foi suficientemente informativo para que a criança compreendesse que era o momento de trabalhar as atividades pedagógicas. Por essa razão houve a necessidade de o professor utilizar o apoio visual (cartões com pictogramas) de forma complementar, tendo em vista que pessoas com autismo tendem a compreender melhor informações visuais do que verbais (Diamond, 2018). Além disso, a resistência do aluno em mudar de atividade é um comportamento frequente no autismo (Courchesne, 1994), demandando uma complementaridade através da utilização de apoio visual. A compreensão da sequência de atividades previstas pelos pictogramas aumentou a tolerância do aluno para lidar com as atividades de quebra-cabeça e escrita, por prever que em seguida seria o momento de manipular o brinquedo. Ao receber o brinquedo, este atuou como reforçador do comportamento de aderência às atividades anteriores.

### **Intervenção Naturalística (IN) e Modelagem (MD)**

Definições:

Intervenção naturalística é o uso de estratégias para ensinar habilidades específicas em contextos não controlados, como, por exemplo, a casa ou a escola. Integra alguns dos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no ambiente natural, ou em rotinas e atividades diárias dos educandos, de modo que a competência adquirida possa ser generalizada. Envolve identificar rotinas e atividades, e organizar o ambiente para alcançar o comportamento alvo, envolvendo o educando com a escolha de uma atividade que seja motivadora (Amsbary & Afirm, 2017).

A modelagem é utilizada para estimular o uso de um comportamento ou habilidade. É fornecido ao educando um modelo para ensinar uma habilidade alvo, que pode ser por um colega ou pelo próprio professor. Devem ser observados os pré-requisitos necessários para a modelagem como as habilidades de imitação, sustentação da atenção para observar o modelo, bem como identificar o momento e atividade para trabalhar a modelagem. (Sam & Afirm, 2016d)

Exemplo:

O educando brincava com massinha de modelar utilizando moldes e formas, mostrando dificuldade motora para manusear. No entanto, mantinha-se engajado na atividade pelo caráter lúdico daquela brincadeira. A professora, então, sentou-se ao lado da criança, quando esta pegou a sua mão, direcionando-a para que a professora realizasse a ação que o aluno deseja fazer com a massinha (o educando não usou palavras para pedir o que quer, mas usou a mão da professora como instrumento). A professora não atendeu ao comportamento de ser pega pela mão, pois o objetivo a ser ensinado é verbalizar a palavra 'ajuda'. A cada vez que o aluno buscava a ajuda pegando a professora pela mão, esta não a atendia, ao invés disso provendo o modelo mais adequado de solicitação: 'Você quer ajuda! Diga: ajuda!', direcionando o olhar da criança e dando ênfase a palavra 'ajuda'. Essa situação se repete e, após algumas tentativas, o educando verbalizou a palavra ajuda. Imediatamente a professora auxiliou a criança a manipular a massinha de modelar e as formas.

Contextualização:

Usar o adulto como instrumento para conseguir o que deseja tem sido relatado historicamente na literatura com uma característica recorrente às pessoas com autismo, especialmente quando sua comunicação verbal é pouco funcional (Phillips, et al, 1995). No caso, o aluno já apresentava a fala desenvolvida, sendo o objetivo da intervenção ensinar a pedir ajuda, tornando sua fala mais funcional. Escolher a situação diária para ensinar este comportamento envolveu pensar em objetos do seu ambiente natural (escola) que fossem motivadoras para a criança. O comportamento de pedir verbalmente ajuda foi aprendido em um contexto pouco estruturado utilizando a modelação.

### **Apoios (Promptings - PP)**

Definição:

Os apoios incluem assistência visual, gestual ou física dada ao educando para apoiá-lo na aprendizagem de determinado comportamento ou habilidade (Sam & Afirm, 2016a). Dessa forma, os apoios (prompts) podem ser utilizados para reduzir a possibilidade de respostas incorretas. Apoios físicos, verbais ou gestuais podem ser usados simultaneamente, a depender das características do educando e do objetivo da intervenção (Sam & Afirm, 2016a).

Exemplo:

O educando estava sentado à mesa, de frente para a professora, e a atividade envolvia fixar cartões de apoio visual de acordo com cada categoria (ex.: animais, objetos, e alimentos). O educando pegou a primeira figura (maçã), a professora a nomeou verbalmente e ele a fixou na categoria correta (alimentos). Nas próximas figuras (lápiz e zebra) a professora as nomeou, mas o aluno as direcionou para a categoria alimentos. Neste momento a professora se antecipou ao erro (aprendizagem sem erro) e apontou gestualmente para a categoria correta; ao que o educando corrigiu e a realizou corretamente. Nas últimas figuras da atividade, o aluno pegou uma figura tentando fixá-la aleatoriamente, então a professora usou sua mão (apoio físico) sobre a mão do educando, direcionando-o a fixar a figura na categoria correta.

#### Contextualização:

A criança em questão apresenta um vocabulário com repertório bastante restrito e dificuldade na classificação e organização. Os apoios utilizados (prompts gestual e físico) no momento certo foram decisivos para que ele acertasse as respostas. Como a habilidade de categorização em questão estava em desenvolvimento, foi necessário fazer junto, através do método de aprendizagem sem erro<sup>9</sup>. Primeiramente, apenas utilizando instrução verbal o educando completou corretamente a tarefa. Porém, quando mais fatigado e distraído, precisou de apoios mais consistentes para concluir a tarefa (gestual e físico).

### **Análise de tarefas (AT)**

#### Definição:

Estratégia que pode ser utilizada para ensinar comportamentos complexos ou aprendizagens que contenham várias etapas através da sua divisão em partes menores para depois serem encadeados. Na análise de tarefa, os comportamentos complexos são quebrados em pequenos passos, em que cada etapa é ensinada individualmente, para posteriormente uni-los em sequência (encadeá-los), compondo comportamentos complexos (Sam & Afirm, 2016e).

#### Exemplo:

O objetivo da atividade foi ensinar a leitura de pequenas frases. Inicialmente, apresentou-se ao aluno palavras que ele já dominava, uma a uma, para que ao final ele lesse a frase completa. Começou lendo apenas a primeira palavra da frase, em seguida a primeira e a segunda palavra seguidas, depois a primeira, a segunda, e a terceira palavra consecutivamente. Gradualmente, os avanços seguiram até a leitura da frase por completo.

#### Contextualização:

A utilização da estratégia a análise de tarefa consistiu no ensino de cada palavra separadamente, encadeando uma à outra após a aprendizagem de cada unidade. Neste caso, a habilidade emergente, ou seja, que estava em desenvolvimento, era a leitura de pequenas frases. Porém o educando vinha apresentando pouca persistência e desorganização frequentes, possivelmente ocasionadas pela alta complexidade da tarefa. A separação do conjunto complexo em unidades menores fez com que o aluno alcançasse pequenos sucesso seguidos, o que atou com reforçamento, em direção ao objetivo final.

### **Instrução e Intervenção Mediada por Pares (IIMP)**

#### Definição:

Estratégia que envolve a instrução do professor a colegas para estes realizarem a intervenção com o aluno com autismo através de interações sociais positivas e significativas. Os colegas recebem instruções a respeito das características do aluno com autismo e como eles podem intervir junto a ele nas atividades que desenvolvem habilidades sociais. A IIMP inclui outras técnicas como a modelagem por pares, treinamento de iniciação por pares, treinamento direto dos educandos, dentre outros (Sam & Afirm, 2015).

#### Exemplo:

Em uma tarefa em que o objetivo é que o aluno com autismo leia trechos de um livro, o professor escolheu dois colegas e passou instruções prévias sobre as estratégias para manter o colega com autismo engajado na atividade (direcionar o olhar do colega para o texto, reforçar quando ele lê corretamente). No momento da atividade, os colegas sentaram-se ao lado do aluno com autismo e

---

<sup>9</sup> Aprendizagem sem erro: é um método cujo objetivo é a assertividade das respostas, onde o professor (ou o colega) intervém, direcionando o educando à resposta correta. Desta forma aumenta-se as chances de repetir e executar a tarefa da maneira correta tornam-se maiores, na medida que lhe é dado o modelo do que e como fazer (MELO; CARMO; HANNA, 2014)

realizaram uma mediação da leitura, indicando gestualmente os trechos a serem lidos e elogiando cada trecho lido. Importante destacar que a professora não orienta diretamente o aluno com autismo, sendo esta ação realizada exclusivamente pelos seus colegas.

Contextualização:

Nesta atividade, a professora já havia trabalhado anteriormente a leitura do livro proposto, percebendo que o educando tinha o nível de habilidade necessário para a execução da tarefa. No entanto, era preciso alguma mediação, especialmente para evitar as distrações excessivas. Para tanto, os colegas receberam instruções do professor sobre como direcionar o colega para o texto e motivá-lo a manter-se na tarefa. A aprendizagem foi adquirida através da mediação realizada exclusivamente pelos colegas, sem a participação direta do professor, configurando a Intervenção Mediada por Pares.

### **Intervenção Baseada no Antecedente (IBA)**

Definição:

É uma prática baseada em evidências que tem como objetivo identificar os eventos ou circunstâncias que precedem uma atividade ou demanda, a fim de modificar os arranjos ambientais para reduzir os comportamentos inadequados ou aumentar os positivos (Sam & Afirm, 2016g).

Exemplo:

A aluna apresentava um comportamento de agitação seguida por gritos ao chegar na escola. Foi observado que este comportamento era frequentemente precedido pelo sinal sonoro ruidoso de entrada. Além do sinal sonoro, a escola chamava pelo microfone uma turma por vez para entrar em sala em um volume bastante alto. Neste sentido, orientou-se a família a levar a educanda para a escola um pouco depois da emissão do sinal sonoro e que as outras turmas fossem chamadas, visando a evitar este momento. Nos dias seguintes, verificou-se uma rápida melhora comportamental com a extinção das agitações e gritos da aluna.

Contextualização:

Neste contexto, foi essencial identificar o que os estímulos sonoros excessivamente altos poderiam estar ocasionando as crises de comportamento da educanda. A partir da eliminação do sinal sonoro (antecedente), quando a educanda passou a chegar um pouco depois do horário, ocorreu também a extinção dos comportamentos desorganizados.

### **PECS**

Definição:

O PECS® (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) é uma intervenção que ensina o educando a utilizar figuras/símbolos para se comunicar com outras pessoas. Por essa razão, o PECS foi incorporado às estratégias de Comunicação Alternativa ou Aumentativa na versão mais recente das PBE (Steinbrenner, et al., 2020). Alguns educandos com TEA podem não desenvolver habilidades de comunicação verbal e não verbal, então o PECS pode ser usado para desenvolver um sistema de comunicação e promover o desenvolvimento da fala. (Sam & Afirm, 2016f). Ensinar a comunicação funcional é o principal objetivo do PECS®<sup>10</sup>.

Exemplo:

O aluno não apresentava comunicação verbal e os problemas de comportamentos (ex.: morder-se, gritar) aconteciam de maneira recorrente devido à dificuldade de comunicação. Em conjunto, e sob orientação técnica especializada, implementou-se a intervenção de comunicação alternativa.

---

<sup>10</sup> Para utilizar o sistema PECS® é necessário receber a formação disponibilizada pelo grupo Pyramid Educational Consultants.

Confeccionou-se a pasta de comunicação e realizou-se o treinamento com o aluno, família, professor de educação especial e segundo professor. O educando rapidamente apropriou-se do sistema PECS® de comunicação, utilizando a pasta para comunicar inúmeras informações. À medida que a comunicação funcional foi implementada, os problemas de comportamentos foram gradualmente reduzidos.

Contextualização:

Nesta prática utilizada para iniciar a comunicação de maneira funcional, o educando rapidamente evoluiu ao longo das seis fases de implementação do PECS® e apropriou-se da pasta de comunicação, formando frases para solicitar, informar e expressar-se dentro de inúmeros contextos. Conforme a necessidade de cada contexto, novos cartões são constantemente criados, ampliando o vocabulário e as possibilidades de comunicação do educando.

## DISCUSSÃO

Considerando a lacuna da literatura em indicar intervenções que professores possam utilizar no contexto escolar para atendimento a seus alunos com TEA, a presente pesquisa investigou práticas pedagógicas que norteassem as ações docentes no contexto do AEE no atendimento a esses alunos. As ações desenvolvidas pelo professor especialista e o estudo de práticas que apresentam evidências de efetividade em pesquisas (PBE) foram aproximadas, visando a fundamentar uma possibilidade de metodologia pedagógica para este serviço. Foram apresentadas nove formas de intervenções para diferentes objetivos, sendo elas descritas, exemplificadas de forma prática e contextualizadas no formato de vinhetas explicativas. Tais práticas viam a integrar um documento oficial produzido pela FCEE para direcionar o atendimento educacional a alunos com autismo no Estado de Santa Catarina.

É importante considerar que, das 28 práticas consolidadas como PBE por agências internacionais para autismo, este estudo identificou apenas nove, sendo algumas em combinação. Tal restrição pode ser explicada pelo fato de que poucas delas realmente são possíveis de serem implementadas em contextos como o escolar por estes não serem ambientes controlados, divergindo dos locais em que as pesquisas testaram essas práticas (Martin, et al., 2020). A Atendimento Educacional Especializado (AEE) não é um ambiente em que é possível controlar o efeito de um ou poucos fatores enquanto outros são mantidos constantes, mas consiste em um ambiente naturalista cujas variáveis em foco são muito influenciadas por seu contexto. Este fato chama a atenção para o quanto a literatura tem falhado em investigar práticas que possam ser utilizadas na escola, mas também terem respaldo em evidências científicas.

Cabe salientar que o presente estudo não se propôs a comprovar a efetividade das intervenções analisadas, ou mesmo validá-las no cenário nacional, mas fundamentá-las teoricamente à luz de práticas desenvolvidas no contexto do AEE. Trata-se, portanto, de oferecer uma descrição contextualizada de intervenções que podem ser utilizadas no cenário brasileiro conforme relatadas nas vinhetas, ou serem adaptadas ao contexto e circunstância de cada realidade escolar. Assevera-se a indicação para que cada uma dessas práticas seja acompanhada por um protocolo de passos a ser seguido fielmente na sua implementação, visando a conferir fidelidade e validade externa à intervenção.

Por outro lado, modificações e adaptações na implementação das práticas para atender a realidade em que a escola se encontra é primordial quando se intenta uma aproximação entre os resultados das pesquisas e as práticas da escola. Isso porque outras variáveis importantes interatuam nesse contexto que devem ser alvo de atenção, tal como a tentativa e erro e a expertise do professor, as características ecológicas do contexto escolar e as variáveis desenvolvimentais do aluno, entre outras (ver Nunes e Schmidt, 2019 para mais detalhes). Além disso, a maior parte das pesquisas que sustentam as PBE foram desenvolvidas em outros países, e que pouco se sabe sobre sua utilização no contexto brasileiro. Assim como a metodologia comparada, este estudo também toma referências internacionais para análise ao mesmo tempo em que destaca as diferenças regionais (Carvalho, 2014).

## REFERÊNCIAS

- Alvez-Mazzotti, A. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed.
- Amsbary, J., & Afirm Team. (2017). Naturalistic intervention. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Disponível em: <<https://afirm.fpg.unc.edu/Naturalistic-intervention>>. Acesso em: 18/04/2022.
- Barberini, K. Y. (2016). A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, v. 16, n. 1, p. 46-55. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1519-03072016000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-03072016000100006)>. Acesso em: 18/04/2022.
- Boettger, A. R. S., Lourenço, C. A., & Capellini, V. L. M. F. (2013). O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 46, p. 385-400. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X5833>
- Bordenave J. D., & Pereira, A. M. P. (2004). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 25a ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). (2008). *Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC.
- Brasil, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). (2010). *Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010*. Brasília: MEC.
- Camargo, S. P. H., Silva, G., Crespo, R. O., & Magalhães, S. (2020). Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, v. 36, e214220. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>
- Carvalho, E. J. G. (2014). Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. *Acta Scientiarum Education*, v.36 n.1, p. 129-141. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.19012>.
- Centers for Disease Control and Prevention - CDC, (2020). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years--Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2012. *Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries* (Washington, DC: 2002), v. 65, n. 3, p. 1-23. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm#:~:text=The%20overall%20ASD%20prevalence%20per,anged%20from%203.3%20to%205.2.>>. Acesso em: 18/04/2022.
- Courchesne, E., Townsend, J., Akshoomoff, N. A., Saitoh, O., Yeung-Courchesne, R., Lincoln, A. J., James, H. E., Haas, R. H., Schreibman, L., & Lau, L. (1994). Impairment in shifting attention in autistic and cerebellar patients. *Behavioral neuroscience*, 108(5), 848–865. <https://doi.org/10.1037//0735-7044.108.5.848>
- Diamond, L. L. (2018). Problem solving using visual support for young children with autism. *Intervention in School and Clinic*, v. 54, n. 2, p. 106-110. <https://doi.org/10.1177/1053451218765234>
- Fonseca, M. E. G., & Ciola, J. C. B. (2016). *Vejo e Aprendo*. Ribeirão Preto, SP: BookToy.

Lubas, M., Mitchel, J., & De Leo, G. (2016). Evidence-based practice for teachers of children with autism: a dynamic approach. *Intervention in School and Clinic*, v. 51, n. 3, p. 188-193. <https://doi.org/10.1177/1053451215585801>

Martin, R. J., Anderson, C. M., Gould, K., Morganelli, M., & Kleinert, W. L. (2020). A descriptive analysis of evidence-based interventions for students with autism spectrum disorders. *Contemporary School Psychology*. p. 1-11. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00282-0>

Melo, R., Carmo, & J., Hanna, E. (2014). Ensino sem erro e aprendizagem de discriminação. *Temas em Psicologia*, v. 22, n. 1, p. 207-222. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2014.1-16>

National Research Council – NRC. (2001) Educating children with autism. Washington, DC: National Academy Press.

Nunes, D. R. P., Azevedo, M. Q. O., & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 47,| p. 557-572. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X10178>

Nunes, D. R. P., & Schmidt, C. (2019). Educação Especial e Autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 173, p. 84-103. <https://doi.org/10.1590/198053145494>

Pimentel, A. G. L., & Fernandes, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology: Communication Research*, v.19, n.2, p. 171-178. <https://doi.org/10.1590/S2317-64312014000200012>

Sam, A., Afirm Team. (2016a). *Prompting*. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Chapel Hill, NC. Disponível em: <<https://afirm.fpg.unc.edu/prompting>>. Acesso em: 18/04/2022.

Sam, A., Afirm Team. (2016b). *Reinforcement*. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Chapel Hill, NC. Disponível em: <<https://afirm.fpg.unc.edu/reinforcement-introduction-practice>>. Acesso em: 18/04/2022.

Sam, A., Afirm Team. (2016c). *Visual supports*. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Disponível em: <<https://afirm.fpg.unc.edu/visual-supports>>. Acesso em: 18/04/2022.

Sam, A., Afirm Team. (2016d). *Modeling*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Disponível em: <<https://afirm.fpg.unc.edu/modeling>>. Acesso em: 18/04/2022.

Sam, A., Afirm Team. (2016e). *Task analysis*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Disponível em: <<https://afirm.fpg.unc.edu/task-analysis>>. Acesso em: 18/04/2022.

Sam, A., Afirm Team. (2016f). *Picture Exchange Communication System(R)*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Disponível em: <<https://afirm.fpg.unc.edu/picture-exchange-communication-system>>. Acesso em: 18/04/2022.

Sam, A., Afirm Team. (2015). *Peer-mediated instruction and intervention*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Disponível em: < <https://afirm.fpg.unc.edu/peer-mediated-instruction-and-intervention>>. Acesso em: 18/04/2022.

Sam, A., Afirm Team. (2016g). *Antecedent-based intervention*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Disponível em: <<https://afirm.fpg.unc.edu/antecedent-based-intervention>>. Acesso em: 18/04/2022.

Phillips, W., Baron-Cohen, S., Laá, V., & Rivière, A. (1995). Treating people as objects, agents, or “subjects”: How young children with and without autism make requests. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 36, n. 8, p. 1383-1398. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01670.x>

Rodrigues, I., Moreira, L. E., Lerner, R. (2012) Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. *Psicologia: teoria e prática*, v. 14, n. 1, p. 70-83, 2012. Disponível em: < <https://psycnet.apa.org/record/2013-13919-005>>. Acesso em: 18/04/2022.

Schmidt, C., Nunes, D. R. P., Pereira, D. M., Oliveira, V. F., Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Revista Psicologia Teoria e Prática*, v. 17, n. 3, p. 222-235. Disponível em: < [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1516-36872016000100017](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872016000100017)>. Acesso em: 18/04/2022.

Schmidt, C. (2017) Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. *Psicologia Em Estudo*, v. 22, n. 2, pp.221-230. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i2.34651>

Schmidt, C. Ramos, F. S., Bittencourt, D. D. (2019) Intervenção mediada por pares como prática pedagógica para educandos com autismo. In: Pavão, A. C.O., Pavão, S.M.O. (org.). *Práticas educacionais inclusivas na educação básica*. Santa Maria: FACOS-UFSM.

Stake. R. E. (2000). Case studies. In: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (ed.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage. p. 435-454.

## **CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA**

Autor 1 – Coordenador do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autora 2 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 3 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.