



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

MARIANA VIANA GONZAGA

**SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA ALIADO À CONSULTORIA  
COLABORATIVA ESCOLAR PARA PROMOVER INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

São Carlos - SP

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

MARIANA VIANA GONZAGA

**SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA ALIADO À CONSULTORIA  
COLABORATIVA ESCOLAR PARA PROMOVER INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos por ocasião do Exame de Defesa, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

São Carlos – SP

2024

Gonzaga, Mariana Viana

Sistema de suporte multicamada aliado à consultoria colaborativa escolar para promover inclusão na Educação Infantil / Mariana Viana Gonzaga -- 2024. 165f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos Orientador (a): Eniceia Gonçalves Mendes

Banca Examinadora: Joaquim Colôa, Morgana de Fátima Agostini Martins, Gerusa Ferreira Lourenço, Carla Ariela Rios Vilaronga

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Sistema de Suporte Multicamada .
3. Consultoria Colaborativa Escolar. I. Gonzaga, Mariana Viana. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Mariana Viana Gonzaga, realizada em 19/12/2024.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Prof. Dr. Joaquim Colôa (ULisboa)

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

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

## **Agradecimentos**

Há quem diga sobre a impossibilidade do educar e, apesar de concordar com tal provocação filosófica, eu prefiro me ater à coragem de quem se dispõe a fazê-lo, ainda que ciente dos desafios que virão. Por mais que o educar seja impossível, o encontro entre o professor e o aluno, indiscutivelmente, é poderoso e transformador. E por isso, começo meus agradecimentos àqueles que impulsionaram minha transformação.

Gostaria de agradecer aos professores marcantes e fundamentais à minha formação, em especial, a professora Enicéia, que me recebeu no grupo e que, logo nos primeiros encontros, ampliou a minha visão me apresentando uma nova forma de olhar sobre o TEA. Céia, você é revolucionária! À professora Geresa Loureço por ter me dito “não duvide de suas intervenções” e à professora Morgana Martins por me dizer que “o seu resultado é processual”. Dentre várias falas importantes que recebi de vocês, elegi essas que ecoaram na minha escrita e que me conduziram, como um mantra, até aqui. Vocês foram transformadoras! Muito obrigada!

Minha gratidão também ao professor Joaquim Colôa que, com sua leitura atenta, me despertou sobre a importância de acolher o leitor e me apresentou um olhar crítico sobre o SSMC. Muito obrigada, professor!

Agradeço também à professora Carla Vilaronga que esteve presente durante todo esse percurso, especialmente, por nunca ter lhe faltado palavras de encorajamento e acolhimento. Você tem o dom de amaciar coisas duras! Muito obrigada!

Além de agradecer aos meus mestres, gostaria de agradecer imensamente pela acolhida, abertura e envolvimento com essa pesquisa, às professoras participantes do estudo. Queridas professoras, vocês fazem do mundo um lugar melhor! Muito obrigada por terem aberto as portas das salas de aulas de vocês, me apresentarem cada um dos seus encantadores estudantes e acreditarem que a nossa parceria poderia render bons frutos. Aproveito para agradecer também à Secretaria de Educação do Município pela abertura e desejo de continuar fazendo um bom trabalho.

Aos colegas do GPFOREESP, toda minha gratidão pelo compartilhamento de conhecimento, pelo companheirismo diário e por tornar esse trabalho, para mim muitas vezes solitário, mais ameno. Levarei para sempre comigo os princípios da colaboração aprendido com vocês. Quero agradecer à minha família, meus pais, minhas irmãs e meus sobrinhos, por estarem sempre presentes, mesmo na minha ausência. Gostaria que vocês soubessem que sempre me senti amada e que ter vocês na minha vida é o meu maior presente.

Por fim, agradeço àqueles que impulsionam todo esse movimento em mim, que me apresentaram a beleza da diversidade e que transformam a minha vida diariamente: meus pacientes e suas famílias. Vocês são a razão do amadurecimento desse trabalho e espero que, a partir das nossas experiências juntos, novos caminhos e descobertas se façam possíveis.

## RESUMO

O rompimento com a ideia da homogeneidade, sempre utópica, mas outrora prevalente na política, nos discursos e nas salas de aula, ainda gera desafios nas escolas. Em decorrência do aumento de matrículas de alunos Público da Educação Especial (PEE) nas escolas comuns, a heterogeneidade nas turmas ficou ainda mais evidente. O presente estudo teve sua origem a partir da demanda por auxílio de uma escola de Educação Infantil em um município do interior de São Paulo que encontrava dificuldade em lidar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da classe de referência. Considerando que as estratégias universalistas, que visam beneficiar a todos os alunos indistintamente para melhor responder à diversidade de demandas da sala de aula, vêm ganhando destaque na literatura da Educação Especial, no presente estudo, propôs-se estudar as possibilidades da combinação de dois referenciais: o Sistema de Suporte Multicamada (SSMC) e a Consultoria Colaborativa Escolar (CEE). O SSMC vem sendo apontado como referencial para atender as necessidades específicas dos estudantes do público da Educação Especial prioritariamente a partir do emprego de estratégias universalistas, que aumentam a qualidade e a eficácia das propostas para todos da turma, que pode ser associada ao emprego de níveis mais intensos de suporte quando as estratégias universalistas se mostrarem insuficientes. A CCE envolve parceria entre profissionais da equipe multidisciplinar, no presente caso a pesquisadora que é psicóloga, e educadores com o intuito de resolver problemas em lidar com estudantes. Assim, foi proposta uma pesquisa-ação colaborativa com o objetivo de desenvolver e implementar propostas de intervenções em turmas de Educação Infantil, via CCE à híbrida e baseada no SSMC. A pesquisa foi desenvolvida em três turmas de Educação Infantil e participaram três professoras regentes, uma professora de Atendimento Educacional Especializado, a Coordenadora Pedagógica da escola e contemplou 50 estudantes de 4 a 5 anos. Foram utilizados dez instrumentos para a coleta de dados, tanto pelas professoras participantes quanto pela pesquisadora e os dados foram analisados à luz da teoria fundamentada nos dados. A implementação do SSMC, por meio da consultoria colaborativa, permitiu identificar e atender a 12 demandas, sendo sete articuladas por meio de estratégias universalistas, de nível 1, e as outras cinco individualizadas, de nível 3, direcionadas especificamente a um estudante com TEA e a uma criança sem diagnóstico, ambas apresentando níveis mais intensivos de apoio. Apesar do curto espaço de um trimestre de intervenção, os resultados evidenciaram mudança comportamental nos estudantes que melhoraram as habilidades socioemocionais e comportamentais, tanto no aluno com TEA quanto nos demais alunos. Melhoras nas habilidades das professoras também foram observadas no que se refere à gestão de sala de aula e à mediação com alunos com necessidade mais intensiva de suporte. A atuação organizada em níveis de necessidade de suporte foi considerada promissora pelas professoras de turmas com e sem estudantes PEE e evidenciou que aumentar o nível de suporte pode ser necessário mesmo em turmas sem a presença de estudantes com deficiência ou Transtornos do Espectro Autista. Corroborando o apontado na literatura, concluiu-se que no contexto brasileiro, também se mostrou potente a combinação dos referenciais SSMC e CCE para melhorar a capacidade de escolas de Educação Infantil em responder às necessidades de todos os estudantes e, por isso, estes devem ser incorporados nos programas de formação de todos os profissionais que atuam em escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Inclusão Escolar. Estratégias Pedagógicas Universalistas. Sistema de Suporte Multicamada. Consultoria Colaborativa Escolar.

## ABSTRACT

The break with the idea of homogeneity—always utopian but previously prevalent in politics, discourse, and classrooms—still poses challenges in schools. Due to the increased enrollment of Special Education students (PEE) in regular schools, heterogeneity in classrooms has become even more evident. This study originated from a request for assistance from a preschool in a municipality in the interior of São Paulo, which faced difficulties in dealing with students with Autism Spectrum Disorder. Considering that universal strategies, which aim to benefit all students indiscriminately, have been increasingly emphasized in the special education literature as a way to better address the diversity of classroom demands, this study proposed exploring the combination of two frameworks: the Multi-Tiered System of Support (MTSS) and Collaborative. MTSS has been identified as a framework for addressing the specific needs of Special Education students, primarily through universal strategies that enhance the quality and effectiveness of classroom proposals for all students. These can be combined with more intensive levels of support when universal strategies prove insufficient. CSC involves partnerships between multidisciplinary professionals—in this case, a psychologist as the researcher—and educators to a collaborative action research project was proposed with the goal of developing and implementing intervention proposals in preschool classrooms using a hybrid CSC model based on the MTSS framework. The research was conducted in three preschool classrooms, involving three head teachers, one specialized education teacher, and the school's pedagogical coordinator, encompassing 50 students aged four to five. Ten instruments were used for data collection by both the participating teachers. The implementation of MTSS, through collaborative consultation, identified and addressed 12 demands: seven were managed through universal strategies (Tier 1), while five were individualized (Tier 3), targeting a student with ASD and another child without a diagnosis, both requiring more intensive support. Despite the short intervention period of one trimester, the results showed behavioral changes among students, with improvements in social-emotional and behavioral skills, both in the student with ASD and in the other students. Improvements were also observed in teachers' skills related to classroom management and mediating interactions with students requiring more. The tiered approach to support was considered promising by teachers in classrooms with and without PEE students. It highlighted that increasing support levels may be necessary even in classrooms without students with disabilities or ASD. Aligning with the literature, the study concluded that, in the Brazilian context, combining the MTSS and CSC frameworks also proved effective in enhancing preschools' capacity to meet the needs of all students. Therefore, these frameworks should be incorporated into training programs for all professionals working in schools.

**KEYWORDS:** Special Education. School Inclusion. Universal Pedagogical Strategies. Multi-Tiered System of Support. Collaborative School Consultation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Organização do SSMC em níveis.....	34
<b>Figura 2</b> - Ciclo de resolução de problemas.....	36
<b>Figura 3</b> - Sala de aula da T1 .....	72
<b>Figura 4</b> - Exemplo da contingência de grupo desenhada no quadro da turma T3 .....	92
<b>Figura 5</b> - Apoio visual para implementação da intervenção.....	95
<b>Figura 6</b> - Praticando as Zonas de Regulação Emocional.....	96
<b>Figura 7</b> - Zonas de Regulação Emocional .....	98
<b>Figura 8</b> - Crianças agradecendo pelo boneco do autorretato .....	100
<b>Figura 9</b> - Ilustração de T1.5 em resposta à leitura da Narrativa Social .....	104
<b>Figura 10</b> - Imagens de T2.2 em sala de aula em momentos de recusa .....	110
<b>Figura 11</b> - Imagens de T2.2 executando atividades de forma independente .....	114

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1** - Resultados da aplicação do Inventário Portage Operacionalizado em T2.2..... 108

## ISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Exemplos de intervenções de nível 1 .....	40
<b>Quadro 2</b> - Instrumentos utilizados para coleta de dados .....	52
<b>Quadro 3</b> - Etapas do delineamento .....	57
<b>Quadro 4</b> - Organização dos encontros com P1 .....	60
<b>Quadro 5</b> - Organização dos encontros com P2 .....	61
<b>Quadro 6</b> - Organização dos encontros com P3 .....	63
<b>Quadro 7</b> - Organização de encontros com P4.....	65
<b>Quadro 8</b> - Síntese das demandas apontadas pelas professoras, sugestões de intervenções dadas, classificação referente a qual área se enquadram, e do nível de suporte cada uma se refere. ....	85
<b>Quadro 9</b> - Ensino de Habilidade de permanecer sentado na mesinha .....	110
<b>Quadro 10</b> - Ensino de Habilidade de permanecer sentado na mesinha .....	111
<b>Quadro 11</b> - Exemplo de registro escrito pelo professor de apoio e enviado a pesquisadora por P2 .....	114
<b>Quadro 12</b> - Registro de permanência em sala, sentado e brincando com brinquedos.....	116
<b>Quadro 13</b> - Ensino de Habilidade de interação com outras crianças.....	117
<b>Quadro 14</b> - Ensino de Habilidade de usar a colher para comer.....	120

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Caracterização dos professores e coordenadora participantes .....	50
<b>Tabela 2</b> - Caracterização das classes participantes .....	51
<b>Tabela 3</b> - Caracterização da Turma 1.....	70
<b>Tabela 4</b> - Caracterização da Turma 2.....	75
<b>Tabela 5</b> - Caracterização da turma T3 .....	81

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CNIC	<i>Continuum</i> de Níveis de Intervenção Comportamental
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
EUA	Estados Unidos da América
GP-FOREESP	Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IPO	Inventário Portage Operacionalizado
ISCP	Intervenção e Suporte Comportamental Positivo
PAED	Protocolo de Atividades Escolares Diárias
PEE	Público da Educação Especial
PBE	Práticas Baseadas em Evidências
PBS	<i>Positive Behavior Support</i>
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
RtI	<i>Response to Intervention</i> (Resposta à Intervenção)
SCP	Sistema Comportamental Positivo
SIEM	Simulado Interno de Educação Municipal
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
SSMC	Sistema de Suporte Multicamada
TA	Tecnologia Assistiva
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados
TSC	Triagem Sociocomportamental
UFSCAr	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 - CONSULTORIA COLABORATIVA</b> .....	21
<b>2 - SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA: ESTRATÉGIAS PARA INTERVENÇÕES ALÉM DAS HABILIDADES ACADÊMICAS</b> .....	30
2.1 PRÁTICAS E INSTRUÇÕES BASEADAS EM EVIDÊNCIAS (PBES).....	31
2.2 ÊNFASE NA FIDELIDADE DAS IMPLEMENTAÇÕES.....	32
2.3 AVALIAÇÃO UNIVERSAL E MONITORAMENTO DO PROGRESSO .....	33
2.4 INSTRUÇÃO EM CAMADAS .....	33
2.5 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E TOMADA DE DECISÕES BASEADAS EM DADOS .....	35
2.6 LIDERANÇA COMPARTILHADA .....	36
2.7 PARCERIA ENTRE FAMILIARES, ESCOLA E COMUNIDADE.....	36
2.8. ORIGENS DO SSMC .....	37
2.9. SSMC NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
2.10. POSSÍVEIS BARREIRAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO SSMC .....	45
<b>3 MÉTODO</b> .....	48
3.1 LOCAL .....	48
3.2 PARTICIPANTES .....	49
3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS .....	51
3.4 EQUIPAMENTOS.....	56
3.5 ETAPAS DO DELINEAMENTO .....	57
<b>3.5.1 Etapa preliminar</b> .....	57
<b>3.5.2 etapa de planejamento</b> .....	58
<b>3.5.3 Etapa de implementação</b> .....	59
3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS .....	66
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	68
4.1. IDENTIFICAÇÃO DAS DEMANDAS APRESENTADAS PELAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO AOS SEUS ALUNOS .....	68
<b>4.1.1 Turma T1</b> .....	69
<b>4.1.2. Turma T2</b> .....	74
<b>4.1.3 Turma T3</b> .....	80
4.2. ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA .....	83
4.3. IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA: ALGUNS EXEMPLOS DE INTERVENÇÕES DE NÍVEL 1.....	87

<b>4.3.1. Lidando com a busca de atenção das professoras e a necessidade de expor seus pensamentos e ideias pelas crianças .....</b>	<b>89</b>
<b>4.3.2. Lidando com a necessidade de expor seus pensamentos e ideias pelas crianças ....</b>	<b>94</b>
<b>4.4 IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA: ALGUNS EXEMPLOS DE INTERVENÇÕES DE NÍVEL 3 .....</b>	<b>102</b>
<b>4.4.1 Intervenção individualizada com T1.5 .....</b>	<b>102</b>
<b>4.4.2 Intervenção individualizada com T2.2 .....</b>	<b>106</b>
<b>4.5 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA .....</b>	<b>122</b>
<b>4.6. AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE CONSULTORIA COLABORATIVA ESCOLAR BASEADA NO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA .....</b>	<b>126</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>152</b>

## APRESENTAÇÃO

As crianças do segundo-período passaram dias memorizando trechos de suas histórias infantis preferidas. Juntos, iriam compor vários recontos e gravá-los em um CD, o ano era 2008. Tratava-se de um projeto superlegal elaborado pela professora. No final do ano, os alunos levariam uma cópia do CD para casa e todos teriam uma faixa onde encontrariam a sua voz gravada. Todos. Todos, menos o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que eu acompanhava como mediadora escolar. Ele era pouco verbal, sua fala aparecia apenas em alguns momentos e quase nunca após uma solicitação. Ele não conseguia contar uma história, nem um trequinho. Ele não iria participar. E esse teria sido o fim dessa história.

Não terminou assim graças a uma professora da faculdade que não aceitava esse tipo de final. Ela tanto investigou que conseguiu encontrar uma forma: transformando a canção preferida dele, “Sambalelê”, em uma história. E assim foi. Não tão simples assim, mas foi, ele participou, gravou o CD. Depois dessa experiência, eu passei a recusar finais diferentes.

Me formei em Psicologia em 2010 e segui me dedicando ao atendimento de pessoas com TEA, especialmente, oferecendo consultoria para as escolas e famílias. Foi em 2016 que surgiu o desejo de ingressar no mestrado com o principal propósito de me tornar uma profissional mais crítica e familiarizada com as tendências e produções da área. No período de 2017 a 2019, concluí o mestrado na Faculdade de Educação da UFMG, onde pesquisei a escolarização de alunos com TEA por meio de um registro criado para esse fim. A experiência do mestrado se revelou mais importante do que o imaginado e o interesse de fazer o doutorado surgiu. Em 2020, ano pandêmico, com a instalação do ensino remoto emergencial na UFSCAr, surgiu a oportunidade de prestar o processo seletivo para o doutorado com a expectativa de cumprir os créditos das disciplinas à distância, único formato que funcionaria para conciliar os estudos do doutorado com o meu trabalho, situado em Belo Horizonte. Em 2021, fui aceita no PPGEES e presenteada com a orientação da professora Enicéia.

Ao participar das reuniões do grupo GP-FOREESP, lideradas pelas professoras Enicéia, Gerusa e Carla, entrei em contato com a pesquisa colaborativa, com a consultoria colaborativa e, o mais importante, passei a fazer parte de um grupo de pesquisa que atua colaborativamente, apoia uns aos outros e que tem como princípio a parceria. Nesse ambiente, me foi apresentada a oportunidade de conduzir um estudo que associava a consultoria colaborativa com os temas de meu maior interesse, o TEA e as intervenções em Análise do Comportamento Aplicada.

Passei a estudar sobre o Sistema de Suporte Multicamada e as possibilidades de intervenção e atuação nas escolas, e vimos a oportunidade de aplicar os princípios desse sistema

na pesquisa, contribuindo para o ineditismo do estudo. O percurso desse trabalho será apresentado nas próximas páginas e espero que a leitura desperte nos leitores o desejo de não mais se acomodarem com finais como aquele, que outrora me conformei.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), que estabeleceu a Educação Infantil como o primeiro nível da Educação Básica, ofertada em creches (0 a 3 anos) e em escolas de Educação Infantil (4 e 5 anos). Porém, foi em 2013, após a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos, determinada pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013) e pautada pela Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009), é que se observou a ampliação da oferta desse serviço nos municípios brasileiros (Barbosa; Cancian; Weshenfelder, 2018; Brasil, 2018).

Caminhando nesse sentido e contribuindo para a formalização daquilo que se espera da Educação Infantil, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foi publicada, em sua primeira versão, em 2016. A BNCC é o documento normativo acerca das aprendizagens essenciais de todos os alunos, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Ainda segundo a BNCC, o que se espera é assegurar, nas escolas brasileiras, a formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva a partir da criação de um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes (Brasil, 2018).

A BNCC institui seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, sendo eles: conviver, participar, brincar, explorar, expressar e conhecer-se. É justamente a partir desses direitos que se espera que a escola apresente:

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 37).

Em vista disso, a Educação Infantil deve ser considerada mais do que uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Espera-se que, de forma intencional e fundamentada, haja a promoção das competências e habilidades previstas nessa etapa de ensino.

No que tange à Educação Infantil na intercessão com a Educação Especial, Mendes (2010) evidenciou a importância do fortalecimento desse serviço, destacando o papel determinante da intervenção precoce, bem como da organização dos serviços de Educação Especial desde os anos iniciais da vida das crianças pequenas.

Vitta *et al.* (2018) e Santana e Maekawa (2023) conduziram pesquisas de revisão de literatura sobre a confluência entre Educação Infantil e Educação Especial. Ambas as pesquisas sinalizaram tanto sobre o baixo volume de estudos que abarcam essa etapa educacional quando

em comparação com as demais etapas de ensino, quanto a fragilidade na organização e direcionamento de políticas que contemplem esse público.

A prescrição em tornar o ensino acessível para os estudantes do público da Educação Especial (PEE) na Educação Básica pode ser encontrada na legislação brasileira desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Porém, dentre as barreiras para tornar essa prescrição uma realidade, pode-se citar a precarização das escolas brasileiras, o capacitismo em relação aos estudantes Público da Educação Especial, a negligência em relação aos saberes da Educação Especial, o baixo investimento na formação de professores etc. E são justamente essas barreiras que distanciam esses estudantes de uma educação digna e de qualidade.

A inclusão escolar de estudantes PEE, oficialmente definidos como aqueles com deficiência (intelectuais, sensoriais e motoras), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008) está assegurada por meio de um conjunto de leis e políticas brasileiras. Sobre tal conjunto, pode-se citar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), nomeada Lei Brasileira de Inclusão.

O número crescente de matrículas desse alunado nas escolas comuns pode ser entendido como um reflexo dessas e de outras medidas legislativas (Santos; Elias, 2018). Segundo Mendes (2019), após o ano de 2004, o número de estudantes PEE matriculados em classes comuns das escolas regulares cresceu, ultrapassando os números de estudantes PEE matriculados em instituições especializadas. E, com o advento desse público nas escolas, em todas as etapas de ensino, a diversidade cultural, social, de estilos de aprendizagem e de características individuais ficou ainda mais acentuado, ocasionando a necessidade de se repensar a organização das escolas e dos suportes.

Conforme dados do Censo Escolar de 2023 publicados pelo Inep em 2024 (INEP, 2024), houve um crescimento nas matrículas de estudantes com deficiência em todas as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Em um período de cinco anos, houve um aumento significativo de 41,6%, saltando de 1,25 milhão de matrículas, em 2019, para 1.771.430, em 2023. Desses alunos, 95% estão inseridos nas aulas regulares de ensino, contra apenas 5% que permanecem em classes ou escolas especiais. Cabe destacar que, do total de matrículas dos estudantes PEE nas escolas comuns, 88,9% refere-se a estudantes com deficiência intelectual e estudantes com TEA, respectivamente, 53% e 35,9%.

A oferta de serviços especializados para atender às necessidades dos estudantes PEE, assim como está previsto na legislação atual, é outro ponto crítico que está diretamente relacionado com a qualidade do ensino ofertado. O serviço de apoio baseado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) está configurado como serviço de tamanho único (Kassar, Rebelo; Oliveira, 2019; Mendes, 2019) que pretende ofertar nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno, em uma ou duas horas semanais, atividades de complementação ou suplementação referentes às necessidades dos estudantes. A estrutura desse serviço, além de insuficiente, apresenta uma distância significativa entre o processo de escolarização no AEE e na classe comum, local onde o estudante passa a maior parte do tempo quando dentro da escola, corroborando ainda mais a desassistência a esses alunos.

Nesse sentido, Mendes (2019) afirma que para se avançar na política de Educação Especial, além da melhoria na qualidade do ensino, se faz necessária “a criação de uma rede de suportes, preferencialmente, centrados nas escolas comuns e pelo uso flexível de diferentes tipos e provisões de apoio” (p. 18).

A presença de conhecimentos, recursos e práticas ligados à Educação Especial que podem beneficiar todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais, pode ser viabilizado por meio de formação de professores, com atuações colaborativas (ensino colaborativo ou consultoria colaborativa) e por meio da organização de níveis de suporte. Nesses modelos, esforços estão ligados para ampliar, para além da SRM, a contemplação das necessidades educacionais dos estudantes, por meio das estratégias universalistas associadas a e medidas diferenciadas. Nesse formato, deixa-se de focar apenas nos déficits dos alunos PEE, por meio de medidas escassas e remediativas e centradas nos estudantes, e passa-se a buscar a versão de uma boa escola que contemple a todos.

Com o esforço em formar professores para que os alunos sejam assistidos em suas necessidades, alguns trabalhos envolvendo a consultoria colaborativa têm apresentado bons resultados acerca da escolarização de alunos PEE (Calheiros *et al.*, 2019; Souza; Nunes, 2020). Nessa perspectiva, a responsabilidade de atuar e de desenvolver soluções para as demandas apresentadas pelo aluno são compartilhadas entre os professores regentes e profissionais especialistas. O objetivo comum é que os resultados dessa parceria promovam o desenvolvimento pleno do aluno, levando em consideração suas especificidades e o uso de recursos apropriados. Esse trabalho pode envolver o ensino de novas habilidades acadêmicas ao aluno (Benitez; Domeniconi, 2016), como também atuar na área comportamental/disciplinar ou de habilidades socioemocionais (Silva; Mendes, 2012). Trabalhando colaborativamente,

pode-se tanto atuar na redução como na prevenção de desafios acerca da escolarização desses estudantes.

Ainda com o objetivo de responder à diversidade dentro da escola, porém em um nível macro, englobando toda a instituição escolar, têm-se o referencial do Sistema de Suporte Multicamada (SSMC) que visa a organizar um sistema de suporte graduado para atender as necessidades específicas de seus integrantes (Coogle; Storie; Rahn, 2021).

O SSMC é organizado de forma que aproximadamente 80% dos alunos matriculados na classe se beneficiem de estratégias universalistas, de modo que, com um currículo diversificado e baseado em evidências, consegue-se atender a demanda acadêmica e comportamental da maioria dos estudantes. Entretanto, o SSMC considera que aproximadamente 15% dos alunos precisarão de, além do currículo com estratégias universalistas, de diferenciação de metas ou de resultados e, para isso, outras estratégias devem ser utilizadas, preferencialmente estratégias ligadas às Práticas Baseadas em Evidências (PBE). Ainda nesse raciocínio, aproximadamente 5% dos alunos precisarão de intervenções ainda mais intensificadas, além das citadas anteriormente.

É diante desse cenário, de desafios postos pela política e pela organização atual das escolas e, também, de iniciativas inovadoras que propõem alternativas para lidar com essas questões, que algumas pesquisas do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP)<sup>1</sup> vem se debruçando nos últimos anos. As pesquisas realizadas têm foco em formação de professores e em ampliar as práticas e estratégias ligadas à Educação Especial, para além da SRM, especialmente nas classes comuns, por via de pesquisas com metodologias colaborativas.

As pesquisas do GP-FOREESP, além de evidenciarem novos caminhos para intervenções dentro das escolas, apontam também para lacunas na literatura e indicam perguntas para novas pesquisas seguirem na tarefa exploratória das inovações. Dentre essas lacunas, destacou-se a inexistência de trabalhos que se propuseram a implementar os fundamentos do SSMC na Educação Infantil. Com base em questões norteadoras, tais como: os estudantes, todos eles, têm acesso às propostas escolares de acordo com o nível de suporte que necessitam? Os estudantes PEE recebem apoio de acordo com o nível de suporte que

---

<sup>1</sup> O GP FOREESP foi formado em 1997 e até os dias atuais é coordenado pelo Prof.<sup>a</sup> Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. O grupo integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão de alguns docentes e seus orientandos que compreendem estudantes dos cursos de graduação e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. O propósito do grupo tem sido a produção de conhecimentos científicos de forma a contribuir para a universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecidos às crianças e jovens do PEE na realidade brasileira.

necessitam? Com apoio de um profissional especializado, por meio de Consultoria Colaborativa Escolar (CCE), seria possível articular intervenções que levassem em consideração a necessidade de apoio da turma e as especificidades de alguns estudantes? Quais limites e possibilidades seriam encontrados na CCE associada ao SSMC, tendo em vista esse objetivo de favorecer a construção de escolas mais inclusivas?

Com o intuito de responder a essas questões que incitaram o desenvolvimento desse trabalho, definiu-se como objetivo geral da pesquisa, desenvolver e implementar propostas de intervenções que considerassem o nível de suporte demandado por cada aluno de classes de Educação Infantil, via consultoria colaborativa na modalidade híbrida. Como objetivos específicos pretendeu-se:

- Desenvolver intervenções, fundamentadas na teorização combinada entre CCE e SSMC em classes de Educação Infantil;
- Implementar as intervenções planejadas a fim de contemplar a necessidade de suporte de cada estudante;
- Avaliar os limites e as contribuições da aplicação das intervenções, por meio da CCE baseada no SSMC.

A relevância desse trabalho está relacionada aos esforços em buscar alternativas que possam impactar na realidade cotidiana das escolas, especialmente, ao contemplar melhorias para a inclusão escolar de alunos PEE. Somado a isso, entende-se que essa pesquisa pode, por se tratar de uma pesquisa colaborativa, somar ao trabalho dos docentes no sentido de apresentar possibilidades de intervenções mais assertivas no sentido de responder às expectativas de suporte dos educadores.

A descrição do presente estudo foi organizada em cinco capítulos que abordam a fundamentação teórica, o percurso metodológico, o desenvolvimento do programa, a descrição e análise dos resultados e, por fim, as considerações finais.

No **primeiro capítulo**, “Consultoria Colaborativa Escolar”, os fundamentos da CCE foram apresentados após uma breve contextualização acerca da Educação brasileira. Em seguida, algumas pesquisas e seus respectivos resultados foram apresentados, formalizando os aspectos que já estão claros na literatura da área e os que ainda precisam de aprofundamentos.

O SSMC foi o protagonista do **segundo capítulo**, no qual se apresentou a conceitualização, os fundamentos e os componentes do SSMC. Em seguida, foram apresentados cuidados e desafios acerca da implementação do SSMC.

O **terceiro capítulo** desse trabalho refere-se ao percurso metodológico que guiou essa pesquisa. Nele foram apresentados o local, os participantes e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Além desses, foi descrito o procedimento utilizado na obtenção dos dados e como sua análise foi realizada.

Os resultados e as discussões foram abordados no **quarto capítulo**, no qual buscou-se a articulação dos achados da presente pesquisa com os resultados e apontamentos dados em outros estudos.

Por fim, no **quinto capítulo**, as considerações finais são apresentadas, destacando os principais resultados da pesquisa e direcionando as lacunas encontradas com o intuito de impulsionar questões norteadoras para o desenvolvimento de pesquisas futuras.

## 1 - CONSULTORIA COLABORATIVA

A Educação Especial ocupa um lugar historicamente marginalizado na Educação brasileira em decorrência tanto da segregação das pessoas com deficiência, quanto da preterição em relação à Educação Geral. Porém, desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), alguns esforços vêm ocorrendo em relação ao avanço da ocupação dos estudantes PEE nas escolas brasileiras. É dito ocupação porque, segundo Piccolo (2022, p. 4), “nominamos tal ato por ocupação, por entendermos que se trata de uma conquista histórica fomentada pelo aparecimento dos movimentos sociais ativistas de pessoas com deficiência mediante intensas lutas e não um derivativo dádivo dos grupos hegemônicos”.

A luta, a qual Piccolo (2022) se refere, pode ser atribuída a vários atores: aos professores que recebem esses estudantes em escolas sem recursos; aos familiares que pressionam as instituições para que seus filhos recebam intervenções de qualidade e; talvez os mais importantes, aos estudantes que “lutam para aprender, numa escola que historicamente tem demonstrado dificuldades para lhes ensinar” (Mendes, 2023, p. 237).

Todo esse movimento para escolarizar os estudantes PEE nas escolas regulares vem sendo discutido por pesquisadores no sentido de definir e descrever conceitualmente a denotação de inclusão escolar. Sobre as definições conceituais de educação inclusiva, Nunes e Madureira (2015) apontam a falta de consenso na literatura acerca da sua abrangência de significados. Segundo as autoras, alguns estudiosos focam em promover ações que resultam na inclusão sem se aterem à conceitualização do termo, enquanto outros autores destacam a polissemia do termo. Dentre esses últimos, encontra-se López (2012), que afirma que todas as escolas devem proporcionar uma educação tão comum quanto o possível, se ajustando às necessidades de cada um. As autoras Nunes e Madureira (2015) afirmam:

A educação inclusiva enquanto meta a atingir na sociedade atual constitui assim um movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceitos e respeitados, independentemente das diferenças que revelem. Tal meta implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania (Nunes; Madureira, 2015, p. 128).

Na intercessão entre o que se entende conceitualmente sobre inclusão e as medidas legislativas e políticas, encontra-se a realidade dos estudantes PEE nas escolas brasileiras.

Um recorte sobre a realidade da inclusão escolar foi conduzido por Santos e Mendes (2021) que analisaram a política de inclusão escolar sob a ótica de professores do ensino comum de um município. Nos resultados, as pesquisadoras evidenciaram quatro aspectos que influenciam diretamente a inclusão escolar desses estudantes: a formação de professores; a organização sistemática de apoio; a função da escola para estudantes PEE e; a desigualdade nos efeitos da política. Nesse mesmo sentido, Pletsch, Mendes e Ebersöhn (2024) apontam como barreiras para a Educação Inclusiva no âmbito da Educação Especial: inconsistência no oferecimento dos apoios educacionais; fragilidade das políticas; iniquidade educacional e; precariedade na concepção teórica e prática da Educação Inclusiva na Educação Especial.

No que tange à formação dos professores, Santos e Mendes (2021) salientam a necessidade de ampliação dos conhecimentos dos professores sobre a área, segundo elas, isso fica claro por meio das demandas formativas que eles apresentam, pela autoavaliação sobre o próprio trabalho ao receber os estudantes PEE e pela atuação com esse público.

A relevância da formação de professores para receber os alunos PEE é consonante na literatura (Dantas; Farias; Bezerra, 2024; Pletsch; Mendes; Ebersöhn, 2024; Brostolin; Souza, 2023; Oliveira; Prieto, 2020). As necessidades quanto à formação perpassam todas as áreas deficitárias da escolarização dos estudantes PEE. No que se refere especificamente à formação de professores de Educação Infantil, Brostolin e Souza (2023) salientam que os professores não compreendem a complexidade da inclusão de estudantes PEE como processo de construção coletiva que envolve a infraestrutura da escola, as condições de trabalho e a formação para dar sustentação às suas práticas pedagógicas.

Outro ponto levantado por Santos e Mendes (2021) refere-se à organização sistemática para receber esses alunos. O atendimento às necessidades específicas dos estudantes PEE, muitas vezes, fica reduzido apenas às SRM, enquanto outros momentos da vivência escolar do estudante ficam negligenciados ou insuficientes. E, nesse cenário, quanto mais a SRM assume exclusivamente as necessidades do estudante, menos respostas da escola e da classe comum são observadas.

Nesse sentido, entende-se que a inclusão escolar de estudantes PEE precisa se estruturar como um sistema de suportes educacionais e, não mais, como um serviço substitutivo ou segregado, como quando ofertado na exclusividade da SRM (Pletsch, 2020). Nesse sistema de suportes educacionais, segundo Lopes e Mendes (2023), encontra-se a rede apoio que deve ser composta por profissionais especializados, como professores de educação especial e por parcerias com instituições e outros órgãos. O professor de apoio também é um dos membros

dessa rede, esse profissional deve atuar dando suporte ao professor da sala comum nas atividades de planejar e ensinar, além de atuar em parceria com os demais profissionais da escola (Lopes; Mendes, 2023). Quanto à sua formação, o professor de apoio deve possuir formação em nível superior com curso de licenciatura, de preferência específica em educação especial.

Outro profissional que pode compor a rede de apoio é o Profissional de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) que tem a função de dar suporte ao aluno naquelas atividades em que não é verificada a sua autonomia, alimentação, higiene, locomoção, bem como a execução de atividades (Lopes; Mendes, 2023). A exigência de formação para esse profissional é o Ensino Médio e, por isso, a formação continuada e a supervisão da atuação desses profissionais são fundamentais.

Por mais que esteja claro na literatura a necessidade de ampliação dos serviços e da presença de sistemas de suportes educacionais no atendimento das necessidades especiais dos estudantes PEE na escola, ainda permanece nebuloso o papel de cada um, tendo em vista a pouca clareza quanto às atribuições.

Seguindo esse objetivo de ofertar uma educação de qualidade e que contemple as necessidades dos estudantes PEE, uma ferramenta vem ganhando destaque na literatura da área: o Plano Educacional Individualizado (PEI). De acordo com Tannús-Valadão e Mendes (2018):

a proposta do PEI pode ser traduzida como a forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes PAEE por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes (p.5)

É por meio do PEI, centrado no estudante (Tannús-Valadão; Mendes, 2018), que se torna possível o planejamento de ações pedagógicas que atendam às necessidades individuais. Para alcançar esse objetivo, espera-se que o trabalho de planejamento ocorra colaborativamente, envolvendo vários profissionais da escola, a família, outros profissionais envolvidos e, quando possível, o próprio estudante.

De acordo com Silva e Camargo (2021), que fizeram uma revisão na literatura nacional, não há estudos que operacionalizam a estrutura de elaboração e utilização do PEI. Entretanto, é possível encontrar na literatura algumas diretrizes acerca do que se espera encontrar em um PEI. Autores como Silva e Camargo (2021) e Costa, Schmidt e Camargo, (2023) apontam que é preciso constar no PEI o desempenho atual do aluno, observações acerca da aprendizagem, quais são as metodologias de ensino que serão utilizadas, como e quando será feita avaliação, o prazo previsto para alcançar os objetivos e os espaços de aprendizagem que serão utilizados.

Apesar da legislação brasileira sinalizar a recomendação acerca da utilização desse instrumento para os estudantes PEE incluídos nas escolas, existe uma confusão em sua interpretação (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Ora o PEI é entendido como instrumento que direciona os objetivos de aprendizado do estudante (nas áreas acadêmicas, sociais e comportamentais), ora é entendido como sinônimo do PAEE (Plano do Atendimento Educacional Especializado), esse último elaborado e aplicado por profissionais do AEE exclusivamente nas SEM.

A função norteadora do PEI na atuação dos professores com os estudantes PEE está evidente na literatura e vários estudos destacam falas de professores que sentiram maior direcionamento em sua atuação após as definições de metas e estratégias descritas no PEI (Barbosa; Cancian; Weshenfelder, 2018; Pereira; Nunes, 2018; Hudson; Borges, 2020).

Pereira e Nunes (2018), em sua pesquisa, articularam duas variáveis dependentes: uma qualitativa referente ao desenvolvimento das produções escritas e a participação na rotina do lanche e outra, quantitativa, referente ao tempo de engajamento nas tarefas de um estudante com TEA, de 5 anos, matriculado em uma escola de Educação Infantil. A variável independente do estudo foi o PEI elaborado multidisciplinarmente pela equipe da escola.

Após a implementação do PEI, as pesquisadoras observaram que o aluno apresentou ganhos qualitativos na rotina do lanche, participando de forma independente e proativa. Também foi demonstrado aumento na participação e qualidade das atividades escritas. E, nesse sentido, a professora apontou o PEI como sendo norteador do trabalho, contribuindo para uma melhor inclusão do aluno com TEA.

Entretanto, ao passo que os benefícios e direcionamentos do PEI estão claros, na contramão para a consolidação desse instrumento nas escolas brasileiras destacam-se: falta de diretrizes claras para sua construção (Costa; Schmidt; Camargo, 2023); falta de informações essenciais para a elaboração de um plano efetivo (Battistello; Lisboa; Martins, 2024); professores regentes assumirem a autoria e responsabilidade em escrever o PEI (Hudson; Borges, 2020).

Quanto à necessidade de viabilizar a inclusão escolar de estudantes PEE, os estudos mais atuais vêm se debruçando em estratégias que, cada vez mais, buscam ampliar e abranger o máximo possível as chamadas estratégias universalistas, em detrimento das tradicionais estratégias especialistas, a fim de atingir o maior número de estudantes. Em outras palavras, os esforços se concentram em criar currículos e práticas educativas desenhadas para atingir o máximo de estudantes, sendo eles PEE ou não (Costa, 2024).

Para lidar com os desafios referentes aos estudantes PEE nas escolas, algumas pesquisas se debruçaram em superá-los por meio do modelo da consultoria colaborativa escolar. Um dos diferenciais dessas pesquisas é que elas se propõem à imersão nas escolas, a se conectarem com os desafios vivenciados no ambiente escolar e a proporem iniciativas para lidar com eles. Dessa forma, evitam compactuar com as pesquisas-denúncia que apresentam como principal resultado a insuficiência e ineficácia do sistema educacional e passam a vislumbrar saídas e alternativas para obstáculos encontrados nesse cenário (Souza; Mendes, 2017).

Na consultoria colaborativa, o consultor (que ocupa o papel de quem oferece auxílio) e o consultado (que ocupa o papel de quem recebe auxílio) precisam estabelecer uma relação de colaboração não hierarquizada. Para isso, o pesquisador precisa estar familiarizado com o contexto e ambiente escolar, especialmente para que as suas propostas de intervenção estejam dentro do contexto, sendo assim, passíveis de serem implementadas. Tanto o pesquisador quanto os participantes devem ter clareza sobre os aspectos que fundamentam a consultoria colaborativa que, segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011), consiste em:

- a) Um processo que busca ajudar ou resolver alguma demanda;
- b) Ocorre entre duas partes, a que recebe ajuda e a que oferta ajuda, e ambas trabalham pelo bem-estar de uma terceira pessoa, no caso, os alunos;
- c) Trata-se de uma relação voluntária, ou seja, partem da vontade de trabalhar conjuntamente;
- d) A busca pela solução do problema deve acontecer de forma ativa entre ambas as partes;
- e) Pretende-se solucionar um problema de trabalho atual de quem busca ajuda;
- f) Os benefícios da relação não são exclusivos de quem recebe ajuda, quem oferta a ajuda também se beneficia da experiência, pois ambos poderão utilizar o aprendizado em situações-problema semelhantes, no futuro;
- g) O processo da consultoria colaborativa escolar, segundo Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000), é composto por seis estágios, a saber:
  1. Estágio de entrada e estabelecimento de objetivos na equipe;
  2. Estágio de identificação do problema;
  3. Estágio de recomendação das intervenções;
  4. Estágio de implementação das intervenções;
  5. Estágio de avaliação da consultoria;
  6. Estágio de *follow-up*.

Os estágios propostos por esses autores evidenciam que há um caminho a percorrer muito mais amplo e complexo do que o estabelecido entre pergunta e resposta ou problema e solução.

No estágio de entrada e de estabelecimento de objetivos na equipe, espera-se que a colaboração se inicie com a reafirmação da voluntariedade do estabelecimento da parceria, o esclarecimento dos papéis, definição dos objetivos comuns e a comunicação acerca das responsabilidades de cada membro. Somente após essa etapa inicial será aconselhado seguir com o estágio de identificação do problema.

O segundo estágio, por sua vez, tem como principal função: definir os problemas que irão ser trabalhados ao longo da consultoria. Para o levantamento dos problemas e eleição daqueles em que se irá atuar, é necessário variar as fontes de coleta desses dados a fim de se obter, também, o contexto em que tais problemas estão inseridos. Nesse sentido, a coleta pode se dar por meio de vídeos, relatos, fotos, observações, entrevistas, entre outros.

A etapa seguinte refere-se à recomendação das possibilidades de intervenções que podem ser aplicadas para solucionar um problema específico. As intervenções devem ser analisadas tanto pelo consultor quanto pelo consultado para, somente depois, elegerem qual e como a implementação será viabilizada. A viabilidade da intervenção deve ser considerada tanto em relação às barreiras que podem estar presentes no ambiente ou em situações ligadas à instituição presente, quanto ao tempo de dedicação e custo de resposta de implementação, especialmente, por parte do consultado.

Feito isso, é possível iniciar o próximo estágio, o de implementação das recomendações. Neste, o consultado é incumbido de implementar as intervenções acordadas enquanto o consultor é responsável por responder às demandas e dúvidas que surjam a partir da prática do consultado. Esse estágio elucida como a consultoria deve ser cíclica, já que, nessa etapa, diante de obstáculos ou intercorrências, pode ser necessário reelaborar a implementação das recomendações a fim de obter os resultados esperados.

O estágio de implementação das recomendações é seguido do estágio de avaliação da consultoria. Esse último, refere-se à aferição das intervenções implementadas, abrangendo tanto as exitosas quanto as falhas. Essa aferição pode se dar por meio de coleta de dados específicos, intimamente relacionada ao tipo de problema que se pretendia suprir, por exemplo, por meio de coleta de dados relacionados à frequência ou monitoramento de ganho de habilidades. Além dessas, é possível alcançar esses dados por meio de consulta aos registros que foram utilizados durante os outros estágios da consultoria, como diário de campo,

questionários, vídeos, dentre outros. Outro ponto importante presente nesse estágio, refere-se à avaliação da presença ou ausência de demandas para se dar continuidade, ou não, à consultoria colaborativa. Nesse sentido, é necessário que o consultor e o consultado acordem sobre a manutenção ou interrupção da consultoria colaborativa.

O estágio de *follow-up* ou seguimento é o último estágio descrito pelos autores Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (2000). Este direciona o consultor e o consultado a compreenderem que a consultoria colaborativa é cíclica e, como tal, envolve a repetição de todos os estágios do ciclo quantas vezes forem necessárias a fim de alcançar os demais objetivos traçados. Dessa forma, um estágio pode ser retomado, na medida em que houver necessidade, sem comprometimento dos fundamentos da consultoria colaborativa.

A boa relação entre o consultor e o consultado é muito relevante em todo o processo de consultoria colaborativa e deve ser um ponto de atenção para que o trabalho não fique comprometido (Machado *et al.*, 2010b). Espera-se que o consultor e o consultado se relacionem de forma não hierárquica e que o consultor não seja visto como um chefe ou avaliador do consultado. A relação precisa ser pautada na confiança, de modo que o consultado exponha seu trabalho com a segurança de que tal exposição irá lhe ajudar e, não, lhe comprometer ou inibir.

Nesse sentido, de forma análoga, entende-se que intercorrências na relação entre consultor e consultado podem levar ao fracasso da consultoria colaborativa. Além dessas, outras barreiras podem levar ao insucesso da consultoria colaborativa como: ausência nas reuniões, eleição de problemas difíceis de serem implementados, inconsistência nas recomendações, consultor ou consultado descomprometido (Machado *et al.*, 2010 b).

A consultoria colaborativa pode atuar nas mais diversas áreas, a depender da demanda do consultado e da expertise do consultor. Na revisão sistemática da literatura realizada por Souza e Mendes (2017), as autoras observaram atuação colaborativa nas áreas: ensino-aprendizagem; atuação docente; formação de professores e; formação de outros profissionais da escola e da saúde que atuam em parceria com a escola. Desse modo, o papel do consultor pode ser ocupado por uma variedade de especialistas, tais como: psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, professores de Educação Especial.

Gebrael e Martinez (2011) realizaram uma pesquisa colaborativa entre terapeuta ocupacional e dez professores de Educação Infantil. A pesquisa ocorreu em seis encontros semanais e, como parte dos resultados, evidenciou-se aumento de frequência de intervenções por parte dos professores que proporcionavam maior autonomia para os estudantes.

Benitez e Domeniconi (2016), em parceria com psicólogo e professor regente, visaram ao ensino de habilidades de leitura para toda a classe e a colaboração entre o psicólogo e um professor de Educação Especial envolveu o ensino individualizado de leitura para um aluno com Transtorno do Espectro Autista. Em ambas as experiências foram observados ganhos, indicando o aprimoramento nas intervenções por meio da consultoria colaborativa escolar.

Outras pesquisas envolvendo profissionais especializados e a consultoria colaborativa também apresentaram bons resultados quando aplicados por Terapeutas Ocupacionais. Esse foi o caso do estudo de Calheiros *et al.* (2019), que teve como objetivo planejar, implementar e avaliar um serviço de consultoria a distância em Tecnologia Assistiva (TA). Uma particularidade deste estudo refere-se à consultoria colaborativa ter ocorrido a distância e, como resultado, foi verificada a possibilidade de implementação desse tipo de consultoria, contribuindo assim para a ampliação do espectro de possibilidades de resolução de desafios nas escolas.

No que tange à implementação da consultoria colaborativa e às etapas de ensino, experiências na Educação Infantil também são encontradas na literatura (Baleotti; Zafani, 2017; Souza; Nunes, 2020; Lima; Pereira, 2022). Com o objetivo de atuar na implementação de TA com estudantes com deficiência física na Educação Infantil, Baleotti e Zafani (2017) destacaram a importância do terapeuta ocupacional e de outros profissionais especializados para o trabalho colaborativo multidisciplinar nas escolas.

O trabalho de Souza e Nunes (2020) teve como objetivo avaliar os efeitos de um programa de intervenção elaborado para um estudante com TEA de 4 anos por meio da consultoria colaborativa. Os resultados evidenciaram mudanças qualitativas no comportamento do estudante e aumento da frequência de comportamentos mediadores da docente, esse último também atribuído à formação ocorrida na consultoria colaborativa.

A pesquisa de Lima e Pereira (2022) teve como objetivo descrever uma intervenção realizada, por meio de consultoria colaborativa a distância, com mães de crianças de até 3 anos de idade, matriculados na Educação Infantil, durante o período de isolamento da Covid-19. A pesquisa foi implementada em duas etapas, a primeira envolveu a caracterização das necessidades das famílias e a segunda o planejamento e implementação da intervenção. Os resultados da pesquisa indicaram aumento das médias nas áreas avaliadas, indicando ganho de habilidades dos estudantes.

No histórico da agenda de pesquisas do GP-Foreesp, grupo de pesquisa no qual esse trabalho se insere, estudos sobre os desafios e possibilidades da Consultoria Colaborativa Escolar têm sido desenvolvidos por profissionais da equipe interdisciplinar que estabelecem parcerias com professores do ensino comum para apoiar as práticas inclusivas no contexto da classe comum (Silva; Mendes, 2012; Stopa *et al.*, 2022; Calheiros *et al.*, 2019; Calheiros; Mendes, 2016; Toyoda *et al.*, 2007). Os resultados são promissores tanto para produzir conhecimento sobre como os professores podem ser apoiados para responder melhor às necessidades de estudantes PEE que estão “ocupando” as classes comuns, como também para prover oportunidades de formação continuada em serviço para todos os envolvidos, inclusive para os consultores.

Enfim, o que os poucos estudos nacionais sobre consultoria colaborativa escolar evidenciam é que este é um modelo promissor, tanto de prestação de serviços quanto de formação dos envolvidos na perspectiva de favorecer as políticas e práticas de inclusão escolar. O presente estudo, para além da aplicação da consultoria colaborativa escolar, pretendeu oferecer um diferencial que foi aliar o referencial desse modelo com o SSMC.

## 2 - SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA: ESTRATÉGIAS PARA INTERVENÇÕES ALÉM DAS HABILIDADES ACADÊMICAS

O SSMC é um sistema abrangente de intervenção utilizado na Educação com a finalidade de proporcionar, a todos os estudantes, o suporte e o apoio que necessitam para alcançar o sucesso, com foco na prevenção. Ele oferece um *continuum* de serviços, em camadas, de práticas e sistemas baseados em evidência. Trata-se de um paradigma que evita encaixar estudantes em programas e intervenções e passa a priorizar, por meio da disponibilidade de serviços e suportes necessários, intervenções que atinjam todos os estudantes em suas especificidades (Carta; Young, 2019).

O objetivo dessa estrutura é assegurar que o estudante receba exatamente aquilo que necessita de modo que avance para as demais etapas de ensino satisfatoriamente. Por isso, Wackerle-Hollman *et al.* (2021), consideram que evitar o fracasso ou lidar com dificuldades intensas, tanto por parte dos professores quanto por parte dos estudantes, é um dos maiores objetivos do SSMC.

Quando o SSMC é implementado, é preciso utilizar um modelo sistemático de resolução de problemas, abrangendo a tomada de decisão baseada em dados, a fim de aplicá-los em diferentes níveis, ou seja, atendendo estudantes com diferentes níveis de habilidades.

Segundo Carta e Young (2019), o SSMC tem como fundamentos principais:

- 1) Todos os estudantes conseguem aprender quando recebem apoio de alta qualidade e compatíveis para suprir suas necessidades;
- 2) A intervenção deve abranger aspectos acadêmicos e comportamentais;
- 3) A avaliação inicial para identificação de necessidades de suporte deve ocorrer o quanto antes, assim como a oferta de intervenções para atender às necessidades do estudante;
- 4) As intervenções devem ser colaborativamente planejadas em equipe, abrangendo a gestão da escola, professores, funcionários e familiares. Além disso, as intervenções precisam ser baseadas nos dados do aluno, de preferência, provenientes de práticas baseadas em evidência;
- 5) Deve haver o monitoramento das respostas dos estudantes e as decisões devem ser pautadas nos dados coletados;
- 6) Todas as intervenções selecionadas devem ser baseadas em evidência e devem ser implementadas com a fidedignidade recomendada.

Nessa perspectiva, a implementação de intervenções baseadas no SSMC, não necessariamente, precisa apresentar relação direta com o público da Educação Especial. Espera-

se que tal organização atue com todos os estudantes, tanto para aqueles que respondem conforme o esperado, quanto para aqueles que irão necessitar de algum tipo de intervenção mais especializada. Ainda nesse sentido, o que se espera do SSMC é que, devido à atuação preventiva em detectar dificuldades ou atrasos (acadêmicos e comportamentais), a intervenção seja logo iniciada em sala de aula, evitando, assim, uma possível cascata de prejuízos para o estudante e possíveis encaminhamentos para os serviços especializados da Educação Especial.

Segundo Carta e Young (2019), existem vários modelos de SSMC sendo aplicados nos Estados Unidos da América (EUA) que variam conforme o estado e a legislação vigente. Esse trabalho foi desenvolvido referenciado em Carta e Young (2019) que propõem a descrição dos sete parâmetros essenciais do SSMC que são descritos a seguir.

## 2.1 PRÁTICAS E INSTRUÇÕES BASEADAS EM EVIDÊNCIAS (PBES)

Um dos pilares para alcançar a efetividade nas intervenções propostas no SSMC é a recomendação de utilizar Práticas Baseadas em Evidências (PBE), ou seja, priorizando práticas que já obtiveram evidências quanto a sua eficácia.

As PBEs têm como objetivo principal identificar intervenções que demonstram efetividade. Nunes e Schmidt (2019) definiram efetividade como a identificação de uma relação de causalidade entre a introdução de um procedimento interventivo e mudanças no comportamento-alvo. Nas palavras de Cook e Cook (2011), as PBEs, aplicadas à Educação, referem-se a técnicas de ensino ancoradas por pesquisas significativas que apoiam a sua eficácia. Um dos pontos mais importantes destacados por Cook e Cook (2011) refere-se à ponte que as PBEs promovem entre a pesquisa e a prática nas escolas, tendo como objetivo principal o desenvolvimento dos estudantes.

Em termos práticos, a utilização de PBE implica em cuidar para que variáveis importantes quanto à efetividade da intervenção sejam garantidas na replicação dessas práticas, como frequência e intensidade, para garantir a fidedignidade. Carta e Young (2019) ainda salientam que se deve manter o cuidado nas escolhas das PBEs, uma vez que elas também possuem suas especificidades e não são aplicáveis para todos os alunos e em todos os contextos.

No Brasil, o investimento em pesquisas relacionadas às PBEs aplicadas à Educação é incipiente (Nunes; Schmidt, 2019; Santos; Sella; Ribeiro, 2019; Schmidt; Finatto; Ferreira, 2023). Entretanto, Santos, Sella e Ribeiro (2019) acreditam que esse cenário deve mudar nos próximos anos, especialmente devido à influência do cenário internacional que vem lançando visibilidade às PBEs.

As PBEs têm sido amplamente difundidas e promovidas por agências internacionais, mas sua implementação nas escolas torna-se um desafio, principalmente no que tange à articulação com as práticas pedagógicas, à adaptação dos procedimentos ao ambiente natural, e não controlado, das escolas (Schmidt; Finatto; Ferreira, 2023) e ao desconhecimento docente quanto aos seus procedimentos (Nunes; Schmidt, 2019). A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é uma das PBEs mais difundidas e recomendadas para o TEA, cujas intervenções se baseiam na relação entre comportamento, ambiente e aprendizagem.

A *National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice* (NCAEP) realizou revisões sistemáticas de literatura sobre intervenção para o TEA, analisando as evidências em pesquisas de intervenção publicadas entre 1990 e 2017. Como resultado, reconheceram 28 Práticas Baseadas em Evidências aplicadas ao TEA, dentre elas, citam-se: a modelagem, reforçamento positivo, o reforçamento diferencial, as estratégias instrucionais e o suporte visual (Steinbrenner *et al.*, 2020). Em termos práticos, esses achados propiciam a implementação de intervenções comprovadas cientificamente nos mais diversos contextos, incluindo o educacional.

O estudo de Schmidt, Finatto e Ferreira (2023) teve como objetivo identificar as práticas realizadas em atendimentos do AEE com estudantes com TEA, analisar seus fundamentos teóricos e reconhecer as práticas afins às PBEs. Como resultados, os autores encontraram oito práticas, sendo elas: Apoio Visual; Reforçamento; Apoio Visual e Reforçamento combinados; Intervenção Naturalística e Modelagem; Apoios; Análise de Tarefas; Instrução e Intervenção Mediada por Pares; Intervenções Baseadas no Antecedente e; PECS. Os autores destacam a relevância desse estudo especialmente por apresentar intervenções promissoras aos professores de alunos com TEA.

## 2.2 ÊNFASE NA FIDELIDADE DAS IMPLEMENTAÇÕES

A validade do SSMC depende da implementação eficaz de cada elemento do sistema, sendo eles:

- Avaliação universal;
- Intervenção em cada um dos níveis disponíveis;
- Monitoramento do progresso;
- Tomada de decisões baseada em dados.

A soma da importância de cada um desses elementos, segundo Carta e Young (2019), resulta na fidedignidade da implementação e, como consequência, no alcance dos resultados

esperados. De forma análoga, quando isso não acontece, pode-se acabar inferindo, erroneamente, que o estudante não se beneficiou de uma intervenção, quando, na verdade, os equívocos na implementação é que prejudicaram o desempenho do estudante.

Além disso, esses parâmetros possibilitam que a intervenção seja constantemente monitorada, oportunizando que todo o sistema seja continuamente revisto e melhorado.

Shepley e Grisham-Brown (2019) conduziram uma pesquisa de revisão acerca da implementação do SSMC e avaliação quanto ao rigor metodológico dos estudos, as quais envolviam implementação de intervenções multiníveis na Educação Infantil. Os autores identificaram que os sistemas de apoio escalonados que visam o desenvolvimento socioemocional, além de apresentarem bons resultados, foram bem avaliados quanto ao rigor metodológico. Porém, os estudos que pretendiam resultados de alfabetização e de linguagem em estudantes da Educação Infantil, apesar de apresentarem resultados de efetividade, não atenderam por completo as exigências de rigor metodológico.

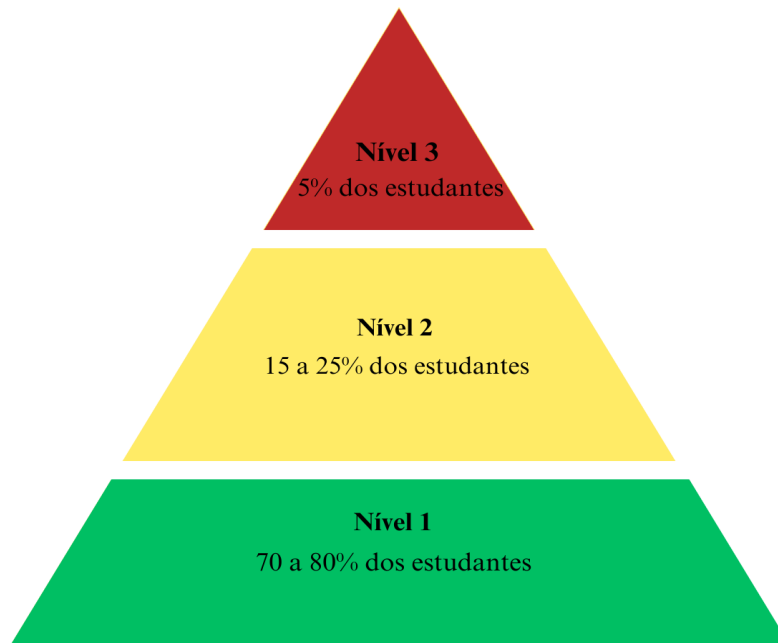
### 2.3 AVALIAÇÃO UNIVERSAL E MONITORAMENTO DO PROGRESSO

Para contemplar esse parâmetro, é preciso que ocorra a avaliação universal e contínua durante todo o ano letivo. Isso se faz necessário tanto para medir a eficácia do ensino básico ministrado para todas as crianças, quanto para identificar aquelas crianças que necessitam de um suporte maior, acadêmico ou comportamental. Quanto ao monitoramento do progresso, é por meio dele que será evidenciado se os estudantes estão apresentando crescimento, ou não, após serem expostos a instruções adicionais.

### 2.4 INSTRUÇÃO EM CAMADAS

Talvez seja esse o parâmetro mais divulgado do SSMC, mas é importante destacar que não é o único. O SSMC se baseia no fornecimento de três camadas de apoio instrucional para atender às necessidades dos estudantes. Por princípio, é organizado para atender tanto aqueles que alcançam o progresso, beneficiando-se do currículo base, quanto para aqueles que não apresentam as respostas esperadas.

**Figura 1** - Organização do SSMC em níveis



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Carta e Young (2019)

O nível 1 refere-se às intervenções ligadas ao currículo básico, projetado para atender a todos os estudantes. Espera-se que esse currículo tenha sido projetado para dar acesso a um ambiente organizado, que privilegie procedimentos e intervenções baseados em evidência, que foquem no ensino de habilidades essenciais e compatíveis com o desenvolvimento dos estudantes.

O nível 2 refere-se às intervenções mais focalizadas que podem ser realizadas em pequenos grupos, tanto para fins acadêmicos quanto comportamentais. O esperado nas intervenções de nível 2 é que lacunas do desenvolvimento sejam supridas.

O nível 3 refere-se a intervenções mais intensivas e é, normalmente, projetado para intervenções individuais. Em geral, estão ligadas a intervenções focalizadas em lacunas expressivas de aprendizado.

O SSMC é organizado de forma que aproximadamente 80% dos alunos de uma turma se beneficiam de estratégias universalistas aplicadas, assim, um currículo diversificado e baseado em evidências é capaz de atender à demanda de aprendizado da maioria dos estudantes. Aproximadamente 15% dos alunos precisarão, além do currículo com estratégias universalistas, de diferenciação de metas ou de resultados, para isso, outras estratégias devem ser utilizadas, preferencialmente estratégias ligadas às PBEs. Ainda nesse raciocínio, aproximadamente 5% dos alunos precisarão de intervenções ainda mais intensificadas, além das citadas anteriormente.

O nível de apoio que cada aluno recebe, de acordo com o SSMC, é baseado em como o aluno responde às oportunidades de aprendizado em sala de aula. No nível 2 e nível 3 são elaboradas intervenções específicas tanto no que tange ao objetivo, que é bem delimitado, quanto ao tempo esperado para que a habilidade seja adquirida. Elas podem ser realizadas de forma sincronizada com a turma ou de forma paralela, em pequenos grupos (nível 2) ou individualmente (nível 3), preferencialmente dentro da mesma sala de aula. Já as intervenções de nível 1 são elaboradas para que atinjam toda a turma.

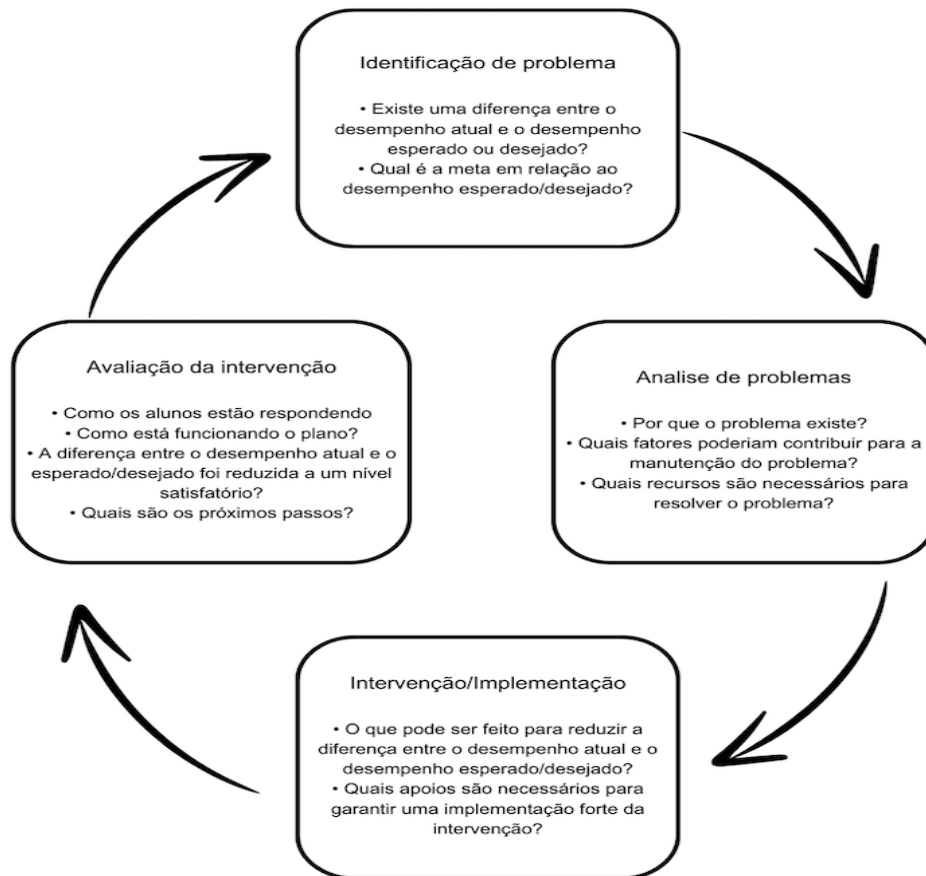
Com essa organização, espera-se que os estudantes tenham acesso às intervenções compatíveis com seus níveis de necessidade. Segundo Carta e Young (2019), ainda vale salientar que, sempre que possível, todos os estudantes sejam expostos às intervenções de nível 1, que são universais. Como o SSMC evita o fracasso, pode-se entender que um estudante pode ser iniciado em um nível superior de intensidade sem precisar passar pelos anteriores. A fluidez entre os níveis deve ser sempre considerada tanto para inserir maior suporte, quanto para suprimi-los, embora os níveis se somem e não se substituam

## 2.5 RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E TOMADA DE DECISÕES BASEADAS EM DADOS

Esse parâmetro tem fundamento no processo de resolução de problemas utilizado em programas de Resposta à Intervenção (RtI) que estabelece quatro etapas para a resolução de problemas: Identificação do problema; Análise do Problema; Desenvolvimento e implementação do plano de intervenção; Avaliação da resposta à intervenção (Marston, 2002). A Figura 2 ilustra como é possível guiar a resolução de problemas.

Na primeira etapa, espera-se a definição clara sobre o que é esperado que o aluno realize e o que ele de fato está realizando. É uma análise, de certo modo, comparativa entre a expectativa e a realidade e justamente essa discrepância é interpretada como problema. Na segunda etapa, espera-se que a coleta de dados seja realizada para confirmar ou refutar hipóteses. Na terceira etapa, com o plano de intervenção descrito, a implementação é realizada com o principal objetivo de sanar o problema identificado. Por fim, na quarta etapa, uma análise minuciosa sobre a intervenção e seus resultados é realizada. Com esse resultado em mãos, a equipe é direcionada a decidir se a intervenção deve ser refinada, mantida ou suspensa.

Figura 2 - Ciclo de resolução de problemas



Fonte: adaptado de Carta e Young (2019)

## 2.6 LIDERANÇA COMPARTILHADA

Como já mencionado, com a implementação do SSMC, espera-se uma mudança robusta que pode implicar em mudanças ligadas aos currículos implementados na instituição. Dessa forma, entendendo a magnitude que essa implementação pode tomar, espera-se que as equipes tanto da escola quanto dos órgãos responsáveis estejam alinhadas e unam forças para viabilizar tal implementação. Espera-se que a implementação do SSMC atinja do micro (estudante) até o macro (órgão responsável pela instituição).

## 2.7 PARCERIA ENTRE FAMILIARES, ESCOLA E COMUNIDADE

Além de todos os outros movimentos esperados para a implementação do SSMC, espera-se que os esforços em participar e incluir as famílias dos estudantes também ocorram. De acordo com Carta e Young (2019), os modelos bem-sucedidos de implementação do SSMC envolvem participação efetiva da família, uma vez que os pais são fundamentais para se

alcançar o sucesso do estudante na escola. Para isso, deve-se lançar mão de protocolos claros pensados para atingir cada um dos níveis de apoio instrucional. Ainda nesse sentido, os profissionais devem ser capacitados para atuar com as famílias.

## 2.8. ORIGENS DO SSMC

O Sistema de Suporte Multicamada (SSMC), termo traduzido do inglês “*Multi-Tiered System of Support* (MTSS)”, foi inspirado no modelo do campo da saúde pública e emergiu nos E.U.A., da conjunção de duas abordagens: a) A primeira do campo dos estudos sobre distúrbios emocionais e dificuldades comportamentais na infância, que foi a de “Intervenções e Suportes Comportamentais Positivos” (ISCP), traduzido do termo em inglês “*Positive Behavioral Interventions and Supports*” (PBIS). b) A segunda, uma solução do campo de estudos das dificuldades de aprendizagem acadêmicas em escolares, que foi a “Resposta à Intervenção” (RtI) do inglês, *Response to intervention (RtI)* (Mendes, 2023)

A ISCP, como solução educacional e terapêutica no campo dos distúrbios emocionais e dificuldades comportamentais, começou a ser mais difundida a partir da aprovação do *Individuals with Disabilities Act-IDEA* de 1997 (Sugai; Simonsen, 2012).

A RtI emergiu no início dos anos 2000 a partir da fundação do Centro Nacional de Pesquisas sobre Dificuldades de Aprendizagem (*National Research Center on Learning Disabilities - RCLD*<sup>2</sup>), órgão responsável pela continuidade da pesquisa, disseminação do conhecimento e prestação de assistência técnica sobre a RtI (Bradley; Danielson, 2004). A RtI tem como foco a resolução de dificuldades ligadas ao aprendizado acadêmico, como alfabetização e linguagem, e tem uma estreita relação com a Educação Especial (Burns *et al.*, 2016).

Ambas as abordagens foram referendadas pelo governo dos E.U.A. após a aprovação do *Individuals with Disabilities Education Act- IDEA* em 2004 (Preston; Wood; Stecker, 2016), com o suporte de financiamento público, criação dos centros nacionais para produzir estudos, definir políticas, disseminar práticas e oferecer assistências técnica às escolas e sistemas educacionais. As duas abordagens acabaram se fundindo posteriormente, a partir de 2004, na abordagem do Sistema de Suporte Multicamada. Desde meados da primeira década dos anos 2000, a literatura científica dos E.U.A. vem publicando sobre o assunto (Brown-Chidsey;

---

<sup>2</sup> <https://www.ncl.org>

Bickford, 2016; Burns *et al.*, 2016; Carta; Young, 2019; Drury, 2018; Loftus-Rattan *et al.*, 2021).

O SSMC se preocupa em eliminar barreiras à aprendizagem e entende que essas podem ser de ordem acadêmica e/ou comportamental. Por isso, pode-se entender que o SSMC opera uma mudança sistêmica que prevê uma transição na conduta e na aplicação dos programas por parte dos professores, entendendo que, dessa forma, todos os alunos podem se beneficiar. Entende-se que para sua implementação prática, programas e políticas devem estar alinhados em níveis de sala de aula, escola e município. Isso significa que para a sua implementação, professores, gestores e consultores precisam trabalhar juntos e compartilharem de uma cultura escolar mais colaborativa e coesa.

Para Kampwirth e Powers (2016), o SSMC pode ser interpretado como um sistema abrangente que engloba modificações ampliadas e interligadas, como um guarda-chuva e, para isso, utiliza as estruturas da RtI e do *Positive Behavior Support* (PBS) ou, em português, Sistema Comportamental Positivo (SCP). Esses autores descrevem o SCP como um referencial que visa à prevenção de ocorrências de problemas de comportamento, organizando a intervenção em níveis, utilizando estratégias da Análise do Comportamento Aplicada. Assim como a RtI, o SCP operacionaliza a sua intervenção, buscando agir precocemente, realizando avaliação universal, tomando decisões baseadas em dados e elegendo intervenções baseadas em evidência.

Outros autores, como Wackerle-Hollman *et al.* (2021), também apresentaram as semelhanças entre a RtI e o SCP. Segundo esses autores, ambos os sistemas podem ser aplicados simultaneamente. Para Tincani (2022), o SCP e a Intervenção e Suporte Comportamental Positivo (ISCP) compõem um *continuum* de serviços que priorizam a intervenção preventiva, foco no sistema e decisões baseadas em dados. Segundo o mesmo autor, não há diferenças fundamentais entre o SPC e a ISCP. O SPC foi desenvolvido para substituir intervenções aversivas aplicadas às pessoas com deficiências e a ISCP veio posteriormente, passando a ser usada para referir-se às intervenções de SPC dentro do sistema escolar.

## 2.9. SSMC NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os autores Wackerle-Hollman *et al.* (2021) propõem a implementação de um modelo integrado de SSMC na Educação Infantil. Eles defendem que o desempenho acadêmico e o comportamento estão intimamente relacionados e que não seria possível obter resultados, intervindo apenas em um ou em outro.

A ISCP é originária dos princípios da Análise do Comportamento Aplicada, sua evidência aparece nas definições operacionais dos comportamentos estudados, na manipulação do ambiente com objetivos de modificação comportamental e no compromisso com os dados e resultados coletados (Horner; Sugai, 2015). Dois dos principais pilares da ISCP são: a escola como um todo compõe o objeto de estudo e é entendida como unidade de intervenção e; o desenvolvimento simultâneo de intervenções relacionadas aos três níveis de necessidade de suporte.

O formato de categorização em níveis previsto na ISCP é similar ao já apresentado pelo SSMC. Nesse formato de organização, entende-se que, a partir da seleção dos resultados mais valiosos para a escola (por exemplo: habilidades de leitura, escrita matemática e comportamento social), um conjunto suficiente de estratégias e procedimentos validados cientificamente deverão ser capazes de atingir as metas selecionadas para aproximadamente 80% dos alunos.

No nível 1, o objetivo é ensinar a esse grupo um conjunto de habilidades e comportamentos que são considerados fundamentais para a manutenção de uma cultura social positiva na escola, como respeito, segurança e responsabilidade. Construir um sistema eficiente para reforçar tais comportamentos e implementar um sistema capaz de redirecionar e corrigir a emissão de comportamentos indesejáveis para a escola. Todos esses processos deverão ser registrados e os dados coletados servirão como fonte importante para a tomada de decisão.

Todos os alunos deverão se beneficiar das intervenções de nível 1. É desejável que a todos sejam ensinados os comportamentos esperados no ambiente escolar. Tal ensino deve ser organizado de modo que opere de forma preventiva, antecipando possíveis ocorrências de problemas comportamentais e criando um ambiente que promova a manutenção de comportamentos desejados.

Um dos pilares para o desenvolvimento de intervenções de nível 1 refere-se ao relacionamento positivo, às instruções eficazes e à gestão de sala de aula (Dunlap; Fox, 2009; Scott *et al.*, 2010). Nesse sentido, Dunlap e Fox (2009) destacam que o desenvolvimento socioemocional saudável de uma criança está relacionado à estabilidade, à segurança e à consistência de relacionamentos afetuosos e de confiança que são desenvolvidos na primeira infância. Os autores ainda acrescentam que a empatia pelos outros, a assistência na resolução de problemas e a oferta de ambientes compreensivos, previsíveis e estimulantes são fatores que devem estar presentes no nível 1.

Diante da diversidade encontrada nas salas de aula, Simonsen *et al.* (2023) reforçam a necessidade de rever e conceitualizar os apoios ofertados nesse ambiente. A proposta dos autores é de que o olhar recaia sobre as habilidades sociais, emocionais e o comportamento positivo (SEB) para atender às necessidades dos estudantes, organizando tais apoios em estruturas de sistemas de suporte multiníveis.

Carr e Bolt (2019) tiveram como objetivo aplicar intervenções de nível 1 em uma escola de Educação Infantil em uma atuação colaborativa com os professores da escola. Por meio de grupos focais, intervenções foram descritas e, posteriormente, aplicadas nas salas de aula. O diferencial desse trabalho é atribuído à forma com que os pesquisadores publicaram as intervenções, classificando a qual categoria de intervenção de nível 1 se referia, exemplos de quais intervenções deveriam ser aplicadas pelos professores e uma relação de intervenções que poderiam ser utilizadas, caso houvesse necessidade de aumento no nível de suporte. A seguir, alguns exemplos serão apresentados.

**Quadro 1 - Exemplos de intervenções de nível 1**

Apoio a estrutura de nível 1	Exemplos	Modificações para crianças que precisam de suporte adicional
<b>Diretrizes para sala de aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Estabeleça diretrizes de forma positiva (diga o que o estudante pode fazer no lugar de dizer o que não pode fazer)</li> <li>○ Use consequências lógicas e naturais para alertar a criança sobre seu comportamento (por exemplo, "Se você jogar areia, ela pode entrar em seus olhos).</li> <li>○ Ofereça razão para seguir os comandos e combinados</li> <li>○ Projete a sala de aula para ser propícia à independência da criança e auxiliar no seguimento de instrução.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Use histórias sociais</li> <li>○ Co-crie contratos com as crianças ou um grupo.</li> <li>○ Reduza as comunicações verbais e usar um tom/declaração simples e direta.</li> <li>○ Use zoneamento de sala de aula ou acompanhamento de crianças.</li> <li>○ Modifique o cronograma ou ambiente</li> <li>○ Individualize especificamente para as necessidades da criança</li> <li>○ Modele e pratique comportamentos específicos antes dos horários-alvo do dia</li> <li>○ Faça afirmações de uma forma que ajude a criança a internalizar a consequência (por exemplo, "Se você jogar seu corpo no chão, você pode se machucar.")</li> <li>○ Foco em interações positivas</li> <li>○ Envolver-se em atividades positivas, positivas 1:1, neutras ou preferenciais antes de atividades não preferenciais</li> </ul>
<b>Reforçamento verbal específico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Use declarações de incentivo autênticas e especificamente direcionadas que enfatizem o que a criança fez, como:</li> <li>○ "Você escreveu seu nome sozinho";</li> <li>○ Você ajudou a reconstruir a estrutura do bloco dela e agora ela se sente melhor;</li> <li>○ Você me disse como se sente e agora posso ajudá-lo a resolver o problema;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lembre a criança de sucessos anteriores em situações semelhantes</li> <li>○ Forneça incentivo verbal específico para uma tarefa ou comportamento que está sendo trabalhado por uma criança</li> <li>○ Observe ativamente as oportunidades de incentivar o comportamento positivo</li> <li>○ Liste as escolhas positivas que a criança fez ao longo do dia</li> </ul>
<b>Reforço positivo e ignorar planejado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Use afirmações positivas e encorajadoras que enfatizem o que a criança está fazendo como:</li> <li>○ "Você está sentado no seu lugar e pronto para começar a aula";</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Eleja comportamentos específicos a serem observados e aos quais você pode responder positivamente;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ "Quando você ouviu a música da arrumação , você pegou seus blocos imediatamente"</li> <li>◦ "Você está aprendendo tantas coisas novas"</li> <li>◦ "Você encontrou uma solução para o seu problema"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Eleja comportamentos específicos a serem ignorados, bem como quais comportamentos devem surgir em seu lugar</li> <li>◦ Procure ativamente oportunidades para usar declarações positivas</li> </ul>
--	--	---

Fonte: adaptado de Carr e Bolt (2019)

Com esse trabalho, Carr e Bolt (2019) afirmaram que, quando os professores focam em um *continuum* de estratégias de orientação que auxiliam as crianças na resolução de problemas, enquanto modelam comportamentos desejáveis para a sala de aula, bons resultados aparecem, especialmente, a diminuição da presença de comportamentos interferentes. Essas estratégias ajudam as crianças a desenvolver autorregulação emocional, habilidades independentes de resolução de problemas e a internalizar habilidades para uso futuro (Carr; Bolt, 2019).

Nesse sentido, Simonsen *et al.* (2023) também contribuíram com descrições de diretrizes quanto à implementação de intervenções universais que cumprem o papel de viabilizar o relacionamento positivo, as instruções eficazes e a gestão de sala de aula, sendo elas:

- Projetar o espaço de forma eficaz, que seja intuitivo e promova a autonomia;
- Desenvolver e ensinar rotinas previsíveis, ser consistente no uso delas e usar recursos que possam torná-las mais acessíveis (como recursos visuais);
- Conectar-se com os alunos, saber suas preferências, conhecer suas histórias;
- Selecionar e definir normas de sala de aula e habilidades fundamentais de habilidades socioemocionais, focar naquilo que deve ser feito, por exemplo, em momentos de disputa de itens, aprender a negociar com o colega formas de compartilhamento;
- Supervisionar ativamente, estar atento aos comportamentos, tanto os esperados quando os indesejáveis;
- Envolver-se em instruções eficazes, observar estratégias que surtiram mais efeito e buscar pela clareza nas instruções;
- Ensinar explicitamente normas de sala de aula, detalhar quais são os comportamentos esperados em cada um dos momentos da rotina;
- Ensinar explicitamente habilidades socioemocionais, ensinar relaxamento, técnicas de regulação emocional;
- Fornecer *feedback* positivo específico sobre habilidades socioemocionais, os professores devem se lembrar do seu papel incentivador e contribuir para que seus estudantes se sintam capazes e confiantes;

- Fornecer *feedback* corretivo de suporte para lidar com erros socioemocionais, o apoio e o aumento no nível de suporte podem ser necessários em alguns momentos;
- Manter uma alta proporção de *feedback* positivo.

A organização da sala de aula, o foco no comportamento positivo dos estudantes e o ensino explícito de habilidades de autorregulação e habilidades sociais mostraram-se centrais nas intervenções multinível. Dunlap *et al.* (2018) conduziram um estudo pautado no ISCP em equipe para implementar intervenções, incluindo ensino direto de expectativas comportamentais e habilidades sociais relacionadas aos pares. Como resultado, foi observada redução de comportamento problemático e aumento de habilidades sociais. Nesse estudo conduzido por Dunlap *et al.* (2018), participaram 169 crianças matriculadas em escolas de Educação Infantil. Aproximadamente 45% dessas crianças foram identificadas com alguma deficiência e tinham um Plano Educacional Individualizado. Um membro da equipe de pesquisa foi designado como facilitador para cada sala de aula e todos os facilitadores tinham treinamento, de no mínimo cinco anos, em análise de comportamento aplicada, PBS e as especificidades da estrutura prevenir, ensinar e reforçar.

Outro estudo que apresentou bons resultados diante do ensino de habilidades sociais para crianças de 5 e 6 anos matriculadas na Educação Infantil foi o conduzido por Havens (2019). O diferencial desse estudo foi a utilização de dramatização, referente ao termo em inglês *roleplay*, como metodologia de ensino de habilidades socioemocionais para as crianças. Após a intervenção, foi observada melhora no brincar independente, no cumprimento dos combinados da turma e na diminuição de conversa paralela. Durante a intervenção, os alunos foram observados repetindo muitas das frases que foram usadas nas atividades de dramatização. Diante de situações problema, no relacionamento com outros colegas, eles passaram a resolver tais dificuldades verbalmente, pedindo que parassem e/ou compartilhando com o outro os seus sentimentos de desconforto.

No âmbito nacional, a ênfase na importância do ensino de habilidades sociais também está presente na literatura. O ensino de habilidades sociais na escola, na educação infantil, tem sido reconhecido para contribuir para um ambiente educativo favorável, para isso, espera-se que o professor seja capaz de observar comportamentos, ensinar comportamentos desejáveis e ensinar habilidades sociais deficitárias para as crianças.

O ensino que permeia as interações e brincadeiras na pré-escola possibilita o aprendizado social, cognitivo e socioemocional tão importantes de serem aprimorados por todas as crianças nesse período específico de desenvolvimento. Mas exige um

olhar atento, conhecimento e habilidades específicas por parte do professor (Guimarães; Costa, 2023, p. 237).

No nível 2, encontram-se as práticas direcionadas a 10% ou 15% dos alunos, que além das intervenções de nível 1, recebem também intervenções de prevenção secundária que atendem aqueles que apresentam problemas comportamentais contínuos. Essas intervenções podem incluir treinos de autorregulação e treinamento intensificado em expectativas comportamentais.

Scott *et al.* (2010) apontaram que fundamentos conceituais de intervenção universal foram amplamente descritos e apresentados na literatura, mas intervenções secundárias e terciárias foram pouco descritos e apresentados. Os referidos autores fizeram uma revisão de literatura e encontraram 43 referências de pesquisas que aplicaram intervenções de nível 2, ligadas ao comportamento. Destes, 28 envolvem o *Behavior Education* ou um de seus componentes, por exemplo, *Check-In Check-Out (CICO)* e; outros oito fazem referência a outro programa disponível comercialmente, *First Step to Success*.

O *First Step to Success* é uma intervenção de nível 2 projetada para abordar o desajuste que, frequentemente, existe entre as características comportamentais de um aluno e as rotinas, demandas e contingências sociais dos ambientes escolares (Walker *et al.* 2023).

O foco principal do *First Step to Success* é: (1) reverter esses arranjos de contingência que envolvem comportamentos disruptivos com pais e professores e; (2) ensinar aos alunos em risco um conjunto igualmente eficiente, mas adaptável, de habilidades de sucesso escolar. Pais, professores e colegas estão envolvidos na intervenção como participantes e colaboradores de apoio. Seus papéis de intervenção são coordenados e supervisionados por um instrutor comportamental, como um psicólogo escolar ou conselheiro escolar, assistente social escolar, implementador de ISCP ou especialista comportamental (Walker *et al.* 2023).

O CICO foi desenvolvido para atender alunos que apresentam comportamentos problemáticos, porém não perigosos, durante as atividades acadêmicas. Ele funciona como um complemento à intervenção de Nível 1, proporcionando: (a) orientações mais frequentes sobre os comportamentos desejados; (b) aumento do contato estruturado entre alunos e adultos na escola; (c) um sistema formal para que os alunos recebam *feedback* sobre suas atitudes e; (d) mais oportunidades de reforço positivo com base em comportamentos esperados. Esses componentes do CICO, em conjunto, promovem uma maior interação entre os estudantes e os adultos (Campbell; Anderson, 2011). Em linhas gerais, essa intervenção consiste na criação de metas comportamentais individualizadas para o estudante e monitoramento por professores e funcionários da escola. O estudante deve seguir o calendário de encontros com o responsável e

apresentar o cumprimento, ou não, das metas diárias. A frequência dos encontros costuma ser maior no início da implementação e a diminuição graduada é planejada na medida em que se observa a possibilidade de redução de suporte.

Outras diretrizes mais gerais sobre a implementação também são encontradas na literatura como (Simonsen *et al.*, 2023):

- Aumentar as conexões do estudante com os professores e com outros estudantes;
- Apresentar novamente as rotinas;
- Supervisionar de forma direcionada e revisar a estrutura de oferta de ajuda;
- Implementar manipulações antecedentes;
- Ensinar explicitamente habilidades socioemocionais;
- Rever as instruções direcionadas à normas ou expectativas de nível 1;
- Aumentar o *feedback* positivo e de apoio específico;
- Melhorar o *continuum* de estratégias de reconhecimento;
- Melhorar estratégias para diminuir os desafios socioemocionais.

A implementação de intervenções de nível 3 é uma resposta do sistema para incluir todos os alunos na escola. Nesse nível, são esperadas intervenções individualizadas e construção de plano de suporte individualizado organizadas por uma equipe exclusiva para atender às preferências e especificidades de cada um dos alunos. A implementação de suporte nível 3 inclui variáveis comportamentais, acadêmicas, físicas, de saúde mental, sociais e contextuais. A eficácia do sistema de intervenção, conforme descrito no nível 3, é mais eficaz em escolas que apresentam intervenções também de nível 1 e nível 2.

A principal diferença entre os níveis 2 e 3 é que o nível 2 foca na identificação da função de um comportamento problemático através de uma Análise Funcional do Comportamento. Em seguida, aplicam-se instruções baseadas em evidências (PBEs) durante atividades, em pequenos grupos ou nas rotinas da sala de aula.

O nível 3, por sua vez, a intervenção é altamente personalizada. Isso significa que professores e demais profissionais que interagem frequentemente com o aluno realizam intervenções mais intensivas. O resultado é um plano de comportamento individualizado que especifica quando, onde, com que frequência e quem deve aplicar. Nesse formato, pode ser que haja necessidade de um professor ou outro especialista realizar sessões com o aluno em uma sala de recursos ou em um espaço separado da sala de aula, repetidamente ao longo do dia ou eventualmente.

Nessa fase, a equipe também pode avaliar as diferentes estratégias de intervenção (PBEs) que podem ser mais eficazes para diminuir os comportamentos interferentes. Todos os profissionais que trabalham com o aluno devem estar informados sobre as técnicas e métodos instrucionais de uso, saber quando aplicá-los e quem será o responsável pela coleta de dados para monitorar o progresso. A coleta de dados é feita regularmente, pode ser feita diariamente ou em dias predeterminados para que a equipe possa analisar cuidadosamente a eficácia das intervenções implementadas.

Diretrizes que orientam as intervenções de nível 3, de acordo com Simonsen *et al.* (2023), são:

- Individualizar a estrutura necessária no ambiente;
- Individualizar rotinas;
- Intensificar conexões com os professores e com outros estudantes;
- Intensificar e individualizar apoios para ensino de habilidades socioemocionais;
- Implementar manipulações antecedentes individualizadas;
- Individualizar e intensificar instruções explícitas em habilidades socioemocionais;
- Individualizar e intensificar instruções acadêmicas;
- Alinhar habilidades socioemocionais individualizadas com normas ou expectativas de sala de aula e da escola;
- Intensificar e individualizar *feedback* positivo e de apoio específico;
- Intensificar e individualizar estratégias de reconhecimento;
- Aprimorar estratégias para diminuir desafios futuros ligados às habilidades socioemocionais.

No presente estudo, optou-se por abordar o SSMC como um sistema mais abrangente que visa a mudanças estruturais, englobando toda a escola, tanto com intervenções universais como com as mais específicas, relacionadas respectivamente, tanto ao aprendizado acadêmico quanto ao socioemocional, fundamentado na Análise do Comportamento Aplicada.

## 2.10. POSSÍVEIS BARREIRAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO SSMC

Devido à robustez da implementação do SSMC, logo se imagina que algumas barreiras e dificuldades podem ser encontradas pelo caminho. Algumas já foram apontadas na literatura e serão expostas a seguir.

Kampwirth e Powers (2016) indicaram a necessidade de se ter cuidado em gerir o tempo e a dedicação requeridos para a implementação do SSMC e que, após essa decisão, não basta

apenas incluí-los nos esforços atuais, uma vez que esses já se encontram saturados. É necessário estratégias e planejamento já que se trata de um sistema robusto a ser implementado. Como primeiro passo, a sugestão dos autores é de criar uma auditoria para toda a escola, a fim de fazer um levantamento sobre os programas atuais aplicados. Em seguida, espera-se eliminar os que não fazem mais sentido ou que não estão produzindo efeitos; modificar aqueles que exigem alguma adaptação; recombina programas e integrar aqueles que apresentam resultados semelhantes.

Para Kampwirth e Powers (2016), a formação da equipe é fundamental para que a mudança seja operada, saindo de um modelo único e caminhando para a oferta de um *continuum* de serviços que seja integrado com a rotina da escola. Outro ponto que os autores abordam é sobre a formação da equipe, pois consideram importante que todos da escola sejam formados para evitar uma associação exclusiva entre a implementação do SSMC e a Educação Especial. É preciso ter clareza que o que se espera é agir precocemente para evitar o fracasso dos estudantes e, não, meramente selecionar estudantes para serem atendidos pela Educação Especial.

A implementação do SSMC em toda a escola pode levar até três anos e precisa contar com apoio de equipe especializada. Toda sua organização e seu trabalho devem ser organizados dentro da rotina de trabalho do professor dentro da escola. É importante que a logística, o tempo de trabalho e a dedicação estejam previstos no projeto de implementação para evitar sobrecarga de trabalho aos professores (MISSAL *et al.*, 2021).

Em relação ao tempo de implementação e suas fases, Sugai e Horner (2009) descrevem que adoção inicial e implementação experimental com fidelidade ocorre, em média, por um ano; o compromisso total de implementação deve ocorrer entre um e dois anos e; estratégias de manutenção e regeneração contínua deve ocorrer entre dois a quatro anos. Nesse sentido, entende-se que os esforços para a implementação do SSMC são de alto custo, tanto devido ao tempo investido na implementação quanto na articulação entre os atores envolvidos nessa dinâmica. Ainda nesse sentido, os autores pontuam que o apoio das instituições responsáveis pela escola precisa ser ativo e facilitador durante o processo, inclusive ofertando financiamento e apoio político.

No que tange às especificidades de implementação do SSMC na Educação Infantil, Wackerle-Hollman *et al.* (2021) apontam algumas barreiras encontradas na literatura norte-americana. A primeira delas refere-se às intervenções e aos currículos que já foram aplicados em ambiente escolar e que obtiveram evidência de eficácia. Os autores pontuaram que, para

essa modalidade de ensino, os currículos mais utilizados referem-se à socialização, ligados à ISCP, enquanto os currículos voltados para ensino de habilidades acadêmicas apresentam pouca evidência.

Outro desafio na implementação do SSMC na Educação Infantil está na avaliação universal. Como sabido, a intervenção precoce de qualidade pode impactar profundamente no desenvolvimento da criança, especialmente quando se aproveita a janela de oportunidade. Porém, para Wackerle-Hollman *et al.* (2021), um desafio é encontrar instrumentos que sejam sensíveis e eficazes o suficiente para detectarem possíveis atrasos ou necessidades específicas dos estudantes e que sejam capazes de monitorar o progresso deles.

Outro desafio colocado pelos autores refere-se a como a Educação Infantil é colocada à margem, tanto nas pesquisas quanto na implementação de recursos e estratégias. Enquanto, em 2011, 51% das escolas norte-americanas estavam implementando a RTI para ensino de leitura, apenas 4% das escolas na educação infantil estavam implementando a RTI (Wackerle-Hollman *et al.*, 2021).

Diante desse levantamento bibliográfico, nota-se uma tendência ao uso de intervenções organizadas por níveis para lidar com aspectos acadêmicos, comportamentais, sociais e emocionais dos estudantes. Verifica-se, também, a emergência de nomenclaturas e intervenções cada vez mais específicas, como: *Check-In Check-Out (CICO)*; *First Step to Success*; o modelo abrangente, integrado e de três níveis (CI3T) (Lane; Oakes; Menzies, 2014); *Class-Wide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT)* (Jolstead *et al.* 2017), porém todas partem do mesmo princípio de organização das intervenções em camadas e utilizam como referencial teórico a Análise do Comportamento Aplicada.

Concluindo, o SSMC e a Consultoria Colaborativa Escolar podem se associar quando essa última é utilizada como meio para implementar o SSMC. Kampwirth e Powers (2016) apontam que é comum que a implementação do SSMC ocorra por meio da consultoria colaborativa. Os autores ainda esclarecem que a consultoria pode ocorrer visando a implementação global do SSMC ou, especificamente, para um dos níveis de necessidade de suporte, ou por área, comportamental ou acadêmica.

E esse foi o tema do presente estudo, ou seja, implementar e avaliar as possibilidades e desafios do SSMC na Educação Infantil para favorecer o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de crianças pequenas, público da Educação Especial, na escola.

### 3 MÉTODO

Nesse capítulo serão apresentados os elementos que compuseram o desenho da pesquisa. A escolha pelo método e suas principais diretrizes serão descritas e, em seguida, serão explicitadas informações sobre a instituição participante, localização e infraestrutura, o detalhamento sobre os processos de implementação da pesquisa, procedimentos de coleta e análise de dados e instrumentos utilizados.

O estudo foi referenciado na Pesquisa-Ação Colaborativa que, de acordo com Riel (2019), trata-se de uma metodologia de pesquisa que assume um compromisso com ciclos de investigação, envolvendo reflexões compartilhadas sobre os resultados que culminam em novas ideias.

A Pesquisa-Ação Colaborativa é organizada a partir da intencionalidade da colaboração, que por sua vez, é guiada pelas interações questionadoras ligadas às práticas educativas realizada pelos docentes (Ibiapina, 2016). Dessa forma, a pesquisa colaborativa vai sendo desenvolvida, confrontando e reelaborando essas práticas na medida em que o pesquisador e os participantes acordam sobre os procedimentos que serão utilizados (Ibiapina, 2016).

Por meio da pesquisa colaborativa, é possível pensar em soluções criativas para problemas do contexto escolar e, ao mesmo tempo, buscar contribuir com o avanço das pesquisas da área, construindo parceria com a escola por meio de uma pesquisa que foca na resolução de problemas e, não apenas, em destacá-los. Nesse sentido, Souza e Mendes (2017) apontam:

A pesquisa colaborativa envolve uma diáde de ações, a formação e a construção de conhecimentos. Tratando-se de inclusão escolar, esta dupla função pode contribuir para mudanças no espaço escolar, a partir da formação dos profissionais envolvidos nesse processo, que refletirão sobre suas práticas e propondo ações a partir destas reflexões (Souza; Mendes, 2017, p. 289).

Corroborando o que apontam Souza e Mendes (2017), o que se pretendeu nesse trabalho foi criar oportunidades para que uma demanda da escola fosse atendida ao mesmo tempo em que se buscou formar as professoras a fim de, no futuro, estarem mais bem preparadas para lidar com situações semelhantes, além de, obviamente, produzir conhecimento sobre as possibilidades do SSMC, via consultoria colaborativa, na Educação Infantil da realidade brasileira.

#### 3.1 LOCAL

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil de uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo. A escolha dessa rede municipal se deu por conveniência em decorrência da abertura que os responsáveis pela Secretaria de Educação desse município vêm dando aos pesquisadores do GP- FOREESP, ao qual essa pesquisa está vinculada.

A partir das demandas que a Secretaria de Educação vinha recebendo por parte das escolas de Educação Infantil relacionadas a como acolher e intervir com estudantes com diagnóstico de TEA, foi solicitado à pesquisadora um projeto que propusesse intervenções com esse público. Assim, o projeto foi escrito e, em seguida, apresentado à Secretaria de Educação do Município.

Posteriormente, a fim de acolher a demanda, foi feito o levantamento das escolas municipais que atendiam ao público da Educação Infantil e que tivessem o maior número de alunos com TEA matriculados. Este foi o critério de seleção da escola-participante do estudo.

A escola municipal em questão foi inaugurada em 1988 e já passara por três reformas, contando, na atualidade, com uma infraestrutura de 14 salas de aula, sala de artes, sala de recursos multifuncional, brinquedoteca, parquinho, parque de areia e jardim.

Em 2023, ano de coleta de dados dessa pesquisa, estavam matriculados 289 alunos, contemplando a faixa etária de 2 a 6 anos de idade, atendidos nos turnos matutino e vespertino. No corpo docente, havia 14 professoras regentes, uma professora de Educação Especial, dois professores de Artes e dois professores de Educação Física.

A equipe de funcionários era composta por: dois funcionários de limpeza, uma inspetora de alunos, uma merendeira, uma coordenadora pedagógica e uma diretora. Além desses, havia uma estagiária de administração, uma estagiária de Pedagogia e uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

### 3.2 PARTICIPANTES

Uma vez selecionada a escola, foi enviado, por *e-mail*, o convite e foram recebidas cinco respostas de aceite, sendo elas de três professoras regentes (P1, P2 e P3), uma professora de Educação Especial (P4) e da coordenadora da escola (C1). A caracterização dos professores e coordenadora participantes encontra-se na Tabela 1.

**Tabela 1** - Caracterização dos professores e coordenadora participantes

<b>Participante</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de trabalho na Educação Infantil</b>	<b>Especialização</b>	<b>Jornada de trabalhos semanal</b>	<b>Tempo de experiência com alunos PEE</b>
P1	Pedagogia	14 anos	Especialização em Educação Infantil e Inclusiva	60 horas	5 anos
P2	Pedagogia	32 anos	Especialização em Alfabetização e Educação Infantil; PEE; Psicopedagogia	30 horas	10 anos
P3	Pedagogia	11 anos	Não	25 horas	2 anos
P4	Pedagogia	13 anos	Especialização em Educação Especial	40 horas	5 anos
C1	Pedagogia	1 ano	Mestrado	40 horas	23 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Todas as participantes possuíam graduação em Pedagogia e a experiência da maioria no trabalho com a Educação Infantil era superior a dez anos, com exceção da coordenadora pedagógica que havia recém começado o trabalho nessa etapa de Ensino, há um ano. Quanto à formação continuada, três das quatro professoras tinham especializações e a coordenadora da escola havia concluído o mestrado.

Sobre o tempo de dedicação laboral semanal, foi observado que apenas P3 dedicava-se exclusivamente à docência em apenas uma classe. P1 lecionava em duas classes, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde, somando 60 horas de trabalho semanal. P2 possuía dois contratos de trabalho, um como regente e outro como profissional de apoio, e o somatório de horas semanais de trabalho era de 30 horas. P4, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado aos alunos PEE, tinha um contrato de 40 horas semanais e dividia o seu trabalho entre duas instituições: a escola participante da pesquisa e uma creche do município. A coordenadora tinha uma jornada semanal de 40 horas semanais exclusivamente na escola participante da pesquisa.

Quanto ao tempo em que cada uma das participantes lecionava para estudantes PEE, notava-se certa heterogeneidade. P3 tinha experiência com esse público há dois anos. P1 e P4 relataram que nos últimos cinco anos trabalharam com estudantes PEE. P2 relatou que vinha recebendo e atuando com esse público há dez anos. E a coordenadora mantinha contato com esse público há 23 anos.

Cada professora regente (P1, P2 e P3) era responsável por uma turma de Pré-I. A caracterização de cada turma está apresentada na Tabela 2.

**Tabela 2** - Caracterização das classes participantes

<b>Turma</b>	<b>Professora</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>	<b>Turno</b>	<b>Idade</b>	<b>Estudantes PEE</b>	<b>Diagnóstico</b>
T1	P1	16	9	7	Manhã	4 e 5 anos	Ausente	Ausente
T2	P2	17	8	9	Tarde	4 e 5 anos	1	TEA
T3	P3	17	9	8	Tarde	4 e 5 anos	Ausente	Ausente

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As três turmas participantes atendiam estudantes com faixa etária de 4 a 5 anos, nomeadas no município como Pré-I. Duas eram compostas por 17 estudantes e uma composta por 16 alunos. A presença de meninos e meninas se apresentou de forma equilibrada nas três turmas: na T1 havia 9 meninas e 7 meninos; na T2 havia 8 meninas e 9 meninos e; na T3 havia 9 meninas e 8 meninos. Apenas na classe T2 havia presença de aluno PEE com diagnóstico de TEA. Nas demais turmas não havia aluno identificado como público da Educação Especial.

### 3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu durante toda a pesquisa, norteadas, principalmente, pelas demandas estabelecidas nas reuniões entre a pesquisadora e as professoras participantes e pautada na colaboração.

Dessa forma, os instrumentos utilizados foram escolhidos na medida em que as demandas iam sendo apresentadas. Ao final, foram utilizados dez instrumentos caracterizados no Quadro I.

Para conhecer o perfil das professoras participantes, foi solicitado que elas respondessem a um questionário para auxiliar a contextualização de cada turma participante da pesquisa. O questionário (Apêndice 1) abrangia perguntas referentes à formação, tempo de atuação, maior titulação, demandas e expectativas quanto à participação na pesquisa.

Quadro 2 - Instrumentos utilizados para coleta de dados

<b>Instrumentos</b>	<b>Aplicados por</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Objetivos e características</b>	<b>Fonte</b>
1. Questionário de caracterização das professoras participantes	Pesquisadora	Professoras	<i>Online</i>	Obter informações dos participantes quanto a formação, experiência, horas de trabalho, demanda e motivação em atuar com classes heterogêneas na Educação Infantil.	Elaborado pela pesquisadora.
2. Simulado Interno de Educação Municipal (SIEM)	Professoras participantes	Turmas T1, T2, T3	Presencial	Obter informações quanto ao desenvolvimento e competências dos estudantes.	Documento produzido pela secretaria de Educação do Município.
3. Triagem Socio-comportamental (TSC)	Pesquisadora	Professoras	Presencial	Levantamento de dados quanto aos direitos de aprendizagem previstos na BNCC para Educação Infantil.	Elaborado pela pesquisadora.
4. Diários de campo	Pesquisadora	Turmas T1, T2, T3	Presencial	Descrever o ambiente das turmas participantes quanto ao relacionamento com as professoras, relacionamento entre os colegas, ambiente de aprendizado, contingências para comportamentos desejáveis e indesejáveis.	Elaborado pela pesquisadora.
5. Protocolo de Atividades Escolares Diárias (PAED)	Pesquisadora	Estudante T2.2	Presencial	Verificar, em um mesmo recorte temporal, as produções e comportamentos do estudante T2.2 em relação a turma.	Adaptado pela pesquisadora de Gonzaga (2019)
6. Vídeos e fotos dos estudantes, das classes e atividades	Pesquisadora e professoras	Turmas T1, T2, T3	<i>Online e Presencial</i>	Durante o período da pesquisa, as professoras enviaram vídeos dos estudantes, aplicando as intervenções acordadas ou para ilustrar alguma situação elegida por elas como importante. Nas visitas presenciais, a pesquisadora registrou em fotos algumas atividades propostas pelas professoras e fotos do ambiente da sala de aula.	Acervo da pesquisa

<b>Instrumentos</b>	<b>Aplicados por</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Objetivos e características</b>	<b>Fonte</b>
7. Filmagem dos encontros	Pesquisadora e professoras	Pesquisadora e professoras	<i>Online</i>	Os encontros com as professoras participantes, realizados por meio da plataforma <i>Google Meet</i> , foram gravados e posteriormente transcritos.	Acervo da pesquisa
8. Encontros síncronos	Pesquisadora e professoras	Turmas T1, T2, T3	<i>Online</i>	A partir de plano de aula elaborado previamente, foram agendadas aulas em que as professoras participantes aplicavam o plano descrito e a pesquisadora acompanhava remotamente, por meio de chamada de vídeo na plataforma <i>Google Meet</i> .	Acervo da pesquisa
9. Inventário Portage Operacionalizado (IPO)	Pesquisadora	Estudante T2.2	Presencial	O IPO foi utilizado para obter dados acerca do desenvolvimento do estudante T2.2 que tinha o diagnóstico de TEA.	Williams e Aiello (2000)
10. Folha de coleta de comportamentos	Professora P2	Estudante T2.2	Presencial	Para coletar dados de comportamentos previamente definidos foi utilizado uma folha de coleta.	Elaborada pela pesquisadora, com referência na literatura da área.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para se obter informações quanto ao desenvolvimento e às competências dos estudantes, dois tipos de dados foram coletados, o primeiro refere-se ao Simulado Interno de Educação Municipal (SIEM) e o segundo refere-se à Triagem Sociocomportamental (TSC), elaborada pela pesquisadora.

O SIEM, aplicado na Educação Infantil nas turmas de Pré-1, foi elaborado a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento descritos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018). A prova é composta por 13 objetivos distribuídos entre as categorias: eu, o outro e nós (1 objetivo); escuta, fala, pensamento e imaginação (3 objetivos); corpo, gestos e movimentos (3 objetivos) e; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (6 objetivos). No início da coleta de dados da pesquisa, as professoras participantes já haviam coletado os dados por meio do SIEM em dois momentos, em fevereiro, no início do ano letivo e em agosto, no início do segundo semestre. Ao final do ano, em dezembro, o SIEM foi aplicado novamente.

A TSC refere-se a uma tabela entregue para as professoras, na qual deveriam atribuir uma nota para cada estudante em nove categorias. As categorias eram: participação da família, frequência, relação com a professora, convívio com os colegas, brincadeiras com os pares, participação, expressar-se, conhecer-se e exploração do ambiente. O TSC foi referenciado no trabalho de Costa (2024) e adaptado para essa pesquisa.

O item conviver referia-se ao estudante ter contato social com outras crianças e adultos, ampliando o seu conhecimento de si e dos demais. Para o item brincar, as professoras deveriam avaliar se a criança fazia uso do lúdico em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros e se tinha a tendência de ampliar seu desenvolvimento nesta competência. O item participação referia-se ao estudante estar presente e ter participação ativa nos processos educacionais no dia a dia, permitindo atuar nas atividades propostas pelos educadores. Para o item explorar, as professoras deveriam avaliar a presença da competência de realizar movimentos, gestos, sons, conhecimento e criação de formas e texturas, para avaliar o processo de criação nas diferentes modalidades (artes, escrita, ciência e tecnologia). Para o item expressar-se, era necessário avaliar a presença da competência de expressar suas necessidades, emoções, demandas, sentimentos, dúvidas, hipóteses, crenças, descobertas, opiniões e, para tal, utilizava-se de diferentes linguagens. O item conhecer-se referia-se à presença de uma identidade pessoal, social e cultural positiva de si, dentro dos diferentes contextos e linguagens, no âmbito familiar e comunitário.

Foi orientado que as professoras participantes classificassem cada categoria, pontuando de 0 a 10, a partir dos seguintes critérios:

Pontuação 0 a 2 – Insuficiente

Pontuação 3 a 4 – Fraco

Pontuação 5 a 6 – Regular

Pontuação 7 a 8 – Bom

Pontuação 9 a 10 – Muito bom

As categorias para a coleta de dados baseados na BNCC tiveram como referência os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Além desses, foram acrescentadas três informações em relação à frequência do estudante, relacionamento com a professora e participação da família.

O recurso do diário de campo foi utilizado para registrar as observações da pesquisadora acerca das visitas escolares realizadas em dois momentos: nos dias 11, 12 e 13 de setembro de 2023 e nos dias 13 e 14 de novembro de 2023.

O Protocolo de Atividades Escolares Diárias (PAED) refere-se a um registro que visava acompanhar as produções e os comportamentos de um determinado estudante, relacionando esses aspectos, dentro de um mesmo intervalo de tempo, com as produções e comportamentos da turma na qual ele estava inserido. O PAED foi elaborado para fins dessa pesquisa à partir do trabalho de Gonzaga (2019). O uso do PAED se fez necessário para analisar as produções e os comportamentos do estudante T.2.2, matriculado na turma T2, para, posteriormente, analisar como seria possível elaborar intervenções que pudessem atingir toda a sua turma e contemplar suas necessidades.

Durante as visitas à escola, a pesquisadora fez registros por meio de fotos e filmagens, a fim de registrar o ambiente, as atividades e as crianças. Durante o decorrer da pesquisa, outros registros dessa ordem foram feitos pelas professoras e enviados à pesquisadora.

Os encontros semanais agendados entre a pesquisadora e as professoras ocorreram por meio de videochamadas que foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Também foram transcritos os encontros síncronos, que consistiam em chamadas de vídeo, as quais permitiam que a pesquisadora acompanhasse, por meio da chamada, as aulas das professoras participantes. Nessas ocasiões, as professoras privilegiavam a aplicação dos planos de aula elaborados colaborativamente nos encontros com a pesquisadora.

Para a coleta de dados mais específicos relacionados às demandas individuais dos estudantes, foi utilizado o Inventário Portage Operacionalizado (IPO) que permite a avaliação em cinco áreas do desenvolvimento, socialização, linguagem, cognição, autocuidado e desenvolvimento motor. Foram selecionadas as áreas de socialização, linguagem e cognição para a avaliação do aluno em questão. Essa seleção se fez necessária já que, para responder ao IPO nas áreas autocuidado e desenvolvimento motor, seria necessário observar a criança em domicílio ou realizar uma entrevista com os pais, considerando que tais opções não eram viáveis durante o período da visita da pesquisadora à escola. A escolha por esse instrumento foi justificada pela presença de estudos de sua validação para a população brasileira. Pesquisas já demonstraram que a aplicação do IPO pode ser pertinente para a identificação de defasagens que poderão servir como guia para a elaboração de uma intervenção desenhada especificamente para o sujeito avaliado. A avaliação ocorreu no período de duas horas, durante o turno escolar do estudante, na sala de AEE disponibilizada pela escola. Participaram da avaliação a professora de AEE e a pesquisadora.

Ainda no tema de coleta de dados mais específicos, foram utilizados registros de frequência de comportamentos para acompanhar a instalação de novos comportamentos e extinção de outros. O registro foi elaborado pela pesquisadora e encontra-se no Apêndice 2.

### 3.4 EQUIPAMENTOS

Os equipamentos utilizados durante a pesquisa nas visitas presenciais foram: prancheta, caneta e celular para registro de fotos.

Nos encontros ocorridos por meio de videochamada, os equipamentos utilizados foram: computador com acesso à internet e fone de ouvido, por parte da pesquisadora; celular e fone de ouvido, por parte das professoras participantes.

Nas ocasiões em que foram necessárias impressões de materiais, os equipamentos utilizados foram impressoras e máquinas plastificadoras. Nessas situações, a pesquisadora enviou o material para uma copiadora da cidade e, após a impressão, o material foi entregue na escola pelas mãos da coordenadora. Esse procedimento foi realizado com o objetivo de minimizar o custo de trabalho das professoras participantes.

Quanto aos *softwares* utilizados para as reuniões e suas gravações, utilizou-se o *Google Meet*, utilizando o *login* disponibilizado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

### 3.5 ETAPAS DO DELINEAMENTO

O delineamento envolveu três etapas: etapa preliminar, planejamento e implementação. No Quadro 3 serão apresentadas, para cada etapa, os objetivos, os procedimentos de coleta e os procedimentos de análise.

**Quadro 3 - Etapas do delineamento**

<b>Etapa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimento de coleta</b>	<b>Procedimento de análise</b>
Etapa preliminar	Obter anuência da Secretaria de Educação do Município	Não se aplica	Não se aplica
	Aprovação do Comitê de Ética		
	Consentimento e Assentimento dos participantes		
Planejamento	Realização de visita de aproximação com a escola	Diário de campo	Análise de conteúdo
	Levantamento de dados das turmas	SIEM	Categorização e análise quantitativa
		TSC	Categorização e análise quantitativa
Implementação	Encontros com as professoras	Filmagens e diário de campo	Transcrições e análise de conteúdo
	Elaboração das intervenções	Planos de aulas, registros, PEI	Análise de conteúdo
	Aulas ao vivo	Filmagens	Transcrições e análise de conteúdo
	Visita à escola	Diário de campo	Análise de conteúdo
	Encontro final com as professoras	Filmagens	Transcrições e análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

#### 3.5.1 Etapa preliminar

A Etapa preliminar consistiu em realizar o convite e viabilizar a participação dos sujeitos de pesquisa, respeitando seus direitos éticos.

O contato com o responsável pela Secretaria de Educação do Município foi realizado e o projeto da presente pesquisa foi apresentado. Em seguida, o termo de anuência foi assinado e anexado ao projeto da pesquisa para dar seguimento aos trâmites do Comitê de Ética.

Em julho de 2023, a realização da pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Pesquisas com Seres Humanos da UFSCar (Anexo 1) (CAAE 67106423.3.0000.5504)

Para dar seguimento à pesquisa, a Secretaria do Município agendou uma reunião no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para que a pesquisadora apresentasse o projeto na escola e fizesse o convite de participação às professoras. Nessa ocasião, a pesquisadora conversou com as professoras e respondeu perguntas ligadas ao TEA, tema de maior demanda à época. Ainda nesse encontro, dialogou com as demandas e dificuldades trazidas pelas professoras em relação à inclusão escolar de alunos público da Educação Especial.

Ao término da reunião, foi enviado um *e-mail* convite a todas as professoras da escola. O primeiro contato com as professoras e as turmas participantes ocorreu no formato presencial. A partir do aceite das participantes, foi agendada uma visita da pesquisadora à escola para coleta das assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 2) das professoras e coordenadora participantes e dos pais e seus respectivos estudantes. Na mesma ocasião, foram coletadas as assinaturas de assentimento das crianças, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo 3) e todos os pais e todas as crianças das três turmas participantes concordaram em participar da pesquisa, assinando os documentos referentes às questões éticas.

### **3.5.2 Etapa de planejamento**

A etapa de planejamento foi iniciada com a visita da pesquisadora à escola participante. Nessa ocasião, e em outra visita escolar também realizada pela pesquisadora, foi utilizado o Diário de Campo como instrumento de coleta de dados. O objetivo principal dessas visitas foi o de aproximar a pesquisadora das participantes, como previsto nas etapas de implementação da consultoria colaborativa (estágio de entrada e estabelecimento de objetivos na equipe).

Na primeira visita, a pesquisadora passou três dias letivos na escola, conhecendo as turmas participantes e, também nessa ocasião, coletou os dados iniciais das turmas, referenciado na etapa de triagem de implementação do SSMC, que prevê a busca por dados e outras informações que trazem um panorama geral de toda a classe estudada. Para tal, foi solicitado o preenchimento do TSC, instrumento com nove categorias em que, para cada estudante, as professoras participantes deveriam atribuir uma nota de 0 a 10 sendo: insuficiente (1 a 2); fraco (3 a 4); regular (5 a 6); bom (7 a 8) e; muito bom (9 a 10). Em seguida, foi feita a média da turma, por meio de média aritmética simples, para obter o desempenho médio da turma em cada uma das categorias.

### **3.5.3 Etapa de implementação**

Dando seguimento à pesquisa, orientada pelo objetivo de implementar o Sistema de Suporte Multicamada na Educação infantil por meio de consultoria colaborativa a distância, foi agendado um horário semanal, com duração de 50 minutos, com cada professora participante. Esse horário foi disponibilizado por cada professora dentro de sua carga horária de trabalho.

Os quadros a seguir apresentam as datas dos encontros, os temas e o planejamento trabalhados em cada uma das reuniões, encontros presenciais, aulas gravadas ou planejamentos de aula enviados. Além disso, para cada item do quadro, classificou-se quanto à etapa referente à Consultoria Colaborativa e à etapa quanto à aplicação do SSMC.

Assim, para a implementação, reuniões semanais foram realizadas conforme descrito nos quadros apresentados. No total, foram realizados 12 encontros com P1; 16 encontros com P2; 10 encontros com P3; 10 encontros com P4 e; 1 encontro com P5. Nesses encontros, por meio da consultoria colaborativa, pretendeu-se seguir os sete parâmetros essenciais para atingir o objetivo principal pregado pelo SSMC: entregar a cada aluno o nível de suporte necessário, tanto acadêmica quanto socialmente, prevenindo possíveis fracassos escolares.

Quadro 4 - Organização dos encontros com P1

Data	Formato	Instrumento Utilizado	Temas abordados	Objetivos Traçados	Etapa	
					Estágios Consultoria Colaborativa	SSMC
12/09/2023	Presencial	SIEM e TSC	Não se aplica	Não se aplica	Entrada e estabelecimento de vínculo	Triagem e avaliação
13/09/2023	Presencial	Diário de campo	Não se aplica	Não se aplica	Entrada e estabelecimento de vínculo	Triagem e avaliação
18/09/2023	Online	Transcrição da reunião	Necessidade de intervir nas áreas de socialização e comunicação com os estudantes	Planejar intervenção que atinja toda a turma, focando na socialização e comunicação	Identificação do problema	Nível 1
					Recomendação das intervenções	
25/09/2023	Online	Transcrição da reunião	Informações sobre a estudante T1.5	Entrar em contato com a psicóloga da equipe multidisciplinar da escola e analisar o que pode ser feito	Identificação do problema	Nível 3
27/09/2023	Não se aplica	Plano de aula	Não se aplica	Apresentar para a turma conceitos básicos de Habilidades socioemocionais	Recomendação das intervenções	Nível 1
02/10/2023	Online	Transcrição da reunião	<i>Feedback</i> sobre as intervenções recomendadas	Realizar aplicação das propostas	Implementação das recomendações	Nível 1
09/10/2023	Aula Online	Transcrição da aula	Frequência e função de comportamentos da professora. Resposta dos estudantes	Realizar aplicação das propostas	Implementação das recomendações	Nível 1
14/10/2023	Não se aplica	História Social	Não se aplica	Intervir com aluna T1.5	Implementação das recomendações	Nível 3
17/10/2023	Folga da professora	-	-	-	-	-
23/10/2023	Online	Transcrição da reunião	Retorno sobre a aula ao vivo e planejamento para as próximas intervenções	Retorno sobre a aula ao vivo e planejamento para as próximas intervenções	Avaliação da Consultoria	Nível 3
30/10/2023	Online	Transcrição da reunião	Coleta de informações sobre as intervenções anteriores e planejamento para intervenções seguintes	Planejamento de intervenção com toda a turma	Recomendação das intervenções	Nível 1
06/11/2023	Folga da professora	-	-	-	-	-

Data	Formato	Instrumento Utilizado	Temas abordados	Objetivos Traçados	Etapa	
					Estágios Consultoria Colaborativa	SSMC
	Não se aplica	Plano de aula	Não se aplica	Confecção de autorretrato	Recomendação das intervenções	Nível 1
	Não se aplica	Plano de aula	Não se aplica	Diretrizes para narrativas em sala de aula e regulação emocional	Recomendação das intervenções	Nível 1
13/11/2023	Presencial	Diário de campo	Resposta dos estudantes	Realizar aplicação das propostas	Implementação das intervenções	Nível 1
14/11/2023	Presencial	Diário de campo	Resposta dos estudantes	Realizar aplicação das propostas	Implementação das intervenções	Nível 1
20/11/2023	Feriado	-	-	-	-	-
27/11/2023	Cancelada por P1	-	-	-	-	-
04/12/2023	Online	Transcrição da reunião	Retorno sobre as intervenções realizadas e atualizações sobre comportamentos de alguns estudantes	Agendamento de reunião de fechamento	Avaliação da consultoria	Nível 1
13/12/2012	Online	Transcrição da reunião	Retorno e fechamento sobre a participação na pesquisa	Não se aplica	Avaliação da consultoria	Nível 1
15/12/2023	Vídeo	Transcrição da reunião	Retorno e fechamento sobre a participação na pesquisa	Não se aplica	Avaliação da consultoria	Nível 1

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

**Quadro 5 - Organização dos encontros com P2**

Data	Formato	Instrumento utilizado	Temas abordados	Objetivos traçados	Etapa	
					Estágios Consultoria Colaborativa	SSMC
21/08/2023	Online	Transcrição da reunião	Informações iniciais e participação na pesquisa	Participação na pesquisa	Entrada e Estabelecimento de Vínculo	Sistema de triagem e avaliação
12/09/2023	Presencial	SIEM e TSC	Não se aplica	Não se aplica	Entrada e Estabelecimento de Vínculo	Sistema de triagem e avaliação
13/09/2023	Presencial	Diário de Campo e IPO	Não se aplica	Não se aplica	Entrada e Estabelecimento de Vínculo	Sistema de triagem e avaliação

19/09/2023	Online	Transcrição da reunião	Estudante T2.2	Intervenção inicial com T2.2 com objetivo de ficar sentado e receber/executar demandas de baixo custo	Estágio de Intervenção	Nível 3
26/09/2023	Online	Transcrição da reunião	Estudante T2.2 e HS da turma	Intervenção comportamental com T2.2 e abordagem de HS com a turma	Estágio de Recomendação das Intervenções	Nível 3
03/10/2023	Online	Transcrição da reunião	Estudante T2.2 e HS da turma	Intervenção comportamental com T2.2 e abordagem de HS com a turma	Estágio de Recomendação das Intervenções	Nível 3
10/10/2023	Online	Transcrição da reunião	Estudante T2.2	Planejamento da coleta de dados de T2.2	Estágio de Recomendação das Intervenções	Nível 3
17/10/2024	Online	Transcrição da reunião	Estudante T2.2	Intervenção comportamental com T2.2	Estágio de Recomendação das Intervenções	Nível 3
24/10/2024	Online	Transcrição da reunião	Estudante T2.2	Implementação das recomendações	Implementação das recomendações	Nível 3
31/10/2024	Online	Transcrição da reunião	Estudante T2.2	Intervenção comportamental com T2.2	Implementação das recomendações	Nível 3
07/11/2023	Intervenção Online	Transcrição da intervenção	Estudante T2.2	Intervenção comportamental com T2.2	Implementação das recomendações	Nível 3
13/11/2023	Presencial	Diário de Campo e PAED	Não se aplica	Intervenção comportamental com T2.2	Implementação das recomendações	Nível 3
14/11/2023	Presencial	Diário de Campo e PAED	Não se aplica	Intervenção comportamental com T2.2	Implementação das recomendações	Nível 3
21/11/2023	Online	Transcrição da reunião	Estudante T2.2 e regulação emocional	Intervenção comportamental com T2.2 e abordagem de HS com a turma	Estágio de Recomendação das Intervenções	Nível 3
28/11/2023	Cancelada pela professora	—	—	—	—	—
05/12/2023	Online	Transcrição da reunião	Estudante T2.2 e feedback sobre comportamento	Intervenção comportamental com T2.2	Avaliação da Consultoria	Nível 3

13/12/2023	Online	Transcrição da reunião	Retorno e fechamento sobre a participação na pesquisa	Não se aplica	Avaliação da Consultoria	Nível 3
------------	--------	------------------------	---	---------------	--------------------------	---------

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

**Quadro 6 - Organização dos encontros com P3**

Data	Formato	Instrumento utilizado	Temas abordados	Objetivos traçados	Etapa	
					Estágios Consultoria Colaborativa	SSMC
21/08/2023	Online	Transcrição da reunião	Coleta de demanda, descrição da turma	Organização dos próximos passos	Entrada e Estabelecimento de Vínculo	Sistema de triagem e avaliação
12/09/2023	Presencial	SIEM e TSC	Não se aplica	Não se aplica	Entrada e Estabelecimento de Vínculo	Sistema de triagem e avaliação
13/09/2023	Presencial	Diário de Campo	Não se aplica	Não se aplica	Entrada e Estabelecimento de Vínculo	Sistema de triagem e avaliação
18/09/2023	Online	Transcrição da reunião	Intervenção em HS	Criar um momento para que cada aluno seja ouvido por toda classe	Recomendação das intervenções	Nível 1
25/09/2023	Atestado Professora	–	–	–	–	–
02/10/2023	Substituindo professor	–	–	–	–	–
09/10/2023	Cancelada pela professora	–	–	–	–	–
16/10/2024	Feira do livro/Cancelada	–	–	–	–	–
18/10/2024	Aula ao vivo	Transcrição da reunião	Intervenção em HS	Aplicação da intervenção	Implementação das recomendações	Nível 1
23/10/2024	Cancelada pela professora	–	–	–	–	–
30/10/2024	Online	Transcrição da reunião	HS e comportamento	Controlar o comportamento por via do reforço e não de punição	Implementação das recomendações e Recomendação das intervenções	Nível 1

06/11/2023	Substituindo professor	-	-	-	-	-
13/11/2023	Presencial	Diário de campo	HS e comportamento	Controlar o comportamento por via do reforço e não de punição	Implementação das recomendações	Nível 1
14/11/2023	Presencial	Diário de campo	HS e comportamento	Controlar o comportamento por via do reforço e não de punição	Implementação das recomendações	Nível 1
20/11/2023	Feriado	-	-	-	-	-
27/11/2023	Folga da professora	-	-	-	-	-
04/12/2023	Online	Transcrição da reunião	HS e comportamento	Aplicação da intervenção	Implementação das recomendações e avaliação da consultoria	Nível 1
13/12/2023	Online	Transcrição da reunião	Participação na pesquisa	Não se aplica	Avaliação da consultoria	Nível 1

Quadro 7 - Organização de encontros com P4

Data	Formato	Instrumento utilizado	Temas abordados	Objetivos traçados	Etapa	
					Estágios Consultoria Colaborativa	SSMC
21/08/2023	Online	Transcrição da reunião	Participação na pesquisa e informações iniciais	Participação na pesquisa	Entrada e Estabelecimento de Vínculo	Sistema de triagem e avaliação
13/09/2023	Presencial	Diário de campo	IPO estudante T2.2	Coleta de dados iniciais	Entrada e Estabelecimento de Vínculo	Sistema de triagem e avaliação
19/09/2023	Online	Transcrição da reunião	PEI do estudante T2.2	Construção do PEI	Identificação do problema	Nível 3
26/09/2023	Professora afastada	–	–	–	–	–
10/10/2023	Online	Transcrição da reunião	PEI do estudante T2.2	Construção do PEI	Estágio de Recomendação das Intervenções	Nível 3
16/10/2023	Online	Transcrição da reunião	PEI do estudante T2.2	Construção do PEI	Estágio de Implementação das Recomendações	Nível 3
24/10/2024	Online	Transcrição da reunião	PEI do estudante T2.2	Construção do PEI	Estágio de Implementação das Recomendações	Nível 3
31/10/2024	Online	Transcrição da reunião	PEI do estudante T2.2	Construção do PEI	Estágio de Implementação das Recomendações	Nível 3
07/11/2023	Online	Transcrição da reunião	PEI do estudante T2.2	Construção do PEI	Estágio de Implementação das Recomendações	Nível 3
21/11/2023	Professora abonando	–	–	–	–	–
06/12/2023	Online	Transcrição da reunião	Retorno e fechamento sobre a participação na pesquisa	Não se aplica	Avaliação da Consultoria	Nível 3
13/12/2023	Online	Transcrição da reunião	Retorno e fechamento sobre a participação na pesquisa	Não se aplica	Avaliação da Consultoria	Nível 3

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

### 3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi iniciada, tendo como ponto de partida as questões norteadoras que fomentaram esse trabalho. Foram elas: Quais demandas apresentam as professoras de Educação Infantil ao consultor em relação aos seus alunos? Os estudantes, todos eles, têm acesso às propostas escolares de acordo com o nível de suporte que necessitam? Os estudantes PEE recebem apoio de acordo com o nível de suporte que necessitam? Com o apoio de um profissional especializado, por meio de consultoria colaborativa, seria possível articular intervenções que levassem em consideração a necessidade de apoio da turma e das especificidades de alguns estudantes? Quais limites e possibilidades seriam encontrados na consultoria colaborativa tendo em vista esse objetivo?

Foi a partir desses questionamentos que se definiu o objetivo geral dessa investigação, a saber: desenvolver e implementar propostas de intervenções que considerassem o nível de suporte demandado por cada aluno de classes de Educação Infantil, via consultoria colaborativa a distância.

A análise dos dados foi baseada na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), que segundo Strauss e Corbin (2008), refere-se a uma teoria que foi fundamentada a partir de dados analisados por meio de uma pesquisa. Para alcançar esse objetivo, o pesquisador precisa interagir com os dados de modo a criar e testar relações, explorando sua criatividade para que, ao final, encontre informações que se aproximem da realidade estudada.

A análise dos dados foi feita de forma minuciosa, detalhada, para obter a criação de categoriais iniciais. Para isso, as transcrições dos encontros com as professoras foram lidas e relidas, assim como os demais dados provenientes dos outros instrumentos utilizados (diários de campo, planos de aula, registros, PEI). Além desses, assim como previsto por Strauss e Corbin (2008), os dados provenientes das interpretações dos observadores dos fatos, objetos e ações também foram analisados.

A criação de categorias e a classificação dos dados oportunizaram o agrupamento de conceitos conforme suas similaridades e diferenças. As categorias que surgiram e, posteriormente, suas relações serviram de base para as análises. Agrupar os conceitos em categorias foi importante para aprofundar a análise, buscando suas semelhanças, atentando-se também para as diferenças e para aquilo que não foi observado ou encontrado.

As informações coletadas por meio de questionários, SIEM, TSC e outros protocolos foram analisadas de forma descritiva e, quando possível, organizadas em tabelas e quadros.

Quanto aos encontros com as professoras, esses foram transcritos, organizados e analisados à luz da literatura da área. Para análise das transcrições, seguiu-se o seguinte procedimento:

- Leitura e releitura de todo material produzido;
- Identificação das recorrências comuns e possíveis focos de análise;
- Identificação das categorias iniciais de análise;
- Sistematização dos achados da pesquisa;
- Possibilidades para apresentação da análise dos dados.

A seguir, serão apresentados os resultados desse estudo focados nos dados e reflexões acerca das turmas e das profissionais participantes: as professoras regentes, a professora de AEE e coordenadora da escola.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e as discussões, amparados na literatura da área, foram organizados para serem apresentados em cinco eixos de análise, a saber:

1. Identificação das demandas apresentadas pelas professoras de Educação Infantil em relação aos seus alunos;
2. Organização do sistema de suporte multicamada;
3. Implementação do SSMC: exemplo de intervenções universais de nível 1;
4. Implementação do SSMC: exemplo de intervenções adicionais de nível 3;
5. Avaliação da proposta de Consultoria Colaborativa Escolar baseada no Sistema de Suporte Multicamada.

### 4.1. IDENTIFICAÇÃO DAS DEMANDAS APRESENTADAS PELAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO AOS SEUS ALUNOS

A consultoria colaborativa se configura como um processo de resolução de problemas e segue determinados estágios (Kampwirth; Powers, 2016). O primeiro estágio do processo de consultoria visa identificar os problemas ou as demandas que os professores de Educação Infantil identificaram em suas turmas. Para isso, foram coletados dados de caracterização de cada turma e de identificação das demandas coletivas que abrangiam toda a turma, além de demandas específicas relacionadas a determinadas crianças.

Cabe destacar que a avaliação para conhecer as turmas, os estudantes e identificar as demandas também se enquadra no esperado para a etapa inicial da organização do sistema de suporte multicamada, que visa realizar uma triagem para identificar os tipos e níveis de suporte que serão necessários.

Os dados obtidos através de relatos, aplicação de instrumentos e observações foram triangulados e compilados de modo a oferecer uma caracterização de cada turma, no tocante: a) ao conjunto dos alunos da turma e de cada estudante, individualmente, tomando como base as avaliações da professora (Tabelas 3, 4 e 5); b) à professora; c) à rotina da turma; d) às demandas de crianças específicas e; e) às demandas identificadas para a turma. Os resultados encontram-se descritos a seguir, organizados por turma.

### 4.1.1 Turma T1

T1 era composta por 16 estudantes, dos quais nove eram meninas e sete eram meninos, que frequentavam a escola no período matutino. A faixa etária variou entre 4 e 5 anos, sendo a mais nova nascida em 31/01/2019 e o mais velho nascido em 02/04/2018.

- *Os alunos de T1*

Os dados coletados para caracterizar a turma, cada um dos seus alunos e identificar as demandas foram, então, compilados e são apresentados na Tabela 3. A partir da análise da avaliação da professora, foram destacadas na tabela, em cinza, as notas atribuídas igual ou menores do que seis. Na média da turma, foram selecionadas as três menores médias, também destacadas de cinza.

No que tange à participação da família, foi observado que a média da turma ficou em 8,25 e apenas o estudante T1.15 obteve nota abaixo de 6, sendo a participação de sua família avaliada em 3 e classificada como fraca. Em relação à frequência e assiduidade dos alunos, de acordo com a avaliação da professora regente, a média da turma ficou em 7,8, classificada como boa. Nesse item, dois estudantes obtiveram avaliação menor do que 6, a saber, T1.6 e T1.9.

Na categoria “Relação com a Professora”, a média dessa classe foi igual a 8,6. Nesse campo, apenas a aluna T1.5 obteve pontuação igual ou menor do que 6. A categoria “Convívio com os Colegas” foi a que obteve a menor média da turma, igual a 6,9. Foi observado que sete crianças tiveram seu desempenho classificado com pontuação menor ou igual a 6. Na categoria “Brincadeira com os Pares”, a média obtida pela turma foi igual a 7,5 e, com isso, foi incluída entre as três categorias com menor pontuação da turma T1. Três estudantes tiveram seu desempenho classificados com pontuação menor ou igual a 6, sendo todas elas meninas.

Na categoria “Expressar-se”, a média da turma ficou igual a 7,3 e, por isso, foi incluída entre as três categorias que obtiveram menor média da turma. T1.5 teve seu desempenho classificado como zero, a menor pontuação obtida nesse levantamento de dados. Na categoria “Conhecer-se”, a média da turma foi 8,18 e, apenas T1.5, teve seu desempenho classificado com nota menor do que 6, a saber, pontuação 3, interpretada como fraco.

Na categoria “Participação”, a média da turma foi 8. Nela, apenas a estudante T1.5 obteve pontuação igual ou menor do que 6. Por fim, na categoria “Exploração do Ambiente”, a turma T1 obteve a média 8,5. Nessa categoria, foi possível verificar certa uniformidade no desempenho dos estudantes, de acordo com a percepção da professora. Todas as crianças, com exceção de T1.5, obtiveram a pontuação 9, interpretada como muito boa.

Tabela 3 - Caracterização da Turma 1

TURMA T1											
Estudante	Sexo	Data de Nascimento	Participação da família	Frequência	Relação com a professora	Convívio com os colegas	Brincadeira com os pares	Participação	Expressar	Conhecer-se	Exploração do ambiente
T1.1	Menina	31/01/2019	9	7	9	9	9	9	7	9	9
T1.2	Menino	16/06/2018	9	9	9	6	8	9	9	9	9
T1.3	Menino	01/12/2019	9	9	9	6	8	9	7	9	9
T1.4	Menina	09/12/2018	9	9	9	9	9	9	9	9	9
T1.5	Menina	10/12/2018	8	8	6	3	2	4	0	3	2
T1.6	Menino	29/06/2018	7	5	8	5	8	8	7	8	9
T1.7	Menina	19/07/2018	8	8	9	8	9	9	9	9	9
T1.8	Menina	29/06/2018	9	9	9	8	8	8	9	9	9
T1.9	Menina	14/06/2018	9	5	9	8	9	9	6	8	9
T1.10	Menina	17/05/2018	9	9	9	9	8	9	9	9	9
T1.11	Menino	08/08/2018	9	8	9	8	8	9	9	9	9
T1.12	Menino	25/05/2018	9	8	9	9	8	9	9	9	9
T1.13	Menina	01/09/2018	7	8	8	5	5	7	7	8	9
T1.14	Menino	02/04/2019	9	8	9	8	8	7	7	8	9
T1.15	Menino	02/08/2018	3	7	9	5	8	7	7	7	9
T1.16	Menina	28/06/2018	9	8	9	5	5	7	7	8	9
Média da turma T1			8,25	7,8	8,6	6,9	7,5	8	7,3	8,1	8,5

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao realizar uma análise individual, nota-se que T1.5 foi a criança que obteve maior frequência de pontuação igual ou abaixo de 6, destacando-se, principalmente, por ter sido classificada com o desempenho insuficiente em três categorias (Brincadeira com os Pares, Expressar-se e Exploração do Ambiente) e ter desempenho classificado como fraco em três categorias (Participação, Conhecer-se e Convívio com os Colegas).

No que tange à observação da pesquisadora em relação à turma T1, na maior parte do tempo, os alunos seguiam as instruções dadas pela professora, eram colaborativos e interessados nas propostas, cantavam em coro as músicas, respondiam às perguntas da professora e interagiam com ela. Entre eles, foram observadas interações das mais diversas categorias, brincadeiras, conversas e brigas. Essas últimas aconteciam com mais frequência em ambientes externos, fora da sala de aula, motivados por disputa de brinquedo ou por atenção de um determinado colega.

- *A Professora de T1*

P1, a professora regente de T1, formou-se em pedagogia no ano de 2015, atuava na Educação Infantil desde 2009 e tinha concluído especialização em Educação Infantil e Inclusiva. Atuava em duas escolas municipais, sendo uma no município estudado e outra em uma cidade vizinha. O contrato em cada escola era de 30 horas semanais, somando assim, uma dedicação de 60 horas à docência. P1 relatou ainda que, em casa, costuma fazer pesquisas de atividades, buscar livros e músicas infantis para enriquecer sua aula e projetos vigentes.

Em relação a lecionar em turmas heterogêneas, P1 relatou que vinha recebendo e atuando em classes com necessidades de suporte variadas desde 2018. Referiu que se pudesse ter um superpoder capaz de solucionar um desafio no seu cotidiano dentro de sala de aula, escolheria a capacidade de conhecer o que seus alunos sentem e de poder entendê-los. Ela ainda relatou que se sentia realizada em trabalhar na Educação Infantil e que recebia muito amor e afeto de seus estudantes.

- *A rotina diária de T1*

A rotina diária consistia em: chegar, tomar café da manhã, ir para sala ao encontro da professora, cantar cantigas de bom dia, cantiga de letras e cantiga de números. Em seguida, o dia da semana e do mês era registrado no quadro, assim como a cidade em que estavam. A chamada também era feita e a presença registrada pela professora, em seguida, contavam quantos meninos e meninas havia na sala naquele dia. A professora ainda, nesse momento,

registrava como seria o dia da turma, colocando em ordem cronológica o que faziam até o final do dia. A professora usava o tom de voz baixo, demonstrava afeto pelas crianças, buscava ouvi-las e atender às suas necessidades.

A sala de referência da turma T1 era composta por uma lousa branca e seis mesas coletivas, onde, em cada uma, se sentavam quatro crianças. A sala era arejada, com boa luminosidade natural, possuía um ventilador, um espelho próximo à porta, uma mesa para a professora e dois armários no fundo da sala. Nas paredes, encontravam-se expostos: letras, números, um calendário e, para cada criança, havia uma sacola nomeada, onde eles guardavam seus trabalhos e produções.

**Figura 3** - Sala de aula da T1



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024)

- *Estudantes com demandas específicas de T1*

Os resultados indicaram que a estudante T1.5 apresentava demandas específicas. Segundo a professora, T1.5 começou a frequentar a escola naquele ano e, desde o primeiro dia, apresentou-se retraída, sem expressão, sem iniciativa de interação, com ausência de respostas às interações iniciadas por adultos ou por crianças. Mantinha-se de cabeça baixa, semblante apático e não fazia contato visual. Quando lhe ofereciam algo, não pegava, era necessário colocar em sua mão. Quando lhe ofereciam lanche, colocavam em sua boca e, muitas vezes, T1.5 apenas mantinha o alimento em sua boca, não mastigava. Em relação às atividades, executava o que era solicitado, demonstrava capricho e empenho em realizá-las. Durante as brincadeiras livres, ficava à parte do grupo e, em alguns momentos, manipulava alguns brinquedos, mas sempre de forma tímida.

Ao observar esses comportamentos, P1 relatou ter buscado ajuda da coordenação e em seguida, agendaram uma reunião de pais. De acordo com P1, os pais ficaram surpresos com as

observações e disseram que em casa T1.5 era uma criança alegre, falante e que adorava brincar. Os pais enviaram vídeo da criança dançando e cantando juntamente com seu irmão, em casa, o que surpreendeu a todos da equipe escolar, devido à discrepância nos comportamentos observados nos dois ambientes.

Inicialmente, P1 disse que tentou interagir pela via do afeto e do carinho. Buscava dar mais atenção para a criança, convidava-a para lhe ajudar em alguns momentos, conversava e pedia que ela lhe respondesse. Durante esse período, pouca evolução foi observada. Em seguida, P1 relatou que mudou sua postura e buscou ser mais firme, estabelecendo com mais assertividade o que deveria ser feito. Da mesma forma, P1 não notou diferença nas respostas de T1.5. P1 dizia que não conhecia a voz da aluna, que nunca tinha ouvido ela falar nenhuma palavra.

Diante desse cenário, a coordenadora da escola pediu auxílio para a psicóloga que atuava na instituição, solicitando encaminhamento ao serviço de atendimentos de psicologia. Porém, devido à idade, T1.5 não era contemplada nesses atendimentos e, por isso, precisariam tentar outro programa para o acolhimento da criança. A coordenadora, então, passou a tentar fazer laço com a criança e passaram a ir juntas, todos os dias, cuidar das plantas do jardim da escola.

Em setembro, quando a pesquisadora foi para a escola pela primeira vez, encontrou T1.5 da mesma forma como P1 havia descrito: uma criança apática, sem iniciativa de interação, sem esboçar interesse por assuntos, objetos, brincadeiras ou pessoas.

- *Síntese das demandas identificadas para T1.*

Assim, foram identificados alguns problemas que se transformaram em demanda para o processo de consultoria colaborativa para T1 a saber:

- **Demanda 1:** Crianças com baixa iniciativa de resolução de problemas, presença de comportamentos agressivos e baixo repertório de regulação emocional;
- **Demanda 2:** Crianças buscando atenção e necessidade de expor suas ideias, em vários momentos da aula;
- **Demanda 3:** Crianças buscando atenção e necessidade de expor suas ideias, em vários momentos da aula;
- **Demanda 4:** Crianças buscando atenção e necessidade de expor suas ideias, em vários momentos da aula;

- **Demanda 5:** Estudante T1.5 não responde às perguntas da professora, não faz escolhas, evita brincadeira e contato com os colegas.

As demandas 3, 4 e 5 receberam o mesmo título, pois se inseriam em uma mesma categoria, porém, cada uma recebeu uma intervenção específica.

#### 4.1.2. Turma T2

A turma T2 era composta por 17 estudantes, sendo oito meninas e nove meninos, e era regida por P2.

- *Os alunos de T2*

O estudante mais velho nasceu em abril de 2018 e as duas mais novas, irmãs gêmeas, nasceram em março de 2019. A visão geral das avaliações feitas por P2 acerca dos alunos da turma T2 pode ser observada na Tabela 4.

A “Participação da Família no Ambiente Escolar”, a partir do olhar da professora P2, variou entre boa e muito boa, com todos os seus estudantes. A média final da turma nessa categoria foi de 8,6, classificada como boa. A “Frequência” dos estudantes da turma T2 foi classificada como muito boa e a média final da turma ficou igual a 9,7. De acordo com P2, sua relação com seus estudantes era muito boa. Não houve variação e a todos foi atribuída a pontuação máxima: nota 10.

Na categoria “Convívio com os Colegas”, foi possível notar algo similar, pouca variação nas pontuações atribuídas aos estudantes e todos foram classificados como boa ou muito boa, com média final da turma 8,6. A categoria “Brincadeira com os Pares” seguiu o padrão observado nas categorias anteriores, com classificação do desempenho pontuada entre 8 e 9, classificada em bom ou muito bom, exceto para T.2.2, cujo desempenho foi pontuado em 4, interpretado como fraco. A média da turma nessa categoria foi de 8,6.

No que se refere às categorias “Participação”, “Expressar-se”, “Conhecer-se” e “Exploração do Ambiente”, foi possível verificar uma heterogeneidade nas pontuações atribuídas, o que não ocorreu nas categorias relatadas anteriormente.

Em relação à “Participação”, a média da turma foi 7,7, interpretado como bom, e nessa categoria três estudantes tiveram seus desempenhos pontuados com notas iguais ou menores que 6, a saber: T2.2 (insuficiente); T2.7 (bom) e; T2.17 (regular).

Tabela 4 - Caracterização da Turma 2

TURMA T2											
Estudante	Menino/Menina	Data de Nascimento	Participação da família	Frequência	Relação com a professora	Convívio com os colegas	Brincadeira com os pares	Participação	Expressar	Conhecer-se	Exploração do ambiente
T2.1	Menina	04/12/2018	8	10	10	10	9	9	9	9	9
T2.2	Menino	15/05/2018	8	10	10	8	4	2	2	0	1
T2.3	Menina	04/06/2018	8	10	10	10	9	9	9	9	9
T2.4	Menino	31/01/2019	9	9	10	10	9	8	7	7	7
T2.5	Menina	14/12/2018	8	9	10	9	9	8	7	7	7
T2.6	Menino	12/09/2018	9	10	10	10	9	9	8	9	9
T2.7	Menino	20/11/2018	9	10	10	9	8	6	5	6	6
T2.8	Menino	02/01/2019	9	10	10	10	9	9	9	9	9
T2.9	Menina	13/03/2019	9	10	10	10	9	8	8	8	8
T2.10	Menina	19/07/2018	8	10	10	10	9	8	7	7	7
T2.11	Menino	31/08/2018	9	10	10	10	9	9	9	9	9
T2.12	Menino	14/12/2018	9	10	10	10	9	9	9	8	8
T2.13	Menina	24/12/2018	9	10	10	10	9	8	8	8	8
T2.14	Menina	13/03/2018	9	10	10	10	9	8	8	8	8
T2.15	Menino	28/12/2018	9	10	10	10	9	8	6	6	6
T2.16	Menina	14/11/2018	9	10	10	10	9	9	8	8	8
T2.17	Menino	04/04/2018	8	8	10	10	9	4	3	4	4
Média da turma T2			8,6	9,7	10	9,7	8,6	7,7	7,1	7,1	7,2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em relação à habilidade de “Expressar-se”, de acordo com a percepção de P2, 13, dos 17 estudantes, possuíam repertório bom ou muito bom e quatro restantes tiveram seu repertório de expressar-se avaliados como insuficiente (T2.2), fraco (T.217) e regular (T2.7 e T2.15). A turma T2 obteve média igual a 7,1 nessa categoria.

A categoria “Conhecer-se” também foi avaliada pela professora regente da Turma 2 e um resultado similar à categoria de “Expressar-se” foi observado. A maioria dos estudantes teve seu desempenho avaliado entre bom e muito bom, e os mesmos quatro estudantes destacados com baixo repertório na categoria “Expressar-se”, também obtiveram pontuações classificadas entre fraco, insuficiente e regular.

Por fim, em relação à categoria “Exploração do Ambiente”, foi possível verificar novamente similaridade de desempenho à observada nas duas categorias anteriores. Os mesmos estudantes, T2.2; T2.7; T2.15 e T2.17, tiveram seus desempenhos classificados respectivamente como insuficiente, regular, regular e fraco.

Ao fazer uma análise individual dos estudantes da turma T2, foi possível observar que havia certa concentração na classificação de baixo desempenho em quatro estudantes, a saber, T2.2; T2.7; T2.15 e T2.17.

A turma T2 era composta por 17 crianças, com idades entre 4 e 5 anos, que frequentavam a escola no turno vespertino. Era uma turminha alegre, com muita energia e que, na maior parte do tempo, seguia os combinados e propostas feitas pela professora.

- *A professora de T2*

A turma T2 era regida por P2, professora mais experiente dentre as participantes da pesquisa. Há 32 anos atuava no magistério, sendo os últimos 22 anos na Educação Infantil. Nesse tempo, realizara três especializações: Alfabetização e Educação Infantil, Atendimento Educacional Especializado e Psicopedagogia.

Sobre sua atuação com turmas heterogêneas e com necessidades variadas de suporte, P2 relatou que vinha trabalhando com esse público nos últimos 10 anos. P2 era a professora mais antiga da escola, estava há 15 anos na instituição, e tinha certa influência sobre as outras professoras. Sobre isso, foi observado influência, tanto em relação à proposição de projetos, quanto à organização e ao cuidado com as atividades propostas para sua turma.

Isso, ela movimentava essa escola aqui, viu fia? Ó, quando ela abona, essa escola aqui é uma tristeza que só por Deus.

E a P2, para você ver, vai meio que na contramão, porque apesar de ter muitos anos de sala, ela ainda tem o gás de como se ela estivesse começando (P3 sobre P2).

P2 contou que é o amor das crianças, o desenvolvimento deles diante dos desafios para chegarem ao conhecimento que a motivava para seguir lecionando na Educação Infantil. Acrescentou ainda que, se tivesse um superpoder capaz de solucionar um único desafio do seu cotidiano, ela escolheria solucionar as dificuldades de aprendizado das crianças.

- *A rotina de T2*

A rotina parecia estar bem estabelecida, todas as crianças tinham um lugar marcado de onde se sentar na sala de aula e a autonomia nos cuidados com os materiais individuais e coletivos foi observada. Quando tinham oportunidade, as crianças interagiam uma com as outras, brincavam e levantavam-se para buscar interações. No início das aulas, seguiam a rotina de cantar músicas de boa tarde, recitar os números, o alfabeto e cantar algumas músicas infantis. Em seguida, a professora registrava no quadro o dia, mês, ano e a cidade em que estavam. A chamada era feita e o número de meninos e de meninas presentes em sala, com a participação da turma, registrado no quadro.

- *Estudantes com demandas específicas de T2*

Dentre os estudantes matriculados na turma T2, havia o T2.2, um menino de 5 anos com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. A professora apresentou T2.2 como um desafio, especialmente devido ao comportamento agitado e a recusa em fazer as propostas dadas em sala de aula. Segundo ela, aquele ano era o primeiro ano escolar de T2.2.

P2 contou que a adaptação de T2.2 foi desafiadora. Ele chorava durante todo o tempo e era muito difícil acalmá-lo ou entretê-lo no espaço escolar. Com a ajuda de P4, foram criando estratégias para ele se sentir mais seguro na escola. Uma medida que precisaram tomar foi a de conversar com a família e estabelecer que a chupeta, que T2.2 usava, deveria ser entregue apenas quando ele chegasse em casa. A esse respeito, P2 e P4 entenderam que se ficasse bem estabelecido que não havia chupeta na escola, nem mesmo quando os responsáveis chegavam para buscá-lo, a busca por esse item poderia ir diminuindo.

Em agosto, quando a pesquisa se iniciou, o processo de adaptação já havia sido superado e T2.2 não apresentava mais choro para entrar na escola. Entretanto, segundo P2, o choro estava presente em outras situações: em dias em que chegava esboçando sono ou cansaço, especialmente nos dias em que fazia as terapias pela manhã; dias em que demonstrava fixação por objetos e parecia não aceitar a ausência deles; dias em que se recusava em ficar em sala de aula e passava todo o tempo tentando sair.

De acordo com ela, T2.2 gostava de fugir, não gostava de permanecer em um lugar só e, com isso, não ficava parado na sala de aula, sendo necessário manter a porta fechada para evitar que ele saísse correndo. Uma alternativa encontrada pela professora para esse comportamento foi posicionar um banco, na porta da sala, de modo a criar uma barreira para que ele não conseguisse fugir da sala. Foi assim que a pesquisadora encontrou a sala de aula quando esteve na escola pela primeira vez, com uma barreira na porta, para evitar as fugas.

Sobre a execução das propostas acadêmicas, P2 afirmou que não havia observado avanços desde o início do ano, segundo ela, T2.2 ainda mantinha aversão a papel e lápis e ela não conseguia fazê-lo executar as atividades que envolviam esses materiais. Em sala de aula, ela observou que T2 se interessava por alguns dos brinquedos que ela levava para ele e alguns livros, ficava sentado no banco que fazia a barreira na porta, olhando para o corredor da escola, ou sentado no chão. No tocante à comunicação, P2 explicou que T2.2 não era verbal e não utilizava nenhuma forma de comunicação de maneira consistente.

Em setembro, durante a visita da pesquisadora à escola, ao encontrar T2.2, suas observações foram ao encontro daquelas feitas pela professora. Essas observações foram registradas no diário de campo e, posteriormente, no Plano Educacional Individualizado (PEI) construído por P2, P4, o professor de apoio, o professor de educação física e a pesquisadora. As informações encontradas no diário de campo serão apresentadas a seguir para ilustrar e dar mais contexto sobre o repertório comportamental de T2.2. As observações foram divididas em ambientes/situações a fim de ajudar na contextualização, sendo elas: a) atividade em sala de aula; b) lanche/jantar; c) momento de brincadeira livre; d) deslocamento pela escola.

#### *a) Atividade em sala de aula*

Foi observado que, enquanto a professora liderava atividades, como escrever a rotina do dia, proporcionar reconto de livro a partir da narrativa das crianças, leitura de livros, explicação de atividades, T2.2, na maior parte do tempo, ficava engajado em comportamentos como: sentado na porta da sala de aula, andando pela sala, deitado no chão da sala ou manipulando rodinhas de caminhões de brinquedo, chorando, puxando a profissional de apoio pelo braço até a porta da sala.

Foi observado que para emitir comportamentos comuns no ambiente escolar, como sentar-se no lugar, pegar objetos, entregar objetos, segurar o lápis ou responder a comandos, era necessário atuar com ajuda física total para que o aluno executasse o que foi solicitado. Comportamentos requisitos para assistir aula ou acompanhar o que a professora falava, não

foram observados, como: olhar nos olhos, compartilhar atenção, seguir comandos, identificar objetos.

*b) Lanche/Jantar*

No momento da observação, foi visto que T2.2 permanecia sentado no refeitório, sem ajuda. Sua alimentação, de acordo com as cantineiras presentes no momento, era sempre a mesma, arroz branco em pelotas. T2.2 se alimenta pegando o arroz com as mãos e levando à boca. A criança não fazia uso de talheres, quando um adulto lhe oferecia o alimento na boca, usando talheres, T2.2 recusava, chorava, se levantava e deixava de comer.

*c) Brincadeira Livre*

Foram observados momentos que oportunizam iniciativas de interação, como brincar no parque, momento livre em sala e aula de Educação Física. Nesses momentos, foi observado que, enquanto as crianças estavam engajadas em brincadeiras de faz-de-conta e brincadeiras com regras (como pega-pega, circuitos motores), T2.2 ficava engajado em comportamentos como correr livre ou andar pelo espaço. Não foi observada nenhuma tentativa de interação ou aproximação de T2.2 com outros colegas.

*d) Deslocamento pela escola*

Foram observados momentos de deslocamento na escola que ocorreram entre as atividades propostas, por exemplo, sair da sala de aula e ir para o refeitório ou sair da brinquedoteca e ir para a sala de aula. Nesses momentos, T2.2 precisava de ajuda física para realizar a proposta, um adulto precisava mantê-lo de mãos dadas até chegar ao destino. Quando T2.2 ficava livre ou quando conseguia desvencilhar-se da mão do adulto, saía correndo pelos corredores da escola e, nesses momentos, acabava se colocando em risco por correr desenfreadamente sem avaliar os perigos.

- *Demandas da turma T2*

Foi diante desse cenário que a pesquisadora e P2 começaram a conversar sobre as dificuldades mais latentes da turma e elegeram as demandas a serem trabalhadas. Essa eleição ocorreu ao longo das conversas online e nos momentos em que a pesquisadora esteve em campo. Foram elas:

- **Demanda 1:** Crianças buscando atenção e necessidade de expor suas ideias, em vários momentos da aula;
- **Demanda 2:** Recusa do estudante T2.2 em se sentar para executar as atividades;
- **Demanda 3:** Dificuldades em manter T2.2 em sala de aula;
- **Demanda 4:** Baixa interação de T2.2 com outras crianças;
- **Demanda 5:** T2.2 comendo com as mãos, recusando o uso do talher;
- **Demanda 6:** Ausência de seguimento de instruções de T2.2 e baixo controle instrucional.

#### 4.1.3 Turma T3

A turma T3 era composta por 17 estudantes, sendo nove meninas e oito meninos, e era regida pela professora P3.

- *Os alunos de T3*

Para obter o perfil dos estudantes participantes da turma T3, P3 também preencheu a tabela de caracterização, seguindo os mesmos critérios já apresentados. Os dados foram organizados e apresentados na Tabela 5. O aluno mais velho era nascido em abril de 2018 (T3.14) e a mais nova, em janeiro de 2019.

Em relação à participação da família, com exceção de T3.16, que obteve 8 nessa categoria, todos os demais estudantes tiveram a participação de suas famílias interpretadas como muito boa. Em relação à frequência dos estudantes, foi observado que a média da turma ficou igual a 9,4, pontuação também interpretada como muito boa.

No que se refere à categoria “Relação com a Professora”, foi possível notar homogeneidade, uma vez que todas as crianças tiveram sua relação com a professora pontuadas com a nota máxima e interpretada como muito boa. Na categoria “Convívio com os Colegas”, a medida obtida pela turma foi igual a 8,6, interpretada como boa. Nessa categoria, todos os estudantes obtiveram notas igual ou maior do que 7, interpretadas como boa ou muito boa.

Tabela 5 - Caracterização da turma T3

TURMA 3											
Estudante	Data de Nascimento	Menino/ Menina	Participação da Família	Frequência	Relação com a Professora	Convívio com Colegas	Brincadeira com os Pares	Participação	Expressar	Conhecer- se	Exploração do Ambiente
T3.1	31/01/2019	Menina	9	10	10	9	8	8	8	8	8
T3.2	16/06/2018	Menina	9	10	10	9	8	9	8	9	9
T3.3	01/12/2018	Menino	9	8	10	8	8	8	7	7	7
T3.4	09/12/2018	Menino	9	8	10	8	8	8	7	7	7
T3.5	10/12/2018	Menina	9	10	10	9	8	6	6	6	6
T3.6	29/06/2018	Menina	9	10	10	9	8	9	8	9	9
T3.7	19/07/2018	Menino	9	10	10	9	8	8	8	9	9
T3.8	29/06/2018	Menina	9	8	10	8	8	8	8	8	8
T3.9	14/06/2018	Menina	9	10	10	9	8	9	8	9	9
T3.10	17/05/2018	Menino	9	10	10	9	8	8	8	8	8
T3.11	08/08/2018	Menina	9	10	10	9	8	8	8	9	9
T3.12	28/05/2018	Menino	9	10	10	9	8	8	8	8	8
T3.13	01/09/2018	Menino	9	8	10	9	8	6	6	7	7
T3.14	02/04/2018	Menino	9	10	10	8	8	9	8	8	8
T3.15	02/08/2018	Menina	9	8	10	7	8	7	7	8	7
T3.16	28/06/2018	Menino	8	10	10	9	8	8	8	8	8
T3.17	13/09/2018	Menina	9	10	10	9	8	8	8	9	8
MÉDIA DA TURMA			8,9	9,4	10	8,6	8	7,9	7,5	8	7,9

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No que se refere à brincar com os pares, verificou-se homogeneidade no desempenho dos estudantes, segundo análise da professora P3, pois todas as crianças da turma apresentam bom repertório de brincadeiras com pares (pontuação 8). Na categoria “Participação”, a pontuação obtida pelos estudantes variou entre 6 a 9 e a média geral da turma foi igual a 7,9.

Na categoria “Expressar-se”, a média da turma ficou igual a 7,5 e, nela, cinco estudantes obtiveram pontuações igual a 6 ou 7, interpretadas respectivamente como regular e boa. Em “Conhecer-se”, a média da turma ficou igual a 8 e apenas a estudante T3.9 teve seu desempenho interpretado como regular, sendo que os demais estudantes tiveram seu repertório interpretado como bom ou muito bom.

Algo similar ocorreu na categoria “Exploração do Ambiente”. A menor pontuação foi atribuída à T3.9, interpretada como regular, e os demais estudantes obtiveram pontuações classificadas como boa ou muito boa.

Na turma T3, as três categorias que obtiveram menor pontuação foram: “Participação”, “Expressar-se” e “Exploração do Ambiente”, nessa ordem: 7,9; 7,5 e 7,9. Ao realizar uma análise do desempenho individual dos estudantes, notou-se a concentração das menores pontuações nos estudantes T3.3 e T3.13, que tiveram seus repertórios interpretados em algumas categorias como regular. Porém, nota-se também certa concentração da pontuação 7 nos estudantes T3.4, T3.5 e T3.15.

Tratava-se de uma turma alegre e boa em inventar brincadeiras. As crianças sentavam-se em mesas coletivas, assim como nas demais turmas, e pareciam muito entrosadas umas com as outras, sempre conversando, compartilhando ou brincando. Segundo P3:

A minha turma, de maneira geral, é uma turminha boa, não tem dificuldade de compreensão. Eu tenho poucas crianças que têm alguma característica diferente, por exemplo a T3.5, que tem uma dificuldade na fala. O T3.10 também tem um pouco de dificuldade na fala. Mas a maioria é bom e no seu tempo, né? É difícil a gente ficar comparando, né? Porque cada criança é única. Mas a maioria consegue desenvolver as atividades sem a minha ajuda. E eu tenho uma que tem muita dificuldade comportamental, que é a T3.15.

- *A Professora de T3*

A professora P3 estava à frente da turma T3, ela havia se formado em Pedagogia há 12 anos e, há 11, se dedicava à Educação Infantil. Até aquele momento, P3 não tinha curso de especialização. Diante dos desafios de seu trabalho, P3 afirmou que se tivesse o superpoder em resolver um único desafio, escolheria contemplar todos os profissionais da Educação Infantil com empatia para que eles pudessem compreender melhor a realidade de cada criança. P3

parecia ser uma professora que se preocupava em ouvir suas crianças, sabia sobre a história familiar de cada uma, seus gostos e interesses.

- *A rotina da T3*

Assim como as demais turmas, a rotina inicial da T3 consistia em cantar músicas de boa tarde, recitar os números, o alfabeto e cantar algumas músicas infantis. Em seguida, a professora registrava no quadro o dia, mês, ano e a cidade em que estavam. A chamada era feita e o número de meninos e de meninas presentes em sala, com a participação da turma, registrado no quadro. Apesar de as crianças terem seus assentos marcados, foram observados comportamentos recorrentes de levantar-se e deslocar-se até outras mesas, buscando interação.

- *Estudantes com demandas específicas de T3*

A turma T3 era composta por crianças de 4 a 5 anos e, até o mês de agosto daquele ano, na turminha havia um estudante com TEA que, lamentavelmente, acabou sendo transferido para uma escola especial, de modo que não foram mais identificadas demandas de crianças específicas.

- *Demandas de T3*

A partir da análise dos dados em conjunto com a professora, foram elencadas as seguintes demandas para T3

- **Demanda 1:** Crianças buscando atenção e necessidade de expor suas ideias, em vários momentos da aula;
- **Demanda 2:** Crianças buscando atenção e necessidade de expor suas ideias, em vários momentos da aula.

As demandas 1 e 2 receberam o mesmo título, pois se inseriram numa mesma categoria, entretanto, cada uma recebeu uma intervenção específica.

## 4.2. ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA

O SSMC, no qual esse trabalho se referenciou, esteve ancorado no modelo descrito por Carta e Young (2019) e, com isso, buscou seguir os sete parâmetros essenciais:

- 1) Práticas e Instruções Baseadas em Evidências (PBEs);
- 2) Ênfase na fidelidade das implementações;

- 3) Avaliação universal e monitoramento do progresso;
- 4) Instrução em camadas;
- 5) Resolução de problemas e tomada de decisões baseadas em dados;
- 6) Liderança compartilhada;
- 7) Parceria entre familiares, escola e comunidade.

O primeiro passo realizado foi a avaliação universal para localizar as áreas em que tanto as turmas quanto os estudantes apresentassem maior necessidade de suporte. Para a avaliação universal, o TSC foi preenchido pelas professoras e, por meio do ponto de vista e observação delas, chegou-se ao resultado que indicou as áreas em que as turmas apresentavam maior fragilidade. Foi a partir dessa localização que as intervenções foram planejadas.

Entende-se que o TSC é um instrumento de opinião e, como tal, reflete as percepções e necessidades das professoras. A escolha por um instrumento de opinião é sustentada pela consultoria colaborativa que tem como um de seus fundamentos, lidar com a demanda dos professores, ou seja, tem-se como ponto de partida a crença e a percepção do professor.

Assim, para cada turma participante, foram identificadas as demandas, compiladas a partir dos relatos e das avaliações feitas pelos professores, acrescidas dos dados provenientes de observações feitas nas visitas da pesquisadora à escola. Identificadas as demandas e suas áreas, seria preciso definir, juntamente com as professoras, as intervenções e o nível de suporte em que cada uma seria trabalhada.

O segundo estágio do processo de consultoria colaborativa escolar associada ao referencial do SSMC na Educação Infantil consistiu, portanto, em sintetizar as demandas e definir o nível de suporte que cada uma envolveria.

Cabe destacar que o SSMC visa à prevenção e baseia-se na premissa de que o apoio universal (Nível 1) deve ser extensivo a todos os alunos e, assim, estratégias que visam à melhoria do ensino para toda a turma devem ser priorizadas. Alguns alunos, no entanto, podem precisar de apoio suplementar em vários momentos (Nível 2) e outros alunos podem precisar de apoio mais intenso (Nível 3) para serem bem-sucedidos no ambiente de aprendizado mais inclusivo e equitativo (Sailor; Skrtic; Cohn; Olmstead, 2021).

O SSMC pode ser entendido como um modelo abrangente para organizar recursos escolares, preventivos e de intervenção, administrando os níveis de apoio conforme a necessidade dos estudantes (Sugai; Horner, 2009). Trata-se de um modelo que privilegia ações preventivas de modo a garantir intervenções generalistas de alta qualidade, abrangendo várias áreas, como acadêmica, social e comportamental.

Como descrito anteriormente nos objetivos da presente pesquisa, foram desenvolvidas intervenções fundamentadas nos conceitos do SSMC em classes de Educação Infantil. Para isso, foram eleitas intervenções, por meio da consultoria colaborativa para serem aplicadas, seguindo os princípios do SSMC.

A magnitude da implementação do SSMC na escola vai muito além da intervenção planejada em níveis em uma sala de aula, como realizado nessa pesquisa. Porém, por se tratar de uma intervenção que valoriza a prevenção, que abrange áreas além do acadêmico, como comportamento, socialização e família, entendeu-se que esse seria um passo importante para iniciar o processo. Os resultados dessa etapa encontram-se organizados no Quadro 8.

Em relação às demandas, observa-se que as turmas T1 e T2 apresentaram o mesmo volume de demandas, cinco cada uma, seguidas pela turma T3 que apresentou duas demandas. Quando compiladas as três turmas, observa-se que, no total, foram identificadas 12 demandas, das quais: nove na área sociocomportamental, duas nas áreas acadêmica e comportamental e uma na área socioemocional. Neste sentido, a organização do SSMC é recomendável, pois há evidências de que produz ganhos tanto acadêmicos quanto sociocomportamentais do aluno (Choi *et al.*, 2019; McIntosh; Goodman, 2016).

**Quadro 8** - Síntese das demandas apontadas pelas professoras, sugestões de intervenções dadas, classificação referente a qual área se enquadram, e do nível de suporte cada uma se refere.

Turma	Demanda	Sugestões de Intervenção	Área	Nível de SSMC
T1	1. Crianças com baixa iniciativa de resolução de problemas, presença de comportamentos agressivos e baixo repertório de regulação emocional	Apresentar para todas as crianças as emoções e o conceito de regulação emocional a partir de situações narradas em uma história infantil.	Socio-comportamental	1
T1	2. Crianças buscando atenção e necessidade de expor suas ideias, em vários momentos da aula.	Construir um autorretrato, buscando evidenciar a individualidade e as características de cada um, e utilizá-lo como personagem para as narrativas diárias.		1
T1	3. Crianças buscando atenção e necessidade de expor suas ideias, em vários momentos da aula.	Criar situações para que as crianças tenham um espaço para falar, obtendo atenção da professora e de seus colegas em um momento dedicado a isso.		1
T1	4. Crianças buscando atenção e necessidade de expor suas ideias, em vários momentos da aula.	Dar ênfase aos comportamentos esperados para a sala de aula (reforço) e ignorar comportamentos não esperados para a sala de aula (extinção).		1
T2	5. Crianças buscando atenção e necessidade de expor suas ideias, em vários momentos da aula			

T3	6. Crianças buscando atenção e necessidade de expor suas ideias, em vários momentos da aula.	Expandir os contextos para que as crianças exerçam a comunicação expressiva: relato, comentário e opinião, em sala de aula.		1
T3	7. Alta frequência de comportamentos, não esperados para a sala de aula.	Criar situações para dar às crianças oportunidade de automonitoramento dos próprios comportamentos.		1
T1	8. Estudante T1.5 não responde às perguntas da professora, não faz escolhas, evita brincadeira e contato com os colegas.	Narrativa Social sobre confiança.	Socioemocional	3
T2	9. Recusa do estudante T2.2 em se sentar para executar as atividades.	Permanecer sentado na mesinha com apoio de elementos do interesse do estudante.	Acadêmica e comportamental	3
T2	10. Dificuldades em manter T2.2 em sala de aula.	Ampliar o tempo de T2.2 em sala de aula oferecendo-lhe, de tempos em tempos, o item que ele mais gosta.		3
T2	11. Baixa interação de T2.2 com outras crianças.	Oportunizar brincadeira envolvendo música e movimento (dois elementos de seu interesse) com a coleguinha que mais se interessa por T2.2.	Socio-comportamental	3
T2	12. T2.2 comendo com as mãos, recusando o uso do talher.	Fazer aproximações sucessivas com o uso dos talheres.	Socio-comportamental	3

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na avaliação feita pelos professores, também foi observado que as médias inferiores das categorias analisadas ficaram concentradas nas áreas ligadas à socialização (“Convívio com os Colegas” e “Brincadeiras com os Pares”), comunicação (“Expressar” e “Conhecer-se”) e comportamento (“Exploração do Ambiente”) nas três turmas.

A seguir, serão apresentadas as demandas para as quais foram sugeridas intervenções de nível 1, portanto, universais ou visando beneficiar toda a turma. Essas estavam ligadas exclusivamente à socialização, à comunicação e ao comportamento.

Prevenção talvez seja a palavra mais importante quando se fala em SSMC, um dos objetivos desse sistema é o de agir preventivamente de modo a evitar o fracasso do estudante (intervenções de nível 1). Entretanto, diante de situações em que se verifica a necessidade de aumento na oferta de suporte, isso pode ser feito em pequenos grupos (nível 2, como no ensino de habilidades sociais) ou individualmente (nível 3) com intervenções específicas que levam em consideração a função do comportamento do estudante (Shepley; Grisham-Brown, 2019). Nesse sentido, entendeu-se que o investimento em intervenções de nível 1 seria o mais pertinente, uma vez que atuaria diretamente nas áreas em que foram verificadas fragilidades na

turma. Posteriormente, após execução do planejamento, se ainda fosse verificada necessidade de intervenção na turma, outras intervenções de nível 1 poderiam ser planejadas. Entretanto, se após a intervenção, a demanda ficar localizada em apenas um estudante ou um grupo pequeno de estudantes e, não mais, atribuída a uma necessidade coletiva, poder-se-ia pensar em intervenções de nível 2.

#### 4.3. IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA: ALGUNS EXEMPLOS DE INTERVENÇÕES DE NÍVEL 1

Nas intervenções de nível 1 pelos princípios do SSMC, espera-se que seja estabelecido, tanto na escola quanto em sala de aula, o relacionamento positivo, as instruções eficazes e a gestão de sala de aula (Simonsen *et al.*, 2023). Referindo-se à gestão de sala de aula, algumas intervenções já estavam presentes nas turmas T1, T2 e T3 antes mesmo da presença da pesquisadora, outras, entretanto, tiveram sua ausência evidenciada durante a consultoria colaborativa. As atitudes presentes, relacionadas à gestão de aula nas turmas T1, T2 e T3, similares ao proposto por Simonsen *et al.* (2023) antes do início da consultoria colaborativa, foram:

- a) As professoras cuidavam para que as crianças tivessem autonomia em relação aos seus próprios materiais e os materiais coletivos que ficavam ao alcance delas. Todas as professoras organizaram e anexaram, em uma das paredes da sala, sacolinhas com os nomes das crianças que funcionavam como portfólio individual das atividades. Ao término de cada atividade, as crianças concluíam as tarefas e já se direcionavam para essas sacolinhas, guardando suas produções;
- b) As rotinas iniciais de todas as turmas eram consistentes e previsíveis. As professoras lançavam mão de recursos visuais, usando o quadro negro e desenhando alguns elementos que estariam presentes na rotina do dia;
- c) A conexão entre as professoras e seus alunos foi observada tanto quantitativamente, a partir da análise do item relação com a professora no TSC, quanto qualitativamente por meio da observação da pesquisadora e pelos relatos das professoras sobre as especificidades de seus estudantes.

Outros pesquisadores corroboram essa conduta e indicam que estratégias básicas baseadas em sala de aula, como rotinas consistentes, expectativas claramente comunicadas, oportunidades frequentes de resposta, engajamento ativo, uso de recursos adicionais, como

recursos visuais e consequências consistentes, são altamente associadas ao sucesso do aluno (Scott *et al.*; 2010).

A organização do ambiente e de comportamentos esperados, relacionados especialmente com a execução de atividades acadêmicas, parecia estar bem estabelecida nas três turmas. Outras condutas, entretanto, que na literatura indicam influência direta no relacionamento positivo, instruções eficazes e gestão de sala de aula, relacionadas ao ensino de habilidades sociais e presença de *feedbacks* positivos, pareciam ser desconhecidas ou preteridas pelas professoras. Porém, essa observação não parece ser algo exclusivo das professoras participantes desse estudo. Algumas pesquisas evidenciam essa lacuna na formação de professores quanto à promoção de competências socioemocionais nas salas de aula (Tesch *et al.*, 2024; Guimarães; Costa, 2023) e reiteraram efeitos positivos quando há investimentos nesse campo, especialmente os ligados ao bem-estar do aluno e à criação de um ambiente propício ao aprendizado.

Das sete demandas, que posteriormente foram direcionadas para intervenções de nível 1, cinco referiam-se a comportamentos ligados à busca de atenção das professoras e à necessidade de expor seus pensamentos e ideias pelas crianças.

Essa demanda esteve presente nas três turmas trabalhadas e serão ilustradas nos trechos abaixo.

P1: Ó, prestem atenção. Se Tito lá no começo da historinha, se ele não bancasse o valentão, fingindo ser o que não é, ele poderia ter muito amigos. Né? Os bichos da fazenda tinham medo dele, por isso que ele não tinha amigos. Porque ele passava uma imagem que não era verdadeira. Nós temos que ter amigos, compartilhar as coisas... brinquedos, falar a verdade, não bater. Bater não é certo. O certo é conversar, dialogar.

Criança: Ô tia! Eu fui em um lago e tinha um galo. E o galo brigou com o outro.

P1: Brigaram?

Criança: ô tia!

Criança: ô Tia!

P1: Ah não, todo mundo no lugar.

P1: Olha, a gente tem que respeitar o momento de o coleguinha falar.

P1: T1.6, você já falou (Trecho retirado da aula síncrona da T1).

T3.13, vem mostrar para gente por favor. Senta! Senta! Agora chega! Agora escuta! Nós vamos escutar a T3.13 agora! T3.13 vem.... Você, senta! Senta em sua cadeira de forma correta! T3.13, fala uma coisa para tia, você achou essa atividade fácil ou difícil? (Trecho retirado da aula síncrona da T3).

Mas como que você fez, você precisou escrever? Você escreveu? Psiu, gente, agora é para prestar atenção na T3.13! Agora é para prestar atenção na T3.13! Como vocês não conseguiram prestar atenção na T3.13 eu desliguei o ventilador, agora a gente vai precisar passar calor para prestar atenção na T3.13! T3.12, presta atenção na T3.13, T3.18, agora é para prestar atenção! T3.13 explica para seus amigos como foi que você fez! (Trecho retirado da aula síncrona da T3).

Essas situações descrevem tanto a presença da necessidade das crianças em participar das aulas, dizer o que pensam, se expressarem e obterem atenção dos colegas e da professora, quanto a ausência de um momento em que tais comportamentos são esperados e valorizados.

A gestão da sala de aula é vista como fundamental por estudiosos de intervenções multiníveis e compactuam que um dos aspectos que necessitam de maior foco, na Educação Infantil se refere ao ensino da capacidade do aluno de permanecer na tarefa e trabalhar com os pares (Havens, 2019).

Os dois exemplos descritos a seguir ilustram como foram construídas as intervenções universais para lidar com essas demandas.

#### **4.3.1. Lidando com a busca de atenção das professoras e a necessidade de expor seus pensamentos e ideias pelas crianças**

Em uma das visitas que a pesquisadora fez à escola, P1 estava afastada e P2 assumiu sua turma. Nessa oportunidade, a pesquisadora colocou em prática aquilo que havia sido acordado anteriormente, de intervir no comportamento das crianças de buscar por atenção que ocorria em excesso em sala de aula, de modo que a professora apresentava dificuldades em apresentar atividades e conduzir explicações devido à frequência de interrupções.

Os comportamentos emitidos pelas crianças eram: chamar a professora pelo nome, levantar-se, fazer pedidos, solicitar objetos e, muitas vezes, tais comportamentos estavam fora de contexto e não tinham relação com o que estava acontecendo em sala de aula. Diante dessas observações, foi possível levantar a hipótese de que tais comportamentos eram, em sua maioria, mantidos pela atenção da professora, ou seja, eram reforçados pela atenção da professora. Nesse contexto, ainda que a professora negasse os pedidos, pedisse para que as crianças se sentassem ou solicitasse que elas esperassem, os comportamentos seguiam presentes, pois estavam sendo reforçados e, não, punidos, como a professora imaginava.

A terminologia reforço é utilizada para indicar quando um comportamento (ou resposta) produz uma consequência no ambiente que aumenta a probabilidade desse comportamento voltar a ocorrer. Quando um comportamento está presente no repertório comportamental de uma pessoa com alta frequência, pode-se dizer que a consequência desse comportamento a está reforçando, ou, em outras palavras, a está mantendo (Catania, 1999). Assim, entendeu-se que a atenção da professora mantinha os comportamentos das crianças.

Foi nesse contexto, durante uma aula em que a pesquisadora esteve na sala com a professora, presencialmente, que foi sugerido que P2 (que estava substituindo P1) intervisse no

comportamento das crianças, dando mais atenção para aqueles que estavam emitindo os comportamentos esperados em sala de aula, enquanto ignorasse comportamentos que tinham a função apenas de obter sua atenção. Essa intervenção foi desenhada baseada no conceito de reforço diferencial, segundo Catania (1999), o reforço diferencial reforça uma determinada resposta na medida em que extingue outras.

Ao planejar a intervenção, a definição operacional dos comportamentos alvo foi realizada. A resposta esperada era a de aumentar a frequência de comportamentos contextualmente adequados, por exemplo: a) sentar e ouvir a professora enquanto ela fala; b) sentar e executar as atividades que lhe foram solicitadas; c) levantar a mão e pedir permissão para fazer algum comentário ou para obter algum item. Assim como orientado por Carr e Boat (2019), a eleição de comportamentos específicos, que devem ser seguidos de consequências reforçadoras, deve estar bem definida, assim como aqueles que serão ignorados.

Diante de situações em que parte da turma estivesse emitindo comportamentos diferentes daqueles esperados, a professora iria ignorar tais comportamentos e iria dar atenção para aqueles que estivessem emitindo comportamentos contextualmente esperados (reforço diferencial). Por exemplo, quando a professora começa a explicar o que turma deveria fazer, algumas crianças ainda andam pela sala, enquanto outras já estão sentadas e mantendo o olhar na professora. Nesse momento a professora chegaria perto daqueles que estavam emitindo o comportamento esperado e lhes diria: “muito bem crianças, vocês estão muito elegantes, obrigada por colaborarem comigo” ou “eu adoro quando vocês conseguem me ouvir com atenção”. Seguindo o conceito de reforço diferencial, a professora iria apresentar reforço para aqueles comportamentos esperados e ignorar os comportamentos não esperados. Assim como nas diretrizes descritas por Carr e Boat (2019), na intervenção arquitetada nesse estudo, verifica-se a presença de afirmações positivas sobre o comportamento da criança, aplicando a estratégia de reforço positivo, juntamente com o ignorar planejado.

Além de, por conceito, a professora aumentar a probabilidade de as crianças que estavam emitindo os comportamentos esperados manterem seus comportamentos, a intervenção também atingiria aqueles que estavam emitindo comportamentos inadequados para o contexto. Isso acontece devido ao paradigma do reforço vicariante (Bandura, 1969). De acordo com esse autor, quando uma pessoa assiste a um modelo, o qual emite um comportamento que é seguido de uma consequência reforçadora, a pessoa tende a equiparar suas ações com a do modelo a fim de, também, receber a consequência reforçadora. Nesse sentido, esperava-se que a intervenção planejada atingisse toda a turma.

Para completar a intervenção, foi sugerido que a professora focasse em apresentar o reforço direcionado para a mesa (em cada mesa sentavam-se 4 crianças) e, não, para cada criança. Dessa forma, ela evitaria focar em uma criança “problema” e utilizaria princípios do PBIS para aumentar o controle do grupo. Essa contingência de grupo é nomeada como contingência interdependente, uma vez que o grupo somente recebe reforço se todos cooperarem. Como o reforço era direcionado à mesinha, cada criança, componente do grupo, se tornava responsável pelo recebimento das consequências reforçadoras. Quando um membro do grupo não segue o combinado ou não colabora, todos os demais deixam de receber o reforço. Por isso, essa contingência costuma apresentar efeitos de responsabilidade e colaboração. As contingências de grupo removem comportamentos de reforço dos colegas, como atenção e riso, quando as crianças se envolvem em comportamento inapropriado (Jolstead *et al.*, 2017).

Como apresentado, as intervenções foram arquitetadas sob o referencial da Análise do Comportamento. Isso aconteceu devido à escolha metodológica na implementação do SSMC e por essa ser a área estudo da consultora, que possui formação em Psicologia.

Sob essa ótica, foi observado consonância na literatura (Dunlap; Fox, 2009; Blewitt *et al.*, 2018). Para Dunlap e Fox (2009), intervenções como essa, devido à especificidade, devem ser facilitadas por um consultor e construídas por meio da consultoria colaborativa juntamente com os professores responsáveis. Blewitt *et al.* (2018) reitera que, com apoio adequado, os professores da Educação Infantil podem oferecer intervenções que tradicionalmente eram oferecidas por profissionais de saúde mental. Nesse sentido, cabe às políticas permitir e encorajar ativamente parcerias entre educadores, psicólogos e outros profissionais de saúde mental por meio de consultoria colaborativa. Além da colaboração, a formação continuada de professores, com o objetivo de apoiar a introdução e manutenção de intervenções complexas em sala de aula, podem ser benéficas e podem aumentar a frequência da ocorrência de intervenções socioemocionais na Educação Infantil. Além do fato de ampliar a formação e atuação dos professores, o valor dessas formações deve estar relacionado a um dos maiores objetivos da estrutura do SSMC: evitar que os estudantes tenham contato com o insucesso ou barreiras que possam alterar o curso de sua escolarização.

Outro ponto que se destacou nessa intervenção foi o fato de P2 ter vivenciado essa experiência e, com isso, apresentar interesse em replicar em sua sala de aula aquilo que viveu na turma T1. Essa experiência parece que abriu portas para a discussão entre P2 e a pesquisadora sobre formas de intervenção para além do estudante T2.2 que, até o momento, era predominante nos temas discutidos.

Seguindo com a descrição das intervenções aplicadas, outra contingência de grupo interdependente foi conduzida no estudo, dessa vez, na turma T3. Em uma das conversas com a pesquisadora P3 disse:

Ó, uma forma que eu consigo controlar um pouco eles é se eu falar para eles que quem não se comportar, eu não vou no parque na quarta-feira. Porque nosso único dia de parque é só às quartas. Então é assim, ela colocou a cada dia duas turminhas, na quarta é a minha turminha e a turminha da P2. Eu uso muito esse argumento, de que quem não se comportar não vai ao parque. E é assim, por exemplo, conversou muito, se distraiu, não conseguiu terminar a atividade, fica na sala. Por exemplo, a P2 vai, leva minha turma, ou eu vou também e o professor de apoio fica aqui com os que faltam para terminar, ou se não, eu mesma fico enquanto não termina, não vai.

Diante desse contexto, foi apresentada para P3 uma outra forma de intervir, pautada no relacionamento positivo. Ao invés de usar a coerção para modificar o comportamento (por exemplo, perder o direito de brincar no parquinho), o SSMC busca reestruturar o ambiente de aprendizagem e isso inclui o comportamento do professor (Jolstead *et al.*, 2017).

Então, com o mesmo objetivo de aumentar a colaboração dos estudantes, P3 apresentou para as crianças que: quando elas ficavam em silêncio enquanto ela falava; quando colaboravam e se dedicavam a fazer as propostas de atividades; quando ouviam com atenção o que a professora falava; quando permaneciam sentadas em momentos de atividades, ganhariam carinhas felizes que seriam desenhadas no quadro. Se a turma conseguisse alcançar quatro carinhas felizes, ao final do dia, a professora os parabenizaria oferecendo brincadeiras que eles gostavam: massinha, leitura de livros, brincadeiras com fantoches, tempo de brincadeira no parque, momento livre com brinquedos.

**Figura 4** - Exemplo da contingência de grupo desenhada no quadro da turma T3



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Foi observado que P3 utilizava, com mais frequência, a correção e a punição em sala de aula do que *feedbacks* positivos com o objetivo de controlar o comportamento dos estudantes. Acredita-se que isso ocorria mais por desconhecimento de outras formas em atuar do que por uma preferência de atuação. Referenciadas em Simonsen *et al.* (2023) e Carr e Boat (2019), as intervenções de nível 1, na turma T3, foram implementadas englobando as diretrizes:

- Responder positivamente aos comportamentos eleitos e descritos claramente para as crianças. Foi acordado que frases como essas deveriam ser utilizadas:
  - “Estou gostando de ver a mesa tal e tal, estão se comportando muito bem. Se todas as mesas ficarem do mesmo jeito, vocês irão ganhar uma carinha”;
  - “Parabéns para todo mundo que está sentado, se eu contar até 5 e todos estiverem sentados, vocês vão ganhar mais uma carinha”;
  - “Estou vendo que tem vários alunos colaborando e se comportando. Se todo mundo ficar assim, vocês vão ganhar mais uma carinha”;
  - “Estou vendo que tem alguns alunos que merecem ganhar a carinha feliz, vou contar até 5 para ver se todo mundo consegue se comportar.

Essas frases exemplificam como ela poderia dar atenção para os estudantes que estariam cumprindo o combinado, de modo a valorizar o empenho e colaboração deles, ao passo que, em contrapartida, evitaria colocar algum aluno em ênfase quando ele não estava se comportando.

- Focar naquilo que deve ser feito, pelas crianças, no caso específico dessa intervenção: ficar em silêncio enquanto P3 fala, dedicação em fazer as propostas de atividades, ouvir com atenção enquanto P3 fala, permanecer sentados durante a execução de atividades;
- Buscar pela clareza nas instruções;
- Manter uma alta proporção de *feedback* positivo;

As orientações quanto ao investimento em um ambiente pautado no relacionamento positivo dados pela pesquisadora acabaram ganhando uma proporção maior do que o planejado. As professoras começaram a usar as estratégias de afirmação positiva, valorizando os comportamentos esperados das crianças. Percebendo essa movimentação e os resultados dessa intervenção, a coordenadora da escola comentou

A gente fala muito com as crianças: “Não faz isso”, “não é assim”. Só que a gente não dá um modelo do que é para fazer, né? Então acho que a gente trabalhar isso é o importante, né? O que eu espero da criança? O que que eu quero que ela faça? Na hora que eu corrigir um comportamento inadequado, eu estou apresentando para ela qual é o comportamento adequado? Eu estou dando modelo? Eu estou ajudando ela

chegar nesse comportamento? Então, acho que é muito importante, né?  
(Coordenadora da escola).

No início desse tópico foi apresentado que, diante dessas demandas comportamentais e sociais de buscar atenção da professora e da necessidade em expor opiniões e relatos, além dos combinados que passariam a valorizar comportamentos esperados em sala de aula, também seria necessário dar oportunidade para os comportamentos de falar e de se expressar. Nesse sentido, intervenções foram construídas colaborativamente com P1 e P3 para serem aplicadas em suas turmas, valorizando a expressão das crianças.

#### **4.3.2. Lidando com a necessidade de expor seus pensamentos e ideias pelas crianças**

Na turma T3, foi acordado que a professora iria convidar as crianças para apresentarem suas atividades à toda turma, seria feito um rodízio de modo que, após todas as crianças serem contempladas, o rodízio seria reiniciado. A criança, de posse da sua produção, mostraria e contaria aos seus colegas como fez, o que usou, o que mais gostou de fazer, se precisou ou não de ajuda etc. O principal objetivo nessa conduta era de aumentar a exposição dos estudantes às oportunidades de fala e de atenção, seguida da presença de consequências reforçadoras (atenção dos amigos, atenção da professora, palmas). Em outras palavras, a professora iria modelar o comportamento para que as crianças tivessem o momento certo para expor suas ideias, em detrimento do comportamento de conversas fora de hora. Assim, entende-se que as oportunidades de comportamento positivo seriam aumentadas em sala de aula, caracterizando um dos princípios do SSMC (Carr, Boat; 2019). Em seguida, outra criança seria selecionada para emitir sua opinião acerca do trabalho do amigo.

Para ajudar as crianças que possivelmente apresentassem dificuldades em relatar sobre seu trabalho ou em comentar sobre a produção do colega, cartazes ilustrados foram apresentados à turma e anexados junto ao quadro negro para que todos tivessem acesso no momento da apresentação. Dessa forma, aumentou-se a probabilidade de todos os estudantes participarem, uma vez que camadas de suporte estavam disponíveis para auxiliar aqueles que necessitassem de mais ajuda.

Figura 5 - Apoio visual para implementação da intervenção



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023)

Sobre essa intervenção, P3 relatou:

Mas eu comecei a trabalhar de forma diferente, fiz os vídeos com eles, eles começaram a perceber que eles tinham que dar vez ao outro. Aí a gente começou a trabalhar aquilo “olha, nossa turminha está elegante, essa turminha não está elegante”. Então eles aprenderam que tudo tem um tempo, pena que foi muito no final, né? Porque se a gente tivesse, igual a P1 falou, se tivesse uma possibilidade de se estender, é lógico que os progressos seriam bem maiores, né, os avanços também. Mas minha turminha, eu acho que eles já entenderam essa parte, né, de elogiar o amigo, de dar o espaço do amigo, de que tudo tem um tempo. Então, para mim foi ótimo. (Trecho da fala de P3)

Pelo relato de P3, é possível inferir os efeitos da implementação de medidas preventivas relacionadas a comportamentos e habilidades sociais em sala de aula.

Vale ressaltar que a prevenção é um dos pilares do SSMC e, com isso, atua de modo a prevenir que comportamentos inadequados ou não esperados para a sala de aula evoluam para comportamentos desafiadores. Destaca-se que a prevenção não se refere simplesmente a eliminar comportamentos problemáticos, as intervenções bem-sucedidas nesse campo, além de serem adequadas ao desenvolvimento da faixa-etária, precisam ensinar ativamente as habilidades sociais (Jolstead *et al.*, 2017). Segundo Feitosa *et al.* (2011), as habilidades sociais e problemas de comportamento são consideradas concorrentes, assim, quando se investe no ensino de habilidades sociais, o que se espera é a diminuição e a prevenção de comportamentos desafiadores.

Na T1, seguindo com o objetivo de criar oportunidades para que as crianças tivessem momentos de opinar e expressar, uma intervenção foi desenhada de modo que elas se expressassem, falando sobre o seu dia na escola e as emoções sentidas, usando como apoio um boneco de autorretrato confeccionado por elas.

O diferencial dessa intervenção é a utilização de dramatização, utilizando como personagens, as próprias crianças, por meio de seus autorretratos. Havens (2019) sugere que um maior envolvimento na dramatização aumenta a capacidade dos alunos de tomar decisões e melhorar suas habilidades de pensamento e conscientização. Usar dramatização é uma estratégia que ajuda os alunos a aprenderem como tomar decisões por conta própria, o que apoiará sua capacidade de trabalhar com colegas de classe. Uma dramatização pode ser entendida como um ensaio em que as crianças relatam situações, problemas ou não, e descrevem como lidaram com ela.

Para aplicação da intervenção, a professora deveria convidar para ir até a frente da turma uma criança que gostaria de falar sobre o que fez na escola e como se sentiu, manipulando o seu autorretrato pela rotina do dia, já previamente desenhada no quadro pela professora, e pelo material da Zona de Regulação Emocional (que será apresentado a diante).

Essa intervenção, assim como a anteriormente relatada, aplicada por P3, apresentou camadas de suportes disponíveis para todos os estudantes, auxiliando cada um na medida em que fosse necessário.

**Figura 6** - Praticando as Zonas de Regulação Emocional



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023)

Por fim, fechando as intervenções de nível 1 apresentadas nessa pesquisa, tem-se o conceito de Zonas de Regulação Emocional ensinado para a turma T1. Essa intervenção foi complementar às outras elaboradas para essa turma de forma a construir uma intervenção que buscasse atingir as necessidades da turma em várias frentes, tanto de prevenção quanto de ensino de habilidades.

Para Havens (2019), dentre as habilidades socioemocionais mais importantes a serem ensinadas em uma sala de aula na Educação Infantil, encontram-se: gerenciar emoções,

reconhecer as emoções dos outros e autorregulação. A autora ainda afirma que o sucesso de um aluno na escola é grandemente impactado por sua capacidade de expressar, ele próprio, usando habilidades socioemocionais apropriadas com seus pares e, por isso, investir em habilidades como essa se torna um fator importante de prevenção.

Ao se dar início ao planejamento da intervenção relacionada a essa demanda, P1 contou sobre sua intenção de fazer uma relação entre essa proposta e o projeto dela que já estava em andamento na turma desde o início do ano. Trava-se do projeto a “Galinha do Vizinho” em que a professora trabalhava conceitos matemáticos, como números, quantificação, cores. A professora lembrou de um livro que ela havia lido para a turma, “O Galo Tito e o Forasteiro Valentão”. A partir daí, o planejamento da aula foi realizado, apresentando para todas as crianças as emoções, bem como a função e as estratégias de regulação emocional.

A regulação emocional envolve a capacidade de vivenciar e expressar emoções de modo a influenciar como uma pessoa as experiencia, visando melhorar a qualidade de suas relações sociais. Trata-se dos processos envolvidos para lidar com altos níveis de emoções e, para isso, se faz necessário utilizar ferramentas capazes de manter, diminuir ou aumentar componentes da reposta emocional (Vieira *et al.*, 2020).

Del Prette e Del Prette (2011) afirmam que conhecer as próprias emoções e saber o que fazer com elas pode ser fundamental para alcançar competência social em quase todas as situações cotidianas. Na infância, segundo os mesmos autores, as habilidades sociais estão relacionadas a: comunicação; início e manutenção de relações sociais positivas; aceitação pelos colegas; ajustamento escolar satisfatório; aprendizagem; questionar e solicitar ajuda; satisfação das necessidades de forma adequada; proteção do indivíduo em sua socialização. Os autores ainda indicam que trabalhar e oportunizar o aprendizado de habilidades sociais na infância pode impactar e favorecer a adaptação ao contexto educativo, enquanto, negligenciar a importância dessas habilidades pode limitar o acesso a oportunidades sociais e educacionais.

A fim de contemplar a demanda dada, optou-se em utilizar o currículo Zonas de Regulação. Esse currículo, criado e descrito por Kuyper (2013), tem como objetivo ajudar os estudantes a adquirirem habilidades para regular, conscientemente, seus comportamentos. Segundo a autora, pode ser utilizado em crianças pré-escolares, com idade a partir de 4 anos, e pode ser aplicado por qualquer pessoa interessada em ensinar habilidades de autorregulação.

Para Kuyper (2013), as Zonas de Regulação auxiliam as crianças a reconhecerem e identificarem como estão se sentindo, a partir de um sistema que categoriza as emoções e níveis

de alerta em quatro zonas. As zonas são separadas por cores, a saber: vermelha, amarela, verde e azul.

A zona vermelha está ligada a emoções intensas e estados de alerta extremamente elevados. A zona amarela também está relacionada a um estado de alerta alto e emoções intensas, porém, a pessoa que se identifica estar localizada nessa zona consegue manter algum controle sobre seu comportamento. Emoções ligadas a essa zona são: frustração, nervosismo, agitação, ansiedade. A zona verde refere-se a um estado calmo de alerta e emoções neutras, uma emoção que se enquadra nessa zona é a felicidade. Por fim, a zona azul relaciona-se a estados baixos de alerta e a sentimentos como tristeza, cansaço, tédio.

A imagem a seguir ilustra a descrição do currículo Zonas de Regulação. Trata-se do material traduzido e ilustrado pela pesquisadora para ser utilizado com a turma T1.

**Figura 7 - Zonas de Regulação Emocional**



Fonte: Elaboro pela autora a partir de Kuyper (2013)

Ao utilizar o material da Zona de Regulação por meio da dramatização, um dos estudantes disse: “Era uma vez, eu estava doente. Não, não [...] eu estava feliz. Então eu venho para o amarelo, porque eu estava triste e com saudade do meu pai”. A dramatização oportunizou narrativas como essas, que, por meio de ensaio, exercita a capacidade das crianças de expressar suas emoções e, na medida do possível, administrar formas de resolução de conflitos.

Um fato interessante ocorreu na implementação dessa intervenção. De modo a auxiliar na dramatização das crianças ao utilizar a Zona de Regulação Emocional, foi proposta a confecção de um autorretrato. Porém, enquanto a expectativa da professora e da pesquisadora estava voltada para o uso da Zona de Regulação Emocional, o foco das crianças estava em manipular, brincar, interagir com o seu autorretrato.

As crianças se envolveram e se empenharam muito em realizar essa atividade. Demonstraram orgulho de suas produções, mostrando uns para os outros e para os demais adultos da escola. No momento em que se olharam no espelho, as crianças fizeram observações sobre si e sobre os outros. P1 relatou que:

T1.7 falou do cabelo dela que era cacheadinho, que era diferente só porque o cabelo dela estava bem alto. Ela falou assim: “meu cabelo é cheio de cachinhos né, tia, todo enroladinho”. Aí ela comentou da música que cantaram sobre os vários tipos de cabelo (Trecho da fala de P1).

O que ficou destacado após a execução dessa proposta foram os inúmeros pedidos das crianças para brincarem com seus bonecos no final da aula, enquanto esperavam seus pais ou responsáveis. Brincavam sentados em seus lugares, um costume nesse momento da rotina escolar, porém, as crianças costumavam brincar com brinquedos de encaixes, tampinhas ou outros brinquedos disponibilizados. Após a confecção dos autorretratos, passaram a pedir diariamente à professora permissão também para brincar com suas criações. Nesses momentos, as crianças compartilhavam histórias e brincadeiras de faz de conta em suas mesinhas.

Esse interesse das crianças pelo autorretrato acabou proporcionando também uma intervenção, elaborada em conjunto entre a professora, coordenadora da escola e a pesquisadora, para ser aplicada na reunião de fechamento do ano letivo com as famílias da T1. Ficou acordado que, juntamente com o portfólio das atividades realizadas ao longo do ano, P1 entregaria para cada família o autorretrato das crianças. Trechos da reunião foram filmados e enviados para a pesquisadora e transcritos. No dia da reunião, após a entrega dos autorretratos, a professora disse:

Esse bonequinho foi muito importante para eles. Eles desenharam esse bonequinho como se estivessem se desenhando. Então, gostaria que vocês olhassem cada detalhe desse bonequinho, os olhos, a boca, o cabelo e encontrassem a evolução das crianças. No começo do ano eles não desenhavam nada, assim, do esquema corporal. E hoje eles já conseguem. Esse bonequinho teve um significado muito importante para as crianças, eles usaram eles, criaram historinhas, fizeram rodas de conversas. Para as crianças, esse bonequinho tem um valor (Trecho da fala de P1).

Depois disso, a professora questionou os pais: “e se eu pedisse a vocês que rasgassem esse boneco?”. Os pais se negaram a fazê-lo e explicaram que não fariam isso porque se tratava de algo muito importante para as crianças. Após essa resposta a professora seguiu com a reflexão:

Às vezes quando não olhamos as nossas crianças, nossos filhos e nossos alunos com um olhar devagar, atento, quando não os ouvimos, nós rasgamos algo que é muito importante para eles, que às vezes eles querem falar para a gente, algo que eles estão sentindo, algo que eles querem nos mostrar. Se a gente não tem coragem de rasgar esse bonequinho, por que que a gente rasga os sentimentos deles com nossas atitudes? (Trecho da fala de P1).

Após esse momento, as mães relataram que conseguiam perceber nos desenhos dos filhos, o amor e o carinho. Após chegarem em casa, algumas entregaram os desenhos para os filhos e enviaram vídeos das crianças. T1.14 recebeu seu bonequinho e disse: “Oi, professora, eu estou com saudades suas. E esse bonequinho foi muito importante para mim”. T1.15 também recebeu seu boneco e enviou um vídeo para a professora dizendo: “Oi tia, eu vou ficar com saudades dos meus amigos. Quando eu fui embora eu chorei porque eu fiquei com saudade de você e dos meus amigos. Eu gostei muito dessa escola. Eu achei muito legal meu boneco. Obrigado. Tchau. Beijo”.

**Figura 8** - Crianças agradecendo pelo boneco do autorretrato



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Dentre os vários fatores já relatados acerca da relevância das intervenções de nível 1, destaca-se aqui o fato de elas serem o pilar de todo o sistema multicamada e, como tal, alicerçarem e embasarem todas as demais intervenções. Uma vez que uma base é construída com qualidade, diversificação de estímulos, gestão de sala de aula e foco nos comportamentos positivos, as chances de necessidade de aumento de suporte, ou seja, intervenções de nível 2 e 3, são reduzidas.

Assim como os resultados de Carr e Boat (2019), no presente estudo, as intervenções foram consideradas promissoras, tanto em relação às respostas dos estudantes, quanto em relação à conduta das professoras participantes. Por outro lado, destaca-se a necessidade de investimento em algumas condutas por meio de formação continuada, especialmente aquelas ligadas ao investimento no relacionamento positivo e ao foco em comportamento positivo emitido pelas professoras.

A valorização do ensino das habilidades sociais no contexto da Educação Infantil também merece destaque. A BNCC - Educação Infantil (Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, 2019) enfatiza a integração de habilidades socioemocionais na Educação Infantil com foco na autoconsciência, regulação emocional e interação social, entretanto, o que se observou, ainda, foi uma supremacia no investimento de ensino de habilidades acadêmicas.

Ao começar a pensar sobre o que poderia ser feito para potencializar a oralidade das crianças e oportunizar mais momentos para que elas se expressassem, P1 relatou:

Eu ando até trabalhando, sem até perceber que tinha dado essa pontuação baixa (professora referindo-se ao TSC), eu ando trabalhando bem isso. Eu gosto muito de história, eu ando dando essa oportunidade para eles, né, aí assim às vezes eu pego um livro e falo “que letrinha que é essa?” Hoje a história era da Galinha Aflita e perguntei “onde que tá a letrinha na capa do nome?” (Trecho da fala de P1).

Nesse trecho, destaca-se que P1 buscava a participação de seus estudantes, mas que costumava direcionar essa participação relacionando-a com conteúdo acadêmico. Nesse sentido, P1 demonstrava preocupação em assegurar que suas intervenções estivessem ligadas à alfabetização ou aos conhecimentos matemáticos e parecia colocar em segundo plano habilidades ligadas à expressão e à comunicação.

Mas eu gostei da ideia. É habilidades, né, outras formas de trabalhar que envolvem mais as crianças. Hoje eu fiquei pensando enquanto eu desenvolvia as atividades que eu tinha planejado para eles, o que eles precisam e o que eu estou fazendo para ajudar nesse processo de traçado de linha, alfabetização, né. É lógico que eu dou atividade do livro, eu dei duas folhas de atividades do livro, mas o que que o livro me oferece para eu ir além das folhas? Então uma brincadeira para fazer, tinha, por exemplo, corre-cutia. Então eu fico muito preocupada se eles estão realmente aprendendo, o que que eu estou fazendo, se eles estão conseguindo, se eu estou conseguindo alcançar meus objetivos, né, porque o final de ano já está aí (Trecho da fala de P1).

Nesse ponto, levanta-se a discussão sobre a importância da brincadeira, da exploração do ambiente e das descobertas na Educação Infantil que vão além do conteúdo acadêmico. Porém, a métrica utilizada para analisar a evolução desses estudantes envolve justamente o ganho de habilidades nessas áreas acadêmicas, em detrimento de outras como a criatividade, a expressividade, o reconto. Ao passo que a professora entende a necessidade de focar no lúdico, nas histórias, nas habilidades de linguagem, em certa medida ela parece se sentir pressionada a apresentar resultados na avaliação em larga escala aplicada pela rede municipal.

No que se refere às normas quanto à qualidade dos serviços ofertados na Educação Infantil, o Ministério da Educação publicou recentemente, em outubro de 2024, as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024). A norma define as dimensões da qualidade às quais as escolas de Educação Infantil devem se

adequar, sendo elas: gestão democrática, identidade e formação profissional; proposta pedagógica; avaliação da Educação Infantil e; diretrizes acerca da infraestrutura e materiais.

Nesse documento, encontra-se a valorização da qualidade de ensino que abarca tanto o compromisso no investimento pedagógico intencional, no que se refere à apropriação da leitura, escrita e oralidade, quanto a necessidade da prevalência das interações e da brincadeira como elementos estruturantes no trabalho educativo com as crianças (Brasil, 2024).

#### **4.4 IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA: ALGUNS EXEMPLOS DE INTERVENÇÕES DE NÍVEL 3**

Retomando aos resultados apresentados no Quadro 8, onde a síntese das demandas das professoras foi descrita, foi observado que as demandas que acarretaram na apresentação de um nível maior de intervenção estiveram presentes na turma T1 (uma demanda) e na turma T2 (cinco demandas). Enquanto na turma T1 essa demanda ficou localizada nas necessidades de uma aluna que não possuía nenhum diagnóstico, na turma T2, todas as demandas de nível de suporte 3 se referiram a um estudante com TEA.

Assim como descrito na literatura, a organização em camadas de suportes não apresenta uma relação obrigatória com o Público da Educação Especial. Espera-se que, com as intervenções, ao menor sinal de dificuldades, o estudante receba suporte a fim de, tanto apoiá-lo com ensino de habilidades necessárias, quanto prevenir que ele tenha contato com o fracasso escolar.

No primeiro momento, será apresentada a intervenção realizada com a estudante da turma T1 e, em seguida, as intervenções realizadas com o estudante T2.2, matriculado na turma T2. Em ambos os casos, serão apresentadas as descrições das intervenções, argumentos referentes à escolha de tais intervenções, um paralelo com intervenções semelhantes encontradas na literatura e os resultados observados.

##### **4.4.1 Intervenção individualizada com T1.5**

Durante as conversas entre T1 e a pesquisadora, a professora relatou sobre suas tentativas de se aproximar de T1.5 ao longo do primeiro semestre. Segundo a professora, nenhuma mudança de comportamento havia sido observada nesse período. T1.5 seguiu ao longo dos meses sem esboçar reações emocionais, iniciativa em brincar ou se comunicar. A

estudante não respondia às perguntas nem de forma oral nem de forma gestual e, com isso, era difícil perceber o que ela gostava, o que não gostava e por qual caminho seguir.

Assim como previsto no SSMC, a estudante T1.5 teve acesso a intervenções de nível 1 quando foi planejado ensinar para a turma o reconhecimento de emoções e alguns caminhos acerca da regulação emocional. Entretanto, o comportamento de T1.5 se manteve sem alterações e intervenções mais direcionadas se fizeram necessárias.

Por conceito, o SSMC sugere o aumento da oferta de suporte assim que a necessidade é detectada e isso implica tanto na manutenção das intervenções de nível 1 quanto no acréscimo das intervenções de nível 2 ou 3 (Shogren; Wehmeyer; Lane, 2016). Assim, as intervenções de nível 1 seguiram sendo aplicadas para toda turma, inclusive para T1.5. Entretanto, após conversas entre a pesquisadora e P1, ficou decidido que T1.5 receberia intervenções mais focalizadas. Dessa forma, seria possível personalizar a intervenção a fim de alcançar melhores resultados com T1.5.

A confiança foi o sentimento eleito para trabalhar de forma mais intensiva com T1.5. Uma vez que a estudante realizava todas as atividades acadêmicas propostas pela professora com esmero e capricho, optou-se por trazer algo relacionado a desenho ou atividades para aumentar as chances de respostas de T1.5. Diante disso, optou-se por criar uma Narrativa Social que abordasse o sentimento da confiança. Segundo Lazzarini e Elias (2022), as Narrativas Sociais são utilizadas para ajudar indivíduos a adaptarem seus comportamentos diante algumas situações. Com esse fim, cria-se uma história, geralmente curta e ilustrada, elaborada especificamente para o sujeito, buscando abordar o tema que será ensinado.

Alguns exemplos de Narrativas Sociais aplicadas por professores já foram descritos na literatura. O estudo de Silva, Arantes e Elias (2020), por exemplo, teve como objetivo aumentar a frequência de comportamentos adequados e diminuir a frequência de comportamentos inadequados, associado à intervenção de reforçamento diferencial. Como resultado, os autores constataram diminuição dos comportamentos inadequados.

Almutlaq e Martella (2018) também usaram as Narrativas Sociais como meio para ensinar estudantes com TEA a emitirem elogios aos pares durante o período do recreio. O diferencial dessa pesquisa foi o uso do *Ipad* como ferramenta de exibição das histórias.

Com esse fim, criou-se uma personagem que vivenciava uma situação semelhante à de T1.5 na escola. Tratava-se de uma menina chamada Lalá que não aproveitava os momentos que vivenciava na escola, enquanto todos pareciam se divertir. Lalá ficava a parte, sem brincar e sem participar. A professora de Lalá, que havia observado muitas potencialidades na criança

resolveu utilizar seu binóculo superpoderoso e descobriu que o que faltava para Lalá aproveitar a escola era a confiança. Depois dessa descoberta, Lalá passou a confiar mais em sua professora a aproveitar mais todas as oportunidades oferecidas pela escola. Ao término da Narrativa Social, duas propostas seriam feitas, a de ajudar Lalá a ganhar confiança atravessando um labirinto e a de representar, por desenhos, como Lalá se sentiu depois que passou a confiar em sua professora.

A leitura da Narrativa Social ocorreu em um momento entre a professora, T1.5 e a coordenadora da escola. Passeios com a coordenadora já faziam parte da rotina de T1.5 e, quando ela foi convidada a ler uma história acompanhada das duas profissionais, não foi observado nenhum comportamento de recusa ou de chateação.

Ao chegarem na sala da coordenadora, após se acomodarem nas cadeiras, foi dito para a estudante que a coordenadora iria ler uma historinha para ela. A criança acompanhou a história por todo tempo, mantendo-se atenta ao que a coordenadora lia e às imagens apresentadas. Nenhum outro comportamento foi observado, T1.5 se manteve em silêncio, com ausência de expressão e quieta. Ao final da leitura, foi solicitado, conforme previsto na Narrativa Social, que a criança desenhasse como a personagem estaria se sentindo após passar a confiar em sua professora. O desenho que T1.5 fez será apresentado a seguir.

A criança não respondeu às perguntas sobre quem ela havia desenhado, nem sobre onde estavam ou o que estavam fazendo.

**Figura 9** - Ilustração de T1.5 em resposta à leitura da Narrativa Social



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Após essa intervenção, durante os encontros com a pesquisadora, P1 relatou sobre as mudanças comportamentais de T1.5 que começaram a aparecer especialmente após as festividades do dia das crianças, momento em que T1.5 começou a comer na escola e pareceu

vivenciar, com mais envolvimento, as propostas escolares. P1 relatou esses avanços com muita alegria.

Hoje ela ficou sentadinha, mas teve umas duas vezes que eu vi ela interagindo, respondendo a chamada. Eu fico encantada na hora que eu escuto a voz dela porque ela fala “presente” com uma boquinha, né. Aí agora ela está respondendo presente. Às vezes, eu faço a leitura do alfabeto, aí eu falo “quem vai falar as vogais para mim?” E eu chamo ela, geralmente chamando ela anda falando. E de primeira ela não falava, mas não falava de jeito nenhum (Trecho da fala de P1).

A professora observou que, mesmo quando perguntas não eram direcionadas exclusivamente para a estudante, ela começou a responder. Começou a emitir esse comportamento tanto quando estava somente com a professora, quanto quando estava diante de toda a turma.

Sozinha, sozinha, porque às vezes na sexta-feira eu costumo pegar eles e pegar sozinho para ver como é que estão falando. E ela está falando sozinha, fala bem baixinho mas para mim não importa, está falando. Você vê o que o som da boca dela é muito baixo. Mas para mim já é uma grande coisa (Trecho da fala de P1).

Em relação ao envolvimento e convívio com os colegas, P1 também observou mudanças comportamentais.

Hoje ela pegou na mão de uma menina. Ela teve iniciativa, na mão da T1.7. Mas aí a T1.7 falou assim “tia, ela pegou na minha mão, olha!”. E, aí, ela pegou de novo. Ela (T1.5) anda dando uns sorrisos, sabe, sorri, tem algumas iniciativas de brinquedo... Lápis de cor no chão ela cata e vem me entregar, e eu falo que ela está me ajudando. Mas ela está indo, mas bem tímida (Trecho da fala de P1).

Em relação à participação da família, como inicialmente fora proposto, não foi possível atingir a participação deles. A mãe de T1.5 estava grávida e passou a relatar para a professora dificuldades em ir até a escola devido a intercorrências na gravidez. Por esse motivo, a reunião em que se esperava apresentar para a família o recurso utilizado e solicitar a eles participação na intervenção, não foi executada. Além disso, também devido a essa questão de saúde de sua mãe, T1.5 passou a ter a sua frequência na escola comprometida.

Intervenções semelhantes à realizada com T1.5 já foram relatadas na literatura, entretanto relacionada a pessoas com TEA ou outras alterações no desenvolvimento. Blewitt *et al.* (2018) fizeram uma revisão de literatura a fim de localizar as intervenções sócio emocionais de nível 3 com pré-escolares e apontaram que intervenções nessa área podem melhorar os resultados sociais, emocionais e comportamentais das crianças. Após a revisão de literatura acerca de intervenções de cunho socioemocional, os autores indicaram que não foram encontrados estudos que trabalharam com estudantes com problemas comportamentais internalizantes, como parece ser o caso de T1.5. Com isso, os autores indicaram maior investimento na formação de professores, com foco na identificação precoce de questões

comportamentais, a fim de intervir de modo a prevenir dificuldades comportamentais mais graves. Os mesmos autores destacaram a importância da presença de psicólogos e outros consultores para a implementação colaborativa de intervenções com esse fim. Segundo eles, a colaboração entre esses profissionais pode aumentar a probabilidade de responder às necessidades socioemocionais das crianças nos primeiros anos de escolarização.

#### **4.4.2 Intervenção individualizada com T2.2**

Um dos diferenciais na atuação com T2.2 foi que as conversas e tomadas de decisões foram feitas em colaboração entre a pesquisadora, P2 (professora regente da turma) e P4 (professora do AEE). Devido à incompatibilidade na agenda das professoras dentro do horário de trabalho, as reuniões aconteciam separadamente, ou seja, uma reunião semanal entre a pesquisadora e a professora regente, e outra reunião semanal entre a pesquisadora e a professora de AEE. Ao final da articulação acerca dos objetivos a serem trabalhados com T2.2, como resultado, foi construído o Plano Educacional Individual do estudante. Nessa ocasião, uma reunião entre P2, P4, o professor de apoio de T2.2 e a pesquisadora foi realizada.

Por meio dessas reuniões, foi possível escrever o PEI colaborativamente, assim como orientado na literatura (Hudson; Borges, 2020; Tannús-Valadão; Mendes, 2018; Silva; Camargo, 2021). O PEI deve ser construído para abarcar o progresso do estudante em todas as áreas e, dessa forma, quanto mais profissionais envolvidos, maior será o envolvimento da escola na aplicação dos objetivos traçados (Silva; Camargo, 2021).

A estrutura do PEI de T2.2 foi adaptada de Israel *et al.* (2021) e foi proposta pela pesquisadora. Até aquele momento, início do segundo semestre do ano letivo, não havia um planejamento formalizado sobre o que trabalhar com T2.2 em sala de aula. Devido à proximidade com o final do semestre, optou-se por fazer um PEI condensado e focado nas demandas principais da professora regente. Especialmente devido ao curto prazo para a escrita do referido plano, algumas etapas de sua construção, previstas na literatura, foram suprimidas, como por exemplo, a participação dos pais e da equipe multidisciplinar responsável pelos atendimentos ao estudante. Escolhas como essas, muitas vezes, são impostas pela realidade do dinamismo da escola e por agendas inflexíveis, como nesse caso. Entretanto, é preciso cuidar e entender o porquê da exclusão de algumas etapas. Pereira e Nunes (2018) apontaram que a participação da família nas decisões escolares não é valorizada no Brasil e, associado a isso, levantaram a hipótese de que a equipe escolar pode ter receio de ser monitorada e cobrada pelas famílias após apresentarem o planejamento.

A versão integral do PEI elaborado para T2.2 está anexada nesse trabalho, o referido planejamento foi composto pelos seguintes itens:

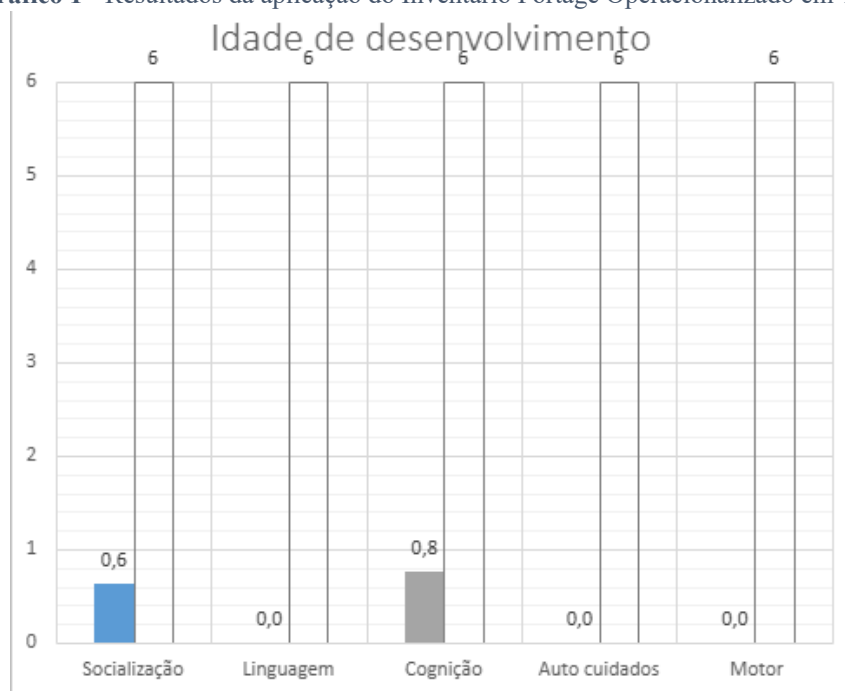
1. Identificação;
2. Avaliação das habilidades (Relatório de Observação e Aplicação do IPO);
3. Ensino de Habilidades (acadêmicas, sociais e comportamentais);
4. Intervenções gerais;
5. Galeria de fotos.

No item identificação, foram registrados os dados individuais da criança: nome completo, filiação, data de nascimento. Os dados escolares atuais também foram registrados: série em que estava matriculado, nome dos profissionais da escola que atuavam diretamente com o estudante. Finalizando esse item, foi registrado um breve histórico escolar da criança.

O segundo item refere-se à avaliação inicial. Esse tópico tem como principal objetivo conhecer as potencialidades e lacunas no repertório comportamental e acadêmico do estudante. Para isso duas avaliações foram realizadas, uma de observação e outra estruturada, utilizando o Inventário Portage Operacionalizado. A escolha por esse último se deu devido à familiaridade da Professora de AEE com o instrumento. Foram eleitas três áreas do IPO para serem aplicadas: socialização, cognição e linguagem.

Os resultados da aplicação do inventário serão apresentados a seguir, destacando que T2.2 tinha 5 anos, que o instrumento se destina a avaliar crianças de 0 a 6 anos e que as áreas de autocuidados e motora não foram consideradas. Os resultados expressam uma idade estimada de desenvolvimento em cada área.

A área de socialização avalia como a criança interage e se comporta no contexto social, a partir de itens que observam a interação com adultos e com outras crianças, a compreensão de comportamentos e normas sociais e o desenvolvimento emocional da criança. Conforme o exposto no gráfico, seguindo os critérios de avaliação conforme orientados no IPO, T2.2 apresenta idade estimada de 0,6 anos na área de socialização. T2.2 apresentou comportamentos de brincadeira, manipulação de brinquedos, resposta a saudações e exploração do ambiente, mas ainda não demonstrava comportamentos de obedecer aos cuidadores, demonstrar sentimentos, brincar com crianças da mesma idade e seguir regras sociais, por exemplo.

**Gráfico 1** - Resultados da aplicação do Inventário Portage Operacionalizado em T2.2

Fonte: Retirado do PEI de T2.2, arquivo da pesquisa (2023)

Na área da linguagem, que avalia entendimento de comandos, vocalização, imitação, repetição, interpretação e uso de gestos e sinais, T2.2 não pontuou em nenhum dos itens.

A área da cognição destina-se à avaliação de processos de percepção, atenção, memória, raciocínio e resolução de problemas. T2.2 pontuou nos itens de completar quebra-cabeças de três peças e retirar objetos de um recipiente, mas não apresentou comportamentos de empilhar, emparelhar, apontar, nomear e desenhar, pontuando 0,8 na idade estimada pelo IPO para essa área.

Após a conclusão da avaliação inicial, o planejamento dos objetivos a serem ensinados foi iniciado. O item Ensino de Habilidades, um dos componentes do PEI de T2.2, apresenta uma relação direta com as demandas eleitas para serem trabalhadas com o estudante. Durante as conversas entre a pesquisadora e P2 algumas demandas foram selecionadas a fim de atuar com o estudante T2.2, conforme já apresentado anteriormente, no Quadro 8. Das quatro demandas selecionadas para intervenção, duas foram classificadas como comportamentais e acadêmicas, 1) recusa do estudante T2.2 em se sentar para executar as atividades; 2) dificuldades em manter T2.2 em sala de aula. As outras duas demandas foram classificadas como sociocomportamentais, sendo elas: 3) baixa interação de T2.2 com outras crianças; 4) T2.2 comendo com as mãos, recusando o uso do talher.

Para cada demanda foi descrito o comportamento alvo, os objetos e materiais que seriam utilizados, o procedimento de aplicação e procedimento de correção para ser utilizado quando

necessário. Os objetivos foram descritos do mais fácil para o mais difícil e na graduação para os níveis mais sofisticados, quando ocorresse, deveria ser registrada a data inicial, nível de ajuda e data em que o critério de aprendizado foi atingido.

O formato no qual os objetivos foram descritos no PEI de T2.2 estão em consonância com o que foi descrito por Costa, Schmidt e Camargo (2023), que também apontam para a importância da presença da operacionalização das metas a serem trabalhadas com o estudante no PEI. Para eles, as metas precisam estar qualificadas quanto: à especificidade e ao detalhamento; à mensuração e às formas como irão avaliar os avanços; à realidade e à viabilidade de aplicação e; ao estabelecimento de prazos adequados.

As Intervenções Gerais que também compõem o PEI de T2.2 referem-se às intervenções realizadas no ambiente e às estratégias de condução de comportamento. Na medida em que as conversas e trocas sobre o comportamento e aprendizado de T2.2 iam ocorrendo, o registro era feito no PEI. O que difere o item “Intervenções Gerais” do item “Ensino de Habilidades” é que o primeiro está intimamente ligado ao comportamento do estudante, enquanto o segundo foi planejado exclusivamente para o ensino de novas habilidades. Com isso, no final do ano foi possível obter uma lista de condutas que foram planejadas para lidar com o comportamento de T2.2. Por fim, o item “Galeria de fotos” foi criado para ilustrar as intervenções, atividades, preferências e comportamentos emitidos por T2.2. A seguir, será apresentado cada objetivo descrito no PEI e trabalhado com T2.2. Os comportamentos de T2.2 de tentar fugir da sala de aula e de recusa a sentar-se na mesa eram os comportamentos que mais afligiam P2.

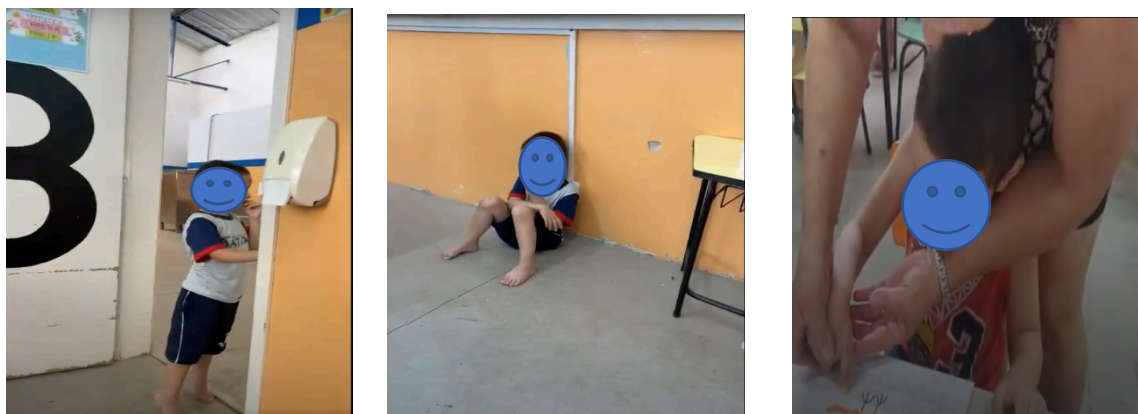
Eu não vou dar conta disso aqui não, gente, pelo amor de Deus! Porque o T2.2, assim, ele é bem agitado, ele não é verbal. Então ele não para sentado, a gente está começando com ele a escola, a socialização (Trecho da fala de P2).

Aí eu falei: “Ah, então eu que sou muito burra, porque eu não sei trabalhar com esse menino” (Trecho da fala de P2).

Assim, por exemplo, quando eu vou fazer atividade com ele, né, aí eu falo para ele “ó, vamos fazer atividade aqui, ó, vamos fazer isso aqui”, por exemplo. Hoje eu tinha a galinha para carimbar a mãozinha dele, né, e ele não queria sentar-se na mesa para carimbar. Aí eu peguei uma mesinha que eu tenho ele trouxe aqui para o canto da porta. Aí eu trouxe uma cadeirinha, aí nós até forçamos para carimbar a mãozinha dele. Eu segurei, a professora de apoio passou e carimbou (Trecho da fala de P2).

As imagens a seguir ilustram T2.2 chorando na porta da sala, demonstrando que queria sair; T2.2 sentado no chão da sala em um momento de recusa em sentar-se na mesinha e T2.2 sendo conduzido com ajuda física total a realizar uma atividade de pintura.

**Figura 10** - Imagens de T2.2 em sala de aula em momentos de recusa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Diante desse cenário duas intervenções foram planejadas e descritas no PEI do estudante, uma para aumentar o tempo de permanência na mesinha, com ausência de ajuda física, e outra para aumentar o tempo de permanência em sala de aula. Por serem intervenções complementares, ambas serão descritas em paralelo, a seguir.

**Quadro 9** - Ensino de Habilidade de permanecer sentado na mesinha

<b>PERMANECER SENTADO NA MESINHA</b>		
<p>O objetivo desse programa é que T2.2 seja capaz de se sentar em sua mesinha, com ausência de ajuda física e que permaneça sentado até concluir a sua proposta de atividade. Os temas relacionados a esse objetivo devem, preferencialmente, corresponder a temas e conteúdos trabalhados em sala de aula.</p> <p>Propostas de atividades relacionadas a esse item:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do lápis</li> <li>• Manipular livros</li> <li>• Pintar</li> <li>• Colagem</li> </ul>		
<p><b>Procedimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Um objeto de interesse de T2.2 deve ser utilizado para atraí-lo para se sentar na sua mesa. Assim que T2.2 se sentar, o objeto será entregue. Deixá-lo brincando por 1 a 2 minutos. Passado esse tempo, a professora irá dar previsibilidade para T2.2 dizendo: "T2.2, eu vou pegar no três". Em seguida realizar a contagem: "1, 2, 3, me dê" e estender a mão para que T2.2 coloque o objeto na mão da professora. Caso T2.2 não o faça, a professora deverá aumentar o nível de suporte e pegar o objeto de suas mãos. Imediatamente a proposta deverá ser apresentada.</li> <li>○ Juntamente com a proposta da atividade, o recurso de previsibilidade deverá ser apresentado. Iremos ensinar T2.2 que ele permanecerá na atividade até a contagem do 5, ao terminar, a atividade será colocada de lado e o objeto será devolvido para T2.2. Esse procedimento deverá ser repetido até completar o tempo de 5 minutos.</li> </ul> <p>Exemplo: O enunciado da atividade diz que T2.2 deverá pintar a Galinha Ruiva (tema estudado pela turma). Assim que a atividade for entregue e o lápis estiver na mão de T2.2, a professora fará a contagem até 5 movimentando a mão de T2.2 (se necessário). Ao chegar no 5 a atividade será recolhida e o objeto será entregue novamente a T2.2.</p>		
Objetivos:	Iniciado em:	Aprendido em:
Permanecer na atividade por 5 minutos	10/10/23	05/12/2023
Permanecer na atividade por 8 minutos		
Permanecer na atividade por 10 minutos		

Fonte: Retirado do PEI de T2.2, arquivo da pesquisa (2023)

**Quadro 10 - Ensino de Habilidade de permanecer sentado na mesinha**  
**AUMENTAR O TEMPO DE PERMANÊNCIA EM SALA DE AULA**

O objetivo é que T2.2 permaneça mais tempo em sala de aula, ainda que não engajado em propostas acadêmicas, e diminua o tempo de permanência sentado no banco na porta da sala de aula.

**Procedimento:**

Uma caixa de recursos será criada com o objetivo de aumentar a motivação de T2.2 em ficar dentro da sala de aula. Nessa caixa de recursos estarão os objetos que mais chamam a atenção de T2.2 como: brinquedos sensoriais, livros, carrinhos.

O banco será retirado da porta da sala de aula e a caixa de recursos estará disponível para que T2.2 selecione o brinquedo que mais lhe interessar. Assim que ele o fizer, T2.2 será direcionado para a mesinha da sala de aula. E poderá ficar brincando por aproximadamente 10 minutos.

Caso T2.2 se levante e se deite no chão, o brinquedo deve ser retirado de suas mãos (fazendo a antecipação) e reposicionado na mesa. Assim que T2.2 sentar-se na mesa o brinquedo é devolvido.

Após os 10 minutos um dos dois comandos abaixo será dado para T2.2 e assim que ele executar, ele terá acesso ao banco na porta da sala.

1. Limpar a lousa branca com apagador
2. Jogar algo no lixo

Objetivos:	Data	Nível de ajuda	Aprendido em:
Brincar sentado na mesinha por 10 minutos	03/10/23		05/12/2023

Fonte: Retirado do PEI de T2.2, arquivo da pesquisa (2023).

Por conceito, seguindo os princípios do SSMC, é necessário lançar mão de intervenções com suporte nível 3 de necessidade após a ausência de resultados na aplicação das intervenções universais (nível 1) e nas intervenções com diferenciação de metas ou resultados (nível 2). Esse era o caso de T2.2, que vinha, há um semestre, recebendo intervenções sem apresentar resultados, justificando assim, o início de uma intervenção individualizada.

As intervenções de nível 3 relacionadas às questões comportamentais estão intimamente ligadas à Avaliação Funcional de Comportamento (Scott *et al.*, 2010; Neitzel, 2010). A Avaliação Funcional de Comportamento se refere a uma investigação com o objetivo final de entender quais são as funções daquele comportamento, ou seja, os fatores que interferem na ocorrência do comportamento. Neitzel (2010) esclarece que, por se tratar de uma intervenção complexa e específica, o esperado é que os professores tenham auxílio de um psicólogo ou outro profissional da área nessa condução. Após a Avaliação Funcional de Comportamento, um plano individualizado descreve quando, onde e com que frequência as intervenções serão aplicadas para reduzir o comportamento interferente (Neitzel, 2010).

Por meio dessa avaliação, foi possível analisar e concluir que os comportamentos de T2.2 de recusar sentar-se para realizar atividades se tratava de um comportamento mantido por fuga e esquiva. Foi observado que, assim que a mesinha ou a atividade eram apresentadas para T2.2, ele saía correndo. Como consequência desse comportamento, ele ficava livre pela sala, andando, sentado no chão ou sentado no banco. Com isso, foi possível constatar que o que estava mantendo o comportamento de fuga da mesinha, ou seja, a consequência reforçadora, era o comportamento de ficar livre pela sala.

Algo similar foi observado acerca do comportamento de fugir da sala. Assim que era direcionado para alguma proposta em sala de aula, sentar-se em roda ou brincar com brinquedos na mesinha, T2.2 saía correndo e buscava fugir da sala. Após a professora ter colocado o banco na porta, o comportamento de sair correndo da sala foi substituído pelo de ficar sentado no banco, observando o corredor da escola. Após realizar a Avaliação Funcional de Comportamento, foi constatado que o comportamento de fugir da sala era mantido pela consequência reforçadora de ficar livre, sem demanda, observando ou correndo pela escola. Após ter clareza sobre a função desses comportamentos, a intervenção foi desenhada.

O planejamento dessas intervenções foi referenciado nos princípios do SSMC que utiliza, prioritariamente, Práticas Baseadas em Evidências (PBE) para alcançar seus objetivos (Carta; Young, 2019; Horner; Sugai, 2015). A intervenção foi articulada de modo a reforçar comportamentos desejáveis e extinguir comportamentos não esperados para sala de aula, assim como estudo conduzido por Martinez, Werch e Conroy (2016).

Para isso, na intervenção em que se objetivava aumentar o tempo sentado na mesinha, realizando uma atividade, a cada ocorrência desse comportamento o reforço tangível era entregue. Dessa forma, imediatamente após executar uma atividade de colorir, o brinquedo de preferência de T2.2 era disponibilizado, aumentando assim, a probabilidade desse comportamento voltar a ocorrer.

Outra intervenção, também reconhecida como PBE, foi desenhada para atuar paralelamente no comportamento de executar uma atividade sentado na mesinha: o Ensino por Tentativas Discretas (DTT). A intervenção cumpriu os critérios (Neitzel, 2010; Steinbrenner *et al.*, 2020) de ser estruturada do início ao fim (contagem para demarcar início e fim) com instruções claras (pinte aqui), seguida de reforço imediato (entrega do brinquedo de preferência).

Outras intervenções de nível 3 ligadas à intervenção comportamental com estudantes com TEA são encontradas na literatura. Martinez, Werch e Conroy (2016) conduziram uma revisão de literatura afim de encontrar práticas efetivas para a diminuição de comportamentos interferentes de estudantes com TEA no ambiente escolar, com crianças pequenas de 3 a 8 anos. Nos estudos que envolveram intervenções relacionadas a reforço, foi observada redução dos comportamentos desafiadores.

Para ajudar a monitorar a intervenção, foi acordado que o professor de apoio iria registrar as ocorrências das tentativas em manter T2.2 realizando atividades na mesinha. O registro consistia em uma tabela dividida em quatro momentos que deveriam ser distribuídos

ao longo de um dia de aula. Em cada momento registrado, os professores (P2 e o professor de apoio) deveriam seguir o plano de intervenção descrito no PEI.

E aí já expliquei para ele (referindo-se ao professor de apoio) assim “ó, a planilha olha essa planilha é assim, a gente a cada 5 minutos que T2.2 sentar, ele tem que ficar 5 minutos, a gente vai trabalhar quatro momentos, a gente vai oferecer recursos diferentes toda vez que ele sentar, não sei se é assim, nós vamos trocar o recurso, né, então vou estar te oferecendo isso” (Trecho da fala de P2).

T2.2 já entendeu aquela questão de a gente trocar com ele né “agora você vai fazer atividade, depois você brinca”. Eu sempre procuro levar alguma coisa diferente, algum brinquedo diferente, esses dias eu levei uma perua, ele amou essa perua, né? (Trecho da fala de P2).

As instruções, como narrado, foram repassadas ao professor de apoio pela professora regente e ambos seguiram na aplicação da intervenção. Quanto ao registro, o professor de apoio preferiu modificar o recurso e acrescentar uma descrição qualitativa acerca das atividades propostas para T2.2 e o comportamento emitido por ele. Assim, a cada semana, a pesquisadora recebia um relatório com o registro quantitativo do tempo em que T2.2 ficou sentado na mesinha e outros registros qualitativos com descrição daquilo que foi realizado com o estudante na escola. Esse relatório ainda vinha ilustrado com fotos de alguns momentos vividos por T2.2, demonstrando o cuidado e a dedicação do professor de apoio, tanto em colaborar com a pesquisa quanto nos cuidados e intervenções com o estudante.

Como resultado dessa intervenção foi observado que T2.2 passou a ficar sentado na mesinha e a realizar atividades de pintura e colagem sem necessidade de ajuda física.

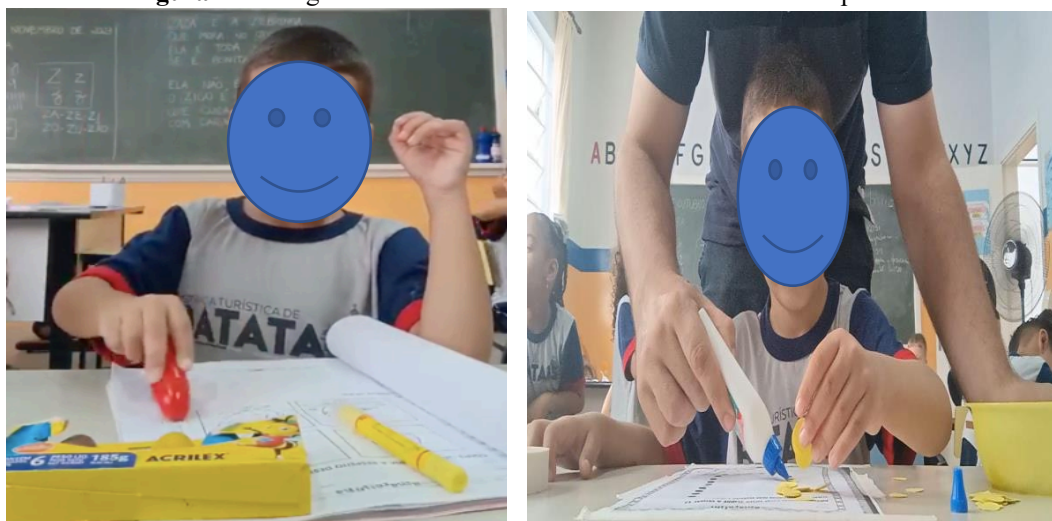
Aí ele foi assim e tinha hora que ele ia no giz, ele mesmo pintava sozinho. Foi bem legal. Assim, nós estamos tentando aquele procedimento que você nos orientou, eu e o professor de apoio, ora eu, ora o professor de apoio. E parece que está caminhando, pelo menos ele já está pegando no giz, né? (Trecho da fala de P2).

Ele troca, assim de boa, quando o professor de apoio começa a contar, ele já espera. Só que tem um porém, ele já olha no professor de apoio e olha assim como quem diz “E aí? Vai demorar muito?” (Trecho da fala de P2).

Fiquei bem surpresa também, achei bem interessante, eu imaginava que ele ia resistir mais. Mas, olha, ele foi questão assim, fez um dia no outro dia o professor de apoio começou, ele já começou a aceitar mais, ele já entendeu (Trecho da fala de P2).

O professor de apoio fez durante a semana aquela atividade, ele pegou aqueles bloquinhos do construtor, ele fez várias atividades com ele e ia colocando e contando um, dois, três, até que ele conseguiu chegar no 10 (Trecho da fala de P2).

**Figura 11** - Imagens de T2.2 executando atividades de forma independente



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Os registros escritos pelo professor de apoio demonstram evolução na permanência de T2.2 sentado na mesinha e executando atividades.

**Quadro 11** - Exemplo de registro escrito pelo professor de apoio e enviado a pesquisadora por P2  
Blocos em que ficou sentado 23/11/2023

Bloco	Tempo (Iniciado / Finalidade)	Reforço	O que fez.
B1	13:22 / 13:27	Enfiar blocos de madeira dentro da kombi de brinquedo	estímulo de brincar, seria entregue se ele fizesse a atividade proposta com giz de será.
B2	13:30 / 13:45	Brincar com os dados de letras.	Enquanto fazia atividade da galinha, porem teve de sair para ir no AEE.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

No dia 23 de novembro, de acordo com o registro do professor de apoio, T2.2 realizou uma atividade de colorir com giz de cera por cinco minutos. Ao executar essa atividade, o estudante obteve como consequência reforçadora o acesso a um carrinho de brinquedo (Kombi). Nesse mesmo dia, T2.2 realizou uma atividade referente ao projeto da turma T2 da Galinha Ruiva. Nessa situação, o estudante obteve como consequência reforçadora o acesso ao brinquedo de dados de letras. Assim, por meio de uma PBE, a saber, o reforçamento positivo (Steinbrenner *et al.*, 2020), foi possível conduzir o comportamento de T2.2 para que ele passasse a realizar atividades na sala de aula.

Como apresentado anteriormente, após a avaliação funcional do comportamento de fugir da sala de aula, foi verificado que esse comportamento era mantido pela consequência reforçadora de T2.2 manter-se livre, sem demandas, pela escola. Sabendo disso, a intervenção planejada para lidar com esse comportamento descrito no PEI do estudante foi a de enriquecer

o ambiente com estímulos que pudessem interessar T2.2, a fim de reforçar o seu comportamento de permanecer em sala de aula.

Para isso, foi sugerido que a professora montasse um caixa com brinquedos que poderiam agradar o estudante e apresentá-lo a ele como consequência reforçadora para o comportamento de permanecer em sala de aula, sentado na mesinha. Trata-se, também, de uma intervenção classificada como PBE e estruturada no princípio do reforçamento positivo, assim como a intervenção apresentada anteriormente (Steinbrenner *et al.*, 2020).

P2 e o professor de apoio levaram alguns brinquedos para T2.2 e os deixaram disponíveis na mesinha do estudante. Os professores deixavam T2.2 brincar com eles assim que se sentava na mesa. Porém, quando T2.2 pegava o brinquedo e o levava para o chão, o brinquedo era recolhido e recolocado na mesa. Dessa forma, a consequência reforçadora (acesso ao brinquedo) aumentou a probabilidade de o estudante permanecer sentado, ao passo que, os comportamentos de andar pela sala, sentar-se no chão ou sair da sala tinham como consequência a ausência dos brinquedos. O desenho dessa intervenção também é interpretado como PBE, uma vez que usa estratégias de reforço diferencial, ou seja, reforça o comportamento de sentar-se na mesinha e não reforçar outros comportamentos (Steinbrenner *et al.*, 2020).

Nas primeiras semanas de aplicação dessas intervenções, P2 narrou sobre como estavam conduzindo as intervenções e quais as respostas de T2.2 diante das condutas.

Hoje T2.2 chegou bem agitado. O calor estava intenso e percebi que ele estava inquieto. Tentamos várias vezes levá-lo para a mesa, oferecendo estímulos que ele já conhece, sem sucesso. Voltava para a porta e queria ficar no banco. Retirei o banco e fechei a porta. Corria até o fundo e voltava várias vezes. Se negou a realizar qualquer atividade. Foi para Educação Física, mas nem quis ficar a aula toda. Após o recreio estava muito enjoado, só chorando, percebemos ser cansaço (relato de P2 sobre o dia 25/09/2023).

Hoje eu tentei, mas ele está tão nervoso essa semana. Eu não sei o que está acontecendo. Não sei se é casa, se é calor. Então ele quer só arrastar pelo chão, tirei o banco porque ele quer empurrar o banco, ele quer fugir, ele fica esperando a gente ir atrás. Ainda continua. Aí da última vez, eu peguei ele com o caminhão no chão. Aí eu falei “não, você não vai ficar no chão”, coloquei o caminhão na mesa onde ele senta e ele chorou, chorou, chorou, mas não foi. Aí porque, porque eu estava ajudando as crianças a carimbar com a mão enquanto eu distraí e a professora de apoio também, ele foi lá e pegou o caminhão e pôs no chão. Aí eu fui lá e guardei o caminhão e falei “na mesa, você vai sentar na mesa”, aí chora, chora, chora. Aí pus lá, aí ele não queria ficar na mesa, queria pôr no chão. Aí eu guardei o caminhão. Daí a pouco, né, ele saiu andando pela sala, pegou, pegou o livro, colocou na mesa e se sentou. (relato de P2 sobre o dia 26/09/2023)

Na fala de P2 é possível interpretar que ela se preocupou em seguir aquilo que foi acordado nas reuniões da consultoria, entretanto, devido às outras tarefas que realizava em sala

de aula, por mais que P2 se esforçasse, nem sempre era possível seguir com a consistência recomendada na literatura. Além disso, outra barreira foi encontrada: nem sempre era fácil encontrar estímulos que interessassem o T2.2 para serem utilizados como consequências reforçadoras.

Em vários momentos dos encontros de consultoria foram pensados estímulos que pudessem despertar a motivação e interesse de T2.2.

A gente percebe isso, o dia da Perua ele ficou encantando, ele ficou louco, a gente fazia o que queria dele. Mas foi aquele momento, no outro dia já não funcionava mais. (relato de P2 em 30/10/2023).

Esse sapinho, é lá na clínica da minha filha, a psicóloga tem, ela brinca com as crianças. Aí eu falei “ah, eu vou levar para o T2.2 para ver se ele começa o movimento de apontar, né?”. Aí num primeiro momento, eu dei para ele e ele nem deu bola, nem se interessou. Aí ontem, não sei o que eu estava fazendo com o professor de apoio. O professor de apoio batia assim num LEGO e o LEGO pulava, aí eu falei “professor, vamos fazer com o sapinho?”. Ah, mas ele amou o sapinho. Aí ele foi com o professor de apoio e fez junto o sapinho. Aí eu falei com o professor que ele não gosta muito de mim, mas do professor de apoio o T2.2 gosta (relato de P2 em 04/12/2023).

Assim como feito em relação ao tempo de permanência realizando atividades na mesinha, o tempo de permanência na sala de aula, sentado na mesinha e envolvido com brinquedos, também foi registrado. Um exemplo será apresentado no Quadro 12.

De acordo com o registro, é possível interpretar que no dia sete de novembro de 2023 três momentos de aplicação da intervenção foram realizados com T2.2. O tempo de permanência na mesa variou entre dez, oito e quatro minutos e os brinquedos utilizados como consequência reforçadora foram: jogos de encaixe, música e carrinhos de brinquedo. As imagens ilustram alguns desses momentos.

**Quadro 12** - Registro de permanência em sala, sentado e brincando com brinquedos  
Blocos em que ficou sentado 07/11/2023

Bloco	Tempo (Iniciado / Finalizado)	Reforço	O que fez.
B1	12:45 / 12:55	Jogo de encaixe	Encaixar os números como forma de pareamento
B2	13:05 / 13:13	Canção seu lobato com jogo de encaixe	Encaixando os animais enquanto cantava a música seu lobato.
B3	13:15 / 13:19	Brinquedo	Brincar com os carros de brinquedos, na mesa sentado.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Figura X – Imagens de T2.2 executando sentado e brincando em sala de aula



Fonte: Arquivo da pesquisa (2023).

Nas imagens, é possível observar a variedade de brinquedos que eram ofertados para T2.2 com o principal objetivo de alcançar sua motivação, assim como fora acordado. Nesse ponto, destaca-se novamente o esforço dos professores, P2 e o professor de apoio, que compravam brinquedos com recursos próprios e pegavam emprestados em outras salas, pensando no bem-estar de T2.2 e em seguir a intervenção da melhor forma possível.

Além de ter alcançado o objetivo de permanecer mais tempo em sala de aula, nas imagens é possível observar outro avanço: T2.2 passou a compartilhar a mesa com os outros coleguinhas em alguns momentos. A interação com outras crianças também compunha os objetivos listados no PEI de T2.2.

#### Quadro 13 - Ensino de Habilidade de interação com outras crianças

<b>Interação com outras crianças</b>		
O objetivo desse programa é criar situações para que T2.2 interaja em brincadeiras com outras crianças. Foi observado que T2.2 tem interesse por brincadeiras que envolvem movimento e música. A partir de seu interesse, foram selecionadas as brincadeiras de serra-serra-serrador e adoletá para serem ensinadas a T2.2.		
<b>Procedimento</b>		
Uma criança com interesse em brincar será convidada para realizar a proposta com T2.2. T2.2 será posicionado de frente para a outra criança enquanto a educadora estará posicionada atrás de T2.2. A educadora irá cantar a música selecionada e entrará com a ajuda necessária (física ou gestual) para que T2.2 permaneça na brincadeira. O suporte ofertado deverá ser esvanecido gradativamente, conforme for estabelecido nas reuniões.		
Objetivos:	Iniciado em:	Aprendido em:
Manter-se na brincadeira por metade da música	24/10/23	---
Manter-se na brincadeira por toda a música		

Fonte: Retirado do PEI de T2.2, arquivo da pesquisa (2023).

A intervenção com o objetivo de promover a interação do estudante com outros alunos partiu da observação de que ele estava interessado em músicas e que demonstrava interesse em movimentar suas mãos. A partir disso, baseado na modelagem (Steinbrenner *et al.*, 2020), a intervenção foi planejada.

Na reunião de formalização de entrega do PEI de T2.2, foi acordado que o objetivo de promover a brincadeira entre T2.2 e algum coleguinha seria administrada durante as aulas de Educação Física, que ocorriam com frequência de três vezes por semana. Para isso, P4 (professora do AEE) se disponibilizou a conversar com o professor de Educação Física e propor a intervenção.

Eu passei as orientações para o professor de educação física para a gente fazer igual a gente combinou, nas três aulas dele, iniciar daquele jeito, dando o modelo, e o professor de educação física é supertranquilo, tanto que o T2.2 adora ele. Ele é muito brincalhão, respeita muito o T2.2, sabe? Ele respeita que tem hora que ele levanta, que ele anda, o T2.2 volta e fica muito no colo dele (relato de P4 no dia 31/20/2023).

E eu tenho feito com ele aqui na minha sala, de bater a mão, eu sempre faço e ele já sabe, eu falo “bate aqui” e ele bate as duas mãozinhas. Agora, eu canto a música só para ver como vai ser e ele fica esperando eu bater, ele fica com a mão, ele não consegue fazer a palma sozinho, mas eu consigo cantar um pedaço da música e ele fica ali esperando (relato de P4 no dia 31/20/2023) .

As intervenções seguiram sendo aplicadas na Educação Física e, eventualmente, pela professora P4, conforme seu relato acima.

Na experiência descrita por Blair *et al.* (2007), um menino de 6 anos com TEA e deficiência intelectual exibiu um comportamento extremamente desafiador na Educação Infantil. Os autores conduziram a intervenção iniciando a avaliação funcional e, em seguida, aplicando intervenções referenciadas na ISCP. Como resultado, os autores obtiveram reduções significativas no comportamento desafiador, aumento no comportamento apropriado e aumento nas interações positivas com um colega na sala de aula. O estudo conduzido por Blair *et al.* (2007), assim como as intervenções conduzidas com T2.2, são importantes para documentar a viabilidade da abordagem ISCP aplicada por professores, bem como os benefícios da ISCP, não só, na redução de desafios comportamentais, mas também no aumento de repertório comportamental, como a interação social.

Os avanços em relação à interação de T2.2 com outras crianças foram observados e relatados à pesquisadora.

Ah, ele faz, ele gosta muito da T2.3, então na maioria das vezes ele faz com a T2.3. Na brincadeira deles lá ela cuida dele, e ele judia tanto dela, ele puxa o cabelo, ele puxa o nariz dela. Mas assim, outros dias eles estavam brincando só que ela canta diferente, uma outra música lá que eles brincam entre eles. Não é aquela antiga (relato de P2).

T2.2 começou a apresentar comportamentos menos inflexíveis quanto à organização e ao manuseio de seus brinquedos, com isso, passou a compartilhar brincadeiras em paralelo com as outras crianças. Em relação ao interesse das outras crianças em brincar e estar perto de T2.2, o carinho e o cuidado da T2.3 saltava aos olhos.

Após uma aula na SRM com a P4, a professora levou T2.2 até a sua sala, mas chegando lá, a P2 ainda não estava no local. Assim, P4 resolveu esperá-la e vivenciou a seguinte experiência

E aí eu fui deixar ele na sala e a P2 não estava, aí eu falei: “Olha, a Tia P4 vai ficar aqui até a P2 chegar”. Porque eu tenho medo dele escapar e a gente não perceber. Porque as outras crianças já têm esse... elas já entendem até onde elas podem ir e tal. Aí eu me sentei, estavam brincando. Eu sentei e não falei nada. Só falei que ia ficar ali esperando a Tia P2. Aí a T2.3 veio, pegou na mãozinha dele, levou na cadeira e ele se sentou. Eu não falei nada para ela. Aí ela foi lá na estante, na prateleira, pegou o caminhãozinho que ele gosta, aquele caminhãozinho azul, pôs na mesa. Aí ele já ficou feliz. Aí eu fiquei só observando. Aí ela falou assim para mim, ela é tão respeitosa que ela falou assim para mim: “Tia P4, ele gosta desse caminhão, só que ele gosta daquelas pecinhas para pôr dentro, eu posso pegar para ele? Que ele fica muito calmo”. Aí eu falei: “Pode pegar”. Aí ela foi, subiu na cadeirinha, pegou, desamarrou, deu uma quantidade, não tirou tudo do saquinho, deu uma quantidade, fechou o saquinho, guardou, aí ela falou assim: “Agora ele fica muito tranquilo!” (relato de P4).

Esse trecho destaca a relação próxima entre os dois estudantes, o quanto T2.3 conhece o colega e o quanto T2.2 confia na conduta da amiga. Acredita-se que essa conquista se deu devido à consistência na intervenção de P2 e do professor de apoio com T2.2 que, com várias oportunidades de modelo, acabaram ensinando a T2.3 o que fazer.

A relação de benefícios mútuos entre os estudantes sem deficiência e com estudantes com deficiência está presente na literatura (Santana; Maekawa, 2023). As crianças sem deficiência têm a oportunidade de construir relações pautadas no respeito e na aceitação, enquanto as crianças com desenvolvimento atípico podem, por meio do modelo dado pelas outras crianças, por observação e imitação, desenvolver-se academicamente e socialmente. Entretanto, esse resultado não se dá apenas a partir do contato físico, pois para que as interações entre crianças com e sem deficiências sejam mutuamente beneficiadas é preciso que o educador dê modelos positivos de respeito e que faça a mediação quando necessário, conforme o que aconteceu no presente estudo.

Ainda sobre a questão do envolvimento social de T2.2 com as atividades da turma, foram poucas as vezes em que a professora apresentou demandas nesse sentido. P2 parecia não titubear quanto à participação de T2.2 nas propostas e demonstrava estar segura em relação à sua conduta em como fazê-lo participar das propostas escolares. Uma de suas falas chamou atenção.

Então, ontem foi assim, aquela muvuca, de novo né, porque tinha a feira do livro. Aí o pessoal fala assim “Ah, o T2.2 vai, o T2.2 não vai”. Eu falei “o T2.2 vai, gente”, “Ah, mas então vamos chamar a mãe”. Eu falei “olha, não é necessário chamar a mãe, ele fica bem, até porque a mãe não iria, que ela estaria trabalhando e tal” e elas ainda falaram “Ah, mas o professor de apoio vai dar conta?”, e eu falei “Ah, vai, vai sim. E de fato deu” (relato de P2)..

Essa fala de P2 ilustra como ela acolheu o estudante em sua turma e o quanto, para ela, ele deveria estar presente em todas as atividades propostas. Na revisão de literatura feita por Santana e Maekawa (2023), as autoras destacaram que além dos fatores como políticas educacionais que considerem a realidade brasileira, formação continuada de professores, interlocução dentro da equipe escolar e interlocução entre escola e família, a percepção do professor acerca da inclusão é um fator fundamental para os avanços da inclusão. As autoras reforçaram que as atitudes positivas das professoras geram ações positivas, causando experiências positivas, como um efeito cascata. De fato, as atitudes positivas de P2 em não titubear quanto à participação de T2.2 nas atividades de classe e extraclasse refletiram em experiências exitosas e significativas. Vitta, Vitta e Monteiro (2010), também nesse sentido, corroboram que, a partir do momento em que o professor enxerga o potencial em seu aluno, ele irá se dedicar e explorar o potencial dele com mais diligência do que aquele professor que vê seu estudante como alguém incapaz.

Além dessa experiência relatada na visita à feira do livro, outras experiências ocorreram no período da consultoria: o passeio de trenzinho no Dia das Crianças; a apresentação de final de ano e; a excursão para a casa de um coleguinha para visitar um galinheiro. Sobre essa última experiência, um fato interessante ocorreu em relação à alimentação de T2.2.

Um dos comportamentos inflexíveis de T2.2, na escola, se tratava da alimentação. No refeitório, T2.2 comia apenas arroz puro, em pelotas, e se recusava a usar os talheres. Diante desse comportamento, também foi acordado em reunião que usar a colher para comer seria incluído nos objetivos do PEI do estudante.

**Quadro 14** - Ensino de Habilidade de usar a colher para comer

<b>Usar colher para lanchar</b>		
O objetivo desse programa de ensino é que o estudante seja capaz comer o seu almoço usando a colher		
<b>Procedimento</b>		
Diante do prato de arroz, deixar pelo menos três colheres cheias e posicionadas no prato. T2.2 deverá pegar a colher e levá-la a sua boca.		
Objetivos:	Iniciado em:	Aprendido em:
Comer pelo menos 3 colheres de arroz (usando os talheres)	(aguardando retorno das cantineiras)	
Comer pelo menos 6 colheres de arroz (usando os talheres)		

Fonte: Retirado do PEI de T2.2, arquivo da pesquisa (2023).

Com esse objetivo, também foi traçado, a partir do ensino por tentativas discretas, uma Prática Baseada em Evidências, que o estudante precisaria emitir o comportamento de colocar a colher na boca para receber a consequência reforçadora, que no caso, seria o próprio alimento (Neitzel, 2010; Steinbrenner *et al.*, 2020). Por ser uma DTT, a intervenção foi estruturada de

modo a ter clareza na resposta esperada (colocar a colher na boca), ter clareza de início, meio e fim (primeira, segunda e terceira colher) e ser seguida de consequência reforçadora imediata (comer o arroz).

Durante o lanche, T2.2 e todos os demais estudantes eram acompanhados pelas cantineiras e, não, pelas professoras regentes, no caso de T2.2, nem pelo seu professor de apoio. Dessa forma, para o andamento desse objetivo, seria imprescindível contar com a participação e o engajamento delas. Nesse sentido, mais uma vez, P4 tomou a frente para buscar a colaboração dessas profissionais, assim como havia feito anteriormente em relação ao professor de Educação Física. Entretanto, algumas barreiras quanto ao engajamento e à colaboração das cantineiras foram observadas.

Ah, mas ali é difícil também, não tem preparo, sabe? Eu falei, a gente tem que começar a insistir, dar outras coisas. “Ah mas ele só gosta de arroz, e de pelota”, eu falei “gente, não é assim” (fala de P2 sobre a colaboração das cantineiras).

P4 também observou dificuldades quanto ao engajamento das cantineiras, mesmo após T2.2 ter experimentado outros alimentos em sala de aula e ter usado a colher, elas seguiam oferecendo apenas o arroz em pelotas.

Elas não colaboram. Tanto é que elas acham que eu sou chata por conta disso. Porque mesmo que um dia ele não queira, a gente não pode deixar de oportunizar e oferecer. Então é isso, mas não, aí já fala não vai comer não come, entendeu? (relato de P4, no dia 03/10/2023).

Nesse ponto, vale destacar que a alimentação é considerada como um componente curricular, de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998). Nesse documento, está previsto que as ações nas escolas de Educação Infantil devem oportunizar às crianças acesso e conhecimento à diversidade de alimentos, proporcionando uma alimentação segura, prazerosa e independente (Brasil, 1998).

De fato, intervenções como as conduzidas com T2.2, complexas, pois necessitam de investimento com consistência e por um período de médio a longo prazo, exigem a participação de outros funcionários da escola e, não somente, dos professores que lidam diretamente com o estudante. O que chama a atenção é que, mesmo com o convite para trabalhar colaborativamente, as cantineiras não foram abertas a somarem na intervenção com T2.2, indicando que os princípios fundamentais sobre a inclusão escolar, que era política da escola, provavelmente, não estavam claros para elas.

Enquanto no refeitório da escola as oportunidades para o uso dos talheres e a oferta de variação na alimentação de T2.2 era ignorada, em sala, por meio de seu projeto, P2 seguia apresentando alimentos ao estudante.

A primeira é quando ela dá o ovo para as crianças e na hora que entrega para T2.2, ele já empurra né. Depois disso, enquanto a P2 entregava os ovos para as outras crianças ele ficou olhando. Todo mundo estava manipulando. Quando a P2 deu a segunda volta, porque elas deram repetição, T2.2 aceitou pegar. Depois que ele viu o modelo, tudo isso depois que ele viu. Aí ele pega, pega meio que com aflição sabe, mas ele vê que o menininho do lado está comendo e aí ele faz igual. E aí ele come e aí ele gosta. Tanto é que o ovo cai no chão e ele pega e come com a terra e tudo. E aí depois disso o ovo dele acaba e o amigo está com o ovo na mão e aí ele tenta pegar o do amigo para comer (relato de P4).

As conquistas na alimentação foram muito comemoradas por P2 e P4, que exemplificam como que a oferta de vivências e experiências como as relatadas podem impactar no repertório comportamental e social de crianças com TEA.

O apoio de P4 durante todo o processo foi muito importante, tanto de escrita e planejamento do PEI do estudante T2.2, quanto em acompanhar as intervenções e o dia a dia do estudante. P4 esteve presente para apoiar a professora P2 e o professor de apoio em vários momentos.

Aí eu falei para o professor de apoio, “hoje nós temos dois fatores importantes: esse temporal que está, ele estava até com a mãozinha no ouvido, e o fato da P2 não estar na escola. Então a gente tem que ir com calma, vamos com paciência, se não der para fazer o que tem para fazer, tudo bem, e vamos devagar”. Então, eu levei o T2.2 comigo primeiro, troquei até o horário de atendimento de outra criança, levei ele primeiro porque eu vi que estava difícil, e a professora que estava substituindo está grávida, e ela estava sentindo muita náusea, então estava tudo difícil. E vira aquela coisa, sente a energia, a professora não estava legal... aí eu o trouxe para a sala, fiquei aqui com ele, ele fez a atividade, foi acalmando. Aqui na sala ele já fez o atendimento todo, ele se sentou, ficou, e a chuva foi passando, a gente foi conversando. Aí a gente fez uma atividade de massinha, vou até te mandar para você ver, ele jamais aceitava massinha na mãozinha, sabe? (relato de P4).

Eu conversei um pouquinho com ela e com o professor de apoio, falei da importância de dar o reforço mesmo que a gente ache que comportamento já foi extinto e que é importante para esse trabalho que a gente está fazendo, que ela pode colocar o banco lá nos momentos que é... como premiação. Falei também para ela e para ele da questão de cumprir o combinado de devolver o estímulo na hora que dá um tempo. Aí ela falou que ‘quando a gente vê que ele está fazendo a gente deixa’, mas aí é justamente aí que a gente tem que ficar atento né. Vamos cumprir certinho, para a gente poder ter o resultado real né, é importante ele acessar o que ele gosta (relato de P4).

Apesar do AEE da escola participante estar organizado, tendo como foco principal a SRM, nota-se o esforço da professora P4 em colaborar com os demais professores também na sala de aula regular.

#### 4.5 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA

Um número considerável de demandas, ou seja, cinco entre 13, foram designadas para intervenções classificadas como nível 3, especificamente nas turmas T1 e T2, sendo quatro

delas relacionadas a um aluno com TEA. De fato, a ideia de realizar o presente estudo surgiu da demanda da Secretaria de Educação do Município acerca dos desafios dos professores de Educação Infantil em lidar com estudantes com TEA em suas escolas. De acordo com eles, eram recorrentes os relatos de professores buscando ajuda sobre como lidar com alguns desafios relacionados a esses estudantes.

Tal demanda é recorrente na literatura e pode ser facilmente encontrada em estudos que abordam a escolarização de estudantes com TEA (Pereira; Nunes, 2018; Vitaliano, 2019; Brostolin; Souza, 2023; Dantas; Farias; Bezerra, 2024; Pletsch; Mendes; Ebersöhn, 2024). Nesses estudos, é possível encontrar relatos de professoras que dizem não possuir formação, não conseguir lidar com algumas situações com os estudantes TEA e, principalmente, relatam sentir falta de apoio ao lidar essas crianças com TEA em sala de aula.

Diante da demanda, a escola com maior número de estudantes TEA foi selecionada e todos os professores foram convidados a participar da pesquisa, os que tinham e os que não tinham alunos com TEA. O censo escolar de 2023 (INEP, 2024) registrou a matrícula de 96 estudantes com diagnóstico de TEA no município em questão. Ainda que a demanda fosse alta, tanto do ponto de vista da escola, quanto do ponto de vista da Secretaria de Educação, apenas duas professoras regentes, com estudantes TEA matriculados em suas turmas, aceitaram participar da pesquisa. Entretanto, vale destacar que, um desses estudantes, assim que iniciado o estudo, foi transferido para uma instituição especializada filantrópica da cidade conveniada da Secretaria de Educação e isso aconteceu a partir de uma reunião multidisciplinar, envolvendo a escola, profissionais da saúde que atendiam a criança e os pais.

Sobre a divergência entre a demanda da Secretaria de Educação e o interesse das professoras em participar da pesquisa, duas hipóteses foram levantadas: a) o fato de a pesquisa ter sido iniciada em agosto, na metade do ano letivo, quando as demandas iniciais de conduta e planejamento podem ter perdido sua magnitude ou sido suprimidas ou; b) interpretação de que a participação na pesquisa acrescentaria mais uma frente de demanda e trabalho extra e poucos benefícios.

No decorrer da pesquisa, a pesquisadora foi procurada algumas vezes tanto pela professora de AEE (P4) quanto pela coordenadora da escola (P5) para opinar ou ajudar acerca de estudantes com TEA matriculados em outras classes, não participantes da pesquisa. As demandas eram majoritariamente ligadas à condução do comportamento dos alunos e estratégias para ensino de habilidades, como ilustram os exemplos a seguir.

Ele fez 5 agora. Ele é pré 1 e vai para o pré 2 ano que vem. Ela teve Zika na gravidez, me parece, ele tem microcefalia, tem TEA, tem uma sensibilidade

extrema, não fala. Agora que ele está esboçando alguma coisinha, tipo 'tia'. De uns 2 meses para cá, ele está compreendendo algumas coisas que eu falo (fala de P4).

A professora me chamou esses dias, aí eu fiquei um pouco lá na sala. O B., o que ele faz? Ele não tem um tempo de parada ali na sala, não, sabe? A única forma dele sentar e ficar um pouco sentado é quando ele pega algum livrinho. Só que os livrinhos já estão até estraçalhados de tanto que ele vira de um lado para o outro e vira e vira. (...) (fala de P5).

Aí a professora estava dando umas atividades que era com um bloco lógico e as crianças tinham que achar o bloco que encaixava nas figuras que ela desenhou na folha. Então os blocos estavam no chão e as folhas em cima das mesas. Só que ele vai passar, ele passa a mão e derruba tudo que as crianças já montaram em cima das mesas. Aí eu tentei pegar uns blocos assim, né? Mas ele só jogava no chão. A professora pegou e batia, né? Chamava o nome dele e batia os blocos. Pelo menos, se ele batesse o bloquinho na mesa, se ele fizesse alguma coisa. Mas assim, ele também não olhava (fala de P5) .

A partir desses relatos, destaca-se que queixas relacionadas à conduta comportamental e ao ensino de habilidades, que eram as mais frequentes, não pareciam ter direcionamento claro e que as professoras e profissionais da escola enfrentavam dificuldades em lidar com algumas situações. Em outras palavras, não havia um plano de conduta sobre o que fazer para direcionar a atenção do estudante para as atividades e brincadeiras propostas e, até aquele momento, as professoras estavam tentando, se esforçando em conseguir algo que lhes parecesse promissor. Mesmo sabendo que existem planejamentos falhos e que planejamentos que almejam objetivos complexos (como a mudança de comportamento) são demorados, entende-se que o fato de ter um direcionamento, provavelmente, impacta no senso de autoeficácia do professor (Pereira; Nunes, 2018).

Desafios como os descritos anteriormente por P4 e P5, estão presentes na literatura da área, evidenciando que é comum encontrar professores de alunos com TEA passando por situações similares. O trabalho de Guimarães, Costa e Lessa (2022) ilustra essa situação ao encontrar em seus resultados professores de estudante com TEA que sentem necessidade de conhecer mais sobre as características do TEA e que manifestam a necessidade de saber como ensinar conteúdos acadêmicos. Nesse sentido, os autores destacam a importância da formação continuada acerca de metodologias alternativas que ajudem a despertar o interesse desses alunos.

No trabalho de Souza e Nunes (2020), a professora participante da pesquisa que tinha em sua classe um aluno com TEA, de 4 anos, também apresentava dificuldades em lidar com comportamentos interferentes que concorriam com a execução de atividades e propostas rotineiras da turma, como por exemplo acompanhar a leitura de um livro infantil. Foi por meio da consultoria colaborativa que as pesquisadoras conseguiram aumentar o comportamento

mediador entre a professora e o estudante, o que acabou implicando na maior participação e envolvimento dele nas propostas escolares.

Camargo *et al.* (2020) analisaram o relato de 19 professoras que lecionavam para estudantes com TEA nos primeiros anos do Ensino Fundamental e listaram os principais desafios: comportamento, comunicação, demais dificuldades, socialização, dificuldades pedagógicas e rotina. Assim como o relato de P4 e P5, as professoras participantes da pesquisa de Camargo *et al.* (2020) relataram dificuldades em lidar com os comportamentos diante da recusa em fazer atividades, seguir rotinas e seguir regras. Outros comportamentos citados pelas pesquisadoras que interferem no dia a dia da sala de aula, referem-se à presença de comportamentos auto e heteroagressivos e persistência em comportamentos inflexíveis.

Os comportamentos, especialmente de estudantes com TEA, que precisam de níveis mais intensivos de suporte, podem ser um desafio. O DSM-V (APA, 2015) aponta que interesses restritos, presença de comportamentos repetitivos e estereotipados e as alterações na comunicação social são critérios para o diagnóstico. Sendo assim, fazendo a combinação desses critérios, pode-se encontrar um vasto perfil de sujeitos que se enquadrariam no diagnóstico de TEA, variando entre os sintomas que acarretam mais ou menos comprometimento.

Dentro do espectro de sintomas e exigências de níveis de suporte, encontram-se pessoas que apresentam um grave comprometimento na comunicação e que podem não entender comandos simples, como “sente-se aqui”; não entender regras sociais, como o momento de ficar em silêncio ou momento de ficar quieto; apresentar dificuldades em seguir uma cadeia comportamental como pegar a lancheira, sentar-se à mesinha, organizar o lanche na mesa e comer; buscar por movimentos repetitivos, como andar pela sala ininterruptamente, pegar objetos e jogá-los no chão por várias vezes repetidamente.

Pode-se encontrar alguns estudantes com TEA que emitem comportamentos disruptivos, tais como gritar, jogar itens, interferindo substancialmente na organização e no planejamento das aulas. Diante de tais comportamentos e de outras demandas que surgem em decorrência deles ou de outras características, deve-se deixar claro que receber alunos com TEA exige respostas, não somente, da professora regente, mas que envolvem colaboração com pessoas de dentro ou de fora da escola.

Apesar de várias pesquisas apontarem resultados promissores quando a consultoria colaborativa é aplicada junto a professores na resolução de problemas (Vitta *et al.*, 2018; Vitaliano, 2019; Souza; Nunes, 2020; Guimarães; Costa; Lessa, 2022), não se sabe o quanto essa informação estava clara para as professoras que recusaram a participação na pesquisa. Em

relação à hipótese de ter a demanda de trabalho aumentada diante da participação na pesquisa, nesse presente trabalho não houve nenhuma queixa das professoras participantes nesse sentido.

Outro ponto que merece destaque é a ausência do PEI para esses estudantes. Infelizmente, no Brasil ainda não há a exigência formal desse instrumento na escolarização de estudantes com deficiência, apesar da ausência desse tipo de plano abrir precedentes para algumas discussões já conhecidas na literatura. Embora os professores concordem e afirmem que o PEI norteia a ação profissional em sala de aula, poucos professores realmente se dedicam a escrevê-lo (Hudson; Borges, 2020). Algumas hipóteses sobre essa informação relacionam-se a: a) os professores regentes atribuírem aos professores de apoio ou aos professores do AEE a responsabilidade em redigi-los (Hudson; Borges, 2020); b) dificuldades em escrevê-lo (Silva; Camargo, 2021).

Entretanto, há professoras, como P2, que apesar de não saberem como lidar com algumas situações com seu aluno TEA, encontram-se abertas e dispostas a aprender e a experimentar novas práticas. Como também faz parte da realidade brasileira, encontrar professoras, como relatado por P4 e P5, que negligenciam a prática de inclusão escolar, mesmo tendo um estudante PEE em sua classe. O comportamento e a fala da referida professora evidenciam vários equívocos quanto à concepção de inclusão.

Assim como salientado por Brostolin e Souza (2023), a conduta da professora em apenas receber o estudante em sala de aula está em acordo com o modelo de integração, reduzido a estar na escola, que responsabiliza o estudante pela busca de se igualar aos pares. Alguns autores concordam quanto ao protagonismo das educadoras frente às experiências positivas com estudantes PEE na Educação Infantil (Santana; Maekawa, 2023; Vitta *et al.*, 2018). Entretanto, é preciso parcimônia para não atribuir a essas profissionais responsabilidades que estão além da sua formação inicial e continuada, do escopo de trabalho no qual estão inseridas. O valor do papel do professor na atuação para uma escolarização inclusiva é evidente, mas é preciso ter cuidado na carga de expectativas e de atribuições delegada a esses profissionais. Nesse sentido, a colaboração de profissionais capacitados para prestar consultoria colaborativa escolar pode ser essencial tanto para resolver problemas quanto para prover formação continuada para todos os envolvidos.

#### 4.6. AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE CONSULTORIA COLABORATIVA ESCOLAR BASEADA NO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA

A presença da Consultoria Colaborativa Escolar (CEE) nas escolas brasileiras é uma resposta às necessidades educacionais especiais do PEE e, ao mesmo tempo, um movimento de ampliar a rede de apoio, a fim de contribuir com o processo de escolarização desses estudantes. Entretanto, tanto a Consultoria Colaborativa Escolar, como o SSMC não podem ser reduzidos como endereçados apenas aos estudantes com necessidades educacionais especiais. A ampliação do reconhecimento da CEE e do SSMC na Educação pode dilatar a atuação da Educação Especial e impactar na universalização do acesso à Educação.

Por meio da CCE, pretendeu-se, nesse estudo, desenvolver e implementar propostas de intervenções que considerassem o nível de suporte demandado por cada aluno de classes de Educação Infantil. A CCE, portanto, funcionou como um meio que permitiu e viabilizou tal objetivo. Desse modo, com o cuidado para não descaracterizar os princípios que fundamentam a CCE, cuidou-se para que a dinâmica de trabalho fosse estabelecida de forma voluntária, com ambas as partes expressando o desejo de colaborar. A participação ativa das participantes foi essencial para encontrar propostas pertinentes ao contexto, buscando, não apenas, enfrentar os problemas, mas também aprender com o processo.

No total, a consultoria colaborativa de um profissional, no caso a pesquisadora, durante três meses, impactou as 50 crianças participantes desse estudo, distribuídas nas três turmas, sendo que apenas uma delas possuía o diagnóstico de TEA. Analisando em proporção, entende-se que a CCE aplicada nesse estudo atingiu mais os estudantes com desenvolvimento típico do que aqueles com desenvolvimento atípico, reiterando a amplitude desses recursos para além do público da Educação Especial.

Além das professoras regentes mencionadas, participaram também da pesquisa P4, professora de AEE e P5, coordenadora da escola. A seguir, serão apresentadas a discussão e a avaliação sobre o processo da CCE, a partir do olhar das professoras.

De acordo com a percepção das professoras, no início da implementação das intervenções, foi difícil articular a integração das novas intervenções com o planejamento escolar já em implementação. Uma vez que as professoras já possuíam projetos em andamento, elas apontaram que a interlocução entre as intervenções planejadas e os projetos seria mais bem articulada se eles fossem planejados simultaneamente logo no início no ano, alinhados com o calendário escolar. Somado a isso, apontaram que devido ao final do ano, com o aumento das demandas de trabalho, a assiduidade com a implementação pode ter ficado comprometida, apesar de, ainda assim, reconhecerem benefícios.

Se eu pudesse ficar mais tempo, capacitar, para a gente continuar esse trabalho... a gente tinha colhido fruto, mas a gente colheu, colheu bastante coisa (Fala de P1).

Na fala de P1, nota-se certa insegurança em reconhecer os avanços colhidos durante a consultoria. Ao mesmo tempo em que ela reconhece os avanços, parece que ela não fica satisfeita com o resultado. Vale destacar sobre as particularidades do final desse processo de consultoria, por meio do qual se esperava uma atuação preventiva com a turma e, não, uma mudança abrupta de comportamentos, por exemplo, que sai de uma situação crítica e vai para uma situação aceitável. Talvez, devido a isso, a professora não reconheceu com tanta clareza os efeitos do seu trabalho, ou mesmo porque, ela via potencial de se alcançar mais benefícios nas intervenções se houvesse mais tempo.

O peso dado às questões acadêmicas pode também ser um fator que dificulta a percepção e o reconhecimento das práticas pedagógicas que abarcam outras áreas, como a área socioemocional, por exemplo. A preocupação com as questões acadêmicas dos estudantes e a ansiedade pelo aprendizado deles foram interpretadas por Machado *et al.*, (2010a) como um fato que pode influenciar a consultoria colaborativa e a adesão dos professores, especialmente, quando percebem que se trata de um processo e, não, de um resultado imediato.

Nesse sentido, uma das frases ditas pela pesquisadora parece ter ecoado e influenciado as práticas e condutas de P2. Em um dos relatórios semanais enviados pela professora à pesquisadora, P2 refletiu:

Preciso me controlar e saber esperar e sempre insistir, é trabalho de formiguinha. Obrigada, Pesquisadora, por estar nos ajudando. (P2)

Sendo a consultoria esse processo cíclico, vivo, é preciso dar crédito ao processo e confiar no trabalho que está sendo desenvolvido.

Você veio, você nos orientou, foi muito boa essa orientação, essa formação, eu aprendi muito. E eu lembro que você me falou assim: é trabalho de formiguinha, não adiantava querer uma coisa sendo que tinha um processo. Eu queria que ele se sentasse, que ele pintasse, mas tinha que ser trabalhado isso (P2).

P2 também comentou sobre a velocidade em que as coisas aconteceram.

Eu achei que seria assim uma coisa de início. Que tinha uma grande demanda, com todos os professores, onde iria haver uma apresentação, uma orientação, para depois a gente colocar em prática, né. Só que aí veio a prática, veio a orientação, veio tudo de uma vez. E é uma coisa que a gente não sabia, né, é uma coisa que, para mim, era tudo novo. Eu sentia dificuldade para compreender. A partir do momento que eu compreendia e trocava às vezes com a pesquisadora ou com o professor de apoio e aí a gente deslanchava. Mas foi bem desafiador. (P2).

A fala de P2 traz à tona o cotidiano veloz da escola, a rotina acelerada e o dinamismo que a docência exige. Porém, ela destaca a necessidade, genuína, que o processo de elaboração de novidades impõe. Diferentemente de outras consultorias colaborativas (Arantes-Brero;

Capellini, 2022), nesse estudo, não houve um momento para o aprofundamento teórico acerca dos conceitos e teorias que apoiaram as práticas implementadas. Por outro lado, houve um acompanhamento individualizado, com periodicidade semanal, com cada participante, dedicado a apoiar, colaborar e construir as intervenções com as professoras. A frequência semanal dos encontros, na visão das professoras, foi apontada como facilitadora, por dar oportunidade para aprofundamento nas práticas trabalhadas e, especialmente, por estas serem adaptadas às necessidades específicas das turmas.

Em alguma medida, fazendo um contraponto com a fala de P2, P3 relatou:

Ela veio (a pesquisadora), viu as nossas turmas, né, e depois assistiu aos vídeos das aulas síncronas, viu o que a nossa turma precisava e nos ajudou no que a gente precisava, porque é o que a gente precisa, porque teoria, a gente lê no papel (P3).

No presente estudo, o acompanhamento individualizado de três professores e suas turmas foi possível porque era um estudo que precisava ser delimitado, para viabilizar a coleta de dados que foi extensiva. Entretanto, no caso de profissionais que precisam fornecer consultoria colaborativa escolar para muitas escolas e professores, a introdução de uma parte teórica pode economizar tempo e viabilizar o processo. Nos casos mais complexos, que requerem intervenções de nível 2 e 3, a consultoria também pode requerer níveis mais intensivos de acompanhamento, com mais individualização.

Como destacou P3, nesse formato de consultoria foi possível fornecer uma atenção individualizada, como principal objetivo de conseguir atingir as especificidades de cada turma.

Depois que você organizou aquela avaliação da sala (referindo-se ao TSC), eu já olhava para a T3.19 de forma diferente, mas eu passei a olhar mais e passei a perceber ela mais, né? Depois que você me orientou e me explicou e, o que que é legal do seu trabalho é que você consegue enxergar coisas que a gente não vê, né? Então quando você me explicou e falou assim “P2, você tem que focar na solução e não focar no problema”, principalmente com relação à T3.19, então eu comecei a agir de uma forma diferente com ela (P3).

A CCE, intermediada pelo diálogo frequente entre a consultora e as consultantes permitiu a ampliação, repaginação e, às vezes, a reestruturação de métodos e procedimentos que, devido ao olhar acostumado do cotidiano, não eram vistos como candidatos a mudanças.

Construir saberes juntos eu acho que isso é fundamental, muito importante, né, porque quando a gente se une, a gente consegue pensar melhor, a gente consegue ver as coisas de ponto de vista, de diferentes lugares, né? (relato de P4).

Eu e a P2, a gente conversava bastante, né, e a gente falava assim “nossa, mas você viu que ela faz isso, com essa intervenção, e ela está mostrando isso”, né, P2? Aí eu ficava assim: “mas por que eu nunca tinha feito isso antes? Porque, assim, a gente estava te entendendo. Você tem uma bagagem muito boa e estar ali naquele momento abriu um leque de oportunidades de olhar, para a gente poder olhar como que chamou a atenção das crianças esse trabalho” (relato de P1).

A consultoria colaborativa cumpre esse papel que é levar o conhecimento, não de forma imposta, prevendo a supremacia do novo ao velho e, sim, a proposta de articulação entre os conhecimentos, para depois, por meio das reflexões dar valor ao saber que emerge. E, diante dessas reflexões, o que geralmente se encontra é a resignificação das práticas docentes.

Então assim, mas eu gosto muito de aprender, eu acho que a gente está, nesse momento, precisando disso, sabe, de um apoio, de uma de uma pessoa que ajuda a gente construir esse conhecimento. Eu escuto muito assim, “ai, não vou atrás disso não, porque não resolve”. Eu não, eu já vejo de outra forma, eu vou sim, porque eu quero aprender, eu sou curiosa, né? Eu sei que eu cometo muitos erros, né? Não é porque a gente às vezes vai aprender que a gente vai acertar tudo não. A gente aprende, né? E às vezes, na ansiedade da gente querer aprender mais, a gente acaba cometendo erros, mas por isso, que eu acho, assim, o apoio é muito importante, né? Para a gente estar trocando, para a gente estar podendo construir juntos. Eu acho que nós, professores, vou dizer por mim, hoje eu já tenho mais segurança porque eu conheci como faz (P2).

No que se refere a alguns princípios da inclusão escolar de estudantes PAEE, P2 comentou:

Eu falei que graças a Deus vai vir alguém para me ensinar como trabalhar com autismo, né? Então na cabeça da gente passa isso, né? Embora, sim, hoje a gente tem mais propriedade para falar que não adianta dar receita não (P2).

Nessa fala de P2, nota-se que alguns conceitos sobre a Educação Inclusiva na Educação Especial estão claros para a professora. Quando ela diz "não espero receitas", pode-se interpretar que há uma valorização das necessidades individuais do estudante, ao passo que foge de respostas configuradas como modelo único. Além disso, como destacado por Brostolin e Souza (2023), essa concepção ainda reflete na necessidade de mudança no ambiente, na escola, na sala de aula, nas práticas pedagógicas ofertadas e não atribui o desafio à deficiência do indivíduo.

No que se refere ao formato de consultoria colaborativa a distância, efeitos positivos a esse respeito são encontrados na literatura (Calheiros *et al.*, 2019; Lima; Pereira, 2022). Entretanto, alguns direcionamentos sobre a aplicação desse formato foram sugeridos pelos autores. Na pesquisa de Calheiros *et al.* (2019), a consultoria ocorreu por meio de troca de mensagens, o que acabou trazendo certa lentidão ao processo. Os autores pontuaram que outros formatos de interação que possibilitassem trocas de informações em tempo real, como chamadas de vídeos, poderiam diminuir a morosidade do processo. Nesse mesmo trabalho, ficou salientado, a partir de *feedback* de uma das professoras participantes, a importância de o consultor entrar em contato com a realidade da escola e dos estudantes que compõem a demanda a ser trabalhada.

Seguindo essas sugestões, a consultoria foi programada para ocorrer predominantemente a distância, entretanto, dois encontros presenciais foram agendados para aproximar a pesquisadora da realidade das turmas participantes. Além disso, foi incluído o formato de aula síncrona, em que a pesquisadora assistia a aula ministrada pelas professoras, em tempo real, por meio de chamadas de vídeo, demonstrando ser uma forma promissora de conexão e de coleta de dados.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das perguntas norteadoras que fomentaram inicialmente a condução desse estudo, foi estabelecido que os esforços se concentrariam para atender ao objetivo de desenvolver e implementar propostas de intervenções que considerassem o nível de suporte demandado por cada aluno de classes de Educação Infantil, via consultoria colaborativa a distância. Seguindo nesse sentido, buscou-se, de forma mais específica, desenvolver intervenções fundamentadas nos conceitos do SSMC em classes de Educação Infantil; implementar as intervenções planejadas, a fim de contemplar a necessidade de suporte de cada estudante e; avaliar os limites e as contribuições da aplicação das intervenções, por meio da consultoria colaborativa. A pesquisa foi desenvolvida em três turmas de Educação Infantil e contemplou 50 estudantes de 4 a 5 anos, três professoras, uma professora de AEE e uma coordenadora escolar.

Foi observado que as professoras apresentaram uma preocupação grande em relação às diretrizes curriculares, ao desenvolvimento de projetos e ao sucesso no desempenho nas avaliações municipais que medem o nível de aprendizado dos estudantes. Por outro lado, a mesma preocupação e o mesmo investimento não foram observados em relação ao desenvolvimento e amadurecimento comportamental e socioemocional dos estudantes. Nesse sentido, destaca-se a importância de conceber que o desempenho socioemocional e acadêmico dos estudantes possui uma relação estreita e fundamental para um bom prognóstico escolar.

O paradigma da prevenção do fracasso escolar (acadêmico ou socioemocional) precisa ser fortalecido para que intervenções, ao menor sinal de necessidade de aumento de suporte, sejam ofertadas aos estudantes. Algumas reflexões acerca dos investimentos em Habilidades Sociais na Educação Infantil se fazem necessárias, como aumento de oportunidades de situações que envolvam convívio com os colegas, resolução de problemas e autorregulação.

A articulação entre professores de Educação Infantil e uma Psicóloga, por meio da consultoria colaborativa, se apresentou como promissora para a organização de intervenções organizadas em necessidade de níveis de suporte, especialmente no que diz respeito a intervenções socioemocionais e a intervenções comportamentais. Nesse ponto, destaca-se que a atuação organizada em níveis de necessidade de suporte foi promissora também ao ser aplicada em turmas com ausência de estudantes PEE. Isso não significou, entretanto, que nessas turmas houve atuações somente de nível 1. O aumento no nível de suporte ofertado aos alunos não apresenta uma relação direta com a presença de estudantes PEE e foi confirmado nessa pesquisa.

A implementação do SSCMC, por meio da consultoria colaborativa, foi interpretada como promissora, foi possível atender a 12 demandas, distribuídas nas três turmas, sendo sete articuladas por meio de estratégias universalistas, de nível 1, com foco no relacionamento positivo, instruções eficazes e gestão de sala de aula. Foi possível investir em habilidades socioemocionais e comportamentais, cumprindo o critério proposto pelo SSCMC em investir nessas habilidades como forma de prevenção.

Os resultados foram percebidos diante da mudança comportamental dos estudantes que aumentaram a frequência de comportamentos de colaboração, especialmente o de seguir as regras da sala de aula. Percebidos também pela mudança de paradigma das professoras no que se refere à gestão de sala de aula, as professoras passaram a valorizar o ambiente pautado no relacionamento positivo e no foco em comportamentos esperados, diminuindo a atenção dada a comportamentos interferentes em sala de aula e aumentando a atenção para comportamentos esperados. Esses resultados corroboram os benefícios da presença do psicólogo na escola, atuando no modelo da Consultoria Colaborativa Escolar combinada com o referencial do SSCMC.

A CCE também viabilizou a elaboração e aplicação de um PEI a fim atender as necessidades educacionais especiais de um estudante com TEA, com foco em sala de aula. Foi possível expandir a rede de colaboração e contar com a atuação da professora regente, o professor de apoio, a professora do AEE, o professor de Educação Física e a coordenadora da escola para atingir os objetivos definidos para as intervenções.

Além disso, a expansão de novos formatos de aplicação da Consultoria Colaborativa à distância se destacou como promissora, uma vez que viabilizou aumento de frequência dos encontros síncronos entre a pesquisadora e as professoras, trazendo maior dinamismo para a consultoria. Esses encontros, somados aos encontros síncronos em que a pesquisadora assistia à aula pela tela, observando toda a turma, contribuíram coleta de dados e criação de vínculo com pesquisadora.

Como fragilidade do estudo, destaca-se o curto período de atuação colaborativa com as participantes da pesquisa, aproximadamente um trimestre. Em decorrência disso, somado à complexidade de implementação de intervenções apoiadas em sistemas multiníveis, houve pouco para se observar ou aguardar a transição entre os níveis, em função da urgência de fornecer respostas a situações problema e atender às expectativas das educadoras. Em outras palavras, não houve tempo hábil para acompanhar a consistência da intervenção, a fim de avaliar se essas poderiam ter o nível de suporte aumentado ou diminuído.

Quanto à coleta de dados, tão cara ao SSMC, não foi possível contemplá-la, seguindo todos os critérios de exigência encontrado nas diretrizes, sugerindo-se atenção e cuidado nesse aspecto, nos próximos estudos.

Para futuros estudos, sugere-se que o início do estudo coincida com o começo do ano letivo, de modo que possibilite uma intervenção mais longa, a fim de melhor avaliar os benefícios a médio e longo prazo de intervenções envolvendo essas teorias combinadas da CCE e SSMC.

Como implicações práticas e políticas, os resultados sugerem os benefícios de se investir na extensão das redes de apoio à inclusão, com a inserção de outros profissionais de equipe multidisciplinar, tanto para colaborar na melhoria da escola para todos, quanto para responder com mais propriedade às necessidades de estudantes com níveis de suportes mais extensivos. Adicionalmente, é preciso, também, políticas de formação de profissionais mais ajustadas às demandas de contextos escolares e, nesse sentido, os referenciais da CCE e do SSMC parecem promissores para formar esses profissionais.

## REFERÊNCIAS

ALMUTLAQ, H.; MARTELLA, R. C. Teaching elementary-aged students with Autism Spectrum Disorder to give compliments using a Social Story delivered through an iPad Application. **International Journal of Special Education**, v. 33, n. 2, p. 482-492, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185588.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

APA – American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=QL4rDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 30 nov. 2024.

ARANTES-BRERO, D. R. B.; CAPELLINI, V. L. M. F. Possibilidades da Consultoria Colaborativa para a Formação de Educadores que Atuam junto a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Psicologia: Ciência E Profissão**, v. 42, e233814, p. 1-17, 2022. : DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003233814>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XMzn8JgSsdGhz7yrbHJr6GD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2024.

BALEOTTI, L. R.; ZAFANI, M. D. Terapia ocupacional e tecnologia assistiva: reflexões sobre a experiência em consultoria colaborativa escolar. **Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional**, v. 25, n. 2, p. 409-416, 2017. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1544/856>. Acesso em: 24 nov. 2024.

BANDURA, A. **Principles of behavior modification**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.

BARBOSA, M. C. S.; CANCIAN, V. A.; WESHENFELDER, N. V. PEDAGOGO GENERALISTA – Professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 27, n. 51, p. 45–67, 2018. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n51.p45-67. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4966>. Acesso em: 30 nov. 2024.

BATTISTELLO, V. C. de M.; LISBOA, E. R.; MARTINS, R. L. Inclusão de alunos com autismo em sala de aula e o Plano Educacional Individualizado (PEI). **Linguagens, Educação e Sociedade**. v. 28, n. 57, p. 1-23, maio, 2024. DOI: 10.26694/rles.v28i57.4334.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 3, p. 141-155, 2016. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872016000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 24 nov. 2024.

BLAIR, K.C.; UMBREIT, J.; DUNLAP, G.; JUNG, G. Promoting inclusion and peer participation through assessment-based intervention. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 27, n. 3, p. 134–147, 2007. Disponível em : <https://doi.org/10.1177/02711214070270030401>. Acesso em: 30 nov. 2024.

BLEWITT, C.; FULLER-TYSZKIEWICZ, M.; NOLAN, A.; BERGMEIER, H.; VICARY, D.; HUANG, T.; MCCABE, P.; MCKAY, T.; SKOUTERIS, H.; (2018) Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers A Systematic Review and Meta-analysis. **JAMA Netw Open**, v.1, n. 8, e185727. Dec, 2018. DOI: 10.1001/jamanetworkopen.2018.5727.

BRADLEY, R.; DANIELSON, L. The office of special education program's LD initiative: A context for inquiry and consensus. **Learning Disability Quarterly**, v. 27, p. 186–188, 2004. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ708317.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 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: 24 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL, **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL, **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **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: MEC, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf). Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, 2024. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=265031-rceb001-24&category\\_slug=outubro-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265031-rceb001-24&category_slug=outubro-2024&Itemid=30192). Acesso em: 30 nov. 2024.

BROSTOLIN, M. R.; SOUZA, T. M. F. de A docência na Educação Infantil: PONTOS E contrapontos de uma Educação Inclusiva. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p.52-62, Jan.-Abr., 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC256578>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5JJrGTLJWZvF9HVNDnfBMkg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2024.

BROWN-CHIDSEY, R.; BICKFORD, R. **Practical handbook of multi-tiered systems of support: Building academic and behavioral success in schools**. New York: Guilford, 2016.

BURNS, M.; JIMERSON, S. R.; VANDERHEYDEN, A. M.; DENO, S. L. Toward a unified response-to-intervention model: Multi-tiered systems of support. *In*: JIMER-SON, S; BURNS, M.; VAN-DERHEYDEN, A. (eds.). **Handbook of response to intervention**. Berlim: Springer, 2016. p. 719–732.

CALHEIROS, D.; MENDES, E. G. . Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.162 p.1100-1123 out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Mndnh6XdrZWyBtCbJV6Yc8g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2024.

CALHEIROS, D. dos S.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F.; GONÇALVES, A. G.; MANZIN, M. G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso. **Pro-Posições**, v. 30, e20160085, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9pyv7qGK3v65yDRZ99dStJJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2024

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L. da; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R. de; MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista - Belo Horizonte**, v.36, e214220, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2024

CAMPBELL, A., ANDERSON, C. M. Check-in/check-out: a systematic evaluation and component analysis. **J Appl Behav Anal.** v. 44, n. 2, p. 315-326. Summer, 2011. DOI: 10.1901/jaba.2011.44-315. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21709787/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CARR, V.; BOAT, M. "You Say Praise, I Say Encouragement" - Negotiating Positive Behavior Support in a Constructivist Preschool **Athens Journal of Education**, v. 6, n. 3, p. 171-188, ago. 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1218249.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

CARTA, J.; YOUNG, R. M. **Multi-Tiered Systems of Support for Young Children - Driving Change in Early Education.** Baltimore: Editora Brookes, 2019.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

CHOI, J. H.; MCCART, A.; HICKS, T.; SAILOR, W. Analysis of mediating effect of school leadership on MTSS implementation. **The Journal of Special Education**, v. 53, n.1, p. 15–27, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022466918804815>

COOK, B. G.; COOK, S. C. Unraveling Evidence-Based Practices in Special Education. **The Journal of Special Education**, v. 47, n. 2, p. 71-82, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022466911420877>

COOGLE, G; STORIE, S.; RAHN, N. L. A Framework for Promoting Access, Increasing Participation, and Providing Support in Early Childhood Classrooms. **Early Childhood Educ J**, v. 50, p. 867–877, maio, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01200-6>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01200-6>. Acesso em: 24 nov. 2024

COSTA, D. da S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280098, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTydbMK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2024.

COSTA, J. D. V. da. **Sistema de Suporte Multicamada na realidade brasileira: formação para modular os apoios às necessidades dos estudantes.** 2024. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. (No prelo)

DANTAS, T. C.; FARIAS, A. Q. de; BEZERRA, A. V. Inclusão Escolar Formação de Professores no Estado da Paraíba: Percepções dos Egressos de uma Formação Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, v30, e0094, p.1-18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/L5T8KkFnx975dyh6XhVtnWb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2024.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2011.

DRURY, J. **Educational leaders' perspectives on their preparation, practice, and professional development in MTSS**. 2018, 227p. Dissertação (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, University of Massachusetts, Amherst, 2018.

DUNLAP, G.; FOX, L. A Programwide Model for Supporting Social Emotional Development and Addressing Challenging Behavior in Early Childhood Settings. *In*: SAILOR, W.; DUNLAP, G.; SUGAI, G.; HORNER, R. **Handbook of Positive Behavior Support**. Stuttgart: Springer Nature, 2009, p. 77–202. DOI: 10.1007/978-0-387-09632-2. Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-09632-2\\_8#citeas](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-09632-2_8#citeas). Acesso em: 25 nov. 2024.

DUNLAP, G.; STRAIN, P.; LEE, J. K.; JOSEPH, J.; LEECH, N. A randomized controlled evaluation of Prevent-Teach-Reinforce for young children. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 37, n. 4, p. 195–205, 2018. DOI: 10.1177/0271121417724874. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1166777.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

FEITOSA, F. B.; PRETTE, Z. A. P. Del; PRETTE, A. Del; LOUREIRO, S. R. Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 442–455, 2011. DOI: 10.12957/epp.2011.8383. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/8383>. Acesso em: 1 dez. 2024.

GEBRAEL, T. L. R.; MARTINEZ, C. M. S. Consultoria colaborativa em terapia ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 1, p. 101–120, jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GwwX3frKFjQv5MLTbGfcj5z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2024.

GUIMARÃES, C. de A.; COSTA, C. S. L. da. Curso online de formação socioemocional de professores para inclusão de crianças com deficiência na pré-escola. **Revista de Estudos e Investigação em Psicologia e Educação**, Corunha, v. 10, n. 2, pág. 221–241, dez. 2023. DOI: 10.17979/reipe.2023.10.2.9785. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2023.10.2.9785>. Acesso em: 28 out. 2024.

GUIMARÃES, C. de A.; COSTA, C. S. L. da; LESSA, T. C. R. Avaliação e manejo de habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares com deficiência. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 18, n. 00, e022002, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v18i00.15877>. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/reader/e89b981a7117231ea596d7b444ccf5d0de23a917>. Acesso em: 01 dez. 2024.

HAVENS, R. Using Role Play to Teach Social Emotional Skills in the Early Childhood Classroom. **Master's Theses & Capstone Projects**. 161, summer, 2019.

HORNER, R. H.; SUGAI, G. School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance. **Behav Anal Pract**. v. 8, n. 1, p. 80–85. Feb 2015. DOI: 10.1007/s40617-015-0045-4. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5048248/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

HUDSON, B. C. da S.; BORGES, A. A. P. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e55/ 1–26, 2020. DOI: 10.5902/1984686X47967. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/47967>. Acesso em: 30 nov. 2024.

IBIAPINA, I. M. L de M; Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, I. M. L de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Rio de Janeiro: EDUFPI, 2016. p. 33-62.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Collaborative consultation**. 3. ed. Austin, Texas: Pro- ED, 2000.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 25 nov. 2024.

ISRAEL, B. C. M.; MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; DINIZ, N. L. F.; BEZERRA, S. S. **Proposta de consultoria colaborativa em inclusão escolar**. [S.l.] : Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais, Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa - IEP, MG , 2021.

JOLSTEAD, K. A.; CALDARELLA, P.; HANSEN, B.; KORTH, B. B.; WILLIAMS, L.; KAMPS, D. Implementing Positive Behavior Support in Preschools: An Exploratory Study of CW-FIT Tier 1. **Journal of Positive Behavior Interventions**, v. 19, n. 1, p. 48–60, 2017. DOI: 10.1177/1098300716653226. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1098300716653226>. Acesso em: 30 nov. 2024.

KAMPWIRTH, T. J.; POWERS K. M. **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. California: California State University, 2016.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2024.

KUYPER, L. The zones of regulation: A framework to foster self-regulation. **Sensory Integration Special Interest Section Quarterly**, v. 36, n. 4, p. 1–4, 2013.

LANE, K. L.; OAKES, W. P.; MAGILL, L. Primary Prevention Efforts: How Do We Implement and Monitor the Tier 1 Component of Our Comprehensive, Integrated, Three-Tiered (CI3T) Model?. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v. 58, n. 3, p. 143-158, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.893978>.

LAZZARINI, F. S.; ELIAS, N. C. História Social™ e Autismo: uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, e0017, p. 349-364, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xJbTxLYxdpkR7wbdtxM8spr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2024.

LIMA, A. S. S.; PEREIRA, V. Consultoria colaborativa na Educação Infantil: desafios iniciais da pandemia Covid-19. **PLURAL – Revista de Psicologia UNESP Bauru**, v. 1, e022007, 2022. Disponível em: <https://revistaplural.emnuvens.com.br/prp/article/view/4/10>. Acesso em: 24 nov. 2024.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G.. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?. **Revista Brasileira De Educação**, v. 28 e280081, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-2478202328008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRTRRqJXPBw8w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2024.

LÓPEZ, J. L. Facilitadores de la inclusión. **Revista Educación Inclusiva**, v. 5, n. 1, p. 175-187, 2012. Disponível em: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/229/223>. Acesso em: 24 nov. 2024.

LOFTUS-RATTAN, S. M.; WRIGHTINGTON, M.; FUREY, J.; CASE, J. Multi-Tiered System of Supports: An Ecological Approach to School Psychology Service Delivery. **Teaching of Psychology**, v. 50, n. 1, p. 77-85, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/00986283211024262>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/00986283211024262>. Acesso em: 24 nov. 2024.

MACHADO, A. C.; BELLO S. F.; ALMEIDA M. A.; OLIVEIRA S. F. de. A influência do contexto no alcance das metas em uma proposta de consultoria colaborativa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 39, n. 25, p. 131-162, set./dez. 2010a. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4017/3284>. Acesso em: 30 nov. 2024.

MACHADO, A. C.; MACHADO, A. C.; BELLO, S. F.; ALMEIDA, M. A.; OLIVEIRA, S. F. de. A influência do contexto no alcance das metas em uma proposta de consultoria colaborativa. **Revista Educação em Questão**, v. 39, n. 25, p. 131-162, 2010b. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4017/3284>. Acesso em: 24 nov. 2024.

MARSTON, D. A functional and intervention-based assessment approach to establishing discrepancy for students with learning disabilities. *In*: BRADLEY, R.; DONALDSON, L.; HALLAHAN, D. (eds.). **Identification of learning disabilities Mahwah**. Nova Jersey: Erlbaum, 2002. p. 437–447.

MARTINEZ, J. R.; WERCH, B. L.; CONROY, M. A. School-Based Interventions Targeting Challenging Behaviors Exhibited by Young Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review. **Education and Training in Autism and Developmental Disabilities**, v. 51, n. 3, p. 265–280, set. 2016. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/24827523>. Acesso em: 30 nov. 2024.

MCINTOSH, K.; GOODMAN, S. **Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS**. New York: The Guilford Press, 2016.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 80–93, jul.-set., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2024.

MENDES, E. G. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Dossiê especial, Políticas de Inclusão e Extensão da Obrigatoriedade Escolar, v. 27, n. 22, p. 1-27, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3167>. Acesso em: 24 nov. 2024.

MENDES, E. G. Didática, formação de professores e Educação Especial: implicações das políticas públicas baseadas no Sistema de Suporte Multicamadas. *In*: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F.; XIMENES, P. de A. S. **Didática, formação de professores e políticas públicas** [recurso eletrônico]. 1. ed. - Jundiaí: Paco, 2023. p. 235-255.

MISSAL, K.; ARTMAN-MEEKER, K.; ROBERTS, C.; LUDEMAN, S. Implementing Multitiered Systems of Support in Preschool: Begin With Universal Screening. **Young Exceptional Children**, v. 24, n. 4, p. 213–224, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1096250620931807>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1096250620931807?journalCode=yeca>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR; CEIPE - Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais; UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. **BNCC na Educação Infantil**. Orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escolas. (Documento digital) Disponível em: [https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/bncc-educacao-infantil/?gad\\_source=1&gclid=CjwKCAiArva5BhBiEiwA-oTnXY4T\\_E5FWHX0dJuURa-7vm6toSLzp8TDWlmgTYCj6mAbr\\_EH-v455BoCYfQQA\\_vD\\_BwE](https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/bncc-educacao-infantil/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiArva5BhBiEiwA-oTnXY4T_E5FWHX0dJuURa-7vm6toSLzp8TDWlmgTYCj6mAbr_EH-v455BoCYfQQA_vD_BwE). Acesso em: 30 nov. 2024.

NEITZEL, J. Positive Behavior Supports for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders, **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v. 54, n. 4, p. 247-255, 2010. DOI: 10.1080/10459881003745229. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10459881003745229>. Acesso em: 30 nov. 2024.

NUNES, C., MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

NUNES, D. R.; SCHMIDT, C. (2019). Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, jul./set. 2019. DOI:

<https://doi.org/10.1590/198053145494>. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZbKfTytcdVJ5mgLv5w65Q9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2024.

OLIVEIRA, A. A. S. de; PRIETO, R. G. Formação de Professores das salas de recursos multifuncionais e Atuação com a diversidade do Público-Alvo da educação especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 2, p.343-360, Abr.-Jun., 2020. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2024.

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**, v. 31, n. 63, p. 939–960out./dez. 2018. DOI:  
<https://doi.org/10.5902/1984686X33048>. Disponível em:  
[https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33048/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33048/pdf_1). Acesso em: 24 nov. 2024.

PICCOLO, G. M. Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão social. **Educação em Revista**, v. 38, e36926, 2022. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698368536926>. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edur/a/qdwgXFjyk9vm6wXN7hsZYRz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2024.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 1 dez. 2024.

PLETSCH, M. D., MENDES, G. M. L.; EBERSÖHN, L.. Desafios globais e locais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: potencialidade de uma cartografia em construção. **Revista Brasileira De Educação Especial**, v30, e0190 , p.1-8, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0190>. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/sJX5FdhGkX3kvP77zStr7fv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 no. 2024.

PRESTON; A. I.; WOOD, C. L.; STECKER, P. M. Response to Intervention: Where It Came From and Where It's Going, **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**. v. 60, n. 3, p. 1-10, 2016. DOI: 10.1080/1045988X.2015.1065399.

RIEL, M. Understanding collaborative action research. **Retrieved October**, v. 3, p. 1-8, 2019. Disponível em: [https://base.socioeco.org/docs/center\\_for\\_collaborative\\_action\\_research.pdf](https://base.socioeco.org/docs/center_for_collaborative_action_research.pdf). Acesso em: 26 nov. 2024.

SAILOR, W.; SKRTIC, T. M.; COHN, M.; OLMSTEAD, C. Preparing Teacher Educators for Statewide Scale-Up of Multi-Tiered System of Support (MTSS). **Teacher Education and Special Education**, v. 44, n. 1, p. 24-41, 2021. DOI:  
<https://doi.org/10.1177/0888406420938035>

SANTANA, M. L. da S.; MAEKAWA, E. M. H. K. Educação Especial na Educação Infantil: uma Revisão Sistemática. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.]**, v. 24, n. 1, p. 53–62, 2023. DOI: 10.17921/2447-8733.2023v24n1p53-62. Disponível em:

<https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9397>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SANTOS, J. J. de S.; SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. Delineamentos intrassujeitos na avaliação de práticas psicoeducacionais baseadas em evidência. **Psicol. estud.**, v. 24, e39062, 2019. DOI: 10.4025/psicoestud.v24i0.39062. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/LK3wrLM5NPJZXqpvJybBfQL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SANTOS, V.; ELIAS, N. C. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 24, n. 4, p. 465- 482, Out.-Dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vvX7hvBZf4CHSzhNpJCWyJG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SANTOS, V.; MENDES, E. G. Análise da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1325–1342, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp2.15128. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15128>. Acesso em: 1 dez. 2024.

SCHMIDT, C.; FINATTO, M.; FERREIRA, L. Atendimento Educacional Especializado e Autismo: Uma Aproximação as Práticas Baseadas em Evidências. *In: SciELO Preprints*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3990>.

SCOTT, T. M.; ALTER, P. J.; ROSENBERG, M.; BORGMEIER, C. Decision-making in secondary and tertiary interventions of school-wide systems of positive behavior support. **Education & Treatment of Children**, v. 33, n. 4, p. 513-535, 2010. DOI:10.1353/etc.2010.0003. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2010-24816-003>. Acesso em: 25 nov. 2024.

SHEPLEY, C.; GRISHAM-BROWN, J. Multi-tiered systems of support for preschool-aged children: A review and meta-analysis. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 47, p. 296-308, 2nd Quarter 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.004>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200619300067>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SHOGREN, K. A.; WEHMEYER, M. L.; LANE, K. L. Embedding Interventions to Promote Self-Determination Within Multi-Tiered Systems of Supports. **A Special Education Journal**, v. 24, n. 4, p. 213-224, mar. 2016. DOI: 10.1080/09362835.2015.1064421.

SILVA, A. M. da; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 53-70, Jan.-Mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/3C7nDd8hLCrh5nRHNvckN7v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SILVA, G. L. da; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-24, 2021

DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X66509>. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/journal/3131/313165836050/313165836050.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SILVA, M. C. da; ARANTES, A.; ELIAS, N. C. Uso de histórias sociais em sala de aula para crianças com autismo. **Psicologia Em Estudo**, v. 25, e43094, fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.43094>. Disponível em:  
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/43094/751375149570>. Acesso em: 30 nov. 2024.

SIMONSEN, B.; ROBBIE, K.; MEYER, K.; FREEMAN, J.; EVERETT, S.; FEINBERG, A. B. Supporting students' social, emotional, and behavior (SEB) GROWTH THROUGH tier 2 and 3 intervention within a multi-tiered system of supports (MTSS) framework. *In*: SABORNIE, E. J.; ESPELAGE, D. L. **Handbook of Classroom Management** 3 ed. New York: ImprintRoutledge. 2023. p. 102-127.

SOUZA, C. T. R. de; MENDES, E. G. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n. 2, p. 279-292, abr.-jun., 2017. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/sxPMLY5ZBTgWMJVfkdsGQdP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SOUZA, M. da G.; NUNES, D. R. de P. Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-25, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.59> <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48492>. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/48492/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

STEINBRENNER, J. R.; HUME, K.; ODOM, S. L.; MORIN, K. L.; Nowell, S. W.; TOMASZEWSKI, B.; SZENDREY, S.; MCINTYRE, N. S.; YÜCESOY-ÖZKAN, S.; SAVAGE, M. N. (2020). **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism**. Chapel Hill - EUA: University of North Carolina / Frank Porter Graham Child Development Institute / National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2020. Disponível em: <https://cidd.unc.edu/Registry/news/docs/EBPReport2020.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

STOPA, P. C. ; COSTA, J.D.V. ; VILARONGA, C. A. R. ; MENDES, E. G. ; PICCOLO, G.; SANTOS, J.R. . **Ensino e consultoria colaborativa: da teoria à prática**. 1. ed. São Carlos: EDESP/UFSCAR, 2022.

STRAUSS A, CORBIN J. **Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUGAI, G.; HORNER, R. H. Responsiveness-to-Intervention and School-Wide Positive Behavior Supports: Integration of Multi-Tiered System Approaches. **Exceptionality**, v. 17, n. 4, p. 223-237, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/09362830903235375>. Disponível em:  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09362830903235375>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SUGAI, G.; SIMONSEN, B. Positive behavioral interventions and supports: history, defining features, and misconceptions. **Center for PBIS & Center for Positive Behavioral**

**Interventions and Supports University of Connecticut Version:** June 19, 2012. Disponível em: [https://cdn.prod.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/5d82be96e8178d30ae613263\\_pbis\\_revisited\\_june19r\\_2012.pdf](https://cdn.prod.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/5d82be96e8178d30ae613263_pbis_revisited_june19r_2012.pdf). Acesso em: 29 nov. 2024.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira De Educação**, v. 23, e230076, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2024.

TESCH, A. da C.; SILVA, D. da; LÔBO, I. M.; ZATTI, M. C. K.; FERREIRA, P. A. Formação de professores para educação socioemocional. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 11–28, 2024. DOI: 10.46550/ilustracao.v5i7.344. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/344>. Acesso em: 29 nov. 2024.

TINCANI, M. **Preventin challenging behavior in your classroom: classroom management and positive behavior support**. 2. ed, New York: Routledge, 2022.

TOYODA, C. Y.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F.; AKASHI, L. T. O contexto multidisciplinar da prática da Terapia Ocupacional frente ao paradigma da inclusão. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 15, n. 2, p. 121-130, jul.-dez., 2007. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/141/98>. Acesso em: 30 nov. 2024.

VIEIRA, N. S. DA C. *et al.* Effects of a Preventive Intervention of Emotional Regulation in the School Context. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 36, p. e3639, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3639>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/kWsYTH5rCJshB93M8PVdvwD/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 29 nov. 2024.

VITALIANO, C. R. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e20170011, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/F8FqjbfdkKmrNdGGryJyX8t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2024.

VITTA, F. C. F. de .; SGAVIOLI, A. J. R.; SCARLASSARA, B. S.; NOVAES, C. F. M.; CRUZ, G. de A.; MOURA, M. M.. A Produção Científica Nacional na Área de Educação Especial e a Creche. **Revista Brasileira De Educação Especial**, v. 24, n. 4, p.619–636. Out.-Dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-653824180005000010>. Acesso em: 24 nov. 2024.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v.16, n.3, p. 415-428, set.-dez., 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382010000300007>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/PsNC5CVH8MCHPRccP3tvKJS/?format=pdf&lang=pt>.  
Acesso em: 30 nov. 2024.

WACKERLE-HOLLMAN, A.; SPENCER, T. D.; ARTMAN-MEEKER, K.; KELLEY, E. S.; DURÁN, L.; FOSTER, M. E. Multi-tiered system of supports in early childhood: Identifying gaps, considerations for application, and solutions. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 56, p.201–212, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.010>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200621000405>. Acesso em: 24 nov. 2024.

WALKER, H. M.; FREY, A. J.; SMALL, J. W.; FEIL, E.; SEELEY, J. R.; LEE, J.; GOLLY, A.; CROSBY, S.; FORNESS, S. First Step to Success: A Preventive, Early Intervention for Young Students with Disruptive Behavior Problems. *In*: SABORNIE, E. J.; ESPELAGE, D. L. **Handbook of Classroom Management** 3 ed. New York: ImprintRoutledge. 2023. p. 74-86.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO INICIAL COM AS PROFESSORAS

#### Informações iniciais

Nesse formulário irei coletar , no primeiro momento, alguns dados pessoais, informações sobre sua formação inicial e percurso profissional. Em seguida, as perguntas serão referentes a sua experiência em lecionar para turmas diversas e heterogêneas. No total, são 10 perguntas. Acredito que você precisará de no máximo 10 minutos para responder todas.

\* Indica uma pergunta obrigatória

---

1. Qual seu nome completo? \*

---

2. Qual seu email? \*

---

3. Qual sua formação inicial?

---

4. Sua formatura ocorreu em qual ano? \*

---

5. Você tem alguma especialização? Qual? \*

---

6. Você atua há quanto tempo na Educação Infantil? \*

---

07/04/2024, 12:34

Informações iniciais

7. O seu contrato de trabalho contempla quantas horas de dedicação semanais? \*  
Caso você tenha dois ou mais contratos de trabalho, responda com o somatório total.

---

8. Você usa o seu tempo livre para se dedicar ao trabalho? Se sim, quais atividades costuma fazer nesse período e qual a duração média semanal dessa dedicação? \*

---

9. Há quanto tempo, na sua prática de trabalho, você lida com turmas heterogêneas e com necessidades de suporte variadas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Essa é minha primeira experiência
- Nos últimos 2 anos
- Nos últimos 5 anos
- Nos últimos 7 anos
- Nos últimos 10 anos
- Outro: \_\_\_\_\_

10. Se você fosse presenteada com um "superpoder" capaz de solucionar UM desafio do seu cotidiano em sala de aula, qual desafio escolheria para ser solucionado? \*

---

---

---

---

---

07/04/2024, 12:34

Informações iniciais

11. Descreva, como achar melhor, qual a sua maior motivação em lecionar na Educação Infantil. \*

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

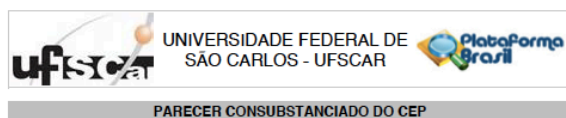
Google Formulários

## APÊNDICE 2 – REGISTRO DE COMPORTAMENTO

Data: ___/___/___				Responsável: _____			
Bloco 1		Bloco 2		Bloco 3		Bloco 4	
Tempo		Tempo		Tempo		Tempo	
Reforçador		Reforçador		Reforçador		Reforçador	
O que fez		O que fez		O que fez		O que fez	
Data: ___/___/___				Responsável: _____			
Bloco 1		Bloco 2		Bloco 3		Bloco 4	
Tempo		Tempo		Tempo		Tempo	
Reforçador		Reforçador		Reforçador		Reforçador	
O que fez		O que fez		O que fez		O que fez	
Bloco 1		Bloco 2		Bloco 3		Bloco 4	
Tempo		Tempo		Tempo		Tempo	
Reforçador		Reforçador		Reforçador		Reforçador	
O que fez		O que fez		O que fez		O que fez	

## ANEXOS

## ANEXO 1 – COMITÊ DE ÉTICA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Sistema de Suporte Multicamadas: implementação na Educação Infantil por meio de Consultoria Colaborativa  
**Pesquisador:** MARIANA VIANA GONZAGA  
**Área Temática:**  
**Versão:** 1  
**CAAE:** 67106423.3.0000.5504  
**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.956.852

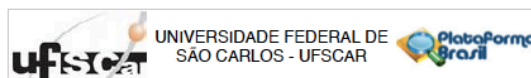
## Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2076617.pdf, de 03/02/2023) e/ou do Projeto Detalhado (sistema\_de\_suporte\_multicamadas\_implementation\_na\_educacao\_infantil.pdf, de 03/02/2023):

## Resumo:

A aplicação de estratégias universalistas, ancoradas no Desenho Universal para Aprendizagem, para atender a diversidade de demandas da sala de aula vem ganhando destaque na área da Educação Especial. Nessa perspectiva o planejamento de aula prevê diversificação de estratégias e de recursos a fim de contemplar todos os alunos. Em decorrência do aumento de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares a heterogeneidade nas classes ficou ainda mais evidente, destacando a urgência da necessidade de diversificação de práticas e metodologias. A consultoria colaborativa entre o professor regente e um profissional especializado pode auxiliar no planejamento de tais estratégias universalistas bem como no acompanhamento da eficácia das intervenções. Ao organizar as demandas dos estudantes conforme descrito no Sistema de Suporte Multicamadas é possível atender as demandas específicas dos estudantes ao mesmo tempo em que se trabalha para garantir o emprego de estratégias universalistas.

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685  
**CEP:** 13.565-905  
**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.956.852

aumentando a qualidade e eficácia das propostas para todos os alunos.  
 Diante da demanda crescente no atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista em um município do interior de São Paulo esse projeto de pesquisa foi desenvolvido. Para sua implementação será proposta uma pesquisa colaborativa com o objetivo de desenvolver, implementar e avaliar, o acesso as propostas escolares de acordo com o nível de suporte demandado por cada aluno de classes de Educação infantil, via consultoria colaborativa a distancia. A pesquisa será conduzida no formato estudo de caso, sendo a classe de cada um dos professores participantes, objeto de estudo. Para isso a coleta será feita pelos professores e serão coletados 4 tipos de dados.

## Hipótese:

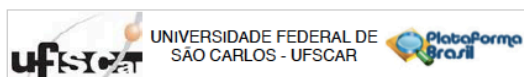
Devido ao aumento no número de matrículas e da crescente demanda em atender as necessidades desses alunos na escola e em sintonia com os referenciais do SSMC e SICP voltou-se o olhar para a Educação infantil e sua organização. A atuação preventiva e a garantia de que os estudantes estão recebendo intervenções de qualidade e de acordo com sua necessidade podem impactar no prognóstico escolar dessas crianças?

## Metodologia Proposta:

A intervenção ocorrerá por meio de consultoria colaborativa, que será realizada a distancia, por meio de video chamadas entre a consultora e os professores participantes. Serão necessários, no mínimo, um encontro semanal com duração de 1 hora com cada professor participante. A pesquisa se estenderá durante todo o ano letivo.

A pesquisa será inicialmente conduzida contornando os estágios de intervenções proposto por Idol, Paulucci-Whitcomb e Nevin (2000), a saber, a) estagio de entrada e estabelecimento de objetivos na equipe; b) estagio de identificação do problema; c) estagio de recomendação das intervenções; d) estagio de implementação das intervenções; e) estagio de avaliação da consultoria; f) estagio de follow-up. A pesquisa será conduzida no formato estudo de caso, sendo a classe de cada um dos professores participantes, objeto de estudo. Para isso serão utilizados conceitos do Sistema de Suporte Multicamadas (SSMC) que enfatiza a implementação de intervenções universalistas, de qualidade, e baseada em ciência. Como mencionado anteriormente o SSMC prevê que 80% dos alunos da classe se beneficiam de estratégias universais, 15% além das estratégias universais necessitariam de medidas localizada, direcionada a pequenos grupos, com instruções adicionais ou

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685  
**CEP:** 13.565-905  
**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.956.852

complementares. Os 5% restantes compõe o terceiro nível e necessitam de medidas intensiva e individualizada. Para realizar a identificação dos alunos em cada um dos níveis serão necessárias avaliações e uso de instrumentos capazes de identificar em qual nível de suporte seria o mais adequado para cada estudante.

**Tamanho da Amostra no Brasil:** 6

## Objetivo da Pesquisa:

## Objetivo Primário:

Será proposta uma pesquisa-ação colaborativa com o objetivo desenvolver, implementar e avaliar, o acesso as propostas escolares de acordo com o nível de suporte demandado por cada aluno de classes de Educação infantil, via consultoria colaborativa a distancia.

## Avaliação dos Riscos e Benefícios:

## Riscos:

As professoras participantes poderão em algum momento se constrangidas ou expostas ao compartilharem informações sobre sua prática de trabalho.

## Benefícios:

As professoras participantes poderão se beneficiar ao receber apoio colaborativo no planejamento e execução de seu trabalho com sua turma. Os alunos também poderão ser beneficiados com a implementação de estratégias universalistas e diversificadas o que pode impactar tanto na aprendizagem quanto no comportamento

## Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 466/2012 suas complementares.

## Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

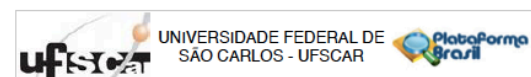
Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

## Recomendações:

Atender as orientações da Conep sobre PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685  
**CEP:** 13.565-905  
**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Página 02 de 07



Continuação do Parecer: 5.956.852

EM AMBIENTE VIRTUAL. Este documento pode ser acessado na página do CEP UFSCAR: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep>

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

## Pendências

**PENDENCIA 1.** No projeto de pesquisa, há o seguinte trecho no item participantes: "Para a seleção dos participantes, as duas creches com maior número de matrículas de estudantes com TEA, do município de Batatas, no interior de São Paulo, serão selecionadas. Serão incluídos alunos que estão em processo de investigação diagnóstica de TEA e os alunos que possuem esse diagnóstico fechado. Tal escolha se justifica devido o processo de pesquisa diagnóstica ser demorado e devido a necessidade de intervenção precoce e preventiva, sejam elas individuais ou ambientais.". Entretanto, na proposta apresentada na Plataforma Brasil, constam apenas como participantes professores da sala regular e do AEE. De acordo com o trecho acima e com o procedimento apresentado, entende-se que os alunos também são participantes. Portanto, é necessário:

- 1.1 Que sejam incluídos como participantes na Plataforma Brasil
- 1.2 Que os responsáveis concordem com a participação das crianças pela assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- 1.3 Que as crianças concordem em participar do estudo pela assinatura (ou semelhante) de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

**PENDENCIA 2.** Em relação aos riscos apresentados na Plataforma Brasil:

- 2.1 Os riscos são indicados, mas não são indicadas as ações para reduzir ou eliminar os riscos
- 2.2 Se os alunos também são participantes, e preciso elencar os riscos para as crianças e as ações para reduzir ou eliminar esses riscos

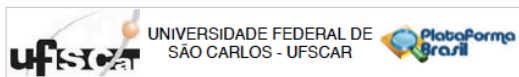
**PENDENCIA 3.** No documento do TCLE

3.1 Há o seguinte trecho: "Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.". Entretanto, nem no projeto nem na proposta da Plataforma Brasil há menção ou apresentação das perguntas de uma entrevista no procedimento de coleta de dados.

3.2 Há apenas a menção de que as professoras irão participar de encontros, entretanto, pela leitura do projeto, dá a entender que elas deveriam executar muitas outras ações que não estão

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9685  
**CEP:** 13.565-905  
**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Página 04 de 07



Continuação do Parecer: 5.956.852

apresentadas no TCLE.

3.3 Adequar TCLE de acordo com a carta circular 001 de 2021 da Conep sobre PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL

Algumas Instruções para re-submissão:

De acordo com a Resolução CNS nº 468 de 2012 e a Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, as pendências devem ser respondidas exclusivamente pelo pesquisador responsável no prazo de 30 dias, a partir da data de envio do parecer pelo CEP. A partir de 30 dias, encaminhar justificativa do atraso na submissão do projeto com as respostas as pendências. Após o prazo de 90 dias o protocolo não será aceito.

As respostas as pendências devem ser apresentadas em documento a parte (Em arquivo que deverá ser nomeado: Carta\_Resposta\_versaoX). Anexar o arquivo na Plataforma Brasil como tipo de documento "Outros". Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Recomenda-se a leitura de todo o parecer para identificação das alterações necessárias.

Nos novos documentos anexados (Projeto completo, TCLE, etc.), devem estar destacados (grifados) todos os trechos que foram modificados. Todos os documentos, incluindo a Carta Resposta, devem permitir o uso dos recursos Copiar e Colar.

Todas as alterações/adequações devem ser realizadas em todos os documentos e devem ser destacadas/realçadas.

Recomenda-se a leitura de todo o parecer para identificação das alterações necessárias. Ressubmeter o projeto sem as devidas correções poderá levar a não aprovação do mesmo por este CEP.

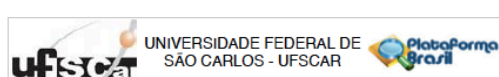
Anexar todos os documentos em formato PDF

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-9985 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 05 de 07



Continuação do Parecer: 5.956.852

na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 468 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se por aguardar o atendimento as questões acima para emissão de seu parecer final.

De acordo com a Resolução CNS nº 468 de 2012 e a Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, as pendências devem ser respondidas exclusivamente pelo pesquisador responsável no prazo de 30 dias, a partir da data de envio do parecer pelo CEP. A partir de 30 dias, encaminhar justificativa do atraso na submissão do projeto com as respostas as pendências. Após o prazo de 90 dias o protocolo não será aceito.

As respostas as pendências devem ser apresentadas em documento a parte (Em arquivo que deverá ser nomeado:

Carta\_Resposta\_versaoX). Anexar o arquivo na Plataforma Brasil como tipo de documento "Outros". Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Recomenda-se a leitura de todo o parecer para identificação das alterações necessárias.

Nos novos documentos anexados (Projeto completo, TCLE, etc.), devem estar destacados (grifados) nos documentos e em CAIXA ALTA na plataforma Brasil, todos os trechos que foram modificados. Todos os documentos, incluindo a Carta Resposta, devem permitir o uso dos recursos Copiar e Colar.

Todas as alterações/adequações devem ser realizadas em todos os documentos e devem ser destacadas/realçadas.

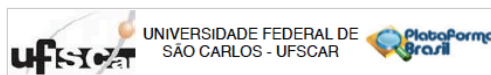
Anexar todos os documentos em formato PDF com recurso permitir copiar e colar

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2078817.pdf	03/02/2023 08:07:43	MARIANA VIANA GONZAGA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Sistema_de_suporte_multicamadas_imentacao_na_educacao_infantil.pdf	03/02/2023 08:07:05	MARIANA VIANA GONZAGA	Aceito
Processamento de inscrição e	carta_de_autorizacao.pdf	03/02/2023 08:04:28	MARIANA VIANA GONZAGA	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-9985 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 06 de 07



Continuação do Parecer: 5.956.852

Infraestrutura	carta_de_autorizacao.pdf	03/02/2023 08:04:28	MARIANA VIANA GONZAGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/02/2023 07:58:13	MARIANA VIANA GONZAGA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_plataforma_brasil_ada.pdf	03/02/2023 07:54:03	MARIANA VIANA GONZAGA	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 22 de Março de 2023

Assinado por:  
Adriana Sanches Garcia de Araújo  
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-9985 E-mail: cephumanos@ufscar.br

Página 07 de 07

**ANEXO 2 – TCLE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(Resolução CNS 510/2016)**

**Sistema de Suporte Multicamada: implementação na Educação Infantil por meio de Consultoria Colaborativa**

Eu, Mariana Viana Gonzaga, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Sistema de Suporte Multicamada: implementação na Educação Infantil por meio de Consultoria Colaborativa” orientada pela Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

A busca por práticas que possibilitem a permanência e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais na escola regular tem impulsionado a descoberta de caminhos que concretizam esse ideal. Parece haver certo consenso entre grande parte dos textos legais, da literatura da área da Educação Especial e de pesquisas científicas, de que o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas requer serviços que apoiem alunos e professores. A proposta desse estudo é desenvolver, implementar e avaliar, o acesso às propostas escolares de acordo com o nível de suporte demandado por cada aluno de classes de Educação Infantil, via consultoria colaborativa à distância.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do sistema municipal de ensino da cidade de Batatais / SP, cidade onde o estudo será realizado, e por compor a equipe multiprofissional de apoio escolar. Você será convidado a ter encontros semanais com duração de 1 hora cada com a pesquisadora para conversas acerca de sua classe, sobre o nível de suporte que cada aluno necessita, sobre elaboração de estratégias e intervenções e escrita do Plano Educacional Individual, caso necessário. Todos os encontros serão realizados por meio de chamada de vídeo e no horário que melhor lhe atender.

O primeiro encontro será individual e realizado por vídeo chamada. As demais conversas poderão ocorrer individualmente ou com as demais participantes dessa pesquisa, a saber, outras professoras selecionadas para esse fim. Os encontros com o grupo também serão realizados de forma remota, por meio de vídeo chamada, com horário previamente agendado e de acordo com a disponibilidade dos participantes. A pesquisa terá duração de um ano letivo. Sua participação consistirá em, nos encontros semanais, compartilhar informações sobre sua classe, elaborar intervenções juntamente com a pesquisadora e aplicá-las posteriormente em sala de aula. Todos os dados coletados serão analisados juntamente com a pesquisadora afim de avançar com os objetivos da pesquisa.

A metodologia da pesquisa prioriza e oferece espaço para a construção de uma relação não hierárquica pautada no respeito e com o objetivo em comum de construir uma sala de aula que atenda a diversidade. Dessa forma os desafios encontrados na sala de aula serão interpretados, por parte da pesquisadora, como desafios contextuais. Dessa forma, entende-se que o conteúdo das conversas não será invasivo à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nos encontros com a pesquisadora e a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista e os encontros a qualquer momento. Serão retomados

nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação das conversas e dos encontros do grupo. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pela pesquisadora e por mais dois transcritores, que receberão trechos dessas gravações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação. Cabe ressaltar que há risco de as informações serem compartilhadas sem autorização e o controle das pesquisadoras, portanto existem limitações para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. No entanto, os cuidados referentes aos procedimentos éticos estão e continuarão sendo realizados e as pesquisadoras cuidarão para utilizar os softwares mais seguros. Serão tomados todos os cuidados para garantir um tratamento ético aos participantes. As dúvidas que tiverem poderão ser esclarecidas a qualquer momento por meio do contato com o pesquisador responsável (telefone e e-mail).

Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam.

Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

**Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: Mariana Viana Gonzaga

Endereço: Rod. Washington Luiz, s/n - São Carlos, SP, 13565-905

Contato telefônico: 31 99885-6163

E-mail: marianavgonzaga@gmail.com

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Local e data:

---

Nome do Pesquisador

---

Nome do Participante

### ANEXO 3 – TALE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(Resolução CNS 510/2016)**

#### **Sistema de Suporte Multicamada: implementação na Educação Infantil por meio de Consultoria Colaborativa**

Eu, Mariana Viana Gonzaga, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido seu filho(a) a participar da pesquisa “Sistema de Suporte Multicamada: implementação na Educação Infantil por meio de Consultoria Colaborativa” orientada pela Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

A busca por práticas que possibilitem a permanência e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais na escola regular tem impulsionado a descoberta de caminhos que concretizam esse ideal. Parece haver certo consenso entre grande parte dos textos legais, da literatura da área da Educação Especial e de pesquisas científicas, de que o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas requer serviços que apoiem todos os alunos, não somente os alunos público-alvo da Educação Especial, e seus professores. A proposta desse estudo é desenvolver, implementar e avaliar, o acesso às propostas escolares de acordo com o nível de suporte demandado por cada aluno de classes de Educação Infantil, via consultoria colaborativa à distância.

A professora de seu filho(a) foi convidada a participar da pesquisa por ser profissional efetivo do sistema municipal de ensino da cidade de Batatais / SP, cidade onde o estudo será realizado, e por compor a equipe multiprofissional de apoio escolar. A professora terá encontros semanais com duração de 1 hora cada com a pesquisadora para conversas acerca de sua classe, sobre o nível de suporte que cada aluno necessita, sobre elaboração de estratégias e intervenções e escrita do Plano Educacional Individual, caso necessário. Dessa forma, seu filho poderá, indiretamente, fazer parte da pesquisa por ter suas atividades escolares, produções acadêmicas e questões comportamentais compartilhadas com a pesquisadora. Toda a coleta de dados será feita diretamente pela professora da classe, em horário de aula, para, posteriormente ser compartilhado com a pesquisadora. Dessa forma, a pesquisadora não terá contato direto com nenhuma criança.

Todos os encontros com a professora serão realizados por vídeo chamada. As conversas poderão ocorrer individualmente ou com as demais participantes dessa pesquisa, a saber, outras professoras selecionadas para esse fim. Os encontros com o grupo das educadoras também serão realizados de forma remota, por meio de vídeo chamada, com horário previamente agendado e de acordo com a disponibilidade dos participantes. A pesquisa terá duração de um ano letivo.

A participação da professora de seu filho nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados

que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Ao final da coleta de dados da pesquisa a pesquisadora e a professora da classe estarão disponíveis para uma reunião presencial, com data futuramente divulgada, para apresentação dos dados coletados bem como apresentação dos resultados preliminares. Nessa ocasião serão apresentadas as atividades, projetos e ações conjuntamente elaboradas e planejadas pela professora e pesquisado à turma a qual seu filho está matriculado.

A participação de seu filho(a) na pesquisa não oferece riscos, mas em algum momento ele(a) poderá se incomodar ou não gostar de alguma proposta elaborada conjuntamente entre a professora e a pesquisadora. Nesse momento a condução será de escuta afim de entender o que está o levando a recusar e mudanças na proposta poderão ser feitas. É importante salientar que a pesquisadora trabalhará para que esse tipo de situação não ocorra e que sejam ofertadas para as crianças propostas e atividades que estejam em sintonia com suas habilidades evitando assim de colocá-las em contato com propostas de extrema dificuldade.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, com a instituição em que seu filho(a) estuda, ou à Universidade Federal de São Carlos. Caso a professora da classe desista da pesquisa e essa seja interrompida o(a) senhor(a) será comunicado.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação das conversas e dos encontros do grupo. As gravações realizadas durante os encontros serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pela pesquisadora e por mais dois transcritores, que receberão trechos dessas gravações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação. Cabe ressaltar que há risco de as informações serem compartilhadas sem autorização e o controle das pesquisadoras, portanto existem limitações para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. No entanto, os cuidados referentes aos procedimentos éticos estão e continuarão sendo realizados e as pesquisadoras cuidarão para utilizar os softwares mais seguros. Serão tomados todos os cuidados para garantir um tratamento ético aos participantes. As dúvidas que tiverem poderão ser esclarecidas a qualquer momento por meio do contato com o pesquisador responsável (telefone e e-mail).

Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Sugere-se fortemente que, após assinado, você guarde a cópia desse documento eletrônico.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres

humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam.

Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@conep.gov.br

Página 2 de 3

**Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: Mariana Viana Gonzaga

Endereço: Rod. Washington Luiz, s/n - São Carlos, SP, 13565-905

Contato telefônico: 31 99885-6163

E-mail: marianavgonzaga@gmail.com

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Local e data:

---

Mariana Viana Gonzaga  
Pesquisadora

---

Nome do Responsável

## ANEXO 3 – TALE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**(Resolução 510/2016 do CNS)**

OBS: A amostra do presente estudo envolve crianças com faixa etária entre 3, 4 e 5 anos. Devido ao fato de os participantes terem pouca idade eles podem apresentar dificuldades na interpretação das informações. Desse modo eles serão consultados verbalmente acerca do seu interesse em participar da pesquisa, por meio de uma história ilustrada. Após a consulta verbal o participante deverá assinalar que concorda ou não em participar do estudo e posteriormente assinar seu nome no documento, além da assinatura do responsável. Nos casos em que o participante não saiba assinar seu nome, ele poderá marcar com um “x” no sinal de positivo ou negativo que estará representado por figuras, além disso, será solicitado aos pais ou responsáveis, na qualidade de representantes legais, que assinem o termo também. Por motivo de padronização do procedimento.

Oi (nome do participante),

Meu nome é Mariana, sou pesquisadora da UFSCar e gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa que estou desenvolvendo. O nome da minha pesquisa é **“SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA: IMPLEMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE CONSULTORIA COLABORATIVA”**. Gostaria de te fazer um convite. Ouça a história abaixo e em seguida assinale se aceita ou não participar da pesquisa.



ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

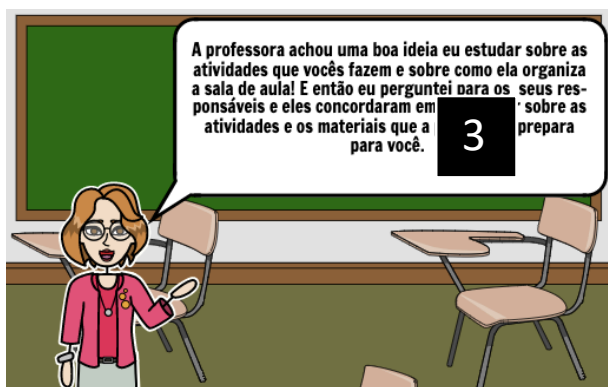
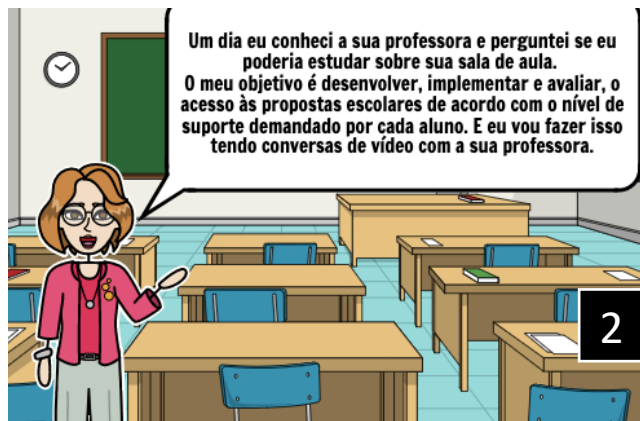
São Carlos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Pesquisadora Responsável: Mariana Viana Gonzaga  
 Contato telefônico: (31) 99885-6163  
 E-mail: marianavgonzaga@gmail.com



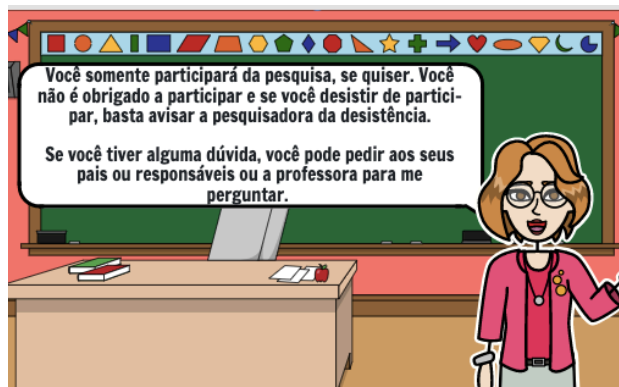
A pesquisa será finalizada em dezembro de 2023. E as etapas serão:



- Conversa com a professora;
- Compartilhamento dos dados do aluno: nome, idade, laudo (se for o caso);
- Compartilhamento de atividades realizadas pelos alunos;
- Aplicação de atividades sugeridas pela pesquisadora para todos os alunos;
- Aplicação de atividades sugeridas pela pesquisadora para algum aluno específico, caso necessário.

4

5



6

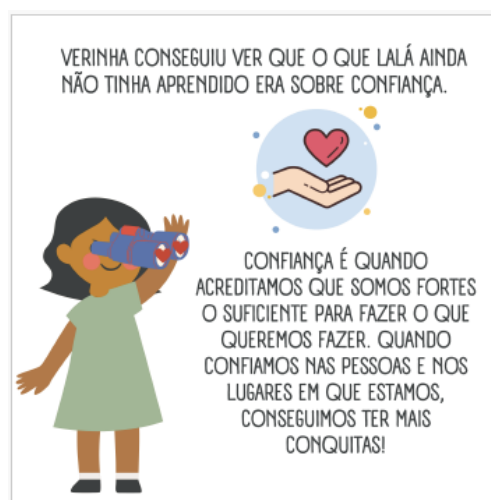
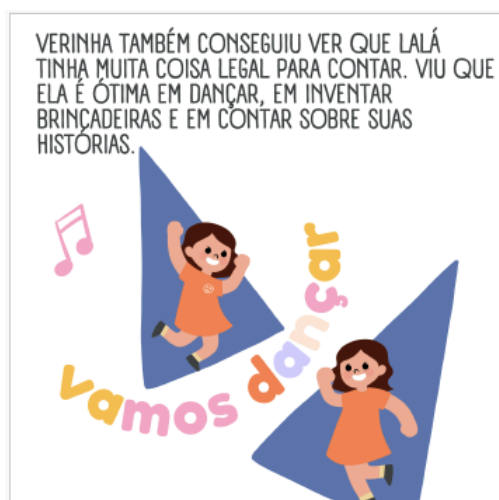
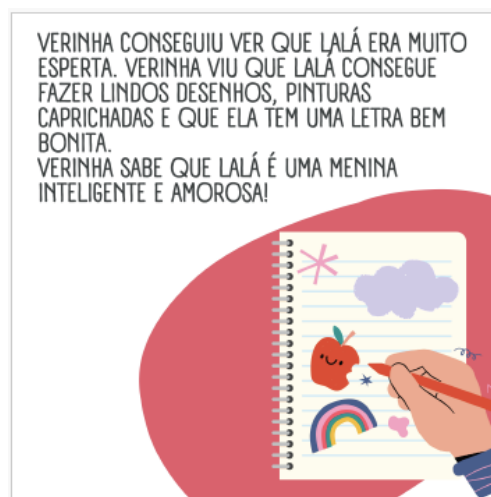
Quando a pesquisa for publicada o seu nome não aparecerá, caso alguma informação sobre as atividades que você fez forem publicadas, utilizaremos um apelido para que ninguém saiba quem realizou aquela atividade.



E então, você aceita participar da pesquisa e autoriza que eu estude sobre as atividades que você faz em sala de aula? Vamos te entregar uma folha para você registrar se concorda ou não em participar.

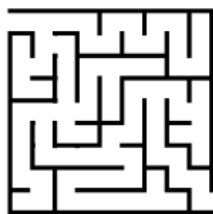
7





AGORA É A SUA VEZ DE AJUDAR A LALÁ!!!

LALÁ NÃO OUVIU DIREITO O QUE A PROFESSORA  
EXPLICOU SOBRE A ATIVIDADE. AJUDE LALÁ A  
CONFIAR NA PROFESSORA E PERGUNTAR A  
VERINHA O QUE É PRECISO FAZER NA TAREFINHA.



AGORA É A SUA VEZ DE AJUDAR A LALÁ!!!

COMO VOCÊ ACHA QUE LALÁ SE SENTIU DEPOIS  
DE CONFIAR NA PROFESSORA VERINHA? FAÇA UM  
DESENHO.