

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

FORMAÇÃO E CONSULTORIA COLABORATIVA ESCOLAR PARA
PROFESSORES ESPECIALIZADOS DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA

AMANDA CRISTINA DOS SANTOS PEREIRA

SÃO CARLOS-SP

2025

AMANDA CRISTINA DOS SANTOS PEREIRA

**FORMAÇÃO E CONSULTORIA COLABORATIVA ESCOLAR PARA
PROFESSORES ESPECIALIZADOS DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Psicologia na linha de pesquisa 1 Análise Comportamental da Cognição.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Camila Domeniconi.

SÃO CARLOS-SP

2025

Pereira, Amanda Cristina dos Santos

Formação e consultoria colaborativa escolar para professores especializados de alunos com Transtorno do Espectro Autista / Amanda Cristina dos Santos Pereira -- 2025. 218f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Profa. Dra. Camila Domeniconi

Banca Examinadora: Profa. Dra. Eniceia Gonçalves

Mendes, Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço, Prof. Dr.

Paulo Roberto dos Santos Ferreira, Prof. Dr. Carlo

Schmidt

Bibliografia

1. Formação de Professores. 2. Consultoria Colaborativa.

3. Análise do Comportamento Aplicada.. I. Pereira, Amanda Cristina dos Santos. 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 Psicologia

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Amanda Cristina dos Santos Pereira, realizada em 30/05/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Camila Domeniconi (UFSCar)

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Prof. Dr. Paulo Roberto dos Santos Ferreira (UFGD)

Prof. Dr. Carlo Schmidt (UFSM)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Dedicatória

Ao Gui, pelo Gui e para “os Guis”

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela minha vida e pela ajuda em cada passo.

Agradeço ao meu marido, Max, por acreditar em mim mais do que eu mesma, por fazer absolutamente tudo para me ajudar em todos os meus objetivos e por compartilhar a vida com tudo que ela inclui.

Agradeço ao Gui por me ensinar a agir com amor.

Agradeço aos que partiram para outra vida, mas fizeram e fazem parte da minha história: a minha avó, que, além de todo o amor e cuidado, mesmo sem saber escrever, sempre me ensinou sobre o valor do estudo e explodiu de orgulho ao saber que eu iria “virar doutora” e ao Tio, por todo o amor e todas as conversas de incentivo. A saudade é memória no coração.

Agradeço à minha mãe, Júlia, por ser exemplo de amor e resiliência.

Agradeço à minha família, em especial aos meus primos-irmãos Priscila e Gabriel, por me ajudarem sempre que puderam em todos os sentidos.

Agradeço às minhas amigas, que sempre me incentivaram na busca pelos meus objetivos, vibraram com as minhas conquistas e passaram pano (ou tiraram o pano) quando precisei.

Agradeço aos participantes desta pesquisa, que oportunizaram a minha contribuição em suas vidas e, principalmente, contribuíram para a minha.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em especial ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsí), pelo fornecimento de formação em alto nível.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a. Dr.^a. Camila Domeniconi, pelo acolhimento e suporte ao longo desta trajetória.

PEREIRA, A. C. S. (2025). **Formação e Consultoria Colaborativa Escolar para Professores Especializados de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2025. 218 p. (Tese de Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

Resumo

Considerando as dificuldades na escolarização de aprendizes com Transtorno do Espectro Autista apresentadas na literatura científica brasileira, a presente pesquisa objetivou verificar os efeitos de procedimentos de formação de professores atuantes em contexto de ensino regular inclusivo em dois estudos. O Estudo 1 objetivou planejar, implementar e avaliar os efeitos de uma formação online e expositiva aos participantes acerca de conhecimentos teóricos básicos da Análise do Comportamento relacionados ao manejo de comportamentos desafiadores de aprendizes com Transtorno do Espectro Autista. Utilizou-se o delineamento A-B-A. A variável dependente foi o desempenho dos participantes em questões teóricas sobre manejo de comportamento desafiador, e a variável independente foi a formação ministrada pela pesquisadora aos participantes. Participaram cinco professores de uma rede municipal do interior do estado de São Paulo. O procedimento de coleta de dados consistiu em quatro etapas que ocorreram de forma online e síncrona. Os resultados apontaram que a formação aumentou o repertório teórico dos participantes e suscitou a reflexão de suas práticas, levando-os a considerar as práticas baseadas em evidências da Análise do Comportamento Aplicada. O Estudo 2 teve como objetivo geral avaliar os efeitos de uma consultoria colaborativa na elaboração de documentos relacionados à escolarização de aprendizes com TEA, com enfoque em práticas baseadas em ABA, no contexto da escolar regular. Os objetivos específicos foram: (a) identificar as dificuldades da implementação da consultoria colaborativa para o planejamento de intervenções por meio da elaboração dos documentos: relatório de avaliação, PEI e Plano de Manejo de Comportamentos Desafiadores no Contexto Escolar e (b) identificar a percepção de importância e viabilidade de implementação na escola pelos participantes. Tratou-se de uma pesquisa colaborativa e participaram três professores. A variável dependente foi o comportamento de um participante na elaboração do Relatório de Avaliação de Repertório, Plano de Ensino Individualizado e Plano de Manejo de Comportamentos Desafiadores no Contexto Escolar dos seus aprendizes e a variável independente foi a consultoria colaborativa com a pesquisadora. O procedimento de coleta de dados incluiu nove etapas e as sessões de consultoria colaborativa entre a pesquisadora e os participantes ocorreram no formato online e síncrono. Os resultados apontaram que o participante demonstrou um aumento no repertório dos comportamentos-alvo relacionados à elaboração de cada documento, bem como obteve validação social com os demais participantes sobre a importância e viabilidades da implementação dos documentos. Portanto, é possível concluir que ambos os estudos, tanto a formação teórica quanto a consultoria colaborativa para professores de aprendizes autistas no contexto regular de ensino podem ser serviços eficazes na produção de reflexões e na melhoria de práticas pedagógicas. Contudo, são necessárias novas pesquisas na área a fim de criar e validar procedimentos e resultados, melhorias nas condições de trabalho dos professores e legislações que abranjam a Prática Baseada em Evidências na educação.

Palavras-chave: formação de professores; consultoria colaborativa; análise do comportamento aplicada; transtorno do espectro do autismo; plano de ensino individualizado.

PEREIRA, A. C. S. (2025). **Training and Collaborative Consultation for Teachers in the Education of Students with Autism Spectrum Disorder**. 2025. 218 p. (Doctoral Thesis in Psychology) – Federal University of São Carlos, São Carlos, 2025.

Abstract

Considering the challenges in the schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) reported in the Brazilian scientific literature, the present study aimed to investigate the effects of teacher training procedures for educators working in inclusive regular education settings, across two separate studies. Study 1 aimed to design, implement, and evaluate the effects of an online, lecture-based training program for participants regarding basic theoretical knowledge of Behavior Analysis, specifically related to the management of challenging behaviors in students with ASD. An A-B-A experimental design was employed. The dependent variable was the participants' performance on theoretical questions about managing challenging behavior, while the independent variable was the training delivered by the researcher. Five teachers from a municipal school district in the interior of São Paulo state participated in this study. The data collection procedure comprised four stages conducted online and synchronously. The results indicated that the training increased participants' theoretical repertoire and stimulated reflection on their educational practices, leading them to consider evidence-based practices grounded in Applied Behavior Analysis (ABA). Study 2 aimed to evaluate the effects of a collaborative consultation on the development of documents related to the schooling of students with ASD, focusing on ABA-based practices within the regular school context. The specific objectives were: (a) to identify challenges in implementing the collaborative consultation for intervention planning through the development of the following documents: Assessment Report, Individualized Education Plan (IEP), and Challenging Behavior Management Plan in the School Context; and (b) to assess participants' perceptions regarding the importance and feasibility of implementing these documents in their school settings. This was a collaborative research study, involving three teachers. The dependent variable was the behavior of one participant in the development of the Assessment Report, IEP, and Challenging Behavior Management Plan for their students, and the independent variable was the collaborative consultation with the researcher. The data collection procedure included nine stages, and the consultation sessions were conducted online and synchronously. The results showed that the participant demonstrated an increased repertoire of target behaviors related to the development of each document. Additionally, social validity was established through the other participants' positive evaluations of the importance and feasibility of implementing the documents in school settings. Therefore, it can be concluded that both studies—teacher training on theoretical foundations and collaborative consultation for teachers of students with ASD in regular education—can be effective services for fostering reflection and improving pedagogical practices. However, further research is needed to develop and validate procedures and outcomes, improve working conditions for teachers, and promote legislation that encompasses evidence-based practice in education.

Keywords: teacher training; collaborative consultation; applied behavior analysis; autism spectrum disorder; individualized education plan.

Lista de Abreviaturas e Siglas

AAC	<i>Augmentative and alternative communication</i>
ABA	<i>Applied Behavior Analysis</i>
ABLBS-R	<i>Assessment of Basic Language and Learning Skills</i>
ABPMC	Associação Brasileira de Ciências do Comportamento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFLS	<i>The Assessment of Functional Living Skills</i>
ASSET	<i>Autism Self-Efficacy Scale for Teachers</i>
AT	Acompanhante Terapêutico
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BACB	<i>Behavior Analyst Certification Board</i>
<i>BIP</i>	<i>Behavior Intervention Plan</i>
BMI	<i>Behavioral momentum intervention</i>
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil
CBIS	<i>Cognitive behavioral/instructional strategies</i>
CID-10	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde
CTA	ConsultTecAssistiva
DI	<i>Direct Instruction</i>
DR	<i>Differential reinforcement</i>
DRA	Diferencial de Comportamento Alternativo
DRI	Diferencial de Comportamento Incompatível
DRO	Diferencial de Outro Comportamento
DTT	<i>Discrete trial training</i>
EXM	<i>Exercise and movement</i>

EXT	<i>Extinction</i>
FBA	<i>Functional behavioral assessment</i>
FCT	<i>Functional communication training</i>
IA	Intervenção no Antecedente
IBAO	<i>International Behavior Analysis Organization</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEA	<i>Individuals with Disabilities Education Act</i>
IPO	<i>Inventário Operacionalizado Portage</i>
LB	Linha de Base
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MD	<i>Modeling</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMI	<i>Music-mediated intervention</i>
NAC	<i>National Autism Center</i>
NAPE	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
NI	<i>Naturalistic intervention</i>
NPDC	<i>National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorder</i>
NRC	<i>National Research Council</i>
PAE	Profissional de Apoio Escolar
PAEE	Público-alvo de Educação Especial
PBE	Práticas Baseadas em Evidências
PBII	<i>Peer-based instruction and intervention</i>
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PII	<i>Parent-implemented intervention</i>

PP	<i>Prompting</i>
PPGPSI	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
QABA	<i>Qualified Applied Behavior Analysis Credentialing Board</i>
RIR	<i>Response interruption/redirection</i>
SI	<i>Sensory Integration</i>
SIGN	<i>Scottish Intercollegiate Guidelines Network</i>
SM	<i>Self-management</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação
SN	<i>Social Narratives</i>
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
SSS	<i>Social Skills Solutions</i>
SST	<i>Social skills training</i>
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologia Assistiva
TD	<i>Time Delay</i>
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
VB-MAPP	<i>Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program</i>
VM	<i>Video Modeling</i>
VS	<i>Visual Supports</i>

Sumário

Introdução.....	14
O Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	14
A legislação brasileira vigente voltada para as pessoas com TEA.....	18
Inclusão escolar de pessoas com TEA	21
A Intervenção em análise do comportamento aplicada ao TEA.....	27
As práticas baseadas em evidências no atendimento de crianças e jovens com TEA.....	29
Contribuições da análise do comportamento aplicada ao contexto escolar:	
comportamentos desafiadores	38
A Avaliação funcional e a análise funcional.....	41
Justificativa	47
Objetivos	48
Estudo 1	49
Objetivos	49
Métodos	49
Delineamento	49
Participantes	49
Local	49
Aspectos éticos	49
Instrumentos e materiais	49
Procedimento de coleta de dados	49
Procedimento de análise de dados	51
Resultados e discussões	52
Considerações finais.....	66
Estudo 2	68
Introdução.....	68
A consultoria colaborativa como instrumento de formação de professores	68

A documentação referente aos aprendizes como parte das atribuições dos professores.	72
Justificativa	77
Objetivos	78
Tipo de pesquisa e variáveis	78
Participantes	79
Aspectos éticos	81
Local	82
Materiais e instrumentos	82
Procedimentos.....	83
Procedimento de análise dos dados.....	92
Concordância entre observadores	93
Resultados e discussão	93
Considerações finais.....	119
Referências	124
Apêndice A.....	138
Apêndice B	139
Apêndice C	140
Apêndice D.....	149
Apêndice E	151
Apêndice F	153
Apêndice G.....	155
Apêndice H.....	171
Apêndice I	183
Apêndice J.....	189
Apêndice K.....	196
Apêndice L	200
Apêndice M.....	204

Apêndice N	207
Apêndice O	209
Apêndice P	211

Apresentação

A presente pesquisa reflete muito de quem fui, quem sou e quem quero ser. Pesquisar é um trabalho pouco valorizado no Brasil, diria até que, muitas vezes, mal compreendido. Com frequência, me perguntei o quanto estava disposta a ir até o fim dessa pesquisa. A minha trajetória na Análise do Comportamento se iniciou na graduação e, tenho certeza, não findará neste doutorado.

Escolhi trabalhar como professora de educação especial na escola pública em vez de ser bolsista na universidade durante o mestrado. Meu objetivo era adquirir experiência prática, pois via a pesquisa como uma ferramenta de melhorias para a prática na inclusão escolar. Essa decisão me custou muito, mas também me capacitou bastante. Espero que seja uma tese que você leia com o olhar da ciência, ouça como um processo, veja como um convite à ação e sinta a esperança de uma educação melhor possível todos os dias.

A inclusão escolar no Brasil é um grande desafio. As legislações não são tão bem descritas, organizadas, implementadas, acompanhadas e reavaliadas. As condições de trabalho dos professores nas escolas são questionáveis.

Entre os direitos da pessoa com deficiência, A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência assegura o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação à educação. Contudo, a pessoa com deficiência possui diversos direitos em diversas áreas, como saúde, lazer, turismo, cultura, entre outras (Lei nº 13.146, 2015).

Para mim, a inclusão escolar falha em muitos aspectos com os aprendizes, ao ignorar a articulação entre as áreas que os assistem. Isolados, não juntos, não veremos resultados efetivos a longo prazo.

Nesta tese, provocarei o leitor a rever suas perspectivas sobre as práticas pedagógicas na escola e convidarei a conhecer a Análise do Comportamento Aplicada, em inglês *Applied Behavior Analysis* (ABA), com suas Práticas Baseadas em Evidências (PBE) aplicadas no

contexto escolar. Esta tese contempla dois estudos: o estudo 1, focado na formação teórica dos professores e o estudo 2 focado na consultoria colaborativa para apoiar a prática dos professores.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A American Psychiatric Association (2014) indica, na quinta edição revisada do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5-TR), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob o código F84.0, na categoria de Transtornos de Neurodesenvolvimento, para se referir aos indivíduos com neurodesenvolvimento atípico que apresentam déficits persistentes na comunicação e interação social em diversos contextos, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades e prejuízos clinicamente significativos no funcionamento social, profissional ou outros contextos.

Segundo Araújo e Lotufo Neto (2014), a nomenclatura Transtorno do Espectro Autista — que substituiu a anterior Transtornos Globais do Desenvolvimento (que incluía o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Síndrome de Rett e Síndrome de Asperger) — reflete uma mudança na visão científica de que os transtornos representam a mesma condição, com gradações diversas na diade (déficit de comunicação e interação social e padrão de comportamentos, atividades e interesses restritos e repetitivos). Fernandes et al. (2020) apontam que há uma evolução significativa nos critérios diagnósticos do TEA, com as alterações ao longo dos anos nos manuais diagnósticos, que possibilitam maior objetividade na avaliação.

As pesquisas indicam que as causas do TEA são multifatoriais, contendo influência genética e não genética, ou ambientais. No entanto, o risco não se restringe em apenas uma causa, pois as alterações genéticas também podem ser encontradas em pessoas que não têm TEA (Lavor et al., 2021). Estudos indicam que complicações pré e perinatais, intercorrências no parto, período neonatal, idade dos pais, infecções, doenças autoimunes, déficits nutricionais e exposição a substâncias teratogênicas são considerados fatores de risco, ou seja, possíveis de relação para a etiologia do TEA (Hyman, et al., 2020; Mandy & Lai, 2016; Schaefer & Mendelsohn, 2013).

De acordo com a APA (2014), as características do TEA manifestam-se precocemente no desenvolvimento infantil e tendem a comprometer o desenvolvimento da pessoa ao longo da vida. Além disso, há uma grande variabilidade na apresentação das características que envolvem a idade do diagnóstico. Segundo a APA (2014, p. 56) “as manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro.”

Sintetizando, os critérios para diagnósticos são:

- **Critério A:** Comunicação e Interação Social. Os déficits deste critério são considerados obrigatórios para diagnóstico: déficits na reciprocidade socioemocional (compartilhamento reduzido de interesses, emoções, afeto, iniciar ou manter interações), déficits nos comportamentos comunicativos não verbais (contato visual, linguagem corporal, compreensão, uso de gestos, expressões faciais), déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (fazer amigos, brincadeiras imaginativas etc.).
- **Critério B:** Comportamentos, Interesses e Atividades Restritos e Repetitivos. Os déficits neste critério devem ser identificados, por histórico ou observação atual, em pelo menos dois dos seguintes aspectos: movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipadas e repetitivas, insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível, interesses fixos e altamente restritos que são excessivos na intensidade ou no foco, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.
- **Critério C:** As características devem estar presentes desde o início do período de desenvolvimento infantil. No entanto, podem não se manifestar plenamente até que as demandas sociais ultrapassem as capacidades da pessoa ou podem ser mascaradas por estratégias aprendidas mais tarde na vida.

- **Critério D:** As características devem causar prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas importantes na vida da pessoa no presente.

- **Critério E:** As características não são melhor explicadas por deficiência intelectual ou pelo atraso no desenvolvimento global.

A APA (2014) propõe uma classificação em níveis de gravidade do TEA em três níveis de suporte: o nível 1 (requer apoio), nível 2 (requer apoio substancial) e nível 3 (requer apoio muito substancial). As características para essas condições incluem os níveis de suporte necessários na idade do diagnóstico (comunicação e interação social e comportamentos, atividades e interesses restritos e repetitivos).

Sabe-se que essas características podem ser identificadas antes dos 12 meses de idade (APA, 2014) e que também existem casos em que a criança perde habilidades já conquistadas, geralmente entre o primeiro e segundo ano de vida. É possível que pessoas com TEA também apresentem outros diagnósticos em comorbidade, sendo um dos principais, a deficiência intelectual.

O TEA não é um transtorno degenerativo, ou seja, o quadro não se agrava pelo próprio transtorno. O mais comum é que, com intervenção, haja aprendizagem e compensação dos déficits ao longo da vida. Na primeira infância e no início da trajetória escolar, as características são frequentemente mais acentuadas, contudo, há ganhos em certas áreas do desenvolvimento. Ainda segundo a APA (2014), uma pequena proporção das pessoas apresenta deterioração comportamental na adolescência, uma minoria vive e trabalha de forma independente na fase adulta e pouco se sabe sobre a vida na terceira idade.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, publicada em 2015, o serviço público de saúde deve assegurar avaliação biopsicossocial, feita por uma equipe multidisciplinar, considerando “os

impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação” (Lei nº 13.146, 2015, p. 1).

A questão do acesso à saúde no Brasil é um dos problemas para a obtenção do diagnóstico. Girianelli et al. (2023) investigaram os fatores associados ao diagnóstico precoce do autismo e de outros tipos de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) de crianças atendidas no Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi) do Sistema Único de Saúde (SUS), no período de 2013 a 2019, por meio de um estudo transversal exploratório. Os resultados indicaram que, das crianças incluídas no estudo, 81,9% eram do sexo masculino, 96,8% residiam no mesmo município em que foram diagnosticadas e 57,7% eram da região Sudeste do país. O estudo também indicou que a maior parte dos diagnósticos precoces ocorreram a partir de 2014, sendo menor na região Norte quando comparada com as demais. Os autores concluem que a identificação precoce de autismo e outros transtornos globais do desenvolvimento tem melhorado no Brasil, mas ainda representa cerca de 30% dos diagnósticos realizados.

É importante considerar que a primeira versão do DSM-5, que propôs o autismo enquanto um transtorno de espectro, foi publicada em 2013. Como os diagnósticos no SUS são baseados na décima edição da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), no período em que ocorreu o estudo de Girianelli et al. (2023), os diagnósticos podem ter aumentado em 2014 devido à contribuição do DSM-5.

Clemente et al. (2024), que realizaram uma revisão de literatura dos últimos cinco anos sobre as dificuldades no diagnóstico de autismo, apontam alguns fatores para a demora constante no diagnóstico, como falta de capacitação dos profissionais de saúde, disponibilização insuficiente de serviços especializados, escassez de métodos mais precisos e eficazes. Diante disso, os autores destacam a importância de mais estudos a respeito do

diagnóstico. Além disso, a dificuldade de acesso aos serviços de saúde para obter avaliação clínica com profissionais da medicina como pediatras, neuropediatras e psiquiatras infantil, que são geralmente mais aptos ao diagnóstico de TEA na infância, é agravada pela ausência ou número reduzido (em comparação com a demanda) desses profissionais nos municípios, tanto no SUS quanto na rede privada. Adicionalmente, a necessidade de exames clínicos (como de imagem, sangue, audição, entre outros) para exclusão de outros possíveis diagnósticos, também contribui para o atraso, pois aqueles que necessitam do custeamento pelo SUS precisam aguardar o agendamento por meses ou anos diante da sobrecarga do sistema de saúde, atrasando o retorno na consulta médica e consequentemente o diagnóstico. Os resultados do estudo de Lima e Couto (2020), por meio de grupos focais com pais de um CAPSi da região metropolitana no Rio de Janeiro, reforçam a informação de que há uma “peregrinação” entre serviços diversos e uma demora no diagnóstico.

Seize e Borsa (2017) indicam que há escassez de instrumentos de rastreio precoce de sinais de TEA no Brasil, e destacam a importância da identificação e diagnóstico precoce do TEA, para garantir a qualidade de vida da pessoa. Deve-se considerar que o diagnóstico de TEA é importante para direcionamento e acesso aos direitos previsto na legislação (Lei nº 12.764, 2012; Lei nº 13.146, 2015).

A legislação brasileira vigente voltada para as pessoas com TEA

Especificamente para pessoas com o TEA, está vigente a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, também conhecida como Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764, 2012). Essa lei prevê vários direitos, destacando-se: (a) a inclusão da pessoa com TEA como pessoa com deficiência para efeitos legais, (b) a impossibilidade de recusa de matrícula em escola comum aos estudantes com qualquer tipo de deficiência, (c) o estabelecimento de punição ao gestor escolar ou autoridade que aja de forma discriminatória e (d) assegura aos estudantes com TEA o direito de um acompanhante especializado na sala de aula comum,

quando comprovada necessidade. Porém, a legislação não determina quem deverá avaliar e ser responsável pela tomada de decisão sobre esta necessidade, bem como não caracteriza quem seria este profissional indicado como “acompanhante especializado”.

A Nota Técnica nº 24 (2013) divulgada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) dá orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764 de 2012. Entre suas especificações, reafirma os direitos já conquistados e se destaca o esclarecimento sobre os profissionais de apoio previstos na lei como uma medida a ser adotada no contexto educacional, que deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade do aluno, visando à acessibilidade, às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção, considerando que:

- Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;
- Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- Não é substitutivo à escolarização ou ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas articula-se às atividades da aula comum, da
 - 0,3 sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;
 - Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade (Nota Técnica nº 24, 2013, p. 4).

Este documento indica uma orientação mais clara quanto a quem se destina, a justificativa do serviço, a definição de que é um tipo de serviço com necessidade de articulação com os demais serviços escolares e a sua periodicidade/continuidade. Em tempo, deve-se considerar que ainda existem pontos a serem melhor definidos. O ponto principal é como a escola avaliará a efetividade ou a necessidade de continuidade deste serviço, pois levantam-se

questionamentos acerca da qualificação profissional, suporte técnico e critérios que a escola terá para definir isto.

Também está vigente a Lei LBI, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei assegura diversos direitos, dentre eles: direitos fundamentais (à vida, habilitação e reabilitação, saúde, educação, moradia, trabalho, assistência social, previdência social, cultura, esporte, turismo e lazer, transporte e mobilidade), direitos de acessibilidade (acesso à informação e comunicação, tecnologia assistiva, participação na vida pública e política, ciência e tecnologia), direitos de justiça (relacionadas ao acesso à justiça, reconhecimento igual perante a lei, crimes e infrações administrativas, tutela, curatela e tomada de decisão apoiada) (Lei nº 13.146, 2015).

Dentro do proposto na LBI (Lei nº 13.146, 2015) quanto aos direitos da área da saúde, enfatizam-se: (a) diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar; (b) serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários, para qualquer tipo de deficiência, inclusive para a manutenção da melhor condição de saúde e qualidade de vida; (c) serviços projetados para prevenir a ocorrência e o desenvolvimento de deficiências e agravos adicionais; (d) validade das mesmas diretrizes para as operadoras de planos e seguros privados de saúde (parceiras ou não do sistema público de saúde), dentre outros direitos assegurados.

Quanto aos direitos da área de educação, destacam-se: (a) o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação, (b) aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (c) projeto pedagógico que institucionalize o AEE, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em

condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (d) adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; (e) planejamento de estudo de caso, de elaboração de Plano de Atendimento Educacional Especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; (f) adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; (g) adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o AEE; (h) formação e disponibilização de professores para o AEE, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (i) oferta de profissionais de apoio escolar; (j) articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Na presente pesquisa, considera-se que os direitos previstos, quando implementados isoladamente, podem não ter o efeito proposto para a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Dessa forma, a articulação entre as áreas de direitos é necessária.

Inclusão escolar de pessoas com TEA

A inclusão escolar de pessoas com TEA está prevista na legislação vigente no Brasil (Dutra et al., 2008; Lei nº 12.764, 2012; Lei nº 13.146, 2015). No entanto, neste tópico serão discutidos estudos sobre o atual cenário da inclusão escolar, de acordo com as pesquisas da área da educação e educação especial.

Mendes (2006) aponta que há duas perspectivas principais a respeito da inclusão escolar: inclusão total (em que todos os aprendizes deverão estar, exclusivamente, no serviço educacional comum) e educação inclusiva, com uma perspectiva de inclusão parcial (na qual é

possível vários tipos de serviços educacionais de acordo com uma avaliação da individualidade dos aprendizes).

Tinôco (2018) realizou uma pesquisa sobre inclusão total e parcial, destacando que os participantes foram pesquisadores da área da educação especial no Brasil, por meio de uma enquête virtual e grupos focais de discussão. Os resultados apontaram que não houve unanimidade entre os participantes em diferentes questões, ou seja, a perspectiva de inclusão total ou parcial variou entre os pesquisadores em diferentes questões apresentadas.

Mas se nem os pesquisadores da área tiveram um posicionamento claro, como isso reflete as políticas públicas nacionais? Parte dos integrantes do MEC do Brasil são pesquisadores da área. Mendes (2006) já apontava a importância de que o processo de tomada de decisão política priorizasse mais as bases empíricas fornecidas pela pesquisa científica sobre inclusão escolar na realidade brasileira. É 2024 e ainda estamos buscando melhorias nas políticas públicas.

Laplane (2014) sugere que, embora o diagnóstico precoce do autismo seja importante, é na idade de obrigatoriedade da matrícula na escola que as características que indicam a necessidade do diagnóstico se tornam mais evidentes. Isso ocorre porque é o primeiro ambiente ao qual a criança deverá se adaptar às regras sociais, relação com pares e com outros adultos. Além disso, é onde ocorrerá o estabelecimento de relação de ensino e aprendizagem, de autoridade, cooperação e amizade.

Entre as questões apresentadas (Tinôco, 2018), a maior parte dos participantes (pesquisadores da área) tiveram uma visão de que o diagnóstico clínico não deveria ser obrigatório para acesso ao atendimento especializado, ou seja, observando-se a presença de características de Público-alvo de Educação Especial (PAEE) já seria um critério de acesso de acordo com a recomendação da Nota Técnica nº 04 (2014).

Angelucci et al. (2017) estudaram a história de organização dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e a legislação dos estados de Nova York, nos Estados Unidos e do Brasil, comparando-as a fim de entender como o direito à educação tem sido garantido nesses dois contextos, de modo a caracterizar as lutas em diferentes contextos políticos, culturais e sociais. As autoras concluíram que há diferenças relacionadas à concepção de inclusão adotada em cada país, com isso a política e legislação sobre educação especial também diferem significativamente quanto à definição do público-alvo e do serviço a ser oferecido à pessoa com deficiência. Elas alertam que, em nenhum dos dois países, há ênfase na participação dos movimentos sociais de pessoas com deficiência na criação e no monitoramento das políticas públicas.

Menezes (2012) considerou necessário avaliar como a inclusão está sendo implementada, nos seguintes aspectos: se ocorria a aprendizagem das crianças PAEE, se havia uma experiência positiva para os alunos e para os demais envolvidos com a proposta (familiares, professores do ensino comum e especial), o momento em que a inclusão foi iniciada, além de outras variáveis.

Isso porque a presença física na escola não garante, de forma alguma, que ela esteja, de fato, sendo incluída, tampouco recebendo atendimento segundo suas especificidades (Fiorini & Manzini, 2018).

Laplane (2014) aponta que a qualidade da escolarização dessa criança com TEA varia muito, pois depende da capacidade da escola acolher essa criança, e que muitas vezes se mostra desinteressada nas atividades propostas. A escola deve oferecer propostas individualizadas, algumas vezes difíceis de aplicar na estrutura de uma instituição. Nesse sentido, existe um aumento expressivo do custo de resposta para favorecer a participação e aprendizagem, considerando os recursos disponíveis não apenas em termos de estrutura, como também em termos de formação profissional. Como o público-alvo da educação especial é bastante variado,

é pouco provável que um profissional tenha uma formação que o habilite a atender todas as especificidades encontradas nas escolas.

Schmidt et al. (2016) realizaram uma revisão bibliográfica de dados em relação à concepção e práticas de professores que atuavam com alunos com TEA na classe comum. Os participantes foram 38 professores em seis pesquisas publicadas entre 2013 e 2015. Os resultados evidenciaram que o TEA é uma condição pouco conhecida pelos professores, os quais se sentem despreparados para atuar com esse público-alvo. Os autores indicam, ainda, que é crucial o papel da formação continuada para melhorar a atuação de professores em salas de aula comuns.

Carvalho e Schmidt (2021) analisaram práticas educativas inclusivas de dimensão processual para a educação infantil, que apresentavam indícios de efetividade e/ou eficácia na última década, por meio de revisão de literatura. Os resultados foram classificados em quatro áreas: práticas antecedentes, práticas durante a atividade, práticas após as atividades e práticas transversais. Todas as práticas tinham em comum a necessidade de o professor planejar as atividades, definir objetivos de ensino claros e condições que favorecessem o aprendiz no desempenho na atividade dentro das suas possibilidades. Além disso, a importância de fornecer *feedback* claro e consistente aos aprendizes em relação ao seu desempenho, para valorizar a aprendizagem e implementar correções com apoio, de forma instrutiva e não punitiva.

Schirmer et al. (2023) realizaram entrevistas com professoras de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) a fim de identificar a percepção dessas profissionais acerca de suas condições de trabalho. Os resultados indicam que, na percepção das professoras de educação especial participantes:

a) os gestores escolares e os professores do ensino comum têm dificuldade em compreender quais as funções do professor de educação especial e identificar o público-alvo de

atendimento, de modo que responsabilizam integralmente as professoras de educação especial pelo processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem dos aprendizes PAEE;

b) se sentem isoladas, sozinhas e desvalorizadas no trabalho, pois, para as participantes, a comunidade escolar as vê como referência para resolução de problemas, de acolhimento para os professores e alunos em diferentes situações, fiscalizadora do trabalho dos professores do ensino comum e superespecialistas preparadas para atender a todos os tipos de demandas de diferentes especificidades;

c) percebem a importância da articulação com professores do ensino comum, mas identificam a falta de tempo e a locomoção entre as escolas que atendem como um desafio, devido à sobrecarga de trabalho na carga horária que são contratadas. Para realizar com qualidade essa articulação, a maior parte recorre ao uso de aplicativos de comunicação como *WhatsApp*, *Facebook* e e-mail. Com isso, as autoras reforçam a falta de diálogo entre professor do ensino comum e especial como um dos principais entraves da articulação, consequentemente da qualidade do trabalho;

d) apontam que os professores do ensino comum resistem a aceitar os aprendizes PAEE na sala de aula comum, mas também indicam que, quando esses conseguem trabalhar em parceria com os professores de ensino comum, compreendem os medos e entraves enfrentados por esses profissionais, o que facilita a construção de relações colaborativas;

e) informaram as dificuldades no trabalho com as famílias dos aprendizes PAEE, como entender sobre a deficiência do aprendiz, a descrença no potencial deles e a visão do AEE como um atendimento clínico;

f) identificam, entre outras funções, a organização do Plano de Ensino Individualizado (PEI), assim como a busca dos professores do ensino comum de ajuda para elaboração, pois se sentiam inseguros para isso;

g) a articulação entre os profissionais da educação e da saúde como uma possível solução para diminuição de alguns problemas.

Nas conclusões, sugeriram uma reflexão sobre os problemas identificados ao longo da pesquisa como a falta de comprometimento por parte de pais/responsáveis e órgão públicos, infraestrutura insuficiente, escassez de investimento público para expansão e inovação do serviço de AEE, número de SRM insuficientes para a demanda e vistas como uma imposição na escola ou estigmatizada como exclusão e classificação, falta de comunicação entre os setores públicos, pouco conhecimento sobre as diretrizes de inclusão, falta de conhecimento sobre as leis. Esse estudo evidencia muitos dos problemas vivenciados por professores de educação especial na atualidade (Schirmer et al., 2023).

Dentre as dificuldades da prática na escola, Alcântara et al. (2016) mostram que as poucas possibilidades de encontro entre professores da sala comum e da SRM refletem em pouca articulação sistemática e colaborativa, necessárias para o sucesso no processo de escolarização de aprendizes com deficiência, assegurando que tenham acesso, permanência, participação e aprendizagem no processo de inclusão escolar, conforme a legislação vigente (Lei nº 13.146, 2015).

Camargo et al. (2020) investigaram os problemas diários enfrentados por 19 professores de aprendizes com TEA em escola comum da rede pública de Pelotas no Rio Grande do Sul, por meio de entrevistas. Os resultados apontaram para a necessidade de fornecer formação continuada mais focadas nas necessidades dos professores, sobretudo no que diz respeito a como lidar com os comportamentos dos aprendizes e como avaliar e ensinar os mesmos, a fim de fornecer melhores condições à aprendizagem e ao desenvolvimento dos aprendizes com TEA no ambiente inclusivo.

A Intervenção em análise do comportamento aplicada ao TEA

A Análise do Comportamento é uma ciência que possui três pilares: o Behaviorismo Radical, área da filosofia desta ciência; a Análise do Comportamento Experimental, área de pesquisas básicas; e a ABA, área da ciência aplicada (Duarte et al., 2018).

Baer et al. (1968) recomendam que as pesquisas e intervenções em ABA atendam a sete dimensões sendo elas: (a) aplicada: refere-se à relevância da aplicação para a sociedade; (b) comportamental: trata-se da quantificação de medidas que permitem verificar a fidedignidade dos procedimentos; (c) analítica: demonstração confiável entre eventos, ou seja, a relação funcional entre a intervenção e o resultado; (d) tecnológica: todos os procedimentos utilizados devem ser completamente identificados e descritos com precisão; (e) conceitualmente sistemática: baseadas na literatura científica atualizada e permitindo replicação; (f) efetiva: ter resultados efetivos, socialmente relevantes para o indivíduo; (g) generalidade: os resultados geram efeitos ao longo do tempo, em diferentes contextos e variabilidade de comportamentos relacionados.

Cooper et al. (2019) apontam estudos em que outras características podem ser atribuídas à ABA como: (a) responsável: compreende a responsabilidade dos profissionais no uso da ABA diante do sucesso ou insucesso nos procedimentos utilizados; (b) pública: refere-se à transparência para qualquer pessoa envolvida nos procedimentos utilizados; (c) factível: trata-se da viabilidade dos procedimentos utilizados; (d) empoderadora: oferece ferramentas aos profissionais, que trazem bem-estar, além de autoconfiança para situações futuras; e (e) otimista: os profissionais têm, genuinamente, otimismo em sua prática por quatro razões, sendo a primeira, a visão de potencial de aprendizagem no aprendiz; a segunda, a medição direta e contínua que permitem que o profissional detecte pequenas melhorias, que de outra forma passariam despercebidas; a terceira, o uso de táticas comportamentais com resultados positivos; e a quarta, acesso à literatura com exemplos de sucesso no ensino.

A intervenção em ABA enquanto prestação de serviços a aprendizes autistas, tem como foco a aprendizagem de comportamentos socialmente relevantes. Por ter diversos conceitos, procedimentos de ensino validados cientificamente e práticas aliadas à ética, ela é útil na medida em que instrumentaliza os profissionais no processo de avaliação e intervenção no repertório do aprendiz. Com a ABA, é possível aumentar, manter e generalizar repertório, bem como reduzir comportamentos desafiadores que prejudicam o aprendiz em seu contexto biopsicossocial.

A intervenção em ABA pode ocorrer por meio de dois principais modelos de tratamento: tratamento focado ou tratamento abrangente. O tratamento focado é aquele oferecido diretamente ao aprendiz, com um número limitado de comportamentos-alvo de ensino. Já o tratamento abrangente é aquele oferecido diretamente ao aprendiz, ocorrendo com carga horária intensiva de até 40 horas semanais, com vários comportamentos-alvo. As variações dentro desses modelos de tratamento podem acontecer (The Council of Autism Service Providers [CASP], 2022).

Em alguns países como Estados Unidos, Canadá, Áustria e Reino Unido, existem instituições como a *Behavior Analyst Certification Board* (BACB) que certificam profissões relacionadas à prestação de serviços em ABA. Também há instituições que, independentemente da localização, certificam como a *Qualified Applied Behavior Analysis Credentialing Board* (QABA) e a *International Behavior Analysis Organization* (IBAO).

No Brasil, a prestação de serviços em ABA para aprendizes com TEA é relativamente recente, havendo ausência de regulamentação da profissão e legislação pertinente à área (Freitas, 2022). Muito recentemente, firmou-se uma parceria entre a Associação Brasileira de Ciências do Comportamento (ABPMC) — órgão de referência do Brasil na representatividade de profissionais da área — e a empresa Grupo IBES como a primeira certificação brasileira

para prestadores de serviços em ABA para o TEA/desenvolvimento atípico, a CABA-BR. Essa certificação não é obrigatória para atuação dos profissionais.

De acordo com os tipos de certificações de todas essas instituições, há três categorias em comum: aplicador, coordenador e supervisor. O aplicador é o responsável pela aplicação dos programas de ensino e do plano de manejo de comportamentos desafiadores, podendo ter a escolaridade de ensino médio. O coordenador é o responsável por avaliar, analisar, planejar e acompanhar a aplicação, devendo ter a escolaridade de nível superior e pós-graduado em nível de especialização. O supervisor é o responsável por supervisionar e dar suporte, tanto de forma direta quanto indireta, ao coordenador e aplicador, devendo ter a escolaridade de nível superior e ser pós-graduado em nível de mestrado e/ou doutorado.

Nos casos de modelo abrangente de tratamento, o CASP (2022) indica como possíveis locais de atendimento a casa, escola, comunidade, clínica/ambulatório, instalações de tratamento residenciais e hospital/internação. A intervenção em ABA possui algumas etapas na prestação do serviço, dentre elas a avaliação do repertório aprendiz, avaliação funcional de comportamento desafiador, planejamento da intervenção, monitoramento do desempenho do aprendiz e supervisão direta e indireta da implementação da intervenção por parte de todos os agentes.

De todo modo, é sabido que a ABA possui comprovação científica de eficácia no tratamento (Camargo & Rispoli, 2013; Medavarapu et al., 2019; Steinbrenner et al., 2021). O aumento de prevalência do autismo intensificou a necessidade de ações educacionais e serviços terapêuticos com efetividade, dessa forma, as intervenções baseadas em ciência têm fornecido muitas evidências de resultados com impactos positivos (Steinbrenner et al., 2021).

As práticas baseadas em evidências no atendimento de crianças e jovens com TEA

Nos Estados Unidos, as legislações são bastante específicas para cada Estado. Contudo, as PBEs são consideradas na elaboração de legislações e diretrizes de educação e de saúde, a

exemplo da Lei Federal *No Child Left Behind Act* de 2001, que exigia que as escolas que recebessem recursos financeiros federais selecionassem e implementassem apenas práticas interventivas que apresentassem evidências de efetividade (Simpson, 2005; Wong et al., 2015). E no Brasil? Segundo Nunes e Shmidit (2019), há uma carência nas políticas públicas brasileiras em relação ao uso de PBE nas escolas.

De acordo com Lubas et al. (2016), o movimento de PBE foi iniciado na década de 1990 pela área da Medicina e, em 2000, pelos campos das ciências sociais e educação. O objetivo foi identificar intervenções eficazes, ou seja, que tivessem suporte empírico. Assim, as PBE são aquelas que passam pelo processo de tomada de decisão do profissional, a partir do seu conhecimento clínico, das melhores evidências científicas e das características da pessoa atendida.

[...] a literatura falha em prover uma única definição do que seja uma prática baseada em evidência, tolerando a coexistência de diversas concepções. Essa heterogeneidade permite, por exemplo, que uma mesma prática seja considerada PBE por uma agência e não por outra (Nunes & Schmidt, 2019, p. 90).

As PBE são ainda mais relevantes quando se considera que alguns estudos (Green et al., 2006; Kelly et al., 2016) apontam uma estimativa de que cada pessoa com autismo pode ser exposta a mais de 15 tipos de tratamentos ao longo da vida, sendo alarmante, pois muitos deles podem não resultar em efeitos benéficos, talvez até significar prejuízos para a pessoa com TEA e suas famílias.

Ainda, é preciso reconhecer que, ao utilizar PBEs ao ensinar alunos com TEA, conforme Cook e Cook (2013), deve-se ter consciência sobre as limitações dessas práticas evitando suposições errôneas como a de que cada uma das PBEs funcionará para todo aprendiz, que as intervenções não rotuladas como baseadas em evidências são ineficazes ou que todas as PBEs sejam determinadas da mesma maneira.

Nunes e Schmidt (2019) apontam que a inclusão escolar de aprendizes com TEA tem se mostrado desafiadora, demandando dos professores conhecimento e incorporação de estratégias de intervenção eficazes. Considerando que as agências internacionais – *National Research Council* (NRC), *National Professional Developmental Center on Autism Spectrum Disorder* (NPDC), *National Autism Center* (NAC) e *Scottish Intercollegiate Guidelines Network* (SIGN) – estão, continuamente, avaliando e selecionando as práticas cientificamente validadas, como as PBEs, os estudos levantados indicam que são pouco conhecidas e/ou implementadas por professores no contexto escolar. Os autores concluem que a formação docente e as políticas públicas educacionais são insuficientes, principalmente no contexto do Brasil e com essa perspectiva de PBE no contexto escolar, sugerem que sejam realizadas pesquisas que aproximem a pesquisa sobre PBE da prática pedagógica.

Santos e Elias (2019) verificaram o impacto dos princípios da Análise do Comportamento em intervenções com pessoas que pertencem ao público-alvo da educação especial, por meio de uma revisão sistemática em artigos empíricos publicados em revistas brasileiras da área no período de 2008 a 2018. Os resultados foram de prevalência de pesquisas com o público-alvo com TEA, algumas pesquisas com deficiência auditiva e surdez, e poucas pesquisas com deficiência intelectual. Dentre as contribuições da pesquisa está a ausência de pesquisas, considerando as delimitações metodológicas e critérios adotados pelos autores, com professores em contexto de inclusão escolar.

Schmidt et al. (2022) objetivaram relatar as intervenções realizadas em AEE com educandos com TEA para analisar seus fundamentos teóricos e considerá-las à luz de um conjunto de práticas que apresentam evidência de efetividade, chamadas de PBEs. Para a coleta de dados, participaram oito aprendizes e duas professoras de educação especial, sendo uma professora a responsável pelo atendimento direto ao aprendiz e a outra responsável pela orientação desse atendimento. As profissionais se reuniram semanalmente para estudo de caso,

em que analisavam os dados por meio das videograções dos atendimentos e registros diários qualitativos de cada atendimento da semana, posteriormente definiam as próximas intervenções com base na PBE. Os resultados indicaram que das 27 PBEs, de acordo com o estudo de Martin et al. (2020), apenas nove foram identificadas na coleta da presente pesquisa. Os autores concluíram que a literatura tem falhado na investigação de práticas que possam ser utilizadas nas escolas, mas que também tenha respaldo de evidências científicas, bem como indicam que modificações e adaptações no uso dessas práticas para atender à realidade da escola em que ocorrem é crucial para a aproximação entre os resultados das pesquisas e a prática na escola.

Steinbrenner et al. (2021) identificaram as práticas que oferecem suporte para crianças e jovens com autismo serem mais independentes e alcançarem resultados que apoiem o seu sucesso. Assim, os profissionais podem selecionar essas práticas que foquem em objetivos de aprendizagem específicos, enquanto fortalecem pontos fortes identificados. Para isso, elaboraram o relatório *Prática Baseada em Evidências para Crianças, Adolescentes e Jovens Adultos com Autismo*, sendo este relatório a terceira versão de uma revisão sistemática que examinou a literatura de intervenção (Odom et al., 2010; Wong et al., 2015), estendendo a cobertura a artigos publicados entre 1990 e 2017.

Vale destacar que o estudo de Steinbrenner et al. (2021) estabeleceu critérios para elencar as práticas encontradas nas pesquisas como PBE sendo: artigos publicados (ou pré-publicados online) em revista com revisão por pares na língua inglesa, com intervenção focada ou comportamental, desenvolvimento, acadêmica e/ou vocacional, com resultados comportamentais, de desenvolvimento, acadêmicos, de saúde mental ou vocacionais para crianças e jovens autistas, que utilizaram delineamento de grupo ou de sujeito único e com alguns participantes identificados como autistas entre 0 e 22 anos de idade.

No relatório, de acordo com os critérios dos pesquisadores, são apontadas 28 práticas como PBE sendo elas: Intervenção no Antecedente (IA), *Cognitive Behavioral/Instructional*

Strategies (CBIS), Differential Reinforcement (DR), Discrete Trial Training (DTT), Extinction (EXT), Modeling (MD), Naturalistic Intervention (NI), Parent-Implemented Intervention (PII), Peer-based Instruction and Intervention (PBII), Prompting (PP), Reinforcement (R), Response Interruption/Redirection (RIR), Self-Management (SM), Social Narratives (SN), Social skills training (SST), Task analysis (TA), Time Delay (TD), Video modeling (VM), Visual Supports (VS) (Steinbrenner et al., 2021).

Outras são apontadas como emergentes pelos critérios de seleção, sendo elas: *Augmentative and Alternative Communication (AAC), Exercise and Movement (EXM), Functional Communication Training (FCT), Music-mediated intervention (MMI)*. Já as práticas envolvendo *Behavioral Momentum Intervention (BMI), Direct Instruction (DI), Functional Behavioral Assessment (FBA), Sensory Integration (SI)* não foram consideradas como categorias de intervenções (Steinbrenner et al., 2021).

Considerando que existem várias PBEs no atendimento de pessoas com TEA e que a Análise do Comportamento é responsável pela maioria delas, essas práticas precisam ser adotadas com segurança nos diversos contextos em que essas pessoas estão presentes, inclusive a escola comum.

Kracker et al. (2018) indicam que as intervenções em ABA se iniciam no processo de avaliação inicial, a fim de identificar o repertório do aprendiz. Posteriormente, após análise dos dados, a elaboração do PEI e, em seguida, a descrição dos programas de ensino de habilidades e de redução de comportamentos disruptivos.

Portanto, a primeira etapa na intervenção em ABA é a Avaliação Inicial, um processo que considera os documentos do histórico do aprendiz, entrevistas com os cuidadores (anamnese), a observação direta e a aplicação de protocolo de avaliação com o aprendiz e as avaliações de outros profissionais que complementam a visão sobre o caso (CASP, 2022).

A avaliação tem sido considerada a primeira de quatro fases de um modelo de intervenção sistemático: avaliação, planejamento, implementação e análise (Stephens 1976, conforme citado em Cooper et al., 2019). Uma avaliação comportamental abrangente informa o planejamento, fornece orientação para implementação e auxilia na análise (Cooper et al., 2019).

Segundo Ribeiro et. al. (2018, p. 125), “a avaliação comportamental vai além da obtenção de escores psicométricos, de dados sobre a relação entre o desempenho em testes e o ano escolar que a criança frequenta ou de medidas de classificação de acordo com a população média.”. Para as autoras, a função da avaliação comportamental é descobrir a função do comportamento da pessoa atendida, além de identificar habilidades e déficits comportamentais, possibilitando uma visão geral das variáveis que aumentam, diminuem, mantêm ou levam à generalização do comportamento de interesse.

Existem protocolos de avaliação produzidos por Analistas do Comportamento que compilam as habilidades consideradas fundamentais para o desenvolvimento do aprendiz, bem como para a promoção de autonomia em diferentes contextos. Esses protocolos fornecem guias de ação para avaliação, elaboração de currículo e delineamento de programas fundamentados em anos de estudos e experiência de equipes de pesquisa e/ou de intervenção bem-sucedida (Kracker et al., 2018).

Dentre os protocolos de avaliação mais citados destacam-se a utilização no Brasil: *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* (VB-MAPP), *Assessment of Basic Language and Learning Skills* (ABLLS-R), *The Assessment of Functional Living Skills* (AFLS), *Social Skills Solutions* (SSS), Inventário Operacionalizado Portage (IPO), Checklist do Modelo Denver de Intervenção Precoce e a Escala de Comportamento Adaptativo Vineland-3.

Ribeiro et al. (2018) afirmam que, geralmente, as avaliações tradicionais em psicologia e educação envolvem aspectos cognitivos, acadêmicos, sociais ou psicomotores. Nas escolas brasileiras, as avaliações dos aprendizes PAEE ocorrem de forma não padronizada. É comum que os professores de educação especial não tenham diretrizes claras e bem descritas sobre o processo de avaliação que devem implementar. Isso abre margem para medidas e interpretações insuficientes para tomada de decisão na intervenção.

Tinôco (2018) indicou que, para a avaliação da aprendizagem dos aprendizes PAEE, é comum o uso de portfólios individuais e entrevistas com os profissionais, familiares e alunos acerca do desempenho. Mas, por ser uma avaliação qualitativa, os profissionais da educação têm dificuldade e insegurança em opinar sobre a retenção ou promoção dos aprendizes PAEE, devido aos critérios terem um aspecto subjetivo.

A segunda etapa na intervenção em ABA refere-se ao planejamento da intervenção. Então, o profissional analisa os dados coletados na avaliação, define e seleciona os objetivos que serão ensinados (que sejam socialmente relevantes para o aprendiz e aqueles que interagem com ele, conforme indicado por Cooper et al. (2019), e descreve programas de ensino fundamentados nas sete dimensões da intervenção em ABA (Kracker et al., 2018). Cada aprendiz terá repertórios diferentes, o que significa que a avaliação e intervenção serão individualizadas (Lafrance, 2018).

Para diferenciação, entende-se objetivos de ensino como resposta à pergunta “o que será ensinado?”, já o programa de ensino é uma resposta à pergunta “como iremos ensinar?”.

Os objetivos de ensino devem ser observáveis e mensuráveis, com descrição operacional do comportamento-alvo e critério de aprendizagem. De acordo com Lafrance (2018), manter um resquício de flexibilidade nos objetivos permite as melhores e mais eficazes estratégias de ensino, adaptadas e modificadas a depender do aprendiz.

Os programas de ensino consistem na descrição do passo a passo de como a habilidade será ensinada, abrangendo os seguintes tópicos: comportamento-alvo, procedimento de ensino, hierarquia de dicas, procedimento de correção de erros, forma de registro de medida, tipo de procedimento de ensino, esquema de reforçamento, critério de aprendizagem, instrução sobre manutenção e generalização (Lafrance, 2018).

Lafrance (2018) denomina os programas de ensino como lições de ensino. Para a autora, qualquer procedimento que o profissional utilizar deve conter um grau de detalhamento que não dê margem a interpretações, ou seja, quanto mais clara e bem descrito o procedimento, menor a possibilidade de erro na aplicação.

Retomando a legislação brasileira em relação ao planejamento, de acordo com a LBI, as pessoas com deficiência têm direito na área da educação, ao planejamento de estudo de caso, elaboração de plano de AEE, organização de recursos e serviços de acessibilidade e disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva, bem como à articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Lei nº 13.146, 2015). Tinôco (2018) afirmou que o Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento que necessita de melhor descrição e diretrizes nas legislações vigentes.

Tannús-Valadão e Mendes (2018) objetivaram analisar a legislação sobre PEI e dos modelos de execução desse documento nos seguintes países: França, Itália, Estados Unidos e Brasil. No artigo, as autoras elaboraram um quadro didático explicitando os resultados, apresentado na **Figura 1** a seguir.

Figura 1

Tipos de planos educacionais individualizados

	Itália	França	Estados Unidos	Brasil
Tipo de PEI	Escolar	Educacional (abrange todo o ciclo da vida e em todos os contextos)	Escolar	Restrito ao AEE — SRM; Centro de AEE
Profissionais envolvidos	Equipe escolar, profissionais da saúde e representante legal do estudante e o estudante	Equipe escolar, da saúde, representante legal do estudante e a pessoa público-alvo da Educação Especial	Equipe escolar, profissionais da saúde, representante legal do estudante e o estudante	Professores de AEE
Objetivos do PEI	Didático e formativo	Objetivos do processo de escolarização e as ações pedagógicas, psicológicas, educativas, sociais, médicas e paramédicas	Objetivos mensuráveis, a curto e longo prazo, no tocante a habilidades acadêmicas para atender às necessidades sociais ou comportamentais, físicas ou outras necessidades educacionais especiais	Competências a serem desenvolvidas, os comportamentos que precisam ser eliminados, substituídos e formados (Exemplo: Minas Gerais, 2003)

Nota. Tannús-Valadão e Mendes (2018)

Segundo as autoras, o Brasil não possui diretrizes claras na legislação federal que garantam o PEI baseado nas peculiaridades do aprendiz, pois na prática o planejamento tem sido realizado apenas centrado no serviço das SRMs e centros de AEE. A crítica a isso refere-se ao fato de que, em um momento que a inclusão escolar deve prevalecer, o PEI elaborado para PAEE é o modelo típico do momento anterior de segregação educacional. Por isso, a importância de se modificar a política de como é elaborado o planejamento educacional para alunos do PAEE no país. Concluem, então, que a sugestão para essa melhoria seja a adoção do modelo de PEI centrado no aprendiz, pois tem maior probabilidade de otimizar o processo de inclusão escolar.

Na terceira e quarta etapa, a implementação e análise da intervenção em ABA é quando o aprendiz é atendido diretamente pelo aplicador com o que foi planejado na etapa anterior. Seguindo as sete dimensões da ABA de acordo com Baer et al (1968), a implementação dos programas de ensino deve ser registrada quantitativamente e qualitativamente, a fim de coletar, armazenar, sistematizar e analisar os dados sobre o desempenho do aprendiz e dos demais envolvidos, como aplicadores, familiares/cuidadores e profissionais e pares da escola. Isso permite que o profissional acompanhe o progresso, regresso ou estabilidade na aprendizagem do aprendiz, tendo a possibilidade de modificar ou adaptar detalhes dos procedimentos antes

elaborados para melhor atender às necessidades do aprendiz. Nas escolas brasileiras, esse tipo de acompanhamento ocorre com medidas mais qualitativas (Tinôco, 2018), mas considerando que já na etapa de avaliação há pouca descrição do procedimento a ser adotado, resulta-se diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Tannús-Valadão e Mendes (2018) apontam que o Brasil ainda precisa de muitas medidas para tornar seus sistemas educacionais mais inclusivos, o que significa que a adoção do modelo de PEI não resolverá por si só as dificuldades na inclusão escolar, porém é, sem dúvida nenhuma, um instrumento indispensável para se estabelecer como apoio à escolarização desses alunos em classe comum. Por outro lado, indicam que, se continuar o planejamento de ensino dos aprendizes PAEE de modo independente, sem articulação entre a sala de aula comum e os serviços especializados, permanecerão existindo pesquisas e estudos evidenciando as queixas recorrentes dos profissionais de que não sabem como ensinar a esses aprendizes, que não estão avançando na escolarização, afirmando a função de socialização, enfim, reforçando a descrença de que a escola comum possa ser um melhor lugar para escolarizá-los.

Contribuições da análise do comportamento aplicada ao contexto escolar:

comportamentos desafiadores

No contexto escolar, os aprendizes com TEA podem apresentar comportamentos desafiadores, ou seja, comportamentos que prejudicam o aprendizado de habilidades, que colocam em risco a si próprios, os outros ou o ambiente físico. De acordo com Cooper et al (2019), analistas do comportamento melhoram comportamentos socialmente relevantes que têm efeitos imediatos e duradouros para a pessoa e para aqueles que interagem com ela.

De maneira geral, a escola não sabe como responder a essa demanda, muitas vezes referindo-se a essa situação como motivo para expulsão (e exclusão) do aprendiz da escola, redução de carga horária no contexto comum ou indicação de instituição especializada como solução para o problema.

Como discutido acima, os modelos de serviços educacionais precisam responder à diversidade dentro da diversidade. Mas focando na questão técnica de: o que fazer, como fazer, quando fazer, por que fazer, onde fazer e o quanto fazer em situações com comportamentos desafiadores será foco desta pesquisa.

Existem algumas questões quando se trata do tema de comportamentos hetero ou autolesivos de pessoas com TEA como: o risco de integridade física dos envolvidos, diminuição de acesso a contextos sociais devido aos comportamentos referidos, a relação entre os comportamentos referidos e o déficit nas áreas de habilidades de comunicação e interação social, a definição do que seriam esses comportamentos hetero e autolesivos e a necessidade de que os profissionais que lidam com essa demanda tenham experiência e conhecimento a respeito do uso de técnicas e estratégias individualizadas a cada caso (Del Rey, 2018).

A racional da Análise do Comportamento reside na relação entre eventos, pela qual entende-se que as probabilidades de emissão de um dado comportamento são alteradas por suas consequências. Segundo Martin e Pear (2009), a ocorrência do comportamento operante produz uma consequência que altera a probabilidade desse comportamento acontecer novamente em situações semelhantes no futuro.

Del Rey (2018) aponta que comportamentos hetero e autolesivos, independentemente da topografia, derivam daquilo que o ambiente não conseguiu extinguir e/ou manteve por reforçamento, considerando a gravidade e a imprevisibilidade de seus efeitos. O autor também indica que, independentemente da forma que esses comportamentos ocorram, pode assustar as pessoas pelas consequências da sua emissão, porém ainda estão sob as mesmas leis comportamentais que qualquer outro comportamento.

Os comportamentos hetero ou autolesivos criam operações motivacionais, em geral aversivas, para as famílias e instituições. Em análise da presente pesquisadora, isso significa que, para fugir ou esquivar desses comportamentos, as famílias e instituições podem reforçar

esses comportamentos. É importante ressaltar que nem todo aprendiz autista apresentará estes comportamentos.

Guimarães et al. (2018) avaliaram a eficácia de um conjunto de procedimentos de ensino, composto por videomodelação, instrução escrita e *role-play* com *feedback* imediato, para ensinar cuidadores a manejar comportamentos inadequados emitidos por crianças com TEA, por meio de um delineamento de linha de base múltipla entre dois pares de cuidadores. Os resultados mostraram que o procedimento utilizado foi eficaz para ensinar o manejo de comportamentos inadequados para cuidadores de crianças com TEA, em especial o aspecto de eficiência do procedimento foi demonstrado pelo número pequeno de sessões necessárias para alcançar critério de aprendizagem pelos cuidadores, com isso uma evidência da possibilidade viável de intervenção comportamental voltada para cuidadores.

Yazawa e Rodrigues (2021) avaliaram os efeitos de um programa para profissionais da saúde e educação sobre manejo de comportamentos baseados na ABA. Para a capacitação dos profissionais, os pesquisadores apresentaram um material autoinstrucional. Os participantes da pesquisa foram 18 profissionais de instituições especializadas da saúde e educação. O desempenho dos participantes foi avaliado antes e após o programa de ensino por meio de um protocolo geral. As médias apresentaram diferenças significativas, com média maior na segunda avaliação. O programa possibilitou uma formação relativamente rápida dentro das possibilidades de cada participante, sendo eficiente tanto para os profissionais das duas áreas.

Considerando a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764, 2012) e a LBI (Lei nº 13.146, 2015) que indicam o direito do Aprendiz 1 ter um profissional de apoio especializado e a possibilidade de carga horária intensiva no tratamento abrangente (CASP, 2022), as famílias de aprendizes com TEA que têm acesso ao serviço abrangente em ABA advogam para a autorização da entrada e atuação do Aplicador (da intervenção em ABA) no contexto escolar com o aprendiz.

As empresas que fornecem o serviço de intervenção em ABA para essas famílias e aprendizes, seja por contratação particular ou como usuárias atendidas via operadoras de saúde, geralmente, oferecem esse profissional às famílias para os aprendizes. Idealmente, a empresa deve garantir a formação teórica, o treinamento prático e supervisão da prática do Aplicador, que também é conhecido como Acompanhante Terapêutico (AT).

Porém, pela ausência de legislação e regulamentação, têm ocorrido controvérsias entre o que e como deve ser garantido e, principalmente, por quem deve ser custeado (se pela família, pelo Estado enquanto saúde ou educação, pela operadora de saúde ou pela instituição escolar privada).

A Avaliação funcional e a análise funcional

A Avaliação Funcional é um instrumento utilizado para a identificação de variáveis que mantêm comportamentos adequados e comportamentos problemáticos. De acordo com Iwata et al. (2000), a Avaliação Funcional compreende a utilização de métodos indiretos, como entrevistas e questionários (a análise funcional descritiva do comportamento), e métodos diretos, como observações e manipulações sistemáticas de condições do ambiente (a análise funcional experimental do comportamento).

Segundo Mattos (1999), as análises funcionais incluem a definição operacional do comportamento-alvo, a identificação e descrição do efeito comportamental, a identificação das relações entre variáveis e o comportamento de interesse, a formulação de hipóteses sobre a função do comportamento e a testagem dessas hipóteses. A partir disso são propostas intervenções que visam à redução da frequência dos comportamentos inadequados e o aumento da frequência de comportamentos adequados.

Cabe dizer que não existe uma definição prévia que define todos os comportamentos como problemáticos ou adequados, não é algo que o experimentador ou o analista do comportamento deve definir de modo arbitrário. A definição dos comportamentos da criança

com TEA, por exemplo, que no ambiente escolar podem ser considerados como adequados ou como problemáticos, deve ser sempre embasada em um período de observação sistemática e de escuta dos diferentes adultos e pares envolvidos na situação.

Alguns comportamentos são obviamente problemáticos, pois envolvem risco físico tanto ao aprendiz com TEA quanto aos seus colegas. Por exemplo, todos os comportamentos agressivos ou autolesivos são prioritariamente eleitos como problemáticos. Por outro lado, outros comportamentos devem ser analisados levando em conta sua funcionalidade e não apenas sua topografia. Por exemplo, a resposta de gritar pode ser extremamente perturbadora para o ambiente escolar, mas a decisão sobre buscar reduzir ou não a emissão de gritos deve estar diretamente atrelada à análise da função desta resposta e da possibilidade de ensinar para a criança que está gritando uma outra resposta, mais adequada, com a qual ela poderá acessar o mesmo reforçador.

As observações narrativas, registradas em uma folha de registro conhecida como ABC, envolvem descrever os eventos observados por escrito. Elas servem para a avaliação e descrição de comportamentos novos, gerativos e idiossincráticos, os quais não são facilmente definidos ou especificados antes de sua observação, ou seja, ajudam o profissional a operacionalizar o comportamento-alvo. A vantagem do uso desse tipo de coleta de dados refere-se à grande quantidade de informação qualitativa, que possibilita identificar as possíveis causas da ocorrência desses comportamentos, verificar novos comportamentos em decorrência da flexibilidade dessa forma de observação, possibilitando o desenvolvimento de definições operacionais para basear observações mais estruturadas. As desvantagens do uso dessa coleta de dados são estar sujeitas as inferências do observador, dificuldade na concordância entre observadores, na seleção de variáveis a serem melhor investigadas e não resultar em dados quantitativos, o que dificulta ao profissional estabelecer prioridades (Ribeiro et. al., 2018).

Outra possibilidade de coleta de dados é a observação semiestruturada e estruturada, também conhecida como *Checklist ABC*, que consiste no registro de antecedentes, comportamentos e consequências previamente definidos com base no histórico do aprendiz, em que o observador apenas assinala as informações já pré-definidas. O objetivo é fornecer maior objetividade aos dados na comparação com a Narrativa ABC, simplificando o processo de observação e diminuindo as inferências do observador.

As vantagens do uso desse procedimento de coleta de dados são: os eventos são identificados e definidos a priori, possibilidade de registro de todas as ocorrências durante o período de observação e geração de dados quantitativos. As desvantagens do uso são: os comportamentos observados podem não ser os mais importantes, pois foram previamente definidos e não há registro de frequência ou duração do comportamento (Ribeiro et. al., 2018). Del Rey (2018) aponta que a combinação das diferentes formas de coleta de dados para dados mais fidedignos.

Zanotto (2000, p. 77) ao se referir a Skinner, afirma que “ao ensinar queremos que o aluno aprenda comportamentos novos que ele não possui em seu repertório, ou que possui sob formas inadequadas”. Desta forma, uma intervenção deve ser voltada para o aumento do repertório adequado e diminuição/substituição do comportamento inadequado. Para que isso seja feito, é fundamental a análise das contingências e da funcionalidade de cada comportamento.

Alguns estudos brasileiros na área tentaram ensinar professores a analisar contingências por meio de ensino teórico, cenário, vídeo, ensino informatizado e *role-playing*.

O estudo de Lima et al. (1981) objetivou treinar professores de escola pública em técnicas e princípios básicos de modificação de comportamento. Participaram 11 professores. O treinamento consistiu em três etapas, sendo elas: (i) a orientação teórica acerca dos princípios básicos de Análise do Comportamento, (ii) a simulação (*role-playing*), em que

experimentadores e professores desempenhavam papéis de situações escolares e (iii) a retroalimentação, em que os participantes foram observados, e depois, instruídos, recebendo *feedback* individual sobre seus comportamentos. Por meio da observação direta, os autores concluíram que o treinamento foi eficaz, pois a frequência de consequências desejáveis emitidas pelos professores, contingente aos comportamentos dos alunos, aumentou significativamente.

Almeida e Pereira (2011) criaram um treinamento a partir do estudo de Iwata et al. (2000). O objetivo foi ensinar três professoras de educação infantil a realizar uma parte da Avaliação Funcional, a Análise Funcional Descritiva, em situação simulada por meio de vídeos. Primeiro, fizeram uma entrevista inicial para obter descrições dos problemas de comportamento dos alunos. Em seguida, realizaram sessões de observação em sala de aula. O procedimento de coleta de dados ocorreu em três etapas: pré-treino, ensino e pós-treino. No pré-treino, as participantes assistiram vídeos e fizeram os registros referentes às cenas apresentadas a cada 30 segundos de vídeo. Na fase de ensino, participaram de uma aula sobre os conceitos da Análise do Comportamento a serem utilizados no procedimento. Após a aula, foram submetidas a um questionário sobre a aula e realizaram novos registros sobre os vídeos. O ensino foi composto por seis etapas. Na etapa de Remoção Gradual de Informações, as participantes tiveram contato com a folha de registros preenchida integralmente. A cada vídeo, parte das informações que deveriam descrever a contingência era removida. Assim, elas preencheram independentemente, até que ao final, elas preenchessem os registros por completo de todos os vídeos. O pós-treino foi a replicação do pré-treino. Os resultados apontam, que no pré-treino as participantes não identificaram a função dos comportamentos. No pós-treino houve, melhor desempenho: as participantes identificaram a maioria das funções dos comportamentos apresentados nos vídeos, bem como realizaram o registro dos vídeos de maneira adequada.

No estudo de Tavares (2009), utilizou-se o termo “Análise de Contingências”. O estudo objetivou verificar a eficácia de um treinamento para ensinar professores a levantar uma

provável função do comportamento inadequado de alunos em sala de aula. Foram participantes deste estudo três professoras do ensino fundamental que haviam indicado um aluno de suas salas de aula que apresentava esses comportamentos.

Na LB, utilizou-se de cenários escritos que retratavam situações de problema de comportamento e que podiam ser mantidos por reforçamento positivo (atenção) ou negativo (fuga de demanda). As participantes deveriam identificar as contingências dos comportamentos dos cenários e as suas prováveis causas. O treino consistiu em 14 cenários, em que a pesquisadora ofereceu modelo de identificação de contingências nos dois primeiros cenários. A cada dois cenários novos, foram retiradas as respostas de uma questão, aumentando o número de questões a serem respondidas independentemente pelas participantes. As participantes melhoraram o desempenho quando replicado o pré-teste.

O segundo teste, que envolveu apenas a identificação da função, duas participantes tiveram desempenho pior que no teste 1. O teste de generalização foi o questionamento à professora sobre qual a provável função do comportamento inadequado do aluno indicado por ela no início do estudo. As participantes conseguiram identificar a provável função, considerando a observação da pesquisadora sobre o aluno em questão na LB. Contudo, a autora explica que foi solicitado que as professoras indicassem uma intervenção para seus alunos, apenas uma das professoras foi capaz de indicar uma intervenção parcialmente adequada à situação de seu aluno. Assim, ser capaz de identificar uma função de comportamento, não implica em ser capaz de propor intervenção

Cerqueira (2009) objetivou ensinar professores a realizarem Análise Funcional Descritiva. Foi utilizado um delineamento semelhante a Almeida e Pereira (2011). Contudo, a autora utilizou de cenários que continham descrição por escrito de contingência envolvendo um problema de comportamento. Na LB, todas as professoras participantes acertaram duas

questões e meia entre seis questões. No pós-treino, todas as participantes acertaram as funções dos problemas de comportamento dos cenários das seis questões.

Fornazari et al. (2012) objetivaram capacitar professores da rede de ensino comum e de educação especial por meio do software “ENSINO” sobre os princípios e procedimentos de Análise do Comportamento. Participaram quatro professores e o procedimento se deu em quatro etapas. Na etapa 1, as participantes responderam ao protocolo de avaliação, que buscou avaliar o repertório prévio antes da capacitação. A etapa 2 foi a capacitação informatizada, a etapa 3 consistiu na reaplicação do protocolo de avaliação e na etapa 4, as participantes responderam a um questionário de satisfação em relação à capacitação.

Na etapa 2, o programa fornecia os conceitos e a descrição de uma situação cotidiana sobre o assunto. O software indicava o nome de um conceito, logo havia uma opção “OK”, em que o participante deveria clicar após a leitura do nome do conceito. Em seguida, apresentava-se a definição de tal conceito, o participante deveria clicar na opção “OK” após a leitura. Por fim, aparecia um exemplo cotidiano que ilustrava o conceito. Havia seis exercícios logo após cada conceito, em que eram apresentados três exemplos, e o participante deveria escolher “Verdadeiro” ou “Falso” para cada exemplo. Quando o participante errava, aparecia uma tela de *feedback* explicando o erro. Na fase de testes, não era apresentado *feedback*, e eram apenas três exercícios para resolução.

Os resultados apontam que as professoras acertaram a maioria dos exemplos referentes aos conceitos ensinados, sendo necessário poucas oportunidades para correção. Também foram capazes de realizar Análise Funcional Descritiva presente na reaplicação do protocolo de avaliação, indicando que o método informatizado pode ser uma ferramenta útil no treinamento deste tipo de habilidade.

Os estudos brasileiros obtiveram resultados favoráveis, evidenciando que, após capacitação, profissionais sem conhecimento prévio sobre análise de contingências são capazes

de realizar uma Análise Funcional Descritiva e identificar possíveis funções de comportamentos inadequados.

Lafrance (2018) indica que o plano de intervenção para redução de comportamentos-problema deve ser específico e conter: descrição das condições antecedentes, definição operacional clara do comportamento problema, descrição das funções determinadas ou hipotetizadas do comportamento-problema, estratégias de manipulação dos antecedentes, lista de habilidades que serão ensinadas como funcionalmente equivalentes ou relacionadas aos comportamentos-problema, consequências que devem ser dadas após a ocorrência do comportamento-problema e um sistema de mensuração para verificar progresso.

Segundo Del Rey (2018), a descrição topográfica do comportamento agressivo ou autolesivo é importante, uma vez que permite que o profissional defina os comportamentos que serão alvo de intervenção. Além disso, analisar o impacto desses comportamentos para o aprendiz e o ambiente permite que haja uma priorização na intervenção. Ainda considera que “um procedimento que envolve contato físico entre interventor e paciente usado de forma improvisada e sem preparo pode vir a ser até pior que o comportamento agressivo inicial” (Del Rey, 2018, p. 249).

Segundo Cardoso (2015), pode-se afirmar que profissionais de diferentes áreas, ao aprenderem as ferramentas necessárias para analisar um comportamento, tornam-se capazes de realizarem intervenções, reduzindo a frequência de comportamentos inadequados e aumentando a frequência de comportamentos adequados.

Justificativa

Partindo do pressuposto que, independentemente do aumento de alunos com TEA matriculados no ensino comum, todos aqueles inseridos no sistema de ensino inclusivo merecem as melhores práticas no atendimento educacional, e considerando as contribuições que a ABA, conforme exposto acima, oferece aos profissionais, a presente tese consiste na

análise de diferentes condições de ensino sobre PBE para professores no contexto escolar comum.

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa foi verificar os efeitos de um programa de formação de professores, em contexto de ensino comum inclusivo, fundamentado em PBEs, especificamente, as baseadas nos princípios da ABA. Para isso, foram propostos dois estudos.

O Estudo 1 objetivou planejar, implementar e avaliar os efeitos de uma formação online e expositiva sobre conhecimentos teóricos básicos da Análise do Comportamento Aplicada relacionadas ao manejo de comportamentos desafiadores de aprendizes com TEA.

O objetivo geral do Estudo 2 foi avaliar os efeitos de uma consultoria colaborativa na elaboração de documentos relacionados à escolarização de aprendizes com TEA, com enfoque em práticas baseadas em ABA, no contexto da escolar comum. Os objetivos específicos foram (a) identificar as dificuldades da consultoria colaborativa na elaboração dos documentos: relatório de avaliação, PEI e Plano de Manejo de Comportamento Desafiador no Contexto Escolar e (b) identificar a percepção de importância e viabilidade de implementação na escola pelas participantes.

Estudo 1

Objetivos

O Estudo 1 objetivou planejar, implementar e avaliar os efeitos de uma formação online e expositiva aos participantes acerca de conhecimentos teóricos básicos da Análise do Comportamento relacionadas ao manejo de comportamentos desafiadores de aprendizes com TEA.

Métodos

Delineamento

O delineamento utilizado foi o A-B-A que inclui três fases: linha de base, intervenção e retirada (retorno à condição de linha de base) (Lourenço et. al, 2009).

A variável dependente foi o desempenho dos participantes em questões teóricas sobre manejo de comportamentos desafiadores e a variável independente foi a formação ministrada pela pesquisadora aos participantes.

Participantes

Os participantes da pesquisa foram cinco professores da rede municipal de educação e três aprendizes participantes.

Os critérios de inclusão dos profissionais participantes foram: ser maior de 18 anos, atuar como professores em rede pública de ensino e atender ao menos uma criança com TEA. Os critérios de inclusão dos aprendizes participantes foram: ser aluno matriculado na educação infantil ou ensino fundamental, ser atendido pelos profissionais participantes da pesquisa e apresentar comportamentos desafiadores no contexto escolar que prejudicassem a aprendizagem no ambiente.

Tabela 1*Caracterização dos profissionais participantes*

Código do Participante	Idade	Sexo	Cargo e Função	Carga Horária	Quantidade de Unidades Escolares que atende	Número de Alunos Matriculados	Local de Atendimento	Formação
P1	42	Feminino	Professor de Educação Especial no AEE da SRM.	24h	Atendia apenas na mesma unidade escolar.	253 alunos matriculados na unidade escolar, sendo 5 com laudo médico de TEA e 1 encaminhado para avaliação médica.	Em uma sala de recursos multifuncionais.	Licenciatura em Letras e Pedagogia, Pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Especial para Deficiência Intelectual.
P2	29	Masculino	Professor de Educação Especial no AEE da SRM.	40h	Atendia 4 unidades escolares.	Não informado número de matriculados das 4 unidades escolares. 8 alunos com laudo médico de TEA e 2 em processo diagnóstico.	Em duas escolas, espaço físico compartilhado com outros serviços ou profissionais. Em uma das escolas, havia uma sala de recursos multifuncionais, mas seria realocada, pois seria usada para nova turma.	Licenciatura em Artes e Pedagogia, Pós-graduação em Educação Especial e Gestão Escolar.
P3	48	Feminino	Professor de Educação Especial no AEE da SRM.	40h	Atendia apenas na mesma unidade escolar.	Aproximadamente, 1.000 alunos matriculados, sendo 6 com laudo médico de TEA e 2 em processo de avaliação.	A unidade escolar possuía 2 salas de recursos multifuncionais.	Magistério, Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduação em Administração Escolar, Educação Especial e Psicopedagogia.

P4	45	Feminino	Professor de Letras no Projeto ABA na Escola em uma sala de uma UE.	40h	Atendia apenas em uma unidade escolar, mas o serviço era oferecido para abranger toda a rede municipal.	9 alunos com laudo médico de TEA.	Sala cedida em uma unidade escolar.	Licenciatura em Artes, Filosofia e Pedagogia, Pós-graduação em Análise do Comportamento Aplicada (ABA).
P5	38	Feminino	Professor de Educação Especial em função de Apoio de Gestão Pedagógica da Educação Inclusiva.	40h	Não se aplica.	Não se aplica.	Não se aplica.	Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental, Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Psicomotricidade Escolar, Neuropsidopedagogia Clínica.

Tabela 2*Caracterização dos aprendizes com TEA participantes*

Código do Participante	Idade	Diagnóstico	Ano Letivo	Carga horária de AEE	Carga Horária em Período Regular	Presença de Profissional de Apoio Escolar	Atendimento em Serviços de Saúde
A1	7 anos	Transtorno do Espectro Autista	2º ano	A P1 é a professora do mesmo turno, que atende junto com a Profissional de Apoio Escolar (PAE) por 1h10min, como referência, quando a PAE faltar.	13:30 às 16h de segunda à sexta-feira.	Sim, exclusiva.	Projeto ABA na Escola,
A2	5 anos	Transtorno do Espectro Autista	2ª Etapa da Pré-escola.	1h40min previsto por P2, mas implementadas 1h-1h10min em média, devido as condições da aprendiz.	13h às 15:30 de segunda à sexta-feira.	Sim, exclusiva.	Equoterapia, Terapia Ocupacional, Projeto ABA na Escola. Fonoaudiologia e Psicologia junto.
A3	8 anos	Transtorno do Espectro Autista	3º ano	Previsto duas vezes por semana com a P3 no contraturno, mas atualmente faz uma vez.	13h às 15:30 de segunda à sexta-feira.	Sim, exclusiva.	Fonoaudiologia, Psicologia e Terapia Ocupacional. 1x por semana.

Nota. O código numeral utilizado corresponde aos participantes relacionados. Por exemplo, o P1 atendia ao A1. Os participantes P4 e P5 não se aplicavam a esta condição, devido à função exercida no momento da pesquisa: P4 atendia a todos os aprendizes no projeto ABA na Escola, e P5 estava na função administrativa do município.

Local

A pesquisa foi realizada com professores de um município no interior do estado de São Paulo com, aproximadamente, 300.000 habitantes. A participação ocorreu no formato online e síncrono em todas as etapas do procedimento de coleta de dados deste estudo. Os participantes estavam em suas salas nas escolas em que atuavam respectivamente e em horário de trabalho, com autorização da Secretaria de Educação.

Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética de Seres Humanos da UFSCar, sob número do parecer 2.949.755. A coleta de dados iniciou-se após a apresentação do projeto da pesquisa e a assinatura dos termos de consentimento pelos profissionais participantes e pelos responsáveis pelos aprendizes participantes.

Instrumentos e materiais

Os materiais utilizados foram computador, celular e internet. Os instrumentos de coleta de dados foram a Ficha de Caracterização de Participantes (Apêndice A) para registrar e organizar os dados relevantes sobre os participantes; um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B) para direcionar a entrevista aos dados relevantes sobre a percepção dos participantes em relação aos comportamentos desafiadores; um questionário online intitulado *Questionário Online Pré-teste de Conhecimento Teórico* (Apêndice C) para verificar o conhecimento teórico dos participantes, contando com 14 questões objetivas e seis dissertativas, totalizando 20 questões.

Procedimento de coleta de dados

O procedimento de coleta de dados foi dividido em seis etapas.

1) **Entrevista Online Individual com os Profissionais Participantes:** a pesquisadora utilizou o roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice B) para iniciar o

vínculo com os participantes e identificar suas queixas sobre comportamentos desafiadores dos seus aprendizes. Para isso, a pesquisadora agendou um dia e horário para uma reunião individual e online via plataforma *Zoom* com cada profissional participante, com duração mínima 45 minutos e máxima 1 hora. Esta etapa foi implementada com P1, P2, P3 e P4.

2) **Linha de Base de Conhecimento Teórico sobre Manejo de Comportamento Desafiador:** a pesquisadora aplicou o *Questionário Online Pré-teste de Conhecimento Teórico* (Apêndice C) para obter uma linha de base do conhecimento teórico dos participantes sobre avaliação funcional e estratégias de manejo de comportamentos desafiadores baseadas na ABA. A coleta de dados ocorreu em um dia e horário previamente agendado com todos os participantes presentes, em uma única reunião online por vídeo via plataforma *Zoom* que durou 1 hora 30 minutos. Esta etapa foi realizada com todos os participantes (P1, P2, P3, P4, P5).

No dia da coleta, a pesquisadora reforçou o objetivo da etapa, enfatizou a importância das participações, tranquilizou-os para que respondessem ao questionário com o conhecimento que já tinham e indicou que, de acordo com os seus desempenhos nessa etapa, direcionaria melhor o conteúdo da formação prevista na Etapa 3. Então, enviou o link do questionário para cada participante, e todos permaneceram online enquanto respondiam. Quando todos os participantes finalizaram o questionário, a pesquisadora agradeceu as participações e retomou a data e horário do início da etapa 3.

3) **Formação Teórica em Avaliação Funcional Descritiva:** a pesquisadora elaborou uma apresentação de slides e ministrou a formação teórica de forma expositiva, síncrona e online, via aplicativo *Zoom*, em reunião privada com os participantes da pesquisa.

Os encontros ocorreram uma vez por semana, com duração de 1 hora e 30 minutos cada, pois a Secretaria de Educação cedeu a participação dos participantes em seus respectivos horários de trabalho. Ao total, ocorreram sete encontros, totalizando 10 horas 30 minutos de formação.

O conteúdo da formação visou capacitar os participantes para: a) identificar contingências; b) estabelecer relação entre eventos da contingência; c) identificar estratégias de ensino de comportamentos e de manejo de comportamento desafiadores. Os encontros foram gravados e disponibilizados em link online privado para cada um dos participantes, para que pudessem assistir novamente as aulas quando quisessem. O material de apresentação foi enviado em um grupo no aplicativo *Whatsapp* em que ocorria a comunicação com a pesquisadora com todos os participantes, para que pudessem consultá-lo.

4) **Aplicação do Questionário Após Formação Teórica:** a pesquisadora utilizou o *Questionário Online Pré e Pós-teste de Conhecimento Teórico* (Apêndice C) para obter dado comparativo do desempenho dos participantes no conhecimento teórico dos participantes sobre avaliação funcional e estratégias de manejo de comportamentos desafiadores baseadas na ABA. Como na Etapa 2, a coleta de dados ocorreu em um dia e horário previamente agendado com todos os participantes presentes, em uma única reunião online por vídeo via plataforma *Zoom* que durou 1 hora 30 minutos. Esta etapa foi realizada com todos os participantes (P1, P2, P3, P4, P5).

No dia da coleta, a pesquisadora retomou o objetivo da etapa, enfatizou a importância das participações, tranquilizou-os para que respondessem ao questionário com o repertório atual. Então, enviou o link do questionário para cada participante e todos permaneceram online enquanto o faziam. Quando todos os participantes finalizaram o questionário (Apêndice C), a pesquisadora informou aos participantes que, caso quisessem, poderiam dar *feedback* vocal sobre a experiência no Estudo 1. Após os *feedbacks*, a pesquisadora agradeceu novamente suas participações no estudo.

Procedimento de análise de dados

O procedimento de análise de dados consistiu em dois tipos de avaliação dos dados coletados: quantitativa e qualitativa.

A análise quantitativa referiu-se ao número de erros e acertos nas respostas das perguntas de múltipla escolha do *Questionário Online Pré-teste de Conhecimento Teórico* (Apêndice C).

A análise qualitativa foi realizada nas respostas das perguntas dissertativas do *Questionário Online Pré-teste de Conhecimento Teórico* (Apêndice C).

Na primeira etapa de análise, foi verificado os erros e acertos, nas respostas de múltipla escolha de cada participante nas condições pré e pós-teste. Com isso, foi elaborada uma figura (Figura 2) que demonstrou os erros e acertos em ambas as condições em cada resposta.

Na segunda etapa de análise, as respostas das perguntas dissertativas nas condições pré e pós-teste foram tabuladas e comparadas quanto à sua adequação ou aproximação de uma resposta correta para a pergunta.

Resultados e discussões

Na Etapa 1 - Entrevista Online Individual com os Profissionais Participantes, os profissionais participantes responderam perguntas relacionadas às suas percepções e práticas em relação ao aprendiz participante que atendiam. Para a implementação desta etapa, houve alguns desafios, sendo os principais: a disponibilidade de horário na agenda dos profissionais para a entrevista, ajustada nos momentos em que não havia atendimento previsto para os aprendizes ou horário de planejamento individual, e a qualidade da conexão de internet.

Em relação a como viam as suas funções com o aprendiz participante, os participantes indicaram suas percepções em duas condições: aquelas relacionadas ao trabalho com o professor do ensino comum e aquelas relacionadas diretamente ao trabalho com os aprendizes.

Quanto aos dados relacionados aos professores do ensino comum, indicaram: observar, orientar e dar *feedback* sobre o que fazer com o aprendiz. Já para o atendimento aos aprendizes, apontaram as seguintes ações: desenvolver o social e pedagógico, ensinar habilidades pré-

requisitos, organizar o ambiente para os atendimentos, criar e implementar a rotina, ajudar a ficar em sala comum, ensinar regras sociais.

Das dificuldades apontadas pelos profissionais participantes no atendimento ao aprendiz participante, foram indicados aspectos relacionados às habilidades do aprendiz e ao serviço que ofereciam em si. Os participantes P1, P2 e P3 indicaram que seus aprendizes tinham dificuldade de entrar e permanecer na sala de aula comum, realizar atividades pedagógicas sem apoio, responder a instruções simples ou complexas em diferentes tipos de tarefas, comunicar o que desejavam, além de presença de comportamentos desafiadores hetero e autolesivos, bem como algumas topografias de comportamentos em excesso para o contexto.

Já P3 e P4 trouxeram a insuficiência de suporte da gestão para orientação e apoio. P2, P3 e P4 indicaram ainda a frequência dos aprendizes aos atendimentos como um desafio tanto no turno de matrícula, quanto no contraturno.

Todos os participantes indicaram que frequentemente tinham dúvidas sobre o repertório do aprendiz. Para a avaliação dos aprendizes, os profissionais participantes relataram que utilizavam a observação do aprendiz em alguns contextos da rotina escolar, testavam algumas habilidades ou conhecimento específicos em alguns momentos e seguiam um modelo de avaliação elaborado e indicado pelo órgão responsável pela educação especial do município. Em relação à intervenção, os profissionais relataram que a diversidade entre os próprios aprendizes com TEA era um desafio, pois precisavam estudar, pensar e definir estratégias diferentes para cada aprendiz.

Outro ponto comentado foi sobre a quantidade de profissionais e a qualidade da intervenção das profissionais de apoio especializado, que são chamados nesse município de “Auxiliares de Inclusão” e contratados pelo município por uma empresa terceirizada. Geralmente, a carga horária da jornada de trabalho não era equivalente à carga horária do aprendiz, o que significava ausência desse profissional em alguns dias ou horários. A P3 e P4

consideraram que, por não terem formação adequada, demandavam muito suporte e orientação do professor de educação especial. P1, P2 e P4 também comentaram sobre a necessidade de dar suporte a esses profissionais, mas a dificuldade de realizar essa tarefa diante de todos os desafios do ofício.

Todos os participantes apontaram que possuíam muita sobrecarga de tarefas pelo alto número de aprendizes atendidos, pelo ambiente físico de atendimento, pelos materiais necessários, pelo tempo disponível, pelo suporte que possuem, pois precisavam atuar em diferentes aspectos com diferentes públicos como: aprendizes, pais, professores, profissionais de apoio especializados e direção escolar. P3 e P4 ainda indicaram a preocupação em registrar tudo que era feito nesse sentido para terem respaldo na documentação do aprendiz. Também disseram sentir-se perdidas e desgastadas diante de tantas demandas, mas que gostavam do trabalho e se realizavam nele, mesmo com todos os problemas.

Quanto a possíveis soluções aos problemas levantados, P1 indicou a necessidade de aumento de carga horária de atendimento em serviços de educação e saúde e a articulação com equipes multidisciplinares da saúde que atendiam os aprendizes. P2 afirmou que precisam de mais suporte de maneira geral. P3 vê a necessidade de mais suporte por meio de formação, material prático, troca de experiências entre grupos pequenos de professores e orientações de pessoas com mais experiência ou conhecimento.

Todos os aprendizes participantes (A1, A2 e A3) tinham horário reduzido de frequência escolar, possuíam um PAE exclusivo para acompanhamento em período comum e pouco ou não entravam na sala de aula comum, permanecendo em atendimento com a PAE em sala livre designada no momento ou na SRM, com relatos de, em alguns momentos serem inseridos em atividades com os pares, como no intervalo.

Quanto aos dados sobre os aprendizes participantes, P1, P2 e P3 apresentaram dificuldade em relatar as habilidades presentes nos repertórios de forma organizada. Os relatos

desses participantes foram intuitivos, ou seja, conforme lembravam de situações em que o aprendiz demonstrou a habilidade ou quando perguntados pela pesquisadora de alguma área específica (exemplos: atividades de vida diária, pedagógico etc.), nenhum deles se referiu a um procedimento de avaliação ou relatório de avaliação. Porém, todos conseguiram elaborar no relato uma perspectiva comparativa entre como o aprendiz se comportava no início dos atendimentos e como estavam se comportando atualmente, com alguns exemplos de áreas de habilidades, sendo as mais citadas: ganhos na comunicação e interação social, habilidades de aprendiz (sentar, esperar, contato visual), atender a instruções simples.

Contudo, os participantes mostraram dificuldade em elencar os comportamentos desafiadores presentes no repertório do aprendiz. Por exemplo, quando perguntados diretamente sobre os comportamentos desafiadores indicaram alguns que eram hetero ou autolesivos, mas ao longo da entrevista, citaram vários comportamentos com topografias diferentes, que não se enquadravam em comportamentos agressivos, em frequência, duração ou magnitude em excesso. Também afirmaram que estados emocionais eram problemáticos, a exemplo: irritado, nervoso, estressado, cansado, preguiçoso. A adoção de um roteiro de entrevista semiestruturado permitiu que a pesquisadora explorasse com perguntas complementares ou suplementares relacionadas às respostas dadas, a fim de levantar dados mais fidedignos.

Abaixo encontram-se as **Tabelas 3 e 4** que resumem as informações coletadas na Etapa 1 com os participantes P1, P2 e P3 quanto às habilidades e comportamentos desafiadores dos aprendizes participantes:

Tabela 3

Comportamentos desafiadores dos aprendizes participantes de acordo com os relatos dos profissionais participantes na Etapa 1

Repertório comportamental inicial	Comportamentos desafiadores identificados	Estados emocionais atribuídos	Comportamentos desafiadores identificados pelas perguntas da pesquisadora
P1 sobre A1	Gritar, chorar, empurrar pessoas ou objetos.	Nervoso, cansado.	Pegar itens da mão do outro sem autorização.
P2 sobre A2	Gritar, chorar, morder-se na mão, correr, fazer o corpo firme	Cansada, irritada, nervosa, ociosa.	Jogar, empurrar o CAA. Levantar e andar pela sala, olhar a atividade dos amigos, aproximar e pegar o lego que estão, afastar-se de atividades pedagógicas quando não quer fazer
P3 sobre A3	Bater no outro, jogar objetos, gritar, falar “para, *nome dele mesmo”, “assim não, *nome dele mesmo”.	Irritado, ansioso, nervoso.	Jogar objetos, empurrar pessoas ou objetos.

Tabela 4

Repertório de habilidades, reforçadores e aversivos sobre os aprendizes participantes de acordo com o relato dos profissionais participantes na Etapa 1

Código dos Participantes	Habilidades	Reforçadores: itens, atividades, comestíveis, sensoriais	Itens ou Atividades Aversivos
P1 sobre A1	Parear de imagens, perceber tempo como horários de saída e intervalo, comunicar por meio de apontar objetos ou figuras e emissão de sons vocais, montar placa de rotina, alimentar-se sozinho, usar o banheiro sozinho, pegar material da mochila.	Mochila, estojos de personagens, livros de histórias, ouvir histórias, elogios.	Ir à sala de aula comum.
P2 sobre A2	Seguir comandos, comunicar por ações, gestos e figuras para pedir itens ou atividades, reconhecer as atividades da rotina como alimentação, entrada e saída, sentar-se por períodos curtos de tempo em alguns momentos, guardar objetos, lavar a mão, segurar o lápis/giz, rabiscar, virar páginas de livros.	Colo, brincadeiras com uso de água, música, instrumentos de música, garrafa sensorial, movimentar-se ao andar ou correr, dançar.	Toque físico iniciado por alguém que não tem vínculo. Sons altos como estrondos. Ir à sala de aula comum.
P3 sobre A3	Escrever, copiar e identificar palavras, reconhecer as letras e números até 100, esperar, sentar-se em alguns momentos.	Logos de marcas, bexiga, massinha, impressora e computador para pesquisar estímulos que gosta no <i>YouTube</i> para assistir ou google para ver e imprimir, jogo de encaixe, cantar parabéns, comer feijão.	Ir à sala de aula comum.

P1, P2, P3 e P4 enfatizaram que um dos desafios na intervenção é que os aprendizes realizam as atividades pedagógicas ou demais tarefas apenas quando querem. Ainda que tentem cativar o aprendiz na demanda, nem sempre há o resultado desejado. Reforçam também que

muitas das habilidades indicadas frequentemente necessitam de algum tipo de ajuda para que o Aprendiz 1s execute.

Importante ressaltar que houve pouca orientação sobre a preparação do profissional para participação na Etapa 1. Sabendo da dificuldade em encontrar profissionais que desejassem participar da presente pesquisa, a Etapa 1 foi apresentada como uma conversa informal sobre o profissional e o aprendiz que atendiam, com objetivo de ser algo que demandasse o mínimo esforço possível. Além disso, a Etapa 1 teve duração máxima de 1 hora e mínima de 40 minutos, o que impacta nas informações coletadas.

Na Etapa 2 - Formação Teórica, a pesquisadora considerou o desempenho dos participantes no questionário da Etapa 1 e elaborou uma sequência didática de conteúdo que incluiu os seguintes tópicos:

- O que é e para que serve a ABA e por que não é método
- As setes dimensões da ABA
- Comportamento: definição e dimensões
- Como operacionalizar comportamentos
- Tríplice Contingência
- Reforçamento: reforço positivo e negativo
- Reforçadores: definição e tipos
- Punição: positiva e negativa
- Extinção
- Ajudas/Dicas: definição e tipos
- Esquemas de Reforçamento
- Aprendizagem Sem Erros
- Modelagem
- Análise de Tarefa

- Tentativas Discretas
- Ensino Naturalístico
- PBEs para intervenção de aprendizes com TEA
- Comportamento Desafiador: definição e reflexão
- 4 Funções do Comportamento
- Avaliação Funcional Descritiva
- Estratégias Antecedentes para prevenção de comportamento desafiador
- Estratégias Consequentes: Reforçamento Diferencial de Outro Comportamento

(DRO), Reforçamento Diferencial de Comportamento Alternativo (DRA) e Reforçamento Diferencial de Comportamento Incompatível (DRI).

A pesquisadora abordou o conteúdo em uma linguagem acessível, com exemplos práticos de acordo com situações semelhantes às relatadas pelos participantes, bem como da experiência da pesquisadora.

No início de cada encontro, a pesquisadora comunicava aos participantes que poderiam interrompê-la a qualquer momento para tirar dúvidas que poderiam ser enviadas por escrito no chat da plataforma ou faladas pelo microfone. Ao longo da formação, todos os participantes solicitaram a ajuda da pesquisadora para compreensão de algum conteúdo, geralmente, utilizando situações práticas com seus aprendizes.

Apenas os participantes P1 e P2 tiveram uma falta nos encontros, devido à folga, aniversário e doença, respectivamente. Ambos avisaram a pesquisadora com antecedência e reforçaram sua solicitação de acesso à gravação posteriormente.

Os desafios neste estudo foram a estabilidade e qualidade na conexão de internet dos participantes e duração dos encontros.

Na Etapa 4, foi aplicado novamente o *Questionário Pré e Pós-teste de Conhecimento Teórico* (Apêndice C). Considerando que no questionário continham questões objetivas e

dissertativas, as questões objetivas foram agrupadas e mensuradas onde as respostas corretas foram representadas pela cor verde e as incorretas pela cor vermelha correspondentes a cada participante. Vale lembrar que as questões objetivas foram mensuradas em condição pré e pós a Etapa 3 (formação). Os dados coletados estão apresentados na **Figura 2** abaixo.

Figura 2

Comparativo Pré e Pós-teste de conhecimento teórico dos participantes

COMPARATIVO PRÉ E PÓS-TESTE CONHECIMENTO TEÓRICO												
Questões	P1			P2			P3			P4		
	Pré	Pós		Pré	Pós		Pré	Pós		Pré	Pós	
1	Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde	
2	Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde	
3	Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde	
4	Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde	
5	Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde	
6	Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde	
7	Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde	
8	Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde	
9	Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde	
10	Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde	
11	Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde	
12	Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde	
13	Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde	
14	Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde		Verde	Verde	

Analisando os dados acima, é possível afirmar que P1, P2, P3 e P5 apresentaram aumento no repertório. P1 teve 14,28% de acerto na condição pré-teste e 92,85% de acerto na condição pós-teste, obtendo um aumento de 78,57% no percentual de acertos. P3 teve 57,14% de acerto na condição pré-teste e 71,42% de acerto no pós-teste, obtendo um aumento de 14,28% no percentual de acertos. P5 teve 50% de acerto na condição pré-teste e 85,71% de acerto na condição pós-teste, obtendo um aumento de 35,71% no percentual de acertos.

P2 teve 42,85% de acerto na condição pré-teste e 50% de acerto na condição pós-teste, obtendo aumento de 7,15% no percentual de acertos. P4 teve 92,85% de acerto na condição pré-teste e 92,85% de acerto na condição pós-teste, não havendo nenhum aumento de repertório.

O desempenho de P4 pode ser considerado esperado, uma vez que a profissional possui a especialização em ABA.

Pode-se concluir que o Estudo 1 foi responsável pelo aumento de repertório de conhecimento teórico para P1, P3 e P5. Já para P2, foi pouco eficaz.

As questões dissertativas do questionário buscaram identificar no repertório dos participantes quais seus conhecimentos pré e pós a Etapa 3 (formação). Logo, era esperado que os participantes conseguissem listar estratégias antecedentes que pudessem prevenir comportamentos desafiadores e estratégias consequentes que poderiam ser aplicadas após a ocorrência do comportamento desafiador, bem como descrevessem um exemplo de procedimento de reforçamento diferencial, especificamente, de reforçamento DRO, DRA e DRI.

As respostas dos participantes foram agrupadas por questão em condição pré e pós-teste, analisadas quanto às suas similaridades entre as respostas do próprio participante nas duas condições. Posteriormente, comparadas com as dos demais participantes, a fim de agrupar as estratégias citadas e identificar as similaridades nos aspectos descritivos dos exemplos dos participantes. Abaixo encontram-se os dados obtidos:

- **Estratégias Antecedentes**

Na condição pré-teste, os participantes P1, P2, P4 e P5 identificaram a rotina; P1, P4, P5 identificaram o apoio visual; P2 identificou a afetividade; P5 e P2 identificaram elaboração e retomada de combinados; P1 identificou o evitar muitos estímulos e distratores. P3 indicou evitar o contato com algo que desencadeasse o comportamento desafiador.

Na condição pós-teste, em relação à listagem de estratégias antecedentes, P1, P2, P4 e P5 listaram novas estratégias corretamente em relação ao respondido na condição anterior, sendo elas: alterar o espaço físico, intercalar atividades mais reforçadoras com menos

reforçadoras, oportunizar a tomada de decisão ao aprendiz, oferecer apoio visual para rotina, propor atividades que considerem a individualidade e interesses do aprendiz.

P4 e P5 indicaram considerar a identificação dos estímulos que causavam os comportamentos desafiadores e os comportamentos em si, bem como sua função para intervir. P3 indicou reforço positivo e negativo como estratégia antecedente, não obtendo êxito nesta questão.

- **Estratégias Consequentes**

Na condição pré-teste, P5 indicou minimizar o reforço dado para o comportamento; P2, retomar combinados; P4, identificar a função do comportamento desafiador e descreveu uma situação em que ofereceria e retiraria a atenção; P1, antecipar o que leva o comportamento a acontecer, utilizar algo que o aluno goste, antes que o comportamento ocorresse e P3, direcionar a criança para que possa ter comportamento adequado.

Na condição pós-teste, P1, P2 e P5 responderam incorretamente. O participante P2 apontou: “organizar o espaço, propor novas ações, lembrar combinados, utilizar tom de voz correto, entre outros”. Já P4, “direcionar para outra proposta, não reforçando o comportamento desafiador e retomar rotina”.

Mas, P1, demonstrou considerar parte do processo de identificação da função por avaliação funcional descritiva, pois respondeu o registrar a tríplice contingência, analisar a situação antecedente e criar estratégias. Contudo, as estratégias mencionadas foram “reforçadores positivos e negativos”, o que indica erro na resposta pelo conceito.

P3 e P4 foram as únicas participantes que responderam incluindo a resposta correta “a utilização do reforçamento diferencial como DRA, DRO e DRI”. Contudo, P4, também indicou o reforço não contingente e treino de comunicação funcional, porém estas são estratégias antecedentes. E P3, por sua vez, respondeu “estratégias antecedentes a fim de prevenir a ocorrência de um comportamento desafiador”.

- **Exemplo de DRO**

Nesta questão, os participantes deveriam descrever um exemplo de reforço DRO contendo: enquadramento de contexto de inadequação do comportamento, identificação de comportamento-alvo de diminuição, indicação de intervalo de tempo e de reforçamento de qualquer outro comportamento ao final do intervalo indicado.

Na condição pré-teste, nenhum participante acertou esta resposta. Já na condição pós-teste, apenas P1 e P4 responderam parcialmente correto. P1 identificou um comportamento-alvo de diminuição e a condição de qualquer outro comportamento ser reforçado. P4 identificou o comportamento-alvo de diminuição e indicou o intervalo de tempo.

P2 identificou o comportamento-alvo de diminuição e o comportamento-alvo de substituição, o que está incongruente com o conceito de DRO. P3 não atingiu nenhum critério próximo de uma resposta correta, pois respondeu que quando o aprendiz quer algo, precisa pedir. P4 indicou intervalo de tempo, porém, incorretamente, a condição de reforçamento de um comportamento específico em detrimento do comportamento-alvo de diminuição.

- **Exemplo de DRA**

Nesta questão, os participantes deveriam descrever um exemplo de reforço DRA contendo: enquadramento de contexto de inadequação do comportamento, identificação de comportamento-alvo de diminuição, identificação de comportamento-alvo de substituição, indicação de reforçamento apenas do comportamento comportamento-alvo de substituição (não necessariamente incompatível) e não do comportamento-alvo de diminuição.

Na condição pré-teste, nenhum participante acertou esta resposta. Já na condição pós-teste, todos os participantes apresentaram uma resposta que indica relação entre comportamento desafiador e ensino de habilidade. P1, P2, P4 e P5 identificaram o comportamento-alvo de diminuição e o comportamento-alvo de substituição. P3 identificou o comportamento-alvo de substituição, mas não indicou o comportamento desafiador (alvo de diminuição).

- **Exemplo de DRI**

Nesta questão, os participantes deveriam descrever um exemplo de reforço DRI contendo: enquadramento de contexto de inadequação do comportamento, identificação de comportamento-alvo de diminuição, identificação de comportamento-alvo incompatível, indicação de reforçamento apenas de comportamento comportamento-alvo incompatível e não do comportamento-alvo de diminuição.

Na condição pré-teste, apenas P4 obteve resposta parcialmente correta, pois identificou o comportamento-alvo de diminuição, identificou o comportamento de substituição e incompatível e apontou o reforçamento com reforçador tangível.

Na condição pós-teste, P1, P4 e P5 apresentaram uma resposta que indica uma relação entre comportamento desafiador sendo substituído por um comportamento incompatível, então identificaram o comportamento-alvo de diminuição, comportamento-alvo de substituição e incompatível. Importante ressaltar que P4 e P5 foram capazes de indicar o objetivo de diminuição do comportamento desafiador.

P2 enquadrrou em um contexto de inadequação e P3 identificou o comportamento-alvo de diminuição e a função, mas não apontou um comportamento-alvo de substituição e incompatível, além de incluir um estímulo potencialmente aversivo ao aprendiz.

- **Relação entre Manejo de Comportamento Desafiadores e Aprendizagem**

Nesta questão, os participantes deveriam responder que os comportamentos desafiadores prejudicam ou impedem a aprendizagem dos aprendizes, de forma que a avaliação de habilidades é fundamental para o planejamento de estratégias de manejo de comportamentos desafiadores, que como efeito deverão diminuir os comportamentos desafiadores e possibilitar a aprendizagem.

Na condição pré-teste, P1 apontou que o manejo auxilia na diminuição dos comportamentos desafiadores, focando no aumento de comportamentos adequados. P2

respondeu que o manejo é como uma ferramenta para suporte ao aluno. P3 indicou que o direcionamento do aluno ao comportamento adequado possibilita a aprendizagem. P4 identificou que os comportamentos desafiadores prejudicam a aprendizagem, assim o manejo beneficia o Aprendiz 1 aprender. P5 indicou a importância da motivação ao aprendiz para aprender e do planejamento tanto para o ensino quanto para o manejo.

Na condição pós-teste, P3, P4 e P5 responderam parcialmente corretamente, por indicar o ensino de habilidades e o efeito de diminuição de comportamentos desafiadores. P1 e P2 não obtiveram êxito nesta questão.

Considerações finais

Os resultados do Estudo 1 demonstram um aumento de repertório teórico dos participantes. Contudo, não foi possível validar os efeitos de implementação do conhecimento adquirido pelos participantes no estudo para com os aprendizes que atendiam.

Todos os participantes deram um *feedback* positivo sobre suas experiências na formação para a pesquisadora no último encontro. P4 indicou que, mesmo sendo especialista em ABA, a formação contribuiu para sua melhor compreensão de conceitos e de mudança na prática. P5 apontou que, enquanto parte da equipe gestora do município, gostaria que mais professores tivessem acesso ao conteúdo, uma vez que se torna indispensável para lidar com os aprendizes independente de diagnóstico clínico. P1, P2 e P3 ressaltaram que não se sentiam seguros em implementar o que foi aprendido após a formação, mas que se sentiam mais seguros por saber que há possibilidades de intervenção diante dos problemas vivenciados na escola. P2 e P3 apontaram que, após a formação, sabendo da existência dos termos técnicos e sua aplicabilidade, viam como e onde buscar mais informações.

Considerando os resultados do Estudo 1, o vínculo estabelecido entre a pesquisadora e os participantes, a solicitação da participante P1, bem como a gestão da educação no município, além das contribuições das pesquisas de consultoria colaborativa que apresentaram resultados

positivos (Calheiros et al., 2019; Canabarro, 2018; Lago & Tartuci, 2020; Mendes et al., 2011; Santos et al., 2023; Souza & Mendes, 2017; Souza & Nunes, 2020; West & Idol, 1990), e tendo em vista o objetivo estabelecido na presente tese em verificar procedimentos de ensino eficazes para professores sobre PBE, o Estudo 2 focou no tema de interesse e na necessidade cotidiana dos professores, que foi a elaboração de documentos que registram o planejamento das intervenções.

Partindo do pressuposto de que tais documentos devem definir, descrever e acompanhar os procedimentos, estratégias e resultados na escolarização de aprendizes autistas como indicado pela legislação (Dutra, et al., 2008; Lei nº 13.146, 2015), o Estudo 2 forneceu consultoria colaborativa para este propósito.

Estudo 2

Introdução

A consultoria colaborativa como instrumento de formação de professores

As pesquisas sobre consultoria colaborativa iniciaram no final da década de 80 (West & Idol, 1990). Desde então, novas pesquisas foram produzidas. Souza e Mendes (2017) indicam que as pesquisas sobre a consultoria colaborativa no contexto brasileiro estão cada vez mais visando contribuir com mudanças efetivas no contexto de ensino de alunos público-alvo da educação especial.

Na perspectiva da colaboração entre profissionais em prol da melhoria na qualidade da educação inclusiva, atualmente, há dois modelos de serviços: ensino colaborativo (ou coensino) e consultoria colaborativa. No primeiro modelo, os professores de ensino comum e de educação especial atuam juntos em sala de aula comum com toda a turma. No segundo, há profissionais desempenhando o papel de consultores para ajudar outros profissionais que atuam na escola.

O objetivo é o aumento do repertório do profissional da escola que participa da consultoria e, conseqüentemente, a melhoria nas soluções oferecidas no contexto de prática na escolarização de alunos público-alvo da educação especial. Ainda nesta perspectiva, ambos os papéis devem ser vistos de maneira igualitária, pois o profissional que recebe a orientação do consultor pode discutir e sugerir ideia também, uma vez que ambos possuem saberes que agregam ao processo de consultoria colaborativa (Canabarro, 2018; Mendes et al., 2011; Lago & Tartuci, 2020; Souza & Nunes, 2020).

Friend e Cook (1990) indicaram que a existência de um objeto comum, equivalência entre participantes, participação de todos, compartilhamento de responsabilidades, compartilhamentos de recursos e voluntarismo são características necessárias para a colaboração. De acordo com Mendes et al. (2011), caracteriza-se como consultoria colaborativa quando funciona como uma ajuda ou processo de resolução de problemas, há uma

pessoa que recebe ajuda e outra que a oferece (e ambos têm a responsabilidade sobre o bem-estar de uma terceira pessoa), é uma relação voluntária, tanto quem fornece a ajuda quanto quem a recebe compartilha a solução do problema, há uma meta de ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca a ajuda, e quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas poderão ser solucionados com mais sensibilidade e habilidade.

Machado e Almeida (2014) objetivaram caracterizar os efeitos de uma proposta de consultoria colaborativa na perspectiva de três professores de ensino público. A pesquisadora forneceu a consultoria colaborativa aos professores participantes, e após o processo, os professores deveriam responder um questionário de 32 questões fechadas. As questões foram divididas em três áreas: leitura e escrita, matemática e manejo de comportamento em sala de aula. As respostas às questões tinham quatro opções: pioraram, mantiveram, melhoraram ou melhoraram muito. Os resultados indicaram que a consultoria colaborativa teve bons resultados para os participantes, pois responderam com as pontuações de que os aprendizes mantiveram ou melhoraram o repertório nas categorias de habilidades indicadas no questionário, não havendo registros de piora. As autoras concluíram que a consultoria colaborativa foi um caminho promissor para assegurar às necessidades dos professores perante as atuações na escola, bem como estreitar vínculo e firmar parceria entre professores.

Benitez e Domeniconi (2016) avaliaram a eficácia de uma consultoria colaborativa oferecida pelo psicólogo escolar a dois professores (um do ensino comum e um da educação especial) em experimentos de delineamento de base múltipla. O enfoque da consultoria colaborativa foi orientar os participantes no ensino de leitura de palavras para aprendizes com deficiência. Os resultados indicaram que os desempenhos médios de leitura e escrita para a intervenção aplicada pelo professor do ensino comum foram de 86% e 83% de acertos e na intervenção pelo professor de educação especial foram de 78% e 65%. Com isso, as conclusões respaldam que a consultoria colaborativa é um serviço possível para o suporte a profissionais

na escola, em especial, o do psicólogo escolar neste estudo foi efetivo. As autoras indicam que outros profissionais adicionais podem ser uma possibilidade de resultados positivos para profissionais e aprendizes.

Canabarro (2018) avaliou as influências do processo de consultoria colaborativa sobre o senso de autoeficácia docente de uma professora de educação especial que atua com alunos com TEA. A consultoria colaborativa ocorreu entre a professora e a pesquisadora, por meio de encontros presenciais. O procedimento envolveu a aplicação pré e pós-intervenções da consultoria colaborativa com a Escala de Autoeficácia para professores de alunos com autismo do inglês *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers* (ASSET) traduzida e adaptada pela pesquisadora. A escala continha 30 habilidades, e o docente deveria responder em uma escala likert de 0 a 5, sendo 0 representando “não posso fazer nada” e 5 representando “certamente posso fazer”. Os resultados mostraram o aumento de autoeficácia docente percebida pela participante. As conclusões da pesquisa reafirmaram a importância da consultoria colaborativa e como esse modelo de colaboração também pode influenciar a elevação do senso de autoeficácia docente.

Calheiros et al. (2019) objetivaram planejar, implementar e avaliar um serviço de consultoria colaborativa à distância em Tecnologia Assistiva (TA) por meio de uma pesquisa de estudo de caso, de caráter qualitativo e exploratório. Participaram do estudo duas professoras e três consultoras da área de Tecnologia Assistiva. O procedimento de coleta de dados foi o preenchimento de um questionário que visava a identificação de demandas e interesse na consultoria colaborativa pelas professoras, seleção de um caso, apresentação do caso e o upload de imagens e vídeos de interação com o aluno no ConsultTecAssistiva (CTA), criado pelo pesquisador em parceria com um designer instrucional, na plataforma Moodle, num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). As consultoras ofereceram sugestões de recursos de TA e formas de implementação no cotidiano. As professoras e consultoras avaliaram e definiram

quais sugestões executariam. Posteriormente, as professoras aplicaram as recomendações e registravam na plataforma online criada, cujo suporte técnico em TA era oferecido pelas consultoras e pesquisador principal. Os resultados apontaram que é possível e desejável a parceria entre profissionais da educação e multidisciplinar, bem como que isso ocorra de forma online. Além disso, houve resultados positivos no repertório prático e no relato das professoras participantes e também no repertório acadêmico dos alunos da pesquisa.

Souza e Nunes (2020) avaliaram os efeitos de um programa de intervenção baseado na consultoria colaborativa para as práticas de uma professora da educação infantil de um aluno com TEA, em uma pesquisa com um delineamento de pesquisa multimétodo. Os participantes foram a professora do ensino comum, a cuidadora do aluno na escola e um familiar do aluno. O procedimento de intervenção baseou-se na seleção de três atividades recorrentes no contexto da professora: rotina inicial (chegada dos alunos), atividades acadêmicas e contação de histórias. Ao longo dos encontros de consultoria e no relato ao final do estudo, a pesquisadora identificou que, inicialmente, a professora participante apresentava uma posição passiva, ou seja, esperava as orientações da consultora/pesquisadora sobre como proceder com o aluno. Ao final do estudo, a professora já estava apresentando sugestões e novas práticas e não apenas acatando as orientações da consultora/pesquisadora. Os resultados foram o aumento na frequência de comportamentos mediadores da docente e mudanças qualitativas na participação do aluno nas atividades escolares.

Santos et al. (2023) realizaram uma revisão sistemática de pesquisas produzidas no Brasil sobre consultoria colaborativa na educação inclusiva. O objetivo foi analisar os artigos desenvolvidos quanto ao ano de publicação, área de publicação, tipo de trabalho, consultores envolvidos, metodologias e características do público-alvo da educação especial.

Os resultados apontaram que, no Brasil, a primeira publicação ocorreu a partir do ano de 2007. Houve maior concentração de pesquisas na área da educação e pedagogia,

principalmente, com foco na parceria entre professor de ensino comum e da educação especial. Porém, os autores encontraram pesquisas com implementação nas áreas da saúde, como psicologia, terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia. Além disso, as conclusões dos estudos indicaram que a consultoria colaborativa é uma grande aliada na formação de professores, pode ser desenvolvida por profissionais de diferentes áreas como consultores, é indicada como um possível serviço de apoio à escola, pode ocorrer à distância (online), e apresenta resultados positivos em diferentes níveis de ensino e áreas de repertório do aprendiz público-alvo da educação especial.

A documentação referente aos aprendizes como parte das atribuições dos professores

Dentre os documentos previstos na legislação brasileira voltados à inclusão escolar, a LBI prevê o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Lei nº 13.146, 2015). Porém, nesta legislação, não há uma orientação do que deve constar e como deve ser elaborado este documento. O Decreto nº 7.611 (2011, p. 1) indica que é dever do Estado fornecer a “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena”

Na literatura brasileira, é possível conferir uma produção científica a respeito do que é, por que, quando e como deve ser elaborado o PEI. Mas não há um consenso a respeito. É importante salientar que o PEI não é considerado a mesma coisa que o PAEE, de acordo com Costa e Schmidt (2019) e Bassi et al. (2020), uma vez que o planejamento e implementação do PEI são realizados pelo docente especializado, o que não garante o trabalho colaborativo com equipe multiprofissional e todas as etapas necessárias para a elaboração do PEI (Silva & Camargo, 2021).

Silva e Camargo (2021) realizaram uma revisão integrativa acerca do PEI, objetivando verificar como o PEI era compreendido nas pesquisas nacionais, bem como se nestas pesquisas havia subsídios para instrumentalizar professores e demais profissionais para a elaboração e

implementação deste documento. Foram considerados os estudos com as seguintes especificidades de público-alvo: TEA, deficiência intelectual e altas habilidades. As autoras selecionaram 16 artigos que atendiam aos critérios de inclusão do estudo. Contudo, a análise das autoras apontou que a produção acadêmica nacional sobre o PEI não explicou de forma clara, sintética e objetiva como este documento pode ou deve ser elaborado e executado. Ainda de acordo com as autoras, a nomenclatura, função e modelos do documento necessitam de unificação.

Battistello et al. (2024) tiveram como objetivo geral refletir sobre as possibilidades do PEI voltado ao aprendiz com TEA no ensino comum. Os objetivos específicos incluíram compreender a função do PEI e verificar como ele pode ser operacionalizado no contexto de sala de aula, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Os resultados indicaram que o conceito do PEI ainda é recente no Brasil, embora tenha amparo em políticas públicas educacionais, o documento é pouco utilizado nas escolas, pode ter denominações de formas diferentes, a estrutura do documento não é padronizada e, frequentemente, faltam informações para elaborar um plano efetivo. Por isso, concluem que é necessário ampliar os estudos a fim de padronizá-lo minimamente e de operacionalizá-lo.

Pereira e Nunes (2018) relataram os efeitos da implementação do PEI no processo de escolarização de um aluno com TEA por meio de uma pesquisa colaborativa de natureza quase-experimental de modalidade intra sujeito. A intervenção foi proposta em três etapas. A primeira etapa foi um momento de reflexão em que as professoras analisaram as gravações de vídeos e ponderaram sobre as possibilidades de participação do aprendiz nas atividades. Na segunda etapa, foi realizada uma reunião com vários profissionais que atendiam a criança na área escolar e clínica, bem como a família do Aprendiz 1 fim de as pesquisadoras apresentarem um modelo de PEI à equipe e identificar as contribuições de cada um dos membros. Na terceira etapa, foi realizada a elaboração e a implementação do PEI pelas professoras da escola junto a

pesquisadora com análise de práticas e reflexões. Os resultados indicaram aumento de repertório do aprendiz participante, *feedback* positivo da professora participante e a importância do uso do PEI na perspectiva colaborativa na educação de pessoas com TEA.

Pereira e Nunes (2024) realizaram uma pesquisa-ação de cunho colaborativo com professores e gestores escolares. Os dados apontaram que não havia um modelo de PEI a ser utilizado nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte, bem como desconhecimento sobre o documento pelos professores que o deveriam elaborar. Desta forma, os pesquisadores forneceram uma formação teórica do tema e, posteriormente, elaboraram de forma colaborativa um modelo a ser utilizado pela rede na plataforma eletrônica que depois viria a ser validado por juízes externos (pesquisadores) e internos (participantes da formação proposta).

Quanto a comportamentos desafiadores (também conhecidos na literatura brasileira como inadequados, inapropriados ou problema) apresentador por aprendizes com TEA no contexto escolar, no Brasil, não há uma legislação que indique especificamente a necessidade ou obrigatoriedade de um documento elaborado pelos profissionais da escola que registre as informações sobre como conduzir situações de comportamentos desafiadores de aprendizes com TEA no contexto escolar. Contudo, diariamente os profissionais da escola estão lidando com estes comportamentos sem conhecimento especializado ou acompanhamento de profissionais com competência técnica nesta demanda, tendo implicações significativas na qualidade do acesso, permanência, aprendizagem e participação dos aprendizes como direitos garantidos por lei às pessoas com deficiências como o TEA (Lei nº 13.146, 2015).

Considerando que a ABA desenvolve tecnologias comportamentais que instrumentaliza as pessoas sobre como prevenir ou lidar com a ocorrência de comportamentos desafiadores de forma eficaz, comprovada cientificamente e que este conhecimento não é acessível e legalmente exigido dos profissionais da escola, o Estudo 2 considerou a demanda dos participantes

justificada na motivação em agir melhor sobre a necessidade dos aprendizes e demais envolvidos no contexto de escolarização.

Em alguns países, como os Estados Unidos, existe uma lei chamada *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), em tradução livre, Lei de Educação para Indivíduos com Deficiências. Dentro desta legislação, está descrito um compilado de orientações e direitos dos aprendizes com deficiências, dentre esses há um documento chamado *Behavior Intervention Plan* (BIP) em tradução livre Plano de Intervenção Comportamental. A legislação indica que os profissionais da escola deverão conduzir uma avaliação funcional do(s) comportamento(s) desafiador(s) dos aprendizes e, após esse procedimento realizado nos princípios de PBEs e ética, elaborar o plano citado, nos casos em que estes comportamentos prejudiquem ou tragam prejuízos aos aprendizes e/ou a terceiros.

Brasil e Estados Unidos são países com realidades bem distintas em toda a história e sistema político. Contudo, o documento indicado foi considerado no Estudo 2 como uma ferramenta de potencial resolutivo para os profissionais que atuam em escolas e enfrentam esta dificuldade em especial, bem como um passo para melhorar a qualidade técnica das intervenções realizadas com os aprendizes em situações de comportamentos desafiadores no contexto escolar comum, aproximando assim as PBEs neste contexto.

Uma vez que a função deste documento é registrar orientações sobre como devem ser conduzidas situações de comportamentos desafiadores dos aprendizes de forma preventiva e de manejo após a ocorrência destes comportamentos com o objetivo de redução da apresentação destes, mas também de aumento de qualidade de vida do aprendiz e demais envolvidos, é imprescindível destacar que, no Estudo 2, foi proposto o termo Plano de Manejo de Comportamento Desafiador no Contexto Escolar. Isso também se justifica pelo entendimento de que, na legislação brasileira, os profissionais da escola precisam elaborar o Plano de

Atendimento Educacional Especializado (Lei nº 13.146, 2015) que não deixa claro esta função de manejo específica no documento.

De acordo com Higgins et al. (2023), podem ser considerados 11 componentes para um BIP, em tradução livre “Plano de Intervenção Comportamental”, sendo eles: **(1) Seção introdutória:** em que há indicação dos dados de identificação e caracterização do aprendiz, família e instituição; **(2) Comportamento(s)-alvo(s):** descrição operacionalizada dos comportamentos desafiadores a serem alvo de intervenção; **(3) Hipótese Funcional e explicações a respeito;** **(4) Objetivos:** definição das metas específicas, mensuráveis e individualizadas; **(5) Antecedentes:** indicação dos “gatilhos” que provocam a apresentação do(s) comportamento(s)-alvo(s); **(6) Estratégias Antecedentes:** apresentação das estratégias que previnem a ocorrência do(s) comportamento(s)-alvo(s); **(7) Comportamentos substitutos/alternativos:** definição de comportamento(s) que podem substituir os comportamentos-alvo de intervenção; **(8) Estratégias de Ensino:** definição e descrição das estratégias que serão utilizadas para ensinar o(s) comportamento(s) do item 7; **(9) Consequências:** listar as consequências que frequentemente todos os envolvidos apresentam na ocorrência do(s) comportamento(s) alvo(s); **(10) Estratégias Consequentes:** apresentação das estratégias de manejo que serão utilizadas na ocorrência do(s) comportamento(s)-alvo(s) de intervenção; **(11) Procedimento de coleta de dados:** definição de uma estratégia de coleta de dados contínua e consistente para monitoramento da efetividade da intervenção.

No Brasil, os documentos que os professores elaboram na prática profissional são definidos pela gestão da unidade escolar ou de instituições hierárquicas superiores, como secretarias de educação municipais e estaduais e ministério federal de educação. Contudo, como citado acima, não há uma indicação clara na legislação ou consenso nas pesquisas a respeito dos modelos possíveis, uma vez que também dependem da perspectiva teórica.

Pereira e Nunes (2024) contribuem ao afirmarem que a elaboração e validação do PEI pelos professores aumentam a aplicabilidade em contexto real. Essa ideia condiz com o que a Análise do Comportamento considera para a aprendizagem: motivação do aprendiz. Nesse caso, o aprendiz sendo o professor, que precisa aprender como elaborar um PEI que seja eficaz para sua prática e não um documento burocrático sem fundamento teórico e prático.

Na Análise do Comportamento, existe um conceito chamado “produto permanente”, que se refere ao resultado ou objeto que são consequência de um comportamento. A exemplo disso, em caso de comportamento adaptativo, um produto permanente do comportamento de limpar uma mesa é a mesa limpa, sem migalhas ou líquidos que a tenham sujado anteriormente. Ou então, em caso de comportamento desafiador, uma mesa quebrada, um livro rasgado ou um machucado no braço após a apresentação de comportamentos desafiadores no contexto escolar. A medida de um produto permanente envolve a medição do comportamento com base em seus efeitos no ambiente que permanecem por tempo suficiente para serem medidos (Cooper, et al., 2019).

Nesse sentido, os documentos elaborados pelo professor, como uma das atribuições do cargo, podem ser considerados como um produto permanente do comportamento de elaborar os documentos. Contudo, para que qualquer documento seja escrito como resultado de um planejamento do profissional responsável, deve-se levar em conta o processo de avaliação de repertório de um aprendiz. Afinal, a individualização do ensino começa já na avaliação.

Justificativa

A consultoria colaborativa é uma proposta já validada por outras pesquisas brasileiras e internacionais. Contudo, ainda não existindo um consenso ou padrão de modelos de documentação no Brasil, bem como a importância da PBE na prática dos profissionais que atuam na escolarização de aprendizes com TEA, o Estudo 2 justifica-se na proposição de uma consultoria colaborativa em PBE para os professores fundamentarem os documentos

norteadores relacionados a avaliação e intervenção e, conseqüentemente, possíveis resultados de sucesso na inclusão escolar destes aprendizes.

Objetivos

O objetivo geral do Estudo 2 foi avaliar os efeitos de uma consultoria colaborativa na elaboração de documentos relacionados à escolarização de aprendizes com TEA, com enfoque em práticas baseadas em ABA, no contexto da escolar comum. Os objetivos específicos foram: (a) identificar as dificuldades da implementação da consultoria colaborativa para o planejamento de intervenções por meio da elaboração dos documentos: relatório de avaliação, PEI e Plano de Manejo de Comportamentos Desafiadores no Contexto Escolar e (b) identificar a percepção de importância e viabilidade de implementação na escola pelas participantes.

Tipo de pesquisa e variáveis

Foi realizada uma pesquisa colaborativa, uma modalidade de pesquisa desenvolvida de forma conjunta entre pesquisadores e professores, seguindo os pressupostos de Ibiapina (2008), em uma busca de investigação de práticas conjuntas entre pesquisador e professor, em vez de apenas investigar as práticas pedagógicas do professor.

Dessa forma, ocorre uma prática conjunta entre o pesquisador e o professor, que busca o seu desenvolvimento profissional através da reflexão e problematização de sua formação e prática, visando sanar as suas verdadeiras necessidades. Por outro lado, o pesquisador também se desenvolve, ampliando seu conhecimento na área pessoal e profissional, além de contribuir com inovação científica. Contempla a valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisador e professor, baseadas em análises e decisões construídas em negociações conjuntas, consolidando-se como coparceiros, consúrios e coautores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada (Ibiapina, 2008).

A variável dependente foi o comportamento do Participante 1 na elaboração do Relatório de Avaliação de Repertório, Plano de Ensino Individualizado e Plano de Manejo de Comportamento Desafiador no Contexto Escolar dos seus aprendizes e a variável independente foi a consultoria colaborativa da pesquisadora voltada ao participante.

Participantes

Participaram três professores da rede municipal de educação do interior do estado de São Paulo e dois aprendizes matriculados na rede referenciada. Abaixo encontram-se as tabelas de caracterização dos participantes mencionados acima.

Tabela 5

Caracterização de professores participantes do estudo 2

Código do Participante	Idade	Sexo	Cargo e Função	Carga Horária	Nível de Ensino que atuava	Local de Atendimento	Formação
P1	45	Feminino	Professora no Projeto ABA na Escola em uma sala de uma UE.	40 horas	Infantil ao Fundamental	Sala cedida em uma unidade escolar.	Licenciatura em Pedagogia, Letras, Artes e Filosofia, Pós-graduação em Análise do Comportamento Aplicada (ABA).
P2	40	Feminino	Professora no AEE	40h	Fundamental	Sala de AEE na Unidade Escolar.	Licenciatura em Pedagogia com habilitação em DI e pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional.
P3	57	Feminino	Professora no AEE	40h	Infantil	Sala de AEE em uma unidade escolar, mas com serviço de itinerância.	Pós-graduações na área de Deficiência Intelectual, Autismo, Libras, Braille e neuroaprendizagem.

Tabela 6*Caracterização de aprendizes participantes do Estudo 2*

Código do Participante	Idade	Sexo	Ano Letivo	Nível de Ensino que atuava	Participantes responsáveis pelo atendimento e serviços respectivos
A1	6 anos e 11 meses	Masculino	1º ano	Educação Fundamental 1	P1 no Projeto ABA na Escola e P2 no AEE.
A2	3 anos e 11 meses	Masculino	Pré-escola (1ª etapa)	Educação Infantil	P1 no Projeto ABA na Escola e P3 no AEE.

Nota. P1 atendia a todos os aprendizes no projeto ABA na Escola. P2 atendia ao A1 e P3 atendia ao A2.

Inicialmente, foi proposto que alguns professores que participaram do Estudo 1 participassem do Estudo 2. Porém, houve troca de profissionais na atribuição de funções e unidades escolares, consequentemente, de aprendizes possíveis de participação. Com isso, a gestão da Secretaria de Educação indicou outros profissionais da rede municipal para participar do Estudo 2. Apenas a Participante 1 do presente estudo participou dos Estudos 1 e 2, devido ao seu interesse na continuidade da experiência formativa e continuidade de seu cargo de atribuição no Projeto ABA na Escola do município.

Para participação no Estudo 2, foram considerados como critérios de inclusão: ser maior de 18 anos, atuar como professor em rede pública de ensino, atender ao menos uma criança com TEA, e atuar em um serviço de suporte a aprendizes, famílias, professores de AEE e/ou ensino comum.

Considerou-se a importância de um dos participantes ser especialista em ABA, pois a probabilidade de sucesso da consultoria colaborativa proposta no Estudo 2 dependeria do conhecimento especializado para avaliação de repertório e análise de dados dos aprendizes com um profissional da escola pelo vínculo com o aprendiz e, posteriormente, a possibilidade da generalização das habilidades aprendidas na consultoria colaborativa com outros aprendizes e demais envolvidos, ou seja, a possibilidade de que este participante utilize em suas práticas futuras e beneficie mais aprendizes e professores.

Os critérios de exclusão foram: serem menores de 18 anos, não atuarem como professores em rede pública de ensino, não atenderem ao menos uma criança com TEA e não ter pelo menos um profissional com a pós-graduação em ABA concluída e com atuação em um serviço de suporte à aprendizes, famílias, professores de AEE e ensino comum.

Importante destacar que P1 foi a principal participante deste estudo na consultoria colaborativa proposta pela sua formação e atribuição de cargo, uma vez que P2 e P3 participaram de etapas do procedimento de coleta de dados que envolviam a validação social, contribuição com informações relevantes e alinhamento de expectativas e práticas.

Os critérios de inclusão dos aprendizes participantes foram: serem alunos matriculados na educação infantil ou ensino fundamental, serem atendidos pelos profissionais participantes da pesquisa e apresentarem comportamentos desafiadores no contexto escolar de modo que prejudicassem a aprendizagem destes no ambiente. A participação dos aprendizes consistiu apenas na autorização e consentimento de acesso e utilização de dados referentes ao seu repertório comportamental e contexto educacional.

Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética de Seres Humanos da UFSCar, sob número do parecer 2.949.755. A coleta de dados iniciou-se após a apresentação

do projeto da pesquisa e a assinatura dos termos de consentimento pelos profissionais participantes e pelos responsáveis pelos aprendizes participantes.

Local

A pesquisa foi realizada com professores de um município no interior do estado de São Paulo com, aproximadamente, 300.000 habitantes. A participação ocorreu no formato online e síncrono em todas as etapas do procedimento de coleta de dados deste estudo. Os participantes estavam em suas salas nas escolas em que atuavam respectivamente e em horário de trabalho, com autorização da Secretaria de Educação.

Materiais e instrumentos

Os materiais utilizados foram o celular de uso pessoal, computador, conexão com internet, o aplicativo gratuito *Whatsapp* da empresa Meta, o aplicativo gratuito *Meet* e *Drive* da empresa *Google*.

Os instrumentos utilizados foram elaborados e adaptados pela pesquisadora para a presente pesquisa, ponderando que a avaliação é um processo de identificação de comportamentos específicos durante uma linha de base e que, posteriormente, dá subsídio para análise de dados e definição de intervenções necessárias (CASP, 2022), sendo eles:

(a) *Checklist de Comportamentos-alvo de Elaboração de Relatório de Avaliação* (Apêndice D), que teve como objetivo identificar a presença ou ausência de comportamentos-alvos do participante quanto à elaboração do relatório após o processo de avaliação de repertório em condição pré e pós-procedimento de coleta de dados do presente estudo. A adaptação da pesquisadora foi realizada por meio de uma seleção e análise de tarefas de tópicos do modelo de relatório do Conselho Federal de Psicologia (Conselho Federal de Psicologia, [CFP], 2019), uma vez que a prestação de serviços em ABA é, atualmente, considerada no Brasil como especialidade do psicólogo e não há um modelo indicado pelo MEC alinhado com um processo de avaliação fundamentado em ABA com aplicação à área da educação;

(b) *Checklist de Comportamentos-alvo de Elaboração do Plano de Ensino Individualizado* (Apêndice E), cuja finalidade foi identificar a presença ou ausência de comportamentos-alvos do participante quanto a elaboração do PEI em condição pré e pós-procedimento de coleta de dados do presente estudo. A adaptação da pesquisadora foi realizada por meio de uma seleção e análise de tarefas de tópicos indicados pelo CASP (2022) no modelo de Plano de Tratamento para Autorização de Serviço em ABA;

(c) *Checklist de Comportamentos-alvo de Elaboração do Plano de Manejo de Comportamentos Desafiadores no Contexto Escolar* (Apêndice F), que objetivou identificar a presença ou ausência de comportamentos-alvos do participante quanto a elaboração do Plano de Manejo de Comportamentos Desafiadores no Contexto Escolar em condição pré e pós-procedimento de coleta de dados do presente estudo. A adaptação da pesquisadora foi realizada por meio da seleção e análise de tarefas dos tópicos indicados para o BIP de Higgins et al. (2023).

Procedimentos

A presente pesquisa foi realizada em nove etapas, com duração de cinco meses e 19 sessões de consultoria colaborativa ao total. Abaixo a Tabela 7 apresenta um resumo dos procedimentos.

Tabela 7

Resumo das etapas do procedimento de coleta de dados do estudo 2

Etapa	Participantes	Duração	Objetivo
1	Participante 2 e participante 3.	Aproximadamente 2h.	Apresentar-se as participantes e explicar o Estudo 2 as participantes, bem como iniciar vínculo.
2	Participante 2 e participante 3.	Acesso irrestrito.	Fornecer material para estudo ou consulta.
3	Participante 1.	Não mensurado, uma vez que P1 coletou dados previamente ao estudo 2	Coletar dados a respeito dos Aprendiz 1 e 2. Avaliar o relatório preliminar elaborado por P1 sobre a avaliação do Aprendiz 1 com o Checklist

		como parte de sua atribuição profissional.	de Comportamentos-alvo de Elaboração de Relatório de Avaliação (Apêndice D).
4	Participante 1.	Aproximadamente 5h.	Fornecer consultoria colaborativa para análise de dados e elaboração do relatório de avaliação.
5	Todas as participantes.	Aproximadamente 2h.	Apresentar e discutir o relatório de avaliação e validar dados e análises com P2 e P3.
6	Participante 1.	Aproximadamente 7h.	Avaliar o PEI preliminar elaborado por P1 referente ao Aprendiz 1 com Checklist de Comportamentos-alvo de Elaboração do Plano de Ensino Individualizado (Apêndice E). Fornecer consultoria colaborativa para análise de dados e elaboração do Plano de Ensino Individualizado e do Plano de Manejo de Comportamentos Desafiadores no Contexto Escolar.
7	Todas as participantes.	Aproximadamente 2h.	Apresentar e discutir o Plano de Ensino Individualizado e o Plano de Manejo de Comportamentos Desafiadores no Contexto Escolar, bem como validar análises e viabilidade de implementação das estratégias no contexto.
8	Todas as participantes.	Aproximadamente 1 hora.	Coletar <i>feedback</i> de participação da pesquisa.
9	Pesquisadora.	Aproximadamente 1h.	Avaliar os documentos finais produzidos por P1 (relatório, PEI e Protocolo de Manejo de Comportamentos Desafiadores no Contexto Escolar) referentes ao Aprendiz 2 com os instrumentos do estudo.

Resumidamente, as nove etapas incluíram a análise documental com os checklists desenvolvidos pela pesquisadora, sessões de consultoria colaborativa e registros de relatos dos participantes. Abaixo estão descritas como ocorreram e qual a finalidade de cada etapa:

- **Etapas 1 – Entrevista Online Individual com os Profissionais Participantes**

A pesquisadora utilizou o roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice B) para iniciar o vínculo com os participantes e identificar suas queixas sobre comportamentos desafiadores dos seus aprendizes. Para isso, agendou um dia e horário para uma reunião online

via *Meet* com cada profissional com duração mínima de 45 minutos e máxima de 1 hora. Esta etapa foi implementada com P2 e P3 do Estudo 2, pois a P1 já havia participado do Estudo 1.

- **Etapa 2 – Acesso a Material Formativo pelos Profissionais Participantes**

Os participantes tiveram acesso ao conteúdo sobre princípios básicos da Análise do Comportamento já gravado no Estudo 1 e acesso ao material didático, pois o conteúdo oferecido na formação proposta fundamentou a perspectiva teórica e prática da elaboração dos documentos objeto do Estudo 2. Nesta pesquisa, a Etapa 2 não foi obrigatória e não verificou sua realização pelas participantes 2 e 3, ou seja, não foi controlado se os participantes assistiram às aulas, leram ou compreenderam o material didático, devido ao cronograma da pesquisa e objetivos do Estudo 2.

- **Etapa 3 – Avaliação de Repertório dos Aprendizes pela Participante 1**

A Participante 1 era a responsável pelo Projeto ABA na Escola do município, que ocorria em uma sala na unidade escolar de referência para o projeto. Os aprendizes da rede municipal que apresentavam diagnóstico de TEA eram encaminhados ao serviço ABA na escola, seguindo critérios da Secretaria de Educação Municipal e carga horária disponível da P1. Contudo, tanto o PAE exclusivo no turno escolar quanto o AEE da unidade local em que eram matriculados eram mantidos. O serviço ABA na Escola era proposto como um serviço adicional a direitos já garantidos pelo município. Afinal, o objetivo do projeto era incluir PBEs nas escolas com uma profissional especializada e de referência para atendimentos indiretos como orientações de pais e profissionais das escolas e atendimento direto ao aprendiz em condição individualizada, preferencialmente.

Portanto, como parte de suas atribuições e participação na presente pesquisa, havia a condição de que avaliasse o repertório dos aprendizes com protocolo de avaliação para que fosse possível elaborar um relatório, um PEI e um Plano de Manejo de Comportamentos Desafiadores no Contexto Escolar relacionados aos aprendizes participantes.

Para a avaliação do repertório dos Aprendiz 1 e 2, a Participante 1 realizou a anamnese com a família, reunião com profissionais da escola, selecionou e aplicou protocolo de avaliação *Verbal Behavior Milestones Assessment na Placement Program* (VB-MAPP). As sessões de avaliação ocorreram nas dependências das unidades escolares em que o projeto ocorria.

Com os dados coletados, a P1 elaborou um relatório preliminar de acordo com o último modelo utilizado em sua prática e enviou a pesquisadora para a avaliação documental com o *Checklist de Comportamentos-alvo de Elaboração de Relatório de Avaliação* (Apêndice D) da versão do documento referente ao Aprendiz 1.

- **Etapas 4 – Consultoria Colaborativa para a Avaliação de Repertório entre a Pesquisadora e a Participante 1 (P1)**

As sessões de consultoria colaborativa ocorreram individualmente e online entre a pesquisadora e P1, a fim de apresentar e discutir os dados coletados na avaliação de repertório dos aprendizes, cuja coleta foi realizada pela participante 1 e acompanhada pela pesquisadora. Foram realizadas cinco sessões nesta etapa. Na sessão 1, a participante apresentou os dados coletados sobre o Aprendiz 1, e a pesquisadora revisou os dados de acordo com seu relato vocal e em vídeos de aplicações pontuais. Nas sessões 2 e 3, discutiram-se os novos dados coletados, e a pesquisadora orientou e ajustou o relatório em conjunto com a participante. Na sessão 4, a participante apresentou os dados do Aprendiz 2, e a pesquisadora revisou os dados de acordo com seu relato vocal e vídeos de aplicações pontuais. Na sessão 5, discutiram-se os novos dados coletados, e o relatório foi orientado e ajustado em conjunto. Os documentos foram organizados e editados em uma pasta no *Drive*, cujo acesso era exclusivo das participantes, pesquisadora e orientadora do estudo.

De modo geral, as sessões de consultoria colaborativa da Etapa 4, relacionadas ao relatório, foram realizadas seguindo um roteiro em comum:

1. **Boas-vindas e acolhimento:** momento em que a pesquisadora cumprimentava a participante e comentava sobre algo relacionado a eventos recentes sobre si própria, a participante ou externos a fim de “quebrar o gelo”.

2. **Apresentação da pauta da sessão:** a pesquisadora apresentava o que seria feito na sessão e verificava se a participante desejava inserir alguma pauta. Caso sim, a pesquisadora inseria na pauta e definia uma distribuição da gestão do tempo da sessão para funcionar com efetividade.

3. **Leitura e alterações do documento:** a pesquisadora compartilhava a tela do documento pelo computador e realizava a leitura conjunta, como uma oportunidade de tirar dúvidas com a participante sobre o que quis dizer naquele trecho ou se havia alguma dúvida da participante sobre o dado/resultado ou o texto. Após isso, a pesquisadora realizava as orientações e edições na escrita do documento em conjunto com a participante. Toda a sugestão de alteração era acompanhada de uma justificativa para que a participante compreendesse o motivo e também indicasse estar de acordo ou não com a alteração proposta. Quando havia discordância, a pesquisadora respeitava a participante e não alterava.

4. **Encerramento da sessão:** a pesquisadora encerrava o momento com agradecimento pela participação e uma mensagem inspiradora sobre a importância e uso futuro do documento.

Considerando os dados de análise do desempenho da P1 quanto à elaboração de relatório e o objetivo específico deste estudo na elaboração do documento, a pesquisadora planejava as sessões organizando pontos de *feedback* positivo e corretivo para cada sessão.

● **Etapa 5 – Reuniões Online de Feedback da Avaliação de Repertório com todas as Participantes**

A pesquisadora agendou duas reuniões online com duração de 1 hora cada com as três participantes (P1, P2 e P3), a fim de apresentar os relatórios de Avaliação de Repertório e

explicar os déficits e potencialidades dos aprendizes, bem como tirar dúvidas das participantes 2 e 3 sobre a avaliação e confirmar se concordavam com o que foi apresentado, uma vez que P2 e P3 eram leigas no assunto de avaliação com protocolos na perspectiva da ABA. Os encontros ocorreram online pelo aplicativo *Meet* e *WhatsApp* em vídeo chamada.

- **Etapa 6 – Consultoria Colaborativa para a Elaboração do Plano de Ensino Individualizado e Plano de Conduta de Manejo de Comportamento Desafiador entre a Pesquisadora e a Participante 1 (P1)**

Após a apresentação na etapa anterior, a pesquisadora retomou as sessões individuais com a P1, desta vez, com o objetivo de auxiliar na elaboração do PEI e do Protocolo de Manejo de Comportamento Desafiador no Contexto Escolar dos aprendizes, uma vez que ela era a profissional com a pós-graduação em ABA e tinha o tempo disponível e a atribuição de função no projeto ABA na Escola do município. Foram realizadas sete sessões ao total nesta etapa.

Na sessão 1, a participante apresentou sua versão de PEI suas dúvidas em relação ao modelo e sua escrita, e a pesquisadora deu *feedback* positivo sobre os pontos possíveis, bem como corretivos; apresentou sugestões de alterações que otimizariam o modelo e, em acordo com a participante 1, finalizaram o modelo. Após o encerramento da sessão 1, a pesquisadora aplicou o *Checklist de Comportamentos-alvo de Elaboração do Plano de Ensino Individualizado* (Apêndice E) na versão preliminar do PEI do Aprendiz 1 apresentada pela participante 1, a fim de registrar e comparar o desempenho de P1 na condição pré e pós a consultoria colaborativa.

Nas sessões 2 a 4, a pesquisadora e participante 1 discutiram, revisaram e definiram os objetivos de curto prazo do PEI dos Aprendiz 1 e 2 no modelo definido na sessão 1. Na sessão 5, a pesquisadora e participante 1 definiram um modelo de Plano de Manejo de Comportamento Desafiador no Contexto Escolar e iniciaram a escrita do referente ao Aprendiz 1. Na sessão 6 e 7, a pesquisadora e participante 1 discutiram, revisaram e definiram as estratégias antecedentes

e consequentes aos comportamentos desafiadores dos aprendizes 1 e 2. Os documentos foram organizados e editados em uma pasta no Drive, cujo acesso era exclusivo das participantes, pesquisadora e orientadora do estudo.

De modo geral, as sessões de consultoria colaborativa da Etapa 6, relacionadas ao PEI, foram realizadas seguindo um roteiro em comum:

1. **Boas-vindas e acolhimento:** momento em que a pesquisadora cumprimentava a participante e comentava sobre algo relacionado a eventos recentes sobre si própria, a participante ou externos a fim de “quebrar o gelo”.

2. **Apresentação da pauta da sessão:** a pesquisadora apresentava o que seria feito na sessão e verificava se a participante desejava inserir alguma pauta. Em caso afirmativo, a pesquisadora inseria na pauta e definia uma distribuição da gestão do tempo da sessão para funcionar com efetividade.

3. **Discussão e definição de objetivos:** a pesquisadora propôs a discussão sobre os dados coletados, a análise sobre a relevância social das habilidades para os Aprendizes 1 e 2, e as considerações sobre os critérios de cúspides comportamentais. Assim, compartilhava a tela do documento pelo computador, como uma oportunidade de criar uma dica visual sobre os tópicos da discussão e, posteriormente, a escrita do documento em si.

4. **Encerramento da sessão:** a pesquisadora encerrava o momento com agradecimento pela participação e uma mensagem inspiradora sobre a importância e uso futuro do documento.

Considerando os dados de análise do desempenho da P1 quanto à elaboração do PEI e o objetivo específico deste estudo na elaboração do documento, a pesquisadora planejava as sessões organizando pontos de *feedback* positivo e corretivo para cada sessão.

De modo geral, as sessões de consultoria colaborativa da Etapa 6, relacionadas ao Plano de Manejo de Comportamentos Desafiadores no Contexto Escolar, foram realizadas seguindo um roteiro em comum:

5. **Boas-vindas e acolhimento:** momento em que a pesquisadora cumprimentava a participante e comentava sobre algo relacionado a eventos recentes sobre si própria, a participante ou externos a fim de “quebrar o gelo”.

6. **Apresentação da pauta da sessão:** a pesquisadora apresentava o que seria feito na sessão e verificava se a participante desejava inserir alguma pauta. Em caso afirmativo, a pesquisadora inseria na pauta e definia uma distribuição da gestão do tempo da sessão para funcionar com efetividade.

7. **Discussão e definição de estratégias de manejo:** a pesquisadora propôs a discussão sobre a(s) função(ões) dos comportamentos desafiadores dos Aprendiz 1 e 2 e considerações sobre estratégias antecedentes e consequente. Assim, compartilhava a tela do documento pelo computador, como uma oportunidade de criar uma dica visual sobre os tópicos da discussão e, posteriormente, a escrita do documento em si. Toda a sugestão era acompanhada de uma justificativa para que a participante compreendesse o motivo e também indicasse estar de acordo ou não com a alteração proposta. Quando havia discordância ou preferência por algo que não tinha um impacto na função do documento, a pesquisadora respeitava a participante e não alterava.

8. **Encerramento da sessão:** a pesquisadora encerrava o momento com agradecimento pela participação e uma mensagem inspiradora sobre a importância e uso futuro do documento.

Considerando os dados de análise do desempenho da P1 na elaboração do Plano de Manejo de Comportamento Desafiador no Contexto Escolar e o objetivo específico deste estudo

na elaboração do documento, a pesquisadora planejava as sessões organizando pontos de *feedback* positivo e corretivo para cada sessão.

- **Etapa 7 – Reuniões Online de Feedback do Plano de Ensino Individualizado e Plano de Conduta de Manejo de Comportamento Desafiador com todas as Participantes**

A pesquisadora agendou duas reuniões que ocorreram online pelo aplicativo *Meet* e *WhatsApp* em vídeo chamada, com duração de 1 hora com as participantes. O objetivo foi apresentar o PEI e Plano de Manejo de Comportamento Desafiador no Contexto Escolar e verificar a compreensão e viabilidade do que foi proposto na visão das participantes 2 e 3. Todas as dúvidas apresentadas pelas participantes foram esclarecidas e orientadas à implementação. Os documentos foram organizados e editados em uma pasta no *Drive*, cujo acesso era exclusivo das participantes, pesquisadora e orientadora do estudo.

- **Etapa 8 – Feedback dos Participantes sobre a Implementação do PEI e Plano de Manejo de Comportamento Desafiador no Contexto Escolar**

Foi realizada uma reunião de *follow-up* para coletar o *feedback* vocal das participantes após o início da implementação dos PEIs e Planos de Manejo de Comportamento Desafiador no Contexto Escolar em que indicaram os resultados iniciais com o aprendiz e equipe escolar, experiência de participação na pesquisa, bem como oportunidade para a pesquisadora agradecer as suas participações na pesquisa e encerrar a coleta de dados do estudo.

- **Etapa 9 – Análise dos Documentos Elaborados por P1 com os Instrumentos Referentes ao Aprendiz 2**

A pesquisadora aplicou os *checklists* adaptados para este estudo, sendo eles o *Checklist de Comportamentos-alvo de Elaboração de Relatório de Avaliação* (Apêndice D), o *Checklist de Comportamentos-alvo de Elaboração do Plano de Ensino Individualizado* (Apêndice E) e o *Checklist de Comportamentos-alvo de Elaboração do Plano de Manejo de Comportamentos*

Desafiadores no Contexto Escolar (Apêndice F) como base para avaliar os documentos elaborados por P1 referentes ao Aprendiz 2 após a consultoria colaborativa.

Procedimento de análise dos dados

O procedimento de análise de dados consistiu no agrupamento de dados coletados em dois tipos de análise. O primeiro tratou-se de uma análise qualitativa e quantitativa sobre os dados da participação de P1 quanto à avaliação e comparação de resultados sob os critérios de realização total (1 ponto), realização parcial (0,5 pontos) e ausência (0 pontos) dos comportamentos-alvo esperados de P1 nos documentos elaborados por ela.

Para isso, foram utilizados os instrumentos adaptados para o presente estudo: *Checklist de Comportamentos-alvo de Elaboração de Relatório de Avaliação* (Apêndice D) e *Checklist de Comportamentos-alvo de Elaboração do Plano de Ensino Individualizado* (Apêndice E) em duas condições e com duas versões de documentos elaborados por P1: (a) na condição pré-consultoria colaborativa: aplicado na versão preliminar de P1 referente ao Aprendiz 1 e (b) na condição pós-consultoria colaborativa: aplicado na versão final elaborada por P1 referente ao Aprendiz 2. Já o *Checklist de Comportamentos-alvo de Elaboração do Plano de Manejo de Comportamentos Desafiadores no Contexto Escolar* (Apêndice F) não teve aplicação possível na condição pré-consultoria colaborativa, pois a P1 não tinha um documento com esta função, sendo uma proposta de criação deste no presente estudo.

O segundo tipo de análise consistiu em uma análise qualitativa dos relatos de P2 e P3 nas etapas 5, 7 e 8 (reuniões de apresentação e discussão dos documentos) quanto aos seguintes tópicos: (a) definição de habilidades a serem ensinadas e de comportamentos desafiadores a serem reduzidos e (b) avaliação da importância e percepção de viabilidade de implementação dos documentos.

Concordância entre observadores

Para garantir a fidedignidade das avaliações das aplicações dos checklists citados (Apêndice D, E e F), foram consultados dois juízes para aplicação e verificação de medida de concordância nos resultados. O juiz 1 tinha formação de graduação em Psicologia, especialização em Análise do Comportamento Aplicada, mestrado em Psicologia, certificação nacional e internacional na área da ABA e experiência clínica há, aproximadamente, 10 anos. O juiz 2 tinha formação de graduação em Educação Especial, especialização em Análise do Comportamento Aplicada, mestrado em Educação Especial e experiência escolar e clínica há, aproximadamente, 5 anos.

O índice de concordância foi calculado considerando o número de concordâncias, dividido pela soma das concordâncias e discordâncias, multiplicado por 100. $[C/(C+D)] * 100$. (Kazdin, 2011).

Resultados e discussão

O primeiro conjunto de resultados se refere aos dados de construção dos documentos realizada pela P1 e a pesquisadora na consultoria colaborativa, conforme o objetivo geral do estudo. Os resultados foram categorizados pelos documentos, com a finalidade de facilitar e otimizar a apresentação dos dados. Importante ressaltar que os documentos elaborados, após o procedimento de coleta de dados do presente estudo, estão disponíveis na íntegra nos apêndices.

Os comportamentos-alvo de P1 na elaboração dos documentos (Relatório de Avaliação de Repertório, PEI e Plano de Conduta de Manejo de Comportamento Desafiador no Contexto Escolar) dos seus aprendizes serão apresentados por meio da pontuação alcançada na condição pré e pós-consultoria colaborativa em cada *checklist* desenvolvido para o estudo.

A seguir, os resultados após as intervenções realizadas na consultoria colaborativa com P1 proposta no Estudo 2:

- **Relatório de Avaliação de Repertório dos Aprendizes**

Inicialmente, P1 relatou já ter avaliado os Aprendizes 1 e 2 com o protocolo VB-MAPP, porém indicou que tinha dúvidas sobre alguns dados coletados e gostaria que fosse fornecido suporte para validação na consultoria colaborativa. Com isso, durante as sessões de consultoria colaborativa previstas na Etapa 4, a pesquisadora pediu a descrição vocal da participante sobre o momento das situações de testagens e observações diretas e assistiu os vídeos gravados pela P1 (com autorização da gestão e família), bem como forneceu orientações a respeito de novas testagens quando necessário, forma de registro, análise de dados e elaboração de relatório.

O uso de *checklists*, testes e protocolos para avaliação de repertório do Aprendiz baseados na ABA não se restringem ao uso de profissionais da saúde, como é possível verificar em alguns manuais como o Inventário Portage Operacionalizado (Williams & Aiello, 2018), VB-MAPP (Sundberg, 2014), ABLLS-R (Partington, 2013), AFLS (Partington, 2012), entre outros. Com o conhecimento especializado e condições de trabalho favoráveis, o professor pode utilizar protocolos como estes com a finalidade de identificar com maior exatidão os déficits ou potencialidade no repertório de um aprendiz. Consequentemente, torna-se possível definir e implementar melhores práticas ao lidar com o aprendiz, por serem individualizadas e baseadas em evidências.

A participação de P1, que era especialista em ABA, permitiu que a avaliação de repertório dos Aprendizes 1 e 2 fosse melhor implementada e acompanhada na consultoria colaborativa. Apesar dos déficits teóricos e práticos em seu repertório, o conhecimento básico acerca da aplicação do protocolo de avaliação e conceitos de comportamento verbal de Skinner, favoreceram que as orientações e explicações dadas pela pesquisadora durante as sessões de consultoria fossem facilmente lembradas pela participante.

A participante P1 implementou as orientações dadas na consultoria colaborativa conforme suas possibilidades, pois um desafio nesta etapa foi a frequência dos aprendizes para as testagens ocorrerem.

Os dados relacionados a esta etapa foram acompanhados por meio de relatos vocais descritivos de como coletou o dado, comparação de dados menos e mais complexos pontuados de forma incoerente, perguntas e explicações conceituais para associação de como coletar o dado, vídeos pontuais de habilidades específicas.

Para a definição do modelo de relatório a ser adotado no estudo, a pesquisadora solicitou o modelo de relatório que já era utilizado pela P1. A finalidade era dar suporte na análise de dados da avaliação de repertório dos aprendizes, facilitando a elaboração dos planos previstos no Estudo 2 (Plano Educacional Individualizado e Plano de Manejo de Comportamento Desafiador no Contexto Escolar).

Na primeira sessão de consultoria colaborativa (referente a Etapa 4), P1 relatou sentir-se insegura e descontente com o modelo de relatório utilizado, pois acreditava que não estava funcional e que poderia melhorar, então indicou que estava animada com a perspectiva de suporte da pesquisadora analisando o documento.

Ao longo das primeiras sessões de consultoria colaborativa, P1 disse que os casos com laudo médico ou hipótese diagnóstica de TEA e que apresentavam comportamentos desafiadores de autolesão ou heterolesão, bem como destruição de propriedade, eram os casos que mais eram encaminhados para suporte no serviço de ABA na Escola. Pois estes casos demandavam uma melhor compreensão sobre estratégias para condução quanto à serviços de suporte, orientação parental e da equipe escolar, carga horária e rotina escolar adaptada, alinhamento de estratégias de ensino e de manejo de comportamentos desafiadores do aprendiz.

Para avaliar o modelo de relatório adotado inicialmente pela P1, foi utilizado pela pesquisadora o *Checklist de Comportamentos-Alvo de Elaboração de Relatório de Avaliação de Repertório* (Apêndice D) em condição pré e pós-procedimento de coleta de dados. Na condição pré, a pesquisadora verificou o modelo apresentado por P1 e marcou a pontuação correspondente. Já na condição pós, preencheu após todas as sessões de consultoria

colaborativa previstas, de acordo com o relatório elaborado pela P1 dos Aprendiz 1 e 2 (Apêndices G e H) finalizados.

Figura 3

Resultados de pré e pós-teste com o Checklist de Comportamentos-Alvo de Elaboração de Relatório de Avaliação de Repertório

CHECKLIST DE COMPORTAMENTOS-ALVO DE ELABORAÇÃO DE RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DE REPERTÓRIO			
PONTUAÇÃO		O presente checklist objetivou direcionar a avaliação do documento de relatório da participante na pesquisa.	
1	Realizou		
0,5	Realizou parcialmente		
0	Não realizou		
IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE: Participante 1			
ÁREA: A ESTRUTURA DO DOCUMENTO			
Código	Comportamento-Alvo	Pré	Pós
A1	Definiu um layout gráfico para a elaboração (folha timbrada, tópicos, fonte, tamanho da fonte, alinhamento do texto, etc).	0,5	1
A2	Inseriu dados de identificação da escola, aprendiz, família e profissionais da escola.	0,5	1
A3	Inseriu espaço para assinatura própria e direção/coordenação da unidade escolar.	0	1
ÁREA: B CONTEÚDO DO DOCUMENTO			
Código	Comportamento-Alvo	Pré	Pós
B1	Descreveu o contexto de atendimento do aprendiz no serviço escolar como qual a unidade escolar, ano letivo, serviços de suporte escolar, serviços de atendimento externos, etc)	0,5	1
B2	Descreveu qual a finalidade de um processo avaliativo.	0,5	1
	Identificou as etapas do processo de avaliação utilizado.	0	1
B3	Descreveu as etapas do processo de avaliação utilizado.	0,5	1
B4	Descreveu os resultados de cada etapa de avaliação.	0	1
B5	Descreveu considerações sobre continuidade de serviços de suporte escolar e encaminhamentos necessários.	0	1

Na condição pré-intervenção do Estudo 2, de acordo com os dados do checklist, é possível verificar que P1 apresentou 2,5 pontos de 9 pontos possíveis. Na condição pós-intervenção, P1 pontuou 9 de 9 pontos possíveis. Assim, tendo um aumento de 6,5 pontos. Considerando que 9 pontos representa uma taxa de 100% de critérios atingidos, a participante teve 27,8% na condição de pré-teste e 100% na condição pós-teste, assim cumprindo todos os critérios estabelecidos no *checklist*.

Ressalta-se que, para avaliar com o checklist, foram considerados os documentos produzidos pela P1 em relação ao do A2, pois os do A1 foram realizados com a ajuda da pesquisadora na consultoria colaborativa.

Para além do checklist utilizado, P1 apresentou uma escrita condizente com a norma padrão da língua portuguesa em termos de gramática e ortografia, porém apresentou alguns déficits na seleção de quais informações inserir no texto, bem como na coesão e coerência do texto sendo alguns exemplos: (a) inseriu informações de uma mesma área de habilidade em partes diferentes do documento quando poderia agrupar as informações no texto; (b) mesclou informações de dados coletados com inferências pessoais ou de relatos de terceiros, o que pode afetar a análise dos dados e, conseqüente, a definição de objetivos e estratégias de ensino e manejo; e (c) colocou referências científicas sobre intervenção em ABA para justificar o serviço no relatório quando há necessidade de que o documento seja de referência ao aprendiz e suas habilidades, bem como em uma linguagem acessível às pessoas que o leriam, como família ou outros profissionais da educação que podem ser leigos nos temas TEA, ABA, PBEs e inclusão escolar. Ou seja, foi possível verificar uma certa confusão na finalidade do documento, principalmente quando na prática escolar.

Além disso, também foi observado que, no texto, havia alguns conceitos da ABA utilizados de forma equivocada. Por exemplo, uso de estados mentais não operacionalizados pela P1 no contexto de relato de terceiros ou indicação do nome de conceito não compatível com a apresentação de um dado.

De modo geral, nas sessões de consultoria colaborativa da Etapa 4, relacionadas ao relatório de avaliação de repertório, a P1 demonstrou estabelecimento de vínculo com a pesquisadora ao fazer comentários sobre as dificuldades e alegrias do ofício, bem como sobre a vida pessoal, notícias da área do TEA etc.

Quanto à definição das pautas das sessões de consultoria colaborativa, P1 apresentou dificuldade inicialmente, pois iniciava a narração de situações vivenciadas durante a semana de forma desorganizada e mesclando informações diversas. A pesquisadora interveio com perguntas ou comentários que redirecionavam a conversa para os objetivos da sessão, dessa forma compartilhando a importância da pauta e a prática do que era acordado. Ao decorrer das sessões, a participante apresentou melhor organização para a dinâmica da consultoria colaborativa, pois trouxe informações passadas ou atualizadas sobre eventos relacionados aos aprendizes, famílias ou equipe escolar de forma clara, objetiva e pertinentes aos objetivos em comum, além disso, trazia também suas dúvidas sobre algo a respeito da avaliação ou do relatório.

Para as alterações conjuntas e em tempo real, a pesquisadora compartilhava a tela do computador com o documento em apresentação para visualização de ambas e realizava as alterações discutidas e de comum acordo durante a sessão. A cada sessão, a pesquisadora e P1 combinavam as tarefas para continuidade da escrita do relatório, geralmente, com o prazo da próxima sessão. As tarefas envolviam a continuidade da escrita para alteração ou adição de informações.

Com isso, a pesquisadora sempre realizava a leitura prévia do documento, a fim de planejar as intervenções a serem realizadas na sessão seguinte. As intervenções realizadas contemplavam comentários, perguntas, respostas e instruções sobre algum conceito ou nova perspectiva diante de um dado relacionado ao aprendiz, profissionais ou instituição ou a questões de organização, coesão e coerência do texto. A P1 demonstrou estar aberta às intervenções, pois engajou nas discussões realizadas durante as sessões ao responder, perguntar e comentar, bem como deixava claro sua perspectiva e tomada de decisão após as discussões e orientações da pesquisadora.

Desta forma, o modelo de relatório definido pela P1 e pesquisadora contou com os seguintes tópicos (verificar na íntegra o Apêndice G e Apêndice H):

- **Dados de identificação:** em que a P1 indicou as informações relacionadas a nome do aprendiz, pais e responsável pela avaliação, data de nascimento e idade do aprendiz e período de avaliação.
- **Descrição da demanda:** em que a P1 descreveu brevemente informações complementares à identificação, como unidade escolar, ano letivo, serviços que o aprendiz era atendido.
- **Procedimento de avaliação:** em que a P1 descreveu brevemente a finalidade do processo de avaliação e indicou quais etapas do processo foram realizadas com o aprendiz.
- **Resultados:** em que P1 explicou os resultados de cada etapa de forma descritiva, com os dados quantitativos e qualitativos.
- **Conclusões:** em que P1 indicou os encaminhamentos necessários para o atendimento das demandas de cada aprendiz.

Importante destacar que P1 optou por juntar as etapas de descrição de demanda e procedimento de avaliação no texto dos relatórios (Apêndices G e H). Como isso não interferia na função dos tópicos, manteve-se a opção da participante.

Após o processo de consultoria colaborativa na Etapa 4, o relatório das avaliações dos Aprendiz 1 e 2 (Apêndices G e H) ficou organizado em tópicos, com agrupamento de informações e descritos com melhor alinhamento teórico, coesão e coerência no texto.

- **Plano de Ensino Individualizado (PEI)**

P1 relatou já ter testado diversos modelos de PEI encontrados na internet e apresentados nos cursos que já fez com financiamento próprio. Mas indicou que tinha dúvidas sobre como tornar este documento em um modelo mais eficiente para o seu contexto, a fim de que todos os envolvidos na intervenção escolar entendessem a importância do documento e trabalhassem

juntos para implementar as estratégias e atingir os objetivos. Segundo P1, na sua experiência, muitos professores do ensino comum demonstraram, pelo falar e pelo fazer, a percepção de que o PEI é um documento chato, difícil, desnecessário e que não era sua função elaborar.

Com isso, durante as sessões de consultoria colaborativa previstas na Etapa 6, a pesquisadora pediu a descrição vocal da participante sobre o que considerava imprescindível no documento e analisou o modelo apresentado por P1 de acordo com o *Checklist de Comportamentos-Alvo de Elaboração de Plano de Ensino Individualizado* (Apêndice E).

Figura 4

Resultados de pré e pós-teste com o Checklist de Comportamentos-Alvo de Elaboração de Plano de Ensino Individualizado

CHECKLIST DE COMPORTAMENTOS-ALVO DE ELABORAÇÃO DE PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO				
PONTUAÇÃO		O presente checklist objetivou direcionar a avaliação do documento Plano Educacional Individualizado (PEI) da participante na pesquisa.		
1	Realizou			
0,5	Realizou parcialmente			
0	Não realizou			
IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE: Participante 1				
ÁREA: A	ESTRUTURA DO DOCUMENTO			
Código	Comportamento-Alvo	Pré	Pós	
A1	Definiu um layout gráfico para a elaboração (tabela, fluxograma, tópicos, etc).	1	1	
A2	Inseriu dados de identificação da escola, aprendiz, família e profissionais da escola.	0,5	1	
A3	Inseriu espaço para assinatura dos pais e profissionais da escola envolvidos na intervenção.	0	1	
ÁREA: B	OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO A CURTO PRAZO			
Código	Comportamento-Alvo	Pré	Pós	
B1	Definiu a área de intervenção com o aprendiz.	0,5	1	
B2	Definiu a subárea de intervenção com o aprendiz.	0,5	1	
B3	Descreveu o objetivo de curto prazo na perspectiva do aprendiz.	0,5	1	
B4	Descreveu o objetivo de curto prazo com a operacionalização do comportamento-alvo de acordo (com critério mensurável, claro e observável.)	0	1	
B5	Descreveu o objetivo de curto prazo com o contexto esperado para o comportamento-alvo a ser aprendido pelo aprendiz.	0	1	
B6	Descreveu o objetivo de curto prazo com critério de aprendizagem do aprendiz.	0	1	

Na condição pré-intervenção do Estudo 2, de acordo com os dados do *checklist*, é possível verificar que P1 apresentou 3 pontos de 9 pontos possíveis. Na condição pós-intervenção, P1 pontuou 9 de 9 pontos possíveis, tendo assim, um aumento de 6 pontos. Considerando que 9 pontos representam uma taxa de 100% de critérios atingidos, a participante obteve 27,8% na condição de pré-teste e 100% na condição pós-teste, cumprindo dessa forma, todos os critérios estabelecidos no *checklist*.

Ressalta-se que, para avaliar com o *checklist*, foram considerados os documentos produzidos pela P1 em relação ao do A2, pois os do A1 foram realizados com a ajuda da pesquisadora na consultoria colaborativa.

P1 apresentou dificuldade em categorizar e definir os objetivos de ensino de curto prazo. Em tempo, ficou evidente a necessidade de aprimorar a descrição dos objetivos, porque P1 apresentou dificuldade em descrever operacionalmente, contemplando objetivos mensuráveis, observáveis e claros na perspectiva do aprendiz.

A participante também reconheceu ter dificuldade em, diante de todos os déficits identificados e das necessidades do aprendiz, selecionar objetivos, pois tinha medo de tirar a oportunidade de aprendizagem das habilidades não selecionadas e prejudicar o aprendiz ou de selecionar objetivos errados para o aprendiz.

De modo geral, nas sessões de consultoria colaborativa da Etapa 6, relacionadas ao PEI, a P1 demonstrou estabelecimento de vínculo com a pesquisadora ao fazer comentários sobre as dificuldades e alegrias do ofício, bem como sobre a vida pessoal, notícias da área do TEA etc.

Quanto à definição das pautas, diferente da Etapa 4, a P1 apresentou clareza sobre o objetivo das sessões e flexibilidade nas discussões sobre os objetivos de ensino do aprendiz, pois P1 apresentou perguntas pertinentes sobre as implicações sociais do ensino das habilidades, comparou informações, relatou associação ou nomeação de conceitos da ABA.

Para as alterações conjuntas e em tempo real, a pesquisadora compartilhava a tela do computador com o documento em apresentação para visualização de ambas e realizava as alterações discutidas e de comum acordo durante a sessão. A cada sessão, a pesquisadora e P1 combinavam as tarefas de P1 quanto à continuidade da escrita do PEI, geralmente, com o prazo da próxima sessão. As tarefas envolviam a continuidade da escrita para alteração ou adição de informações. Com isso, a pesquisadora sempre realizava a leitura prévia do documento, a fim de planejar as intervenções a serem realizadas na sessão seguinte.

Durante as sessões, a pesquisadora interveio utilizando comentários, perguntas, respostas e instruções sobre algum conceito ou nova perspectiva diante de cada objetivo discutido. Toda sugestão da pesquisadora era acompanhada de uma justificativa para que a participante compreendesse o motivo, geralmente, preocupando-se em fornecer orientações que fossem viáveis de implementações no contexto escolar. Para as tomadas de decisões sobre quais objetivos seriam selecionados, a P1 tinha a decisão final. Embora P1 tenha aceitado a maioria das orientações dadas na consultoria colaborativa, alguns objetivos foram mantidos ou retirados de acordo com sua decisão.

Desta forma, o modelo de PEI definido pela P1 e a pesquisadora contemplou os seguintes tópicos:

- Dados de identificação: em que P1 descreveu as informações como nome do aprendiz, nome dos professores, ano letivo, data de elaboração.
- Área: em que P1 nomeou a área de uma habilidade a ser ensinada ao aprendiz.
- Subárea: em que P1 nomeou uma subárea de uma habilidade a ser ensinada ao aprendiz.
- Objetivo: em que P1 descreveu o objetivo de curto prazo para o aprendiz.
- Procedimento: em que P1 descreveu a tríplice contingência do ensino da habilidade a ser ensinada e um exemplo de aplicação no contexto escolar.

Em especial, área, subárea, objetivo e procedimento foram organizados em uma tabela para facilitar a visualização do documento pela pista visual, conforme exemplo abaixo.

Figura 5

Exemplo de habilidade descrita no modelo de PEI alinhado com P1

ÁREA: Habilidades de Comunicação		
SUB-ÁREA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO
Mando (Pedir) 1- Pedir por itens presentes e ausentes	O aluno será capaz de pedir por itens presentes e ausentes, de forma vocal, em tom de voz adequado com palavras de cortesia.	A: o professor deverá dar uma instrução em que o aprendiz precise pedir pelo item (ausente ou presente) que sejam essenciais para o cumprimento da demanda. O professor pode guardar em um local de difícil acesso, segurar o item, esconder etc. B: o aluno deverá falar que quer o item presente ou ausente por meio de frases incluindo sujeito, verbo, adjetivos, advérbios, preposições e palavras de cortesia com ajuda verbal. C: O professor deverá entregar o item + elogio vocal do professor por ter pedido o item de forma adequada Exemplo: professor apresenta a atividade de pintar, mas não entrega/separa lápis de cores.

Dentro do procedimento, a indicação da letra “A” referiu-se à descrição da condição antecedente que evocaria o comportamento-alvo do aprendiz, ou seja, o que o professor ou PAE deveria fazer para que o objetivo fosse trabalhado, a letra “B” foi correspondente ao comportamento-alvo de ensino, ou seja, o comportamento esperado do aprendiz e “C” representou a consequência reforçadora esperada, ou seja, o que o professor ou PAE deveria fazer após a ocorrência de “B”. O exemplo foi descrito brevemente de forma a mostrar a viabilidade de implementação no contexto escolar.

Esta opção de descrição de procedimento com a tríplice contingência de ensino se deu – além da indicação de procedimentos de ensino em programas de ensino pela ABA – principalmente pela percepção de P1 de que os profissionais da equipe escolar apresentavam

dificuldade em entender o que poderiam fazer para que os objetivos fossem atingidos de forma que não dependessem de uma atividade pedagógica específica, e sim ter uma orientação geral de etapas que poderiam ser implementadas independente de qual fosse a atividade pedagógica. Por exemplo, um aprendiz que precisaria aprender a habilidade de seguir instruções de um passo não dependeria de uma atividade de matemática para isso, pois instruções podem ser dadas de acordo com o contexto.

Após o processo de consultoria colaborativa na Etapa 6, o PEI dos Aprendiz 1 e 2 (Apêndices I e J), os objetivos de ensino propostos ficaram organizados em categorias e com descrição operacionalizada.

- **Plano de Manejo de Comportamentos Desafiadores no Contexto Escolar**

A P1 nunca havia feito um documento com essa função específica. Ela relatou que costumava ir às escolas e orientar vocalmente os professores e profissionais de apoio terceirizados contratados pelo município. Com as famílias, no momento em que levavam os aprendizes para o atendimento direto no projeto ABA na Escola, fazia reuniões e orientações pontuais quando preciso. Além disso, indicou que tinha a oportunidade de alinhar orientações com os professores de AEE/Educação Especial em momentos de encontro em grupo com o núcleo da Secretaria Municipal de Educação (SME) responsável pela educação especial. Dessa forma, o *Checklist de Comportamentos-Alvo de Elaboração de Plano de Manejo de Comportamentos Desafiadores no Contexto Escolar* (Apêndice F) foi aplicado na condição pré e pós-intervenção. Os resultados seguem abaixo na **Figura 6**.

Figura 6

Resultados de pré e pós-teste com o Checklist de Comportamentos-Alvo de Elaboração de Plano de Ensino Individualizado

CHECKLIST DE COMPORTAMENTOS-ALVO DE ELABORAÇÃO DE PLANO DE MANEJO DE COMPORTAMENTOS INTERFERENTES NO CONTEXTO ESCOLAR				
PONTUAÇÃO		O presente checklist objetivou direcionar a avaliação do documento de Plano de Manejo de Comportamento Interferente no Contexto Escolar da participante na pesquisa.		
1	Realizou			
0,5	Realizou parcialmente			
0	Não realizou			
IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE: Participante 1				
ÁREA: A		ESTRUTURA DO DOCUMENTO		
Código	Comportamento-Alvo	Pré	Pós	
A1	Definiu um layout gráfico para a elaboração (tabela, fluxograma, tópicos, etc).	0	1	
A2	Inseriu dados de identificação da escola, aprendiz, família e profissionais da escola.	0	1	
A3	Inseriu espaço para assinatura dos pais e profissionais da escola envolvidos na intervenção.	0	1	
ÁREA: B		AVALIAÇÃO FUNCIONAL DESCRITIVA		
Código	Comportamento-Alvo	Pré	Pós	
B1	Identificou os comportamentos interferentes de forma operacionalizada.	0	1	
B2	Identificou as hipóteses funções dos comportamentos interferentes.	0	1	
ÁREA: C		IMPLEMENTAÇÃO DE MANEJO DE COMPORTAMENTO INTERFERENTE: ESTRATÉGIAS ANTECEDENTES		
Código	Comportamento-Alvo	Pré	Pós	
C1	Definiu estratégias antecedentes de manejo de comportamento interferente.	0	1	
ÁREA: C		IMPLEMENTAÇÃO DE MANEJO DE COMPORTAMENTO INTERFERENTE: ESTRATÉGIAS CONSEQUENTES DRA/DRI		
Código	Comportamento-Alvo	Pré	Pós	
D1	Definiu estratégias consequentes de manejo de comportamento interferente.	0	1	

Como a profissional não tinha um modelo do documento, na condição pré-intervenção, não houve pontuação de nenhum comportamento-alvo. Na condição pós-intervenção, P1 apresentou 7 pontos de 7 pontos possíveis. Considerando que 7 pontos representam uma taxa de 100% de critérios atingidos, a participante obteve 0% na condição pré-teste devido à ausência do documento e 100% na condição pós-teste, cumprindo assim, todos os critérios estabelecidos no *checklist*.

Ressalta-se que, para avaliar com o checklist, foram considerados os documentos produzidos pela P1 em relação ao do A2, pois os do A1 foram realizados com a ajuda da pesquisadora na consultoria colaborativa.

P1 apresentou uma lista de comportamentos desafiadores e hipóteses funcionais para eles, por meio de registros de dados de avaliação funcional descritiva e observação. Além disso,

foi capaz de citar algumas estratégias antecedentes com precisão e adequação, considerando os dados. Porém, relatou dificuldade em variar as estratégias antecedentes e identificar as estratégias consequentes. Em retrospecto, citou que muitas vezes orientava as pessoas, mas que, por não terem resultados rápidos, as pessoas paravam de engajar nas orientações.

Conforme alinhado entre a pesquisadora e P1, a prioridade na definição deste documento era a utilização por pessoas leigas, o que significava que o documento deveria ter algumas características:

- a) visualmente atrativo, para fácil localização de informações;
- b) texto conciso, com estrutura de tópicos para facilitar a compreensão;
- c) descrição de estratégias antecedentes e consequentes de forma clara sobre o que deveria ser feito nas situações necessárias.

Desta forma, o modelo de Plano de Manejo de Comportamento Desafiador no Contexto Escolar definido pela P1 e pesquisadora contemplou os seguintes tópicos:

- Dados de identificação: informações como nome do aprendiz, nome dos professores e ano letivo.
- Preferências do Aprendiz: descrição dos reforçadores do aprendiz e itens, atividades ou situações aversivas ao aprendiz.
- Estratégias: descrição de estratégias antecedentes e consequentes para os comportamentos.

Em especial, a área de estratégias foi proposta como tabela em que continha para a situação de prevenção de comportamentos desafiadores do aprendiz, a saber.

Figura 7

Exemplo estratégias antecedentes definidas para A1 por P1

Estratégias Antecedentes	Comportamento(s) Interferente(s) e função(ões)	Observações
• Usar rotina visual para dar previsibilidade do que será feito na aula. • Diminuir tarefas em quantidade, duração e complexidade. • Oferecer duas opções de tarefas para que a criança escolha uma para ser realizada.	Fuga de demanda: Ao propor/iniciar atividades ou diante da sinalização do início da demanda (por exemplo, professor apresenta os materiais necessários à realização da atividade). O Aprendiz 1 emite comportamentos disruptivos para tentar eliminar ou adiar a tarefa.	Montagem do Quadro de Rotina: A primeira tarefa que deverá ser realizada com o Aprendiz 1 deverá ser a montagem do Quadro de Rotina (é fundamental que ele participe da montagem do Quadro e esteja atento quando isso acontecer). É importante que no Quadro de Rotina seja apresentado a ele os momentos em que ele terá que cumprir demandas específicas e quando ela terá acesso aos reforçadores (“pausas” ou

Já na área de estratégias consequentes, ou seja, as indicadas para se lidar com o comportamento desafiador após sua ocorrência, a seguir.

Figura 8

Exemplo área de estratégias consequentes para A2 por P1

O que está acontecendo?	Estratégias para lidar com os comportamentos interferentes
Comportamentos interferentes (de médio impacto): Recusar aumentando o tom da voz, chorar, levantar do lugar, correr, gritar, amassar ou rasgar atividades, empurrar objetos e pessoas.	Estratégias para se autorregular • acesso à chupeta • exercício de respiração • levar para um ambiente sem a presença de outras pessoas • abraço • colo

De modo geral, as sessões de consultoria colaborativa da Etapa 6, relacionadas ao Plano de Manejo de Comportamentos Desafiadores no Contexto Escolar, ocorreram quase ao final do

Estudo 2. Por isso, o vínculo entre as profissionais e a definição de pauta já não era uma questão, pois a dinâmica da consultoria colaborativa já estava consolidada.

As discussões sobre funções dos comportamentos desafiadores, estratégias antecedentes e consequentes foram predominantes nas sessões. As intervenções da pesquisadora foram explicações e retomadas de conceitos em ABA que envolviam o manejo de comportamento desafiador, respostas às perguntas da participante, comentários ou perguntas durante relatos ou hipóteses de estratégias da P1 e instruções diretas sobre o que era indicado nas situações. Considerando o pouco repertório de P1 na escrita deste tipo de documento, a pesquisadora realizou a escrita dos documentos durante as sessões de consultoria colaborativa em conjunto com a participante, e não eram dadas tarefas para a participante.

Toda sugestão da pesquisadora era acompanhada de uma explicação e cuidado ético para viabilidade de implementações no contexto escolar. Para as tomadas de decisões sobre quais estratégias seriam selecionadas, a P1 tinha a decisão final. Embora P1 tenha aceitado a maioria das sugestões dadas na consultoria colaborativa pela pesquisadora, algumas não foram atendidas de acordo com sua decisão.

Todavia, a frustração de P1 sobre a conscientização de que comportamentos a serem reduzidos dependiam das ações das pessoas envolvidas na vida dos aprendizes em todos os contextos e isso também foi pauta das sessões. P1 relatou que muitos profissionais e pais responsabilizavam o diagnóstico do aprendiz como uma justificativa aos comportamentos desafiadores, mas o que mais a preocupava era que algumas pessoas diziam que o aprendiz emitia os comportamentos desafiadores porque era mal-educado, ruim, preguiçoso etc.

Após o processo de consultoria colaborativa na Etapa 6, o Plano de Manejo de Comportamento Desafiador no Contexto Escolar dos Aprendiz 1 e 2 (Apêndices K e L), foi descrito considerando as estratégias para prevenir e lidar com a ocorrência de comportamentos desafiadores, conforme modelo desenvolvido junto com a P1.

Um segundo conjunto de resultados diz respeito à análise qualitativa a partir dos comentários realizados pelas participantes P2 e P3 nas etapas 5, 7 e 8 (reuniões de apresentação e discussão dos documentos elaborados na consultoria colaborativa entre P1 e pesquisadora) quanto a: (a) definição de habilidades a serem ensinadas e de comportamentos desafiadores a serem reduzidos e (b) avaliação da importância e percepção de viabilidade de implementação dos documentos.

Nas reuniões realizadas a fim de apresentar os dados dos relatórios para P2 e P3, que correspondem a Etapa 5, a pesquisadora apresentou como funcionava um processo de avaliação de repertório e os relatórios, mostrando o gráfico gerado pela aplicação do protocolo, explicou os dados e indicou quais as implicações que a presença ou ausência daquelas habilidades representavam no contexto escolar. P1 complementou a fala da pesquisadora durante essa apresentação, fazendo comentários adicionais. Durante as reuniões, as profissionais P2 e P3 realizavam comentários ou perguntas e eram prontamente validadas e respondidas pela pesquisadora e pela P1.

As participantes P2 e P3 relataram estarem surpresas com a precisão dos dados com o que observavam sobre o aprendiz, mas que muitas vezes não conseguiam dar nome aquilo ou então davam um outro “nome”, então, sentiram que a avaliação foi uma forma de “nomear” o que observavam e também de compreender melhor o aprendiz em quem ele era e no que precisava.

Nestas oportunidades de comentários ou perguntas, a pesquisadora aproveitou para apresentar a importância da perspectiva teórica e prática nessa visão. Neste exemplo sobre “nome”, a pesquisadora indicou que a ABA traz uma contribuição na precisão do que é observado e do que pode ser feito com o aprendiz, discutindo o conceito de descrição operacional de comportamentos e, posteriormente, possíveis estratégias de ensino daquela habilidade ou de manejo de comportamentos desafiadores no contexto escolar.

As participantes P2 e P3, após explicação da pesquisadora e P1, foram capazes de dar outros exemplos de situações em que também observavam que os aprendizes apresentavam a presença ou ausência das habilidades discutidas. Este comportamento indica que compreenderam o relatório e estavam de acordo com o avaliado. Neste sentido, a participante P2 relatou:

“[...]uma das maiores dificuldades que passo na educação especial é lidar com professores do regular que vêem no diagnóstico o motivo pros problemas de comportamento dos alunos. Isso daí impacta demais o que o pessoal fala, às vezes até na frente do aluno e também do que eles fazem na escola com os meninos, não acham que devem perseverar em ajudar ou adaptar, até porque não veem os resultados rápidos e tem coisa que leva tempo. Principalmente pra aprender habilidade e pra parar esses problemas de comportamento que daí depende disso um pouco pra aprenderem coisa de conteúdo do ano letivo.” (relato transcrito de P2).

O relato de P2 foi apoiado por P1 e P3, pois disseram sentir o mesmo e ainda complementaram ao dizerem:

“É verdade, a gente fica pros professores, às vezes, como maluca por insistir que os meninos conseguem.” (relato de P1 transcrito).

“Eu vejo, sabe, que eles não sabem valorizar o aprendizado das crianças. Pra eles, parece que a criança precisa atingir coisa que os outros fazem, mas essa régua não funciona. Tipo quando o A2 conseguiu começar a sorrir mais e rir mais, eu fui falar com a professora da sala sobre isso e ela não achou nada demais. Poxa, essa criança só chorava, não ficava em sala, e começou a aceitar ficar e sorrir, rir, é um passo, né? De pouquinho a gente chega lá.” (relato de P3 transcrito).

Estas reuniões foram encerradas com falas inspiradoras à prática, na perspectiva de melhores possibilidades de intervenção, que só seriam possíveis na identificação do repertório de um aprendiz. Ressalta-se este aspecto, pois foi possível verificar, neste ponto do estudo, o relato das profissionais de cansaço e desânimo com situações recentemente ocorridas como famílias que não compareciam nas reuniões, professores de ensino comum que não cumpriam combinados e condições de trabalho como falta de tempo para executar tudo que o cargo exigia, número de casos atendidos, atendimento em diferentes localizações (itinerância) e demandas de última hora de algum aprendiz, professor ou gestão que chocavam-se com horários de atendimentos de outros aprendizes ou outras demandas anteriormente programadas.

Nas reuniões realizadas a fim de apresentar os planos de intervenção elaborados por P1 e a pesquisadora para P2 e P3 (Etapa 7), foram apresentados os modelos a serem utilizados, explicando suas finalidades. Posteriormente, a pesquisadora e P1 apresentaram os documentos de cada aprendiz (A1 e A2) correspondente a cada participante (P2 e P3). Como previsto, as participantes P2 e P3 contribuíram ao discutirem os documentos e validarem a viabilidade de implementação. Por isso, abaixo encontram-se os dados qualitativos de seus relatos.

As participantes P2 e P3 relataram alívio em ter os documentos para nortear as intervenções na escola, de forma clara e objetiva, uma vez que os Aprendizes 1 e 2 estavam apresentando comportamentos desafiadores recorrentes na escola. P3 relatou o seguinte:

“[...] Gente, que alívio ver isso, é prático, ajuda no que fazer e se não der certo, dá pra revisar. Tem muita estratégia, eu não imaginava que existiam tantas estratégias pra usar.” (relato de P3 transcrito).

P2 e P3 também comentaram que, antes do Estudo 2, viam as estratégias de manejo de comportamentos desafiadores como algo que precisavam improvisar no momento da crise do aprendiz ou padronizar as estratégias para outros aprendizes que apresentavam comportamentos de topografias semelhantes. Além disso, tinham medo de fazer algo errado e sabiam que muitas

vezes o faziam, mas acabavam cedendo, em muitos momentos, ao desejo do aprendiz, como permanecer fora de sala de aula, não realizar tarefas, chamar os pais para buscá-los na escola, entre outros, para evitar situações de riscos graves ao aprendiz ou ao ambiente (pessoas, objetos, espaço físico) e até mesmo evitar conflito com famílias e demais profissionais da escola ou gestão. Como elucidado na fala de P2 abaixo:

*“Parece que nunca tá bom, Amanda. Sempre me sinto insuficiente com essas situações de problema de comportamento, não só com o *nome do Aprendiz 1*. Porque recai sempre sobre a gente e nem sempre dá certo, às vezes temos que parar de atender um aluno pra socorrer o outro. Por isso que estudo o possível e tô aqui aprendendo com vocês, também estou tentando cuidar de minha saúde para conseguir me manter firme no propósito.” (relato de P2 transcrito).*

Neste relato, é possível verificar a percepção de sentimentos de insuficiência, ineficácia e exaustão de P2. Esta participante também revelou conhecer colegas de escolas que, por agravamento dos problemas em saúde mental diante dos desafios na escola, tiveram inconsistência na frequência ao trabalho e piora de situações problemáticas entre os aprendizes, famílias e profissionais pares ou de chefia, levando ao afastamento ou exoneração.

Quanto aos profissionais de apoio que são responsáveis pelo acompanhamento individual dos aprendizes em sala de aula, todas as participantes concordaram na dificuldade que é ter profissionais sem formação adequada para a função e não terem tempo previsto e suficiente para orientar e articular intervenções com estes profissionais para beneficiar mais os aprendizes. P2 chegou a dizer que era uma pena que a PAE do Aprendiz 1 não pudesse participar do Estudo 2, pois seria fundamental a compreensão dela sobre tudo que foi apresentado e aprendido. Vale destacar que a participação desses profissionais no estudo foi impedida pelas complicações jurídicas entre a prefeitura e empresa terceirizada responsável pela contratação destes profissionais.

Nestas oportunidades de comentários ou perguntas, a pesquisadora aproveitou para apresentar a importância da perspectiva teórica e prática e incentivou uma conduta de colaboração das participantes com outros profissionais que não participaram do estudo.

As participantes P2 e P3, após explicação da pesquisadora e P1, foram capazes de dar outros exemplos de situações em que poderiam utilizar as estratégias de ensino de habilidades e manejo de comportamento conforme os documentos. Este comportamento indica que compreenderam a proposta do documento e também comentaram estar de acordo com o avaliado e proposto. Ao final desta sessão, quando P2 e P3 já haviam saído da chamada, P1 disse:

*“Queria tanto que você pudesse me vê falando com as outras professoras e auxiliares deles. Me sinto muito mais segura, sabendo como falar e apresentar as informações que eles precisam pra ajudar os meninos. Próximo ano, quero que possa trabalhar em parceria com as meninas [P2 e P3] agora que elas entenderam melhor como a ABA ajuda a gente na escola. Tô torcendo pras outras verem os resultados e quererem também aprender pra ensinar melhor os meninos. A maioria é difícil pra conversar. Queria tanto que não só o *nome do Aprendiz 1* e *nome do Aprendiz 2*, todos merecem acesso a isso.” (Relato de P1 transcrito).*

Esse relato de P1 demonstra a relevância de que haja uma compreensão do que é a ABA, em especial, sua viabilidade e aplicabilidade no contexto escolar para estabelecer alinhamento de valores éticos, vínculo e estratégias entre os professores para que melhores resultados na escolarização dos aprendizes com TEA sejam possíveis.

A P1 sinalizou o desejo de que estes documentos fossem apresentados aos familiares, professores do ensino comum, profissionais de apoio e gestão. As participantes P2 e P3 concordaram com a necessidade dessa formalização, porém indicaram as dificuldades em

relação ao tempo e disponibilidade de participação destes. Além disso, todas indicaram o quanto viram a total viabilidade do que foi definido e descrito nos documentos na prática em escola.

De maneira geral, P2 e P3 falaram ter gostado da estrutura e layout gráfico dos documentos. A pesquisadora aproveitou esses comentários para reafirmar a possibilidade de alterações sempre que necessário, em alinhamento com a P1, responsável pela elaboração dos documentos, e a importância de acompanhar a efetividade das práticas para ajustar estratégias.

Estas reuniões foram encerradas com falas inspiradoras sobre a prática, na perspectiva de melhores possibilidades de intervenção, que só seriam melhor previstas e acompanhadas em efetividade com os documentos registrando estas estratégias. Ressalta-se este ponto, pois foi possível verificar o relato das profissionais de como o alinhamento nestes documentos trouxe alívio em saber que têm o que ser feito de forma mais segura e organizada.

Na Etapa 8, último encontro entre a pesquisadora e todas as participantes a fim de ter feedback sobre a experiência de participação e encerramento do estudo, P2 afirmou que queria que pudessemos ter mais tempo juntas para acompanhar a implementação, mas reconheceu que a prática seria promissora pela documentação clara e norteadora e que a revisão das estratégias e resultados seria possível com o auxílio da P1. P1 além de concordar, relatou sentir-se mais segura com sua prática pelo respaldo teórico e prático que as discussões, explicações, exemplos e orientações eram fornecidas pela pesquisadora. Ainda sinalizou que queria que “fosse para sempre” as sessões de consultoria colaborativa. P2 relatou que já havia apresentado e orientado a PAE do Aprendiz 1 e estar contente por já notar melhora na permanência do aprendiz em sala de aula, engajamento em atividades acadêmicas e de diminuição de comportamentos desafiadores.

Entretanto, P2 e P3 não tendo o repertório de especialidade em ABA, reforçam a perspectiva de que o fornecimento do material didático não é suficiente para motivação e aprendizagem. P3 relatou não ter conseguido assistir às aulas quando perguntado pela

pesquisadora a respeito do acesso e aprendizagem, por ter tido tempo devido a alguns problemas pessoais e cansaço. Na sessão da Etapa 7, tratando da apresentação dos documentos elaborados, que contou com a participação de todas as participantes, P2 relatou o seguinte:

“[...] Nossa, Amanda. Eu vi na aula sobre isso do reforço, fez sentido pro que o A1 faz mesmo. Só que não consegui ver o restante que você explica o negócio de como lidar com isso, porque fiquei gripada e não consegui.” (relato de P2 transcrito).

Nota-se que as participantes precisariam assistir às aulas disponibilizadas fora do horário de trabalho. Dessa forma, as prioridades neste período fora do trabalho eram outras atividades. Indica-se que, em novos estudos a formação seja realizada e controlada no quesito de aprendizagem dos participantes.

As participantes queixaram-se da ausência de tempo previsto e disponível para a articulação entre os profissionais e famílias, embora tenham tempo individual e coletivo previsto para planejamento no cargo que atuam, este não tem sido considerado suficiente diante do número de casos atendidos direta e indiretamente e demandas da função. Benitez e Domeniconi (2016) mostraram dificuldades semelhantes dos professores participantes de seus experimentos quanto ao tempo para o planejamento conjunto de atividades e presença dos profissionais envolvidos. Deste modo, é possível pensar que as condições de trabalho dos professores precisam ser reavaliadas e aprimoradas para favorecer a eficácia das intervenções na escolarização de aprendizes com deficiência.

A proposta de participação, específica em cada etapa, das três professoras que atendiam os mesmos aprendizes em serviços educacionais diferentes para elaboração, apresentação, discussão e/ou revisão de documentos está de acordo com o proposto pela literatura sobre características do serviço em colaboração e também foi abordado na fala de P3 sobre o estudo:

“[...] tenho que te dizer que é difícil conseguirmos conversar, é sempre correndo e um monte de coisa em cima. Só que eu percebi que com isso sendo permitido como aqui,

com pessoas que são mais experientes, a gente conseguiria muitos mais resultados. Porque fica aquele monte de documento engavetado, ninguém quer fazer ou ler depois, porque sabe que diz diz e não diz nada. Aqui a gente tá vendo passo a passo, tudo fácil pra entender o que fazer com eles, orienta mesmo.” (relato de P3 transcrito).

Ao definir o escopo do Estudo 2, foi considerado fundamental a apresentação e validação dos modelos definidos entre a pesquisadora e Participante 1 pelas Participantes 2 e 3. A descrição clara e objetiva de cada tópico e a explicação vocal das análises e considerações feitas em cada documento referente aos Aprendiz 1 e 2, contribuiu para a compreensão da importância dos modelos, conforme relatos das participantes. Contudo, foi apenas a perspectiva de ter recursos à disposição para usar, ou seja, a instrumentalização pela ABA no cenário real vivenciado pelas participantes, que levou ao relato de motivação para implementar as práticas por todas as participantes, de acordo com seus relatos.

Machado e Almeida (2014) identificaram que as participantes desejavam que a consultoria colaborativa durasse mais tempo, pelos benefícios que tiveram e os que poderiam vir a ter. No Estudo 2, as participantes relataram querer que as sessões de consultoria colaborativa “fossem para sempre”, evidenciando a importância do processo de intervenção via consultoria colaborativa e, principalmente, do vínculo entre as participantes e pesquisadora envolvidas no estudo.

Pereira e Nunes (2024) afirmaram a importância de ter um modelo de documento comum aos profissionais da rede educacional e da elaboração e validação do PEI pelos professores para aumentar a aplicabilidade em contexto real. Essa conclusão reforça a relevância da pesquisa colaborativa, em especial, na perspectiva de P1, conforme relatos acima, bem como pelo relato de P2, ocorrido no último encontro entre a pesquisadora e todas as participantes:

“[...]eu não posso de deixar de te contar. Você acredita que eu fiz uma conversa com a apoio dele e expliquei os documentos? [Es]tá eu e ela fazendo já nas últimas semanas. O comportamento dele melhorou muito, inclusive pras atividades, porque a gente entendeu como adaptar pelo PEI dele e de lidar com as crises dele. [Es]tamo[s] conseguindo evitar alguns e também diminuimos a duração de algumas crises, conseguimos recuperar com ele, pra voltar a ficar bem. Foi muito bom ter participado, eu não poderia deixar de agradecer.” (relato de P2 transcrito).

Embora não tenha sido proposto o acompanhamento da implementação com o aprendiz e demais profissionais no estudo, estes relatos corroboraram com Pereira e Nunes (2024). Reputando que a ABA indica a motivação como fonte para que ocorra a aprendizagem, o vínculo para a prestação de serviços de consultoria colaborativa precisa ser um dos principais objetivos no início do trabalho, mas também continuamente mantido e preservado.

As sessões de consultoria colaborativa entre a pesquisadora e a P1 foram baseadas no respeito ao repertório de P1 e pesquisadora enquanto profissionais. Essa fundamentação vem ao encontro do aspecto da importância de identificar a realidade educacional e dela partir para uma proposição de trabalho igualitário com os professores envolvidos, de modo que a colaboração ocorra pelas duas vias, tanto pelo consultor quanto pelo consultado (Mendes et al., 2011).

Outro aspecto fundamental no presente Estudo 2 foi a postura participativa e de tomada de decisões de P1 em todas as etapas ao longo da escrita dos documentos propostos. Essa postura corrobora com o que Canabarro (2018) apontou sobre o fato de a consultoria colaborativa não envolver hierarquias de expertise, mas sim de valorização e equivalência de competências e experiências entre os participantes, sendo esse um dos motivos pelos quais a participante de sua pesquisa teve uma postura participativa e não passiva na tomada de decisões.

O formato presencial das sessões de consultoria colaborativa foi considerado como um dos caminhos para resultados efetivos (Benitez & Domeniconi, 2016; Canabarro, 2018). Contudo, o Estudo 2 adotou o formato online e síncrono, a fim de validar um caminho que facilite o acesso a esse tipo de serviço, pois elimina uma possível barreira de locomoção, custos financeiros e de otimização de gestão de agenda dos profissionais envolvidos.

É possível constatar que os resultados do Estudo 2 são promissores para o formato online e síncrono, apesar das dificuldades com conexão de internet apresentadas pelas participantes dentro das escolas públicas, o que leva a refletir sobre a importância de uma rede de acesso a internet de qualidade como condições de trabalho que favoreçam o melhor desempenho dos profissionais da escola e de oportunidades de recursos para as intervenções com os aprendizes. Neste sentido, o estudo atendeu às características propostas para a consultoria colaborativa (Friend & Cook, 1990; Mendes et al., 2011), tanto nos procedimentos descritos quanto nos resultados.

Outra contribuição que a perspectiva teórica em ABA promoveu no Estudo 2 para as participantes e aprendizes foi a escrita de habilidades/comportamentos-alvo, objetivos e estratégias de ensino descritas operacionalmente, de modo a atender aos critérios de observáveis, mensuráveis e claros (Cooper et al., 2019) e viáveis ao contexto escolar, sendo esta última característica buscada e valorizada pelos relatos das participantes do Estudo 2. A importância dessas características são citadas, pois a implementação da intervenção deve ser baseada nas dimensões da ABA, ou seja, é preciso que uma habilidade, um objetivo ou estratégia de ensino sejam descritos com exatidão e aporte teórico para que seja possível um acompanhamento do progresso na aprendizagem e, se preciso, a identificação da necessidade de alterações para fazê-las baseadas nas PBE.

Considerações finais

O Estudo 1 objetivou planejar, implementar e avaliar os efeitos de uma formação online e expositiva aos participantes acerca de conhecimentos teóricos básicos da Análise do Comportamento relacionadas ao manejo de comportamentos desafiadores de aprendizes com TEA. Pode-se concluir que a formação proposta produziu relatos de satisfação dos participantes sobre a compreensão de conceitos da ABA e provocou uma autoavaliação em nível reflexivo de prática dos participantes. Dentre os principais resultados, destaca-se o aumento médio de 27,14% na taxa de acertos nas questões teóricas, comparando de pré para pós-teste e considerando o percentual médio de desempenho de todos os participantes. Mas estes dados não trazem garantia de melhorias nas práticas dos professores dentro do contexto escolar com aprendizes com TEA.

O Estudo 2 teve como objetivo geral avaliar os efeitos de uma consultoria colaborativa na elaboração de documentos relacionados à escolarização de aprendizes com TEA, com enfoque em práticas baseadas em ABA, no contexto da escolar comum. Pode-se concluir que a consultoria colaborativa para a elaboração de documentos relacionados à escolarização de aprendizes com TEA – com enfoque em práticas baseadas em ABA no contexto da escola comum – foi um serviço eficaz para os participantes. Dentre os principais resultados, destaca-se o aumento médio de 79,6% no atingimento de critérios considerando o desempenho de P1 em todos os *checklists* propostos para avaliar os comportamentos-alvo na elaboração de documentos após a consultoria colaborativa. Pois, na condição pré, P1 obteve 20,4% e na condição pós-teste obteve 100%, considerando o percentual médio de atingimento de critérios nos três *checklists* propostos. A taxa de concordância dos três *checklists* aplicados pelos juízes foi de 100% do juiz 1 e 91% do juiz 2.

Já os objetivos específicos do Estudo 2 foram (a) identificar as dificuldades da implementação da consultoria colaborativa para o planejamento de intervenções por meio da

elaboração dos documentos: relatório de avaliação, PEI e Plano de Manejo de Comportamentos Desafiadores no Contexto Escolar e (b) identificar a percepção de importância e viabilidade de implementação na escola pelas participantes.

Foi possível identificar que as principais dificuldades para a implementação da consultoria colaborativa foram a limitação do tempo disponível e a falta de familiaridade dos participantes com práticas baseadas em evidências no contexto teórico-prático. Apesar disso, os participantes relataram compreender os documentos de planejamento de intervenção como importantes e viáveis para a prática na escola, contudo, apontaram a necessidade de suporte de um profissional experiente na área da Análise do Comportamento Aplicada para direcionar, validar e acompanhar o desenvolvimento do trabalho de planejamento e implementação, considerando essa assistência fundamental para obtenção de melhores resultados.

Uma vez que a consultoria colaborativa seja vista como uma solução viável, é possível inferir que ela pode ser capaz de otimizar recursos e proporcionar a economia de ensino, beneficiando tanto os aprendizes quanto os professores.

A literatura encontrada sobre consultoria colaborativa não se aproximou da proposta do presente estudo em objetivos, método e abordagem teórica. De acordo com o tipo de pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008), no qual se busca orientar a pesquisa pela demanda do participante e seu contexto, optou-se por buscar a inovação em pesquisa. O Estudo 2 mostrou que, além dos participantes precisarem de um serviço de suporte teórico e prático para o planejamento de intervenções (materializado na elaboração de documentos), também precisavam de tempo e espaço seguro para compartilhar os sentimentos positivos e negativos, dificuldades e conquistas sobre o trabalho que desenvolvem na escola. Afinal, é “no juntos” que se fundamenta uma escola inclusiva.

O Estudo 1 e 2 indicaram que a formação e práticas de professores devem ser norteadas pelas PBE no ensino de aprendizes com TEA. É preciso levar em conta que a formação do

Analista do Comportamento no Brasil é um tema de recente discussão (Freitas, 2022). No entanto, há uma unanimidade entre os analistas do mundo sobre a importância da prática supervisionada como parte da formação e como um indicador de competência técnica para lidar com as funções do cargo, conforme as regras de certificações da área, como as do Grupo IBES em parceria com a ABPMC no Brasil e internacionais, como IBAO, QABA e BABC.

Uma possibilidade de aplicabilidade no contexto escolar seria a consultoria colaborativa feita por analistas do comportamento, competentes tecnicamente no ambiente escolar de atuação, que contribuiriam com orientações baseadas em evidências e acompanhamento próximo dos professores, possibilitando vínculo entre os profissionais, articulação das práticas com o aprendiz entre profissionais e familiares e formações de temas importantes para a teoria e prática dos profissionais da escola.

A PBE na educação pode ser o caminho para a escolarização de aprendizes com TEA, pois há tratamentos sem evidências que podem representar um risco a estes aprendizes (Green et al., 2006; Kelly et al., 2016) e afetar a saúde mental de professores, que indicam sofrimento com as condições de trabalho e sentimentos negativos recorrentes conforme relato das participantes no Estudo 2 e demais estudos (Nunes et al., 2013; Schmidt et al., 2016; Pereira & Nunes, 2018).

As iniciativas individuais de estudo e implementação de PBE, sem o suporte em serviço de consultoria colaborativa ou supervisão de prática de profissionais competentes, podem impactar positivamente ou negativamente as pessoas envolvidas. As políticas públicas podem ser uma solução para a disseminação e obrigatoriedade de adoção de PBEs, melhor organização do sistema escolar brasileiro, a promoção de condições de trabalho aos professores e de escolarização para os aprendizes, favorecendo a formação e acompanhamento em serviço colaborativo com consultores, assegurando a implementação das intervenções baseadas em evidências e melhores resultados de eficácia na qualidade de vida dos envolvidos.

Gabiatti e Rodrigues (2023) realizaram uma pesquisa de revisão sistemática de estudos publicados entre 2010 e 2019 que incluíram as temáticas análise do comportamento, inclusão escolar e formação de professores. Foram encontrados 14 estudos que atendiam aos seguintes critérios: publicados em periódicos revisados por pares, publicados em coleções da área, data de publicação entre 2010 e 2019 e interface das áreas análise do comportamento, inclusão escolar e formação de professores. Um dos resultados aponta que a maior parte dos estudos encontrados focava na área de procedimentos de ensino e manejo de comportamento. Esse dado corrobora com a importância do Estudo 1 e 2 para o cenário atual de poucos estudos na área.

Levando em conta que os documentos devem ser o registro da prática prevista, a identificação de déficits no repertório teórico e prático para a elaboração de documentos e dificuldades nas condições de trabalho para um trabalho colaborativo entre os próprios profissionais da escola e família, torna-se imprescindível que políticas existentes sejam reavaliadas e novas sejam criadas para inclusão das PBE.

O projeto ABA na Escola do município, com a consultoria colaborativa do Estudo 2, foi considerado uma grande contribuição para a rede municipal, conforme relatos das participantes e da representante da gestão da secretaria de educação. Um fato alinhado com esta afirmação foi a publicação de um edital de concurso público para contratação de um profissional especialista em ABA para atuar no município em caráter efetivo na função pública.

As limitações do Estudo 1 foram: (a) baixa qualidade de conexão com a internet das participantes dentro das unidades escolares, fazendo com que as participantes em alguns momentos precisassem conectar na internet de seus celulares de uso pessoal e inclusive desligassem a câmera para conseguir se comunicar e ouvir os demais; (b) o tempo disponível para coleta de dados com os participantes, uma vez que ocorreu dentro do horário de trabalho e tinham que conciliar com as atividades de seus cargos mantidas normalmente; (c)

impossibilidade de garantir a implementação pelos participantes após a formação teórica ser fornecida.

As limitações do Estudo 2 foram a (a) o tamanho da amostra, pois participou apenas um professor na consultoria colaborativa; (b) o tempo disponível para coleta de dados com os participantes, uma vez que ocorreu dentro do horário de trabalho e tinham que conciliar com as atividades de seus cargos mantidas normalmente; (c) baixa qualidade de conexão com a internet das participantes dentro das unidades escolares, fazendo com que as participantes em alguns momentos precisassem conectar na internet de seus celulares de uso pessoal e inclusive desligassem a câmera para conseguir se comunicar e ouvir os demais; (d) a não participação da família, demais professores e gestão das unidades escolares, que não foi abrangida no delineamento da pesquisa, sugere-se que novos estudos os incluam em algumas, todas ou novas as etapas; (e) a impossibilidade de acesso aos profissionais de apoio terceirizados contratados pelo município que acompanhavam os aprendizes diretamente no período letivo, sugere-se que novos estudos incluam estes profissionais em algumas, todas ou novas etapas propostas no Estudo 2; (f) baixa carga horária e frequência das consultorias colaborativas, uma vez que o acompanhamento mais intensivo e periódico poderia potencializar os resultados para todos os envolvidos no processo de escolarização destes aprendizes; (g) ausência de controle de aprendizagem das participantes P2 e P3 no fornecimento do material didático no Estudo 2.

Em estudos futuros, sugere-se que sejam implementadas etapas de formação e consultoria colaborativa com todos os profissionais participantes a longo prazo e que seja incluída a coleta de dados de implementação com os aprendizes.

Referências

- Alcântara, J. N., Givigi, R. C. N., Dourado, S. S. F., Silva, R. S., & Ralin, V. L. O. (2016). Formação continuada na perspectiva inclusiva: a relação entre professores do AEE e da sala comum. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 19(1), 7–24.
<https://doi.org/10.4025/tpe.v19i1.29085>
- Almeida, C. P., & Pereira, M. E. M. (2011). Ensinando professoras a analisar e interpretar dados como parte de uma análise de contingências. *Estudos de Psicologia*, 16(3), 243–252. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2011000300006>
- Almeida, C., & Ellis, T. (2015). *Socially savvy: an assessment and curriculum guide for young children*. Different Roads to Learning.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5th ed.). Artmed.
- Angelucci, C. B., Block, P. B., & Santos, L. C. (2017). People with disabilities: fighting for their rights in the United States of America and Brazil. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(3), 339–55. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n3a3837>
- Araújo, A. C., & Lotufo Neto, F. (2014). A nova classificação Americana para os transtornos mentais: o DSM-5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 16(1), 67–82. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007&lng=pt&tlng=pt
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91–97.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>
- Bassi, T. M. S., Brito, V. M., & Neres, C. C. (2020). O plano educacional individualizado e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: políticas e práticas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 1015–1034.
<https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14329>

- Battistello, V. C. M., Lisboa, E. R., & Martins, R. L. (2024). Inclusão de alunos com autismo em sala de aula e o plano educacional individualizado (PEI). *Linguagens, Educação e Sociedade*, 28(57), 1–23. <https://doi.org/10.26694/rles.v28i57.4334>
- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2016). Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. *Psicologia: teoria e prática*, 18(3), 141–155. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p141-155>.
- Calheiros, D. S., Mendes, E. G., Lourenço, G. F., Gonçalves, A. G., & Manzini, M. G. (2019). Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso. *Pro-Posições*, 30, 1–30. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0085>
- Camargo, S. P. H., & Rispoli, M. (2013). Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. *Revista Educação Especial*, 26(47), 639–650. <https://doi.org/10.5902/1984686X9694>
- Camargo, S. P. H., Silva, G. L., Crespo, R. O., Oliveira, C. R., & Magalhães, S. L. (2020). Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, 36, 2–22. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>
- Canabarro, R. C. C. (2018). *Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório da UFSM. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16256>
- Cardoso, I. C. (2015). *Capacitação informatizada em análise do comportamento para professores de ensino fundamental*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina]. Repositório da UEL. <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2015/12/Capacita%C3%A7%C3%A3o-informatizada-em->

[An%C3%A1lise-do-Comportamento-para-professores-de-Ensino-Fundamental.pdf](#)

Carvalho, A. G. C., & Schmidt, A. (2021). Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 707–724. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0231>

Cerqueira, D. M. O. (2009) *Avaliação dos efeitos de um programa para ensinar professores a conduzir uma etapa de análise de contingências: o levantamento da provável função do comportamento*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório da PUCSP.

<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16865/1/Daniele%20Maria%20Oliveira%20de%20Cerqueira.pdf>

Clemente, L. F., Moraes, J. P. P., Flores, K. M. N., Henrique, S. H. A., Maracaipe, M. S., Araújo Filho, J. D., Oliveira, Souza, B. P. C., G. R. C., Almeida, V. T. T., Oliveira, G. O. A., Silva, D. E. D., Venturim, T. B., Carneiro, H. P., Sousa, K. H. S., Cordeiro, A. L. B., Reis, M. C. S., & Bonato, J. F. (2024). Dificuldades no diagnóstico precoce do autismo. *Revista Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida*, 16(2), 1–6. <https://doi.org/10.36692/V16N2-39R>

Conselho Federal de Psicologia. (2019). Resolução CFP 06/2019 comentada. Orientações sobre elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional. <https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2019/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n-06-2019-comentada.pdf>

Cook, B. G., & Cook, C. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *Journal of Special Education*, 47(2), 71–82. <https://doi.org/10.1177/0022466911420877>

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2019). *Applied Behavior Analysis* (3rd ed.).

Pearson Education.

Costa, D. S., & Schmidt, C. (2019). Plano Educacional Individualizado para estudantes com Autismo: revisão conceitual. *Cadernos de Educação*, 61, 102–128.

<https://doi.org/10.15210/caduc.v0i61.12616>

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Del Rey, D. (2018). Avaliação e intervenção em casos de comportamento agressivo e autolesivo. In C. P. Duarte, L. C. Silva, & R. L. Velloso (Orgs.). *Estratégias da análise do comportamento aplicada para pessoas com transtornos do espectro do autismo*. APGIQ.

Duarte, C. P., Silva, L. C., Velloso, R. L. (Orgs.). (2018). *Estratégias da análise do comportamento aplicada para pessoas com transtorno do espectro do autismo*. Memnon.

Dutra, C. P., Griboiski, C. M., Alves, D.O., Barbosa, K. A. M., Osório, A. C. N., Baptista, C. R., Fleith, D. S., Manzini, E. J., Almeida, M. A., Mantoan, M. T. E., Figueiredo, R. V., Quadros, R. M., & Freitas, S. N. (2008). Institui a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. Recuperado de

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>

Fernandes, C. S., Tomazelli, J., & Girianelli, V. R. (2020). Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. *Psicologia USP*, 31, 1–10. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200027>

- Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2018). Estratégias de professores de educação física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 183–198. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200003>
- Fornazari, S. A., Kienen, N., Tadayozzi, D. S., Ribeiro, G. D., & Rossetto, P. B. (2012). Capacitação de professores em análise do comportamento por meio de programa educativo informatizado. *Psicologia da Educação*, 35, 24–52. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000200003
- Freitas, L. A. B. (2022). Certificação profissional, análise do comportamento aplicada e transtorno do espectro autista: contribuições para um debate. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 24, 11–29. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v24i1.1689>
- Friend, M. & Cook, L. (1990). Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 69–86. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_4
- Gabiatti, J. A., & Rodrigues, M. E. (2023). Formação de professores, inclusão e análise do comportamento: uma análise das publicações de trabalhos científicos no período de 2010 a 2019. *Contribuciones a las ciencias sociales*, 16(7), 5419–5444. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.7-069>
- Girianelli, V. R., Tomazelli, J., Silva, C. M. F., & Fernandes, C. S. (2023). Diagnóstico precoce do autismo e outros transtornos do desenvolvimento, Brasil, 2013–2019. *Revista Saúde Pública*, 57. <https://doi.org/10.11606/s15188787.2023057004710>
- Green, V. A., Pituch, K. A., Itchon, J., Choi, A., O'reilly, M., & Igafoos, J. (2006). Internet survey of treatments used by parents of children with autism. *Research in*

- Developmental Disabilities*, 27(1), 70–84. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.12.002>
- Guimarães, M. S. S., Martins, T. E. M., Keuffer, S. I. C., Costa, M. R. C., Lobato, J. L., Silva, A. M. S, Souza, C. B. A., & Barros, R. S. (2018). Treino de cuidadores para manejo de comportamentos inadequados de crianças com transtorno do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20(3), 40–53.
- Higgins, J. P., Riggleman, S., & Lohmann, M. J. (2023). A Practical guide to writing behavior intervention plans for young children. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 12(1), 1–25. <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1160>
- Hyman, S. L., Levy, S. E., & Myers, S. M. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 145(1). <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447>
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Líber.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Estimativas da população residente no brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2020*. (2020). https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/estimativa_dou_2020.pdf
- Iwata, B. A., Wallace, M. D., Kahng, S. W., Lindberg, J. S., Roscoe, E. M., Conners, J., & Worsdell, A. S. (2000). Skill acquisition in the implementation of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(2), 181–194. <https://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-181>
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. Oxford University Press.
- Kelly, M. P., Tennant, L., & Al-Hassan, S. (2016). Autism treatments used by parents in Abu Dhabi, United Arab Emirates. *Austin Journal of Autism & Related Disabilities*, 2(3),

- 1–6. <https://austinpublishinggroup.com/autism/fulltext/autism-v2-id1024.php>
- Kracker, C. Importância do uso de protocolos de avaliação e elaboração de currículo individualizado. (2018) In Duarte, C. P., Silvia, L. C., & Velloso, R. L. *Estratégias da análise do comportamento aplicada para pessoas com transtorno do espectro do autismo*. Memnon Edições Científicas.
- Lafrance, D. (2018). Planejando Intervenções Individualizadas. In Sella, A. C., & Ribeiro, D. M. (Orgs.). *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. (pp. 137–166). Appris, 1ed.
- Lago, D. C., & Tartuci, D. (2020). Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 983–999. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13512>
- Laplane, A. L. F. (2014) Reflexões sobre ensino, aprendizagem e transtorno do espectro autista. In Almeida, M. A., & Mendes, E. G. (Orgs.). *A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais*. Marquezine e Manzini.
- Lavor, M. D. L. S. S., Lopes, C. N., Damaceno, M. M. D. P., Silva, L. A., Alves, C. G. C., Filho, F. C., Menino, M. E. G., & Guedes, T. A. L. (2021). O autismo: aspectos genéticos e seus biomarcadores: uma revisão integrativa. *Journal of Health Review*, 4(1), 3274–3289. <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n1-258>
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm
- Lei nº 13.146 de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

- Lima, R. C., & Couto, M. C. V. (2020). Percepções sobre o autismo e experiências de sobrecarga no cuidado cotidiano: estudo com familiares de CAPSi da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. *Cadernos Brasileiros De Saúde Mental*, 12(31), 217–244. <https://doi.org/10.5007/cbsm.v12i31.69760>
- Lima, S. M. V., Farias, M. A., D'elia, W. M. R., Rodrigues, C. M. L., & Rodrigues, C. J. S. (1981). Treinamento de professores no uso de princípios e técnicas de modificação de comportamento em sala de aula. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 1(1), 39–59. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931981000100002&lng=pt&tlng=pt
- Lourenço, E. A. G., Hayashi, M. C. P. I., & Almeida, M. A. (2009). Delineamentos intrassujeitos nas dissertações e teses do PPGEs/UFSCar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(2), 319–336. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000200010>
- Lubas, M., Mitchel, J., & De Leo, G. (2016). Evidence-based practice for teachers of children with autism: a dynamic approach. *Intervention in School and Clinic*, 51(3), 188–193. <https://doi.org/10.1177/1053451215585801>
- Machado, A. C., & Almeida, M. A. (2014). Efeitos de uma proposta de consultoria colaborativa na perspectiva dos professores. *Revista Meta: Avaliação*, 6(18), 222–239. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/160/pdf>
- Mandy, W., & Lai, M. C. Annual research review: the role of the environment in the developmental psychopathology of autism spectrum condition. (2016). *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(3):271–292. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12501>
- Martin, G., & Pear, J. (2009). *Modificação de comportamento: o que é e como fazer* (8th ed.). Roca.

- Martin, R. J., Anderson, C. M., Gould, K., Morganelli, M., & Kleinert, W. L. (2020). A descriptive secondary analysis of evidence-based interventions for students with autism spectrum disorders. *Contemporary School Psychology*, 25, 75–85.
<https://doi.org/10.1007/s40688-020-00282-0>
- Mattos, M. A. (1999). Análise funcional do comportamento. *Revista Estudos de Psicologia, PUC-Campinas*, 16(3), 8–18. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X1999000300002>
- Medavarapu, S., Marella, L., Sangem, A., & Kairam, R. (2019). Where is the evidence? A narrative literature review of the treatment modalities for autism spectrum disorders. *Cureus*, 11(1), e3901. <https://doi.org/10.7759/cureus.3901>
- Mendes, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. (2006). *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387–559. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>
- Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyoda, C. Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, 41(1), 81–93. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>
- Menezes, A. R. S. (2012). *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Repositório da UFRJ.
https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10585/1/Dissert_Adriana%20Menezes.pdf
- Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014. (2014). Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-04-de-2014-secadi-orientacao-quanto-a-documentos-comprobatorios-de-alunos-com-deficiencia/>

Nota Técnica nº 24, de 21 de maio de 2013. (2013). Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192

Nunes, D. R. P., & Schmidt, C. (2019). Educação Especial e Autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 84–103.

<https://doi.org/10.1590/198053145494>

Nunes, D. R. P., Azevedo, M. Q. O., & Schmidt, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, 26(47)557–572. <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128786005.pdf>

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. (2010). Evidence-based practices for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275–282. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>

Partington, J. W. (2013). *The assessment of basic language and learning skills revised (ABLLS-R): an assessment, curriculum guide, and tracking system for children with autism or other developmental disabilities*. Behavior Analysts.

Partington, J. W. (2012). *The assessment of functional living skills (AFLS): an assessment, curriculum guide, and tracking system for children and adults with developmental disabilities*. Behavior Analysts.

Pereira, D. M., & Nunes, D. R. P. (2018). Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. *Revista Educação Especial*, 31(63), 939–960. <https://doi.org/10.5902/1984686X33048>

Pereira, D. M., & Nunes, D. R. P. (2024). Elaboração e validação de um plano educacional individualizado para alunos com autismo: contribuições de um programa de formação

- docente. *Revista Educação Em Questão*, 62(71), 1–25. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2024v62n71ID33958>
- Ribeiro, D. M., Sella, A. C., & de Souza, A. A. Avaliação do comportamento. (2018) In Sella, A. C., & Ribeiro, D. M. (Orgs.). *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. Appris, 1ed.
- Santos, C. E. M., Rodrigues, O. M. P. R., & Capellini, V. L. M. F. (2023). Consultoria colaborativa e educação inclusiva: uma revisão sistemática de estudos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27, e245254. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-245254>
- Santos, R. E. A., & Elias, N. C. (2019). Contribuições da análise do comportamento para a educação especial em periódicos brasileiros no período de 2008 a 2018. *Revista Educação especial*, 32, 1–25. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38150>
- Schaefer, G. B., & Mendelsohn N. J. P. Clinical genetics evaluation in identifying the etiology of autism spectrum disorders: 2013 guideline revisions. (2013). *Genetic in Medice*, 15(5), 399–407. <https://doi:10.1038/gim.2013.32>
- Schirmer, C. R., Nunes, L. R. O. P., Silva, S. P. N., & Araújo, M. G. L. (2023). Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola. *Revista Educação Especial*, 36(1). <https://doi.org/10.5902/1984686X70929>
- Schmidt, C., Finatto, M., & Ferreira, L. (2022). *Atendimento educacional especializado e autismo: uma aproximação às práticas baseadas em evidências*. SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3990>
- Schmidt, C., Nunes, D. R. P., Pereira, D. M., Oliveira, V. F., Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(1), 222–235. <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906>

- Seize, M. M., & Borsa, J. C. (2017). Instrumentos para rastreamento de sinais precoces do autismo: revisão sistemática. *Psico-USF*, 22(1), 161–176.
<https://doi.org/10.1590/1413-82712017220114>
- Silva, G. L., & Camargo, S. P. H. (2021). Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o plano educacional individualizado. *Revista Educação Especial*, 34, 11–23.
<https://doi.org/10.5902/1984686X66509>
- Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 140–149.
<https://doi.org/10.1177/10883576050200030201>
- Souza, C. T. R., & Mendes, E. G. (2017). Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 279–292. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200009>
- Souza, M. G., & Nunes, D. R. P. (2020). Consultoria colaborativa en educación de la primera infancia: análisis de intervención con un estudiante con autismo. *Revista Educação Especial*, 33, 3–25. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48492>
- 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. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Sundberg, M. L. (2014). VB-MAPP: *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program. Guide* (2nd Ed.). AVB Press.
- Tannús-Valadão, G., & Mendes, E. G. (2018). Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes

países. *Revista Brasileira De Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>

Tavares, M. (2009). *Treinamento de professores para a realização de uma parte da análise de contingências: identificação da provável função do comportamento*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUC-SP. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=146951

The Council of Autism Service Providers. (2022). *Tratamento baseado na análise do comportamento aplicada para o transtorno do espectro autista: diretrizes práticas para financiadores e gestores de Saúde* (2a ed.). DAXTA.

Tinôco, S. (2018). *Inclusão escolar: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da educação especial*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório UFSCar. https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12107/TINOCO_Saimonton.pdf?sequence=1&isAllowed=y

West, J. F., & Idol, L. J. (1990). Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. *Remedial and Special Education*, 11(1), 22–31. <https://doi.org/10.1177/07419325900110010>

Williams, L. C. A., & Aiello, A. L. R. (2018). *Manual do Inventário Portage Operacionalizado: avaliação do desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos*. Juruá.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: a comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>

Yazawa, T., & Rodrigues, O. M. P. R. (2021). Manejo comportamental de crianças com deficiência: avaliação dos efeitos de um programa utilizando os princípios da Análise do Comportamento. *Revista Educação Especial*, 34, 11–21.

<https://doi.org/10.5902/1984686X54536>

Zanotto, M. L. B. O. (2000). *Formação de Professores: a contribuição da análise do comportamento*. EDU

Apêndice A

Ficha de caracterização dos participantes (professores)

Código de Identificação:	
Nome:	
Data de nascimento:	
Cidade em que reside:	
Escola em que atua: Criança que atende: Ano escolar que a criança está inserida:	
Formação (graduação, extensão, aprimoramento, especialização, mestrado, doutorado)	
Cargo para o qual está contratado(a) Regime de Trabalho (horas semanais) Faixa salarial	

Apêndice B

Roteiro de entrevista semiestruturado

Bloco 1: Percepção sobre o trabalho

1. Quais as funções que você desempenha na escola com a criança que acompanha?
2. Quais as dificuldades que você enfrenta no seu dia a dia acompanhando a criança?
3. O que você acha que poderia solucionar estas dificuldades?

Bloco 2: Percepção sobre a criança com TEA

- 1) O que sua criança é capaz de fazer?
- 2) O que sua criança não é capaz de fazer?
- 3) Quais os comportamentos adequados da criança que você atende?
- 4) Quais os comportamentos problemáticos/inadequados da criança que você atende?
- 5) Quando ela apresenta esses comportamentos?
- 6) Do que sua criança gosta de brincar, comer, ver?

Apêndice C

Questionário de Pré e Pós-teste

O questionário abaixo contém perguntas de múltipla escolha e dissertativas para que responda a respeito do conteúdo formação de autoria de Amanda Cristina dos Santos Pereira sob orientação da Profa. Dra. Camila Domeniconi do Programa de Pós-graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos. O objetivo desse questionário é uma medida de pré-teste, ou seja, antes da formação, identificar os conceitos que o participante ainda não domina e oferecer na formação da pesquisa o conteúdo necessário para sua aprendizagem. Por isso, não deve ser consultado nenhum material ou pessoas para te ajudarem a "acertar" questões. Seja sincero(a), pois isso dará a qualidade de ciência: uma pesquisa que realmente ensinou os participantes. Agradecemos a sua participação!

1. Nome:

2. Idade:

Questões sobre Manejo de Comportamentos Desafiadores

Por gentileza, responda apenas com seu próprio repertório, pois isso é importante para a fidedignidade da presente pesquisa. A função da coleta de dados pré-treinamento é que a pesquisadora direcione o conteúdo. Após o treinamento, este questionário também será aplicado para verificar os ganhos de repertório dos participantes.

3. Segundo a Análise do Comportamento, um comportamento operante é aquele que a resposta é controlada por suas consequências. Considerando que para atuarmos com aprendizes com neurodesenvolvimento atípico é preciso definir operacionalmente um comportamento afim de intervirmos adequadamente, assinale a alternativa que contém exemplos de comportamentos descritos operacionalmente:

○ Alice fez birra na sala de aula, Gael mamou no peito da mãe, Bianca leu um livro.

- Bianca ficou feliz com a brincadeira, Gael empurrou o brinquedo, Carolina foi estimulado com folhas de uma árvore.

- Mariana correu no quintal, Bianca levantou da cama, Alice olhou para a mãe.

- Carolina sentiu frio, Alana babou no babador, Gael levantou o braço.

- Alana compreendeu o movimento na sala, Mariana fungou após chorar, Gael fechou os olhos.

4. Considerando que no contexto escolar, os aprendizes com deficiência podem precisar de flexibilidade das regras da instituição, ajudas em atividades específicas, entre outras coisas, a fim de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem, assinale a alternativa que indica informações corretas sobre os comportamentos como adequados e inadequados:

- Os comportamentos adequados são aqueles que as pessoas no ambiente desejam que o aprendiz execute. Os inadequados são aqueles que o aprendiz realiza para prejudicar os demais.

- Os comportamentos adequados são aprendidos por reforçamento, bem como os inadequados. Ambos podem ter as mesmas funções. O que caracterizará se será adequado ou inadequados são: o contexto e as consequências.

- Os comportamentos adequados são aprendidos por reforçamento, os inadequados não são aprendidos. Por isso, o que caracterizará adequado ou inadequado é a função.

- Os comportamentos adequados são aprendidos e os inadequados são resultados de punição. Esses comportamentos têm funções distintas. Caracterizar-se-á um ou outro pelo efeito que possuem no ambiente e não pelo efeito no aprendiz.

- Os comportamentos adequados são aprendidos por reforçamento, bem como os inadequados. As funções são semelhantes e o que caracterizará um ou outro será o antecedente ao comportamento (porque sem isso, não haveria comportamento ocorrendo).

5. O conceito de funções do comportamento são fundamentais para a compreensão sobre a intervenção em comportamentos desafiadores. Com isso, assinale a alternativa com informação INCORRETA sobre funções do comportamento:

- A função de um comportamento é definida pela relação de causa, do motivo de um comportamento ocorrer.
- As dimensões de um comportamento como a topografia, a duração, a latência, a frequência e a magnitude definem a função de um comportamento.
- Existem, segundo a literatura em Análise do Comportamento, quatro funções do comportamento.
- As funções do comportamento ajudam o profissional a analisar a melhor forma de intervir com o aprendiz.
- A Avaliação Funcional do comportamento é um procedimento essencial para identificar as funções de um comportamento.

6. Considerando que a função de um comportamento é um conceito importante na área da Análise do Comportamento, assinale a alternativa que indica quais são elas:

- Controle, Tolerância à Frustração, Atenção, Acesso à Tangível;
- Acesso à Tangível, Fuga, Controle, Atenção, Esquiva;
- Atenção, Esquiva, Controle, Tolerância à Frustração, Sensorial;
- Atenção, Acesso à Item Tangível, Fuga/Esquiva, Controle; e
- Fuga/Esquiva, Atenção, Acesso à Item Tangível, Sensorial/Autoestimulação.

7. Assinale a alternativa que indica como um profissional pode aplicar uma Avaliação Funcional Descritiva:

- Simulando situações para garantir que o comportamento desafiador ocorra a fim de verificar as funções.
- Utilizando um registro qualitativo descrevendo a tríplice contingência para identificar uma hipótese funcional.
- Entrevistando responsáveis e profissionais para relatarem descrevendo situações em que ocorrem o comportamento desafiador.
- Usando um protocolo ABC de uso exclusivo de um analista do comportamento.
- Registrando quantitativamente a frequência e duração de um comportamento desafiador.

8. Assinale a alternativa que indica as vantagens de utilizar uma Avaliação Funcional Descritiva.

- A Avaliação Funcional Descritiva implica em muita informação qualitativa, possibilitando uma operacionalização e desenvolvimento de observações estruturadas.
- A Avaliação Funcional Descritiva significa pouca informação qualitativa, garantindo uma operacionalização e desenvolvimento de observações estruturadas.
- A Avaliação Funcional Descritiva infere em dados quantitativos e por ter dados em números, fica mais adequada à característica da ABA.
- A Avaliação Funcional Descritiva permite que apenas os analistas do comportamento, com especialização concluída a apliquem, por isso a vantagem é delimitação de aplicadores.
- A Avaliação Funcional Descritiva influencia na compreensão sobre o aprendiz, com a subjetividade que apenas um relato descritivo pode trazer.

9. Assinale a alternativa que indica as desvantagens de utilizar uma Avaliação Funcional Descritiva.

- A Avaliação Funcional Descritiva é tendenciosa pelas inferências do observador, dificultando que a equipe defina o que pode ser feito na intervenção.
- A Avaliação Funcional Descritiva significa pouca informação qualitativa, impossibilitando quantificação.
- A Avaliação Funcional Descritiva possui inferências do observador, dificultando a concordância entre observadores, além de não produzir dados quantitativos.
- A Avaliação Funcional Descritiva sinaliza as necessidades de modificações no ambiente em que o Aprendiz 1 apresenta os comportamentos desafiadores.
- A Avaliação Funcional Descritiva compreende a subjetividade por meio de um relato descritivo.

10. O que são estratégias antecedentes de manejo de comportamentos desafiadores?

- São aquelas que aplicam-se no antecedente da tríplice contingência (ABC), a fim de prevenir a ocorrência dos comportamentos desafiadores. Porque ao prevenir é melhor para o profissional e o ambiente que o aprendiz está.
- São aquelas que aplicam-se no antecedente da tríplice contingência (ABC), a fim de prevenir a ocorrência dos comportamentos desafiadores. Pois é sempre melhor para o bem-estar da criança e demais envolvidos que evitemos a ocorrência, ao invés de manejar após a ocorrência.
- São aquelas que já são previstas no antecedente da tríplice contingência (ABC) antes mesmo da Avaliação Funcional, pois um bom profissional tem esse cuidado.
- São aquelas que não são planejadas, ou seja, o profissional verifica no momento o que é preciso para lidar com o comportamento desafiador.

- São aquelas que o profissional define após a Avaliação Funcional Descritiva, para manejar o comportamento desafiador após sua ocorrência, de modo a garantir o bem-estar da criança (ou seja, prevenindo traumas).

11. O que são estratégias consequentes de manejo de comportamentos desafiadores?

- São aquelas que o profissional define após uma conversa com a família e demais envolvidos para orientação.
- São aquelas que utilizadas após a ocorrência do comportamento desafiador a fim de justificar e questionar sua ocorrência.
- São aquelas que já são previstas na consequência da tríplice contingência (ABC) antes mesmo da Avaliação Funcional, pois um bom profissional tem esse cuidado.
- São aquelas em que o profissional garante que após a emissão do comportamento inadequado a criança será redirecionada.
- São aquelas utilizadas após a ocorrência do comportamento desafiador a fim de modificar as consequências que o reforçavam.

12. Escreva todas as estratégias que você conhece ou utiliza que podem evitar que um comportamento desafiador ocorra.

13. Escreva todas as estratégias que você conhece ou utiliza que podem diminuir a ocorrência de um comportamento desafiador após a ocorrência deste.

14. O que é reforçamento diferencial?

- É o ato de reforçar comportamentos desafiadores a fim de diminuí-los.
- É quando um profissional seleciona as estratégias de extinção de comportamentos desafiadores a fim de aumentá-los.

- Envolve reforçar uma classe de comportamentos ou um comportamento específico e aplicar a extinção de outras classes de comportamentos ou comportamentos específicos.

- Significa aprimorar as estratégias de reforçamento.
- É a aplicação de uma estratégia de reforçamento que diferencia o comportamento em adequado e inadequado.

15. O que é reforçamento diferencial de outro comportamento?

- O reforçamento diferencial de outro comportamento implica em reforçar todo e qualquer comportamento, durante um período de tempo específico, que não sejam os comportamentos desafiadores-alvo.

- O reforçamento diferencial de outro comportamento significa reforçar o comportamento desafiador alvo durante um período de tempo.

- O reforçamento diferencial de outro comportamento é quando reforçamos os comportamentos pré-definidos durante um intervalo de tempo.

- O reforçamento diferencial de outro comportamento é quando prevista para que o comportamento desafiador ocorra em taxa zero.

- O reforçamento diferencial de outro comportamento envolve reforçar outros comportamentos que não aqueles considerados adequados.

16. O que é reforçamento diferencial de comportamento alternativo?

- É um procedimento que reforça um comportamento que é alternativo (ou seja, substitui) um comportamento desafiador. Ou seja, envolve a extinção de um comportamento interferente, combinada com o reforçamento de um comportamento que é topograficamente diferente e alternativo, embora não necessariamente incompatível.

- É uma estratégia que reforça um comportamento que é alternativo (ou seja, substitui) um comportamento desafiador. Ou seja, envolve a extinção de um comportamento

desafiador, combinada com o reforçamento de um comportamento que é topograficamente diferente e alternativo, embora necessariamente incompatível.

- É quando reforça-se um comportamento que é alternativo a um comportamento desafiador, cujo objetivo é diminuir os comportamentos adequados e inadequados.
- É um procedimento que não reforça um comportamento que é alternativo (ou seja, substitui) um comportamento desafiador, incluindo a extinção de um comportamento desafiador que é topograficamente diferente.
- Ocorre quando o profissional aplica o procedimento que reforça comportamentos alternativos e desafiadores.

17. O que é reforçamento diferencial de comportamento incompatível?

- É um procedimento que indica não reforçar um comportamento que é incompatível com o comportamento desafiador, para garantir o aumento dele.
- É uma estratégia em que reforça-se o comportamento incompatível com o comportamento desafiador alvo e que tem efeito de diminuição dos comportamentos adequados.
- É um procedimento que garante o reforço dos comportamentos incompatíveis, porém adequados ao contexto. Ou seja, os comportamentos são possíveis de execução em qualquer contexto, diminuindo os desafiadores por meio do reforçamento destes.
- É um procedimento que indica reforçar um comportamento que é incompatível com o comportamento desafiador alvo. Logo, é quando se fornece reforço para comportamentos que quando acontecem tornam-se fisicamente impossíveis emitir o comportamento desafiador.
- É quando o profissional extingue os comportamentos desafiadores incompatíveis com o comportamento adequado ao contexto, então, reforçando-os nos contextos diversos.

- 18. Escreva um exemplo de reforçamento diferencial de outro comportamento.**
- 19. Escreva um exemplo de reforçamento diferencial de comportamento alternativo.**
- 20. Escreva um exemplo de reforçamento diferencial de comportamento incompatível.**
- 21. A extinção ocorre quando não há consequências reforçadoras à um determinado comportamento. Pode ser considerado quando "ignoramos" a ocorrência de determinado comportamento, ou seja, não damos consequência. Com isso, assinale a alternativa que indica qual(is) o(s) principal(is) cuidado(s) no uso da extinção?**
- Considerar que todo comportamento pode ser ignorado; que o uso desse procedimento deve ser consistente, pois caso contrário pode agravar a situação;
 - Compreender que nem todo comportamento pode ser ignorado; que o uso desse procedimento deve ser consistente, pois caso contrário pode agravar a situação;
 - O uso desse procedimento deve ser inconsistente sempre que necessário, porque pode melhorar os comportamentos desafiadores e melhorar a qualidade de vida.
 - Avisar as famílias e profissionais de que tem riscos à integridade física do aprendiz.
 - Quando utilizá-la, o profissional deve descrever os procedimentos de forma que outros profissionais entendam, bem como avisar as famílias que não devem implementar pelos riscos que podem ser envolvidos.
- 22. Em suas palavras, escreva qual a relação entre manejo de comportamento desafiadores e aprendizagem.**

Apêndice D

Checklist de comportamentos-alvo de elaboração de relatório de avaliação de repertório

CHECKLIST DE COMPORTAMENTOS-ALVO DE ELABORAÇÃO DE RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DE REPERTÓRIO			
PONTUAÇÃO		O presente checklist objetivou direcionar a avaliação do documento de relatório da participante na pesquisa.	
1	Realizou		
0,5	Realizou parcialmente		
0	Não realizou		
IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE:			
ÁREA : A	ESTRUTURA DO DOCUMENTO		
Código	Comportamento-Alvo	Pré	Pós
A1	Definiu um layout gráfico para a elaboração (folha timbrada, tópicos, fonte, tamanho da fonte, alinhamento do texto, etc).		
A2	Inseriu dados de identificação da escola, aprendiz, família e profissionais da escola.		
A3	Inseriu espaço para assinatura própria e direção/coordenação da unidade escolar.		
ÁREA : B	CONTEÚDO DO DOCUMENTO		
Código	Comportamento-Alvo	Pré	Pós
B1	Descreveu o contexto de atendimento do aprendiz no serviço escolar como qual a unidade escolar, ano letivo, serviços de suporte escolar, serviços de atendimento externos, etc)		
B2	Descreveu qual a finalidade de um processo avaliativo.		

	Identificou as etapas do processo de avaliação utilizado.		
B3	Descreveu as etapas do processo de avaliação utilizado.		
B4	Descreveu os resultados de cada etapa de avaliação.		
B5	Descreveu considerações sobre continuidade de serviços de suporte escolar e encaminhamentos necessários.		

Apêndice E

Checklist de comportamentos-alvo de elaboração de plano de ensino individualizado

CHECKLIST DE COMPORTAMENTOS-ALVO DE ELABORAÇÃO DE PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO			
PONTUAÇÃO		O presente checklist objetivou direcionar a avaliação do documento Plano Educacional Individualizado (PEI) da participante na pesquisa.	
1	Realizou		
0,5	Realizou parcialmente		
0	Não realizou		
IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE:			
ÁREA : A	ESTRUTURA DO DOCUMENTO		
Código	Comportamento-Alvo	Pré	Pós
A1	Definiu um layout gráfico para a elaboração (tabela, fluxograma, tópicos, etc).		
A2	Inseriu dados de identificação da escola, aprendiz, família e profissionais da escola.		
A3	Inseriu espaço para assinatura dos pais e profissionais da escola envolvidos na intervenção.		
ÁREA : B	OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO A CURTO PRAZO		
Código	Comportamento-Alvo	Pré	Pós
B1	Definiu a área de intervenção com o aprendiz.		
B2	Definiu a subárea de intervenção com o aprendiz.		

B3	Descreveu o objetivo de curto prazo na perspectiva do aprendiz.		
B4	Descreveu o objetivo de curto prazo com a operacionalização do comportamento-alvo de acordo (com critério mensurável, claro e observável.)		
B5	Descreveu o objetivo de curto prazo com o contexto esperado para o comportamento-alvo a ser aprendido pelo aprendiz.		
B6	Descreveu o objetivo de curto prazo com critério de aprendizagem do aprendiz.		

Apêndice F

Checklist de comportamentos-alvo de elaboração de plano de manejo de comportamento desafiadores no contexto escolar

CHECKLIST DE COMPORTAMENTOS-ALVO DE ELABORAÇÃO DE PLANO DE MANEJO DE COMPORTAMENTOS DESAFIADORES NO CONTEXTO ESCOLAR			
PONTUAÇÃO		O presente checklist objetivou direcionar a avaliação do documento de Plano de Manejo de Comportamento Desafiador no Contexto Escolar da participante na pesquisa.	
1	Realizou		
0,5	Realizou parcialmente		
0	Não realizou		
IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE:			
ÁREA: A	ESTRUTURA DO DOCUMENTO		
Código	Comportamento-Alvo	Pré	Pós
A1	Definiu um layout gráfico para a elaboração (tabela, fluxograma, tópicos, etc).		
A2	Inseriu dados de identificação da escola, aprendiz, família e profissionais da escola.		
A3	Inseriu espaço para assinatura dos pais e profissionais da escola envolvidos na intervenção.		
ÁREA: B	AValiação Funcional Descritiva		
Código	Comportamento-Alvo	Pré	Pós
B1	Identificou os comportamentos desafiadores de forma operacionalizada.		
B2	Identificou as hipóteses funções dos comportamentos desafiadores.		

ÁREA: C	IMPLEMENTAÇÃO DE MANEJO DE COMPORTAMENTO DESAFIADOR: ESTRATÉGIAS ANTECEDENTES		
Código	Comportamento-Alvo	Pré	Pós
C1	Definiu estratégias antecedentes de manejo de comportamento desafiador.		
ÁREA: C	IMPLEMENTAÇÃO DE MANEJO DE COMPORTAMENTO DESAFIADOR: ESTRATÉGIAS CONSEQUENTES DRA/DRI		
Código	Comportamento-Alvo	Pré	Pós
D1	Definiu estratégias consequentes de manejo de comportamento desafiador.		

Apêndice G

Relatório de avaliação de repertório

Aprendiz 1

Nome do aprendiz:

Data de nascimento:

Idade: 6 anos e 11 meses

Responsável(is):

Profissional responsável pela Avaliação: Participante 1

Período de avaliação:

1. Descrição da demanda

O Aprendiz 1, foi encaminhado pela Equipe *nome* (*sigla*) juntamente com a equipe escolar (*nome da escola*) ao projeto ABA NA ESCOLA para avaliação/atendimento. A avaliação é um processo de extrema importância, no qual se verifica o repertório da criança avaliada por meio da identificação de seus déficits (comportamentos que estão em falta), excessos (comportamentos que ocorrem com alta frequência) e reservas (comportamentos compatíveis com a idade cronológica do avaliado). Com base nos resultados e na análise dos dados encontrados, foi elaborado um plano de ensino individualizado, esse plano considera as necessidades, habilidades, pontos fracos e pontos fortes do aprendiz em questão, esse tipo de plano visa oferecer uma abordagem individualizada e eficaz para o aprendiz. Contudo, a avaliação ocorreu considerando as seguintes etapas: anamnese com os responsáveis, entrevista com a professora especialista da escola, observação indireta na escola (por meio de vídeos), aplicação do(s) protocolo(s) de avaliação VB-MAPP, IAR (instrumento de avaliação do repertório básico para alfabetização), social savvy e fast.

2. Resultados

2.1. Dados da Anamnese

Atualizada com a mãe do aprendiz (*nome da mãe*), no dia 14/05/2023 na sala do projeto Aba na escola, situada na *nome da escola*, com a duração de aproximadamente 1h40m, onde a mãe relata que a referida criança é pessoa com transtorno do espectro autista e deficiência intelectual leve, com fala funcional preservada, sem interesses restritos/estereotípias, mas com prejuízos leves nas habilidades sociais. De acordo com a genitora, a referida criança é acompanhada pela **professora especialista para o Atendimento Educacional Especializado às segundas-feiras das 14h50 às 16h30**, atendimento psicológico em grupo 1 vez na semana às **sextas-feiras das 16h40 às 17h30** e atendimento pelo projeto aba na escola duas vezes na semana (as terças e quartas-feiras por 50 minutos). A mãe relata que o Aprendiz 1 faz uso dos medicamentos ARISTAB 5 ml de 12/12 horas, FLUOXETINA 26 gotas de manhã, RITALINA 10 mg ½ comprimido de manhã e MELATONINA 5 ml a noite. A principal queixa relatada pela mãe, é que O Aprendiz 1 apresenta em alta frequência comportamentos heterolesivos, como dar chutes, socos, tapas, jogar itens, gritar, chorar, morder usando toda sua força, independente de quem seja a outra pessoa, e ainda segundo a genitora, esses comportamentos aparecem quando a criança é contrariada, quando deseja acessar algo que não está disponível ou quando deseja se livrar de alguma coisa.

2.2. Leitura de documentos, relatórios e arquivos.

2.3. Dados da observação direta/indireta na Escola

As observações aconteceram de forma direta no ambiente de atendimento, contemplando sala de atendimento, pátio e corredores, considerando estes locais, sempre em companhia de um adulto e sem demandas específicas O Aprendiz 1 apresentou comportamentos adequados tais como, rastrear o ambiente, responder aos comentários de outras pessoas de forma monossilábica, observou por curtos períodos de tempo (1 a 2 minutos) às brincadeiras de

outras crianças sem fazer solicitações. Considerando as observações indiretas realizadas por meio de gravações em vídeos (previamente autorizados pela genitora da criança), foi possível observar que O Aprendiz 1 tem apresentado constantes episódios de desorganizações com a emissão de uma variedade de comportamentos desafiadores (chorar, gritar, jogar objetos, dar tapas, socos, chutes), em situações de demandas não atendidas. **Considerando atividades acadêmicas:** Apesar de não ter sido registrado importantes desafios em consideração às habilidades acadêmicas, foi possível observar que O Aprendiz 1 tem baixo engajamento nas atividades propostas, emitindo frases como “estou cansado, não quero fazer” para evitar ou se livrar do que foi proposto. **Em relação a alimentação na escola:** O Aprendiz 1 tem preferência por alimentos derivados de trigo, arroz e feijão, foi observado que a depender do cardápio do dia, a referida criança se recusa a se alimentar (não come frutas e verduras), repetindo por várias vezes que está fome e nomeando o que quer comer. É possível que este seja um antecedente para o escalonamento dos comportamentos desafiadores.

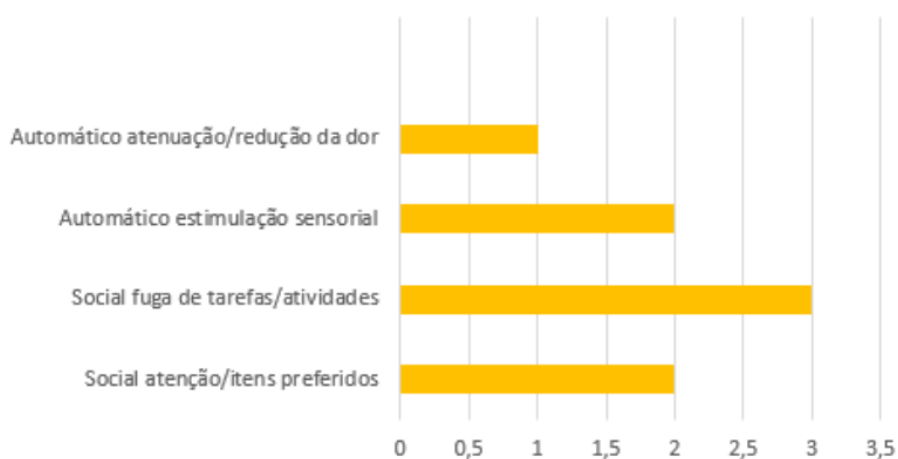
3. Protocolo(s) de avaliação e ferramentas utilizadas

➤ 3.1 *Functional Analysis Screening Tool* (questionário de avaliação funcional):

O questionário de Avaliação Funcional (FAST) é um instrumento utilizado para rastreio de fatores que podem estar correlacionados com a emissão de comportamentos desafiadores, visando auxiliar na compreensão de uma análise funcional. O questionário aborda 16 questões acerca de eventos de antecedentes e consequentes relacionados a determinadas respostas.

Figura 1

Pontuação de funções dos comportamentos correlacionadas com os comportamentos desafiadores



➤ Triagem de Análise Funcional (FAST)

A **Figura 1** apresenta a pontuação obtida no questionário de triagem de análise funcional, a qual indica pontuação (1,0) para automática atenuação/redução da dor, (2,0) para automático/estimulação sensorial, (3,0) para social fuga de tarefas/atividades e (2) para as funções de comportamento social atenção/obtenção de itens preferidos. A pontuação indica a possibilidade de correlação existente entre os comportamentos desafiadores citados com as funções de comportamento mencionadas.

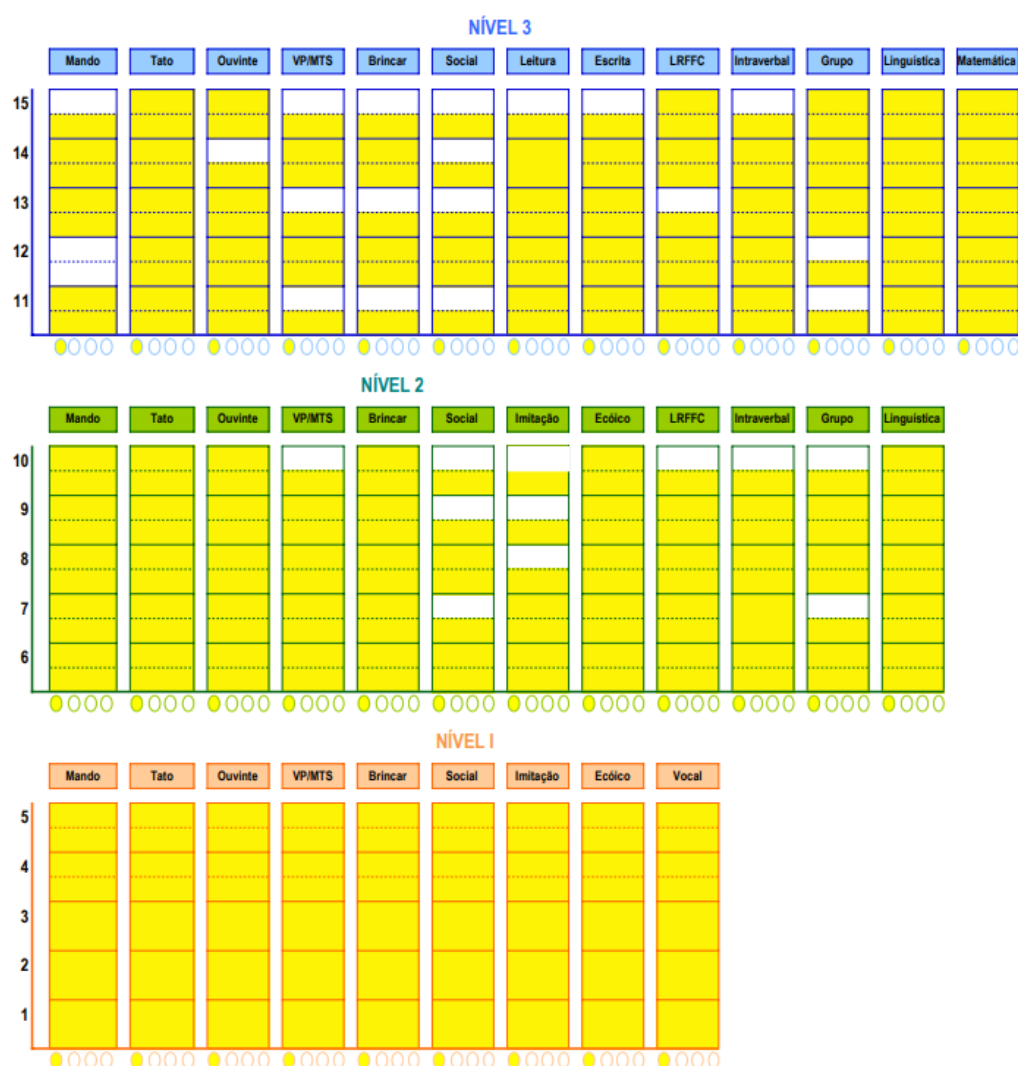
Considerando os dados coletados por meio do questionário Entrevista Indireta de Avaliação Funcional realizado com a mãe, os comportamentos desafiadores são:

- **Comportamentos disruptivos:** choro/gritos/crises
- **Comportamentos autolesivos:** bater a cabeça em superfícies duras.
- **Comportamentos heterolesivos:** Tapas, socos, chutes, mordidas...
- **Comportamento destruição patrimônio:** Dar socos, chutes nos móveis e jogar itens.

➤ 3.2 Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement program (VB-MAPP):

O VB-MAPP é um protocolo que possibilita uma avaliação sistematizada para o público infantil com atrasos do neurodesenvolvimento. É utilizado como um instrumento de avaliação comportamental e auxilia no planejamento de intervenções entre indivíduos supracitados. Este instrumento avalia uma amostra do repertório verbal da criança a partir de 170 marcos de desenvolvimento que são apresentados em três níveis [Nível 1 de Desenvolvimento: 0-18 meses; Nível 2 de Desenvolvimento: 18-30 meses; e Nível 3 de Desenvolvimento: 30-48 meses] (Martone, 2017).

Figura 2



Resultado dos dados coletados:

Mando 13,5/15: Mando vem de “comando”, é uma solicitação, um pedido que descreve o que o falante quer naquele momento (item, atividade, informação), a resposta verbal é controlada por uma Operação Motivadora (apetitivo ou aversivo, ou seja, um item que a criança quer ou não quer). **O APRENDIZ 1 ALCANÇOU CRITÉRIO NOS NÍVEIS 1 E 2**, já no nível 3 onde é avaliado se a criança pede informação, pede com diferentes componentes da linguagem, e dá direções aos outros, identificou-se lacunas no marco 12, onde é avaliado se educadamente o aprendiz interrompe uma atividade ou qualquer estímulo aversivo e no marco 15 onde é avaliado se o aprendiz pede que outras pessoas prestem atenção ao seu próprio comportamento intraverbal.

Tato 15/15: Tato vem de “contato” nomeação de itens, ou seja, nomear objetos, ações, eventos etc. Nessa habilidade **O APRENDIZ 1 ALCANÇOU CRITÉRIO.**

Ouvinte 14,5/15: O repertório de ouvinte consiste em seguir instruções ou atender ao mando dos outros, **O APRENDIZ 1 ALCANÇOU CRITÉRIO NOS NÍVEIS 1 E 2**, já no nível 3 identificou-se uma lacuna no marco 14, onde é avaliado se a criança segue instruções com 3 passos para 10 diferentes instruções.

VPMTS 13/15: O objetivo dessa parte da avaliação é identificar a consistência das habilidades viso perceptivas da criança quando aplicadas a uma série de tarefas, sobretudo, as tarefas de emparelhamento com o modelo. **O APRENDIZ 1 ALCANÇOU CRITÉRIO NO NÍVEL 1**, já no nível 2 foi possível identificar uma lacuna no marco 10 para a tarefa de emparelhar objetos 3D com 2D, e, no nível 3 apresentou lacuna no marco 11, imitar espontaneamente uma atividade grafomotora de um amigo por 2 vezes, no marco 13 completar diferentes projetos (blocos, quebra-cabeça etc.) e 15 continuar padrões e sequências.

Brincar: 13,5/15: Brincadeira independente envolve engajamento espontâneo em comportamentos que são automaticamente reforçadores (Vaughan & Michael, 1982). Em

termos leigos, o comportamento deve ser divertido por si mesmo, prazeroso e recreativo para a criança e não exigir a presença de reforçadores externos para ser mantido. **O APRENDIZ 1 ALCANÇOU CRITÉRIO NOS NÍVEIS 1 E 2**, porém no nível 3, foi possível identificar lacunas no marco 11 onde é avaliado se a criança de forma espontânea engaja em brincadeiras de imaginação ou faz de conta, no 13 onde avalia se a criança engaja de forma independente em atividades grafomotoras e 15 onde é verificado se o aprendiz desenha ou escreve de forma independente em livros de atividades pré-acadêmicas.

Social 11,5/15: Há vários elementos contidos no que chamamos de “comportamento social”, esses comportamentos envolvem linguagem: fazer pedidos (mandos) para obter informações dos outros; emitir tatos (nomeação) para um estímulo presente no ambiente; responder de forma intraverbal às questões dos colegas e escutá-los conversando, ou seja, brincadeira social envolve interação com outros (adultos e crianças) e o reforço é socialmente mediado pelas pessoas. **O APRENDIZ 1 ALCANÇOU CRITÉRIO NO NÍVEL 1**, no nível 2 foram encontradas lacunas no marco 07, onde a tarefa é pedir espontaneamente para seus pares, no marco 09 onde foi verificado a habilidade de responder espontaneamente aos pedidos (mandos) dos pares e no marco 10, onde é avaliado se a criança pede espontaneamente aos pares para participar de jogos, brincadeiras sociais, etc. Já no nível 3 as lacunas foram nos marcos 11 (espontaneamente coopera com um par para obter um resultado específico), no marco 13 (responde intraverbalmente a 5 diferentes questões ou sentenças feitas por pares, no 14 (engaja-se em brincadeiras sociais de faz de conta com pares sem dicas do adulto ou reforçamento) e no 15 (engaja-se em 4 trocas verbais sobre um mesmo assunto com pares para 5 assuntos diferentes).

Imitação 8,5/10: O objetivo primordial dessa parte da avaliação é determinar se a criança consegue copiar os movimentos motores dos outros quando solicitado. **JOSE ALCANÇOU CRITÉRIO NO NÍVEL 1**, já no nível 2 foi possível identificar lacunas nos

marcos 8 (Imita 10 sequências diferentes compostas por 3 ações quando solicitado), no marco 9 (imita espontaneamente 5 atividades funcionais no ambiente natural) e no marco 10 (imita ou tenta, por aproximações, qualquer ação motora nova dada por um adulto como modelo, com e sem objetos (isto é, “repertório de imitação generalizado”).

Ecoico 10/10: O ecoico é uma habilidade onde o aprendiz repete o que ouve, por exemplo, repetir sapo ao ouvir sapo, **O APRENDIZ 1 ALCANÇOU CRITÉRIO NOS 2 NÍVEIS.**

Vocal 5/5: Nessa habilidade do nível 1 onde é avaliado a frequência com que a criança vocaliza espontaneamente (sem dicas), e qual a natureza das vocalizações. **O APRENDIZ 1 ALCANÇOU CRITÉRIO.**

LRFFC 9/10: Nesta habilidade é avaliado se a criança responde considerando a função, característica ou classe de um estímulo, ou seja, o objetivo é determinar até que ponto as perguntas se tornam muito difíceis e/ou a série muito complexa para o aprendiz. No nível 2 foi possível identificar uma lacuna no marco 10 (nomeia espontaneamente o item em 50% das tentativas de repertório de ouvinte por característica, classe e função), já no nível 3 a lacuna evidenciada foi no marco 13 (seleciona itens da página de um livro ou do ambiente natural baseado em 3 componentes verbais - adjetivo, preposição, pronome para 25 perguntas com “Onde?”, “Quem?”, “O que?” e “Qual” em tarefas de discriminação por função, classe ou característica.

Intraverbal 9/10: O intraverbal é uma parte da linguagem em que o falante responde verbalmente às palavras de outras pessoas (ou, ainda, às suas próprias palavras). Em geral, o comportamento intraverbal envolve “falar sobre” coisas e atividades que não estão presentes. Foi possível identificar lacunas nos marcos 10 (responde a 25 diferentes perguntas com “Quem?” ou “Onde?”) e 15 (responde a 4 diferentes perguntas com “Onde?”, “Quem?”, “O

que?” e “Qual” sobre um mesmo assunto). Importante salientar que estas lacunas sinalizam dificuldade na fluência.

Grupo 8/10: Nessa habilidade é avaliado se a criança segue as rotinas diárias de uma sala de aula e participa adequadamente de atividades de grupo, bem como responde em um formato de ensino coletivo. Nessa habilidade foi possível verificar lacunas nos marcos 7 (guarda e organiza seus itens pessoais e se dirige até uma mesa com apenas 1 instrução verbal), 11 (usa o banheiro e lava as mãos apenas com dicas verbais) e 12 (responde a 5 diferentes instruções coletivas ou questões sem dicas diretas em um grupo de 3 ou mais crianças).

Estrutura linguística 10/10: Uma medida importante do desenvolvimento da linguagem é a aquisição de palavras, frases e orações mais complexas. O objetivo dessa parte da avaliação é determinar a natureza do rendimento verbal da criança e o seu nível nos estágios de desenvolvimento linguístico. **O APRENDIZ 1 ALCANÇOU CRITÉRIO NESSA HABILIDADE.**

Matemática 5/5: Nessa habilidade é verificado se a criança demonstra princípios de habilidades matemáticas envolvendo números, quantidades, contagem e medidas de 0 a 5. **O APRENDIZ 1 ALCANÇOU CRITÉRIO NESSA HABILIDADE.**

Leitura 4,5/5: Nessa habilidade é verificado se a criança demonstra interesse por palavras e livros, nomeia (tato) e discrimina letras, e lê e compreende algumas palavras, foi possível identificar uma lacuna no marco 15 (emparelha 5 palavras às figuras ou itens correspondentes em um conjunto de 5 estímulos).

Escrita 4,5/5: Nessa habilidade onde é verificado se a criança desenha, copia letras e números, e escreve seu nome de forma independente. A lacuna identificada corresponde ao marco 15 (copia todas as 26 letras do alfabeto em maiúsculas e minúsculas de forma legível).

➤ 3.3 VB-MAPP *Barriers Assessment* (protocolo de barreiras de aprendizagem):

O protocolo de Avaliação das Barreiras de Aprendizagem avalia 24 tipos de comportamento

que se configuram como impeditivos para o aprendizado. A análise das barreiras ocorre por meio da classificação das pontuações: 0 para ausência de barreiras e 4 para a pontuação máxima.

Figura 3

Pontuação de barreiras comportamentais



Comportamento problema 4/4: A pontuação corresponde a alta frequência na emissão comportamentos negativos (problemas severos autolesivos e heterolesivos) que podem apresentar perigo para a criança e para os outros.

Controle instrucional 4/4: O Aprendiz 1 apresenta dificuldade em atender às instruções dadas por outras pessoas (em todos os ambientes que frequenta), e está desobediência evolui rapidamente para emissão de comportamentos mais severos como agredir ou destruir coisas se a demanda não cessar.

Dependência de dicas 2/4: A pontuação se justifica pela dificuldade em esvanecer as dicas, especialmente no que se refere às habilidades mais complexas.

Falha na generalização 3/4: No momento, O Aprendiz 1 apresenta dificuldade em generalizar habilidades/comportamentos aprendidos em situações de um pra um para outros ambientes.

Custo da resposta enfraquece a operação motivadora 3/4: A referida criança desiste das atividades propostas ao identificar obstáculos/dificuldades nas tarefas apresentadas.

Dependência de reforçador 3/4: A pontuação se justifica pela dificuldade encontrada em desenvolver propostas sem o uso de reforçadores tangíveis/comestíveis.

Articulação comprometida 1/4: O Aprendiz 1 pontuou 1 nessa barreira por apresentar dificuldades para pronunciar certas palavras (troca L por N), mas geralmente consegue ser compreendida com o vocabulário que possui.

Comportamento obsessivo compulsivo 1/4: A referida criança pontuou 1 nessa barreira por apresentar obsessões em relação a determinados alimentos (derivados de trigo, arroz e feijão).

- **3.4 Checklist socially savvy**

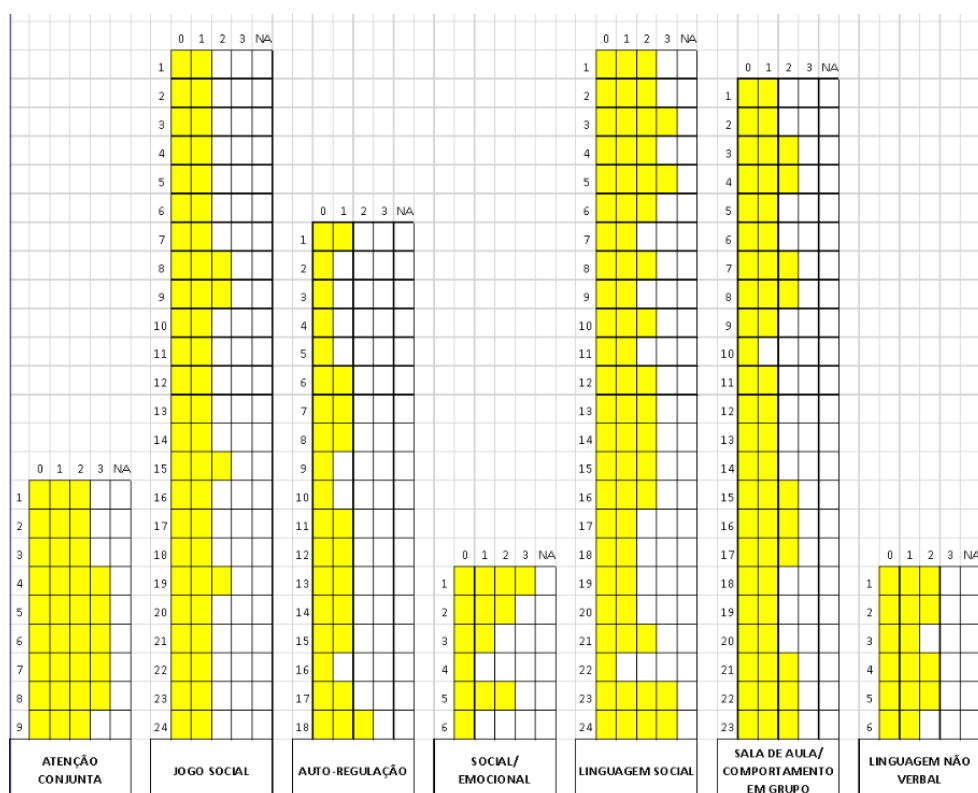
- *Socially Savvy* é um protocolo de avaliação das habilidades sociais que vai ajudar educadores e pais a dividir amplas áreas de funcionamento social em habilidades concretas. A lista de verificação identifica os pontos fortes e os desafios específicos de uma criança, o que, por sua vez, torna possível priorizar as competências que mais necessitam de intervenção, desenvolver estratégias para abordá-las e acompanhar a eficácia dessas estratégias.

- O sistema de pontuação é classificado em 4 pontos, sendo eles: 0 – raramente ou nunca demonstra essa habilidade; 1 – demonstrou essa habilidade, mas em algumas ocasiões; 2 – pode demonstrar essa habilidade, mas de maneira inconsistente; 3 – demonstra essa habilidade de maneira consistente; e N/A não aplicável (Almeida & Ellis, 2015).

• De acordo com os dados coletados através do questionário de forma indireta de avaliação, observações diretas em ambiente escolar e relatos de familiares foi identificado o seguinte repertório:

Figura 4

Pontuação Checklist Socially Savvy



A avaliação está dividida em sete áreas:

• **Atenção compartilhada:** habilidades que envolvem demonstrar interesse compartilhado: Nessa habilidade foi possível identificar que O Aprendiz 1 demonstrou consistência em 55% das tarefas avaliadas.

• **Brincar social:** habilidades relacionadas ao envolvimento em vários níveis de brincadeiras interativas com outras crianças. É possível relatar que O Aprendiz 1 demonstra essa habilidade de forma inconsistente.

• **Autorregulação:** habilidades relacionadas à demonstração de flexibilidade e capacidade de se autorregular em reação comportamentais em resposta a mudanças inesperadas,

erros cometidos, feedback corretivo e outras situações mais difíceis. Considerando a habilidade de autorregulação, é possível constatar que, no momento, O Aprendiz 1 apresenta um déficit significativo nesse repertório.

- **Social/ Emocional:** habilidades relacionadas a identificação e resposta adequada a diferentes emoções. Considerando os dados coletados é possível afirmar que esse repertório não se apresenta de forma consistente.

- **Linguagem Social:** habilidades relacionadas a usar a linguagem para responder, iniciar e manter vários níveis de interação social. O Aprendiz 1 demonstra grande parte das habilidades avaliadas, porém, sem consistência.

- **Comportamento em grupo/ sala de aula:** habilidades relacionadas a seguir as regras e atender às expectativas estabelecidas pelos adultos ou que são necessárias para atividades em grupo. O Aprendiz 1 apresentou 43% para respostas consistentes, evidenciando uma importante defasagem nessa habilidade.

- **Linguagem não verbal:** habilidades relacionadas à leitura e uso da comunicação não verbal como parte das interações sociais. Nessa habilidade O Aprendiz 1 alcançou 66% para respostas consistentes.

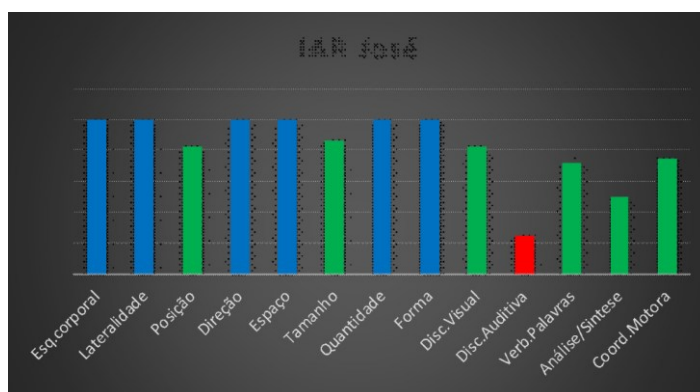
- **3.5 IAR instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização:**

O objetivo dessa ferramenta é avaliar o repertório comportamental de crianças no que diz respeito aos pré-requisitos fundamentais para a **aprendizagem da leitura e escrita**, assim como possibilitar informações que vão indicar se o aprendiz está em condições ideais de iniciar a alfabetização propriamente dita, fornecendo quais habilidades ou conceitos deverão ser treinados para que a criança possa iniciar a aprendizagem dessas habilidades.

Azul- criança acertou 100%

Verde- criança errou até a metade do exercício

Vermelho- criança errou mais da metade dos exercícios

Figura 5*Pontuação IAR*

Esquema corporal: Formada por quatro itens, tem como objetivo verificar se o aluno é capaz de localizar adequadamente a cabeça, os braços, as pernas, os olhos, o nariz, a boca e as orelhas. **O Aprendiz 1 alcançou critério.**

Lateralidade: Formada por quatro itens, tem como objetivo avaliar se o aluno é capaz de identificar os lados direito e esquerdo, considerando seu próprio corpo e os estímulos do ambiente. **Apesar de O Aprendiz 1 ter alcançado o critério**, demonstrou dúvida na hora da realização do que foi solicitado (nos primeiros momentos), mas, acabou optando pela escolha correta.

Posição: Possui seis itens, tem como objetivo avaliar se a criança é capaz de identificar a utilização correta dos conceitos embaixo, em cima, dentro, ao lado, em frente e entre. **O Aprendiz 1 apresentou dificuldade em identificar a imagem correspondente ao conceito atrás.**

Direção: Formada por dois itens, tem como objetivo avaliar se aluno é capaz de identificar corretamente exemplos envolvendo os conceitos para cima e para baixo. **O Aprendiz 1 alcançou critério.**

Espaço: Formada por dois itens, com o objetivo de avaliar se o aluno identifica corretamente os conceitos perto e longe. **O Aprendiz 1 alcançou critério.**

Tamanho: Formada por 9 itens, com o objetivo de avaliar se o aluno identifica corretamente situações que envolvam os conceitos menor, maior, grande, pequeno, comprido, alto, baixo, grosso e fino. **O Aprendiz 1 não identificou** na imagem correspondente ao conceito MENOR, mas, considerando as outras respostas, é possível que esta falha esteja relacionada ao rastreio (não se atentou a todas as imagens).

Quantidade: Formada por seis itens com o objetivo de avaliar se o aluno é capaz de identificar corretamente o conceito de mais, menos, cheio, vazio, muitos e nenhum. **O Aprendiz 1 alcançou critério.**

Forma: Formada por quatro itens, com o objetivo de avaliar se o aluno é capaz de identificar corretamente o quadrado, retângulo, círculo e o triângulo. **O Aprendiz 1 alcançou critério.**

Discriminação Visual: formada por seis itens, com o objetivo de avaliar se o aluno é capaz de identificar estímulos visuais (objetos conhecidos, letras, sílabas e palavras), iguais e diferentes, considerando imagens, letras, sílabas e palavras, foram utilizadas aquelas que se assemelham quanto à forma, como o b/ d, m/n, p/g, o/a, m/n. **O Aprendiz 1 apresentou falhas** ao discriminar imagens e letras (m/n).

Discriminação Auditiva: formada por três itens, tem como objetivo avaliar se o aluno é capaz de identificar palavras que se iniciam e terminam por sons semelhantes c/g, f/v, t/d... **O Aprendiz 1 apresentou dificuldade** nas sílabas/sons iniciais (v/f), (ch/j), (p/b) e para figuras que terminam com o mesmo som (sua escolha foi sorvete/chupeta e palhaço/peteca).

Verbalização de palavras: trata-se de uma área com somente um item, sendo sua aplicação necessariamente individual. O objetivo é verificar se a criança é capaz de verbalizar (articulação correta) todos os sons. Das 44 palavras O Aprendiz 1 apresentou pronúncia incorreta em 10 (lã/nã, janela/janena, problema/probema, escola/escona, prato/patro, planta/pranta, linha/ninha, chinelo/chinemo, flor/fror, e livro/nivro).

Análise e síntese: formada por seis itens, tem por objetivo verificar se o aluno é capaz de identificar corretamente as partes componentes de um todo e vice-versa: a pessoa verbaliza a palavra normalmente e a criança deve repeti-la com pausas entre as sílabas. **O Aprendiz 1 apresentou** falhas em três itens.

Coordenação Motora: formada por 08 itens, tem por objetivo verificar se o aluno é capaz de reproduzir graficamente, avalia a capacidade de cópia do aluno. O Aprendiz 1 concluiu 6/8 tarefas.

4. Conclusões/considerações finais

Considerando os dados coletados, o Aprendiz 1, se encaixa no perfil para o atendimento do projeto ABA NA ESCOLA, é recomendado que a referida criança continue com os atendimentos semanais.

Cidade, _____ de _____ de _____

Apêndice H

Relatório de avaliação de repertório

Aprendiz 2

Nome do aprendiz:

Data de nascimento:

Idade: 3 anos e 11 meses

Responsável(is):

Profissional responsável pela Avaliação: Participante 1

Período de avaliação:

1. Descrição da demanda

O aprendiz O Aprendiz 2 foi encaminhado pela EQUIPE DO *NOME DA ÁREA* juntamente com a equipe escolar (*NOME DA ESCOLA*) ao PROJETO ABA NA ESCOLA para avaliação/atendimento no intuito de se verificar possíveis déficits (repertórios que estão em defasagem), excessos (comportamentos que acontecem com uma frequência muito alta), reservas (repertório compatível com a idade cronológica da criança), assim como possíveis barreiras relacionadas a aprendizagem (comportamentos que dificultam ou impedem a evolução da criança em relação a aquisição de repertório adequado). Considerando os dados coletados e analisados, o planejamento da intervenção foi elaborado de forma individualizada, ou seja, todas as ações implementadas foram adaptadas às necessidades específicas do aprendiz em questão. A avaliação ocorreu no período de 04/04/2023 a 16/08/2023, considerando as etapas a serem descritas:

- Observação na escola
- Anamnese
- Aplicação da Fast (Ferramenta De Triagem De Análise Funcional
- Leitura de documentos e relatórios referentes ao aprendiz

- **Aplicação do Protocolo VB MAPP**

Observação na escola: No dia 04 de abril de 2023, estive pessoalmente na escola *nome da escola*, para observar a criança em questão, O Aprendiz 2 estava em uma sala próximo a secretaria, apresentava o comportamento de chorar, gritar, chutar a porta, tentar arranhar e beliscar seu próprio braço, emitia o comportamento de chutar a porta, dentre outros, e repetia a frase “quer sair”, houve por inúmeras vezes a tentativa em redirecioná-lo para atividades de preferência, brinquedos e guloseimas, mas, sem sucesso. A referida criança permaneceu engajada nos comportamentos citados por aproximadamente 30/40 minutos, e só parou ao ver a mãe se aproximar, foi para os braços da mãe, deitou em seu colo e dormiu.

Anamnese com os responsáveis: Realizada com a mãe do aprendiz, no dia 18/04/2023 na sala do projeto Aba na escola, situada na escola X, com a duração de aproximadamente 1h40m, onde a mãe relata que O Aprendiz 2 é uma criança com TEA, com fala funcional preservada, sem estereotípias e interesses restritos, sem dificuldades de locomoção e desfraldado. Segundo a mãe a referida criança não faz acompanhamento com outros profissionais, além do neurologista que o acompanha, relata também que o Aprendiz 2 faz uso diário do medicamento respiradora 2 vezes ao dia 0,5mg. A principal queixa relatada pela mãe é que o Aprendiz 2 apresenta com frequência comportamentos compatíveis com irritabilidade e agressividade tais como choro, gritos, emissões de comportamentos autos e heterolesivos, dentre outros, em todos os ambientes que frequenta.

Aplicação da fast (ferramenta de triagem de análise funcional: A FAST, aplicada no dia 18/04/2023, é uma ferramenta de triagem de análise funcional, proposta por Iwata, et al (2013), que pode ser usada para identificar as funções mantenedoras do comportamento desafiador de uma pessoa com autismo

- **Entrevista com a professora da escola:**

·Protocolo(s) de avaliação e ferramentas utilizadas: Protocolo de avaliação VB MAPP e a Ferramenta Fast

➤ ***Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP):*** O VB-MAPP é um protocolo que possibilita uma avaliação sistematizada para o público infantil com atrasos do neurodesenvolvimento. É utilizado como um instrumento de avaliação comportamental e auxilia no planejamento de intervenções entre indivíduos supracitados. Este instrumento avalia uma amostra do repertório verbal da criança a partir de 170 marcos de desenvolvimento que são apresentados em três níveis [Nível 1 de Desenvolvimento: 0-18 meses; Nível 2 de Desenvolvimento: 18-30 meses; e Nível 3 de Desenvolvimento: 30-48 meses] (Martone, 2017).

➤ ***VB-MAPP Barriers Assessment (Protocolo de Barreiras de Aprendizagem):*** O protocolo de Avaliação das Barreiras de Aprendizagem avalia 24 tipos de comportamento que se configuram como impeditivos para o aprendizado. A análise das barreiras ocorre por meio da classificação das pontuações: 0 para ausência de barreiras e 4 para a pontuação máxima.

➤ ***Functional Analysis Screening Tool (Questionário de Avaliação Funcional)***

O questionário de Avaliação Funcional (FAST) é um instrumento utilizado para rastreio de fatores que podem estar correlacionados com a emissão de comportamentos desafiadores, visando auxiliar na compreensão de uma análise funcional. O questionário aborda 16 questões acerca de eventos de antecedentes e consequentes relacionados a determinadas respostas.

2. Resultados

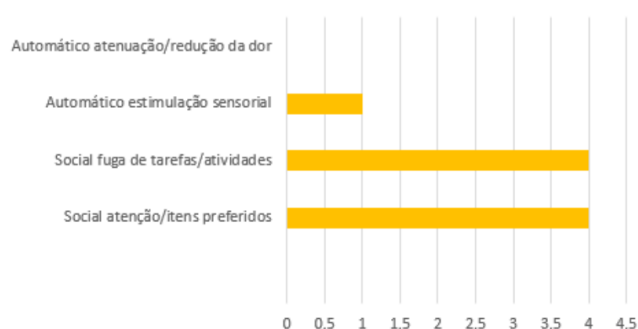
➤ **Triagem de Análise Funcional (FAST)**

A **Figura 10** apresenta a pontuação obtida no questionário de triagem de análise funcional, a qual indica pontuação máxima **(4,0) para as funções de comportamento social/atenção e obtenção de itens preferidos e social fuga de tarefas e atividades**, assim como **(1) ponto para função automática e estimulação sensorial**. A pontuação indica a

possibilidade de correlação existente entre os comportamentos desafiadores citados com as funções de comportamento mencionadas.

Figura 1

Pontuação de funções dos comportamentos correlacionadas com os comportamentos desafiadores



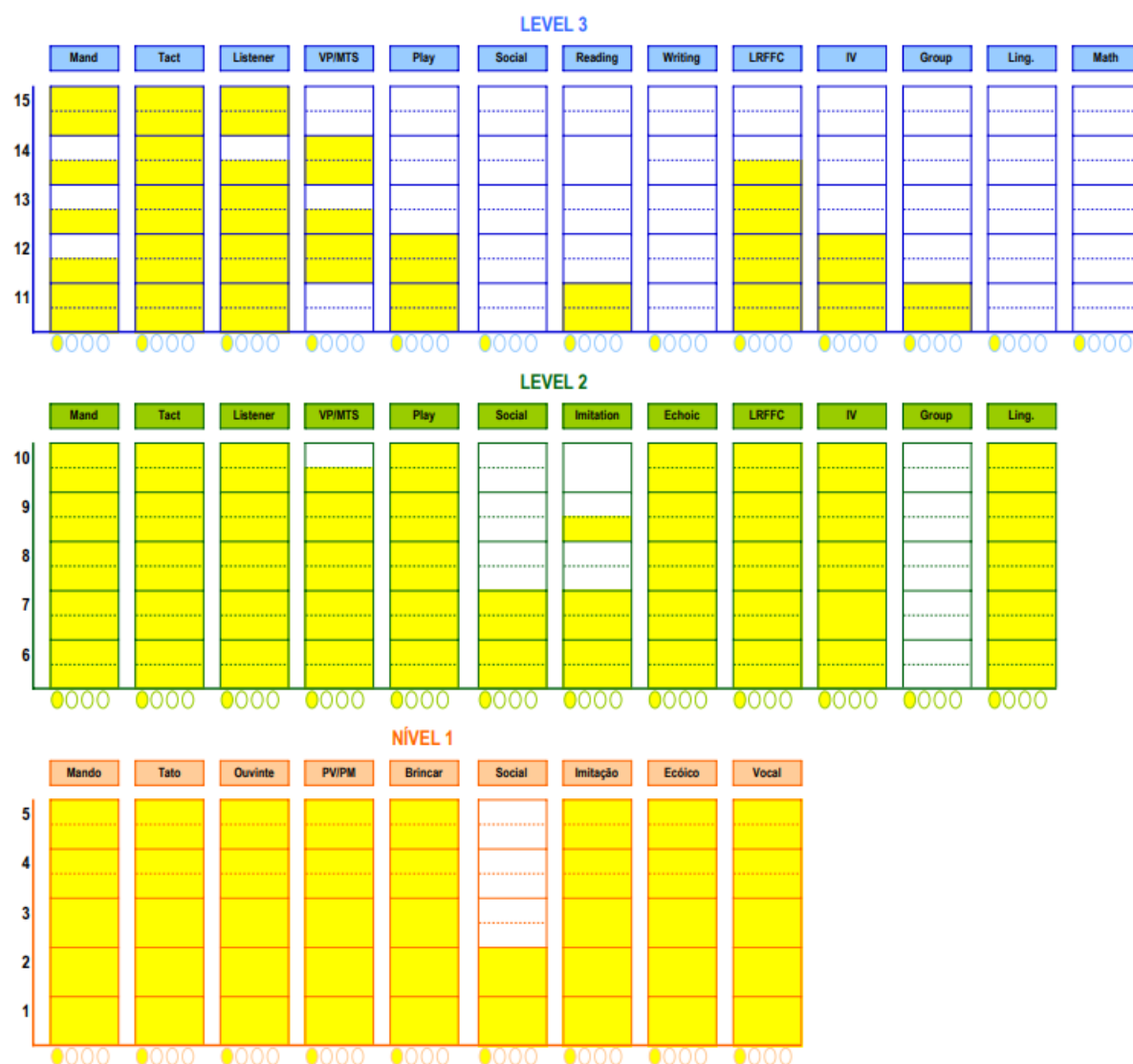
Considerando os dados coletados por meio do questionário Entrevista Indireta de Avaliação Funcional realizado com a mãe, os comportamentos desafiadores são:

- **Comportamentos disruptivos:** choro/gritos/crises
- **Comportamentos autolesivos:** se beliscar, se arranhar e bater a cabeça em superfícies duras.
- **Comportamentos heterolesivos:** Tapas, socos, chutes, mordidas e arranhões.
- **Comportamento destruição patrimônio:** Dar socos e chutes nos móveis.

➤ Gráfico Geral de Habilidades – VB-MAPP

Nas Figuras 2, 3 e 4, são apresentadas, as habilidades verbais e não verbais categorizadas em relação aos níveis de desenvolvimento infantil, pelo instrumento VB-MAPP (Sundberg, 2008, traduzido por Martone, 2017), e a pontuação obtida por **Aprendiz 2** em cada uma dessas categorias avaliadas.

Figura 2



Dados coletados avaliação VB-MAPP nos níveis 1, 2 e 3.

Mando 13,5/15: Mando vem de “comando”, é uma solicitação, um pedido que descreve o que o falante quer naquele momento (item, atividade, informação), a resposta verbal é controlada por uma Operação Motivadora (apetitivo ou aversivo, ou seja, um item que a criança quer ou não quer). **O APRENDIZ 2** usa palavras para pedir ou remover itens de interesse, emitiu mandos espontâneos controlados pela operação motivadora, pediu por brinquedos (robô, animais, pião, jogos no IPAD, pistola de bolinha de sabão), pediu para

interromper atividades propostas (não quero mais, estou cansado), pediu por itens ausentes (cadê a faca laranja), pediu por atenção (você pode brincar comigo agora?), dentre outros.

Tato 15/15: Tato vem de “contato” nomeação de itens, ou seja, nomear objetos, ações, eventos etc. **O APRENDIZ 2** alcançou critério nessa habilidade, nomeou partes do corpo, pessoas, animais, brinquedos, peças de roupas, comidas, fez comentários de forma espontânea (seu cabelo tá lindo hoje! Que cheirinho de pipoca!), nomeou usando substantivos, adjetivos e verbos (grande, pequeno, bonito, amarelo, fofinho, bebendo, comendo, nadando, chorando, brincando...), deu instruções (senta aqui para brincar comigo).

Ouvinte 14,5/15: O repertório de ouvinte consiste em seguir instruções ou atender ao comando dos outros, **O APRENDIZ 2** respondeu às palavras faladas de outras pessoas, (senta aqui, fecha a porta, guarda o brinquedo, vamos com o papai, lava as mãos, apaga a luz...), respondeu aos cumprimentos (oi e tchau), respondeu a perguntas (quer pipoca? Quantos anos você tem? Qual é o seu nome?), selecionou figuras corretas em livros e em ambiente natural, selecionou itens considerando a forma (biscoito redondo, robô quadrado) considerando a cor (carro verde, flor amarela, casa azul ...), seguiu instruções como toque meu cabelo, mostre sua língua, pegue minha caneta.

VPMTS 12/15: O objetivo dessa parte da avaliação é identificar a consistência das habilidades viso perceptivas da criança quando aplicadas a uma série de tarefas, sobretudo, as tarefas de emparelhamento com o modelo. **O APRENDIZ 2** acompanhou visualmente estímulos em movimento (brinquedos e livros), pegou pequenos objetos com movimentos de pinça (guardou fichas/moedas no cofre, colocou espadas no pula pirata...), empilhou anéis, emparelhou e classificou itens similares, para carros, caminhões, animais.

Brincar 12/15: Brincadeira independente envolve engajamento espontâneo em comportamentos que são automaticamente reforçadores (Vaughan & Michael, 1982). Em termos leigos, o comportamento deve ser divertido por si mesmo, prazeroso e recreativo para a

criança e não exigir a presença de reforçadores externos para ser mantido. O Aprendiz 2 manipulou e explorou brinquedos tais como lego de encaixe e magnético, dinossauros variados, jogos de encaixe, brincou de forma simbólica com utensílios de cozinha, de fazer comidinha, explorou ferramentas de corte com massinha, acionou botões para voz, músicas e movimentos (dos brinquedos), demonstrou interesse por brincadeiras de contato físico (avião, cavalinho, bebe no colo), procurou por brinquedos ausentes (pirata do barco pirata, chapéu do Patati, chave das postas da casinha de animais), utilizou brinquedos de acordo com sua função, montou boneco (manequim figura humana) e solicitou companhia para brincar.

Social 4/15: Há vários elementos contidos no que chamamos de “comportamento social”, esses comportamentos envolvem linguagem: fazer pedidos (mandos) para obter informações dos outros; emitir tatos (nomeação) para um estímulo presente no ambiente; responder de forma intraverbal às questões dos colegas e escutá-los conversando, ou seja, brincadeira social envolve interação com outros (adultos e crianças) e o reforço é socialmente mediado pelas pessoas. O Aprendiz 2 manipulou objetos (brinquedos, utensílios, móveis...), demonstrou que queria ser segurado (colo), respondeu a cumprimentos de forma espontânea por 3 vezes, agradeceu de forma espontânea ao receber pipoca por 2 vezes e respondeu a interações de seus pares por 5 vezes.

Imitação 7,5/10: O objetivo primordial dessa parte da avaliação é determinar se a criança consegue copiar os movimentos motores dos outros quando solicitado. O Aprendiz 2 imitou ações com objeto (tocar xilofone, cortar a massinha de modelar, usar cortador de massinha, encher pote de areia mágica, tirar os sapatos para subir no tatame, dentre outros), imitou movimentos motores grossos e finos ao receber o comando “FAZ IGUAL”, para pular, bater palmas, abrir e fechar os dedos, tocar o dedo na palma da mão, tocar as orelhas, a ponta do nariz, dentre outros. O Aprendiz 2 fez imitações espontâneas repetidas vezes (escorregar na

bola de pilates, tentar fazer bolinha de sabão com barbante, colocar bolinhas de gel na garrafa, tirar o agasalho, dentre outros).

Ecoico 10/10: O ecoico é uma habilidade onde o aprendiz repete o que ouve, por exemplo, repetir casa ao ouvir casa. O Aprendiz 2 alcançou critério nessa habilidade, repetiu palavras, palavras duplicadas e frases quando solicitado, demonstrou entonação adequada considerando sua motivação e modulou sua voz quando solicitado.

Vocal 5/5: Nessa habilidade do nível 1 onde é avaliado a frequência com que a criança vocaliza espontaneamente (sem dicas), e qual a natureza das vocalizações, O Aprendiz 2 alcançou critério nessa habilidade, espontaneamente vocalizou mais de 15 palavras inteiras assim como frases com entonação e ritmo apropriados.

Repertório de ouvinte por função, característica e classe – LRFFC 8,5/10: Nesta habilidade é avaliado se a criança reponde considerando a função, característica ou classe de um estímulo, ou seja, o objetivo é determinar até que ponto as perguntas se tornam muito difíceis e/ou a série muito complexa para o aprendiz. O Aprendiz 2 selecionou corretamente os estímulos quando perguntado o que você come ou bebe (apontou para os alimentos dispostos na prancha), completou lacunas para questões como, sentar na CADEIRA, guardar na GELADEIRA, cozinhar no FOGÃO, vestir a ROUPA, classificou animais, meios de transportes, frutas, roupas, respondeu corretamente as perguntas relacionadas as características como por exemplo, tem patas, pelos e faz miau (gato). Respondeu a perguntas com onde, quem e o que? Selecionou itens em livros baseado em cor, forma, classe e característica...

Intraverbal 7/10: O intraverbal é uma parte da linguagem na qual o falante responde verbalmente às palavras dos outros (ele pode também responder intraverbalmente suas palavras). Em geral, o comportamento intraverbal envolve “falar sobre” coisas e atividades que não estão presentes. O Aprendiz 2 completou músicas, respondeu verbalmente ao ser

perguntado sobre seu nome, sua idade, se gostava de pipocas, quem o trouxe para escola, quem o estava esperando, para onde iria após a sessão, dentre outras.

Grupo 1/10: Nessa habilidade é avaliado se a criança segue as rotinas diárias de uma sala de aula e participa adequadamente de atividades de grupo, bem como responde em um formato de ensino coletivo. Nessa habilidade O Aprendiz 2 pontuou apenas para o uso do banheiro com a penas dicas verbais, evidenciando uma importante lacuna nessa área.

Estrutura Linguística 5/10: Uma medida importante do desenvolvimento da linguagem é a aquisição de palavras, frases e orações mais complexas. O objetivo dessa parte da avaliação é determinar a natureza do rendimento verbal da criança e o seu nível nos estágios de desenvolvimento linguístico. O Aprendiz 2 articula bem as palavras e frases, pode ser compreendido pelas pessoas a sua volta, tem um vocabulário receptivo extenso, mais de 200 palavras, emite diferentes declarações e comentários (seu cabelo está lindo), possui prosódia, ritmo e entonação funcional e apresenta um vocabulário expressivo com mais de 300 palavras.

Leitura 1/5: Nesta habilidade é verificado se a criança demonstra interesse por palavras e livros, nomeia (tato) e discrimina letras, e lê e compreende algumas palavras. O Aprendiz 2 se atentou a livros de história, porém cabe salientar que a criança ficava sob controle das imagens (prestava mais atenção nas imagens), muitas vezes ignorando a história. Em relação as letras, foi possível verificar que o aprendiz reconhece algumas delas, como as letras do nome, porém foi possível evidenciar que está habilidade, no momento, não está consistente.

Escrita 0/5: Nessa habilidade onde é verificado se a criança desenha, copia letras e números, e escreve seu nome de forma independente. É importante salientar que o Aprendiz 2, durante todo período de avaliação se mostrou muito resistente em realizar atividades grafomotoras e precisou de apoio visual para escrita do nome.

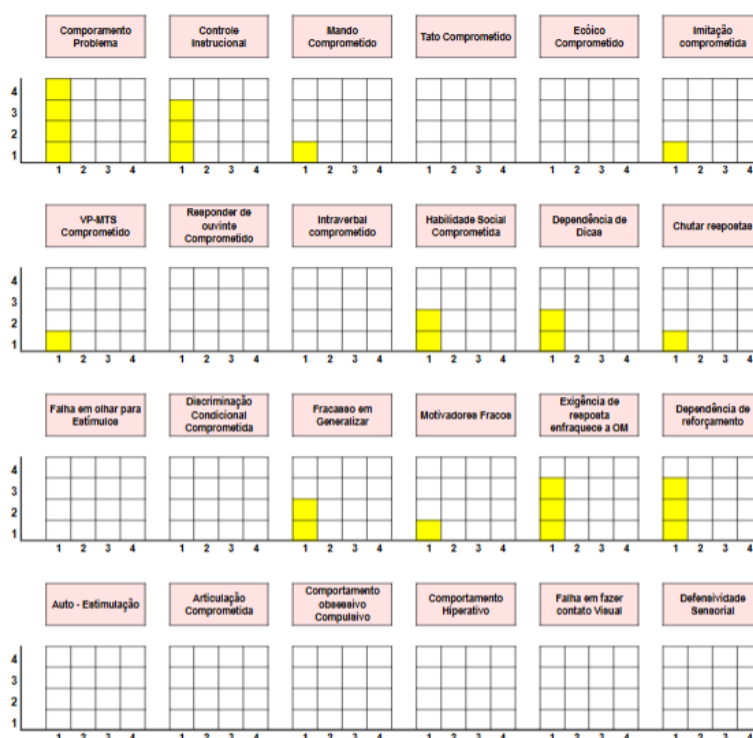
Matemática 0/5: Nesta habilidade é verificado se a criança demonstra princípios de habilidades matemáticas envolvendo números, quantidades, contagem e medidas. No momento

O Aprendiz 2 nomeou corretamente 2 números de 1 a 5 e discriminou 3, evidenciando que está habilidade está em déficit.

➤ Avaliação de Barreiras Comportamentais

Figura 3

Pontuação de barreiras comportamentais



A Figura 3 apresenta a pontuação das barreiras identificadas como eventuais impedimentos para a aquisição de repertórios de O Aprendiz 2. A pontuação referente a essas barreiras varia de 0,0 (ausência da referida barreira) e 4,0 (pontuação máxima). Vale destacar que, dentre a pontuação geral possível na avaliação de barreiras (isto é, 96 pontos).

Comportamento problema 4/4: O Aprendiz 2 pontuou 4, pois os comportamentos negativos (chorar, gritar, bater com socos e tapas, beliscar, arranhar de forma hetero ou autolesiva) ocorreu diversas vezes ao dia e apresentou riscos significativos tanto a criança, como aos seus pares e funcionários da escola em questão.

Controle instrucional 3/4: Um componente significativo do trabalho com uma criança que possui necessidades especiais é o estabelecimento do denominado controle instrucional (ou “obediência”). O controle instrucional ocorre basicamente quando um professor (pais, cuidadores ou terapeutas, por exemplo) pede à criança que faça algo e ela atende ao pedido. Nessa barreira, foi observado que a referida criança, em ambiente de um para um, apresenta controle instrucional eficiente, já no contexto de sala de aula, a criança apresentou uma variedade de comportamentos desafiadores quando solicitado a realizar alguma demanda, ficando assim mais difícil fazer com que a criança cesse os comportamentos desafiadores se o adulto não ceder.

Mando comprometido 1/4: O Aprendiz 2 pontuou 1, pois sua pontuação na habilidade de mando (avaliação de marcos) está um pouco abaixo da habilidade de tato e responder de ouvinte.

Imitação comprometida 1/4: O Aprendiz 2 pontuou 1 nessa barreira pois, apesar de ter uma boa imitação ela não acontece de forma generalizada.

VPMTS Comprometido 1/4: O Aprendiz 2 pontuou 1, apesar de demonstrar habilidade de pareamento, apresentou falhas para completar projetos (quebra cabeças, ou tarefas similares com até 8 peças, assim como falhas em continuar sequencias e padrões.

Social comprometida 2/4: Diversas razões podem comprometer as habilidades sociais: elas são complexas porque compostas de muitas habilidades diferentes cujas “regras sociais” são vagas e inconstantes. Aquilo que é aceito, ou esperado em um ambiente ou grupo, não é aceito ou esperado em outro. O Aprendiz 2 pontuou 2 nessa barreira, apresentou dificuldades em iniciar e manter interações sociais com seus pares, apresentou comportamentos social negativo, ora quando contrariado, ora sem razão aparente.

Dependência de dicas 2/4: O Aprendiz 2 pontuou 2, as dicas no momento, são imprescindíveis para que a criança se mantenha engajada na maioria das tarefas.

Chutar respostas 1/4: O Aprendiz 2 pontuou 1 nessa barreira, pois nas primeiras tentativas de atividades novas a referida criança chutava a resposta, mas, conforme as tentativas se repetiam esse comportamento desaparecia.

Falha na generalização 2/4: O Aprendiz 2 pontuou 2 nessa barreira, conforme já foi descrito acima, a referida criança apresenta falhas em generalizar os comportamentos treinados em ambiente de um para um.

Motivação fraca 1/4: O Aprendiz 2 pontuou 1 nessa barreira, apesar de se verificar que a criança brincou com vários brinquedos de forma funcional, o tempo de engajamento com os itens não ultrapassou 5 minutos.

Custo da resposta enfraquece a operação motivadora 3/4: O Aprendiz 2 pontuou 3 nessa barreira, a criança apresentou falta de interesse nas atividades propostas após a emissão de algumas respostas (de 3 a 5 tentativa), dizendo sempre “eu não quero, estou cansado” afastando a atividade.

Dependência de reforço 3/4: Nessa barreira O Aprendiz 2 pontuou 3, para manter a criança engajada minimamente houve a necessidade da utilização constante de reforços tangíveis (brinquedos/pessoas), sem as quais a criança recusava as demandas proposta e seguia em busca do que era do seu interesse.

3. Conclusões

Considerando os dados coletados, o Aprendiz 2, se encaixa no perfil para o atendimento do projeto ABA NA ESCOLA, é recomendado que a referida criança continue com os atendimentos semanais (terça e quinta no projeto).

Cidade, _____ de _____ de _____

Apêndice I

Plano de Ensino Individualizado (PEI)

Aprendiz 1

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME:

DATA NASCIMENTO:

ESCOLA:

ANO LETIVO:

PROFESSORES:

Critério de Aprendizagem: em 3 contextos diferentes (casa, sala de aula e sala de atendimento escolar com 3 pessoas diferentes (familiar e/ou professores).

ÁREA: Habilidades de Comunicação		
SUBÁREA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO
Mando (Pedir) 1- Pedir por itens presentes e ausentes	O aluno será capaz de pedir por itens presentes e ausentes, de forma vocal, em tom de voz adequado com palavras de cortesia.	A: o professor deverá dar uma instrução em que o aprendiz precise pedir pelo item (ausente ou presente) que sejam essenciais para o cumprimento da demanda. O professor pode guardar em um local de difícil acesso, segurar o item, esconder etc. B: o aluno deverá falar que quer o item presente ou ausente por meio de frases incluindo sujeito, verbo, adjetivos, advérbios, preposições e palavras de cortesia com ajuda verbal. C: O professor deverá entregar o item + elogio vocal do professor por ter pedido o item de forma adequada Exemplo: professor apresenta a atividade de pintar, mas não entrega/separa lápis de cores.

2 - Pedir por ajuda	O aluno deverá pedir ajuda em situações necessárias para completar uma tarefa ou esclarecer sua dúvida por meio da fala.	A: o professor deverá propor atividades que o aluno precise de ajuda para realizar. B: o aluno deverá falar que quer ajuda do professor para fazer (com a ajuda verbal do professor). C: o professor ajuda o aluno a realizar conforme necessário + elogia por estar pedindo ajuda e fazendo a atividade. Exemplo: na atividade de matemática, em um exercício que não sabe, ele pode abaixar a cabeça ou diminuir a atenção na atividade. O professor pode perguntar você quer ajuda? Então, fala “fulana, me ajuda, por favor?”.
3 - Mando por recusa	O aprendiz deverá pedir pausas, interrupções ou encerramento de atividades aversivas para ele com tom de voz adequado.	A: o professor deverá propor atividades que sejam aversivas levemente e dizer “você precisa de uma pausa?”, “quer descansar um pouquinho?”, “quer parar de fazer?” Na indicação positiva do aluno, o professor deverá dar a ajuda verbal “então, fala pra mim: fulana, eu quero....”. B: o aluno deverá falar que quer uma pausa ou encerrar a tarefa em tom de voz adequado. C: o professor deverá permitir a pausa ou encerrar a atividade e combinar que será durante o tempo combinado com ele e o que ele pode fazer na pausa ou com o encerramento. Exemplo: o professor deverá ficar atento aos sinais de diminuição de engajamento na tarefa (desviar o contato visual, mudança na expressão facial, não responder quando falado com ele) do aluno para oferecer a oportunidade desse pedido.

ÁREA: Responder Perguntas (Intraverbal)		
SUBÁREA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO
1- Responder perguntas feitas com: quem, onde, como porque, qual, sobre o mesmo assunto.	O aprendiz deverá responderá 5 perguntas de forma vocal e apropriadamente (com tom de voz adequado), referentes a 5 textos curtos.	A: O professor faz a leitura de um texto curto e em seguida direciona perguntas a O Aprendiz 1 usando (quem? onde? Como? Qual? Por quê?) B: A criança deverá responder vocalmente em tom apropriado de acordo com texto estudado. C: O professor deverá elogiar o desempenho da criança.
2- Responder perguntas sobre eventos passados de curto prazo de tempo (que aconteceram a algumas horas atrás por exemplo).	O aprendiz responderá vocalmente a 5 perguntas sobre 5 eventos passados usando tom de voz adequado.	A: Professor deverá fazer uma pergunta considerando o que aconteceu há algumas horas. B: o Aprendiz 1 deverá responder em tom de voz adequado relatando o fato ocorrido com veracidade. C: Professor deverá elogiar a resposta.

ÁREA: Comportamento de Ouvinte		
SUBÁREA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO
1 - Seguir instruções com dois passos.	O aprendiz deverá seguir instruções com dois passos sem a emissão de comportamentos desafiadores.	A: adulto/professor dará a instrução com dois passos de forma a motivá-lo à cumprir. B: O Aprendiz 1 deverá seguir as instruções com a ajuda do adulto, caso haja necessidade.

		C: Adulto/professor deverá elogiar, de vez em quando, quando o aluno seguir instruções. Observação: ficar atentos aos sinais de engajamento do aluno, oferecer atenção sempre que realizar o que foi pedido.
--	--	---

ÁREA: Habilidades Sociais		
SUBÁREA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO
1- Cumprimentar os pares, familiares e professores.	O aluno deverá cumprimentar e responder vocalmente aos cumprimentos de pares, familiares e professores com tom de voz adequado.	A: Professor/familiares/pares cumprimentam a criança de forma vocal. B: O Aprendiz 1 deverá responder vocalmente de forma adequada aos cumprimentos. C: O professor deverá elogiar a cada vez que ele cumprimentar (Ex.: nossa, que menino educado! isso aí)
2- Esperar a vez em jogos de tabuleiro, peças e figuras	O aluno deverá aguardar passivamente a sua vez em trocas de turnos em jogos.	A: O professor deverá apresentar o jogo e explicar as regras. Depois, dizer: minha vez e jogar B: O Aprendiz 1 deverá aguardar passivamente sua vez de jogar (ou seja, não interromper a vez do outro com falas inadequadas, pegar peças na vez do outro, levantar, andar). C: O professor deverá elogiar por ter esperado e dizer “sua vez” cada vez que esperar adequadamente. Exemplos: dominó, jogo da memória, lince, pula macaco, pula pirata, etc

ÁREA: Emparelhamento (VPMTS)		
SUBÁREA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO
1- Completar quebra-cabeça	O aluno deverá ser capaz de montar quebra-cabeças apropriados à idade.	A: O professor deverá apresentar o quebra-cabeça com número de peças indicado abaixo. Dando a instrução: monta, vamos montar, será que conseguimos montar. B: O Aprendiz 1 deverá montar o quebra-cabeças conforme número de peças com ajuda do professor se necessário. C: O professor deverá elogiar a cada peça montada adequadamente.
2 - Continuar sequências arbitrárias	O aluno deverá continuar sequências arbitrárias de estímulos como cores, objetos, letras, números etc.	A: o professor deverá dar o modelo de sequência de estímulos (cores, objetos, letras, números etc.) e pedir para O Aprendiz 1 continuar de onde ele parou (deixar só a última para O Aprendiz 1 completar). B: O Aprendiz 1 deverá continuar o padrão estabelecido pelo professor, com ajuda do professor, caso haja necessidade. C: O professor deverá elogiar a cada vez que ele colocar corretamente o último estímulo na sequência. Exemplo: bola verde, bola azul, bola vermelha, bola verde, bola azul.

ÁREA: Habilidades Funcionais		
SUBÁREA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO

Mando para uso do banheiro	O aluno deverá ser capaz de identificar a necessidade de usar o banheiro e pedir para um adulto permissão para ir ao banheiro.	A: o professor deverá perguntar para o aluno se quer usar o banheiro a cada 30min. B: o aluno deverá dizer “eu posso ir no banheiro?” para quando desejar utilizar. C: o professor deverá permitir que ele vá ao banheiro. Observação: É importante verificar se ele realmente fez as necessidades, para identificar se aprendeu a solicitar quando precisa ou apenas para fugir de demandas na sala.
Lavar as mãos	O aluno será capaz de lavar as mãos com independência	O professor deverá verificar as etapas de ensino da sequência de comportamentos. Anexar imagens.

Cidade, _____ de _____ de _____

Apêndice J

Plano Ensino Individualizado (PEI)

Aprendiz 2

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME:

DATA NASCIMENTO:

ESCOLA:

ANO LETIVO:

PROFESSORES:

Critério de Aprendizagem: em 3 contextos diferentes (casa, sala de aula e sala de atendimento escolar com 3 pessoas diferentes (familiar e/ou professores).

ÁREA: Habilidades de Comunicação		
SUBÁREA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO
Mando (Pedir) 1- Pedir por itens presentes e ausentes	O aluno será capaz de pedir por itens presentes e ausentes, de forma vocal, em tom de voz adequado com palavras de cortesia.	A: o professor deverá organizar os itens no ambiente (alguns fora de vista e outros à vista do aluno). Ao perceber que o aprendiz quer algum dos itens, dar a dica verbal: “Você quer algo?” “O que você quer?”. B: o aluno deverá falar que quer o item presente ou ausente por meio de frases incluindo sujeito, verbo, adjetivos, advérbios, preposições e palavras de cortesia com ajuda verbal. C: O professor deverá entregar o item + elogio vocal do professor por ter pedido o item de forma adequada Exemplo: professor apresenta a atividade de pintar, mas não entrega/separa lápis de cores. O aluno vê um item e olha para o professor, triangulando o olhar.

2 - Pedir por ajuda	O aluno deverá pedir ajuda em situações necessárias para completar uma tarefa ou esclarecer sua dúvida por meio da fala.	A: o professor deverá propor atividades que o aluno precise de ajuda para realizar. Dar a instrução: “Vamos fazer X?”, “Vem X” e não dar a ajuda para o aluno realizar a tarefa. Ao perceber que o aluno está com dificuldade (como demorar para fazer, soltar o material, franzir sobrancelhas, falar que não vai fazer, empurrar o material etc.), dar a instrução: “Você quer ajuda? Então, fala: “Me ajuda, por favor?”” B: o aluno deverá falar que quer ajuda do professor para fazer (com a ajuda verbal do professor). C: o professor ajuda o aluno a realizar conforme necessário + elogia por estar pedindo ajuda e fazendo a atividade. Exemplo: na atividade de matemática, em um exercício que não sabe, ele pode abaixar a cabeça ou diminuir a atenção na atividade. O professor pode perguntar você quer ajuda? Então, fala “fulana, me ajuda, por favor?”.
3 - Mando por recusa	O aprendiz deverá pedir pausas, interrupções ou encerramento de atividades aversivas para ele com tom de voz adequado.	A: o professor deverá propor atividades que sejam aversivas levemente (como pedir 2x que faça a mesma coisa, oferecer um brinquedo que ele não tenha interesse, etc) e dizer “você precisa de uma pausa?”, “quer descansar um pouquinho?”, “quer parar de fazer?” Na indicação positiva do aluno, o professor deverá dar a ajuda verbal “então, fala pra mim: fulana, eu quero descansar/parar.”. B: o aluno deverá falar que quer uma pausa ou encerrar a tarefa em tom de voz adequado. C: o professor deverá permitir a pausa ou encerrar a atividade, já combinando com o aluno qual a duração desse tempo e o que ele pode fazer durante a pausa ou após o encerramento.

		Exemplo: o professor deverá ficar atento aos sinais de diminuição de engajamento na atividade pedagógicas, de rotina escolar ou em brincadeiras e oferecer ao aluno a oportunidade de pedir a pausa ou encerramento adequadamente.
--	--	--

ÁREA: Responder Perguntas (Intraverbal)		
SUBÁREA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO
1- Responder perguntas sobre histórias curtas	O aprendiz deverá responder perguntas de forma vocal e apropriadamente (com tom de voz adequado) referentes a histórias contadas pelo professor.	A: O professor deverá realizar a leitura de um texto curto, mostrando as ilustrações e garantindo o engajamento do aluno. Em seguida, deverá perguntar a cada página algo sobre a história que envolvam as perguntas com: o que, quem, onde, por que, como, quando. B: A criança deverá responder vocalmente em tom apropriado de acordo com a história contada. C: O professor deverá elogiar a resposta da do aluno e fazer comentários sobre hipóteses das próximas páginas para gerar curiosidade para engajamento.

ÁREA: Comportamento de Ouvinte		
SUBÁREA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO
1 - Seguir instruções com dois passos.	O aprendiz deverá seguir instruções com dois passos sem a emissão de comportamentos desafiadores. Exemplos: pegar a mochila e se sentar; pegar o lápis e pintar; guardar a borracha e pegar a atividade, pegar o brinquedo e colocar na caixa.	A: adulto/professor dará a instrução com dois passos de forma a motivá-lo a cumprir (falar sorrindo, tom de voz animado, interagir como se fosse uma brincadeira/um desafio). B: O Aprendiz 2 deverá seguir as instruções com a ajuda do adulto, caso haja necessidade. C: Adulto/professor deverá dar atenção (olhar, sorrir, elogiar, tocar o ombro, braços ou mãos,

		fazer “toca aqui” com as mãos) de vez em quando, quando o aluno seguir instruções. Observação: ficar atentos aos sinais de engajamento do aluno, oferecer atenção pode evitar problemas de comportamento.
--	--	---

ÁREA: Habilidades Sociais		
SUBÁREA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO
1 - Iniciar interação: cumprimentar pares	O aprendiz será capaz de cumprimentar pares em situações de aproximação, chegada ou saída.	A - Ao chegar/sair da escola/sala de aula ou em outros ambientes onde houver pares. B - O Aprendiz 2 deverá olhar em direção aos seus pares e dizer em tom adequado “ oi/ bom dia/ tchau/ até amanhã... c- O professor deverá elogiar o comportamento da criança imediatamente. (Nossa que menino educado, cumprimenta os amigos).
2 - Brincar paralelo a outra criança.	O aprendiz será capaz de brincar sozinho, mas próximo de pares.	A: O professor deverá oferecer brinquedos/objetos/jogos para o Aprendiz 2 brincar sozinho em contexto de grupos. Evitar intervir muito durante a brincadeira do aluno e dos pares. B: o aprendiz deverá brincar sozinho próximo dos pares, mas com pouca atenção do professor. C: o professor deverá elogiar periodicamente (aprox. 2 minutos) enquanto ele brinca próximo dos alunos.

3 - Brincar de jogos com troca de turno	O aprendiz será capaz de brincar com jogos com troca de turno com pares e adultos.	A: O professor deverá apresentar o jogo e explicar as regras. Depois, dizer: minha vez e jogar B: O Aprendiz 2 deverá aguardar passivamente sua vez de jogar (ou seja, não interromper a vez do outro com falas inadequadas, pegar peças na vez do outro, levantar, andar). C: O professor deverá elogiar por ter esperado e dizer “sua vez” cada vez que esperar adequadamente. Exemplos: dominó, jogo da memória, lince, pula macaco, pula pirata etc.
---	--	--

ÁREA: Emparelhamento (VP-MTS)		
SUBÁREA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO
1- Parear objetos 2D com 3D.	O aprendiz será capaz de parear objetos (3D) com figuras/fotos (2D).	A - O professor deverá apresentar imagens/fotos de 5 objetos dispostos em cima da mesa, e entregar ao aprendiz os mesmos 5 objetos reais. Dar a instrução: coloca no igual, põe no igual, com qual combina. B - A criança deverá colocar o objeto real junto com sua foto. C- O professor deverá elogiar e descrever o comportamento correto emitido pela criança.
2-Completar quebra-cabeças de 8 peças.	O aprendiz será capaz de montar quebra-cabeças de até 8 peças.	A: O professor deverá apresentar o quebra-cabeça com número de peças indicado abaixo. Dando a instrução: monta, vamos montar, será que conseguimos montar. B: O Aprendiz 2 deverá montar o quebra-cabeças conforme número de peças com ajuda do professor se necessário. C: O professor deverá elogiar a cada peça montada adequadamente.

3- Sequência arbitrária	O aprendiz será capaz de continuar uma sequência arbitrária de objetos ou figuras.	A: o professor deverá dar o modelo de sequência de estímulos (cores, objetos, letras, números, etc) e pedir para O Aprendiz 2 continuar de onde ele parou (deixar só a última para o Aprendiz 2 completar). B- O Aprendiz 2 deverá continuar o padrão estabelecido pelo professor, com ajuda do professor, caso haja necessidade. C- O professor deverá elogiar a cada vez que ele colocar corretamente o último estímulo na sequência. Exemplo: bola verde, bola azul, bola vermelha, bola verde, bola azul.
-------------------------	--	---

ÁREA: Habilidades de Aprendiz

SUBÁREA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO
1 - Permanecer em sala de aula	O aprendiz será capaz de permanecer em sala de aula por até 30 minutos sem a emissão de comportamentos desafiadores.	
2 - Permanecer sentado	O aprendiz será capaz de permanecer sentado durante o momento do lanche.	
3 - O aprendiz será capaz de fazer fila na rotina escolar	O aprendiz será capaz de ficar na fila em rotina escolar.	

ÁREA: Habilidades Acadêmicas		
SUBÁREA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO
1 - Escrita do nome	O aprendiz será capaz de escrever o primeiro nome.	A: O professor deverá dar a instrução “escreva seu nome aqui” e entregar uma folha/caderno com espaço delimitado para escrita do nome. B: A criança deverá escrever seu nome de forma adequada dentro do espaço delimitado. C: O professor deverá elogiar o comportamento da criança (uau você arrasou, sua letra é linda...)
3- Cópia/escrita de retas, círculos e semicírculos	O aprendiz será capaz de escrever retas, círculos e semicírculos de diferentes direções e tamanhos.	A: O professor entregará ao aluno uma folha/caderno, de modo de dividam a mesma folha ou cada um tenha o seu. Dar a instrução: “Será que você consegue copiar os meus traços?”, “Eu preciso da sua ajuda, faz igual a tia aqui” + “cada um na sua vez B: o aluno deverá copiar os traçados conforme o modelo apresentado pelo professor. C: O professor deverá elogiar a criança a cada registro que ela fizer.

Cidade, ____ de _____ de _____

Apêndice K

Plano de manejo de comportamento desafiador no contexto escolar

Aprendiz 1

DADOS IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Escola:

Ano Letivo:

Professor da Educação Especial:

Professores do regular:

O que o aprendiz gosta	O que o aprendiz não gosta
Massinha de modelar Slime Quebra-cabeça de até 8 peças Contação de histórias. Interpretação de histórias com fantoches. Pescaria magnética Elogios da performance enquanto ela acontece. Livro de história com personagens 3D Adesivos. Jukebox dance Atividades acadêmicas divididas em pequenas partes e/ou intercaladas com reforço social e descritivo. Se sentir no comando (ajudante do dia, entregar cadernos, recolher livros, ajudar em alguma tarefa diária. Previsibilidade. Elogios referentes as suas conquistas.	Atividades acadêmicas apresentadas por inteiro (sem dividir em pequenas partes). Insistência em relação a um conteúdo com o custo de resposta maior. (Vamos, você precisa terminar isso! Que pode ser trocado por “Uauuu você tá quase terminando”). Seguir regras sociais. Falta de previsibilidade.

O que fazer para prevenir problemas de comportamento

Estratégias Antecedentes	Comportamento(s) Desafiador(s) e função(ões)	Observações
• Usar rotina visual para dar previsibilidade do que será feito na aula. • Diminuir tarefas em quantidade, duração e complexidade. • Oferecer duas opções de tarefas para que a criança escolha uma para ser realizada. • Considerar temas de interesse da criança para manter o engajamento. • Usar o recurso da economia de fichas (a criança precisa juntar 5 estrelas, uma a cada tarefa realizada, para conseguir acessar um item de interesse). • Identificar sinais de comportamentos precursores menores e diminuir o custo da resposta. • Fornecer atenção aos comportamentos apropriados (elogiar e descrever o que a criança fez de legal). • Alterar a ordem das tarefas. • Diminuir o custo da resposta. • Dividir uma tarefa complexas em partes menores.	• Fuga de demanda: Ao propor/iniciar atividades ou diante da sinalização do início da demanda (por exemplo, professor apresenta os materiais necessários à realização da atividade). O Aprendiz 1 emite comportamentos disruptivos para tentar eliminar ou adiar a tarefa. b- Acesso a reforçadores: b.1) Itens Tangíveis - Diante da privação do acesso a itens potencialmente reforçadores (alimentos, objetos, brinquedos... etc.), O Aprendiz 1 emite comportamentos disruptivos para tentar acessar itens de interesse.	• Montagem do Quadro de Rotina: A primeira tarefa que deverá ser realizada com o Aprendiz 1 deverá ser a montagem do Quadro de Rotina (é fundamental que ele participe da montagem do Quadro e esteja atento quando isso acontecer). É importante que no Quadro de Rotina seja apresentado a ele os momentos em que ele terá que cumprir demandas específicas e quando ela terá acesso aos reforçadores (“pausas” ou brinquedos/atividades prazerosas). O objetivo da montagem do Quadro é para que O Aprendiz 1 tenha a previsão do que acontecerá durante os períodos do dia. b- Escolha da ordem das atividades: Proporcionar oportunidades de escolha para o Aprendiz 1 dentro da rotina escolar (escolher entre demanda A, B ou C), como forma de aumentar a motivação de O Aprendiz 1 em colaborar com as demandas, uma vez que a sua ordem/sequência foi previamente estabelecida por ele. c- Economia de fichas: O Aprendiz 1 terá acesso a reforçador depois de um número específico de demandas cumpridas, e não por tempo. Adequar a quantidade de Economia de Fichas para a demanda de cada atividade, sem exceder a razão de 05 respostas. A Economia de Fichas será utilizada para aumentar o tempo de permanência de O Aprendiz 1 dentro das atividades propostas e para desenvolver e aumentar sua tolerância diante das demandas.

--	--	--

O que fazer para lidar após a ocorrência destes comportamentos?

O que está acontecendo?	Estratégias para lidar com os comportamentos desafiadores
Comportamentos que indicam bem-estar: Sorrir, responder aos diálogos, manter contato visual	Manejo: Aproveitar para conversar sobre as propostas realizadas na sala, elogiar descrevendo o desempenho/comportamento adequado que o aprendiz está emitindo, descrever formas adequadas para acessar itens de interesse, elogiar/reforçar as iniciativas do aprendiz e aproveitar o engajamento para propor desafios factíveis.
Comportamentos precursores/gatilhos (comportamentos desafiadores de pouco impacto): franzir as sobrancelhas, parar de falar, abaixar a cabeça evitando contato visual, recusar passivamente dizendo que está cansado.	Manejo: Aos primeiros sinais da emissão dos comportamentos desafiadores de pouco impacto, perguntar ao aprendiz se ele precisa de ajuda ou uma pausa, e dizer que ele pode pedir quando estiver pronto para isso. Caso o aprendiz peça ajuda, ajude-o no que for necessário, caso ele peça uma pausa, forneça a pausa para que a criança saia por um tempo pré-determinado e retome às atividades quando ele voltar, diminua a demanda gradativamente, e se a criança se manter engajada, aumente os desafios aos poucos.
Comportamentos desafiadores (de médio impacto): Recusar aumentando o tom da voz, levantar do lugar, sair do ambiente, gritar.	Manejo: estratégias para se autorregular • Respirar 3 vezes profundamente. • Usar colar de mordedor. • Bolinha da calma
Comportamentos desafiadores (graves/severos): Gritar, falar palavras inapropriadas, jogar itens, dar socos, tapas, chutes, mordidas..., bater a cabeça na parede.	Caso o Aprendiz 1 emita os comportamentos de pico, destacados nessa sessão do documento, sendo eles auto ou heterolesivos, concluímos que: 1) houve falha na implementação das estratégias de prevenção e desaceleração, ou 2) as estratégias, apesar de implementadas, não foram eficientes para evitar que estes comportamentos fossem emitidos. Nesta situação, o Aprendiz 1 já se encontrará bastante desorganizado e com suas habilidades cognitivas bastante reduzidas

	e limitadas, o que significa que não é o momento adequado para ensiná-lo novas habilidades ou direcioná-lo para emissão de comportamentos adequados. O que cabe nesta situação é a minimização e redução de danos que o Aprendiz 1 pode gerar a ele próprio ou ao outro ao emitir os comportamentos auto e/ou heterolesivos. Neste caso, os manejos cabíveis serão: . Adulto afasta-se fisicamente de O Aprendiz 1 a uma distância segura para que ele não consiga emitir os comportamentos heterolesivos, porém mantendo-o em seu campo de visão como forma de garantir que O Aprendiz 1 esteja seguro. b. Caso O Aprendiz 1 emita comportamentos autolesivos ou heterolesivos, aplicar o Procedimento Emergencial de Intervenção... c. Quando O Aprendiz 1 estiver seguro, bem como os outros a seu redor, fazer um registro imediato da ocorrência deste comportamento. Ao final da aula comunicar a equipe escolar e a família sobre a frequência do comportamento emitido... . d. A apresentação de uma nova demanda deverá acontecer apenas depois que O Aprendiz 1 ficar 10 minutos sem emitir qualquer comportamento auto ou heterolesivo. A demanda apresentada deverá ser de baixa dificuldade para O Aprendiz 1 (preferencialmente algo que ele já faça com autonomia e goste muito de fazer).
--	--

Cidade, _____ de _____ de _____

Apêndice L

Plano de manejo de comportamento desafiador no contexto escolar

Aprendiz 2

DADOS IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Escola:

Ano Letivo:

Professor da Educação Especial:

Professores do regular:

O que o aprendiz gosta	O que o aprendiz não gosta
Atenção. Lego e blocos variados. Miniaturas (utensílios de casa para montar cômodos). Massinha de modelar. Brinquedos sensoriais (popit, poptube lede, pop it eletrônico, slime, animais de borracha, dentre outros). Brinquedos com sons e luzes. Massagem (massageador 3 pontas e de cabeça). Livros de história com som. Bolinha de sabão. Pipoca Maça	Dividir atenção com outras pessoas. Tarefas acadêmicas apresentadas em tamanho/quantidade maior que 2. Falta de previsibilidade. Dificuldade em seguir instruções.

O que fazer para prevenir problemas de comportamento?

Estratégias Antecedentes	Comportamento(s) Desafiador(s) e função(ões)	Observações
Estratégias antecedentes são táticas de intervenção utilizadas antes mesmo de ocorrer um comportamento alvo. Ao usar estratégias	1- ATENÇÃO: O indivíduo se comporta para conseguir atenção concentrada de pais, professores, colegas e outras pessoas ao seu redor. A atenção nem sempre é	a- Usar os itens ou atividades preferidas da criança durante tarefas não preferidas: Identificar itens que sejam muito reforçadores para O Aprendiz 2 (seus brinquedos, jogos, atividades preferidas e

antecedentes para diminuir comportamentos desadaptativos e aumentar comportamentos ou habilidades adaptativas, certifique-se de usar reforço positivo para reforçar os comportamentos apropriados. Usar rotina visual para dar previsibilidade do que será feito na aula. Diminuir tarefas em quantidade, duração e complexidade (começar apresentando no máximo, 2 partes/passos da tarefa). Oferecer duas opções de tarefas para que a criança escolha uma para ser realizada. Considerar temas de interesse da criança para manter o engajamento. Usar o recurso da economia de fichas (a criança precisa juntar 2 estrelas, uma a cada tarefa realizada, para conseguir acessar um item de interesse). Identificar sinais de comportamentos precursores menores e diminuir o custo da resposta. Fornecer atenção aos comportamentos apropriados (elogiar e descrever o que a criança fez de legal). Alterar a ordem das tarefas. Diminuir o custo da resposta. Dividir uma tarefa complexas em partes menores.	positiva, ou seja, às vezes incluem o cuidador falando com voz severa ou tentando explicar razões pelas quais a criança deveria se comportar (fornecendo assim o reforço necessário para que o comportamento se mantenha). Demandas: 2- Fuga de demanda: O indivíduo se comporta de forma a escapar ou evitar fazer algo que não deseja fazer. É de extrema importância saber que os comportamentos mantidos pela fuga podem ser devidos à falta de motivação para realizar a tarefa (eles não querem) ou à falta de habilidade (é muito difícil). Demandas: Antes ou depois de iniciar propostas e/ou atividades, ou diante da sinalização do início da demanda (por exemplo, professor apresenta os materiais necessários à realização da demanda) O Aprendiz 2 emite comportamentos disruptivos e consegue eliminar ou adiar a tarefa. Por “demandas” podem ser entendidas atividades ou brincadeiras orientadas pelo professor/especialista, situações de espera, instruções verbais, entre outras. 3- Acesso aos tangíveis: O indivíduo se comporta de uma tal maneira para obter um item preferido ou participar de uma atividade divertida. Demanda: Diante da privação do acesso a itens potencialmente reforçadores (brinquedos, alimentos, etc.), O Aprendiz 2 emite comportamentos disruptivos para tentar acessar os itens de interesse.	usá-los como recompensa para atividades mais difíceis onde o custo de resposta é muito alto. b- Uso do Quadro de Rotina: A primeira tarefa a ser realizada com O Aprendiz 2 deverá ser a montagem do Quadro de Rotina (é fundamental que ele participe da montagem do Quadro e esteja atento quando isso acontecer). É importante que no Quadro de Rotina seja apresentado a ele os momentos em que ele terá que cumprir demandas específicas e quando ela terá acesso aos reforçadores (“pausas” ou brinquedos/atividades prazerosas). O objetivo da montagem do Quadro é para que O Aprendiz 2 tenha a previsão do que acontecerá durante os períodos do dia em que estiver na escola, assim como, quantas tarefas precisará cumprir antes dos pais buscá-lo na escola. c- Escolha da ordem das atividades: Proporcionar oportunidades de escolha para O Aprendiz 2 dentro da rotina escolar (escolher entre demanda A,B ou C), como forma de aumentar a motivação de O Aprendiz 2 em colaborar com as demandas, uma vez que a sua ordem/sequência foi previamente estabelecida por ele. d- Economia de fichas: O Aprendiz 2 terá acesso a reforçador depois de um número específico de demandas cumpridas (iniciar com duas demandas no máximo), e não por tempo. Adequar a quantidade de Economia de Fichas para a demanda de cada atividade, sem exceder a razão de 05 respostas. A Economia de Fichas será utilizada para aumentar o tempo de permanência de O Aprendiz 2 dentro das atividades propostas e para desenvolver e aumentar sua tolerância diante das demandas e- Prepare o ambiente/atividades/brinquedos com antecedência: Ajudar o Aprendiz 1 se preparar para uma atividade ou rotina, fornecendo-lhe instruções, informações e/ou materiais com antecedência, dando previsibilidade do que irá acontecer. f- Certifique-se de que as necessidades fisiológicas da criança sejam atendidas (ex: quando uma criança não está com fome,
---	--	---

		sede ou cansada, é mais provável que ela apresente comportamentos apropriados).
--	--	---

O que fazer para lidar após a ocorrência destes comportamentos?

O que está acontecendo?	Estratégias para lidar com os comportamentos desafiadores
Comportamentos que indicam bem-estar: Sorrir, responder aos diálogos, manter contato visual, solicitar atenção de forma adequada (brinca comigo, me ajuda, olha pra mim...), engajar nas atividades.	Manter a atenção à criança (olhar, sorrir, tocar, elogiar).
Comportamentos precursores/gatilhos (comportamentos desafiadores de pouco impacto): fechar os olhos, movimentar os olhos de um lado para o outro, falar que não quer fazer repetidas vezes, chorar, parar de responder.	- Perguntar ao aluno se ele precisa de ajuda ou uma pausa - Oferecer e dar pausa ou ajuda ao aluno, caso ele indique querer (olhar para você ou aceitar a aproximação física) - Na pausa do aluno (exemplos: parar de fazer a atividade, levantar, fazer outra coisa de maior interesse como ajudar a professora com algo, ir ao banheiro, beber água, lavar o rosto), definir um tempo e combinar com ele que após isso, retornarão a fazer algo. Caso o aluno solicite mais tempo, ceda e permita mais um pouco de tempo. Quando informar que precisam voltar, criar um contexto de motivação para ele (exemplos: itens que poderá ter acesso depois, desafiar se ele consegue fazer, elogiar ele por ter feito a pausa ou por ser um bom aluno, olhar para o aprendiz, tocar carinhosamente no braço, sorrir para ele, etc.).
Comportamentos desafiadores (de médio impacto): Recusar aumentando o tom da voz, chorar, levantar do lugar, correr, gritar, amassar ou rasgar atividades, empurrar objetos e pessoas.	Estratégias para se autorregular ● acesso à chupeta ● exercício de respiração ● levar para um ambiente sem a presença de outras pessoas ● abraço ● colo
Comportamentos desafiadores (graves/severos): bater a cabeça a cabeça na parede, arranhar o próprio rosto, arranhar pessoas nos braços e no rosto, beliscar a si ou aos outros, bater nos outros, chutar os outros, jogar itens, deitar no chão e se debater.	● levar para um ambiente sem a presença de outras pessoas ● proteger o aprendiz com gentileza para evitar se machucar ou aos outros ● dizer que quando ele se acalmar, estará disponível para abraçar, dar colo ou brincar

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• evitar falar ou rebater as falas deles nesse momento |
|--|--|

Cidade, _____ de _____ de _____

Apêndice M



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM ANÁLISE FUNCIONAL DESCRITIVA PARA INTERVENÇÃO EM ESCOLA REGULAR

Pesquisador: AMANDA CRISTINA DOS SANTOS PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 95222618.6.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.949.755

Apresentação do Projeto:

O profissional de apoio tem um papel fundamental na inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo. O conhecimento da análise funcional descritiva pode ser extremamente relevante para este profissional que deve ser capaz de observar sistematicamente o ambiente e poder identificar as condições do contexto natural escolas que possam favorecer tanto a emissão de problemas de comportamento como de comportamentos adequados em sala de aula. A identificação destas contingências é fundamental para o favorecimento de um ambiente escolar saudável e produtivo ao conjunto de alunos, incluindo aqueles com TEA. O projeto de pesquisa tem como objetivo ensinar professores a utilizar a avaliação funcional descritiva visando a redução dos problemas de comportamento e o aumento de comportamentos adequados, pelos alunos com TEA em sala de aula. Será utilizado um delineamento de linha de base múltipla entre participantes. Os participantes serão três profissionais de apoio que acompanham um aluno com autismo em sala de aula regular, portanto o estudo ocorrerá nas dependências da escola. O procedimento de coleta de dados será dividido em seis etapas: Identificação de queixas, Linha de Base, Ensino do uso da avaliação funcional descritiva, Ensino de estratégias de modificação de Comportamento, Role-playing. e Generalização em sala de aula. O procedimento de análise de dados será qualitativo e quantitativo.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9883

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.949.755

Objetivo da Pesquisa:

Considerando que o profissional de apoio não recebe formação que o habilite a lidar com problemas de comportamento de crianças com TEA em sala de aula o presente projeto de pesquisa tem como objetivo ensinar os profissionais de apoio a utilizar a análise funcional descritiva visando a redução de problemas de comportamento e o aumento dos comportamentos adequados em sala de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresenta riscos e benefícios na proposta. As ações para evitar ou reduzir os riscos constam nos termos de consentimento e assentimento.

Riscos:

Os riscos possíveis são o cansaço ao participar de alguma etapa do procedimento e o estresse em aplicar as intervenções propostas, já que demandam persistência por parte do profissional de apoio antes de surtir efeito no comportamento da criança.

Benefícios:

Os benefícios são que pode contribuir para melhoria dos problemas de comportamento da criança com TEA e melhorar a qualidade técnica do profissional de apoio, fornecendo experiência para atendimento de mais crianças no futuro.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos são apresentados e contem as informações relevantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1137881.pdf	09/09/2018 17:55:24		Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.949.755

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_crianças.docx	09/09/2018 17:54:51	AMANDA CRISTINA DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsavel.docx	09/09/2018 17:53:51	AMANDA CRISTINA DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Profissionaldeapoio.docx	09/09/2018 17:53:39	AMANDA CRISTINA DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaodeInstituicaoelInfraestrutura.pdf	05/07/2018 17:53:37	AMANDA CRISTINA DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	05/07/2018 17:52:38	AMANDA CRISTINA DOS SANTOS PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinada.pdf	05/07/2018 16:50:51	AMANDA CRISTINA DOS SANTOS PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 08 de Outubro de 2018

Assinado por:
Priscilla Hortense
 (Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9883

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Apêndice N

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Título do Projeto: CAPACITAÇÃO PARA O USO DA AVALIAÇÃO FUNCIONAL PARA PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisadores Responsáveis: Amanda Cristina dos Santos Pereira e Profa. Dra. Camila Domeniconi

Instituição a que pertencem os Pesquisadores Responsáveis: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Telefones para contato:

E-mail para contato:

Declaramos que **AUTORIZAMOS** a pesquisa intitulada “Capacitação Para O Uso Da Avaliação Funcional Para Profissionais De Apoio À Inclusão De Crianças Com Autismo No Contexto Escolar” que tem como **objetivo** ensinar sobre Práticas Baseadas em Evidências, em especial, da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) quanto a problemas de comportamento dos aprendizes com TEA.

A **seleção de participantes** ocorrerá através da indicação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de profissionais que acompanham crianças com transtorno do espectro do autismo matriculadas na rede regular de ensino. A participação dos profissionais não terá **nenhum custo**.

A pesquisa poderá trazer alguns **benefícios** para a formação e prática dos profissionais tais como conhecimento técnico e prático sobre Análise do Comportamento Aplicada (ABA) que é a abordagem mais recomendada atualmente no tratamento de crianças com TEA, melhorar o repertório comportamental e de conhecimento curricular da criança atendida, levantar novas hipóteses para produções científicas futuras. Os **riscos** desta pesquisa podem ser o incomodo, cansaço e desconforto dos participantes pelas demandas da pesquisa. Porém, a pesquisadora oferecerá a interrupção da atividade sempre que necessário e retomará futuramente.

Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a identificação dos profissionais, da criança, responsáveis ou da escola. Quando for necessário nomear a quem pertence os dados, o pesquisador designará um nome fictício.

A Secretaria Municipal de Educação poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa para a pesquisadora em reuniões online ou telefonemas com horários e dias agendados com antecedência.

Cidade, ____ de _____ de ____.

Profissional Responsável pela
Autorização na Prefeitura

Profissional Responsável pela
Autorização na Prefeitura

Apêndice O

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: professores

Título do Projeto: CAPACITAÇÃO PARA O USO DA AVALIAÇÃO FUNCIONAL PARA PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisadores Responsáveis: Amanda Cristina dos Santos Pereira e Profa. Dra. Camila Domeniconi

Instituição a que pertencem os Pesquisadores Responsáveis: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Telefones para contato:

E-mail para contato:

Dados do Participante: profissional

Nome: _____

Você está sendo **convidado(a) a participar da pesquisa** intitulada “Capacitação Para O Uso Da Avaliação Funcional Para Profissionais De Apoio À Inclusão De Crianças Com Autismo No Contexto Escolar” que tem como **objetivo** ensinar os profissionais sobre Práticas Baseadas em Evidências, em especial, da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) quanto a problemas de comportamento dos aprendizes com TEA.

A **seleção de participantes** ocorreu através da indicação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de profissionais que acompanham crianças com transtorno do espectro do autismo matriculadas na rede regular de ensino.

Por isso, solicitamos seu consentimento em participar desta pesquisa. A sua **participação** consistirá em (a) conceder uma entrevista para identificação de queixas a respeito dos problemas de comportamento da criança com Transtorno do Espectro do Autismo que acompanha, (b) realizar a formação desta pesquisa por meio de exposição oral da pesquisadora e discussão sobre conceitos básicos de Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e estratégias de modificação de comportamento inadequado e (c) participar ao responder questionário online do conteúdo aprendido com situações de problemas de comportamento e conceitos. Todas estas etapas serão agendadas com você previamente no local e horário de sua preferência.

A qualquer momento, você pode **retirar o consentimento** de participação. Ademais, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores, com a Universidade Federal de São Carlos ou com a Secretaria Municipal de Educação. Sua participação não terá **nenhum custo**. Caso seja comprovado algum diretamente ligado a pesquisa, será ressarcido pela pesquisadora.

A pesquisa poderá trazer alguns **benefícios** para sua prática profissional tais como conhecimento técnico e prático sobre Análise do Comportamento Aplicada (ABA) que é a abordagem mais recomendada atualmente no tratamento de crianças com TEA, melhorar o repertório comportamental e de conhecimento curricular da criança que acompanha, levantar novas hipóteses para produções científicas futuras. Os **riscos** desta pesquisa podem ser o incomodo pela presença da pesquisadora quando na etapa de observação dos problemas de comportamento da criança, desconforto pela implementação das estratégias comportamentais trabalhadas na pesquisa. Porém, a pesquisadora oferecerá a interrupção da atividade que esteja causando o incomodo ou desconforto e poderemos retomar novamente, futuramente.

Os **dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação ou a da criança**. Quando for necessário nomear a quem pertence os dados, o pesquisador designará um nome fictício.

Você receberá uma **via** deste termo onde consta o nome e telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Profa. Dra. Camila Domeniconi

Profa. Ma. Amanda Cristina dos Santos
Pereira

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de _____ na pesquisa e concordo em autorizar a sua participação. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Cidade, _____ de _____ de _____

Apêndice P

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Pais ou Responsáveis pela Criança com TEA

Título do Projeto: CAPACITAÇÃO PARA O USO DA AVALIAÇÃO FUNCIONAL PARA PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisadores Responsáveis: Amanda Cristina dos Santos Pereira e Profa. Dra. Camila Domeniconi

Instituição a que pertencem os Pesquisadores Responsáveis: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Telefones para contato:

E-mail para contato:

Dados do Responsável pela Criança com Transtorno do Espectro do Autismo:

Nome: _____

Idade: _____

Prezado responsável por _____,
(nome de criança com Transtorno do Espectro do Autismo)

A **pesquisa** intitulada “Capacitação Para O Uso Da Avaliação Funcional Para Profissionais De Apoio À Inclusão De Crianças Com Autismo No Contexto Escolar” tem como **objetivo** ensinar os profissionais sobre Práticas Baseadas em Evidências, em especial, da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) quanto a problemas de comportamento dos aprendizes com TEA.

A **seleção de participantes** ocorreu através da indicação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de profissionais que acompanham crianças com transtorno do espectro do autismo matriculadas na rede regular de ensino.

Por isso, solicitamos **seu consentimento e autorização** para a participação dele(a). A participação dele(a) não é obrigatória. A qualquer momento, você pode retirar o consentimento para participação dele(a). Ademais, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com

os pesquisadores, com a Universidade Federal de São Carlos ou com a Secretaria Municipal de Educação.

A **participação** de seu(ua) _____ (grau de parentesco) nesta pesquisa consistirá em frequentar a unidade escolar normalmente, participando da rotina escolar comum, com o acompanhamento dos profissionais já indicados pela Secretaria Municipal de Educação. A participação **não terá nenhum custo** para vocês. Caso comprovado um custo obtido diretamente ligado a pesquisa, será ressarcido pela pesquisadora.

A pesquisa poderá trazer alguns **benefícios** para seu (ua) _____, tais como possível melhoria do desempenho da criança em sala de aula, auxiliar a profissional que o(a) acompanha na rotina escolar por meio de orientação de estratégias de atendimento individualizado para favorecer o processo educacional, levantar novas hipóteses para produções científicas futuras. Os **riscos** dessa pesquisa são seu(ua) _____ apresentar cansaço ou estresse durante a pesquisa, mas a pesquisadora se compromete à oferecer interrupção da atividade que esteja ocorrendo e retomar futuramente quando ele(a) estiver mais calmo.

Os **dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação ou a da criança**. Quando for necessário nomear a criança participante a qual pertence os dados citados, o pesquisador designará um nome fictício.

Você receberá uma **via** deste termo onde consta o nome e telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Profª. Dra. Camila Domeniconi

Profª. Ma. Amanda Cristina dos Santos
Pereira

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de _____ na pesquisa e concordo em autorizar a sua participação. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

Cidade, ____ de ____ de ____

Assinatura do(a) Responsável pela Criança com Transtorno do Espectro do Autismo