

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Elaboração e validação de um plano de avaliação
para alunos com autismo**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Elisangela Soares Ferreira

Santa Maria, RS, Brasil

2018

Elisangela Soares Ferreira

**ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM PLANO DE AVALIAÇÃO PARA ALUNOS
COM AUTISMO.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora e ao Curso de Mestrado do Programa de Pós – Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Carlo Schmidt

Santa Maria, RS, Brasil
2018

Ferreira, Elisangela Soares Ferreira
ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM PLANO DE AVALIAÇÃO PARA
ALUNOS COM AUTISMO / Elisangela Soares Ferreira
Ferreira.- 2018.
171 p.; 30 cm

Orientador: Carlo Schmidt
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2018

1. Avaliação 2. Autismo 3. Atendimento Educacional
Especializado I. Schmidt, Carlo II. Título.

Elisangela Soares Ferreira

**ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM PLANO DE AVALIAÇÃO PARA ALUNOS
COM AUTISMO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora e ao Curso de Mestrado do Programa de Pós – Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 14 de agosto de 2018:

Prof. Dr. Carlo Schmidt (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Prof^a. Dr^a. Márcia Denise Plestsch (UFRRJ)

Prof^a. Dr^a. Silvia Maria de Oliveira Pavão (UFSM)

**Santa Maria, RS
2018**

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é uma conquista realizada com o auxílio de muitas pessoas. Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste estudo e, de alguma maneira especial agradeço:

- ao professor Carlo, meu orientador que pacientemente me acolheu e colaborou com seus ensinamentos nessa caminhada.

- a Fabiene, Renata, Patrícia e Maureline, pela participação no grupo focal, sem vocês este trabalho não teria a mesma grandeza.

- ao meu marido, Clodan Maurício que sempre me incentivou. Você é mais que um marido é o torcedor número 1 (um) das minhas realizações.

- aos meus filhos Nicolas e Bruno que compreenderam e suportaram da melhor maneira possível as minhas seguidas ausências, amo vocês.

- aos meus queridos alunos e seus pais, por inestimáveis momentos de aprendizado, amizade e confiança que depositam em mim.

-a equipe da Secretaria de Educação Especial de Altamira no Pará representada pela professora Milka, este trabalho também é para vocês.

Finalmente agradeço a Deus por esta conquista!

“Somos cientistas da ciência mais inexata:
Ciência Humana
Nossos procedimentos jamais serão
matematicamente infalíveis
Uma vez que nosso sujeito
É mutável...”

(Maryse Suplino)

RESUMO

ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM PLANO DE AVALIAÇÃO PARA ALUNOS COM AUTISMO

AUTORA: Elisangela Soares Ferreira

ORIENTADOR: Carlo Schmidt

O processo de avaliação de alunos com autismo, desde 2008, representa um desafio para os professores de educação especial. Na esfera do Atendimento Educacional Especializado (AEE) esse fato também é evidente e simboliza uma permanente preocupação. Nesse sentido, alguns estudos o descrevem como ocupando um papel fundamental e essencial no processo pedagógico, pois é a partir da avaliação que é possível elaborar um plano de ações específico para esses estudantes e acompanhar o processo de aprendizagem. O processo avaliativo é fundamental para os professores, pois ele se constitui como um parâmetro central das potencialidades e dificuldades dos alunos, sendo essencial à construção de propostas pedagógicas. Dessa forma, tanto os professores de AEE quanto os alunos com autismo podem ser beneficiados com um instrumento avaliativo, desenvolvido especificamente para atender a heterogeneidade da síndrome. Assim, este estudo teve como objetivo descrever os passos da elaboração de um Plano de Avaliação para Alunos com Autismo (PAAA) matriculados entre o 1º e o 3º anos do Ensino Fundamental. Para isso, foi utilizado o método de elaboração de instrumentos e obedeceu a metodologia descrita por Kline (1995) organizada em seis etapas: a primeira consistiu na revisão dos referenciais teóricos pertinentes ao assunto; na segunda etapa foram definidas as áreas, itens e subitens que mereciam a atenção no processo de avaliação para seguidamente serem formuladas as questões avaliativas; na terceira etapa foi realizada a coleta de 25 planos de atendimentos educacionais especializados (PAEE) de alunos com autismo, elaborados por professores atuantes em salas de AEE para análise de conteúdo; na quarta etapa ocorreu uma breve revisão do PAAA tendo em vista os resultados anteriores; na quinta etapa foi aplicada a metodologia de grupo focal em conjunto com professores especialistas; na sexta etapa foi gerada a versão final do PAAA, tendo como parâmetros todas as etapas anteriores. Ao concluir a geração da versão final do PAAA. Os itens da literatura que integraram a preliminar do plano, mostrou indicadores adequados de equivalência denotativa e conotativa após a comparação com os PAEE dos professores de AEE. Isto possibilitou a revisão de áreas, itens, subitens e questões pertinentes às características do ambiente dos alunos e do autismo que foram consideradas pelos professores como barreiras potenciais a participação e aprendizagem escolares. O grupo focal permitiu ajustes de terminologias, número de questões e especificidades de cada área contemplada. A versão final integrou os ajustes considerados importantes nas etapas anteriores, como o vocabulário coloquial e termos apropriados à área da educação. Sugerem-se novos estudos que repliquem a metodologia aqui utilizada em outras regiões brasileiras, compondo amostras representativas para a educação em nível nacional.

Palavras-chave: Avaliação. Autismo. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

ELABORATION AND VALIDATION OF AN ASSESSMENT PLAN FOR STUDENTS WITH AUTISM

AUTHOR: Elisangela Soares Ferreira
ORIENTER: Carlo Schmidt

The evaluation process of students with autism since 2008 presents a challenge for special education teachers. In the sphere of Specialized Educational Assistance (AEE) this fact is also evident and symbolizes a permanent concern. In this sense, some studies describe it as occupying a fundamental and essential role in the pedagogical process, since it is from the evaluation that it is possible to elaborate a specific action plan for these students and to follow the learning process. The evaluation process is fundamental for teachers, since it constitutes a central parameter of the potentialities and difficulties of the students, being essential to the construction of pedagogical proposals. Thus, both ESA teachers and students with autism can benefit from an evaluation tool, specifically developed to address the heterogeneity of the syndrome. Thus, this study aimed to describe the steps of the elaboration of an Assessment Plan for Students with Autism (PAAA) enrolled between the 1st and 3rd years of Elementary School. For this, the method of instrument elaboration was used and obeyed the methodology described by Kline (1995) organized in six stages: the first one consisted in the revision of the theoretical references pertinent to the subject; in the second stage, the areas, items and sub-items that deserved attention in the evaluation process were defined, and then the evaluation questions were formulated; in the third stage, 25 specialized educational attendance plans (PAEE) were collected from students with autism, prepared by teachers working in ESL rooms for content analysis; in the fourth stage a brief review of the PAAA was carried out in view of the previous results; in the fifth stage the focus group methodology was applied together with specialist teachers; in the sixth stage the final version of the PAAA was generated, having as parameters all the previous stages. At the conclusion of the generation of the final PAAA. The literature items that integrated the preliminary plan showed adequate indicators of denotative and connotative equivalence after the comparison with the EEEE of the ESA teachers. This allowed for the revision of areas, items, subitems and questions pertinent to the characteristics of the student and autism environment that were considered by teachers as potential barriers to school participation and learning. The focus group allowed adjustments of terminologies, number of questions and specificities of each area contemplated. The final version integrated the adjustments considered important in previous stages, such as colloquial vocabulary and terms appropriate to the area of education. We suggest new studies that replicate the methodology used here in other Brazilian regions, composing representative samples for education at the national level.

Keywords: Evaluation. Autism Specialized Educational Assistance.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
APA	–	Associação Psiquiátrica Americana
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CEB	–	Conselho de Educação Básica
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
DSM 5	–	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EdEA	–	Educação Especial e Autismo
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	–	Necessidades Educacionais Especiais
PAAA	–	Plano de Avaliação para Alunos com Autismo
PAEE	–	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDI	–	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	–	Plano Educacional Individualizado
SRM	–	Sala de Recursos Multifuncional
TEA	–	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	–	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFSM	–	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Áreas, itens e subitens do PAAA.....	56
Tabela 2: Correspondência e equivalência semântica entre PAAA e PAEEs....	69
Tabela 3: Dados dos 25 PAEEs analisados.	
Tabela 4: Quadro comparativo entre Poker et al. (2013) e áreas, itens e subitens elaborados no PAAA.....	141

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A -	Versão inicial do plano de avaliação para alunos com autismo.....	112
Apêndice B -	Versão final do plano de avaliação para alunos com autismo.....	135
Apêndice C -	Quadro comparativo entre Poker et al. (2013) e áreas, itens e subitens elaborados no PAAA.....	157
Apêndice D -	Termo de confidencialidade para grupo EdEA.....	159
Apêndice E -	Termo de confidencialidade para as escolas.....	160
Apêndice F -	Termo de consentimento livre e esclarecido para o grupo EdEA.....	161
Apêndice G -	Termo de consentimento livre e esclarecido para escolas....	163

LISTA DE ANEXOS

Anexo A -	Coleção "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar".....	167
Anexo B -	Parecer de aprovação do comitê de ética.....	168

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
1 EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO	29
1.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM AUTISMO.....	31
1.3 AUTISMO: UM OLHAR PEDAGÓGICO.....	39
1.4 AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO PELO EDUCADOR ESPECIAL.....	39
1.5 AUTISMO E A TEORIA BIOECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER.....	41
1.6 ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS COM AUTISMO.....	43
1.7 TEORIAS COGNITIVAS E AUTISMO.....	54
2 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	58
3 JUSTIFICATIVA	60
4 METODOLOGIA	63
4.1 DESENHO DO ESTUDO.....	63
5 RESULTADOS	65
5.1 ETAPA 1 - REVISÃO DA LITERATURA.....	66
5.2 ETAPA 2 - FORMULAÇÃO DE ÁREAS, ITENS, SUBITENS E ELABORAÇÃO DAS QUESTÕES AVALIATIVAS PARA O PAAA.....	66
5.3 ETAPA 3- COLETA DE PLANOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	73
5.4 ETAPA 4 - REVISÃO DAS CORRESPONDÊNCIAS ENTRE PAAA E PAEEs.....	86
5.5 ETAPA 5 VALIDAÇÃO DO PAAA COM ESPECIALISTAS EM AUTISMO DO GRUPO DE PÊSQUISA EdEA - UFSM.....	87
5.6 ETAPA 6 – ELABORAÇÃO DA VERSÃO FINAL DO PAAA.....	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	111
ANEXOS	166

INTRODUÇÃO

O processo educacional de alunos com autismo vem ganhando ênfase nas últimas décadas, precisamente a partir de 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) após com a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e, mais recentemente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira da Inclusão, registrado sob Lei Nº 13.146 (BRASIL, 2015).

Verifica-se assim, que o Brasil possui uma legislação moderna e enfática que assegura subsídios, a fim de garantir os direitos de pessoas com autismo. No entanto, as conquistas legais, por si só, não garantem ainda a efetivação desses direitos, seja por desconhecimento por parte da comunidade escolar, seja por barreiras atitudinais, a falta na qualificação dos profissionais que atendem nas salas de AEE e até mesmo a ausência da sala de AEE em muitas escolas. Esses e outros entraves, representam um grande desafio no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL 2013, p.283) esclarece que [...] “a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE” [...]. Para que tal diretriz se efetive, é necessário que as ações do professor do AEE sejam assertivas, desde o procedimento de avaliação, a elaboração do plano de atendimento, as adaptações necessárias e demais demandas que garantam o sucesso escolar do aluno.

Assim, refletindo sobre o procedimento inicial do AEE e dos professores da sala regular, que requer a avaliação do aluno por parte do professor, e observando os recursos disponíveis nas salas de AEE e na literatura, é possível constatar a ausência de um plano específico para a avaliação de alunos com autismo, o que conseqüentemente, acaba dificultando a identificação das características do aluno e impedindo a elaboração de estratégias pedagógicas, adaptações curriculares e ensino adequado. Por conseguinte, a escola para os alunos com autismo de maneira geral, limita-se ao contato social, sem maiores expectativas de desenvolvimento pedagógico, o que é frustrante para o aluno e familiares.

Pensar a educação inclusiva, em particular de alunos com autismo, é ter uma perspectiva para além do aluno, é refletir sobre o papel social das escolas e instituições de educação nesse processo. Para isso, é fundamental vislumbrar a necessidade de identificar as dificuldades e demandas dos alunos com autismo, priorizando o suporte necessário para que eles possam permanecer e usufruir no sistema escolar com sucesso.

Diante de tais considerações, foi estruturado o seguinte problema de pesquisa: Como elaborar e validar um plano de avaliação para alunos com autismo que atenda as demandas dos professores?

Para tanto, o presente estudo teve como objetivo geral descrever os passos da elaboração de um Plano de Avaliação para Alunos com Autismo (PAAA) matriculados entre o 1º e o 3º anos do Ensino Fundamental. Assim, está organizado em seis etapas utilizando o método de elaboração de instrumentos e obedecerá a metodologia descrita por Kline (1995): 1) Revisão dos referenciais teóricos pertinentes ao assunto; 2) Formulação das áreas, itens e subitens para a elaboração das questões avaliativas; 3) Coleta de até 30 (trinta) planos de atendimentos educacionais especializados de alunos com autismo, elaborados por professores atuantes em salas de AEE para análise de conteúdo; 4) Revisão dos itens do instrumento; 5) Análise e ajustes nas terminologias, na quantidade de questões, nos itens, nas áreas e especificidades contempladas ou não, realizado a partir da metodologia de grupo focal e análise descritiva; 6) Gerar a versão final do PAAA, tendo como parâmetros todas as etapas anteriores.

O que se deseja com o presente trabalho, é descrever os passos da elaboração um plano de avaliação para alunos com autismo (PAAA), que considere as particularidades específicas do autismo, com a finalidade de auxiliar o professor a reconhecer o quanto esses aspectos podem estar representando barreiras à aprendizagem e a participação do aluno na escola.

1 EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO

Ao realizar uma retrospectiva histórica a respeito do autismo, encontramos a sua gênese nas descrições de 1943 do psiquiatra austríaco Leo Kanner, que residiu nos Estados Unidos (USA) e dedicou-se a estudar um grupo de 11 (onze) crianças que apresentavam como características: obsessividade, estereotípias e ecolalia. Seu estudo resultou na primeira publicação de uma investigação detalhada sobre a condição nomeada “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” (KANNER, 1943).

No ano seguinte, Hans Asperger escreveu o artigo intitulado “*Psicopatologia autística da infância*”, no qual também descreveu casos de crianças com quadro semelhante às de Kanner (ASPERGER, 1944).

Desde as primeiras descrições até hoje, o conceito de autismo sofreu grandes modificações. Até porque foi sendo investigado ao longo do tempo, por diversas perspectivas. O Termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) foi a denominação utilizada até 2013, pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM- 4 -TR (APA, 2002). Por este manual, compreendia-se que os TGDs englobavam cinco categorias: Autismo Infantil, Transtorno de Rett, Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação; sendo a interação social recíproca, comunicação e comportamento as 03 (três) grandes áreas comprometidas.

Atualmente, após a atualização do DSM para a quinta edição (APA, 2013), o autismo passou não mais ser nomeado como TGD, mas como Transtorno do Espectro Autista (TEA). O novo DSM-5, da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013), sofreu algumas mudanças significativas para os critérios de diagnóstico do autismo, estando este caracterizado por apenas 02 (duas) áreas principais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) comportamentos restritos repetitivos, interesses e atividades. O autismo deixa de ser caracterizado categoricamente como TGD, passando a ser caracterizado dimensionalmente a partir de um *espectro*.

A partir dessa nova classificação, podemos observar 03 (três) níveis funcionais, em que o nível 1 – a pessoa requer muito apoio, são consideradas pessoas dependentes de outras; o nível 2 – a pessoa requer apoio substancial, são pessoas que necessitam de intervenções específicas e o nível 3 – a pessoa requer algum apoio, são pessoas mais independentes. Dependendo do nível funcional e das

características das pessoas acometidas por esse transtorno, acarretará um grande desafio, tanto para clínicos quanto para educadores.

Embora o autismo tenha sido descrito pela primeira vez em 1943, na área da psiquiatria, o transtorno começa a ser mencionado na educação há menos de uma década. Em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual garante o acesso irrestrito à educação para alunos que possuam necessidades educacionais especiais em todos os Níveis, Etapas e Modalidades da Educação Brasileira. Estão definidos aqui, aqueles com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.

A Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foi a partir desta lei que a pessoa com autismo passa a ser considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Isso significa que a pessoa com autismo passa a ter legalmente todos os direitos conferidos às pessoas com deficiência, em todas as leis.

No que se refere a inclusão escolar, o parágrafo único do art. 3º da lei 12.764/2012, prevê: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista, incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. É importante destacar também, que tal lei discorre sobre à formação e à capacitação de profissionais especializados para o atendimento de pessoas com autismo, bem como dos pais e responsáveis.

Já o art. 7º da lei acima citada, prevê que gestores ou autoridades competentes da escola que se recusarem a matricular aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos e no § 1º, esclarece que em caso de reincidência, acarretará a perda do cargo.

Nunes; Azevedo; Schmidt (2013), afirmam que a presença de alunos com autismo em escolas regulares, aumentou significativamente após a promulgação da lei supracitada, contribuindo sobremaneira para a maior presença desse alunado nas escolas regulares. Porém, o mesmo estudo complementa que existem algumas dificuldades importantes na escolarização destes sujeitos, entre elas a pouca formação de professores.

Os resultados que apoiam essa assertiva, estão demonstrados na pesquisa de Schmidt et al. (2016) que mostram as percepções dos docentes sobre os alunos com

autismo, os concebendo como “um sujeito que vive em um mundo à parte, em uma realidade paralela”. Tal concepção está intrinsecamente ligada às práticas pedagógicas ineficazes, pois se o docente já concebe esse aluno como um sujeito inacessível, provavelmente investirá poucos esforços para alcançá-lo ou desenvolver práticas pedagógicas efetivas.

1.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM AUTISMO

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (2009), prevê o atendimento educacional especializado como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Cabendo ao AEE prestar o apoio na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e acessibilidade, eliminando todo tipo de barreiras que impossibilitem a participação plena dos alunos com NEE, independente das necessidades.

Já o decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, dando outras providências sobre os mecanismos de adaptações, a oferta de apoio individualizado e efetivo, o apoio técnico e financeiro, a regulamentação de matrículas, o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, a formação continuada dos professores e gestores para a educação inclusiva.

No que se refere especificamente às orientações para o ensino de alunos com TEA, a Lei nº 12.764/2012 trata sobre a Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e está regulamentada pela Nota Técnica nº 24/2013 (BRASIL, 2013), a qual será analisada a partir de agora minuciosamente.

A Nota Técnica supramencionada, tem seu início comungando com a lei da inclusão. Em seguida, salienta a importância da família e da comunidade no processo de fiscalização, acompanhamento e avaliação das políticas públicas. Acredito que o grande destaque, refira-se à formação dos professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação voltados para o processo inclusivo.

De acordo com essa mesma Nota Técnica, é a formação do profissional da educação e a formação continuada que o capacitará e fornecerá aporte de conhecimentos para que esses profissionais prestem os atendimentos que estão previstos e descritos globalmente da seguinte maneira: adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, intervenção pedagógica voltadas ao desenvolvimento das relações sociais e à comunicação, oportunizar novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais, planejamento e organização escolar.

No que se refere ao plano do AEE a Nota Técnica supracitada, prevê a identificação das habilidades e necessidade específicas, bem como a determinação de serviços e recursos pedagógicos com acessibilidade, além do cronograma de atendimentos que deve atender as necessidades do estudante, definindo inclusive, atendimentos individuais ou em grupo.

Fica determinado ainda, que cabe ao professor de AEE acompanhar, avaliar, analisar a prestabilidade dos recursos pedagógicos, a acessibilidade das salas de aula e ambientes da escola. Atribui-se ainda ao professor de AEE, a responsabilidade de criar uma rede de apoio que envolva a participação das áreas de educação (voltada para a formação de outros professores), de família, de saúde, de assistência social, entre outros, com a finalidade de fornecer, ao aluno, o acesso e suporte aos serviços necessários, além do preparo para a inserção profissional.

Desta forma, esses profissionais são os responsáveis por viabilizar a implantação de práticas educacionais que assegurarão o progresso cognitivo de alunos com autismo.

A partir de tal Nota Técnica é possível presumir que todo o professor que atua em salas de AEE, já devam ter tais conhecimentos para atender essa demanda.

Em contrapartida ao que se anuncia nas leis e nota técnica, o que se verifica nas escolas e entre os professores é o desconhecimento sobre o autismo e a ineficiência de estratégias pedagógicas específicas, que podem causar poucos efeitos na aprendizagem destes sujeitos.

Antecedendo o marco inicial da perspectiva inclusiva de 2008, Baptista e Bosa em 2002, já relatavam as concepções de professores quanto ao processo inclusivo de alunos com autismo, alertando para entendimentos um pouco equivocados sobre o significado do termo autismo, bem como as práticas desenvolvidas com os alunos. No estudo, os autores, evidenciam as dificuldades em trabalhar com alunos com

autismo, entre elas: a dificuldade da compreensão da linguagem, da compreensão dos rituais muitas vezes excêntricos, de como trabalhar a agressividade que se apresenta em alguns momentos, a insegurança por parte dos professores e dificuldades quanto às práticas pedagógicas que devem ser aplicadas, além da falta de uma estrutura para trabalhar com esses alunos (BAPTISTA, BOSI, 2002).

Em um estudo desenvolvido por Gomes e Mendes (2010), na rede municipal de ensino de Belo Horizonte-MG, foi relatado e descrito, a partir do olhar do professor, o processo de escolarização de alunos com autismo e constatou-se que, no 1º ciclo do Ensino Fundamental das escolas municipais pesquisadas, menos de 10% desses alunos acompanhavam os conteúdos pedagógicos, sabiam ler, escrever e fazer contas. No 2º e 3º ciclos, essa porcentagem não chegava a 60%. Embora as autoras tenham identificado a existência de estratégias, desenvolvidas pela prefeitura, para favorecer a frequência dos alunos com autismo às aulas, o estudo apontou indícios de que as participações nas atividades eram fragmentadas, com pouca interação entre pares e aprendizagem limitada de conteúdos pedagógicos.

Na pesquisa desenvolvida por Barbosa et al. (2013, p.10), destaca-se que:

[...] a formação de professores não oferece uma base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo, que poucos professores possuem uma formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específica para o autismo, isso implica na falta de compreensão acerca das necessidades diferenciadas e conhecimentos necessários para ensinar a criança com autismo.

Poderia pensar-se, que com o passar dos anos a formação dos professores no sentido de compreender a heterogeneidade dos alunos com autismo e as práticas pedagógicas apresentassem algum avanço. No entanto, o estudo de Schmidt et al. (2016) que examinou as concepções e práticas de professores sobre a inclusão escolar de alunos com autismo, apresentou resultados que sugerem que o autismo ainda é uma condição pouco conhecida entre os docentes, e que os mesmos não se sentem preparados para educar esses alunos. O estudo ainda destaca a importância da formação continuada, a fim de melhor preparar os professores para atuar em classes inclusivas.

É possível inferir, a partir desses estudos, que talvez os professores do atendimento educacional especializado estão ofertando pouco suporte aos professores de sala regular. Assim, faz-se necessário, compreender como ocorre a

formação da maioria dos profissionais das salas de AEE que atendem alunos com autismo.

Fundamentado na necessidade de atender a legislação sobre a formação continuada para professores de salas de AEE, o Ministério da Educação (MEC), com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), propõe 02 (dois) programas voltados para a educação inclusiva:

O Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (MEC, 2011), que tem como objetivo fornecer apoio à formação continuada de professores para a atuação em salas de recursos multifuncionais e nas classes comuns do ensino regular e são ofertados na modalidade à distância ou semipresencial e o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, que tem por objetivo a formação de gestores e educadores a fim de transformar o sistema educacional em sistema educacional inclusivo. O intuito é que os gestores ao retornar às escolas de origem após a formação, sejam multiplicadores dos conhecimentos adquiridos. Ambos Programas são compostos a partir de temas para seminários que devem ser explanados para os professores ou diretores.

Segundo levantamento realizado por Bertazzo (2015), no que se refere aos seminários já propostos, a temática sobre autismo não apareceu na maioria dos pólos onde se desenvolveram as formações, e naquelas onde foram ofertadas, a autora identificou que nem todos os palestrantes possuíam formação específica na área de autismo. A autora destaca também que a formação ofertada de 04 (quatro) horas são insuficientes para uma formação completa.

É possível afirmar, a partir de tais pesquisas, que mesmo com o empenho para o desenvolvimento das capacitações, elas ainda estão muito distantes do ideal para atender a complexidade e as demandas dos alunos com autismo.

Apesar das fragilidades encontradas nesse processo, destaca-se que o atendimento educacional especializado é o atendimento ofertado pelo professor de educação especial ou por aqueles capacitados a partir de cursos, são eles os corresponsáveis pela avaliação dos alunos com autismo. Por essa razão, o processo de avaliação de alunos com deficiência, incluindo aqueles com autismo, embora pressupostamente deva estar articulado com todos os profissionais e espaços escolares, é legitimamente uma atividade do AEE.

Com o intuito de minimizar as lacunas no processo de formação e levar informações aos professores de AEE o Ministério de Educação disponibiliza em sua

página virtual, 65 (sessenta e cinco) publicações pertinentes à educação especial. No entanto, somente na *Coleção "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar"* existe um fascículo direcionado para o atendimento de alunos com autismo.

Tal coleção também é distribuída de maneira impressa para as escolas que possuem SRM e está organizada em 10 (dez) fascículos destinados a explicar individualmente cada deficiência e como trabalhar com cada uma delas. Além disso, a coleção conta com um fascículo sobre a legislação e outro sobre tecnologia assistiva e livro acessível, todos produzidos pela Universidade Federal do Ceará no ano de 2010 (Ver imagens anexo – A). Outro material disponível na internet é o livro intitulado: *"Plano de Desenvolvimento Individual para Atendimento Educacional Especializado"* Poker et al. (2013). Tais materiais seguem abaixo analisados.

Relativo ao fascículo 09 (nove), destinado ao atendimento dos alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento, atual TEA, é possível observar que dos capítulos 01 ao 04 (item 4.6) é dedicado exclusivamente ao histórico e as características específicas sobre a síndrome.

Já o item 4.7 detêm-se ao trabalho de sala de aula, expondo sobre a importância das estratégias de ensino, as mudanças atitudinais que devem ser adotadas pelos professores e comunidade escolar. Em seguida, no item 4.8 temos sobre o registro escolar e a necessidade de que ele seja feito de maneira descritiva e atenda uma multiplicidade de dimensões, desde a cognitiva, afetiva, social, escolar, entre outras.

Provavelmente o item 4.9, seja o mais pertinente para os professores de SRM que necessitam de um suporte qualificado para desenvolver de maneira efetiva o seu papel. Tal item discorre sobre o AEE e o aluno com TGD, no entanto, ele não ocupa nem a metade de uma página, comentando apenas que o professor de AEE poderá contribuir, orientando os demais profissionais e que esses alunos devem frequentar tal espaço, quando houver necessidade, ficando negligenciadas as orientações sobre: como fazer a avaliação e técnicas de atendimento.

Percebe-se, novamente, o quanto as orientações para as práticas e atuação desses profissionais está carente, pois de acordo com as leis e decretos, o professor do AEE deve saber o que fazer, mas em geral, eles não sabem como fazer e nem possuem materiais ou capacitações adequadas.

Talvez, algumas pessoas possam acreditar que com o acesso à internet seria muito fácil os professores buscarem tais informações, mas minhas experiências pelo

interior do Pará como professora de AEE, provam exatamente o contrário. Muitas vezes o único material que os professores têm disponível são esses impressos que chegam por barcos via correio, pois o mundo virtual ainda não chegou lá.

Seguindo a análise dos fascículos, o de número um, denominado “*A Escola Comum Inclusiva*” descreve ao longo de seus capítulos, sobre o processo inclusivo reafirmando o que preconiza a política nacional na perspectiva inclusiva, bem como sobre o papel do professor, da organização e funcionamento das SRM. Ao findar o material é possível encontrar um anexo, em que está exemplificado as etapas de um estudo de caso, para posteriormente ser elaborado um plano de atendimento do AEE.

Tal material, está direcionado para toda e qualquer deficiência e está disposto em 05 (cinco) etapas.

A etapa um, nomeada como “*proposição do caso*” está endereçada ao professor do AEE, e destaca alguns itens tais como compreender as razões do aluno estar no AEE; as observações do aluno em sala de aula e outros ambientes da escola, para verificar a interação com os colegas e professores; entrevista com outros professores e familiares e pôr fim a realização de uma avaliação na SRM.

Na etapa dois, nomeada como “*análise e clarificação do problema*” o professor de AEE deverá apontar quais os problemas o aluno apresenta: linguagem, cognitivo, saúde, social e aprendizagem; e em quais ambientes ele apresenta tais problemas: escola, família entre outros. O professor deve descobrir também, qual a origem dos problemas. Quem são as pessoas envolvidas nesse problema, respondendo cada etapa desse raciocínio. Para realizar tais apontamentos o professor deverá usar como referência os dados coletados e a avaliação realizada no AEE, constante na etapa um. O professor poderá também fazer pesquisas para compreender os problemas do aluno.

Na etapa três “*Estudo e identificação do problema*” o professor deverá analisar os dados coletados, verificando se são suficientes para elaborar hipóteses com objetivo de solucionar os problemas apresentados. Caso as informações sejam suficientes, o professor procederá indicando aspectos positivos do aluno ou do ambiente que possam favorecer a aprendizagem, caso contrário, o material não apresenta orientações.

A quarta etapa denominada “*Solução do problema*”, o professor deverá a partir das hipóteses geradas na etapa três, investigar os recursos disponíveis desde os

materiais, colaboradores, e outros recursos humanos, para solucionar o problema, com o objetivo de enriquecer o plano de atendimento educacional especializado.

A quinta etapa é a “*elaboração do plano de AEE*”, este plano está disponível em um anexo de número III no fascículo.

Após analisar os principais itens de cada etapa, é possível afirmar que na etapa, um, entre as funções do professor, está a avaliação. Ela será a base inicial à construção das demais etapas. No entanto, não existe a descrição de como executar a avaliação, independente da deficiência que o aluno apresente. Esta falha inicial no processo, coloca em risco todas as demais etapas, incluído a qualidade do PAEE e os atendimentos que conseqüentemente, não atenderão às necessidades do aluno.

Percebe-se, que urge a necessidade de um material que oriente os professores a realizar uma avaliação específica para alunos com autismo, com o propósito de instruir posteriormente os planos de atendimento.

Klin et al. (2005) indicam que provavelmente crianças com autismo apresentarão desafios e problemas únicos durante a avaliação formal, o que pode afetar o sucesso do processo de avaliação e a utilidade dos dados.

O último material analisado é o capítulo 03 (três) do livro “*Plano de Desenvolvimento Individual para Atendimento Educacional Especializado*”, Poker et al. (2013).

O capítulo 03 (três), denominado “*Plano de Desenvolvimento Individual para o aluno com transtorno global do desenvolvimento: Relato de caso – Aluno com autismo*”, assim como o fascículo nove, já analisado, inicia com a apresentação do relato de um estudo de caso. Após o relato, as autoras sistematizam o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que está classificado em parte I “*Informações e avaliação do aluno com autismo*” e parte II “*Plano pedagógico especializado para o aluno com Autismo*” que é destinado ao planejamento das ações para o atendimento no AEE.

Na parte I “*Informações e avaliação do aluno com autismo*”, as autoras preencheram informações solicitadas com os dados constantes no estudo de caso relatado. Os tópicos subdividem-se em informações pessoais, escolares e avaliação geral relacionada a esfera familiar. No ambiente escolar: cultura, organização, recursos humanos, atitudes de alunos e professores da sala regular. Na avaliação do aluno constam itens sobre: a saúde do aluno, as necessidades educacionais

especiais, desenvolvimento cognitivo, percepção tátil, visual, auditiva, espacial e cenestésica, memória, linguagem, raciocínio lógico, função pessoal e social.

Este é o primeiro material que aborda a avaliação, no entanto as sequências de itens relacionados não atendem as especificidades do autismo. Por exemplo, quando se trata da avaliação da percepção visual, verbal, tátil ou auditiva não foi destacado que a maioria das pessoas com autismo apresentam problemas no processamento sensorial, o que afeta diretamente a maneira como esse aluno deve ser avaliado.

Outro contratempo encontrado no material, é o fato de ser preenchido a partir de um estudo de caso, não endereçando o olhar do professor para as demais características específicas do autismo. Apesar de contribuir com um “modelo” de preenchimento de PDI para nortear seu uso pelo professor, consta o caso hipotético de apenas um aluno. Como sabemos que o autismo pode manifestar suas características de inúmeras maneiras, tão diferentes quanto pode ser cada sujeito, o caso relata apenas algumas de tantas características que podem estar presentes em alunos com autismo.

Além disso, os campos do modelo de PDI apresentado para preenchimento das características do aluno (ex.: cognição, social, afetiva) são bastante amplos, visando a servir de modelo não somente para casos de autismo, mas para avaliação de alunos com outros tipos de deficiência. Nesse sentido, Perry et al. (2002) destacam que um plano de desenvolvimento individual para avaliação de alunos com autismo depende em grande parte da avaliação apropriada de suas especificidades singulares.

Corroborando com esta perspectiva, Freitas e Simom (2015) enfatizam que “[...] avaliar é parte do processo formativo.” De acordo com as autoras, o levantamento de informações realizado a partir da avaliação acerca das possibilidades e conquistas do aluno, servirão de subsídios para a elaboração de um planejamento que atenda às necessidades do aluno.

Nesta perspectiva é lançada luz sobre a necessidade uma avaliação aprofundada e específica que contenha diretrizes para áreas prioritárias, que direcionem o professor para a identificação das características possíveis presentes no autismo e para seu ambiente escolar.

1.3 AUTISMO: UM OLHAR PEDAGÓGICO

A abordagem dos aspectos educacionais e pedagógicos do autismo muitas vezes acaba remetendo imediatamente ao diagnóstico clínico, atrelando práticas pedagógicas e clínicas. Bridi (2011) explica que no contexto escolar o efeito do diagnóstico, têm delimitado as práticas pedagógicas, as ações escolares e várias vezes serve também para justificar a falta de propostas e situações de aprendizagem, bem como a paralização no percurso escolar. A consequência dessa atitude se reflete no baixo desempenho acadêmico desses alunos.

Para Orrú (2012) o aluno é visto desde sua entrada na escola até a sua saída como autista, e rotulado conforme as características e suas incapacidades, que são em sua maioria, de linguagem e interação social. Segundo a autora é fundamental que os educadores tenham sensibilidade ao trabalhar com alunos com autismo, além de estarem capacitados ao trabalho, conscientes do aluno e do que acontece em sala de aula.

Vislumbrar possibilidades pedagógicas para alunos com TEA perpassa inúmeras instâncias sociais e comportamentais. No entanto, dependerá do professor, da equipe pedagógica e até mesmo da família tornar esse processo possível. Cunha (2013) coloca, que a primeira atitude do professor, deve ser o de conhecer o seu aluno, suas preferências e interesses, e a partir de então, ficará mais fácil desenvolver atividades que chamem a sua atenção. Para tanto, uma avaliação completa e ao mesmo tempo abrangente e específica, pode auxiliar o professor.

1.4 AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO PELO EDUCADOR ESPECIAL

O processo de avaliação é um elemento fundamental e complementar do projeto pedagógico, e não apenas um procedimento técnico referente ao desempenho dos aprendizes (DEMO, 1988; LUCKESI, 1996 E 2000; GINÉ, 1999; MELCHIOR, 1999; PERRENOUD, 1999; HOFFMANN, 1999 E 2001; FONSECA, 1999; HADJI, 2001). Nesta perspectiva, entende-se que a avaliação não deve ser o fim, e sim o começo que dará o suporte essencial para que se estabeleça um plano de ações pedagógicas.

No que diz respeito a educação especial Siluk e Pavão (2015) afirmam que “talvez a avaliação seja um dos mais polêmicos temas da área” pois suscita inúmeras

dúvidas e questionamentos sobre como avaliar esses sujeitos? Como eles aprendem? Quais recursos usar?

Para Poker et al. (2013) o processo de avaliação é fundamental na organização de uma escola inclusiva, pois ela fornece subsídios ao planejamento das ações que devem ser produzidas pela escola e pela SRM. Afirmam ainda que a partir das informações coletadas durante a avaliação é possível decidir quais são os melhores recursos, atitudes, estratégias, metodologias, quais objetivos e conteúdos devem ser desenvolvidos, de forma a atender as necessidades do aluno, possibilitando uma resposta educativa adequada às suas possibilidades, oportunizando o seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, legislações orientam que em relação as NEE, as avaliações precisam elaborar serviços de apoio, necessários ao desenvolvimento e sucesso de todos, bem como aprimorar as respostas educativas (BRASIL, 2006). Salienta ainda, a necessidade de rever e atualizar os procedimentos avaliativos incluindo outros elementos de análise, além dos referentes apenas aos alunos.

Jesus; Aguiar (2012) destacam, que os professores especializados têm tido “uma visão de avaliação pouco clara” o que culmina na dificuldade de articular a identificação e modos de intervenção. No caso de alunos com TEA o processo de avaliação e intervenção geralmente é agravado pelas características da síndrome.

Oliveira et al (2015) destacam que é frequente encontrar na avaliação de alunos com autismo, somente a perspectiva comportamental, a falta de planejamentos, a repetição de relatórios anos após anos salientando as impossibilidades do aluno. Este relato, demonstra a dificuldade que os professores possuem em identificar como os comportamentos e o ambiente afetam o aluno e de que maneira pode ser desenvolvido o plano de atendimento educacional especializado, que corrobore com o aprendizado.

A nota técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 orienta que o PAEE deve identificar as habilidades e necessidades peculiares do aluno planejando as atividades a serem realizadas, bem como avaliar e acompanhar o desenvolvimento do aluno. Além de ofertar atendimento de forma individual ou em pequenos grupos, conforme as necessidades (BRASIL,2010).

Ainda é possível identificarmos outras formas de planejamento como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e o Plano Educacional Individual (PEI). Poker et al. (2013), descrevem o PDI como um instrumento desenvolvido pelo professor da

SRM, onde se registram os dados das avaliações do aluno e o plano de intervenção pedagógica.

Assim, o intuito do PDI é orientar as ações pedagógicas registrando-as de maneira pormenorizada com a finalidade de apoiar os alunos, criando condições que favoreçam a sua aprendizagem e possibilitem a superação de barreiras existentes anteriormente.

O PEI é outra alternativa para o planejamento do AEE, mas que é pouco utilizado e divulgado no Brasil. Esse instrumento segundo Valadão (2010) tem sido mais utilizado, em países como Itália, França, Espanha e Estados Unidos (EUA), lugares esses onde tal proposta é regulamentada por lei. No entanto a autora destaca que nos EUA, além de ser regulamentado, o PEI é efetivamente colocado em prática.

Independente da opção de planejamento do professor do AEE, é importante que se enfatize que a avaliação inicial, depende da identificação das características da síndrome que dificultam o desenvolvimento, da idade cronológica do aluno e da etapa de escolarização que está matriculado. Isso porquê, cada etapa possui objetivos em termos do desenvolvimento de competências e habilidades.

1.5 AUTISMO E TEORIA BIOECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER

Ao pensarmos no processo avaliativo de alunos com autismo, faz-se necessário refletir não só na sistematização de como avaliar, mas sobretudo no ambiente onde o aluno está inserido e os diferentes tipos de comportamentos e respostas que ele pode apresentar, influenciado por diferentes ambientes. Nessa mesma perspectiva, o DSM-5 (2013) orienta que o profissional ao avaliar um paciente, deve fazê-lo em diferentes locais, que não somente o ambiente clínico.

No tocante aos alunos com autismo, a avaliação escolar em diferentes contextos se faz necessária, pois existe a dificuldade da generalização do aprendizado de um ambiente para outro. Por exemplo, talvez uma habilidade que o aluno tenha desenvolvido na sala de AEE, não seja demonstrada da mesma maneira em sala de aula, ficando assim restrito ao contexto de aprendizagem.

Assim, a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (2005), traz uma perspectiva ecológica do processo avaliativo. Esta teoria propõe que o sujeito não pode ser compreendido isoladamente de seu contexto imediato, que age e interage sobre ele.

Segundo o autor, o contexto, são os ambientes que o sujeito frequenta, onde ele desenvolve as suas habilidades.

Bronfenbrenner (2005), conceitua que o desenvolvimento depende de quatro estruturas que interagem entre si denominado de “modelo ppct” – processo, pessoa, contexto e tempo.

Considerando que para Bronfenbrenner, Morris, (2006) (apud. Benetti et al. 2013) o *Processo* é “responsável pelo desenvolvimento e tem a ver com as interações recíprocas que acontecem de maneira gradativa, em termos de complexidade, entre o sujeito e as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato. ”

A *Pessoa* é considerada pelo autor como: “[...] as características pessoais que os indivíduos trazem com eles para as situações sociais, tais atributos da pessoa foram divididos em três tipos e nomeados por ele como: Demandas, Recursos e Disposições/Força. ” Bronfenbrenner; Morris, (2006) (apud. Benetti et al. 2013).

O *Contexto*, são os ambientes que o sujeito frequenta, onde ele desenvolve as suas habilidades. De acordo com o autor, podem ser divididos em: Microssistema, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema.

Já o *Tempo*, é o que capta as mudanças do meio. Ele é integrante de todas as estruturas anteriores.

Isto posto, para a elaboração do PAAA tomamos a teoria ecológica enfatizando a estrutura de microssistema, que para Bronfenbrenner; Morris, (2006) (apud. Benetti et al. 2013)

Essa estrutura permite, como contexto primário de desenvolvimento, que o indivíduo observe e engaje-se em atividades conjuntas, cada vez mais complexas, com o auxílio direto de pessoa (s) com quem ela tem uma relação afetiva positiva, e que já possuem conhecimentos e competências que ela ainda não possui. Na qualidade de contexto secundário pode favorecer o indivíduo com encorajamento, condições, e oportunidades, para que ele possa fazer tudo o que desenvolveu no contexto primário, sem orientação direta. Entretanto, é digno de nota que tal estrutura pode promover e, também, inibir o envolvimento do indivíduo em atividades na interação com o ambiente imediato.

Na perspectiva, de que diferentes ambientes podem gerar diferentes comportamentos, ficou definido que a avaliação do PAAA, deve ser realizada tendo como parâmetros: a sala do AEE, a sala de aula regular e os demais espaços escolares. Destacando que, as áreas e itens referentes aos processos especificamente pedagógicos, restringe-se a avaliação no ambiente do AEE e sala de aula.

1.6 ESPECIFICIDADES DOS ALUNOS COM AUTISMO

Compete ao professor do AEE, avaliar cuidadosamente quais são as competências e necessidades dos alunos, para direcionar as estratégias, recursos e serviços adequados para cada um. (TURCHIELLO et al., 2014)

Por outro lado, o desconhecimento sobre o autismo pode levar professores a empreender práticas que não minimizam as barreiras à aprendizagem e participação escolares. Além disso, em termos de conhecimento sobre autismo, há características comuns a estes alunos, já destacadas pela literatura, que revelam uma especificidade cognitiva que pode interferir em sua escolarização. Neste sentido, algumas teorias poderiam auxiliar professores a compreender melhor estes aspectos, especialmente aquelas que buscam explicar o perfil cognitivo deste alunado.

Para tanto, será apresentada abaixo uma revisão sobre que aspectos do desenvolvimento que a literatura aponta como alterado em alunos com autismo e que podem influenciar sua forma de aprendizagem.

São investigadas as áreas cognitiva (sensorial, atenção, memória, raciocínio lógico-matemático), linguagem e comunicação, motora e relações sociais/interação, analisando o porquê tais características devem ser minuciosamente observadas pelo professor e como elas interferem no desenvolvimento escolar.

De forma complementar, são apresentadas três teorias cognitivas: Teoria da Mente, Coerência Central e Funções Executivas, que entrelaçam estas áreas visando a oferecer um panorama teórico sobre como tais alterações podem constituir uma forma diferente de apreender e processar informações sobre o mundo circundante.

Nessa etapa será descrita as características centrais abordadas em cada área que fazem parte do plano de avaliação.

1) Área Cognitiva:

a) Processamento sensorial

O processamento sensorial é o resultado dos estímulos sensoriais (visão, audição, gustação e olfato) que recebemos é a partir deles que são gerados os impulsos nervosos que são enviados para o córtex sensorial onde são interpretados e atribuídos valores afetivos para cada informação recebida e assim reconduzidas para o córtex motor refletindo comportamentos em consequência dos estímulos recebidos. Pereira e Barra (2015).

É possível compreender assim, que o processamento sensorial envolve a recepção e a organização da experiência sensorial e reflete como respostas adequadas no ambiente.

De acordo com Volchan (2003): “[...] a organização de estratégias comportamentais adequadas depende de uma extração eficiente de informações do ambiente, ou seja, de um processamento sensorial ajustado dos estímulos ambientais.”

Nesse sentido, é de extrema importância o professor compreender como se processa o sistema sensorial do aluno com autismo e como isso o afeta a partir da disfunção da integração sensorial.

Huebner (2001), salienta que disfunção da integração sensorial, também chamada de transtorno de processamento sensorial, é uma desordem neurológica comum no autismo, que causa dificuldades em processar informações dos cinco sentidos clássicos: visão, audição, tátil, olfato e gustativo.

Os primeiros sinais deste transtorno foram estudados por Kanner em suas pesquisas sobre autismo, mas foi a terapeuta ocupacional e neurocientista Anna Jean Ayres, em 1972, que aprofundou o tema e desenvolveu 17 testes padronizados e observações não padronizadas de avaliação clínica, que contribuíram para a identificação e compreensão dos múltiplos padrões de disfunção de integração sensorial.

Pesquisa realizada por Ashburner et al. (2008), exploraram a relação entre o processamento sensorial e as respostas emocionais, comportamentais e educacionais em sala de aula por parte de 28 crianças com autismo. Concluíram que, crianças que têm dificuldades em processar instruções verbais em ambientes barulhentos e que são focadas em comportamentos sensoriais são mais propensas a desempenhos acadêmicos mais baixos.

A disfunção sensorial, se configura como uma das principais características do autismo, inclusive descrita no DSM-5 (APA, 2013). Pesquisas como de Howe e Stagg (2016), relatam como as experiências sensoriais podem afetar os adolescentes no espectro autista dentro da sala de aula, e como as dificuldades do processamento sensorial podem afetar negativamente a aprendizagem desses alunos. Apesar de se tratar de um estudo com adolescentes, destaca-se que as mesmas características também podem estar presentes em crianças e adultos com autismo.

De acordo com Whitman (2015, p. 61):

O processamento sensorial envolve a recepção e a organização da experiência sensorial, idealmente de um modo que leve a respostas adaptadas ao ambiente. Quando os processos sensoriais são deficientes, a experiência sensorial é incompleta ou distorcida. Crianças com autismo, que às vezes, parecem estar vivendo em um mundo diferente, podem de fato ter especificamente, sua experiência sensorial do mundo bem diferente daquela de outras pessoas.

As experiências sensoriais incompletas, comentadas pelo autor, são passíveis de serem observadas em sala de AEE, sala de aula, outros ambientes escolares e sociais, desde que, o professor compreenda as características do aluno e do transtorno que podem afetar o desenvolvimento.

Em um estudo desenvolvido por Lane et al. (2009), foram examinados padrões específicos do distúrbio sensorial em 54 crianças com autismo. Os resultados descrevem prejuízos sensoriais que envolvem a sensibilidade tátil, gustativa, visual e auditiva.

Autores como Whitman (2015), Marco et al. (2012), complementam que pessoas com autismo costumam ter respostas comportamentais incomuns à informação sensorial. De acordo com os estes autores, mais de 96% das crianças com autismo, relatam hiper ou hiposensibilidade em mais de um domínio sensorial e podem variar de intensidade, podendo perdurar na vida adulta.

Exemplos comumente observáveis, em relação à sensibilidade auditiva, podem ser verificados em alunos que apresentam reações, como levar as mãos aos ouvidos e até mesmo gritarem, quando surpreendidos por sons do nosso cotidiano, como por exemplo o sinal da sirene da escola e o barulho da conversa dos próprios colegas.

Howe, Stagg (2016), afirmam que o período escolar é parte fundamental na vida de uma criança com autismo e que as dificuldades sensoriais afetam essa experiência escolar. Os autores salientam que: “Uma maior compreensão pode levar a intervenções mais adequadas para ajudar as crianças com autismo a acessar o mesmo nível de educação e experiência escolar como crianças neurotípicas.”(p. 02)

Assim, identificar e avaliar a intensidade das características sensoriais do aluno auxiliam no planejamento das atividades, evita desconfortos desnecessários e potencializa o desenvolvimento pedagógico.

b) Atenção

De acordo com o psicólogo e filósofo James (1890) a atenção:

“[...] é a tomada de posse pela mente, de forma clara e vívida, de um entre diversos objetos ou esquemas de pensamento simultaneamente possíveis. O foco e a concentração da consciência são sua essência. Implica na retirada de algumas coisas com a finalidade de lidar efetivamente com outras.” (1890, s.p)

Assim, a atenção interfere diretamente no processo de aprendizagem, pois é fundamental manter o foco e a concentração para adquirir novos conhecimentos.

Alterações nos níveis de atenção em alunos com autismo também tem sido relatado na literatura.

Em um estudo realizado por Rao e Landa (2013), foram analisadas taxas de transtornos de hiperatividade com déficit de atenção em crianças em idade escolar (4-8 anos) com transtorno do espectro autista. Os resultados identificaram, que crianças com transtorno do espectro autista e transtorno de hiperatividade com déficit de atenção, apresentavam adversidades no processamento cognitivo, dificuldades sociais significativas e maiores atrasos no funcionamento adaptativo, do que àquelas crianças que apresentam apenas o diagnóstico de transtorno do espectro autista, isoladamente. Portanto, é fundamental identificar se existe, e qual a dificuldade de atenção em crianças com autismo, para se contemplar esta especificidade no planejamento educacional. Nessa perspectiva, é necessário também que o professor de AEE saiba identificar as características da desatenção em crianças com autismo, seja ela proveniente do próprio transtorno ou do ambiente em que o aluno está inserido.

Whitman (2015, p. 69) explica que a atenção é a base dos processos cognitivos, segundo ele:

[...] a atenção, é um pré-requisito para o desenvolvimento de processos cognitivos mais complexos. É bastante comum que pessoas com autismo tenham dificuldades de atenção, estima-se que 64% dos autistas apresentem esse déficit.

De acordo com o autor, pode-se inferir então, que a dificuldade na concentração gere inúmeras dificuldades no processo de aprendizagem, tendo como base que: se existem falhas no processo cognitivo primário, o restante será indubitavelmente afetado.

c) Memória

Conforme Piper (2013, p. 01):

A memória e a aprendizagem são processos inter-relacionados, fundamentais no processamento de informações. Ambas estão na base da construção do conhecimento sendo a primeira responsável pela aquisição de novos conhecimentos e a segunda, pela retenção dos conhecimentos aprendidos. Sabe-se que a memória de trabalho é o alicerce da aprendizagem, pois determina a capacidade de processar informação, seguir instruções e acompanhar as atividades em sala de aula.

Assim, a memória está intimamente ligada ao processo de aprendizagem, em que uma falha no processo de memorização, trará consequências diretas no aprendizado.

Whitman (2015), destaca, que pessoas com autismo possuem uma excelente memória visual e pensamento concreto, mas um fraco processo imaginativo. Um exemplo dessa dificuldade pedagógica, concentra-se na interpretação de textos, quando é necessário o aluno abstrair informações que não estão explícitas, quando é exigido a composição de uma redação em forma de fábulas ou quando é solicitado que esses alunos recontem uma história que foi ouvida.

Em uma pesquisa desenvolvida por Lira et al. (2008), foi contada uma história sem ilustração, composta por temas centrais, para 4 meninos, verbais, com idade entre 5 e 10 anos, com diagnóstico de autismo. Posteriormente, a partir de critérios pré-estabelecidos, as crianças deveriam recontar a história. As pesquisadoras identificaram que a habilidade da memória sobre a história, durante a fala de reprodução ou reconto das crianças, não foram o suficiente para garantir que as mesmas tinham compreendido a história na sua totalidade, nem os temas centrais.

Segundo as conclusões do estudo é necessária uma outra abordagem da apresentação de narrativas para pessoas com autismo, com o uso de figuras associadas, imagens com sequências e outros auxiliares visuais, para que exista uma melhor compreensão.

Whitman (2015, p. 72) afirma que:

Indivíduos com autismo, muitas vezes saem-se tão bem quanto as pessoas sem transtorno, quando o material a ser recordado é de natureza visual, porém tem mais problemas para recordar materiais quando verbal.

Tendo em vista essas e outras literaturas, como o programa TEACCH (é um método de atendimento que utiliza uma abordagem de foco educacional amplo e usa o apoio visual como um dos principais eixos para o ensino), que endossa a questão sobre a memória visual e da necessidade do apoio visual para pessoas com autismo

é fundamental que o professor de AEE conheça tal característica e oriente os demais professores para o fazer uso de apoios visuais nas práticas pedagógicas, visando o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

É quase impossível fazer a pessoa com autismo, imaginar algo que ela desconhece, Temple Grandin (1996) (é uma senhora com autismo pioneira em relatar “como é ser uma pessoa com autismo”, estudiosa e palestrante sobre o assunto) explica a questão da seguinte maneira: “Eu não posso imaginar um envelope marrom se nunca tiver visto um antes. ”

Outros fatores importantes da memória, a serem observados, são relativos a pesquisas que demonstram que, pessoas com transtorno do espectro autista têm dificuldades com processos que envolvem o *eu*.

Pesquisas desenvolvidas por Millward, et al. (2000, p. 01) sugerem que:

[...] crianças autistas têm menor consciência sobre si mesmas, estão menos propensas ao monitoramento e, como consequência, não desenvolvem um autor reconhecimento bem definido. ”

Assim, o processo de memória afeta alunos com autismo para além da aprendizagem formal, interfere na própria concepção e percepção de si. Essas questões geram conflitos que devem ser mediados e interpretados pelo professor, para que se busque alternativas de reconhecimento e compreensão do *eu*.

d) Raciocínio lógico - matemático

De acordo com Waterhouse (2000), pessoas com autismo costumam compreender o mundo em termos mais concretos, tendo dificuldades em lidar com ideias abstratas e compreendem literalmente o que lhe é dito. Por esse motivo, geralmente pessoas com autismo apresentam dificuldades em compreender metáforas.

Conforme Whitman (2015), em testes de quociente de inteligência (Q.I.), como *Escalas Wechsler de Inteligência para crianças*, por exemplo, indivíduos com autismo, com frequência, se saem melhor nos subtestes que exigem habilidades visuais, lógicas e concretas do que aquelas que exigem abstração.

Identifica-se assim, que pessoas com autismo são efetivamente pensadores visuais e concretos, nesse sentido, o raciocínio matemático apresenta uma lógica exata e compreensível sob o ponto de vista de que dispensa interpretações, em cálculos diretos não gerando alternativas para dúvidas.

e) Linguagem, sociocomunicação e atenção compartilhada

Bee (1984), descreve que na perspectiva do desenvolvimento humano a primeira forma de socializar da criança é: a linguagem, a comunicação e a atenção compartilhada, que estão presentes desde quando se inicia as primeiras tentativas de comunicação entre mãe e filho, até a comunicação e interação social durante a vida.

Lampreia (2007), enfatiza que no período de 9 meses de idade, o bebê inicia o desenvolvimento do foco de atenção compartilhada de relação mãe-bebê. A autora considera ainda, que a atenção compartilhada é uma habilidade fundamental nesse período, pois ela antecede as interações comunicativas entre pares, o processo de imitação e imitação com inversão de personagens.

Carpenter, Tomasello, (2000); Mundy e Stella, (2000) (apud. Lampreia 2007), explicam que alterações na atenção compartilhada, representa um dos indicadores mais enfáticos do autismo, juntamente com o jogo simbólico, possibilitando assim, distinguir crianças com autismo de outras crianças com outras características de atrasos no desenvolvimento.

Tendo como antecessora a atenção compartilhada, a linguagem é uma das razões fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. Segundo Geraldi (1995), o desenvolvimento da linguagem é essencial para o progresso de qualquer pessoa. Pois é a linguagem que permite aos sujeitos compreenderem e agirem no mundo. Essa é a forma mais comum de encontros, desencontros e embates de posições, porque é pela linguagem que estas posturas se expõem ao público.

Nesse contexto, a linguagem oral seria um apoio linguístico imprescindível para o desenvolvimento das competências da leitura e escrita.

Segundo a teoria de Damasceno; Guerreiro (1991), existem diferentes níveis de complexidades cognitivas envolvidas na aquisição da linguagem, que podem ser: fonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos. Outra teoria da linguagem é a inatista, descrita por Chomsky (1994), que estabeleceu a chamada gramática universal, identificada por uma linguagem geneticamente estabelecida. Segundo ele, existe um componente inato da mente humana que origina uma língua própria por meio da interação com a experiência vivida.

Franchi (1976), destaca que a linguagem no processo comunicativo envolve o domínio de sistemas de regras formais, que se desenvolve do mais simples para o mais complexo e serve para as diferentes necessidades da manifestação das experiências humanas. De acordo, com o autor a função comunicativa da linguagem

sujeita-se ao êxito das funções construtivas-representativas e imaginativas. Sendo assim, a linguagem é um processo constante de elaboração e reelaboração de pensamentos, valores e sentimentos.

Para Albano (1990), uma das condições básicas indispensáveis para o desenvolvimento da linguagem é o interesse da criança em querer brincar com outras.

Whitman (2015), destaca que durante o diagnóstico de autismo, o déficit na linguagem é uma característica fundamental na identificação da síndrome e afeta aproximadamente 50% das crianças com autismo.

Em sujeitos com autismo, existem déficits permanentes nas habilidades de comunicação social e interação social, em diferentes ambientes.

Conforme descrito em diversas literaturas, crianças com autismo apresentam ausência ou atraso na linguagem, e em sua maioria, antes do início da fala, evidenciam-se os problemas de compreensão e expressão.

Tallis e Soprano (2003), descrevem déficits já nos três primeiros anos de vida, nas habilidades de sinalização como gestos antecipatórios e gritos, o que culmina com: uma pobreza gestual, na ausência de mímicas, poucas imitações verbais e sociais, pobreza nos jogos simbólicos e manipulação estereotipada de objetos. De acordo ainda com os autores, quando sujeitos com autismo desenvolvem uma linguagem. Ela é rústica, é pouco usada na comunicação com os pares, é pouco funcional e os sujeitos apresentam pouco interesse em comunicar-se pelo prazer da conversa. Apresentam também, dificuldades de se comunicar fora de um contexto que lhes interesse. Invertem os pronomes pessoais, apresentam fala por repetição descontextualizada ou ecolalias. Enfim, apresentam atraso severo no desenvolvimento de habilidades básicas da linguagem receptiva e expressiva.

Marques (2010), salienta que “os comportamentos sociocomunicativos das crianças com autismo podem ser estudados em sua forma não-verbal, por exemplo, por meio de olhares e gestos, e na forma verbal, desde a emissão de balbucios até a forma de frases estruturadas. ”

Em um estudo elaborado por Nação et al. (2006) foi investigada as habilidades de leitura de 41 crianças com autismo, avaliando 4 componentes da habilidade de leitura. Foram avaliados: reconhecimento de palavras, decodificação sem palavras, precisão de leitura de texto e compreensão de texto. Os resultados demonstraram que apesar de algumas crianças lerem com exatidão, a compreensão do que era lido era muito pobre, parecido com os padrões de leitura de hiperlexia; algumas crianças eram

pobres em ler palavras e não-palavras, enquanto outras não conseguiam decodificar palavras não-comuns, apesar de um nível razoável de habilidade de leitura de palavras. Tais resultados, demonstram a natureza heterogênea das habilidades de leitura em crianças com autismo.

Gomes (2015), enfatiza em seu livro, que outros fatores antecedem o desenvolvimento da leitura em alunos com autismo: como o aluno permanecer sentado, a atenção, um ambiente livre de estímulos, entre outros que interferem diretamente no processo de leitura e conseqüentemente afetam a aprendizagem da escrita, visto que a coordenação motora fina também é uma das dificuldades para este processo.

Diante de tais características, faz-se necessária uma observação e avaliação minuciosa da linguagem do aluno, para facilitar o processo pedagógico e de inclusão escolar.

2) Área motora:

Outra característica que os profissionais que trabalham com crianças com autismo devem estar atentos é a dificuldade da habilidade motora.

De acordo com Teixeira (2006), “Quando tratamos de habilidades motoras estamos nos referindo à intenção que está na origem da produção de uma sequência organizada e voluntária de movimentos. ” Percebe-se aqui a necessidade do planejamento motor, a atenção e o esforço para que essa habilidade se desenvolva com sucesso.

Whitman (2015), relata que dificuldades motoras podem ser observadas com frequência em crianças com autismo. Menciona, que as habilidades motoras finas são mais afetadas, do que as habilidades motoras grossas, mas ambas são observadas com frequência. Destaca que o sistema sensorial, visual, tátil, vestibular e proprioceptivo, representam a função central no funcionamento motor, oferecendo as informações que orientam a atividade motora.

Tendo em vista o exposto, pessoas com autismo em sua maioria apresentam disfunção sensorial o que conseqüentemente afeta diretamente no desenvolvimento motor.

No cotidiano escolar é possível observar que muitas crianças com autismo apresentam dificuldades ao segurar o lápis adequadamente, e quando o fazem, ou escrevem com muita força, chegando a rasgar o papel ou escrevem muito fraco, impossibilitando a leitura do que foi escrito. É frequente também, visualizar o excesso

de pressão para apertar o tubo de cola, fazendo com que saia em grande quantidade ou que o aluno não faça pressão suficiente para que a mesma saia. Essas e outras situações, relativas a coordenação motora fina, são muito frequentes em alunos com autismo.

Nesse sentido é importante o professor do AEE desenvolver um planejamento específico, que contemple o aperfeiçoamento das habilidades motoras, incluindo inclusive adaptações de materiais como: lápis; pincel, cola entre outros, além da correção postural.

Para que o professor do AEE dê o suporte necessário ao aluno é fundamental que ele reconheça as diferenças entre habilidade motora fina e habilidade motora grossa, pois ambas exercem funções diferentes que possibilitam distintas habilidades e funções no desenvolvimento humano.

Segundo Teixeira (2006), as habilidades motoras finas são aquelas que envolvem o uso de grupos musculares pequenos, como mãos e face. Tais músculos são os responsáveis pela execução e controle de ações e movimentos mais precisos, devido a individualidade dos pequenos músculos. São exemplos de tais habilidades: a escrita, o pintar, o dirigir, escovar os dentes, o assobiar, o fazer mímicas, o tocar teclado, entre outras.

Já a habilidade motora grossa é aquela desempenhada por grandes grupos musculares, movimentos esses efetuados por meio da concentração. São exemplo de tais habilidades: o nadar, o correr, o chutar uma bola, o saltar obstáculos, o jogar bola com as mãos, entre outros.

Tais habilidades dever ser observadas para o melhor desenvolvimento do aluno com autismo.

3) Área pessoal e social:

As dificuldades com as relações sociais e as interações foram características do autismo desde sua primeira descrição por Kanner, em 1943. Desde então, alguns pesquisadores desenvolveram teorias com diferentes vertentes sobre as dificuldades sociais e interacionistas do autismo.

Uma das teorias foi baseada nos princípios psicanalíticos e seu representante foi John Bowlby (1969), que ofereceu orientações sobre à natureza e ao tratamento das dificuldades sociais em autismo, conceituando a relação de apego como a mais importante aquisição sócio emocional da infância e primeira infância.

Outro teórico foi Lovaas et al. (1965), com orientação comportamental sobre as dificuldades sociais no autismo, que destacou a descrição dos déficits comportamentais reais e excessos. Utilizou intervenções comportamentais como ferramenta para intervenções. Tal abordagem tratava os sintomas sociais individualmente.

Em relação às diferenças e semelhanças na área social de crianças com autismo, um estudo foi decisivo para este entendimento. Wing foi a primeira pesquisadora a compreender o autismo como um Continuum (termo cunhado por ela em 1979 – depois veio o retorno do modelo categórico de classificação e agora retornou o modelo dimensional (espectro). Wing; Gould (1979), realizaram uma pesquisa com crianças no bairro Londrino de Camberwell. Os resultados indicaram que a interação social de crianças com autismo poderia ser dividida em três subtipos: 1) distante: crianças que se caracterizam pelo isolamento social. Aborrecem-se quando estão perto de outras pessoas e geralmente refugam propostas sociais; 2) passivo: são crianças que embora não proponham iniciativas sociais, também não as rejeitam, quando vinda de pares. Demonstram até gostar do contato social e 3) ativo: são crianças que se aproximam espontaneamente das pessoas, mas de maneira pouco usual, unilateralmente ou inapropriada. (Ex: cheirando ou passando as mãos nos cabelos).

Outra teoria que auxilia na explicação das dificuldades nas relações sociais e interação, é a Teoria da Mente, já abordada no referencial sobre autismo.

Apesar de já ser pesquisada por décadas, as dificuldades com as relações sociais e as interações de crianças com autismo, permanecem sendo um grande mistério. Sanini et al. (2013), enfatiza que é crescente o interesse dos pesquisadores da área da psicologia do desenvolvimento, em investigar os fatores que colaboram ou impedem a interação social em crianças com autismo.

Assim, é importante destacar o papel da família e da escola no processo social dessas crianças, como agentes facilitadores que podem desenvolver estratégias de inclusão social, em que o processo de interação beneficiará todos os alunos.

Sanini et al. (2013, p. 100), em relação as experiências escolares afirmam que:

[...] crianças com autismo, um transtorno que tem como uma de suas principais características justamente uma dificuldade na interação social, podem ser duplamente beneficiadas com essas experiências. Da mesma forma, crianças com desenvolvimento típico (DT) também se beneficiam dessa relação, na medida em que têm a possibilidade de conviver e aprender

com as diferenças. Acredita-se que as consequências dessa experiência para as crianças com DT vão muito além da redução de preconceitos. A consciência e o respeito pelo diferente não somente são instâncias do desenvolvimento moral (Biaggio, 1976), mas também do cognitivo. Isso porque a diversidade, em contraposição ao “padrão”, amplia a capacidade simbólica, uma vez que essa experiência transforma a realidade, possibilitando diferentes parâmetros que a criança experimenta sobre o que significa “ser criança”.

Compreende-se assim, que o processo inclusivo, não vem ao encontro somente do aluno com autismo, ele também traz benefícios para os demais alunos, sendo um movimento transformador das atitudes na comunidade escolar.

1.7 TEORIAS COGNITIVAS E AUTISMO

Além das características descritas no DSM-5, existem inúmeras teorias sobre o autismo. Aqui serão destacadas três teorias que considero basilares que são: a Teoria da Função Executiva, a Teoria da Mente e a Teoria da Coerência Central. Tais teorias são levantadas, para explicar teoricamente o funcionamento cognitivo de pessoas com autismo. A escolha por estas vertentes teóricas, justifica-se pelos aspectos cognitivos estarem intimamente ligados à aprendizagem dos alunos com autismo. Ao que estas teorias podem auxiliar professores a entender e intervir sobre a aprendizagem de alunos com autismo.

Acredito, que é de fundamental importância que os professores tenham conhecimento sobre elas, pois as mesmas estão diretamente ligadas ao processo pedagógico. Assim, quando o professor compreende como o aluno com autismo processa as informações e quais as dificuldades que ele tem para aprender, é possível montar estratégias que atendam melhor esse aluno ou até mesmo identificar impossibilidades de aprendizagens inerentes ao próprio funcionamento do sujeito.

A Teoria da Função Executiva se propõe a entender o autismo a partir de falhas no processamento cognitivo de uma série de funções, chamadas funções executivas.

Conforme Malloy-Diniz et al. (2008, p. 94), definem as funções executivas como:

Um conjunto de processos cognitivos, que de forma integrada permitem ao indivíduo direcionar comportamentos a metas, avaliar a eficiência e a adequação desses comportamentos, abandonar estratégias ineficazes em prol de outras mais eficientes e, desse modo, resolver problemas imediatos, de médio e de longo prazos.

Podemos compreender, que o conjunto de habilidades mentais que nos permite atuar de maneira intencional e conseguir realizar o que desejamos é chamado de função executiva.

Segundo Jurado e Rosselli (2007), o conceito de "função executiva" refere-se à ordem superior responsável por controlar os processos necessários, que orientam o comportamento de maneira constante, em diferentes ambientes sujeitos a mudanças.

Assim, a função executiva neuropsicologicamente é de competência de execução dos lobos frontais e pré-frontais (MOURÃO, MELO, 2011). A literatura aponta a existência de um déficit da função executiva, em pessoas com autismo.

Turner (1997) apud. (Whitman, 2015), enfatiza que crianças com autismo possuem uma disfunção executiva, justificando assim algumas características como: “[...] serem menos flexíveis, menos espontâneas, lentas para agir ou reagir, ou inversamente podem ser impulsivas, agindo de forma aleatória, ilógica ou repetitiva. ”

Tais características podem ajudar a explicar a inflexibilidade para mudança de rotinas, dificuldades em antecipar, planejar, executar ações em reciprocidade social entre outras. Tais comportamentos são comumente observados no espaço escolar, o que são muitas vezes compreendidos pelos professores, como birras.

O entendimento da teoria da mente e sua relação com os comportamentos de alunos com autismo, em espaços escolares, pode auxiliar professores a lidar com a inflexibilidade, tanto comportamental quanto cognitiva. Entende-se, que professores podem apoiar-se nesta teoria para embasar suas intervenções pedagógicas.

Outra teoria que aborda os aspectos cognitivos do autismo é a Teoria da Mente (Baron-Cohen, 1989). Conforme autores, a teoria da mente significa a capacidade para atribuir estados mentais a outras pessoas e predizer o comportamento das mesmas em função destas atribuições (PREMACK; WOODRUFF, 1978). Assim, a teoria da mente pode ajudar a explicar o estado mental das outras pessoas, permitindo que nós possamos compreender o que elas pensam, o que elas sentem, as suas intenções, ações e como poderão agir.

Pesquisadores como Baron-Cohen et al. (2000), sugerem que crianças com autismo têm um déficit primário na compreensão da mente de outro e como os estados mentais das pessoas (desejos, crenças, vontades, intenções) interferem no seu comportamento durante interações sociais.

Tal comprometimento explicaria as dificuldades que as crianças com autismo encontram para interagir socialmente em diversos ambientes, ficando mais evidente no cotidiano escolar. A dificuldade do aluno com autismo em se colocar no lugar dos colegas, pode dificultar o entendimento do que está acontecendo. Por exemplo: risadas em momentos que exige silêncio na sala de aula.

É importante que os professores de AEE e comunidade escolar compreendam as possíveis razões ou explicações para a expressão de tal dificuldade. A partir deste entendimento, é possível refletir sobre novas práticas pedagógicas ou flexibilizações metodológicas e curriculares, que consideram esta especificidade cognitiva.

Por fim, a Teoria da Coerência Central (FRITH, 1989), também parte do entendimento de processamento cognitivo para explicar o autismo. Esta perspectiva sugere que, no processamento cognitivo típico, há uma tendência natural em juntar partes de informações para formar um “todo” provido de significado (chamado de coesão central). No caso do autismo, este processamento tende a ocorrer de forma diferente. Conforme Frith e Happé (1994), pessoas com autismo apresentam dificuldade na integração das partes em um todo coerente. Por exemplo, um estudo usado no desenvolvimento desta teoria (SHAH; FRITH, 1983), mostra que crianças com autismo têm mais facilidade para identificar partes de objetos que crianças sem autismo. Ao mostrar figuras como um carrinho de bebê, dividido em partes menores que o compõe, crianças com autismo identificaram facilmente, e mais rapidamente, as partes (roda, berço) que o todo, do que crianças sem autismo. Com isso, a teoria postula que exista um “estilo cognitivo focado no detalhe”, em que o todo perde a relevância em relação às partes (FRITH, 1989).

Com isso, o fato de se aterem a detalhes específicos, em vez de levar em conta o todo, pode fazer com que, ao montar um quebra-cabeças, a criança se atenha mais à uma peça e seu formato isoladamente, e não à imagem global que vai ser formada.

Silva (2012, p. 187) alerta ainda:

Em relação ao aprendizado, podem pegar as informações de maneira fragmentada e não conseguir unificá-las para formar uma hipótese ou representação adequada do que deveriam ter captado, como se uma informação não dialogasse com as demais.

Quando a professora compreende a existência da falha na coerência central é possível desenvolver atividades para que esses alunos aprendam a processar as informações de maneira integrada, unindo as partes de um todo.

Segundo Riesgo (2013), cada criança com autismo deve ser ensinada de maneira diferente, deve-se assim reconhecer o foco de interesse individual da criança, pois ele pode ser o único canal entre educador e educando ao se tratar de autismo.

Neste contexto, fica evidente que as escolas precisam lançar mão de recursos como adequações curriculares, alternativas pedagógico-metodológicas, ambas derivadas de uma minuciosa avaliação pedagógica. Sendo essa última o objeto principal desta pesquisa.

Portanto, as teorias da mente, coerência central e funções executivas têm sido utilizadas para oferecer suporte aos professores da educação especial em sua formação. Espera-se que, ao conhecer estas especificidades, os professores que atuam no AEE possam compreender melhor os alunos com autismo para, proporem práticas pedagógicas que atendam suas reais necessidades.

2 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao longo das últimas décadas, a educação brasileira vem sofrendo mudanças em sua estrutura. Nesse sentido é fundamental compreender que tais transformações, também partem de diferentes cenários políticos, econômicos e sociais, que interferem diretamente na composição e operacionalização das bases educacionais.

Assim, em uma retrospectiva histórica político-legal sobre o ensino fundamental, é possível destacar alguns marcos da educação, como o de 1961, com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro (BRASIL, 1961) que definiu o tempo de quatro anos para o Ensino Fundamental.

No ano de 1971, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto (BRASIL, 1971) traz entre as orientações a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos.

Com o intuito de garantir os direitos previstos na Constituição Federal de 1988, foi implementada em 1996 a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 20 de dezembro (BRASIL, 1996). A partir da LDB, passou-se a admitir a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, iniciando aos seis anos de idade, ampliando a educação básica. Foi nela também, que ficou prevista a gestão democrática do ensino público; o direito à escolaridade àqueles que não tiveram acesso em idade própria; a vinculação de percentual mínimo a ser investido em educação e a ampliação da gratuidade e obrigatoriedade dos anos de escolaridade. Assim a LDB, veio para normatizar e orientar a educação nacional.

No ano de 2001, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro, foi aprovado o Plano Nacional de Educação/PNE e o Ensino Fundamental de nove anos tornou-se meta progressiva da educação nacional. (BRASIL, 2001)

A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental (BRASIL, 2005). Já a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças a partir de seis anos de idade e estabeleceu prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

No intuito de atualizar a LDB foi promulgada a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que trouxe alterações como: a educação básica obrigatória e

gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, ficando organizada da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Como pode ser observado até o momento, várias alterações significativas se sucederam ao longo dos anos e para acompanhar essas mudanças, foram traçadas no ano de 2013 as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação Básica, (BRASIL, 2013) que visou estabelecer as bases comuns nacionais, para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, adicionando, conforme a necessidade de cada etapa, a oferta de uma ou mais modalidades de ensino que podem ser: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação, Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, a educação nos estabelecimentos penais e a educação quilombola.

Tais diretrizes organizaram as etapas educacionais da seguinte maneira:

- 1) Educação infantil, que compreende a Creche, com diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 anos e 11 meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 anos;
- 2) Ensino Fundamental, com duração de 9 anos, está organizado em duas fases: a dos 5 anos iniciais e a dos 4 anos finais;
- 3) Ensino Médio, com duração mínima de 3 anos.

Além da organização das etapas escolares, as novas diretrizes trazem entre as informações a organização do currículo, a avaliação, o significado e as necessidades do projeto político pedagógico escolar, objetivos frente aos alunos, apropriação cultural, além de outros esclarecimentos pertinentes ao contexto escolar.

Voltando aos 3 primeiros anos das séries iniciais do Ensino fundamental, é possível identificar no art. 30 das Diretrizes Educacionais Brasileiras de 2013, (BRASIL, 2013) que ficam assegurados os direitos: ao permanente processo de alfabetização em um continuum andamento da aprendizagem, atentando também para futuros prejuízos que podem ser causados pela repetência, no acesso do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro; a alfabetização e o letramento; o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia.

Mais recentemente, em março de 2018, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) para a educação infantil e ensino fundamental. Ainda tramita a aprovação para o ensino médio. A BNCC (2018) está organizada de

modo a determinar as “[...] competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. ”

Assim, o Ensino Fundamental ficou organizado em: áreas do conhecimento; competências específicas de área; componentes curriculares e competências específicas de componente. Nos anos iniciais são trabalhadas as unidades temáticas e objetos de conhecimento, já nos finais segue com parte de objetos de conhecimento e habilidades.

A BNCC disponibiliza as seguintes áreas com suas competências específicas: 1) Linguagens que inclui: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física; 2) Matemática; 3) Ciências da Natureza; 4) Ciências Humanas e Ensino Religioso. Assim, é possível identificar as disciplinas, os objetos de conhecimento, as habilidades e as competências que devem ser adquiridas em cada ano cursado.

Nesse sentido, pensar nas competências que devem ser adquiridas nos 1º 2º e 3º anos, chamado de ciclo “alfabetizador”, é refletir em um contexto inclusivo imbricado com as competências e habilidades que devem ser adquiridas, respeitando as necessidades específicas de cada aluno.

No caso do aluno com autismo, é fundamental pensar como esse sujeito aprende e quais as características do transtorno podem dificultar ou até mesmo impedir o desenvolvimento pedagógico.

3 JUSTIFICATIVA

Autoras como Jesus; Aguiar (2012), já apontavam em suas pesquisas que: “Avaliação em Educação Especial tem grande pertinência na atualidade por significar um ponto bastante vulnerável para que se efetive a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial”. A partir dos referenciais teóricos pesquisados sobre protocolos e instrumentos de avaliação disponíveis, destinado para alunos com autismo, foi possível constatar um estudo de Kwee et al. (2009), que traz um modelo de avaliação em autismo, mas os participantes da pesquisa não estão matriculados em escola regular, mas em um centro terapêutico com atividades como oficinas e atendimentos multidisciplinares, configurando uma escola especial.

A avaliação utilizada é a do TEACHH, própria para este tipo de local, mas com restrições à aplicação em escolas. Outros exemplos bem similares na literatura,

mostram que as opções de avaliação que a literatura oferece aos professores de escolas regulares vêm em grande parte do campo clínico, e raramente do pedagógico.

Em outro estudo, Oliveira e De Paula (2012), analisam a escolarização de alunos com autismo e destacam que as falhas nas avaliações pedagógicas dos alunos com autismo comprometem as práticas pedagógicas. Segundo as autoras:

Em relação à aprendizagem de habilidades pedagógicas básicas, verificou-se que a porcentagem de alunos que sabiam ler, escrever, fazer contas e que acompanhavam os conteúdos pedagógicos ficou abaixo de 10% no 1º ciclo e abaixo de 60% no 2º e 3º ciclos; vale ressaltar que aprendizagem de conteúdos pedagógicos não foi avaliada na educação infantil por não ser o escopo dessa etapa. Em resumo, de forma geral foi constatado que em torno de 90% dos alunos com autismo não acompanham os conteúdos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas. (2012, p.59)

A ausência de um suporte específico de avaliação que atenda as demandas dos alunos com autismo, acaba por gerar outras lacunas, pois sem o pilar inicial, que é o processo avaliativo, os demais como PDI, PAEE ou PEI, serão provavelmente desenvolvidos com falhas, não possibilitando um trabalho qualificado do profissional e nem o desenvolvimento pleno do aluno.

Em outras revisões de literaturas publicadas, foram identificados instrumentos de avaliação para serem utilizados na área da educação especial, com distintas finalidades: para a avaliação da acessibilidade arquitetônica (AUDI, 2004; AUDI, MANZINI, 2006); para a avaliação de alunos com baixa visão e deficiência física no ensino infantil (BRUNO, 2005); para a avaliação das habilidades comunicativas em situação familiar (DELAGRACIA, 2007) e em situação escolar (DE PAULA, 2007); para a avaliação da apreensão de alunos com paralisia cerebral visando à adaptação de recursos pedagógicos (SANKAKO; OLIVEIRA; MANZINI, 2007); para a avaliação da acessibilidade do aluno com paralisia cerebral ao computador (LOURENÇO, 2008) para a avaliação de alunos com paralisia cerebral (SILVA; MANZINI, 2014) e Poker et al. (2013), tais instrumentos, destacam aspectos educacionais.

Um dos poucos estudos propositivos de instrumentos para avaliar alunos com autismo, no contexto do AEE, é o de Poker et al. (2013). Os autores propõem orientações para a instrumentalização do trabalho do professor de AEE, através de um roteiro de avaliação para intervenção pedagógica, amparado no PDI. Este documento é utilizado na coleta de dados de diferentes deficiências, incluindo alunos com autismo, para coletar dados a respeito dos processos cognitivos subjacentes aos

diferentes conteúdos, aspectos sociais, familiares, emocionais e escolares (POKER et al., 2013).

Ao analisar o documento, observa-se que há um formato único para a avaliação dos diferentes alunos-alvo da educação especial, com uma série de eixos de observação, com vistas a captar toda a amplitude de variáveis envolvidas nesse processo. Os tópicos do instrumento incluem identificação do aluno, dados familiares, trajetória escolar até a avaliação do aluno. Este último destina um campo para três áreas do desenvolvimento: cognitiva, motora e pessoal/social, onde as autoras definem:

Já na área emocional, afetiva e social, é avaliado o estado emocional do aluno, sua capacidade de reação à frustração, se apresenta comportamentos característicos de isolamento ou medo; seu nível de interação, capacidade de cooperação e manifestação de afetividade. (Poker et al., 2013, p.25).

Com isso, percebe-se que as características centrais dos alunos com autismo, seja ela a área do desenvolvimento social, é endereçada apenas para a observação de isolamento e interação. Tais eixos norteadores, podem ser suficientes para analisar estes aspectos no caso de alunos com altas habilidades ou outras deficiências, onde dificuldades sociais não são centrais, mas parecem incipientes para dar conta da complexidade das questões sociais específicas dos casos de autismo na escola.

Dessa maneira, há pouca especificidade da avaliação na área cognitiva e a falta de atenção como os estudos em teoria da mente, coerência central e funções executivas que são mais específicas do autismo e não são claramente contemplados nos eixos avaliativos de Poker et al. (2013).

É fundamental compreender que os processos cognitivos, sensoriais, sociais, de linguagem e comunicação, dos alunos com autismo, são realmente típicas de pessoas com autismo, existindo assim a necessidade de um instrumento que enderece as particularidades do autismo, pois sem isso e a pouca formação do professor, não o habilita a identificar estas especificidades a partir de eixos de observação amplos, como os de Poker et al. (2013).

De acordo com a legislação (BRASIL, 2006), consta que a avaliação se torna inclusiva, a partir do momento em que permite identificar as necessidades dos alunos, de suas famílias, das escolas e dos professores. Mas não é suficiente apenas identificar, é necessário construir propostas e tomar as providências que permitam, concretamente satisfazê-las.

Dessa forma, existe a necessidade de dispor para o professor de AEE, um plano que estejam contemplados eixos de avaliação, em que as questões sobre as especificidades dos alunos com autismo, não dependam exclusivamente do conhecimento do professor. Um plano capaz de direcionar o olhar do professor para as características do autismo que interferem no desenvolvimento pedagógico.

O intuito é suprir uma grande lacuna no processo de instrumentalização dos professores do AEE, no que se refere ao aspecto avaliativo de alunos com autismo, visto que, tal processo antecede os planejamentos individualizados. Como consequência, acredita-se que os professores terão no plano de avaliação, uma alternativa voltada especificamente para coleta de informações específicas sobre o aluno, possibilitando posteriormente a elaboração de planos pedagógicos com qualidade e ações realmente efetivas, viabilizando o desenvolvimento global do aluno.

4 METODOLOGIA

4.1 DESENHO DO ESTUDO

Esta pesquisa desenvolveu e validou, um plano de avaliação para alunos com autismo (PAAA), para uso de professores do AEE ou professores de sala regular que não contam com AEE.

Para tal, foi utilizado o método de elaboração de instrumentos que obedeceu a metodologia descrita por Kline (1995) com a seguinte organização:

Etapa 01 - Revisão da literatura para fundamentação teórica, com as principais características do autismo a serem consideradas como itens a serem contemplados na avaliação pelos professores do AEE.

Etapa 02 – Formulação de áreas, itens, subitens e elaboração das questões avaliativas para o PAAA, a partir da revisão de literatura, tendo como matriz inicial Poker et al. (2013).

Etapa 03 – Coleta de Planos de Atendimento Educacional Especializado de professores de educação especial de alunos com autismo, que atendem na rede pública no município de Santa Maria, com o objetivo de verificar a correspondência entre a construção teórica do PAAA, desenvolvida na etapa anterior e o material empírico, constituído pelos PAEEs pelos professores.

A análise dos dados, deu-se pelo método de análise de conteúdo. De acordo com Minado (2004, p.74), “através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses)”.

Assim, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo descrita por Bardin (1977), o qual as organiza em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

- 1) Fase de pré-análise: após a coleta dos PAEEs foi realizada a primeira leitura e identificação numérica dos PAEEs, preparando-os para a próxima fase.
- 2) Fase de exploração do material foi renomeada para: Fase de Correspondência.
- 3) Fase final: refere-se aos resultados obtidos a partir de cada fase anterior analisados conjuntamente com o referencial teórico de cada área do PAAA.

Etapa 04 – Revisão dos itens do PAAA para ajustes, com os resultados da análise da etapa 03.

Etapa 05 – Reunião com especialistas a partir da técnica de grupo focal, utilizando como guia de tópicos de discussão para os encontros, as áreas constantes no PAAA.

Grupo focal é definido por Morgan (1997) “[...] como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”. Segundo o autor, existe ainda três classificações de grupos focais que são: 1) *grupos autorreferentes*, que são usados como principal fonte de coleta de dados; 2) *grupos focais como técnica complementar*, no qual o grupo serve como estudo preliminar na avaliação de programas de intervenção, construção de questionários e escalas; 3) *grupo focal como proposta multimétodos*, pois integra o seu resultado com entrevistas e observações.

Na presente etapa, foi usada a classificação *grupo focal como técnica complementar*, pois a mesma vem ao encontro de nossos objetivos.

Segundo Godim (2003), a técnica de grupo focal como técnica complementar, possibilita apontar, no caso da construção de instrumentos, o que é relevante sobre os itens e assinalar áreas que devem ser cobertas, e avaliando também a quantidade de itens e áreas. A análise dos resultados será descritiva.

Etapa 06 – Realização da elaboração final do PAAA, a partir das etapas anteriores.

4.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS E PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria/Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa N° CAAE: 88161118.1.0000.5346.

Nesta fase foram realizadas as visitas às escolas, para explicar os procedimentos da pesquisa, o aceite dos participantes e coletas de PAEEs, mediante a assinatura do Termo de Confidencialidade (APÊNDICE - E) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE – G).

O mesmo ocorreu ao contatar o grupo de pesquisa EdEA, em que as participantes, após a explicação dos procedimentos, deram o aceite e assinaram o Termo de Confidencialidade (APÊNDICE D) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE F).

5 RESULTADOS

5.1 ETAPA 1 - REVISÃO DA LITERATURA

Esta etapa corresponde à revisão de literatura, entre elas: DSM-5 (APA, 2013), Poker et al. (2013), Bertazzo (2015), entre outras, que demonstraram a carência de produção sobre planos ou instrumentos avaliativos no campo da educação especial e a existência de instrumentos clínicos que não atendem os parâmetros pedagógicos desta pesquisa.

Para tanto, foi realizada uma revisão sobre as áreas cognitiva (sensorial, atenção, memória, raciocínio lógico-matemático), linguagem e comunicação, motora e relações sociais/interação, que a literatura aponta como alterado ou ausente em alunos com autismo e que podem influenciar sua forma de aprendizagem, analisando o porquê tais características devem ser minuciosamente observadas pelo professor e como elas interferem no desenvolvimento escolar.

De forma complementar, foram estudadas três teorias cognitivas: *Teoria da Mente*, *Coerência Central* e *Funções Executivas*, que entrelaçam essas áreas, visando oferecer um panorama teórico, sobre como tais alterações, podem constituir uma forma diferente de apreender e processar informações do mundo circundante.

5.2 ETAPA 2 - FORMULAÇÃO DE ÁREAS, ITENS, SUBITENS E ELABORAÇÃO DAS QUESTÕES AVALIATIVAS PARA O PAAA.

Para estruturar a base de itens da primeira versão do plano avaliativo para alunos com autismo (PAAA), foi utilizada como matriz inicial, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de Poker et al. (2013).

Optou-se por esse material, por ser um dos poucos na área da educação, disponível com linguagem acessível para professores, que de alguma maneira orienta a avaliação pedagógica. No entanto, não direciona para as questões a partir do endereçamento de pontos de investigação do aluno com autismo. Assim, temos a matriz com eixos iniciais, que foram modificados à medida que foram elaborados itens pertinentes ao autismo e questões reflexivas próprias à cada item, utilizando o referencial teórico pertinente ao autismo. (Ver APÊNDICE - C)

Assim, o PAAA ficou organizado em três grandes áreas: cognitiva, motora e pessoal/social, subdivididas em itens e subitens, conforme a tabela síntese abaixo:

Tabela 1: Áreas, itens e subitens do PAAA

1. Área cognitiva	1.1 Processamento sensorial	1.1.1 Visual
		1.1.2 Auditivo
		1.1.3 Tátil
		1.1.4 Gustativo
		1.1.5 Olfativo
	1.2 Atenção	
	1.3 Memória	
	1.4 Linguagem	1.4.1 Verbal
		1.4.2 Não-verbal
		1.4.3 Leitura e escrita
1.5 Raciocínio lógico matemático.	1.5.1 Noções de Grandeza / Igualdade e diferença	
	1.5.2 Identificação de conceitos matemáticos básicos.	
	1.5.3 Noção temporal	
2. Área motora	2.1 Coordenação motora	2.1.1 Coordenação motora ampla ou global (Postura, equilíbrio e lateralidade).
		2.1.2 Coordenação motora fina.
3. Área pessoal e social	3.1 Interação social	3.1.1 Distante: crianças que se caracterizam pelo isolamento social, aborrecem-se quando estão perto de outras pessoas e geralmente refugam propostas sociais.
		3.1.2 Passivo: são crianças que embora não proponham iniciativas sociais, também não as rejeitam, quando vinda de pares, demonstram até gostar do contato social.

	3.1.3 Ativo: são crianças que se aproximam espontaneamente das pessoas, mas de maneira pouco usual, unilateralmente ou inapropriadamente. (Ex: cheirando, passando as mãos nos cabelos).
	3.2 Orientação social.
	3.3 Emocional: reação à frustração, medos específicos, empatia e reciprocidade emocional.
	3.4 Rotinas: inflexibilidade comportamental, dificuldades em mudar seu comportamento conforme o contexto, como ele lida com mudanças na sala de aula/Sala de recursos...

.. Fonte: Ferreira, E. S. (2018)

Após a seleção das áreas, itens e subitens, foram elaboradas questões avaliativas, direcionando o olhar do professor para as especificidades do aluno e do ambiente que o cerca.

Por conseguinte, o PAAA, foi composto da seguinte maneira:

O PAAA foi composto por 3 áreas amplas: Cognição, Motora e Pessoal/Social. O PDI proposto por Poker et al. (2009), estas áreas são nomeadas como funções (função cognitiva, função motora e função pessoal/social), embora os autores também nomeiem por Áreas ao longo do texto (ex.: "*Ainda na área cognitiva, é avaliado o raciocínio lógico do aluno,* ", p.24). Optou-se pelo termo *Área*, por entendermos tratar-se de áreas do desenvolvimento que os professores devem observar, acima das funções que estas representam.

Nesse sentido, foi necessário definir conceitualmente as áreas itens e subitens, para que, na etapa de comparação desta elaboração teórica com os PAEES dos professores, tivéssemos parâmetros entre um e outro material, ou seja, que os conteúdos dos PAEES fossem comparados às definições das áreas. Por esse motivo, as descrições abaixo foram construídas, para verificar, posteriormente, se estes conteúdos, conforme definidos, estavam ou não presentes nos PAEEs dos professores. Assim temos:

1. Área Cognitiva: Refere-se aos diversos fatores que envolvem a aquisição do conhecimento como a linguagem, memória, raciocínio entre outros, que fazem parte do desenvolvimento intelectual. Para Piaget (1976) o conhecimento é resultado das trocas entre o indivíduo e o meio. Tais trocas, são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer, produzindo uma organização mental, que aparecem como resultado das solicitações do meio ao indivíduo. Esta área foi dividida em itens e subitens da seguinte maneira:

1.1 Processamento sensorial: É a organização e a interpretação adicional das informações sensoriais, que são estímulos a partir da visão, audição, gustação e olfato). Tal organização, reflete como respostas adequadas no ambiente. (GAZZANIGA; et al. 2018). Conforme a revisão de literatura autores como Huebner (2001), Ashburner et al. (2008), Whitman (2015), Howe; Stagg (2016), destacam que pessoas com autismo, apresentam distúrbio do processamento sensorial, o que interfere diretamente nas atividades escolares e por esse motivo foram elencados cinco itens, com suas respectivas questões avaliativas pertinentes a esta perspectiva: 1.1.1 visual (6 questões); 1.1.2 auditivo (2 questões); 1.1.3 tátil (4 questões); 1.1.4 olfativo (2 questões); 1.1.5 gustativo e 1.1.6 olfativo.

No PDI de Poker (2013), não existe um espaço específico destinado à avaliação do processamento sensorial, mas sim o item “percepção”, onde encontram-se descritas as modalidades, visual, auditiva, tátil, olfativa, percepção sinestésica e espacial temporal. Na estrutura do PAA foi excluída a percepção sinestésica e a percepção espacial temporal, foi realocada sob a perspectiva de raciocínio lógico matemático, por se enquadrar nos conceitos teóricos sobre autismo.

No modelo de Poker (2013), o que se refere a parte visual, está direcionada especificamente à identificação da acuidade visual e outras características que aparentemente misturam conceitos avaliativos. Como por exemplo na página de seu PDI de número 70, “Percepção visual: é capaz de distinguir diferenças e semelhanças entre objetos, lugares, figuras, letras, alguns nomes escritos: o seu, da mãe e dos avós. Reconhece números até dez”. Isto fica mais evidente, quando o PDI de Poker et al. (2013) é preenchido com um estudo de caso, com a seguinte descrição: “Apresenta resíduo visual em ambos os olhos, precisando fazer uso contínuo de óculos.” (p. 84)

Ao direcionar-se à parte auditiva, Poker et al. (2013) descreve na página 70 o seguinte: “Percepção auditiva: apesar de nos primeiros anos de vida ter havido suspeita de problemas de discriminação auditiva, após avaliação específica esse problema foi descartado. ”. Tal avaliação limita-se somente na acuidade auditiva, deixando de considerar o distúrbio do processamento auditivo presente em alunos com autismo e que interferem severamente no desenvolvimento pedagógico conforme descrito na revisão de literatura.

Ao se referir à Percepção tátil Poker et al. (2013) menciona na página 70 “o aluno utiliza bastante as mãos, para reconhecer objetos e gosta bastante de atividades que envolvem recorte. ” Nessa perspectiva, exclui-se a alteração sensorial tátil que pessoas com autismo possuem e está descrita no referencial teórico.

Por esses motivos, as alterações nos termos “percepção” para “processamento sensorial” justifica-se, pois, ao alterá-los, modifica-se o conceito avaliativo, aproximando-o das características dos alunos com autismo.

1.2 Atenção: Gazzaniga et al. (2018), explica que a atenção é uma função cognitiva que envolve a capacidade de focar seletivamente alguns estímulos e evitar outros. É compreendida como uma mediadora do processo cognitivo, tendo em vista que a atenção interfere diretamente no processo pedagógico.

Poker et al. (2013), divide a atenção nos seguintes tópicos: dispersão, seleção e manutenção de foco, hiperatividade, compreensão de ordens e identificação de personagens, apesar de descrito dessa maneira, não enfatiza características do autismo, nesse sentido, ao estruturar o PAAA, foram utilizadas áreas itens e subitens sobre dispersão, seleção e manutenção de foco, hiperatividade e compreensão de ordens, descartando a identificação de personagens, devido aos interesses restritos de pessoas com autismo. Assim este item não é pertinente para questões e para tal foram elaboradas 6 questões avaliativas.

1.3 Memória: Segundo Gazzaniga et al. (2018): “Memória é a capacidade do sistema nervoso de manter e recuperar habilidades e conhecimentos. ” Para avaliar o item memória, foi elaborada uma questão avaliativa ampla.

Diferente do PDI de Poker et al. (2013), que divide a memória em: memória auditiva, verbal e numérica, no PAAA, optou-se por elaborar uma questão avaliativa ampla, direcionada para as ilhas de habilidades ou hiperfoco de pessoas com autismo,

que são descritos em estudos de Temple Grandin (1996), Millward et al. (2000), Whitman (2015) e outros estudiosos.

1.4 Linguagem: Gazzaniga; et. al. (2018) define que: “A linguagem é um sistema de comunicação utilizando sons e símbolos. ”

Tal tópico no PDI de Poker et al. (2013), subdivide-se em: oralidade, leitura e escrita, conhecer a língua brasileira de sinais (LIBRAS), uso do Braille, comunicação alternativa ou suplementar. Tais itens também são direcionados para demais tipos de deficiências.

No PAAA foram descartados itens como: LIBRAS e Braille. Já a comunicação alternativa compõe uma questão. Assim, as questões avaliativas referentes a Linguagem no PAAA foram divididas em subitens que são: 1.4.1) linguagem verbal (14 questões), linguagem não verbal (6 questões) e leitura e escrita (17 questões). Optou-se por estes subitens, pois estudos como o de Whitman (2015), destacam o déficit na linguagem e a divisão em verbal e não verbal, como uma das principais características para o diagnóstico do autismo, deixando a avaliação específica para alunos com autismo.

1.5 Raciocínio lógico matemático: De acordo com Piaget, o raciocínio lógico é chamado de pensamento operacional concreto. Assim, o raciocínio lógico matemático é a maneira como se organiza o pensamento, de acordo com um modo específico de raciocínio, possibilitando chegar a determinadas conclusões ou resolver problemas.

No PDI de Poker e autores, este item denomina-se raciocínio lógico e envolve a compreensão de relações de igualdade e diferença; reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolver problemas concretos; ter noção de posicionamento, espacialidade; compreender ordens e enunciados; causalidade; sequência lógica entre outros. Disposto dessa maneira, os itens se tornam confusos e com conceitos variados de aprendizagem, que remetem para diferentes áreas do conhecimento não exclusivos do raciocínio lógico.

A proposta do PAAA é trazer o raciocínio lógico para a matemática, pois estudos demonstram que pessoas com autismo são visuais e concretos, assim o objetivo é compreender essa função no aprendizado, para aprimorar as demais habilidades, que devem ser desenvolvidas pedagogicamente.

Dessa maneira, o item Raciocínio Lógico Matemático foi dividido em subitens da seguinte maneira: 1.5.1) Noções de Grandeza/Igualdade e diferença (4 questões) e noção temporal (3 questões), facilitando e direcionando o olhar do professor para características passíveis de adaptações escolares para o aluno.

2. Área motora: Segundo Teixeira (2006), é a área concernente à capacidade dos músculos do corpo em conseguir sincronização suficiente para executar determinados movimentos. No entanto, de acordo com Schmidt (2013), o comportamento motor de crianças com autismo poderão sofrer prejuízos no que se refere ao planejamento e sequenciamento, bem como dificuldades no processamento viso-espacial, tendo prejuízos nas habilidades de entender e dar significado ao que é visualizado (SCHMIDT, 2013).

No PDI de Poker (2013), foi utilizado o termo “Função” Motora e envolve a postura, a locomoção, a manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço temporal e coordenação motora.

No PAAA, as questões avaliativas estão estruturadas na Área Motora, pois compreende-se como uma área do desenvolvimento e não como uma função. Autores como Soares; Neto (2015), destacam as dificuldades motoras em pessoas com autismo. Assim, para estruturar de maneira mais objetiva as questões avaliativas foram divididas nos seguintes subitens: 2.1) Coordenação motora ampla ou global, abrangendo: a postura, o equilíbrio e a lateralidade (16 questões); e 2.2) Coordenação motora fina (19 questões).

3 Área pessoal e social: Definida na DSM-5 (2013) como uma das principais características de pessoas com autismo, as dificuldades na interação social estão presentes no PAAA. Foram elaboradas nesta área (25 questões) da rotina do aluno e estão compreendidas do número 149 a 155.

Assim, foram elaboradas com base no referencial teórico 157 questões avaliativas, que ao serem respondidas pelo professor, podem dar o parâmetro de quais as especificidades do autismo ou do ambiente, podem representar barreiras à aprendizagem e a participação do aluno na escola.

Para estruturar as questões avaliativas, pertinentes aos aspectos pedagógicos da Linguagem e Raciocínio lógico matemático, foi utilizado como referência as

competências e habilidades que os alunos devem desenvolver entre o 1º e 3º ano do ensino fundamental, disponível na Base Nacional Comum Curricular (2018).

No que se refere aos ambientes onde o aluno deve ser avaliado, seguiu-se a teoria bioecológica de Bronfenbrenner, pois nessa perspectiva, diferentes ambientes podem gerar diferentes comportamentos. Assim, ficou definido que a avaliação deve ser realizada tendo como parâmetros: a sala do AEE, a sala de aula regular e os demais espaços escolares. Destacando que: as áreas e itens referentes aos processos especificamente pedagógicos, restringem-se à avaliação no ambiente do AEE e sala de aula.

As perguntas avaliativas foram estruturadas em uma escala dicotômica de SIM/NÃO e com espaço para especificações, quando necessário.

Para a elaboração do quadro sociodemográfico, optou-se por manter as informações referentes à identificação do aluno e seus responsáveis. Foram evitadas informações sobre o ambiente familiar, para deixar o PAAA mais objetivo, visto que, o histórico detalhado do aluno junto a família é elaborado mediante a anamnese que o professor realiza com os responsáveis do aluno e é antecedente ao processo de avaliação. Assim foi elaborada a versão inicial do PAAA. Ver (APÊNDICE – A)

5.3 ETAPA 3 - COLETA DE PLANOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Coleta de Planos de Atendimento Educacional Especializado, compreendeu a terceira etapa da presente pesquisa e seus dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo descrita por Bardin (1977).

Nessa fase, foi realizada a coleta de 25 PAEEs e iniciada a pré-análise, com a primeira leitura do material e a identificação numérica de 1 a 25. Destaca-se aqui, que 18 dos PAEEs coletados, apresentavam escrita descritiva, com informações pouco específicas. Por exemplo no PAEE de número 15: “Observando diariamente o desempenho do aluno, foi constatado que ele não adquiriu todas as habilidades e capacidades previstas em sua fase”, no PAEE 16 consta: “Parecer: A aluna é uma menina tranquila. ”, entre outros exemplos, os demais que estavam em tabelas, não contemplavam todas as áreas que são relevantes na avaliação de alunos com autismo

Ficou evidente na análise dos PAEEs, que existe uma grande lacuna no conhecimento dos professores, no que se refere ao processo avaliativo de alunos com

autismo, pois os planejamentos refletem objetivos generalistas, sem foco do que realmente deve ser feito. Por exemplo o PAEE de número 7: “Incentivar o desenvolvimento de atividades por completo” ou PAEE de número 21: “Desenvolver a linguagem” e até mesmo descrições de comportamentos, sem objetivos ou metas para contê-lo. Por exemplo, o PAEE de número 11 “Sendo que em sala de aula, não consegue permanecer, ficando muito agitado e gritando e tentando fugir”.

Já na fase de exploração, foram tomadas como categorias *a priori*, as três áreas contempladas do PAAA e seus itens que são: 1) Área cognitiva (processamento sensorial, atenção, memória, linguagem, leitura e escrita; e raciocínio lógico matemático); 2) Área motora (coordenação motora ampla ou global, Coordenação motora fina) e 3) Área da função pessoal e social. Tais áreas tomadas aqui como categorias, tiveram como objetivo, verificar a existência de correspondência entre os PAEEs analisados e o PAAA.

Ressalta-se que, as categorias tomadas *a priori*, foram auto excludentes e os conteúdos foram agrupados nessas categorias semanticamente. Dessa maneira, os critérios de correspondência para inclusão dos conteúdos dos PAEEs, nas categorias de áreas do PAAA, refere-se quando, semanticamente ocorreu identificação:

1) Área Cognitiva:

a) Processamento sensorial

Quando o professor ao redigir o PAEE identificando no aluno: dificuldades, perturbação, agitação, inquietação relacionadas a visão, audição, tátil, olfato e gustação.

b) Atenção

Quando o professor, ao redigir no PAEE, identificou habilidades ou dificuldades do aluno em: manter-se concentrado, ficar atento, manter o foco durante as atividades, déficit de atenção e desatenção.

c) Memória

Quando o professor, ao redigir no PAEE, identificou habilidades ou dificuldades do aluno em relação a retenção de conteúdo, dificuldades em abstrair e guardar informações, uso da memória visual ou apoios visuais para fixar informações.

d) Linguagem

Quando o professor, ao redigir no PAEE, identificou habilidades ou dificuldades na fala, reprodução de fala descontextualizada, repetição de palavras sem sentido, não compreensão do que é dito pelo aluno, possui linguagem expressiva, aluno verbal ou não verbal.

e) Leitura e escrita

Quando o professor, ao redigir no PAEE, identificou habilidades ou dificuldades do aluno ao adquirir os conhecimentos pertinentes à leitura e escrita. Ex: reconhece somente as vogais, reconhece as letras do alfabeto, faz a leitura e escrita das letras, sílabas, frases, textos e assim por diante.

f) Raciocínio lógico matemático

Quando o professor, ao redigir no PAEE, identificou habilidades ou dificuldades do aluno no que se refere a identificação de grandezas, igualdades e diferenças, conceitos básicos matemáticos de identificação e quantificação numérica, o uso das quatro operações matemáticas e noção temporal (hoje, ontem e amanhã).

2) Área motora

a) Coordenação motora ampla ou global

Quando o professor, ao redigir o PAEE, identificou habilidades ou dificuldades do aluno em correr ou andar em linha reta, manter uma postura adequada, se o aluno costuma esbarrar ou tropeçar em objetos ou com os colegas.

b) Coordenação motora fina

Quando o professor, ao redigir no PAEE, identificou habilidades ou dificuldades do aluno em realizar atividades que demandem o movimento de pinça, pressão e apreensão de objetos, como o uso do lápis na escrita, a pintura com pincel, o uso da tesoura, da cola, entre outras atividades, que demandam habilidades dos pequenos músculos das mãos.

3) Função pessoal e social

Quando o professor, ao redigir no PAEE, identificou habilidade ou dificuldades do aluno em interagir com os colegas, hábitos de isolamento, não reconhece convenções sociais de saudações, fica muito bravo ou chora quando sente-se frustrado, ignora quando é chamado, não reconhece expressões faciais.

Assim, ao término do agrupamento dos conteúdos do PAEE nas categorias do PAAA de maneira semântica, foi possível responder ao seguinte questionamento: As áreas do PAAA estão contempladas nos conteúdos do PAEE? Com as seguintes hipóteses:

Hipótese 1- Todas as áreas, itens e subitens contemplados no PAAA estão no PAEE;
Hipótese 2- Algumas áreas itens e subitens contemplados no PAAA, não estão contempladas no PAEE;

Hipótese 3- Alguns itens do PAEE não estão contemplados nas áreas do PAAA; e

Hipótese 4- Nenhum conteúdo do PAEE corresponde com as áreas do PAAA.

A análise dos resultados desta fase, colaboraram na compreensão dos conteúdos que os professores consideram relevantes, ao avaliar alunos com autismo, podendo auxiliar com o aperfeiçoamento do PAAA.

Após a separação por categorias de maneira semântica, foi realizada a avaliação da equivalência semântica, pois ela é utilizada em pesquisas para a validação de escalas, questionários e planos de avaliação, objetivando a apreciação dos significados linguísticos de termos e expressões entre dois instrumentos, um original e outro comparativo.

Assim, a avaliação semântica foi realizada comparativamente entre o PAAA e o PAEE, da seguinte maneira: será considerada a equivalência do significado denotativo/referencial, ou seja, a correspondência literal entre palavras/termos que constituem o PAAA e o PAEE, identificando se os conceitos do PAAA, produzem os mesmos efeitos entre os conteúdos destacados pelos professores no PAEE e a segunda equivalência do significado conotativo/geral, ou seja se algumas expressões/enunciados dos PAEEs possuem um novo significado no contexto utilizado pelas professoras, devido às situações da escrita em que as palavras acabaram se resignificando.

Dessa forma, foi realizada a correspondência entre as áreas do PAAA, conforme foram conceituadas e os conteúdos dos PAEEs coletados. Foram tomadas como categorias, a priori, as três áreas, itens e subitens contemplados no PAAA, obedecendo a classificação semântica e os critérios de inclusão e exclusão de categorias descrito na metodologia. Além disso, conteúdos não categorizados nos itens a priori, poderiam contemplar novas categorias (*a posteriori*).

Assim, ao analisarmos as categorias identificamos: 1) Área cognitiva: Processamento sensorial (visual, auditivo, tátil, gustativo e olfativo), Atenção; Memória; Linguagem, leitura e escrita; Raciocínio lógico matemático. 2) Área Motora 3) Área Pessoal e Social. Os PAEEs que os descreveram foram:

1 Área cognitiva:

1.1 Processamento sensorial

1.1.1 Visual: Dos 25 PAEEs analisados, somente 3 PAEEs, o que correspondem a 12% do total, mencionam o presente subitem. São eles: os PAEEs de número 23 que expressa: “não apresenta problemas de visão reconhecendo imagens.” No 24 consta que “visual, reconhece números, letras, formas, desenha símbolos e marcas” e 25 “visual, não apresenta dificuldades em perceber e conviver no espaço que o circunda”

1.1.2 Auditivo: Dos 25 PAEEs, apenas 3 contemplaram este conteúdo, correspondendo a 12% do total. São eles: os PAEEs de número 10, menciona que: “o aluno não gosta de muito barulho e agitação na sala de aula”, o número 20 descreve que “o aluno não gosta de barulho e fica mais agitado”; no 23 “tem boa audição reconhecendo diferenças entre sons”.

1.1.3 Tátil: Este subitem foi mencionado em 4 PAEEs do total de 25, perfazendo 16% do total. Foi descrito da seguinte maneira nos PAEEs: número 01 menciona: “desenvolvimento de habilidades específicas, motricidade, ampla e fina, organização especial, sensibilidade tátil, sobretudo incentivando a criatividade”; no PAEE de número 23 consta “diferencia texturas pelo toque”; no número 24 aparece a palavra tátil, mas não tem referência sobre; e no de número 25 encontra-se: “tem certa resistência a brincar na areia da pracinha, mas aos poucos está superando”.

No que se refere ao processamento sensorial gustativo e olfativo, nenhum dos PAEEs coletados apresentaram dados, não representando porcentagem.

1.2 Atenção: Dos 25 PAEEs coletados o item atenção é mencionado em 9 PAEEs correspondendo a 36% do total, sendo assim descritos: número: 01, menciona “Estimular a concentração do aluno com jogos e atividades específicas que possibilitem o direcionamento de sua atenção”; o de número 03 menciona “o tempo de permanência do aluno com atenção compartilhada é de três até aproximadamente 5 minutos”, o de número 04 menciona como um dos objetivos específicos: “Desenvolver atividades que estimulem a atenção e a concentração”; o PAEE de número 05 escreve: “Oportunizar o desenvolvimento dos processos de atenção e concentração”; o de número 07 coloca: “Possibilitar o desenvolvimento de atenção e

concentração”; o de número 08: “Oportunizar o desenvolvimento dos processos de atenção”; o de número 09 expressa: “Trabalhar com atividades que exijam atenção e concentração”; o de número 17 relata: “Gosta das atividades propostas, trabalha em seu ritmo, com muita atenção e necessita com frequência da aprovação e direcionamento de sua professora.”; no de número 23 informa: “Concentra-se na atividades que são de seu interesse.”; o de número 24 explica “Tem pouco interesse nas atividades propostas, concentra-se muito pouco em tarefas solicitadas.”

1.3 Memória: No que se refere à memória, está presente em 4 PAEEs analisados, do total de 25, correspondendo a 16% desse total. O PAEE de número 21 diz: “Ampliar a capacidade de memorização.”; e os PAEEs de número 23, 24 e 25 referem-se à memória auditiva, visual, verbal e numérica, respectivamente. Ex: “Reconhece e reproduz sons de diversas origens.”; “Não verbal, prefere usar gestos para comunicar-se.”; “Não relaciona numeral às quantidades. ”; “Reconhece e reproduz sons, assim como identifica objetos de interesse (brinquedos) e os localiza na sala de aula. Consegue cantar músicas, mas tem as suas preferidas. Algumas músicas são reproduzidas no âmbito do ritmo ou da melodia, pois as palavras pronunciadas são apenas parecidas com as da letra. Ainda não desenvolveu noção de numeral quantidade. ”; e “Reconhece e reproduz sons, assim como identifica objetos de interesse (brinquedos) e os localiza na sala de aula. Consegue cantar músicas, mas tem as suas preferidas. Ainda não desenvolveu noção de numeral quantidade. ”

1.4 Linguagem: 1.4.1 Verbal e 1.4.2 Não-verbal. Aparecem em 10 PAEEs constituindo 40% do total de 25 e estão presentes da seguinte maneira nos PAEEs. O número 01 relata: “Estimular a fala e a comunicação através da música”; o de número 3 descreve: “apresenta, como especificidade, significativa limitação na comunicação verbal e não verbal.”; consta também: “apresenta vocabulário reduzido expresso pelas repetições silábicas: mama, bibi e abi.”; no PAEE de número 4 menciona como um dos objetivos específicos: “Desenvolver atividades que estimulem e facilitem a escolarização e o processo de aprendizagem do aluno, bem como o seu desenvolvimento global: interação socialização, linguagem, motricidade, raciocínio, leitura, escrita, e interpretação.”; o de número 11 destaca que: “O aluno consegue falar e se expressar com clareza.”; o de número 12 relata: “Em aspectos da linguagem oral, consegue pronunciar claramente as letras do alfabeto e tem adquirido maior segurança em

demonstrar a sua fala.”; no de número 21 diz entre os objetivos: “desenvolver a linguagem e ampliar a capacidade de se comunicar usando a linguagem oral como instrumento de comunicação.”; no de número 22 consta: “Desenvolver estratégias que possibilitem o diálogo para incentivar o desenvolvimento da fala e compreensão da linguagem.”; no 23 destaca que: “o aluno não possui linguagem”; no 24 consta: “Ecolalia presente” e no 25 descreve que: “Comunica-se muito bem oralmente, mas não usa a fala de forma espontânea, precisando sempre ser convidado a interagir.” Os demais PAEEs, não mencionam itens e subitens *linguagem*.

1.4.3 Leitura e escrita: Dos 25 PAEEs coletados, este subitem está presente em 10, constituindo 40% do total. Presentes nos PAEEs de números: 2 o seguinte: “Estabelecer o desenvolvimento da escrita. ”; no de número 4 consta: “desenvolver leitura e a escrita. ”; no de número 10 diz: “Identificar e escrever seu nome, conhece as letras do alfabeto...”; no de número 13: “...consegue montar o seu nome visualizando o modelo. ”; o de número 14 diz: “Reconhece as letras do alfabeto. Sua escrita está na fase alfabética”; o PAEE de número 17 descreve: “...o mesmo conseguiu aprender a escrever o seu primeiro nome e consegue identificar as letras que compõe, mas não sabe nomeá-las. ” Descreve ainda: “Faz uso da função social da escrita para registrar pensamentos em diferentes situações através de ilustrações e tentativas de escrita. ”. No PAEE de número 19 consta: “...sabe ler e escrever. ”; no de número 23: “Não reconhece as letras. Não alfabetizada. ”; no 24 consta: “Escreve apenas palavras decoradas e no contexto delas. Por exemplo: Motorola, só escreve se for no desenho de um celular. No ditado não consegue escrever a mesma palavra. Reconhece todo o alfabeto e sabe contar os números que já decorou” e no 25 consta que: “o aluno não lê e nem escreve”.

1.5 Raciocínio lógico - matemático: Dos 25 PAEEs este subitem está presente em 11 caracterizando 44% do total. Sendo mencionado nos PAEEs de número 2 da seguinte maneira: “Proporcionar o reconhecimento de números e sua associação às quantidades correspondentes. ”; no de número 9 menciona: “Investigar o pensamento lógico - matemático. ”; no de número 13 descreve: “Nas atividades com numeral (até três) ainda não demonstra compreender a relação quantidades e desenhos e numeral correspondente. ”; no de número 14 consta: “Reconhece os números e suas quantidades”; no de número 17: “Ainda não constituiu relações matemáticas quanto a

noções de número e quantidades. Mas sabe identificar os números até 20. Faz comparações entre distâncias perto/longe, frente/atrás, em cima/embaixo, dentro/fora, direito/esquerda. ”; no PAEE 21 cita como objetivo específico: “Compreender e utilizar dos conceitos básicos, como grande e pequeno, mais e menos, muito e pouco, aberto e fechado, dentro e fora, cheio e vazio, etc ” consta também: “Reconhecer e diferenciar formas geométricas” e “Relacionar número e quantidade. ” O de número 22 menciona: “Reconhece os números”, o 23 expressa: “Reconhece iguais e diferenças de forma visual. Reconhece absurdos apenas no jogo de quebra-cabeça. Prefere os jogos mais fáceis e sabe distinguir o nível de dificuldade. Gosta de brincar de situações do cotidiano (loja, mercado, tomar banho), mas quando solicitadas tarefas mais complexas dentro deste contexto, não consegue executá-las. ”, o 24 reporta-se: “Consegue reconhecer igualdades e diferenças através de jogos da memória, dominó ou quebra-cabeça; tem habilidade no uso do computador e celular. Tem muita dificuldade em cumprir com enunciados/ordens para realização de atividades. ”, e o PAEE de número 25 descreve que: “o aluno reconhece igualdades e diferenças. ”

2) Área motora: A presente área foi mencionada em 14 PAEEs do total de 25, caracterizando 56%. Encontram-se descritos nos seguintes PAEEs de número 1 do seguinte modo: “Motricidade ampla: circuitos, caça ao tesouro, dramatizações e jogos que tenham como base o movimento, a localização, e a lateralidade. Motricidade fina: circuitos, atividades de pintura (em diversas modalidades), recorte, colagem e modelagem.”; de número 2 descreve: “Estímulo da psicomotricidade através de jogos que envolvam a corporeidade, bem como circuitos de motricidade ampla e fina.”; no PAEE de número 3 tem-se: “Desenvolver a habilidade motora fina, o movimento de pinça, a visão motricidade esquerdo-direita e o freio inibitório manual visando posterior uso de lápis, pincel, tinta, tesoura, cola...”; o de número 4 diz: “desenvolver a capacidade motora.”; o de número 05 menciona: “Possibilitar o desenvolvimento da motricidade ampla.”; o 6 menciona “Potencializar o desenvolvimento da motricidade fina e viso-motora.”; o 9: “Propiciar atividades em que o aluno possa desenvolver sua motricidade (ampla e fina).”; no PAEE de número 10 consta: “Quanto a motricidade ampla, o aluno brinca, corre, gosta de jogar bola. Quanto a motricidade fina, melhorou o seu traçado, recorte, colagem e pintura.”; o número 12 diz: “Quanto a motricidade o aluno brinca, corre, gosta de jogar bola e de participar de todas as propostas e atividades físicas oferecidas por sua professora, quanto a motricidade fina, melhorou

a sua cópia do quadro, respeita melhor os limites da pintura, recorte e colagem.”; o de número 15 explica: “Quanto ao aspecto psicomotor foram realizadas atividades diversificadas, para que o aluno desenvolva de forma harmoniosa suas habilidades psicomotoras.”; o número 21 menciona “desenvolver a coordenação ampla e fina”; o de número 23 explica: “Tem dificuldade na marcha, corre fazendo compensação. Cai com frequência e parece alheia a dor. Não consegue pular corda ou correr e jogar bola ao mesmo tempo. A pintura e o desenho são apenas garatujas. ”; no 24 temos: “Manipula brinquedos, objetos com facilidade. Apresenta estereotipia em determinadas situações, principalmente quando está irritado. Pega o lápis com facilidade e tem facilidade para desenhar e o traçado da letra é perfeito. Monta, desmonta e encaixa jogos com habilidade. ”, e no 25: “Manipula brinquedos, objetos e massinha de modelar com facilidade. Apresenta estereotipia em determinadas situações, principalmente quando está eufórico, feliz ou ansioso. Pega o lápis com facilidade e tem evoluído no desenho. Monta, desmonta e encaixa. Coordenação motora em desenvolvimento, porém nota-se que nos movimentos mais amplos, como deitar-se, levantar-se possui certa dificuldade”.

3) Área pessoal e social: Esta área foi mencionada em 13 dos 25 PAEEs, perfazendo 52% do total. Está presente nos PAEEs da seguinte forma: no de número 1: “Favorecer a interação social do aluno nos diversos espaços da escola, promovendo uma inclusão efetiva. ”; o 3 menciona: “O aluno vem demonstrando maior aceitação da aproximação dos colegas e professoras. O mesmo não toma iniciativas nas interações, mas aceita intervenções dos outros respondendo com expressões de sorriso. ”; o de número 4 diz: “promover a socialização da criança. ”; no PAEE de número 10 temos “Quanto a socialização, está se adaptando gradativamente ao ambiente escolar. Com a chegada da monitora, o mesmo já consegue ficar mais tempo sem a presença da mãe e vem melhorando sua interação social, apresenta bom relacionamento com os colegas e professores.”; o de número 11 consta: “Em sala de aula, não consegue permanecer, ficando muito agitado e gritando e tentando fugir,”; o de número 12 descreve que: “Na escola está bem adaptado e apresenta bom relacionamento com colegas e professores.”; o PAEE de número 17 explica que aluno “é uma criança meiga e muito receptiva tem bom relacionamento com os colegas e professores.”, diz ainda “Neste III trimestre, continua demonstrando bom relacionamento com os colegas, com a professora, com os funcionários e demais

membros da comunidades escolar.”; o de número 18 consta que o aluno: “...em sala de aula foi bastante sociável, soube respeitar a professora, demonstrou entusiasmo em participar da aula com bom entrosamento com os colegas e interesse em executar as atividades propostas.”; no 19 identifica-se: “Em suas interações interpessoais, também demonstrou muito progresso, conversa com seu colega de AEE e mantém muita afinidade em todas as propostas ficando bem a vontade de expor seu desejo. Sente-se compreendido e corresponde mais positivamente as interlocuções e interações durante o atendimento. ”; no de número 20 lê-se: “...é um aluno muito retraído, pouco fala e tem muita insegurança até para permanecer na sala de aula”; no 23 identifica-se: “Predominantemente alegre quando está fazendo o que gosta. Demonstra-se irritada quando lhe é exigido que entre na rotina de sala de aula. Quando se frustra, reage chorando muito, mordendo ou batendo. Interage com os demais colegas nas atividades de pátio e no recreio. É bastante afetiva quando solicitada, mas não espontaneamente. Gosta de ajudar em tarefas como, arrumar, guardar, entregar materiais, etc.”; no 24 menciona: “Predominantemente alegre quando está fazendo o que gosta. Quando se frustra, reage gritando e chorando. Demonstra-se pouco afetivo, mas faz vínculos com facilidade. Na hora do recreio brinca sozinho ou com a monitora. ”; e 25 descreve “Predominantemente alegre quando está fazendo o que gosta. As vezes resiste a rotina de sala de aula. Quando se frustra, reage se isolando e fica estático em um lugar. Demonstra-se pouco afetivo. Gosta de ajudar em tarefas como, arrumar, guardar, entregar materiais, etc. Não gosta muito de dividir brinquedos e parece inseguro, pois prefere ficar sempre próximo da professora em atividades fora da sala de aula. ”.

Assim, ao concluir análise dos PAEEs, a partir da Correspondência semântica entre PAAA e PAEE temos a seguinte tabela:

Tabela 2: Correspondência e equivalência semântica entre PAAA e PAEEs

		1. Área cognitiva																									
PAAA		Correspondência de equivalência semântica dos PAEEs																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1.1 Proc. sensorial	1.1.1 Visual																								X	X	X
	1.1.2 Auditivo										X										X					X	
	1.1.3 Tátil	X																							X	X	X
	1.1.4 Gustativo																										
	1.1.5 Olfativo																										
1.2 Atenção		X		X	X	X			X	X									X						X	X	
1.3 Memória																								X	X	X	X
1.4 Linguagem	1.4.1 Verbal	X		X	X							X	X										X	X	X	X	X
	1.4.2 Não-verbal																										
	1.4.3 Leitura e escrita		X		X						X			X	X				X		X				X	X	X
1.5 Raciocínio lógico matemático.	1.5.1 Noções de Grandeza / Igualdade e diferença																										
	1.5.2 Identificação de conceitos matemáticos básicos		X							X			X	X				X		X	X	X	X	X	X	X	X
	1.5.3 Noção temporal																										

Fonte: FERREIRA, E.S. (2018)

Continuação da tabela 2

2. ÁREA MOTORA																													
PAAA		Correspondência semântica PAEEs																											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25			
2.1 Coordenação motora	2.1 Coordenação motora ampla ou global (Postura, equilíbrio e lateralidade).	X	X	X	X	X	X			X	X		X	X											X		X	X	X
	2.2 Coordenação motora fina.	X	X	X	X	X	X			X	X		X	X												X		X	X

Fonte: FERREIRA, E.S. (2018)

Continuação da tabela 2

3. ÁREA PESSOAL E SOCIAL																													
PAAA		Correspondência semântica nos de números PAEEs																											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25			
	Interação social, comportamentos e rotina	X		X	X						X	X	X						X	X	X	X					X	X	X

Fonte: FERREIRA, E.S. (2018)

Ao analisar as tabelas de correspondência entre PAAA e PAEEs, acima, ficam evidentes os seguintes dados:

Tabela 3: Dados dos 25 PAEEs analisados.

ÁREAS, ITENS E SUBITENS DO PAAA	Qtd.	FREQUÊNCIA EM (%) NOS PAEEs
<i>Visual</i>	3	12%
<i>Auditivo</i>	3	12%
<i>Tátil</i>	4	16%
<i>Gustativo</i>	0	0%
<i>Olfativo</i>	0	0%
<i>Atenção</i>	9	36%
<i>Memória</i>	4	16%
<i>Linguagem verbal e não-verbal</i>	10	40%
<i>Leitura e Escrita</i>	10	40%
<i>Raciocínio lógico matemático</i>	11	44%
<i>Coordenação motora</i>	14	56%
<i>Pessoal e social</i>	13	52%

Fonte: FERREIRA, E.S. (2018)

Assim, ao término da correspondência de equivalência semântica por agrupamento nas categorias, a hipótese de número 2, em que, algumas áreas, itens e subitens contemplados estão no PAAA, não estão contemplados nos PAEEs, foi confirmada.

A partir deste resultado, é possível inferir que ao estruturar o PAEE, os professores das salas de recurso, estão dando pouca relevância ou desconhecem as características do autismo que interferem no processo pedagógico conforme as descrições teóricas já mencionadas. Talvez, nenhum dos PAEEs coletados tivesse um aluno com todas as áreas alteradas que merecesse descrição de tudo, nesse caso, seria esperado que nenhum PAEE contemplasse todas as áreas.

É necessário mencionar também que dos subitens *linguagem verbal e não verbal*, a *área pessoal e social* assim como a *coordenação motora*, receberam relativa relevância nos PAEEs, talvez por serem características comportamentais e físicas mais aparentes em pessoas com autismo. Isto, pode ser destacado como ponto positivo, pois os professores deram atenção a algumas das áreas centrais do autismo.

No que se refere à análise, considerando a equivalência do significado denotativo/referencial, ou seja, a correspondência literal entre palavras/termos que

constituem o PAAA e o PAEE, identificando se os conceitos do PAAA produzem os mesmos efeitos entre os conteúdos destacados pelos professores no PAEE, identificou-se que alguns PAEEs não utilizam os mesmos conceitos teóricos do PAAA.

Ao se referir ao subitem *visual*, os PAEEs de número 23 expressa: “não apresenta problemas de visão reconhecendo imagens. ” No 24 consta: “visual, reconhece números, letras, formas, desenha símbolos e marcas” e 25: “visual, não apresenta dificuldades em perceber e conviver no espaço que o circunda”, os conteúdos destacados pelos professores, referem-se à acuidade visual e não aos conceitos característicos do processamento sensorial, de pessoas com autismo.

No PAEE de número 23, quando menciona *auditivo* o faz: “tem boa audição reconhecendo diferenças entre sons”. Nesse contexto, o professor destacou a capacidade auditiva, ignorando as características do processamento sensorial auditivo de pessoas com autismo.

5.4 ETAPA 4 - REVISÃO DAS CORRESPONDÊNCIAS ENTRE PAAA E PAEEs

A presente etapa, foi realizar a partir da coleta e análise dos PAEEs, para verificar a correspondência entre as áreas do PAAA e os conteúdos destacados nos PAEEs pelos professores. Constatou-se que algumas áreas, itens e subitens contemplados no PAAA, não estão presentes nos planos dos professores e que, apesar de existir a equivalência semântica nos termos encontrados, ao avaliarmos a equivalência do significado denotativo/referencial, ou seja, a correspondência literal entre palavras/termos que constituem o PAAA e o PAEE, identificou-se que os conceitos do PAAA voltados para as características do autismo, não foram os mesmos produzidos pelos professores, como exemplos, temos o enfoque na acuidade visual, auditiva e tátil, abordados pelos professores nos PAEEs, enquanto no autismo destaca-se o distúrbio sensorial. Outro exemplo encontra-se na memória, enquanto os PAEEs destacam o processo de memorização, que pode ser observado nos subitens descritos na etapa 3 o PAAA, direciona-se para as habilidades ou ilhas de habilidades, descritas no referencial teórico.

5.5 ETAPA 5 – VALIDAÇÃO DO PAAA COM ESPECIALISTAS EM AUTISMO DO GRUPO DE PESQUISA EdEA - UFSM

A partir da metodologia de grupo focal, quatro especialistas na área do autismo, analisaram conjuntamente as etapas anteriores e a primeira versão do PAAA, para gerar a versão final. Destaca-se aqui, que as especialistas são integrantes do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo (EdEA) da Universidade Federal de Santa Maria e está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e estuda especificamente o autismo. Assim, todos os membros do grupo são especialistas, e estão em nível de mestrado ou doutorado e concomitantemente atuam no mínimo vinte horas, em escolas do município como educadores especiais.

Foram realizados um total de 3 encontros na UFSM, com a duração de 2 horas e 30 minutos em média, cada um. Como instrumentos de coleta dos dados, foi utilizado o gravador digital de voz e o PAAA inicial, como guia de tópicos de discussão e análise. Foram analisados ainda, os itens constantes no cabeçalho, os ajustes de terminologias, a quantidade de questões, as especificidades contempladas ou não e sua relevância.

Descrição do primeiro encontro do grupo: No primeiro encontro, foram lidos coletivamente e analisados o espaço referente aos dados sociodemográficos, até a questão 37.

No espaço sociodemográfico, foi incluído o item *nome do responsável*, por entenderem que nem sempre este é representado pelo pai ou pela mãe.

Ainda no cabeçalho, o grupo optou por alterar *escola regular*, para *escola* e ainda substituir a série atual, por *ano*, pois é o termo usado atualmente, de acordo com a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006).

Posteriormente, o grupo passou a analisar a área cognitiva, referente ao item processamento sensorial, subitem visual, com um total de 5 questões. Abaixo está descrito somente as questões que sofreram alterações.

Dessa forma, a questão de número 3: “O aluno gosta de objetos brilhantes? (Exemplo: com luzes ou giratório)” o termo *giratórios* foi retirado, pois acredita-se que poderia induzir a estereotípias e não ao processamento visual.

A questão de número 4: “O aluno costuma observar as partes e não o todo? (Exemplo: ao brincar com um boneco, o interesse está mais voltado para a aba do chapéu, dedos ou partes do boneco?)”, foi modificada para: “O aluno costuma

observar as partes e não o todo? (Exemplo: rodinhas do carrinho ou ao brincar com um boneco, o interesse está mais voltado para partes específicas como dedos e cabelos.). O exemplo foi alterado para deixar mais objetiva a questão.

A questão de número 5: “O aluno mantém o contato visual para os olhos quando você ou os colegas conversam com ele? ”. A parte “para os olhos” foi retirada pois estava redundante, dessa forma ficou reescrita da seguinte maneira: “O aluno mantém o contato visual quando você ou os colegas conversam com ele?”

Segundo o grupo a quantidade de questões são suficientes para a avaliação do subitem visual.

Em seguida, foi analisado pelo grupo as questões do subitem auditivo.

Questão de número 6: “Alguns sons são especialmente interessantes para o aluno? (Exemplo: para o que está fazendo para ouvir sua música preferida, percebe o ritmo ou reproduz canção?). Foi alterada para: “Alguns sons/barulhos são especialmente interessantes para o aluno? (Exemplo: para o que está fazendo para ouvir), segundo as especialistas qualquer tipo de sons ou barulhos podem chamar a atenção do aluno, por esse motivo foi realizada a alteração.

Ao que se refere a questão de número 7: “Quando é feita a chamada o aluno identifica seu nome?”. O grupo de especialistas entrou em um consenso, de que a questão deveria ser deslocada para a área social subitem rotina, por acreditarem que a ação “chamada diária” faz parte da rotina do aluno.

A questão de número 9: “O aluno costuma perturbar-se com a altura, frequência e intensidade de certos sons? (Exemplo: tic-tac do relógio, sirenes, campainhas, conversa alta dos colegas e outros.), o termo altura foi suprimido, por entenderem que altura e intensidade teriam o mesmo significado. Ficando reescrito da seguinte maneira: “O aluno costuma perturbar-se com a frequência e intensidade de certos sons? (Exemplo: tic-tac do relógio, sirenes, campainhas, conversa alta dos colegas e outros.).

A questão de número 10: “O aluno apresenta reações imprevistas quando ouve algum som? (Exemplo: tapar os ouvidos com as mãos, gritar, ficar agitado ou outras.). Para melhor entendimento do professor que usará o PAAA, o grupo optou por reescrever a questão da seguinte maneira: “O aluno apresenta reações imprevistas quando ouve algum som que lhe perturba? (Exemplo: tapar os ouvidos com as mãos, gritar, ficar agitado ou outras.).

Ao finalizar as questões pertinentes ao subitem auditivo, o grupo concluiu que todas as questões eram pertinentes e suficientes para atender a avaliação.

No subitem tátil, foram analisadas e discutidas pelo grupo um total de 5 questões avaliativas e todas foram aceitas, sem alterações, e consideradas suficientes para realizar uma avaliação eficiente, de alunos com autismo.

Seguidamente, foram discutidas pelo grupo focal as questões do subitem gustativo, em que houve alteração na questão de número 17: “O aluno possui preferências alimentares específicas, rígidas ou repete sempre o mesmo lanche?”. A palavra “rígida” foi substituída por “inflexível”, tal alteração semântica ocorreu para aproximar aos termos utilizados pelos professores. Assim, a questão ficou reescrita da seguinte maneira: “O aluno possui preferências alimentares específicas, inflexível ou repete sempre o mesmo lanche?”.

As demais questões foram mantidas e julgadas como suficientes para a avaliação.

No tocante ao subitem olfativo, foram analisadas 2 questões, as quais, não sofreram alterações e foram consideradas suficientes para cobrir a avaliação, não sendo necessário incluir outras questões.

Continuamente o grupo analisou as questões do item *atenção* e foi alterada a questão 23: “O aluno consegue manter sua atenção para realizar as atividades por causa de um objeto ou evento de seu interesse?”. A questão foi reescrita da seguinte maneira para melhor compreensão dos professores: “O aluno não consegue manter a atenção para realizar as atividades direcionadas por causa de um objeto ou evento de seu interesse?”.

A questão de número 26: “O aluno consegue seguir uma orientação simples e completá-las? (Exemplo: “pegue o lápis”, “sente na cadeira”)” a palavra completá-las, foi retirada e a pergunta foi reescrita da seguinte maneira: “O aluno consegue seguir uma orientação simples? (Exemplo: “pegue o lápis”, “sente na cadeira”).

A questão de número 28, após lida e analisada, foi reescrita e reposicionada para o número 24 por ser compreendida uma proximidade entre o raciocínio e sequência, entre as perguntas que estavam distantes. Assim, a questão de número 28: “A atenção do aluno está voltada a algum material, tema ou evento especial? (Exemplo: permanece muito mais tempo atento quando envolve algo de sua preferência); passou a ser número 24 com a seguinte redação: “A atenção do aluno

está voltada a algum material, tema ou evento de seu interesse? (Exemplo: permanece muito mais tempo atento quando envolve algo de sua preferência) ”.

Ao que se refere a questão de número 29: “O aluno demonstra ansiedade ou medo para realizar determinadas atividades”, o grupo entendeu que a mesma deveria ser deslocada para a área social, por compreenderem que ansiedade faz parte do emocional/social.

Ao concluir a análise do item *atenção*, o grupo definiu que os números de questões são suficientes e com termos adequados para o PAAA.

Na sequência, o grupo analisou o item “*memória*” e foram realizadas as seguintes modificações: a questão de número 30: “O aluno possui facilidade para guardar na memória números ou executar contas? Qual? ”, foi alterada com o objetivo de manter o foco no que está sendo avaliado, a memória e não conteúdos. Dessa forma a questão ficou da seguinte maneira: “O aluno possui facilidade para memorizar? (Exemplo: números, letras, músicas, entre outros.) ”.

A questão 31: “Copia ou reproduz desenhos, figuras, personagens ou paisagens com facilidade acima de seus colegas? ”, também foi modificada para facilitar a compreensão da questão, segundo o grupo a mesma estava pouco objetiva, desse modo foi alterada para: “O aluno desenha com riqueza de detalhes, figuras, personagens ou paisagens conhecidas? ”

Ao analisar a questão 32: “Identifica músicas ou as executa em determinado instrumento com facilidade maior que seus colegas de classe? ”, o grupo optou pela retirada da questão, pois entendeu tratar-se de percepção e não da memória.

Ao terminar das questões pertinentes ao item *atenção*, o grupo acordou que o número de questões são suficientes e as terminologias são adequadas para o uso no PAAA.

O próximo item avaliado pelo grupo foi *linguagem* que se divide no subitem *verbal e não-verbal*. A primeira alteração realizada pelo grupo foi incluir como questão de número 01 a seguinte pergunta: “O aluno é verbal ou não-verbal? Caso seja não-verbal vá para a questão de número 46. ”.

Em seguida, foi analisada a questão de número 35: “O aluno tem vocabulário amplo e funcional? ”. O termo “funcional” foi substituído por “com função comunicativa” pelas especialistas, por compreenderem que ele é pouco usual na escola e poderia gerar dúvidas no momento da avaliação. Assim, a questão ficou: “O aluno tem vocabulário amplo e com função comunicativa? ”.

A questão de número 36: “O aluno conversa pouco com os colegas? ” Foi deslocada para a área social, pois o grupo compreendeu tratar-se de interação, no entanto, tal questão também estava presente no social, gerando duplicidade em diferentes áreas, assim ela foi abolida no contexto linguagem.

Descrição do segundo encontro: No segundo encontro, foi dada continuidade às análises, iniciando pela leitura coletiva de cada questão e obedecendo os critérios de ajustes de terminologias, quantidade de questões, as especificidades contempladas ou não e sua relevância.

Desta maneira, ao chegar na análise da questão 44: “O aluno costuma falar com o tom de voz alterado? (Exemplo: muito alto ou muito baixo), o grupo decidiu deslocar tal questão para número 35, com o objetivo manter uma sequência lógica, crescente e adequada do assunto. O mesmo foi realizado com a questão 46, que foi realocada para 33 e inseridos exemplo: “O aluno usa palavras chave para se comunicar? (Exemplo: xixi para ir ao banheiro).”.

A questão 47: “O aluno comunica-se a partir de ações, usa colegas ou professores como meio de pegar o que quer? ” O termo “pegar” foi substituído por “indicar”, pois nem sempre o aluno deseja pegar e sim indicar o que deseja. Deste modo, a questão ficou elaborada da seguinte maneira: “O aluno comunica-se a partir de ações, usa colegas ou professores como meio de indicar o que quer? ”.

No que se refere a questão 48: “O aluno aponta para objetos e pessoas? ” O grupo optou por alterar trazendo uma perspectiva de linguagem mais objetiva. Assim, a questão foi reformulada da seguinte maneira “O aluno utiliza gestos sociais?” (Exemplo: acenar para pessoas, apontar para objetos).

Com o intuito de otimizar e objetivar a questão 49: “O aluno costuma gritar ou ter outros comportamentos quando não consegue demonstrar o que quer? ”. O grupo modificou a questão para a seguinte: “O aluno costuma ter problemas de comportamentos, quando não é compreendido? ”

A questão 52: “Você acredita que é importante o aluno ter uma comunicação alternativa? ”. Após ser analisada, foi retirada, pois considerou-se que o objetivo principal é avaliar o aluno e não saber a opinião do professor.

Ao encerrar as questões do item linguagem, o grupo entendeu que as terminologias estavam ajustadas, bem como a quantidade de questões são suficientes e pertinentes no PAAA.

Sucedendo a análise do grupo, passou-se às questões do item *Leitura e escrita*. Inicialmente foi incluída a questão 52: “O aluno realiza pareamento de letras? ”. Segundo as especialistas, este é um antecedente para os demais aprendizados, quando se trata de alunos com autismo.

Foram inseridas também outras questões: “O aluno nomeia as letras do alfabeto? ” e “O aluno escreve palavras? ”. Tais questões foram posicionadas na versão final do PAAA, conforme anexo III.

A questão 57 foi retirada, pois representa ser aparentemente muito complexa.

As questões 58, 59, 60, 65, 66 68 e 70, foram modificadas com o propósito de deixá-las objetivas e com terminologias aproximadas com as utilizadas na escola. Assim, as questões: 58: “O aluno copia, mas ainda não compreende a leitura? ”. Foi modificada para: “O aluno copia, mas não lê aquilo que copiou? ”. A questão 59: “O aluno possui o domínio de diferentes tipos de escrita? (Exemplo: manuscrita e imprensa) ”. Foi alterada para: “O aluno possui o domínio de diferentes tipos de escrita? (Exemplo: cursiva e bastão); 59: “O aluno interpreta e compreende a leitura de cabeçalhos simples ou complexos? ”, tal questão foi dividida em duas ficando da seguinte maneira: “O aluno interpreta e compreende enunciado simples? ” e “O aluno interpreta e compreende enunciado complexo? ”.

A questão 65 “Após a leitura o aluno consegue recontar o que foi lido? Se for história, ele identifica o início o meio e o final? ”. Foi desdobrada em duas questões: “Após a leitura o aluno consegue recontar o que foi lido? ” e “Em leitura de histórias o aluno identifica o início, meio e fim?”.

Na questão 66: “O aluno identifica sequência lógica nos fatos lidos? ”. A questão foi modificada para: “O aluno identifica sequência lógica em imagens? ”.

No que se refere a questão 67, foi deslocada para posterior a 57, com o objetivo de manter uma sequência crescente do assunto.

Em relação a questão 68: “O aluno redige textos? ”. O grupo, optou por trocar o termo “redigir” por “produz textos escritos”. Assim, a questão ficou: “O aluno produz textos escritos? ”.

Quanto à questão 70: “O aluno apresenta troca de letras com valor sonoro diferente (p e b) ou escreve com letra espelhada?. O grupo identificou duas questões em uma e definiram a seguinte alteração: “O aluno apresenta troca de letras com valor sonoro? (Exemplo: P e B/ T e D) ” e “O aluno escreve com letra espelhada? ”.

Ao terminar a análise das questões de leitura e escrita, o grupo focal concluiu que as terminologias estavam ajustadas e a quantidade de questões são suficientes e pertinentes no PAAA.

O item analisado pelo grupo na sequência foi *raciocínio lógico-matemático*, subitem *noções de grandeza/igualdade e diferença* composto por 4 questões do número 71 ao 74.

Após a leitura e discussão das questões, o grupo definiu que as questões de número 71 a 74 deveriam ter os termos “identifica/reconhece”, substituídos por “sabe a diferença”, com o objetivo de evitar o conflito de significado das palavras “identifica/reconhece”, pois, o aluno poderá reconhecer e não identificar ou vice-versa.

Assim a questão 71: “O aluno identifica/reconhece a diferença entre grande e pequeno? ”. Foi alterada para: “O aluno sabe a diferença entre grande e o pequeno?”.

A questão 72: “O aluno identifica e reconhece a diferença entre maior e menor?”, foi modificada para: “O aluno sabe a diferença entre maior e menor? ”.

A questão 73: “O aluno identifica e reconhece a diferença entre alto e baixo? ”. Foi alterada para: “O aluno sabe a diferença entre alto e baixo? ” E a questão 74: “O aluno identifica e reconhece a diferença entre grosso e fino? ”. Passou para “O aluno sabe a diferença entre grosso e fino? ”.

Após as alterações necessárias, o grupo concluiu que as questões e as terminologias estavam ajustadas e a quantidade de questões são suficientes e apropriadas para o PAAA.

Sucessivamente, o grupo focal passou a analisar o subitem “*Identificação de conceitos matemáticos básicos*”, com questões do número 75 a 84.

Ao realizar a leitura da questão 75: “O aluno identifica e quantifica os números? Até quanto? ”. O grupo apontou que a questão estava solicitando a avaliação de dois conhecimentos, pois o aluno pode identificar um número, mas nem sempre saberá quantificar. Assim a questão foi dividida em: “O aluno identifica os números? Até quanto? ” e “O aluno quantifica os números? Até quanto? ”.

A questão de número 76: “O aluno identifica: unidade, dezena e centena? ”. Foi alterada para: “O aluno identifica: () unidade, () dezena, () centena”. Segundo as especialistas, a questão fica mais objetiva, pois se marca somente o que o aluno sabe.

Com relação às questões de número 77 a 87, todas tiveram alterações, com o intuito de torná-las mais acessíveis e objetivas, facilitando a leitura do professor.

Em vista disso, a questão 77 que era: “Em uma atividade o aluno sabe organizar a sequência de elementos numéricos? ”. Ficou: “O aluno organiza a sequência de elementos numéricos? ”.

A questão 78 foi excluída, pois se tratava de identificação de cores e estava fora do contexto matemático.

Na questão 79: “O aluno reconhece e identifica as figuras geométricas simples?” (Exemplo: círculo, triângulo, retângulo e quadrado) ” foi excluído o termo “identifica” ficando: “O aluno reconhece as figuras geométricas simples? (Exemplo: círculo, triângulo, retângulo e quadrado) ”.

A questão de número 80: “O aluno realiza operações simples? (soma e subtração). Usa material de concreto para isso? ”. Foi modificada e dividida em duas questões: “O aluno realiza operações simples? (soma e subtração)” e “O aluno usa material concreto para realizar operações simples? (soma e subtração)”. Na questão de número 81, ocorreu a mesma mudança da questão anterior, sendo alterada para: “O aluno realiza operações de multiplicação e divisão? ” e “ O aluno usa material concreto, para resolver multiplicação ou divisão?”.

Na questão de número 82: “O aluno resolve cálculos com histórias matemáticas? ”. O termo “cálculos” foi excluído pelo grupo, por compreenderem que histórias matemáticas já remete a cálculos, ficando redundante a informação. Desse modo a questão foi reescrita do seguinte modo: “O aluno resolve histórias matemáticas? ”.

Ao analisar a questão 83: “O aluno sabe fazer a leitura das horas? ”. O grupo focal apontou a necessidade de deslocar a questão para 85, pois assim ficaria na sequência de temas de informações. Foi definido também, que a questão ficaria mais objetiva, escrita da seguinte maneira: “O aluno identifica as horas? ”. Seguindo o mesmo sentido de objetividade a questão de número 84 “Quando é demonstrado o aluno identifica e reconhece metade, dobro e triplo? ”. Foi alterada para: “O aluno reconhece: () metade, () dobro () triplo”

Seguidamente, foram analisadas as questões do subitem *noção temporal* que abrange 3 questões e todas foram alteradas, com a finalidade de deixá-las mais objetivas e com fácil compreensão.

Desse modo, a questão de número 85: “O aluno identifica no cotidiano ou durante atividades pedagógicas as divisões do dia: manhã, tarde ou noite? ”. Foi modificada para: “O aluno emprega os termos manhã, tarde e noite adequadamente?”.

Na questão de número 86: “O aluno identifica em atividades do cotidiano ou pedagógicas o hoje, o ontem e o amanhã? (ex: bilhete ou fala explicando que amanhã a escola fará diferentes atividades?)”. Foi alterada para: “O aluno emprega os termos hoje, ontem e amanhã adequadamente?”.

A questão de número 87: “O aluno sabe se localizar no calendário? ”. Foi modificada para: “O aluno localiza-se nomeando o dia, mês e ano? ”.

Além das questões anteriores, foi incluída também a seguinte questão: “O aluno emprega os termos antes, agora e depois adequadamente? ”

Ao encerrar o item *raciocínio lógico* e seus subitens, o grupo de especialistas concluiu que o quantitativo de questões é suficiente o para abarcar o conteúdo e as questões, possuem termos adequados para o PAAA.

Prosseguindo o encontro, o grupo iniciou a análise da *área motora*, que se divide em: *coordenação motora ampla* e *coordenação motora fina*.

Todas as alterações de termos, disposição da pergunta e reformulações foram decididas pelo grupo de especialistas, com o propósito de possibilitar uma compreensão objetiva, por parte dos futuros usuários do PAAA.

Assim, a questão 88: “Ao observar o aluno correndo até um ponto determinado, é possível identificar que ele faz de maneira diferente? (Exemplo: Não mantém uma linha reta, desvia do objetivo ou tropeça nos próprios passos) ”. Foi alterada para: “O aluno ao deslocar-se () mantém uma linha reta. () desvia do objetivo. () tropeça nos próprios passos. ”.

A questão de número 89: “Ao solicitar que o aluno fique em pé, feche os olhos e encoste o dedo indicador na ponta do nariz, é possível perceber que ele mantém a postura, mesmo com os olhos fechados? ”. Foi modificada para: “O aluno em pé, mantém a postura, mesmo com os olhos fechados? ”. A questão de número 90 foi retirada pois estava em duplicidade.

A questão 91: “Ao solicitar que o aluno ande sobre uma fita colada ao chão em linha reta você identifica a perda do equilíbrio ou da postura? ” Foi alterada para: “O aluno perde o equilíbrio ou a postura ao caminhar sobre uma linha reta? ”. Tal questão foi a última analisada no segundo encontro.

Descrição do terceiro encontro: O terceiro encontro do grupo focal seguiu os métodos e tópicos de análise dos encontros anteriores. Desse modo iniciou-se a análise da questão 92: “Ao solicitar que o aluno fique em pé, em um pé só, você percebe que ele apresenta dificuldade em manter-se na posição por mais de 10

segundos? ". Foi modificada para: "O aluno mantém-se em pé só por mais de dez segundos?".

Questão número 93: "É possível observar se o aluno quando anda ou corre costuma esbarrar nos móveis ou pessoas? ". Foi alterada para: "O aluno quando anda ou corre costuma esbarrar nos móveis ou pessoas? ".

Questão número 94: "Durante atividades com obstáculos o aluno consegue caminhar pulando sobre os obstáculos? ". Foi modificada para: "O aluno consegue caminhar pulando sobre obstáculos? ".

Na questão 95: "O aluno consegue saltar só com o pé direito, depois só com o pé esquerdo mudando a intensidade dos movimentos? ". Foi alterada para: "O aluno consegue saltar alternando os pés? "

A questão 96, foi retirada por ser muito confusa para o leitor.

A questão de número 99: "O aluno consegue saltar uma corda balançando: com os pés juntos ou alternando um pé e outro? ". Foi modificada para "O aluno consegue pular corda? ".

Questão de número 100: "Quando você pede para o aluno chutar uma bola, ele consegue? Chuta com os dois pés? ". Foi modificada para: "O aluno consegue chutar uma bola? "

As questões de número 102 até 105, foram classificadas pelo grupo de especialistas, como movimentos de identificação de estereotípias, que devem ser esclarecidos em um manual de orientação para os professores que pretendem usar o PAAA.

Ao concluir as questões pertinentes à coordenação motora ampla ou global, foi dada a continuidade para o subitem *coordenação motora fina*, que compreendem as questões de números 106 até 125. Todas as modificações realizadas pelo grupo de especialistas justificam-se pela necessidade de ajustes de termos e simplificação das questões, para torná-las mais objetivas.

Assim, a questão de número 106: "O aluno pega objetos com o polegar e o indicador? (Movimento de pinça) ". Foi modificada para "O aluno usa movimento de pinça? ".

A questão de número 107: "Quando realiza a brincadeira do varal ele coloca os prendedores (grampos) da maneira correta?" . Foi retirada pois segundo o grupo, nem todos os usuários do PAAA conhecem a brincadeira do varal.

Questão de número 110: “Quando solicitado, o aluno abre e fecha uma garrafa com tampa de rosca? ”. Foi retirado o termo “quando solicitado” e reescrita da seguinte maneira: “O aluno abre e fecha uma garrafa? ”. Já a questão 111 foi alterada para: “O aluno abre e fecha um fecho? ”.

Na questão de número 113: “O aluno consegue amassar papel com os dedos indicador e polegar? ”. Foi alterada para: “O aluno consegue amassar um pedaço de papel com os dedos? ”

A questão de número 114: “O aluno consegue rasgar papel? ”. Foi retirada a palavra consegue e reestruturada da seguinte maneira: “O aluno rasga papel? ”

Na questão de número 115: “O aluno sabe dobrar papel? ”. Foi alterada para: “O aluno dobra papel? ”.

Já a questão 106 e 107 foram agrupadas e adicionadas opções para marcação, ficando da seguinte maneira: “O aluno recorta com tesoura: () franjas em papel? () sem demarcação? () com demarcação ? () linhas retas? () linhas curvas?”.

A questão de número 118: “O aluno possui postura correta para a escrita? ”. Foi retirada, pois o grupo entendeu que se tratava de coordenação motora ampla.

Na questão de número 120: “O aluno apresenta pressão correta do lápis sobre o papel? (Não pode ser risco fraco ou muito forte) ”, o termo “correta” foi substituído pelo termo “adequada”. Sendo reescrita da seguinte maneira: “O aluno apresenta pressão adequada do lápis sobre o papel? (Não pode ser risco fraco ou muito forte) ”

A questão de número 122: “O aluno sabe desenhar: () objetos () pessoas () animais () rabiscos “. Foi alterada para: “O aluno desenha: () objetos () pessoas () animais () rabiscos”.

Na questão de número 123: “O aluno sabe escrever?”. Foi modificada para: “O aluno escreve palavras ou frases?”, e realocada para o subitem leitura e escrita.

O grupo focal, ao encerrar a análise de todas as questões pertinentes à *área da coordenação motora*, realizou o ajuste das terminologias e julgaram a quantidade de questões como suficientes e apropriadas para o PAAA.

Na sequência, foi analisado pelo grupo as questões referentes à *área pessoal e social*, com questões do número 126 a 157. Todas as alterações realizadas nas questões, justificam-se pela necessidade de deixá-las objetivas e ajustar as terminologias. Assim as questões modificadas foram:

Questão 126: “O aluno costuma brincar interagindo com os colegas? ”. Foi alterada para: “O aluno interage com os colegas? ”

Questão 127: “Enquanto interage o aluno corresponde às expressões faciais de acordo com a situação? (Exemplo: sorri em momentos alegres, demonstra tristeza em momentos de “infelicidade”...). Alterada para: “O aluno usa expressões faciais de acordo com a situação? (Exemplo: sorri em momentos alegres) ”

Questão 128: “O aluno identifica e faz uso adequado das saudações, despedidas e agradecimentos? (oi, olá, bom dia, boa tarde, tchau)”, modificada para: “O aluno faz uso adequado das saudações? (oi, olá, bom dia, boa tarde, tchau, obrigado)”.

Questão 130: “O aluno costuma aproximar-se de maneira estranha? (Exemplo: cheirar o colega e professora), alterada para: “O aluno aproxima-se de maneira não convencional? (Exemplo: cheirar os colegas e professores). ”

Questão 131: “O aluno costuma ficar isolado da turma durante as atividades? (Exemplo: em sala, no recreio ou outros ambientes) ”. Alterada para: “O aluno fica isolado da turma durante as atividades? (Exemplo: em sala, no recreio ou outros ambientes) ”.

Questão 132: “O aluno brinca com os colegas no recreio ou em outros momentos? ”. Modificada para: “O aluno brinca com os colegas? ”.

Questão 133: “O aluno costuma ignorar a presença de outras pessoas ao seu redor?”. Alterada para: “O aluno ignora a presença de outras pessoas ao seu redor? ”.

A questão de número 136 foi excluída, pois estava em redundância de significado com a questão de número 135.

Antes da questão 139, o grupo decidiu incluir a questão “O aluno compreende as regras escolares? ”.

Questão 139: “O aluno aceita quando lhe chamam a atenção, ou falam não para algo que ele deseja no momento? ”. Alterada para: “O aluno aceita as regras escolares? ”.

No que se refere às questões 140 e 141, foi definido que ficaria mais coerente inverter as posições e ainda o ajuste da questão agora 140: “O aluno fica agressivo quando lhe chamam a atenção ou lhe negam algo desejado?. Para: “O aluno fica agitado quando lhe negam algo desejado?”

As questões de números 142, 143, 144, 145, 146 e 150 foram excluídas, pois o grupo de especialistas entendeu que a questão de número 147, abarca todas as anteriores.

A questão 149: “O aluno consegue compreender a expressão facial e corporal das pessoas? (Exemplo: quando a professora ou colegas estão bravos ou felizes)”. Foi modificada para: “O aluno compreender a expressão facial e corporal das pessoas? (Exemplo: quando a professora ou colegas estão bravos ou felizes)”.

A questão 151: “Você acredita que o ambiente escolar colabora com o desenvolvimento social e pessoal do aluno?”. Foi excluída, pois não faz parte da avaliação do aluno e sim das crenças da professora.

Dando continuidade à *área pessoal e social*, o grupo passou a analisar as questões referentes ao subitem *rotina* e definiram alterações nas seguintes questões: Questão 152: “O aluno costuma fazer sempre as mesmas coisas?”. Modificada para: “O aluno age sempre da mesma maneira?”

Questão 156: “A professora costuma informar com antecedência as mudanças na rotina da sala? (Exemplo: um passeio com a turma a troca de um professor ou outras alterações)”. Alterada para: “O aluno organiza-se melhor quando lhe antecipam as mudanças na rotina?”. Devido a alteração em tal questão, a 157 tornou-se dispensável e foi excluída. No entanto, o grupo decidiu incluir a seguinte questão: “O aluno faz uso de apoio visual, para seguir uma rotina?”.

Ao término dos encontros, com grupo de especialistas, as questões foram reduzidas de 157 para 147. O grupo concluiu, que todos os ajustes de terminologias foram realizados, que as quantidades de questões são suficientes e que todas as especificidades contempladas em cada área, item e subitem demonstram relevância para à avaliação de alunos com autismo. Assim, deu-se por encerrado o presente estudo, com pleno êxito na atuação do grupo de especialistas. Dessa maneira, concluiu-se a análise e a validade do PAAA, para o uso dos professores de AEE.

5.6 ETAPA 6 – ELABORAÇÃO DA VERSÃO FINAL DO PAAA

Após todos os ajustes realizados pelo grupo, foi elaborada a versão final do PAAA (APÊNDICE B).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização deste estudo, partiu do desafio enfrentado pelos professores do AEE, ao ter que avaliar alunos com autismo, sem ter um orientador do que deve ser avaliado e a ausência de um material específico para dar esse suporte. Nessa perspectiva, observou-se a necessidade de elaborar um plano de avaliação para alunos com autismo que contemplasse, tanto as características do aluno quanto do ambiente frequentado por eles, e que representam barreiras para o aprendizado.

Com a revisão bibliográfica, concluiu-se que, muitos professores que atendem no AEE, não estão preparados para atender a demanda dos alunos com autismo e não possuem capacitação para realizar a avaliação. Identificou-se também, a ausência de um material de apoio específico para a avaliação desses alunos. Foi também possível, descrever as principais características das pessoas com autismo e a partir delas selecionar quais interferiam no desenvolvimento dos alunos, em sala de aula.

Dessa maneira, o objetivo deste estudo foi descrever os passos da elaboração de um Plano de Avaliação para Alunos com Autismo (PAAA), matriculados entre o 1º e o 3º anos do Ensino Fundamental, que auxiliasse o profissional da educação especial, pois a avaliação é essencial à construção das propostas pedagógicas.

Assim, a construção da versão inicial, iniciou com a análise do referencial teórico e teve como matriz inicial o PDI de Poker et al. (2013). A partir de então, foram elaboradas áreas, itens, subitens e questões avaliativas pertinentes a cada uma. Foi também organizada a adequação estrutural e definidos os ambientes, onde as avaliações deveriam ocorrer.

Outra etapa na elaboração do PAAA, foi realizada a partir da coleta e análise dos PAEEs, para verificar a correspondência entre as áreas do PAAA e os conteúdos destacados nos PAEEs pelos professores. Concluiu-se que, algumas áreas, itens e subitens contemplados no PAAA, não estão presentes nos planos dos professores e que, apesar de existir a equivalência semântica nos termos encontrados, ao avaliarmos a equivalência do significado denotativo/referencial, ou seja, a correspondência literal entre palavras/termos que constituem o PAAA e o PAEE, identificou-se que os conceitos do PAAA, voltados para as características do autismo,

em sua maioria, não foram os mesmos produzidos pelos professores. Essa etapa, além de fornecer dados para a fase seguinte, confirmou o propósito da pesquisa sobre a necessidade de direcionar o olhar do professor para uma avaliação, a partir de diretrizes confiáveis.

Na etapa seguinte, iniciou-se a validação do PAAA a partir das reuniões com o grupo focal, formado por especialistas em autismo, integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Autismo (EdEA) da Universidade Federal de Santa Maria. Tal etapa foi de fundamental importância, pois nesses momentos, reestruturaram-se algumas questões, tornando-as mais objetivas. Apontou-se a necessidade de ajustes de terminologias, para aproximar o vocabulário do PAAA ao utilizado no cotidiano escolar. Além de complementar a análise, excluiu-se questões consideradas duplicadas e enriqueceu-se o PAAA, com novas questões avaliativas, estimulando o intuito do Plano, que é servir como suporte para os professores do AEE ao avaliar alunos com autismo. Ao término das reuniões, o PAAA, que antes era constituído por 157 questões, passou a ser formado por 151 questões avaliativas organizadas em áreas específicas.

O PAAA, teve analisado e validado pelo grupo de especialistas do EdEA, todas as partes que o compõe. Iniciando pelos dados sociodemográficos, em seguida as orientações para os professores e sucessivamente as questões avaliativas pertencentes as áreas, itens e subitens pertinentes ao autismo.

Ao concluir e validar a versão final é possível determinar que o PAAA será de grande valia para os professores do AEE, pois será possível avaliar, não somente as características do autismo, mas também, as características do ambiente que interfere no processo pedagógico e social do aluno com autismo na escola.

Dessa forma, muda-se o foco avaliativo, das limitações do aluno para as suas potencialidades, pois ampliam-se as áreas avaliadas e permitem a elaboração de planos de atendimentos que atendam as reais necessidades do aluno e permitam o seu desenvolvimento escolar e social.

Sabe-se, contudo, que a versão final do PAAA, aqui apresentada, provavelmente como pioneira para a avaliação escolar, específica para alunos com autismo, poderá ser enriquecida com dados e otimizada em alguns aspectos, à medida que seja aplicado.

Considera-se importante, que seja estruturado um manual com orientações para os professores, que farão uso do PAAA.

Por fim, sugere-se dar continuidade à pesquisa, objetivando colocar o PAAA em uso em larga escala com professores de AEE, em diferentes regiões do Brasil, com a finalidade de se verificar sua validade e eficácia em diferentes contextos culturais, sociais e escolares.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 4. ed. text revision (DSM-IV-TR). Washington (DC): American Psychiatric Association, 2000.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5. ed. (DSM-V). Washington (DC): American Psychiatric Association, 2013.

ASPERGER, H. (1991). Autistic psychopathy in childhood. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37-92). Londres: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1944)

AUDI, E. M. M. **Protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas de Ensino Fundamental**. 2004. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

_____; MANZINI, E. J. **Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do Ensino Fundamental: um guia para gestores e educadores**. Marília: ABPEE, 2006.

ASHBURNER, J. et al. *Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder*. 2008. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18826017>>. Acesso em: 08 set. 2017.

AYRES, A.J. *Sensory integration and the child*. Los Angeles: Western Psychological Services; 1972.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C., **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARON-COHEN, S. (1989). *The autistic child's theory of mind: A case of specific development delay*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285-297.

BARBOSA, A. M. et al. **O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013; Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Título original: L' Analyse de Contenu. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Editora Presses Universitaires de France, 1977. (Edições 70, LDA – LISBOA/Portugal).

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: ed. Harper & Row do Brasil, 1984.

BENETTI, I. C. et. al. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Revista Pensando Psicologia*. jan de 2013 Vol.9 p. 89-99.

BERTAZZO, J. B. Formação profissional para a atuação educacional com pessoas com transtorno do espectro do autismo. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2015.

BOWLBY, J. *Attachment and Loss: Volume I, Attachment*. New York: Basic Books, 1969.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. **Resolução Nº. 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão: Avaliação para a identificação das necessidades especiais**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. **Resolução Nº. 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

_____. **Nota Técnica Nº. 11, de 07 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. **Decreto 7.611, de 17 de nov. de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. **Nota Técnica Nº. 24, de 21 de março de 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1723&Itemid=100127>. Acesso em: 07 ago. 2015.

_____. **Lei Nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

BRIDI, Fabiane Romano de. **Processos de identificação e diagnóstico : os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. Tese – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRUNO; M. M. G. **Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos**. 2005. 157f. v.2.Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2005.

CAMARGO, H; PIMENTEL S; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura**. Psicologia e Sociedade. 2009. Disponível em:< <http://redalyc.org/articulo.oa?id=309326582008>> Acesso em: 04 out. 2017.

CUNHA, E. **Autismo na Escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro: Wak, 2013

CHOMSKY, N. Conhecimento da língua como objeto de investigação. In: Chomsky N. O conhecimento da língua, sua natureza, origem e uso. Caminho Coleção Universitária. Série linguística. Tradução: Gonçalves A. 1994.

DAMACENO, B.P., GERREIRO M. M. Desenvolvimento neuropsíquico: suas raízes biológicas e sociais. In: Pensamentos e Linguagem. Estudos na perspectiva da psicologia soviética. Cadernos Cedes, Papyrus, Campinas, 1991

DELAGRACIA, J. D. Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas para alunos não falantes em situação familiar. 2007. 98f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DOBBINSON S, PERKINS M, BOUCHER J. *The interactional significance of formulas in autistic language*. Clin. linguist. phon. 2003; 17(4,5):299-307.

GAZZANIGA, M.; HEATHERTON, T.; HALPERN, D. **Ciência psicológica**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

FRANCHI, C. **Teoria funcional da linguagem**, Tese de Doutorado, IFCH- Unicamp, 1976.

FREITAS, C.N.; SIMON, K W. ;GUARESCHI,T. Os processos avaliativos no atendimento educacional especializado: uma reflexão no âmbito da educação infantil. In: Ana Claudia Siluk; Sílvia Maria de Oliveira Pavão (Orgs), **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Ed. Experimental, UFSM, 2015. p.75.

FRITH, U. **Autism, explaining the enigma**. Oxford: Blackwell Pub.; 1989.

____HAPPÉ, F. **Autism: beyond "theory of mind"**. *Cognition* ,50, 1994.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo.Martins Fontes, 1995

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G.**Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.16, n.3, 2010.

GONDIM, S.M.G.; **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. *Revista Paidéia*, v. 12, p. 149-161, 2003.

HOWE, F.E.J; STAGG S. D. *How Sensory Experiences Affect Adolescents with an Autistic Spectrum Condition within the Classroom*. National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine, Rockville Pike USA, 2016.

HUEBNER; R.A. **A Sensorimotor Approach to Management**. Books PDF. 2001.

JAMES, W. **The Principles of Psychology**. New York: Holt, 1890.

JESUS, D. M; AGUIAR, A. M. B; **O calcanhar de aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais**. *Revista de Educação Especial*, v. 25, n.44, set/dez. 2012.

MOURÃO, C. M; MELO, L. B. R. **Integração de Três Conceitos: Função Executiva, Memória de Trabalho e Aprendizado**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 27 n. 3, p. 309-314. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

JURADO, M. B., ROSSELLI, M. **The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding**. *Neuropsychological Review*, 17, 213–233, 2007.

KLIN, A. et al. Clinical evaluation in autism spectrum disorders: Psychological assessment within a transdisciplinary framework. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, Cohen D. (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. (2005).

KANNER, L. **DISTÚRBIOS AUTÍSTICOS DO CONTATO AFETIVO-1943**. Disponível em:

<<http://www.ama.org.br/site/images/stories/Voceeaaama/artigos/080609disturbiosart.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2017.

KLINE, P. *The handbook of psychological testing*. London: Routledge, 1995.

KWEE, C. S. Et al., **Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH**. *Revista CEFAC*. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169316852008>> Acesso em: 10 ago 2017.

LAMPREIA, C. A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 2007.

LANNES, D.; VELLOSO, A. **Avaliação formativa**: revendo decisões e ações educativas. Fundação CEIERJ, Rio de Janeiro, 2008

LIRA, J. O. et al. O reconto de histórias em crianças do espectro autístico: um estudo preliminar. **Revista cefac**; v.11; São Paulo; 2008.

LOURENÇO, G. F. Protocolo para avaliar a acessibilidade ao computador para alunos com paralisia cerebral. 2008. 212 f. Dissertação (Mestrado em educação especial) Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2008.

LOVAAS, O. I. *Behavioral treatment and normal education and intellectual functioning in young autistic children*. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 55, n.1, p.3-9. **American Psychological Association**, 1987.

MALLOY-DINIZ, L. F. et al. **Neuropsicologia das funções executivas**. In: D. Fuentes, L. F. Malloy-Diniz, C. H. P. Camargo, R. M. Cosenza, e cols. Neuropsicologia teoria e prática (Reimpressão, pp.187-206). Porto Alegre: Artmed. 2008.

MILLWARD, C. et al., “**Recall for self and other in autism: children’s memory for event sexperienced by themselves and peers**”. **Journal of Autism and Developmental Disorder** 30, 2000, p.15-28.

MINAYO, M. C. S (Orgs.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MORGAN, D. **Focus grup as qualitative research**. Qualitative research methods series, v.6. London: Sage Publications, 1997.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO M.Q.O; SCHIMIDT, C; **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil**: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial. Vol. 26 , n. 47, p. 557-572, Ed. UFSM, Santa Maria, 2013.

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

OLIVEIRA, I. M. **Autismo e inclusão escolar**: percursos desafios, possibilidades. Curitiba: Ed. CRV, 2015. p.169.

ORRÚ, E.S. **Autismo linguagem e educação**: Interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PAULA, R. Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades

comunicativas de alunos não falantes em ambientes escolar. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

PAPIN, A. A. P.; SANCHES, K. G. **AUTISMO E INCLUSÃO: Levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo.** 2013. 85 f. TCC (Graduação) – Curso de Psicologia, Centro Universitário Católico Salesiano Auxílium, Lins, 2013.

PEREIRA, C. T; BARRA, C. M. C. **Autismo: o que fazer? - dicas e orientações.** São Paulo: Máquina de escrever, 2015.

PERRENOUD, P.. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRY, A.; CONDILLAC, R. A.; FREEMAN, N. L. *Best practices and practical strategies in the assessment and diagnosis of autism.* **Journal on Developmental Disabilities**, 2002.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** Rio de Janeiro, Zahar, 1976

PIPER, F. K. **A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA DE TRABALHO PARA A APRENDIZAGEM, 2013.** Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XIII_semanadeletras/pdfs/francelipiper.pdf> Acesso em: 10 ago.2017.

POKER, R. B. et al.; **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado.** 1. ed. Marília e São Paulo: Oficina Universitária e Cultura Acadêmica, 2013.

PREMACK, D.; WOODRUFF, G. **O chimpanzé tem uma teoria da mente?** Ciências comportamentais e cerebrais. (1978).

RAO, P. A.; LANDA, R.J. Association between severity of behavioral phenotype and comorbid attention deficit hyperactivity disorder symptoms in children with autism spectrum disorder. The National Autistic Society.jun. 2013. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362361312470494>> Acesso em: 22 out.2017.

SANKAKO, A. N.; OLIVEIRA, F.T.; MANZINI, E. J. Protocolo para avaliação de habilidades motoras para adaptar recursos pedagógicos. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam.** Marília: ABEPEE/FAPESP, 2007, p. 139 – 152.

SANINI, C.; et al. **Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares.** **Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Jan-Mar 2013, Vol. 29 n. 1, p. 99-105

SHAH, A. ; FRITH, U. An islet of ability in autistic children: a research note. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 24, n.4, p. 613-620, London, 1983.

SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. de O.(Orgs.). **Avaliação**: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado., Santa Maria: Ed. Experimental UFSM, 2015.

SILVA, O. M.; MANZINI, E. J. Avaliação Sistematizada para Professores de Alunos com Paralisia Cerebral: ASPA-PC. São Carlos, ABEPEE, 2014.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M.B.; REVELES, L. T. **Mundo singular entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Fontanar, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

SCHMIDT, C. Et al. **Inclusão escolar e autismo**: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 18(1), 222-235. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016.

SCHOPLER, E. ;REICHLER, R. J. ; LANSING, M. Individualized assessment and treatment for Autistic and developmentally disable children. Baltimore, University Park Press, 1980.

TEIXEIRA, L. A. **Controle Motor**. Barueri: Manoela Ltda., 2006.

TURCHIELLO, P.; SILVA,S.S.M.;GUARESCHI,T. Atendimento Educacional Especializado. In: ANA CLAUDIA SILUK (Org.). **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a prática pedagógica. Laboratório de Pesquisa e Documentos – CE, UFSM, 2014. Cap. 2, p.33.

VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizadona educação especial**: propostas oficiais da itália, França, Estados Unidos e Espanha. UFSCar, 2010.

VOLCHAN, E. et al. **Estímulos emocionais**: processamento sensorial e respostas motoras. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 2003.

WATERHOUSE, S. **A positive approach to autism**. London, Jessica Kingsley Publishers, 2000.

WHITMAN, T. L.; **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. Tradução de Dayse Batista. São Paulo: M. Books Brasil, 2015.

WING, L.; GOULD, J. **Severe impairments of social interaction and associat abnormalities in children: epidemiology and classification**. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 9, 1979, p. 11-29.

ZALLA, T. et al. *Memory for Self-Performed Actions in Individuals with Asperger Syndrome*. 2010.Disponível em:

<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2953510/>> Acesso em: 04 out. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – VERSÃO INICIAL DO PLANO DE AVALIAÇÃO PARA ALUNOS COM AUTISMO (PAAA)

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	
Nome do aluno:	
Data de nascimento:	
Nome da mãe:	
Nome do pai:	
Endereço residencial:	
O aluno mora ou já morou em zona rural? () Sim () Não	
Telefone residencial:	Celular:
Escola regular:	
Série atual:	
Professor (a):	Contato:
Escola/AEE:	
Data da avaliação: __/__/____ Professor (a) do AEE responsável:	

Orientações:

- 1- Preencha os dados sociodemográficos do quadro superior.
- 2- Assinale com um X em (Sim) ou (Não) as questões avaliativas abaixo, pensando se os comportamentos e os conhecimentos pedagógicos avaliados, interferem na participação e/ou aprendizagens escolares.

Legenda: SIM ↔ S / NÃO ↔ N

1.ÁREA COGNITIVA

1.1 PROCESSAMENTO SENSORIAL

1.1.1 Visual					
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares	
1.	O aluno passa bastante tempo explorando visualmente os objetos, em diversos ângulos?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____.			
2.	O aluno perturba-se com o excesso ou falta de luminosidade no ambiente? (ex.: espreme os olhos para a luz, esconde o olhar da luz)	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____.			
3.	O aluno gosta de objetos brilhantes? (ex.: com luzes ou giratórios)	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____.			
4.	O aluno costuma observar as partes e não o todo? (ex: ao brincar com um boneco, o interesse está mais voltado para a aba do chapéu, dedos ou partes do boneco?)	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____.			
5.	O aluno mantém o contato visual para os olhos quando você ou os colegas conversam com ele?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____.			

1.1.2 Auditivo			
O que avaliar	No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
6. Alguns sons são especialmente interessantes para o aluno? (ex.: para o que está fazendo para ouvir sua música preferida, percebe o ritmo ou reproduz canção?)	() S () N	() S () N	() S () N
	Especifique: _____ _____.		
7. Quando é feita a chamada o aluno identifica seu nome?	() S () N	() S () N	() S () N
	Especifique: _____ _____.		
8. Você percebe que o aluno reconhece e discrimina as vozes dos colegas quando o chamam?	() S () N	() S () N	() S () N
	Especifique: _____ _____.		
9. O aluno costuma perturbar-se com a altura, frequência e intensidade de certos sons? (tic-tac do relógio, sirenes, campainhas, conversa alta dos colegas e outros.)	() S () N	() S () N	() S () N
	Especifique: _____ _____.		
10. O aluno apresenta reações imprevistas quando ouve algum som? (tapar os ouvidos com as mãos, gritar, ficar agitado ou outras)	() S () N	() S () N	() S () N
	Especifique: _____ _____.		
11. O aluno identifica de onde vem algum som? (Exemplo: música na sala, um objeto caindo, o apito do professor)	() S () N	() S () N	() S () N
	Especifique: _____ _____.		

1.1.3 Tátil					
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares	
12.	O aluno não gosta que os colegas ou professores lhe toquem ou peguem?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____.			
13.	Existe algum material ou textura que o aluno se interesse excessivamente, manipulando ou buscando contato?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____.			
14.	O aluno se incomoda ou recusa a trabalhar com determinados materiais? (Exemplo: massa de modelar, argila, farinhas, areia na pracinha, tecidos)	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____.			
15.	Quando está frio/calor o aluno parece não senti-lo? (Exemplo: usa roupas inadequadas para a temperatura/clima)	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____.			
16.	Alguma vez o aluno já se machucou na escola e não demonstrou sentir dor ou demonstrou dor em excesso?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____.			

1.1.4 Gustativo					
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares	
17.	O aluno possui preferências alimentares específicas, rígidas ou repete sempre o mesmo lanche?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
18.	Se oferecer outro tipo de alimento no lanche o aluno cospe ou tem outras reações?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
19.	O aluno nega ou escolhe alimentos pela cor, textura ou forma de apresentação? (Exemplo: bolachas sem o recheio, come apenas alimentos escuros ou claros ou os separa)	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
20.	O aluno costuma levar à boca ou mastigar coisas incomuns? (Exemplo: borracha, brinquedo plástico, papel)	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			

1.1.5 Olfativo					
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares	
21.	O aluno costuma cheirar objetos, comidas, pessoas ou materiais escolares? (Exemplo: cabelo, lápis, massa de modelar, giz de cera, cola)	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
22.	O aluno evita determinados cheiros?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			

1.2 ATENÇÃO

O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
23.	O aluno consegue manter sua atenção para realizar as atividades por causa de um objeto ou evento de seu interesse?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
24.	O aluno se dispersa quando está fazendo determinadas atividades pedagógicas?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
25.	O aluno consegue encerrar uma atividade e iniciar outra mantendo o foco e concentração?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
26.	O aluno consegue seguir uma orientação simples e completa-las? (ex.: “pegue o lápis”, “sente na cadeira”)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
27.	O aluno consegue seguir mais de uma orientação e completa-las? (ex.: “pegue o lápis e pinte o desenho”, “sente na cadeira e abra a lancheira para comer seu lanche”)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
28.	A atenção do aluno está voltada a algum material, tema ou evento especial? (ex.: permanece muito mais tempo atento quando envolve algo de sua preferência)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
29.	O aluno demonstra ansiedade ou medo para realizar determinadas atividades?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		

1.3 MEMÓRIA

O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
30.	O aluno possui facilidade para guardar na memória números ou executar contas? Qual?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
31.	Copia ou reproduz desenhos, figuras, personagens ou paisagens com facilidade acima de seus colegas?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
32.	Identifica músicas ou as executa em determinado instrumento com facilidade maior que seus colegas de classe?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		

1.4 LINGUAGEM

1.4.1 Verbal				
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
33.	O aluno conversa interativamente com os colegas? (ex.: escuta o colega calado, depois fala e respeita a ordem das falas sucessivamente)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
34.	Os colegas, professores e funcionários compreendem o que o aluno fala?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
35.	O aluno tem vocabulário amplo e funcional?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		

36.	O aluno conversa pouco com os colegas?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
37.	O aluno só mantém conversa com os colegas sobre assuntos que lhe interessam?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
38.	O aluno costuma repetir a fala dos colegas, professores e funcionários? (exemplo: a professora fala: "Peguem os cadernos" e o aluno repete a fala.)	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
39.	O aluno costuma repetir falas descontextualizadas? (exemplo: repete falas de desenhos animados ou filmes...)	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
40.	É possível entender o aluno quando ele apresenta trabalhos ou tem que explicar alguma informação?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
41.	O aluno consegue expressar suas opiniões?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
42.	O aluno compreende quando lhe dão explicações?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
43.	O aluno repete palavras que os colegas ou você não entendem o que ele quiz dizer?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
44.	O aluno costuma falar com o tom de voz alterado? (exemplo: muito alto ou muito baixo)	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
45.	O aluno fala poucas palavras?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____		

46.	O aluno usa palavras chave para se comunicar?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____		

1.4.2 Não-verbal				
O que avaliar	No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares	
47.	O aluno comunica-se a partir de ações, usa colegas ou professores como meio de pegar o que quer?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____		

48.	O aluno aponta para objetos e pessoas?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____		

49.	O aluno costuma gritar ou ter outros comportamentos quando não consegue demonstrar o que quer?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____		

50.	É possível compreender os desejos do aluno mesmo com a ausência da fala?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____		

51.	O aluno usa comunicação alternativa? (Exemplo: imagens ou pranchas de comunicação)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____		

52.	Você acredita que é importante o aluno ter uma comunicação alternativa?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____		

1.4.3 Leitura e escrita				
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
53.	O aluno identifica as letras do alfabeto?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
54.	O aluno identifica os sons das letras?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
55.	O aluno escreve as letras do alfabeto?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
56.	O aluno lê palavras?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
57.	O aluno identifica a escrita como representação da fala?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
58.	O aluno copia, mas ainda não compreende a leitura?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
59.	O aluno possui o domínio de diferentes tipos de escrita? (manuscrita e imprensa)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
60.	O aluno interpreta e compreende a leitura de cabeçalhos simples ou complexos?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
61.	O aluno faz leitura de textos?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		

62.	O aluno lê e compreende o que está lendo?	() S () N () S () N () S () N Especifique: _____ _____
63.	O aluno identifica as informações explícitas no texto?	() S () N () S () N () S () N Especifique: _____ _____
64.	O aluno identifica as informações implícitas no texto?	() S () N () S () N () S () N Especifique: _____ _____
65.	Após a leitura o aluno consegue recontar o que foi lido? Se for história ele identifica o início o meio e o final?	() S () N () S () N () S () N Especifique: _____ _____
	O aluno identifica sequência lógica nos fatos lidos?	() S () N () S () N () S () N Especifique: _____ _____
66.	O aluno escreve palavras?	() S () N () S () N () S () N Especifique: _____ _____
67.	O aluno escreve frases com sentido?	() S () N () S () N () S () N Especifique: _____ _____
68.	O aluno redige textos?	() S () N () S () N () S () N Especifique: _____ _____
69.	O aluno apresenta erros de ortografia?	() S () N () S () N () S () N Especifique: _____ _____

70.	O aluno apresenta troca de letras com valor sonoro diferente (p e b) ou escreve com letra espelhada?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		

1.5 Raciocínio lógico matemático

1.5.1 Noções de Grandeza / Igualdade e diferença

1.5.1 Noções de Grandeza / Igualdade e diferença					
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares	
71.	O aluno identifica/reconhece a diferença entre grande e pequeno?	() S () N	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____			
72.	O aluno identifica e reconhece a diferença entre maior e menor?	() S () N	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____			
73.	O aluno identifica e reconhece a diferença entre alto e baixo?	() S () N	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____			
74.	O aluno identifica e reconhece a diferença entre grosso e fino?	() S () N	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____			

1.5.2 Identificação de conceitos matemáticos básicos

1.5.2 Identificação de conceitos matemáticos básicos					
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares	
75.	O aluno identifica e quantifica os números? Até quanto? _____	() S () N	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____			
76.	O aluno identifica: unidade, dezena e centena?	() S () N	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____			

77.	Em uma atividade o aluno sabe organizar a sequência de elementos numéricos?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
78.	O aluno identifica as cores quando solicitado?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
79.	O aluno reconhece e identifica as figuras geométricas simples? (círculo, triângulo, retângulo e quadrado)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
80.	O aluno realiza operações simples? (soma e subtração). Usa material de concreto para isso? _____	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
81.	O aluno realiza operações de multiplicação e divisão? Usa material de concreto para isso? _____	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
82.	O aluno resolve cálculos com histórias matemáticas?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
83.	O aluno sabe fazer a leitura das horas?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
84.	Quando é demonstrado o aluno identifica e reconhece metade, dobro e triplo?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		

1.5.3 Noção temporal					
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares	
85.	O aluno identifica no cotidiano ou durante atividades pedagógicas as divisões do dia: manhã, tarde ou noite?	() S () N	() S () N	() S	() N
		Especifique: _____ _____			
86.	O aluno identifica em atividades do cotidiano ou pedagógicas o hoje, o ontem e o amanhã? (ex: bilhete ou fala explicando que amanhã a escola fará diferentes atividades?)	() S () N	() S () N	() S	() N
		Especifique: _____ _____			
87.	O aluno sabe se localizar no calendário?	() S () N	() S () N	() S	() N
		Especifique: _____ _____			

2. Área Motora

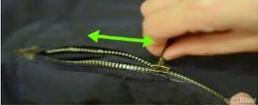
2.1 Coordenação motora ampla ou global

POSTURA, EQUILÍBRIO E LATERALIDADE					
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares	
88.	Ao observar o aluno correndo até um ponto determinado, é possível identificar que ele faz de maneira diferente? (Não mantém uma linha reta, desvia do objetivo ou tropeça nos próprios passos)	() S () N	() S () N	() S	() N
		Especifique: _____ _____			
89.	Ao solicitar que o aluno fique em pé, feche os olhos e encoste o dedo indicador na ponta do nariz, é possível perceber que ele mantém a postura mesmo com os olhos fechados?	() S () N	() S () N	() S	() N
		Especifique: _____ _____			

90.	Ao solicitar que o aluno fique em pé, feche os olhos e encoste o dedo indicador na ponta dos dedos dos pés, é possível perceber que ele mantém a postura sem perder o equilíbrio mesmo com os olhos fechados?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
91.	Ao solicitar que o aluno ande sobre uma fita colada ao chão em linha reta você identifica a perda do equilíbrio ou da postura?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
92.	Ao solicitar que o aluno fique em pé, em um pé só, você percebe que ele apresenta dificuldade em manter-se na posição por mais de 10 segundos?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
93.	É possível observar se o aluno quando anda ou corre costuma esbarrar nos móveis ou pessoas?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
94.	Durante atividades com obstáculos o aluno consegue caminhar pulando sobre os obstáculos?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
95.	O aluno consegue saltar só com o pé direito, depois só com o pé esquerdo mudando a intensidade dos movimentos?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
96.	O aluno consegue pular obstáculos, ora pisando em todos, ora saltando todos?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
97.	O aluno consegue saltar para dentro de um arco e depois para fora dele?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		

98.	O aluno consegue saltar no mesmo lugar, com os pés juntos: para frente, para trás ou para direita e esquerda quando solicitado?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
99.	O aluno consegue saltar uma corda balançando: com os pés juntos ou alternando um pé e outro?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
100.	Quando você pede para o aluno chutar uma bola ele consegue? Chuta com os dois pés?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
101.	Quando você pede para o aluno arremessar uma bola em uma cesta, ele acerta ou não tem coordenação suficiente? (pode ser bola pequena ou bola de papel no cesto do lixo)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
102.	O aluno apresenta algum movimento motor repetitivo quando está em pé? (pular, correr, balançar o corpo lateralmente)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
103.	O aluno apresenta algum movimento motor repetitivo quando está em sentado? (balançar o corpo lateralmente ou para frente e para trás). Se sim responda à questão 17.	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
104.	Os movimentos motores do aluno se intensificam quando ele fica angustiado?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
105.	O aluno costuma balançar objetos fazendo movimento pendular? (cordão, fios, outros)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		

2.2 Coordenação motora fina

O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
106.	O aluno pega objetos com o polegar e o indicador? (movimento de pinça)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
107.	Quando realiza a brincadeira do varal ele coloca os prendedores (grampos) da maneira correta?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
108.	O aluno encaixa bolas de gude pelo gargalo da garrafa?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
109.	O aluno coloca contas em um fio? 	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
110.	Quando solicitado, o aluno abre e fecha uma garrafa com tampa de rosca?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
111.	O aluno abre e fecha o fecho da própria mochila? 	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
112.	O aluno encaixa peças em jogos? 	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
113.	O aluno consegue amassar papel com os dedos indicador e polegar?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		

114.	O aluno consegue rasgar papel?		<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
			Especifique: _____ _____		
115.	O aluno sabe dobrar o papel?		<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
			Especifique: _____ _____		
116.	O aluno sabe recortar com tesoura?		<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
			Especifique: _____ _____		
117.	O que e como ele recorta? <input type="checkbox"/> franjas em papel. <input type="checkbox"/> sem demarcação. <input type="checkbox"/> em linha reta. <input type="checkbox"/> em linha curva.		<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
			Especifique: _____ _____		
118.	O aluno possui postura correta para escrita?		<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
			Especifique: _____ _____.		
119.	O aluno possui o domínio dos movimentos para segurar lápis, pincel e giz de cera?		<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
			Especifique: _____ _____		
120.	O aluno apresenta pressão correta do lápis sobre o papel? (não pode ser risco fraco ou muito forte)		<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
			Especifique: _____ _____		
121.	O aluno realiza traços na: <input type="checkbox"/> vertical <input type="checkbox"/> une pontos <input type="checkbox"/> horizontal <input type="checkbox"/> retângulo <input type="checkbox"/> inclinados <input type="checkbox"/> círculos <input type="checkbox"/> quadrado		<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
			Especifique: _____ _____		

122.	O aluno sabe desenhar? () objetos () pessoas () animais () rabiscos () _____	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
123.	O aluno sabe escrever?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
124.	O aluno tem letra legível?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
125.	O aluno necessita de algum tipo de adaptação para escrever?	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____		

3. ÁREA PESSOAL E SOCIAL

3.1 Interação pessoal, função social e emocional: reação à frustração, isolamento e medos; interação grupal, cooperação e afetividade.				
Item	O que avaliar	No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
126.	O aluno costuma brincar interagindo com os colegas?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
127.	Enquanto interage o aluno corresponde às expressões faciais de acordo com a situação? (sorri em momentos alegres, demonstra tristeza em momentos de “infelicidade”...)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		

128.	O aluno identifica e faz uso adequado das saudações, despedidas e agradecimentos? (oi, olá, bom dia, boa tarde, tchau)	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
129.	O aluno gosta de abraçar ou ser abraçado pelos colegas?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
130.	O aluno costuma aproximar-se de maneira estranha? (ex: cheirar o colega e professora)	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
131.	O aluno costuma ficar isolado da turma durante as atividades? (em sala, no recreio ou outros ambientes)	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
132.	O aluno brinca com os colegas no recreio ou em outros momentos?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
133.	O aluno costuma ignorar a presença de outras pessoas ao seu redor?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
134.	O aluno reconhece a professora da sala regular?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
135.	O aluno reconhece seus colegas?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
136.	O aluno sabe a diferença entre colegas conhecidos e desconhecidos?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		

137.	O aluno reconhece os espaços escolares?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
138.	O aluno apresenta comportamentos condizentes com os espaços escolares que frequenta?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
139.	O aluno aceita quando lhe chamam a atenção ou falam não para algo que ele deseja no momento?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
140.	O aluno ignora quando lhe chamam atenção?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
141.	O aluno fica agressivo quando lhe chamam a atenção ou lhe negam algo desejado?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
142.	O aluno consegue seguir e respeita regras em diferentes ocasiões?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
143.	O aluno chora sem motivo aparente?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
144.	O aluno ri sem motivo aparente?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
145.	O aluno muda de humor rapidamente?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
146.		<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N

	O aluno grita e ri sem razão aparente?	Especifique: _____ _____.		
147.	O aluno tem respostas emocionais excessivas? (ex: ri muito de algo sem graça, chora muito em situações que não correspondem a intensidade)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
148.	O aluno acalma-se facilmente após ficar irritado com alguma situação?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
149.	O aluno consegue compreender a expressão facial e corporal das pessoas? (Exemplo: quando a professora ou colegas estão bravos ou felizes)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
150.	Costuma chorar sem motivo aparente?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
151.	Você acredita que o ambiente escolar colabora com o desenvolvimento social e pessoal do aluno?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		

3.2 Rotinas

O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
152.	O aluno costuma fazer sempre as mesmas coisas?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
153.	O aluno senta-se sempre no mesmo local da sala?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		

		_____.		
154.	O aluno apresenta extrema organização com seus objetos de uso escolar (exemplo fica nervoso se seu lápis cai no chão, ou seu lanche não está colocado na mesa como deveria, ex: tampa deve estar embaixo do pote).	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
155.	O aluno aceita mudanças na rotina escolar?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
156.	A professora costuma informar com antecedência as mudanças na rotina da sala? (Exemplo: um passeio com a turma a troca de um professor ou outras alterações)	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		
157.	Quando antecipada informações sobre mudanças na rotina o aluno aceita com tranquilidade?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____.		

APÊNDICE B – VERSÃO FINAL DO PLANO DE AVALIAÇÃO PARA ALUNOS COM AUTISMO (PAAA)

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	
Nome do aluno:	
Data de nascimento:	
Nome da mãe:	
Nome do pai:	
Responsável:	
Endereço residencial:	
O aluno mora ou já morou em zona rural? () Sim () Não	
Telefone residencial:	Celular:
Escola regular:	
Ano:	
Professor (a):	Contato:
Escola/AEE:	
Data da avaliação: __/__/____ Professor (a) do AEE responsável:	

Orientações:

- 3- Preencha os dados sociodemográficos do quadro superior.
- 4- Assinale com um X em (Sim) ou (Não) as questões avaliativas abaixo, pensando se os comportamentos e os conhecimentos pedagógicos avaliados, interferem na participação e/ou aprendizagens escolares.

Legenda: SIM ↔ S / NÃO ↔ N

1.ÁREA COGNITIVA

1.1 PROCESSAMENTO SENSORIAL

1.1.1 Visual			
O que avaliar	No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
1. O aluno passa bastante tempo explorando visualmente os objetos, em diversos ângulos?	() S () N	() S () N	() S () N
	Especifique: _____ _____.		
2. O aluno perturba-se com o excesso ou falta de luminosidade no ambiente? (ex.: espreme os olhos para a luz, esconde o olhar da luz)	() S () N	() S () N	() S () N
	Especifique: _____ _____.		
3. O aluno gosta de objetos brilhantes? (Exemplo.: com luzes)	() S () N	() S () N	() S () N
	Especifique: _____ _____.		
4. O aluno costuma observar as partes e não o todo? (Exemplo: rodinhas do carrinho ou ao brincar com um boneco, o interesse está mais voltado para partes específicas como dedos, cabelos.)	() S () N	() S () N	() S () N
	Especifique: _____ _____.		
5. O aluno mantém o contato visual quando você ou os colegas conversam com ele?	() S () N	() S () N	() S () N
	Especifique: _____ _____.		

1.1.2 Auditivo				
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
6.	Alguns sons/barulhos são especialmente interessantes para o aluno? (Exemplo: para o que está fazendo para ouvir)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
7.	Você percebe que o aluno reconhece e discrimina as vozes dos colegas quando o chamam?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
8.	O aluno costuma perturbar-se com a frequência e intensidade de certos sons? (Exemplo: tic-tac do relógio, sirenes, campainhas, conversa alta dos colegas e outros.).	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
9.	O aluno apresenta reações imprevistas quando ouve algum som que lhe perturba? (Exemplo: tapar os ouvidos com as mãos, gritar, ficar agitado ou outras.)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
10.	O aluno identifica de onde vem algum som? (Exemplo: música na sala, um objeto caindo, o apito do professor)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		

1.1.3 Tátil				
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
11.	O aluno não gosta que os colegas ou professores lhe toquem ou peguem?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
12.	Existe algum material ou textura que o aluno se interesse excessivamente, manipulando ou buscando contato?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
13.	O aluno se incomoda ou recusa a trabalhar com determinados materiais? (Exemplo: massa de modelar, argila, farinhas, areia na pracinha, tecidos)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
14.	Quando está frio/calor o aluno parece não senti-lo? (Exemplo: usa roupas inadequadas para a temperatura/clima)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
15.	Alguma vez o aluno já se machucou na escola e não demonstrou sentir dor ou demonstrou dor em excesso?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		

1.1.4 Gustativo					
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares	
16.	O aluno possui preferências alimentares específicas, inflexível ou repete sempre o mesmo lanche?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
17.	Se oferecer outro tipo de alimento no lanche o aluno cospe ou tem outras reações?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
18.	O aluno nega ou escolhe alimentos pela cor, textura ou forma de apresentação? (Exemplo: bolachas sem o recheio, come apenas alimentos escuros ou claros ou os separa)	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
19.	O aluno costuma levar à boca ou mastigar coisas incomuns? (Exemplo: borracha, brinquedo plástico, papel)	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			

1.1.5 Olfativo					
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares	
20.	O aluno costuma cheirar objetos, comidas, pessoas ou materiais escolares? (Exemplo: cabelo, lápis, massa de modelar, giz de cera, cola)	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
21.	O aluno evita determinados cheiros?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			

1.2 ATENÇÃO

O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
22.	O aluno não consegue manter a atenção para realizar as atividades direcionadas por causa de um objeto ou evento de seu interesse?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
23.	O aluno se dispersa quando está fazendo determinadas atividades pedagógicas?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
24.	A atenção do aluno está voltada a algum material, tema ou evento de seu interesse? (Exemplo: permanece muito mais tempo atento quando envolve algo de sua preferência)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
25.	O aluno consegue encerrar uma atividade e iniciar outra mantendo o foco e concentração?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
26.	O aluno consegue seguir uma orientação simples? (Exemplo: “pegue o lápis”, “sente na cadeira”)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
27.	O aluno consegue seguir mais de uma orientação e completa-las? (ex.: “pegue o lápis e pinte o desenho”, “sente na cadeira e abra a lancheira para comer seu lanche”)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		

1.3 MEMÓRIA

O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
28.	O aluno possui facilidade para memorizar? (Exemplo: números, letras, músicas, entre outros.)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
29.	O aluno desenha com riqueza de detalhes, figuras, personagens ou paisagens conhecidas?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		

1.4 LINGUAGEM

1.4.1 Verbal				
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
30.	O aluno é verbal ou não-verbal? Caso seja não-verbal vá para a questão de número 43	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
31.	O aluno conversa interativamente com os colegas? (ex.: escuta o colega calado, depois fala e respeita a ordem das falas sucessivamente)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
32.	Os colegas, professores e funcionários compreendem o que o aluno fala?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
33.	O aluno usa palavras chave para se comunicar? (Exemplo: xixi para ir ao banheiro)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		

34.	O aluno tem vocabulário amplo e com função comunicativa?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
35.	O aluno repete palavras que os colegas ou você, não entendem o que ele quiz dizer?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
36.	O aluno só mantém conversa com os colegas sobre assuntos que lhe interessam?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
37.	O aluno costuma falar com o tom de voz alterado? (Exemplo: muito alto ou muito baixo)	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
38.	O aluno costuma repetir a fala dos colegas, professores e funcionários? (exemplo: a professora fala: "Peguem os cadernos" e o aluno repete a fala.)	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
39.	O aluno costuma repetir falas descontextualizadas? (exemplo: repete falas de desenhos animados ou filmes...)	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
40.	É possível entender o aluno quando ele apresenta trabalhos ou tem que explicar alguma informação?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
41.	O aluno consegue expressar suas opiniões?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
42.	O aluno compreende quando lhe dão explicações?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		

1.4.2 Não-verbal			
O que avaliar	No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
43. O aluno comunica-se a partir de ações, usa colegas ou professores como meio de indicar o que quer?	() S () N	() S () N	() S () N
	Especifique: _____ _____		
44. O aluno utiliza gestos sociais? (Exemplo: acenar para pessoas, apontar para objetos).	() S () N	() S () N	() S () N
	Especifique: _____ _____		
45. O aluno costuma ter problemas de comportamentos quando não é compreendido?	() S () N	() S () N	() S () N
	Especifique: _____ _____		
46. É possível compreender os desejos do aluno mesmo com a ausência da fala?	() S () N	() S () N	() S () N
	Especifique: _____ _____		
47. O aluno usa comunicação alternativa? (Exemplo: imagens ou pranchas de comunicação)	() S () N	() S () N	() S () N
	Especifique: _____ _____		

1.4.3 Leitura e escrita					
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares	
48.	O aluno realiza pareamento de letras?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
49.	O aluno identifica as letras do alfabeto?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
50.	O aluno nomeia as letras do alfabeto?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
51.	O aluno reconhece os sons das letras?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
52.	O aluno escreve as letras do alfabeto?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
53.	O aluno escreve palavras?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
54.	O aluno lê palavras?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
55.	O aluno copia, mas não lê aquilo que copiou?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
56.	O aluno possui o domínio de diferentes tipos de escrita? (Exemplo: cursiva e bastão)	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			

57.	O aluno interpreta e compreende enunciado simples?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
58.	O aluno interpreta e compreende enunciado complexo	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
59.	O aluno faz leitura de textos?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
60.	O aluno lê e compreende o que está lendo?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
61.	O aluno identifica as informações explícitas no texto?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
62.	O aluno identifica as informações implícitas no texto?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
63.	Após a leitura o aluno consegue recontar o que foi lido?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
64.	Em leitura de histórias o aluno identifica o início, meio e fim?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
65.	O aluno identifica sequência lógica em imagens?			
		Especifique: _____ _____		
66.	O aluno escreve frases com sentido?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		

67.	O aluno produz textos escritos?	() S () N () S () N () S () N
		Especifique: _____ _____
68.	O aluno apresenta erros de ortografia?	() S () N () S () N () S () N
		Especifique: _____ _____
69.	O aluno apresenta troca de letras com valor sonoro? (Exemplo: P e B/ T e D)	() S () N () S () N () S () N
		Especifique: _____ _____
70.	O aluno escreve com letra espelhada?	() S () N () S () N () S () N
		Especifique: _____ _____

1.5 Raciocínio lógico matemático

1.5.1 Noções de Grandeza / Igualdade e diferença

O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
71.	O aluno sabe a diferença entre grande e o pequeno?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
72.	O aluno sabe a diferença entre maior e menor?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
73.	O aluno sabe a diferença entre alto e baixo?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
74.	O aluno sabe a diferença entre grosso e fino?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		

1.5.2 Identificação de conceitos matemáticos básicos				
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
75.	O aluno identifica os números? Até quanto? _____	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
76.	O aluno quantifica os números? Até quanto? _____	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
77.	O aluno identifica: () unidade () dezena () centena	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
78.	O aluno organiza a sequência de elementos numéricos?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
79.	O aluno reconhece as figuras geométricas simples? (círculo, triângulo, retângulo e quadrado)	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
80.	O aluno realiza operações simples? (soma e subtração)	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
81.	O aluno usa material concreto para realizar operações simples? (soma e subtração).	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
82.	O aluno realiza operações de multiplicação e divisão?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
83.	O aluno usa material de concreto para resolver multiplicação ou divisão?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		

84.	O aluno resolve histórias matemáticas?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
85.	O aluno identifica as horas?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
86.	O aluno reconhece: () metade () dobro () triplo	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		

1.5.3 Noção temporal					
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares	
87.	O aluno emprega os termos manhã, tarde e noite adequadamente?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	
		Especifique: _____ _____			
88.	O aluno emprega os termos hoje, ontem e amanhã adequadamente?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	
		Especifique: _____ _____			
89.	O aluno localiza-se nomeando o dia, mês e ano?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	
		Especifique: _____ _____			
90.	O aluno emprega os termos antes, agora e depois adequadamente?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	
		Especifique: _____ _____			

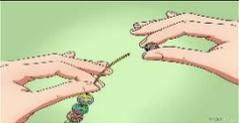
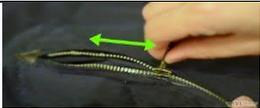
2. Área Motora

2.1 Coordenação motora ampla ou global

POSTURA, EQUILÍBRIO E LATERALIDADE					
O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares	
91.	O aluno ao deslocar-se: () mantém uma linha reta. () desvia do objetivo. () tropeça nos próprios passos.	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
92.	O aluno em pé, mantém a postura mesmo com os olhos fechados?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
93.	O aluno perde o equilíbrio ou a postura ao caminhar sobre uma linha reta?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
94.	O aluno mantém-se em pé só por mais de dez segundos?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
95.	O aluno quando anda ou corre costuma esbarrar nos móveis ou pessoas?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
96.	O aluno consegue caminhar pulando sobre obstáculos?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
97.	O aluno consegue saltar alternando os pés?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			
98.	O aluno consegue pular corda?	() S () N	() S () N	() S () N	
		Especifique: _____ _____			

99.	O aluno consegue saltar para dentro de um arco e depois para fora dele?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
100.	O aluno consegue saltar no mesmo lugar, com os pés juntos: para frente, para trás ou para direita e esquerda quando solicitado?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
101.	O aluno consegue chutar uma bola?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
102.	Quando você pede para o aluno arremessar uma bola em uma cesta, ele acerta ou não tem coordenação suficiente? (pode ser bola pequena ou bola de papel no cesto do lixo)	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
103.	O aluno apresenta algum movimento motor repetitivo quando está em pé? (pular, correr, balançar o corpo lateralmente).	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
104.	O aluno apresenta algum movimento motor repetitivo quando está em sentado? .	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
105.	Os movimentos motores do aluno se intensificam quando ele fica angustiado?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
106.	O aluno costuma balançar objetos fazendo movimento pendular? (cordão, fios, outros)	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		

2.2 Coordenação motora fina

O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
107.	O aluno usa movimento de pinça?"	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
108.	O aluno encaixa bolas de gude pelo gargalo da garrafa?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
109.	O aluno coloca contas em um fio? 	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
110.	O aluno abre e fecha uma garrafa com tampa de rosca?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
111.	O aluno abre e fecha um fecho? 	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
112.	O aluno encaixa peças em jogos? 	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
113.	O aluno consegue amassar um pedaço de papel com os dedos?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		
114.	O aluno rasga papel? 	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____		

115.	O aluno dobra papel?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
116.	O aluno recortar com tesoura? <input type="checkbox"/> franjas em papel. <input type="checkbox"/> sem demarcação. <input type="checkbox"/> em linha reta. <input type="checkbox"/> em linha curva.	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
117.	O aluno possui o domínio dos movimentos para segurar lápis, pincel e giz de cera?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
118.	O aluno apresenta pressão adequada do lápis sobre o papel? (não pode ser risco fraco ou muito forte)	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
119.	O aluno realiza traços: <input type="checkbox"/> vertical <input type="checkbox"/> une pontos <input type="checkbox"/> horizontal <input type="checkbox"/> retângulo <input type="checkbox"/> inclinados <input type="checkbox"/> círculos <input type="checkbox"/> quadrado	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
120.	O aluno sabe desenha: <input type="checkbox"/> objetos <input type="checkbox"/> pessoas <input type="checkbox"/> animais <input type="checkbox"/> rabiscos <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
121.	O aluno tem letra legível?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		
122.	O aluno necessita de algum tipo de adaptação para escrever?	<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N		<input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N
		Especifique: _____ _____		

3. ÁREA PESSOAL E SOCIAL

3.1 Interação pessoal, função social e emocional: reação à frustração, isolamento e medos; interação grupal, cooperação e afetividade.				
Item	O que avaliar	No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
123.	O aluno interage com os colegas?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
124.	O aluno usa expressões faciais de acordo com a situação? (Exemplo: sorri em momentos alegres)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
125.	O aluno faz uso adequado das saudações? (oi, olá, bom dia, boa tarde, tchau, obrigado)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
126.	O aluno gosta de abraçar ou ser abraçado pelos colegas?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
127.	O aluno aproxima-se de maneira não convencional? (Exemplo: cheirar os colegas e professores)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
128.	O aluno fica isolado da turma durante as atividades? (Exemplo: em sala, no recreio ou outros ambientes)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
129.	O aluno brinca com os colegas?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
130.	O aluno ignorar a presença de outras pessoas ao seu redor?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		

		_____.
131.	O aluno reconhece a professora da sala regular?	() S () N () S () N () S () N
		Especifique: _____ _____.
132.	O aluno reconhece seus colegas?	() S () N () S () N () S () N
		Especifique: _____ _____.
133.	O aluno conhece as regras escolares?	
		Especifique: _____ _____.
134.	O aluno aceita as regras escolares?	() S () N () S () N () S () N
		Especifique: _____ _____.
135.	O aluno reconhece os espaços escolares?	() S () N () S () N () S () N
		Especifique: _____ _____.
136.	O aluno apresenta comportamentos condizentes com os espaços escolares que frequenta?	() S () N () S () N () S () N
		Especifique: _____ _____.
137.	O aluno ignora quando lhe chamam atenção?	() S () N () S () N () S () N
		Especifique: _____ _____.
138.	O aluno fica agitado quando lhe negam algo desejado?	() S () N () S () N () S () N
		Especifique: _____ _____.
139.	O aluno consegue seguir e respeita regras em diferentes ocasiões?	() S () N () S () N () S () N
		Especifique: _____ _____.

140.	O aluno tem respostas emocionais excessivas? (ex: ri muito de algo sem graça, chora muito em situações que não correspondem a intensidade ou tem essas reações sem motivo aparente.)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
141.	O aluno demonstra ansiedade ou medo para realizar determinadas atividades?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
142.	O aluno acalma-se facilmente após ficar irritado com alguma situação?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
143.	O aluno compreende a expressão facial e corporal das pessoas? (Exemplo: quando a professora ou colegas estão bravos ou felizes)	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		

3.2 Rotinas

O que avaliar		No AEE	Em sala de aula	Outros espaços escolares
144.	O aluno age sempre da mesma maneira?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
145.	O aluno senta-se sempre no mesmo local da sala?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
146.	Quando é feita a chamada o aluno identifica seu nome?	() S () N	() S () N	() S () N
		Especifique: _____ _____.		
147.	O aluno apresenta extrema organização com seus objetos de	() S () N	() S () N	() S () N

	<p>uso escolar (exemplo fica nervoso se seu lápis cai no chão, ou seu lanche não está colocado na mesa como deveria, ex: tampa deve estar embaixo do pote).</p>	<p>Especifique: _____ _____.</p>		
<p>148.</p>	<p>O aluno aceita mudanças na rotina escolar?</p>	<p><input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N</p>	<p><input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N</p>	<p><input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N</p>
		<p>Especifique: _____ _____.</p>		
<p>149.</p>	<p>O aluno organiza-se melhor quando lhe antecipam as mudanças na rotina?</p>	<p><input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N</p>	<p><input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N</p>	<p><input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N</p>
		<p>Especifique: _____ _____.</p>		
<p>150.</p>	<p>Quando antecipada informações sobre mudanças na rotina o aluno aceita com tranquilidade?</p>	<p><input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N</p>	<p><input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N</p>	<p><input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N</p>
		<p>Especifique: _____ _____.</p>		
<p>151.</p>	<p>O aluno faz uso de apoio visual para seguir uma rotina?</p>	<p><input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N</p>	<p><input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N</p>	<p><input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> N</p>
		<p>Especifique: _____ _____.</p>		

APÊNDICE C: Quadro comparativo entre Poker et al. (2013) e áreas, itens e subitens elaborados no PAAA Legenda: Poker et al. (2013) ○ PAAA ○

1. ÁREA COGNITIVA								
FUNÇÃO COGNITIVA								
Percepção Memória	1.1 Processamento Sensorial.	Atenção	1.2 Atenção	1.3 Memória	Linguagem	1.4 Linguagem	Raciocínio lógico	1.5 Raciocínio lógico matemático.
	Questões: 01 a 22		Questões: 23 a 28	Questão: 29		Questões: 30 a 67	Compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas;	Questões: 70 a 86
visual	1.11 Visual Questões: 01 a 05	Dispersão e Seleção e manutenção de foco.	Dispersão, Seleção e manutenção de foco.	1.3.1. Ilhas de Habilidades	Oralidade, .	1.4.1 Verbal Questões: 30 a 43	compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos. Compreende ordens e enunciados, resolve problemas concretos e tem noção de posicionamento, espacialidade, igualdade e diferença.	1.5.1 Noções de Grandeza / Igualdade e diferença. Questões: 69 a 71
auditiva	1.1.2 Auditiva Questões: 06 a 11	Hiperatividade.	Hiperatividade		Leitura e escrita,	1.4.2 Não-verbal E comunicação alternativa. Questões: 44 a 49	Compreende ordens e enunciados, causalidade, sequência lógica etc.	1.5.2 Identificação de conceitos matemáticos básicos. Questões: 72 a 81
tátil	1.1.3 Tátil Questões: 12 a 16	Compreensão de ordens.	Compreensão de ordens.		Conhecer a Língua Brasileira de Sinais,	1.4.3 Leitura e escrita. Questões: 50 a 67		1.5.3 Noção temporal. Questões: 82 a 84
sinestésica	1.1.4 Gustativa Questões: 17 a 20	Identificação de personagens.			Uso do braille			
espacial temporal	1.1.5 Olfativa Questões: 21 a 22				Comunicação alternativa /suplementar			
2.ÁREA MOTORA Questões: 85 a 122								
FUNÇÃO MOTORA								
Postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaçotemporal e coordenação motora.			2.1 Coordenação motora ampla ou global: postura, equilíbrio e lateralidade. Questões: 85 a 102			2.2 Coordenação motora fina. Questões: 103 a 122		
3.ÁREA PESSOAL E SOCIAL Questões: 123 a 155								
FUNÇÃO PESSOAL E SOCIAL								
ÁREA EMOCIONAL – AFETIVA – SOCIAL Avaliar estado emocional, reação à frustração, isolamento e medos; interação grupal, cooperação e afetividade.								
3.1 Interação pessoal e função social - emocional, reação à frustração, isolamento e medos; interação grupal, cooperação e afetividade. Questões: 123 a 148								
3.2 Rotinas. Questões: 149 a 155								

Autora: FERREIRA E. S. (2018)

APÊNDICE D - Termo de confidencialidade para grupo EdEA**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: Elaboração e validação de um plano de avaliação para alunos com autismo.

Pesquisador responsável: Carlo Schmidt

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (51) 9958-5692

Local da coleta de dados: Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo – EdEA da Universidade Federal de Santa Maria.

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de gravação das reuniões no grupo focal nos dias 25 de maio a 08 de junho, na UFSM.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Educação Especial, sala 3240, 97105-970 - Santa Maria - RS. Por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do professor Carlo Schmidt. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, 16 de Abril de 2018

Assinatura do Responsável

APÊNDICE E – Termo de confidencialidade para as escolas.



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Elaboração e validação de um plano de avaliação para alunos com autismo.

Pesquisador responsável: Carlo Schmidt

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (51) 9958-5692

Local da coleta de dados: Escolas do Município de Santa Maria.

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de documentos denominados plano de atendimento educacional especializado de alunos com autismo nas escolas do município de Santa Maria de 30 de abril a 11 de maio.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Educação Especial, sala 3240, 97105-970 - Santa Maria - RS. Por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do professor Carlo Schmidt. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, 16 de Abril de 2018

Assinatura do Responsável

APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido para o grupo EdEA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO/CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Elaboração e validação de um plano de avaliação para alunos com autismo

Pesquisador responsável: Carlo Schmidt e Elisangela Soares Ferreira

Instituição/Departamento: UFSM/Programa de Pós-graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: (51) 9958-5692, (55) 99680-5762 e (55) 3307-1910 Avenida Roraima, 1000, prédio 16 A, 3240, CEP: 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Grupo de Pesquisa em Educação Especial – EdEA - UFSM.

Eu Elisangela Soares Ferreira, responsável pela pesquisa Elaboração e validação de um plano de avaliação para alunos com autismo, o convidamos você membro do grupo EdEA a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende, conhecer e descrever os processos de avaliação de alunos com autismo, na perspectiva inclusiva para a elaboração de um plano de avaliação para alunos com autismo, para uso de professores do Atendimento Educacional Especializado, que contemple os aspectos que interferem no desenvolvimento pedagógico específico dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Acreditamos que ela seja importante porque existe a necessidade de dispor para o professor de AEE, um plano que estejam contemplados eixos de avaliação, em que as questões sobre as especificidades dos alunos com autismo, não dependam exclusivamente do conhecimento do professor. Um plano capaz de direcionar o olhar do professor para as características do autismo que interferem no desenvolvimento pedagógico.

O intuito é suprir uma grande lacuna no processo de instrumentalização dos professores do AEE no que se refere ao aspecto avaliativo de alunos com autismo, visto que tal o processo antecede os planejamentos individualizados. Como consequência acredita-se que os professores terão no plano de avaliação, uma alternativa voltada especificamente para coleta de informações específicas sobre o aluno possibilitando posteriormente a elaboração de planos pedagógicos com qualidade e ações realmente efetivas, possibilitando o desenvolvimento global do aluno.

Para sua realização será, a pesquisa será desenvolvida em 6 (seis) etapas e obedecerá a metodologia descrita por Kline (1995) organizadas da seguinte maneira: 1) revisão das literaturas; 2) formulação dos itens para o questionário a partir da revisão de literatura; 3) Coleta de 30 (trinta) planos de atendimentos educacionais especializados de alunos com autismo, elaborados por professores atuantes em salas de AEE para análise que consistirá nos tópicos: a. que e quais aspectos estão sendo considerados na avaliação do autismo em relação aos itens do instrumento; b. Como estão sendo nomeados pelos professores estes aspectos – terminologias da área (para utilização destas terminologias no instrumento); 4) revisão dos itens do instrumento, para ajuste à realidade dos professores; 5) refinamento das etapas anteriores, em conjunto com os professores especialistas, para ajuste de terminologias, questões, itens, áreas e especificidades contempladas ou não; 6) conclusão com os ajustes a partir do refinamento realizado pelos especialistas e a geração do plano de avaliação.

Sua participação constará em participar do estudo na etapa 5 e permitir a coleta de dados com gravação de áudio a partir dos temas geradores propostos no grupo focal.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores

Salienta-se que, por se tratar de um constructo a partir de análises de itens, os participantes poderão apresentar alguma fadiga, assim ficam previstos intervalos para descanso e até mesmo a suspensão do encontro do dia. Outros riscos ou constrangimentos que possam surgir ocasionados pela situação da pesquisa, a pesquisadora se compromete em auxiliar no esclarecimento do mesmo, bem como no esclarecimento de quaisquer outras dúvidas que possam gerar desconforto dos participantes.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pessoalmente pela pesquisadora.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Elisangela Soares Ferreira
Matr. 201670252

Santa Maria, _____, _____ 2018.

APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido para escolas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO/CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Elaboração e validação de um plano de avaliação para alunos com autismo

Pesquisador responsável: Carlo Schmidt e Elisangela Soares Ferreira

Instituição/Departamento: UFSM/Programa de Pós- graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: (51) 9958-5692, (55) 99680-5762 e (55) 3307-1910 Avenida Roraima, 1000, prédio 16 A, 3240, CEP: 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Escolas do Município de Santa Maria, conforme Autorização Institucional

Eu Elisangela Soares Ferreira, responsável pela pesquisa Elaboração e validação de um plano de avaliação para alunos com autismo, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende, conhecer e descrever os processos de avaliação de alunos com autismo, na perspectiva inclusiva pra a elaboração de um plano de avaliação para alunos com autismo, para uso de professores do Atendimento Educacional Especializado, que contemple os aspectos que interferem no desenvolvimento pedagógico específico dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Acreditamos que ela seja importante porque existe a necessidade de dispor para o professor de AEE, um plano o qual estejam contemplados eixos de avaliação, em que as questões sobre as especificidades dos alunos com autismo, não dependam exclusivamente do conhecimento do professor. Um plano capaz de direcionar o olhar do professor para as características do autismo que interferem no desenvolvimento pedagógico.

O intuito é suprir uma grande lacuna no processo de instrumentalização dos professores do AEE no que se refere ao aspecto avaliativo de alunos com autismo, visto que tal o processo antecede os planejamentos individualizados. Como consequência acredita-se que os professores terão no plano de avaliação, uma alternativa voltada especificamente para coleta de informações específicas sobre o aluno possibilitando posteriormente a elaboração de planos pedagógicos com qualidade e ações realmente efetivas, possibilitando o desenvolvimento global do aluno.

Para sua realização será, a pesquisa será desenvolvida em 6 (seis) etapas e obedecerá a metodologia descrita por Kline (1995) organizadas da seguinte maneira: 1) revisão das literaturas; 2) formulação dos itens para o questionário a partir da revisão de literatura; 3) Coleta de 30 (trinta) planos de atendimentos educacionais especializados de alunos com autismo, elaborados por professores atuantes em salas de AEE para análise que consirtirá nos tópicos: a. que e quais aspectos estão sendo considerados na avaliação do autismo em relação aos itens do instrumento; b. Como estão sendo nomeados pelos professores estes aspectos – terminologias da área (para utilização destas terminologias no instrumento); 4) revisão dos itens do instrumento, para ajuste à realidade dos professores; 5) refinamento das etapas anteriores, em conjunto com os professores especialistas, para ajuste de terminologias, questões, itens, áreas e especificidades contempladas ou não; 6) conclusão com os ajustes a partir do refinamento realizado pelos especialistas e a geração do plano de avaliação.

Sua participação constará de permitir a coleta de cópias de planos de atendimento educacional especializado (PAEE), de alunos com autismo que frequentam a sala de atendimento educacional especializado desta instituição. O objetivo é verificar no PAEE as correspondências dos conteúdos destacados nos pelos professores e as áreas destacadas em nossa pesquisa.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS -
2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

A participação nessa pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para os participantes, porém se em algum momento da coleta de PAEE causar alguma dúvida a pesquisadora compromete-se em esclarecer.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pessoalmente pela pesquisadora.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

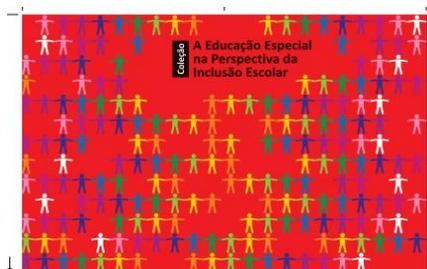
Assinatura do voluntário

Elisangela Soares Ferreira
Matr. 201670252

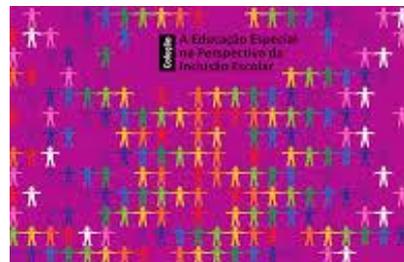
Santa Maria, _____, _____ 2018.

ANEXOS

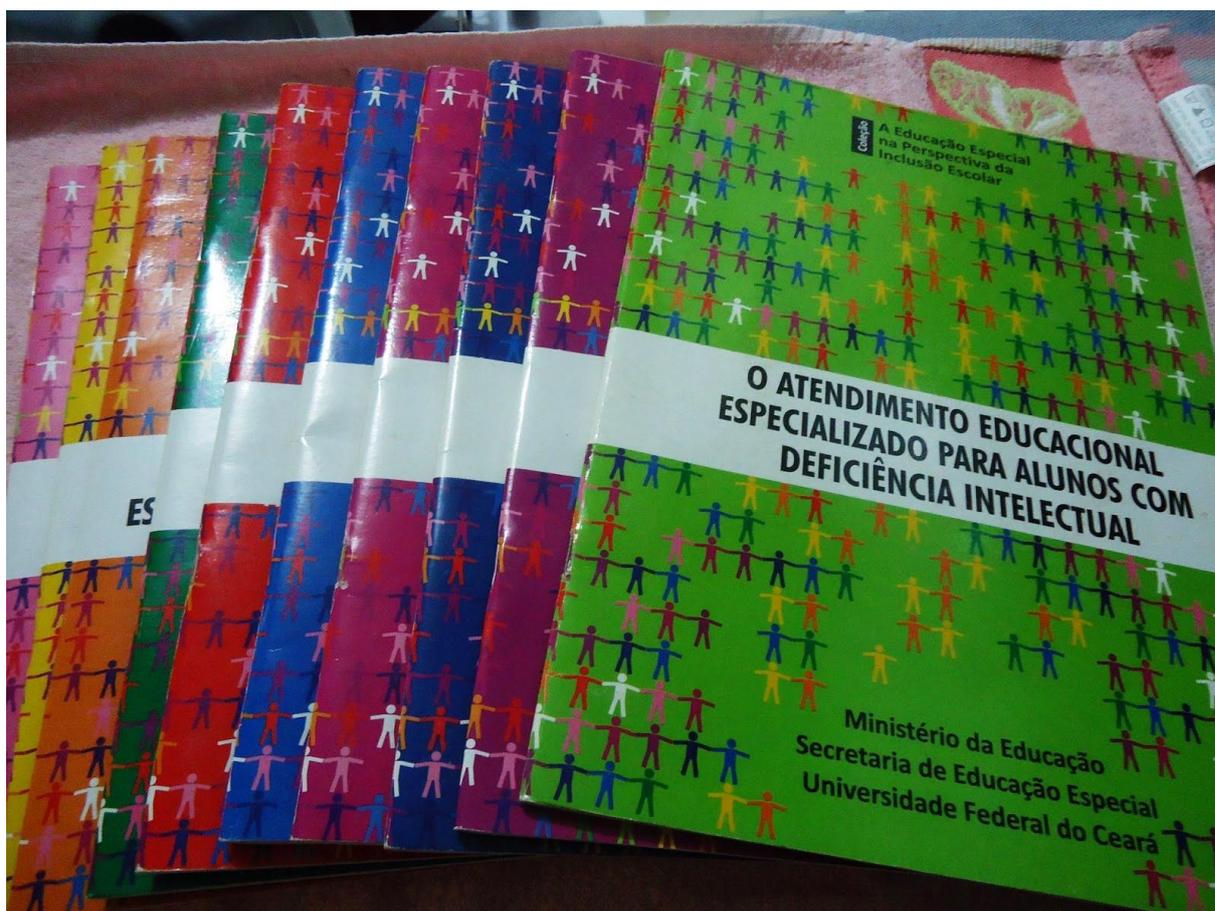
ANEXO A – Coleção "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar"



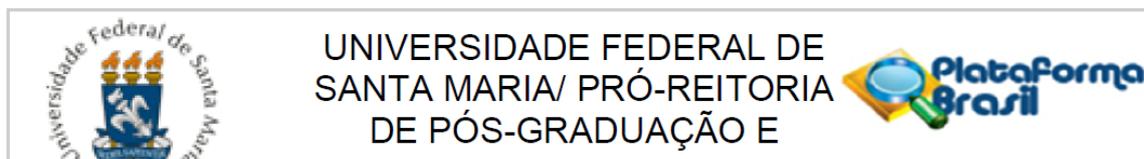
A ESCOLA COMUM INCLUSIVA



TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO



ANEXO B - Parecer de aprovação do comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Elaboração e validação de um plano de avaliação para alunos com autismo

Pesquisador: Carlo Schmidt

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 88161118.1.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.708.745

Apresentação do Projeto:

O projeto (dissertação/PPG Educação/UFSM) busca “conhecer e descrever os processos de avaliação de alunos com autismo na perspectiva inclusiva”, guiado pela questão central “Como elaborar e validar um plano de avaliação para alunos com autismo que atenda as demandas dos professores?”, professores integrantes da esfera do Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, a pesquisa usará o “método de elaboração de instrumentos e obedecerá a metodologia descrita por Kline (1995) organizada em seis etapas: 1) revisão das literaturas; 2) formulação dos itens para o questionário a partir da revisão de literatura; 3) Coleta de 30 (trinta) planos de atendimentos educacionais especializados (PAEE) de alunos com autismo, elaborados por professores atuantes em salas de AEE para análise de conteúdo; 4) revisão dos itens do instrumento, para ajuste à realidade dos professores; 5) refinamento das etapas anteriores, em conjunto com professores especialistas, para ajuste de terminologias, questões, itens, áreas e especificidades contempladas ou não; 6) conclusão e validação a partir do refinamento realizado pelos especialistas e a geração do plano de avaliação final”. Participarão da pesquisa cinco professores especialistas, integrantes do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo da Universidade Federal de Santa Maria.

Os dados serão coletados na rede municipal de ensino (os planos de atendimentos educacionais dos AEEs para posterior análise de conteúdo) e haverá o uso do gravador digital de voz nos encontros com o grupo focal e também o uso de planilha com os guias de tópicos de discussão.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

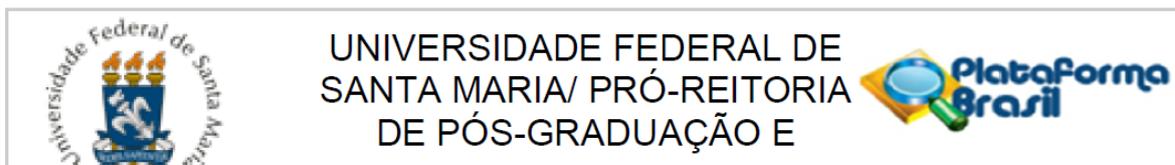
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.708.745

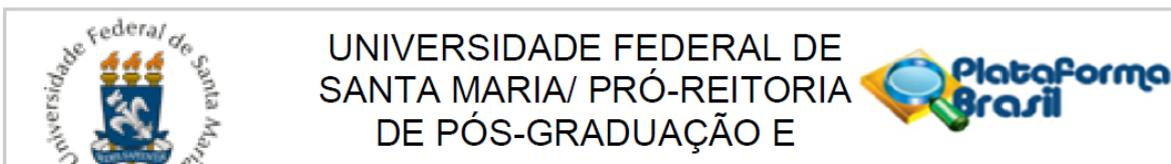
Segundo o projeto, “será utilizado o método de elaboração de instrumentos que obedecerá a metodologia descrita por Kline (1995) com a seguinte organização: Etapa 1 - Revisão das literaturas entre elas: DSM-5 (APA, 2013), Poker et al.(2013), Teoria da Mente, Teoria da Coerência Central e Teoria das Funções Executivas, para fundamentação teórica com as principais características do autismo a serem consideradas como itens a serem contemplados na avaliação pelos professores do AEE. Etapa 02 – Formulação dos itens para o PAAA a partir da revisão de literatura. Etapa 03 - Coleta de trinta (30) PAEE junto a rede pública do município de Santa Maria de alunos com autismo, elaborados por professores atuantes em salas de AEE para análise. A análise dos dados dar-se-á pelo método de análise de conteúdo. De acordo com Minayo (2004), “através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses)”. O objetivo é verificar a correspondência entre as áreas do PAAA e os conteúdos destacados nos PAEEs pelos professores”. Material que será compreendido pela análise de conteúdo (Bardin). “Etapa 04 - Revisão dos itens do plano de avaliação para ajustes com os resultados da análise da etapa 03. Etapa 05 – Será realizado o refinamento das etapas anteriores em conjunto com cinco professores especialistas, integrantes do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo (EdEA) da Universidade Federal de Santa Maria”. “Etapa 06 – Será a conclusão da elaboração do PAAA a partir das etapas anteriores.”

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: conhecer e descrever os processos de avaliação de alunos com autismo, na perspectiva inclusiva.

Objetivos secundários: verificar na literatura a existência de métodos de avaliação pedagógicos que poderão servir de suporte inicial para a construção do instrumento padronizado. Identificar, criar ou aprimorar áreas ou itens para a construção do instrumento de avaliação. Coletar Planos de Atendimento Educacional Especializado de crianças com autismo dos professores de Educação Especial para identificação dos itens mais comumente considerados nesta forma de avaliação; Verificar se os itens dos PAEE coletados, estão contemplados nas áreas do instrumento de avaliação. Analisar, elaborar e validar um plano de avaliação para alunos com autismo.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.708.745

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos adequados à legislação: "Nas Informações Básicas da Plataforma Brasil, os riscos estão descritos como: "Por se tratar de um constructo a partir de análises de itens, os participantes poderão apresentar alguma fadiga, assim ficam previstos intervalos para descanso e até mesmo a suspensão do encontro do dia. Outros riscos ou constrangimentos que possam surgir ocasionados pela situação da pesquisa, a pesquisadora se compromete em auxiliar no esclarecimento do mesmo, bem como no esclarecimento de quaisquer outras dúvidas que possam gerar desconforto dos participantes."

Os benefícios estão adequados: "Que a pesquisa colabore com a elaboração de um plano de avaliação para alunos com autismo, que possa efetivamente dar o apoio necessário para os professores do AEE, completando assim uma lacuna permanente nos atendimentos da educação especial, no tocante a alunos com autismo. Espera-se também que surta reflexos positivos na prática e no processo de inclusão."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

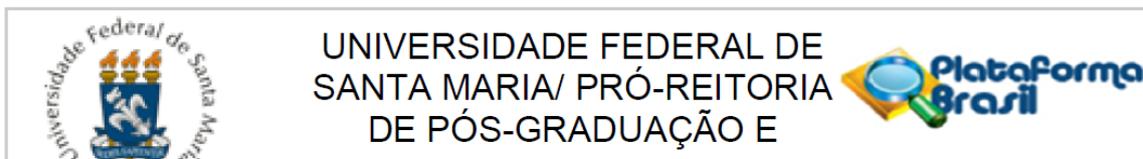
Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Autorização Institucional (Superintendência da Gestão Pedagógica da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, autorizando o acesso aos planos e listando as escolas), Termo de Autorização Institucional (Centro de Educação/UFSM) e Termo de Confidencialidade (pode ser apenas um): adequados à legislação.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.708.745

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_1110952.pdf	29/05/2018 11:54:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_UFSM_GRUPO_EdEA_III.pdf	29/05/2018 11:53:21	Elisangela Soares Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Aut_coordepesquisa_OBS.pdf	25/05/2018 23:01:28	Elisangela Soares Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Participantes_I.pdf	14/05/2018 19:37:14	Elisangela Soares Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_ELISANGELA_Aj_Cron.pdf	17/04/2018 23:02:45	Elisangela Soares Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	GAP_INTEGRA.pdf	17/04/2018 22:21:09	Elisangela Soares Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Elis.pdf	16/04/2018 16:10:08	Elisangela Soares Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 12 de Junho de 2018

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com