

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOTURNO**

Gabriela Brutti Lehnhart

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INTERVENÇÃO
MEDIADA POR PARES: MEDIAÇÃO INDEPENDENTE DOS PARES
SOBRE O ENGAJAMENTO NA TAREFA**

**Santa Maria, RS
2018**

Gabriela Brutti Lehnhart

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INTERVENÇÃO MEDIADA POR
PARES: MEDIAÇÃO INDEPENDENTE DOS PARES SOBRE O ENGAJAMENTO
NA TAREFA.**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para aquisição do título de **Licenciada em Educação Especial.**

Orientador. Prof^o Dr. Carlo Schmidt

**Santa Maria, RS
2018**

Gabriela Brutti Lehnhart

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INTERVENÇÃO MEDIADA POR
PARES: MEDIAÇÃO INDEPENDENTE DOS PARES SOBRE O ENGAJAMENTO
NA TAREFA**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Educação Especial Noturno da
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para
aquisição do título de **Licenciada em
Educação Especial.**

Aprovado em 19 de novembro de 2018:

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

Fabiane dos Santos Ramos, Ms. (UFSM)
(Co-orientadora)

Profa. Marcia Doralina Alves, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

RESUMO

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES: MEDIAÇÃO INDEPENDENTE DOS PARES SOBRE O ENGAJAMENTO NA TAREFA.

Autor: Gabriela Brutti Lehnhart
Orientador: Carlo Schmidt

A literatura na área da Educação aponta que as práticas pedagógicas de professores de alunos com autismo têm se mostrado desafiadora. Neste contexto, a Intervenção Mediada por Pares (IMP) tem se mostrado promissora no cenário internacional, embora ainda pouco conhecida na realidade brasileira, por favorecer o desenvolvimento das habilidades sociais e de aprendizagem dos alunos. A IMP ocorre através da mediação estabelecida entre colegas e o aluno com deficiência, em que os primeiros são orientados por seus professores ou o educador especial sobre a mediação que farão com seu colega com autismo nas tarefas. A IMP tem vantagens como auxílio ao professor em sala de aula, aumento do tempo que o aluno com autismo se mantém engajado em suas tarefas, bem como facilitadora, uma vez que poderá ser usada em ambiente escolar. Apesar dos estudos sobre IMP identificarem a importância das mediações dos pares com o aluno com autismo, são escassas informações sobre como cada colega pode contribuir nestas mediações. Por isto, o presente estudo se propõe a identificar independentemente os comportamentos mediadores de colegas com desenvolvimento típico que atuam na intervenção mediada por pares sobre o engajamento na tarefa de alunos com autismo no processo de inclusão, em uma escola pública de Santa Maria/RS. Participarão do estudo dois alunos com autismo matriculados no 1º e 2º anos do ensino fundamental, quatro colegas e a educadora especial da escola. A pontuação e análise dos comportamentos mediadores ocorrerão de forma independente para cada colega que atua com o aluno com autismo. A pontuação do protocolo se deu a partir das análises de vídeos já coletados, cujos dados fazem parte de um estudo que constituiu o banco de dados do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo (EdEA/PPGE/UFSM). Após foram apresentados, através de gráficos os comportamentos mediadores realizado por cada par, identificando qual a frequência de cada um dos comportamentos mediadores foram realizados com os colegas com autismo.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Mediação por Pares.

ABSTRACT

AUTISTIC SPECTRUM DISORDER AND PEER MEDIATED INTERVENTION: INDEPENDENT MEDIATION OF PEERS ON ENGAGEMENT IN THE TASK.

Author: Gabriela Brutti Lehnhart
Advisor: Carlo Schmidt

The literature in the field of Education points out that the pedagogical practices of teachers of students with autism have proven challenging. In this context, the Peer-Mediated Intervention (IMP) has shown promise in the international scenario, although still little known in the Brazilian reality, by promoting the development of social skills and students learning. The IMP occurs through mediation established between colleagues and the student with disabilities, in which the first ones are guided by their teachers or the special educator on mediation that they will do with their colleague with autism in the tasks. The IMP has advantages as an aid to the teacher in the classroom, increasing the time that the student with autism remains engaged in their tasks, as well as a facilitator, since it may be used in the school environment. Despite de studies on the IMP, it is important to have mediations between peers and students with autism, there is little information on how each colleague can contribute to these mediations. Therefore, the present study proposes to independently identify the mediating behaviors of colleagues with typical development that act in the intervention mediated by peers on the engagement in the task of students with autism in the process of inclusion in a public school in Santa Maria / RS. Two students with autism enrolled in the 1st and 2nd years of elementary school, four colleagues and the special educator of the school will participate in the study. The scoring and analysis of mediating behaviors will occur independently for each colleague who works with the student with autism. The protocol score was based on the analysis of videos already collected, whose data are part of a study that constituted the database of the Special Education and Autism Research Group (EdEA / PPGE / UFSM). After they were presented, through graphs the behaviors mediators performed by each peer, identifying how often each of the mediator behaviors were performed with colleagues with autism.

Key words: School Inclusion. Autistic Spectrum Disorder. Peer Mediation.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. OBJETIVOS DA PESQUISA	7
2.1 OBJETIVO GERAL	8
2.1.1 Objetivos específicos	8
3. REVISÃO DE LITERATURA	8
3.1 AUTISMO NA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR ...	8
3.2 INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES (IMP)	11
4. METODOLOGIA	12
4.1 PARTICIPANTES	12
4.2 CONTEXTO ESCOLAR	13
4.3 INSTRUMENTO	14
4.3.1 Protocolo de Pontuação dos Comportamentos Mediadores por Pares (LEHNHART, RAMOS e SCHMIDT, 2018)	14
4.4 PROCEDIMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	15
4.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	16
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	16
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
7. REFERÊNCIAS	25
8. ANEXOS	27

1. INTRODUÇÃO

O começo dessa nova trajetória acadêmica, iniciou na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através de um projeto de extensão, coordenado por uma professora do curso de Educação Física, juntamente com outros acadêmicos de diversos cursos da instituição, com uma proposta de realizar atividades de dança para alunos com deficiência física, alguns cadeirantes e um menino com o diagnóstico de autismo. Então surgiu a coragem de começar uma nova vida acadêmica, deixando de lado a minha primeira profissão e partindo para conhecer as novas oportunidades do curso de graduação escolhido, a Educação Especial.

Logo no início da graduação, estive com pessoas direcionadas as causas do autismo, com oportunidade de participar ativamente durante o período da graduação. Durante essas experiências, participei de outro projeto de pesquisas, PEISM, oportunizando estar no Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹ e dentro da sala de aula. Até a minha chegada nesse lugar, estive com pais, professores, educadores especiais e demais profissionais, que me encorajaram a buscar constantemente por (in)formação sobre essas diversas experiências, como as constantes dúvidas dos professores de como obter a inclusão efetiva desses alunos, sendo que o objetivo principal do aluno com autismo não seja somente para socializar, mas também a realizar formas de aprendizagem.

Sobre essa busca constante realizou-se o meu trabalho de conclusão de curso sobre o tema da Intervenção Mediada por Pares (IMP). A mesma, se trata de uma intervenção que tem sido utilizada na inclusão de modo geral, mas tem se mostrado eficaz para crianças com autismo, isso porque ocorre através da mediação estabelecida entre colegas e o aluno com autismo. A intervenção implica na interação mediada pelos alunos com desenvolvimento típico e alunos com autismo.

Em uma das etapas da intervenção, ocorre a escolha dos pares que realizaram as mediações, na etapa seguinte a professora de educação especial orienta os pares, sobre como lidarem com as habilidades sociais e de aprendizagem do colega com autismo. A habilidades podem ser: comunicação, interação, trocas de turno, flexibilidade, iniciativa. Pesquisas apresentaram resultados animadores com crianças

¹ Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

com autismo (McHALE, 1983), de forma que o aluno com autismo aumentará a frequência de interações sociais com seus colegas e diminuirá o tempo de isolamento.

Há diferentes formas de organização da IMP. Por exemplo, uma das formas é chamada “Colegas de Recreio” que se caracteriza por não determinar a escolha de dois pares fixos para a intervenção, mas um revezamento entre os colegas de turma (HUNDERT, 2009; MASON et al., 2014). Outra, é a abordagem por “Redes de Pares” que envolve crianças com autismo recebendo mediação por um grupo de crianças com desenvolvimento típico (GARRISON-HARREL, KAMPS, KRAVITS, 1997; KAMPS et al., 1997).

Ou seja, na IMP os pares atuam como mediadores, na maioria das vezes em conjunto, seja em duplas, grupos ou revezamento. Os estudos citados anteriormente descrevem como ocorreu a interação entre os pares e o aluno com autismo de forma conjunta, mais comumente pontuando as frequências das interações de ambos os pares, independentemente de qual dos pares mais atuou ou menos atuou.

Como uma das etapas de implementação da IMP é a seleção dos colegas que irão mediar as aprendizagens sociais ou acadêmicas do aluno com autismo, obedecendo a critérios como assiduidade na escola, domínio da habilidade que irá mediar, empatia, etc. Chama a atenção a ausência na literatura de análises das interações dos colegas realizadas de forma independente.

Tal análise permitiria identificar as contribuições individuais de cada colega durante a mediação, revelando uma possível relação entre os critérios utilizados na seleção dos pares com o seu desempenho efetivo na intervenção. A verificação das contribuições de cada par, discriminadamente, poderia, por exemplo, auxiliar no refinamento dos critérios de seleção através da identificação de características das crianças que mais contribuem para a intervenção.

Através de uma breve busca na literatura por artigos que analisam o papel individual de cada colega durante a interação, não se encontrou nada. Portanto, a proposta de identificar contribuições individuais de cada criança nas intervenções mediadas por pares poderá preencher uma lacuna na literatura sobre esta intervenção, auxiliando pesquisadores e professores sobre a melhor forma de implementá-la, especialmente quanto à orientação dos pares.

2. OBJETIVOS DA PESQUISA

2.1 OBJETIVO GERAL

Identificar independentemente os comportamentos mediadores de colegas com desenvolvimento típico que atuam na intervenção mediada por pares sobre o engajamento na tarefa de alunos com autismo no processo de inclusão.

2.1.1 Objetivos específicos

Analisar comparativamente os comportamentos mediadores de cada colega junto ao aluno com autismo.

Verificar quais dos comportamentos mediadores realizados pelos pares são mais frequentes.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1 AUTISMO NA EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) consta no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, conhecido por DSM - 5, como um Transtorno do Neurodesenvolvimento (APA, 2013). Sendo, que apresenta dois critérios diagnósticos importantes, são eles nas áreas: sociocomunicativa e comportamental. Os comportamentos das pessoas com esse diagnóstico, se apresentam de forma muito variadas nestas áreas.

É comum, por exemplo, que os alunos com autismo prefiram atividades solitárias na escola, permanecendo mais tempo isolados do que junto a um grupo de colegas. Este fato pode ser explicado pelas dificuldades em se relacionar em grupos no recreio, conversar sobre assuntos comuns e variados ou mesmo compartilhar atividades e brincadeiras como jogos interativos de pega-pega ou esconde-esconde (SCHMIDT, 2017). As dificuldades de comunicação necessitam da mediação do professor para que não se tornem barreiras à participação e aprendizagem na escola, o que coloca o professor em papel de destaque.

Nas estatísticas apresentadas em 2012, pelas estimativas americanas CDCs (*Centers for Disease Control and Prevention*), estima-se que a cada 68 crianças, possa haver um com autismo, apresentando aumentos consideráveis sobre a

incidência, nas últimas duas décadas. Hoje, se observa nas escolas, esse aumento no número de alunos com autismo, cada vez mais presentes dentro do espaço escolar.

Os alunos com autismo foram reconhecidos há pouco tempo pela educação especial. Nos documentos legais, eles aparecem pela primeira vez indiscriminadamente com outras condições na categoria de alunado da educação especial, classificavam-se dentro das “condutas típicas” (BRASIL, 1994). Esta categoria fazia referência a alunos com comportamentos considerados inadequados que ocasionavam dificuldades de adaptação escolar e de relacionamento. Somente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) que o termo autismo aparece, nomeado como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sendo um dos alunos público-alvo da educação especial² (BRASIL, 2008).

Neste mesmo documento, está prevista a organização do sistema educacional inclusivo. Conforme o PNEEPEI, a educação especial, perpassa por todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação superior, disponibiliza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2008), em atendimentos ofertados dentro do espaço escolar, que quando realizados na sala de recurso, serão preferencialmente realizados no turno inverso.

O AEE se apresenta também nos momentos de orientações e acompanhamento dentro e fora da sala de aula com os alunos e demais professores, assim como, elimina e identifica as barreiras visando à plena participação dos alunados público-alvo da educação especial no processo de aprendizagem (Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Dessa forma o AEE, é caracterizado por propostas pedagógicas, portanto, o laudo clínico do aluno com autismo não se torna obrigatório (NOTA TÉCNICA 04/2014). Assim o direito a educação não poderá ser limitado pela condição do diagnóstico e a declaração no Censo Escolar, como público-alvo sob as orientações da Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

Posteriormente, na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Pianna, se institui a Política Nacional De Proteção dos Direitos da Pessoa

² Alunos público-alvo da Educação Especial: com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), ganhando os direitos de ser reconhecida uma pessoa com deficiência e, portanto, recebendo dos mesmos direitos. Traz o monitor com a função de acompanhar na locomoção, higiene e alimentação, assim como a punição de multa em valores para a escola que negar a matrícula de aluno com autismo.

Na Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2013a) o sujeito com autismo tem assegurado os mesmos direitos que são garantidos na legislação da PNEEPEI (BRASIL, 2008) juntamente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006). Ambas garantem o acesso à educação inclusiva no contexto do ensino regular, efetivando assim, medidas de apoio em ambiente que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social.

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) apresentam uma síntese do estado da arte sobre inclusão de alunos com autismo analisando produções nacionais (artigos de periódicos) entre 2008 e 2013, com o objetivo descrever a escolarização de pessoas com TEA em escolas regulares. Os resultados mostraram o quanto os professores se sentem inaptos a desenvolverem práticas pedagógicas, impactando no baixo rendimento escolar desses alunos.

Schmidt et al., 2016, realizam uma análise descritiva sobre aspectos importantes para inclusão dos alunos com autismo e a percepção de seus professores, obtidos em dissertações e teses no período de 2013 e 2015. As falas dos professores, retiradas dos estudos analisados, relatam o desconhecimento sobre muitos dos comportamentos de alunos com autismo, por exemplo, consideram como característica central deste alunado os comportamentos agressivos. Contudo, sabe-se que a agressividade não é uma característica diagnóstica do autismo (APA, 2013).

O desconhecimento também permeia as práticas pedagógicas, que resultam em uma fragilidade em auxiliar na aprendizagem em sala de aula. Consequentemente, é de se esperar que os alunos com autismo apresentem pouco rendimento nas questões de aprendizagem escolar. O estudo ainda destaca as dificuldades encontradas pelos professores em buscar práticas eficazes para aprendizagem do aluno com autismo nas escolas.

Nascimento, Cruz e Braun (2017), mostram o mapeamento e uma análise do estado da arte acerca do processo de escolarização de pessoas com autismo, ao longo da última década, disponíveis no banco de dados de Scielo-Brasil. Observou-

se neste estudo a falta de conhecimento de práticas ou mesmos recursos pedagógicos que favoreçam a aquisição da aprendizagem do aluno como autismo.

Portanto, o conjunto de pesquisas sobre a escolarização de alunos com autismo destaca como relevante as dificuldades docentes em desenvolver práticas de intervenção educacional com estes alunos. Esta pode ser considerada como uma das principais barreiras deste alunado à aprendizagem e participação escolar.

3.2 INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES (IMP)

A IMP baseia-se nos princípios teóricos de que as interações sociais com colegas socialmente mais competentes favorecem o desenvolvimento (HARTUP, 1989). São considerados colegas mais socialmente competentes, aqueles que resolvem as demandas sociais conforme seu contexto social (RAMOS et al., 2018).

Ocorrem dois tipos básicos de interações que beneficiam o desenvolvimento infantil: a primeira são as interações verticais, que são interações entre adultos-crianças, onde se desenvolve habilidades de um modo mais evoluído e independência, como as habilidades mais complexas (a linguagem, a cognição, o conhecimento se si e do outro); e a segunda são as interações horizontais, em que a interação ocorre entre criança-criança, a partir das habilidades já adquiridas no modo vertical, buscam alcançar níveis de maior interação com uma outra criança, consideradas socialmente parecidas com elas (HARTUP, 1989).

Essa intervenção vem apresentando benefícios, como a versatilidade de aplicação da intervenção nos ambientes da escola, como na sala de aula, no recreio, no parque (NUNES e ARAUJO, 2014; ZAGONA e MASTERGEORGE, 2016), outros efeitos positivos, sobre o tempo pelo qual o professor destinava ao aluno com autismo durante a aula, assim será dividido algumas mediações sobre esse aluno com autismo com os seus colegas de sala, os pares (CHAN et al., 2009).

Outro ponto a destacar sobre o efeito da intervenção sobre o tempo de engajamento em atividades acadêmicas e conseqüentemente diminuindo o tempo de isolamento desse aluno (CAMARGO e BOSA, 2009; ROTHERAM-FULLER et al., 2010), assim como a relação de troca de interações entre o par e seu colega com autismo.

Os alunos com autismo têm frequentes dificuldades em desenvolver comportamentos adequados/apropriados para aprendizagem formal, como

permanecer sentado em sua classe algum tempo, falta de atenção e concentração, agitação, movimentos estereotipados, dentre outros. Porém, como o professor tem uma formação pedagógica, que o habilita para ensinar, e não a lidar com problemas de comportamento, este fato se apresenta como dificuldade na escola (SCHMIDT, 2017).

A IMP no espaço escolar em uma das etapas se dá com a escolha dos pares, que são colegas de aula, através de critérios como afinidade com o colega com autismo. Após a educadora especial, o professor da sala ou algum profissional da escola, realizam uma orientação para instruir os colegas (pares) de como mediar o colega com autismo nas habilidades sociais e de aprendizagem.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa é identificar independentemente os comportamentos mediadores de colegas com desenvolvimento típico que atuam na intervenção mediada por pares sobre o engajamento na tarefa de alunos com autismo no processo de inclusão.

4. METODOLOGIA

4.1 PARTICIPANTES

Os participantes fazem parte de um estudo que constitui o banco de dados do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo (EdEA/PPGE/UFSM). Se tratam de duas crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), as quais identificamos como Maria e João e quatro crianças com desenvolvimento típico, todas matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Santa Maria/RS e duas educadoras especiais da escola.

Maria, na data das filmagens (coletas de dados) estava com 6 anos e 10 meses, matriculada no 1º ano. Diagnóstico de autismo e associado a Síndrome de West³, diagnosticada em 2016. Frequentou a educação infantil, em outra escola, não recebia o AEE. Estava presente na escola três vezes por semana, em período reduzido das 13h30min às 16h, não tem comunicação verbal, utiliza o apontar para manifestar o que deseja. Seu tempo de concentração é reduzido, necessita de auxílio para os

³ Síndrome de West, ou espasmos infantis, é uma forma de epilepsia que se inicia na infância. É caracterizada pela tríade: espasmos infantis, hipsarritmia e retardo mental. (CID-10)

hábitos de vida diária (alimentação, higiene), demonstra (auto) agressividade, realiza atendimento de fonoaudiologia e fisioterapia.

João, na data das filmagens estava com 7 anos e 5 meses, matriculado no 2º ano, foi diagnosticado em 2015, frequentou a educação infantil, em outra escola, já recebia atendimento de AEE. Vai à escola todos os dias em período reduzido das 13h30min às 16h. Possui comunicação verbal compreensível, seu tempo de concentração é reduzido; está em processo de alfabetização; realiza algumas atividades de vida diária com autonomia; não demonstra ser agressivo; realiza atendimentos com fonoaudiologia, psicopedagoga, equoterapia, psiquiatria e educação especial em casa.

Os participantes como colegas mediadores (pares), eram duas colegas para cada aluno com autismo, todas do sexo feminino. Elas pertenciam à mesma turma de cada participante com autismo, com idades próximas às deles.

Nomearemos os pares pelas letras A e B – pares da participante Maria e C e D – pares do participante João.

Quadro 1 – Ilustração sobre os participantes da pesquisa.

A	MARIA	B
C	JOÃO	D

Fonte: Gabriela Lehnhart.

Além das crianças, participaram a Educadora Especial da escola, com faixa etária de 37 anos, com formação em Educação Especial (Licenciatura Plena), estava cursando psicopedagogia e mestrado em educação, tendo uma carga horária na escola de 20 horas semanais. Sua experiência com aluno com autismo se deu ainda na graduação, durante os estagio curricular do curso. Com um tempo de atuação na escola em torno de três anos.

4.2 CONTEXTO ESCOLAR

A realização da filmagem, utilizada nesse estudo aconteceu em uma escola estadual, localizada no município de Santa Maria – RS, em funcionamento desde

1965. A mesma conta com 655 alunos, distribuídos entres os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA); 60 professores, sendo 3 deles educadoras especiais e 20 funcionários.

4.3 INSTRUMENTO

4.3.1 Protocolo de Pontuação dos Comportamentos Mediadores por Pares (LEHNHART, RAMOS e SCHMIDT, 2018)

Este instrumento foi desenhado especificamente para este estudo, onde encontra-se no Anexo A e visa permitir a pontuação dos comportamentos mediadores de forma independente para cada colega que atua com o aluno com autismo. Os comportamentos-alvo são descritos operacionalmente a partir das instruções realizadas com eles pela educadora especial. Descrição dos comportamentos mediadores dos pares para pontuação (RAMOS e SCHMIDT, 2018).

Dividindo-se em duas categorias: 1) Redirecionamento, 2) Encorajamento, definidas abaixo juntamente com suas subcategorias (EdEA, 2018)

1) REDIRECIONAMENTO: Comportamentos em que o par redireciona a atenção do aluno com autismo para a atividade. O redirecionamento está subdividido em Prompt, Mandos verbais e Modelagem.

Prompts: Quando o par se utiliza de dicas, pistas ou lembretes que servem como auxílio para a realização da tarefa (MAYER; SULZER-AZAROFF; WALLACE, 2012). Estes podem ser:

Prompt Verbal: Dicas, pistas ou lembretes através de linguagem oral. (Ex: “A soma de dois mais 2 é qua, qua...”, daí a criança com autismo responde quatro).

Prompt Físico: Dicas, pistas ou lembretes com utilização de toque nos colegas ou nos materiais. (Ex: puxar o colega para sentar, virar o colega para ver a folha, encostar no colega para ter sua atenção, tirar o lápis da mão do colega, etc.).

Prompt Gestual: Dicas, pistas ou lembretes com utilização de gestos em direção aos materiais. (Ex; apontar para o lápis, bater palma para a atenção dos colegas, etc.).

Essa categoria foi criada para esse estudo para a verificação dos redicionamentos somente entre os *prompts*.

Prompt Combinado: Quando ocorre dois ou mais comportamento de prompt de forma simultânea realizada pelo par para obter a atenção do aluno com autismo na atividade. (Ex.: Prompts físico juntamente com um mando verbal).

Mandos Verbais: Quando o par se utiliza de linguagem oral propositiva, requisitando ações da criança em relação a ordens ou pedidos verbais (MAYER; SULZER-AZAROFF; WALLACE, 2012) para envolver a criança com autismo nas atividades (Ex. “olha para cá”, “fique aqui”, “sente aqui”, “me ajude a fazer”, “tente mais uma vez”, etc.) ou acadêmicas (Ex: “Pegue o lápis”, “olhe para a folha”, “coloque cola na folha”, “recorte na linha”, etc.).

Modelagem: Quando o par exemplifica e demonstra ao aluno com autismo como realizar a tarefa. O par agirá como modelo para a criança com autismo imitar. (Ex: o par pintará a folha, a criança com autismo observará e depois fará a mesma coisa).

2. ENCORAJAMENTO: Comportamentos em que o par encoraja e incentiva o aluno com autismo para a realização da tarefa. Está subdividido em Incentivadores e Feedback:

Incentivadores: Quando o par se utiliza de incentivos para inserir o aluno com autismo na tarefa. (Ex. Elogios, bater palma, vibrar com os feitos do colega)

Feedback: Quando o par dá retorno ao aluno com autismo de maneira expressiva ao que ele fez, incentivando-o e deixando claro o que falta para concluir o que ele está fazendo. (Ex: “Você quase conseguiu, falta só mais um pouco para completar a tarefa”, “Gostei de ver que você tentou, está quase conseguindo!”).

4.4 PROCEDIMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

O banco de dados é composto por uma intervenção que ocorreu durante cinco meses, sendo duas intervenções semanais a cada aluno com autismo e seus pares. As filmagens das intervenções ocorreram todas em sala de aula, tendo em vista coletar momentos de realização das atividades e demais situações, as filmagens tinham um máximo de 20 minutos de duração, sendo assim possível realizar quatro recortes de cinco minutos cada, a escolha do recorte foi feita verificando que o aluno estivesse realizando a atividade para que fosse possível pontuar os protocolos.

A codificação foi realizada por dois avaliadores de forma independente, sendo a autora deste estudo e uma doutoranda do Grupo de Pesquisa EdEA, sendo feita a

análise individual por cada avaliador. Quando houve divergência significativa entre as pontuações, foram revistos os vídeos com maiores diferenças e reavaliados conjuntamente, a partir da discussão entre os avaliadores, buscando pontuar os recortes de intervenção, em consenso. Sendo realizado uma taxa de “confiabilidade entre observadores” (SAMPIERI; COLADO; LUCIO, 2013). O cálculo é o número total de acordo entre as duplas dividido pelo número total de unidades de análise observadas.

A verificação da confiabilidade da avaliação entre os avaliadores, seguiu o proposto por (SAMPIERI; COLADO; LUCIO, 2013), que destaca a aceitação do índice de concordância mínima de 70%. Sobre essa pesquisa o resultado da confiabilidade entre os avaliadores superou a concordância mínima, com um total de 76%.

4.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O projeto original, que gerou o banco de dados, foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria/Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa sob o número de registro no CAAE 66643117.9.0000.5346.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para avaliação do protocolo de pontuação dos comportamentos mediadores dos pares foram utilizados 10 vídeos da Maria e 14 vídeos do João. Nos vídeos de ambos os alunos, estavam presentes duas colegas, sendo PAR A e B para Maria e PAR C e D para João. Cada vídeo tinha uma duração de 20 minutos, tempo de gravação de cada intervenção na escola.

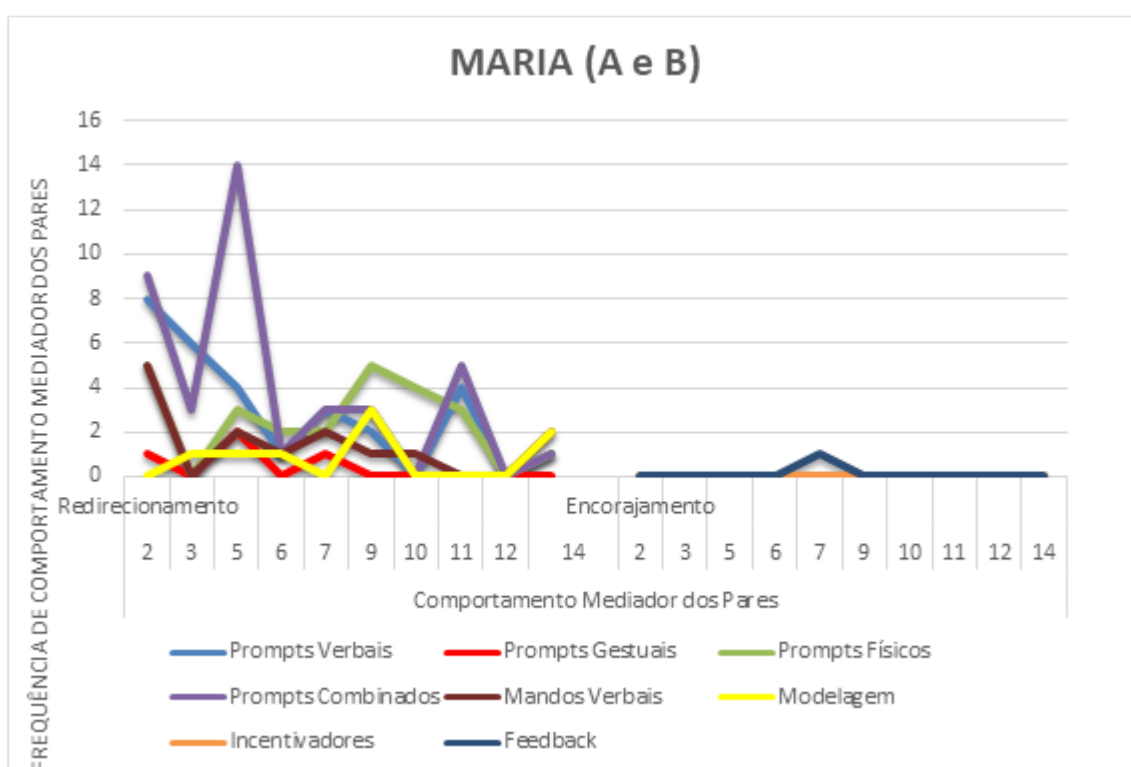
Na pontuação os juízes utilizaram os recortes dos vídeos, sendo esses com uma duração de 5 minutos cada. A escolha de cada recorte foi realizada a partir da forma randômica, ou seja, de forma aleatória com base no Manual de Codificação de Comportamentos na Aprendizagem Pré-Acadêmica, onde traz a descrição de cada comportamento pontuado.

Esta seção irá apresentar os resultados referentes ao objetivo que propõe essa pesquisa, de identificar independentemente os comportamentos mediadores de colegas com desenvolvimento típico que atuam na intervenção mediada por pares sobre o engajamento na tarefa de alunos com autismo a partir da pontuação do

protocolo referente ao comportamento dos pares e bem como a discussão dos achados.

Inicialmente serão apresentados os resultados dos comportamentos de mediação dos pares A e B, pares da aluna Maria e em seguida os resultados, dos pares C e D, pares do aluno João, como posteriormente serão apresentados os resultados de cada par separadamente, afim de contemplar o objetivo desse estudo.

Figura 1 – Frequência de comportamento mediador dos pares (A e B) da aluna Maria.

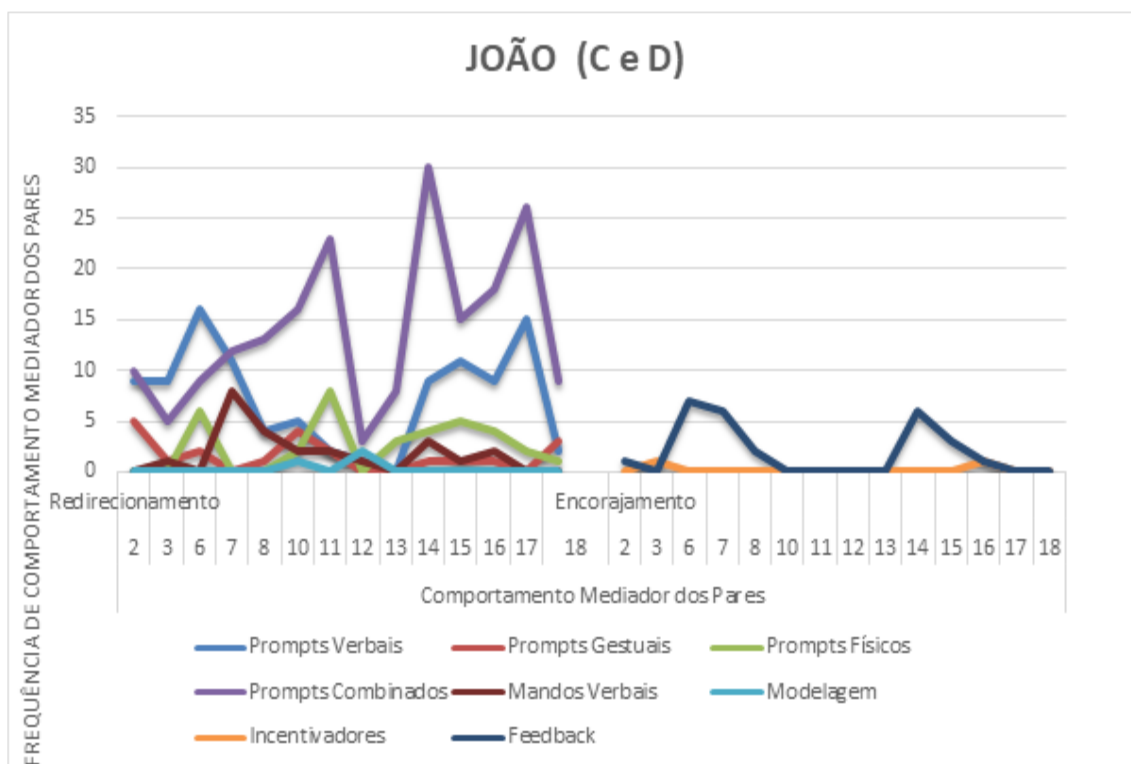


Podemos observar na Figura 1 uma incidência maior nos prompts combinados, seguido de uma queda significativa dos prompts físicos e dos prompts verbais. Os prompts combinados, ocorrem quando dois ou mais redirecionamentos de forma simultânea são realizados pelo par para obter a atenção do aluno com autismo na atividade.

Consideramos que o uso de dois ou mais comportamentos de prompt, possa contribuir positivamente para Maria (aluna com autismo) no seu processo de participação das atividades, como o aumento gradativo do tempo de Maria permanecer sentada durante a aula. Isso porque o comportamento de falar (prompt

verbal) juntamente com o uso do gesto apontando para a cadeira (prompt gestual) pode ser mais facilmente compreendido por um aluno com dificuldades de comunicação, como é o caso dos alunos com autismo. Como por exemplo o uso do Prompts Verbal juntamente com o Prompts Físicos, os quais mais se fizeram presentes pelos seus pares (A e B).

Figura 2 – Frequência de comportamento mediador dos pares (C e D) do aluno João.

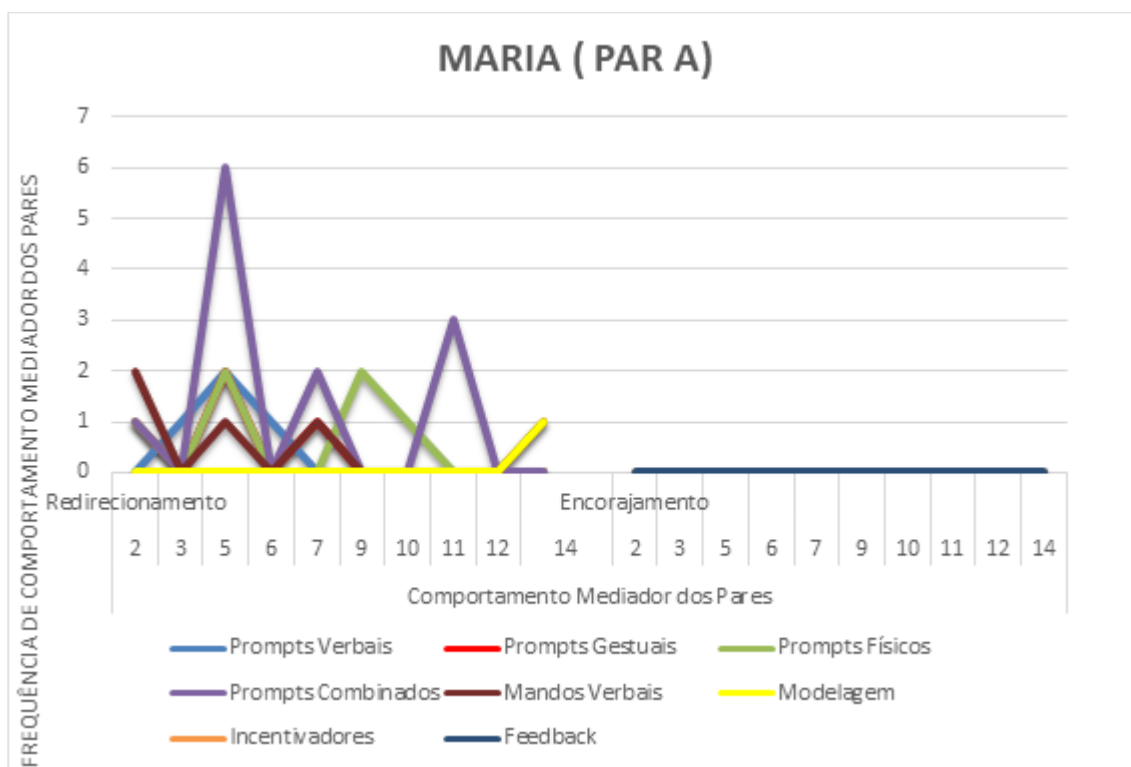


Na Figura 2 são apresentados os comportamentos mediados pelos pares (C e D), colegas do João (aluno com autismo), no qual observaram-se os picos mais frequentes referentes ao prompts combinado e a incidência na elevação dos prompts verbais e físicos. Podemos verificar no gráfico que os colegas do João desde os primeiros vídeos, utilizavam os prompts combinados durante suas mediações na tarefa do João.

Nos comportamentos de encorajamento como o Feedback, estão presentes em vários momentos de mediação dos pares (C e D), sendo esse executado de forma a dar um retorno positivo a João sobre suas realizações na tarefa, ou seja, mediação

onde se propicia entre o par e seu colega com autismo um retorno de forma a incentiva-lo a continuar ou buscar por novas atividades.

Figura 3 – Frequência de comportamento mediador do par A com a aluna Maria.

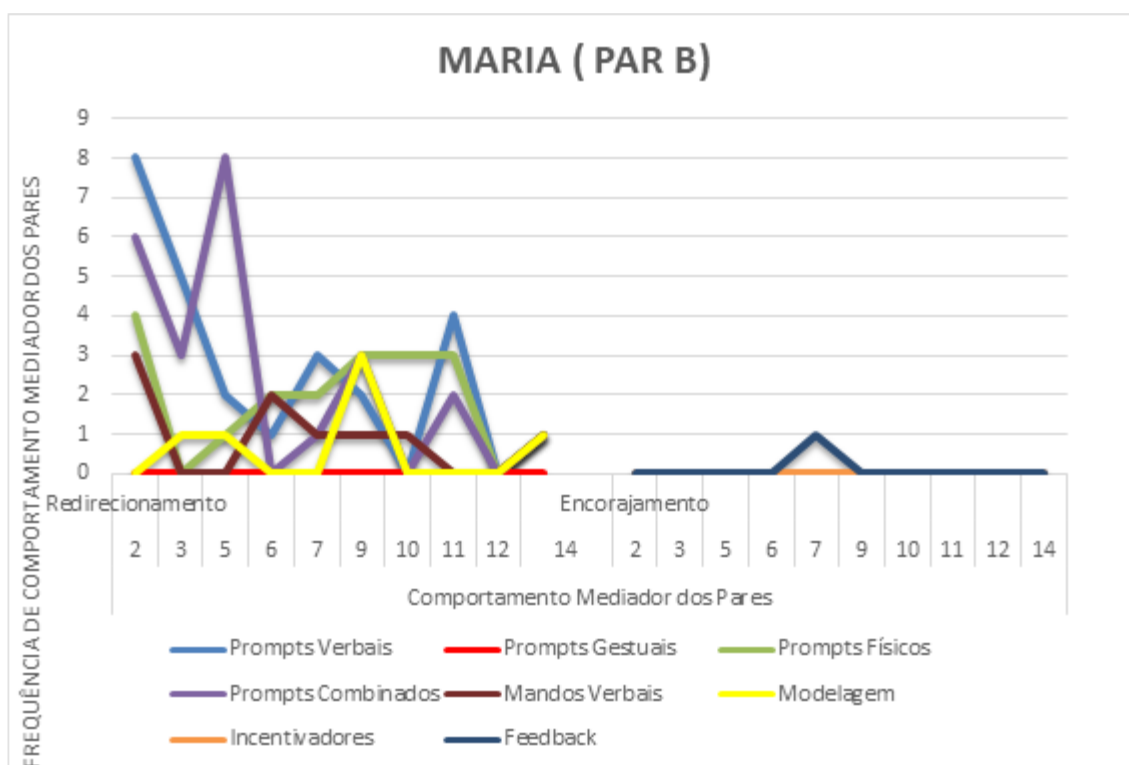


No gráfico acima, são apresentados os comportamentos mediadores do par A na aluna com autismo Maria, no qual os comportamentos mais frequentes são o prompts combinado e ausência dos comportamentos de encorajamento.

Observa-se também que o par A se utiliza dos prompts físicos e mandos verbais, sendo que ao final esses comportamentos há uma queda, devido ao par A diminuir a suas mediações com seu colega. O par A utilizava de menos momentos de mediação e o outro par B, tinha uma frequência de mediação maior.

Ao final, se apresenta um aumento da frequência do comportamento de modelagem, sendo que através desse comportamento, os pares demonstraram como realizar a atividade, o aluno com autismo observará o seu par e após Maria repetirá o que observou. Isso se apresenta pelo fato de que Maria, evidenciou tempos maiores de atenção com o seu par durante as mediações.

Figura 4 – Frequência de comportamento mediador do par B com a aluna Maria.



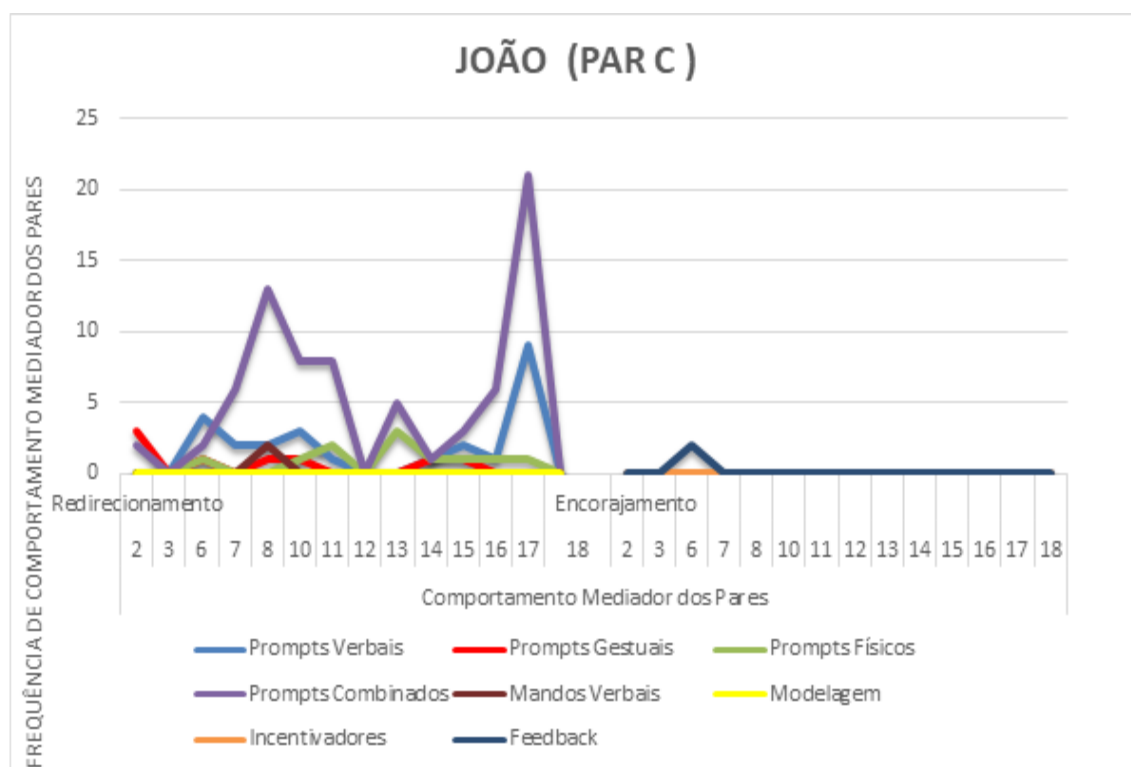
No gráfico do par B, observa-se uma maior de frequência dos comportamentos mediadores desse par, pois a colega demonstrava mais iniciativas em compreender as situações da aluna com autismo (Maria), se mantendo muito presente através dos prompts verbais e dos prompts combinados.

Presentes nos comportamentos pontuados do par B, estão os mandos verbais, sendo apresentado pelo par ao seu colega com autismo de forma a solicitar uma ordem durante seu envolvimento na atividade, como por exemplo, “sente aqui”.

O par B, utilizou em alguns momentos de suas mediações o comportamento mediador de encorajamento como o Feedback.

Como um comparativo entre as Figuras 3 e 4 observa-se que a frequência de comportamentos mediadores do par B é maior que os mediados pelo par A, assim como o par B utilizou de comportamentos incentivadores com a colega com autismo (Maria).

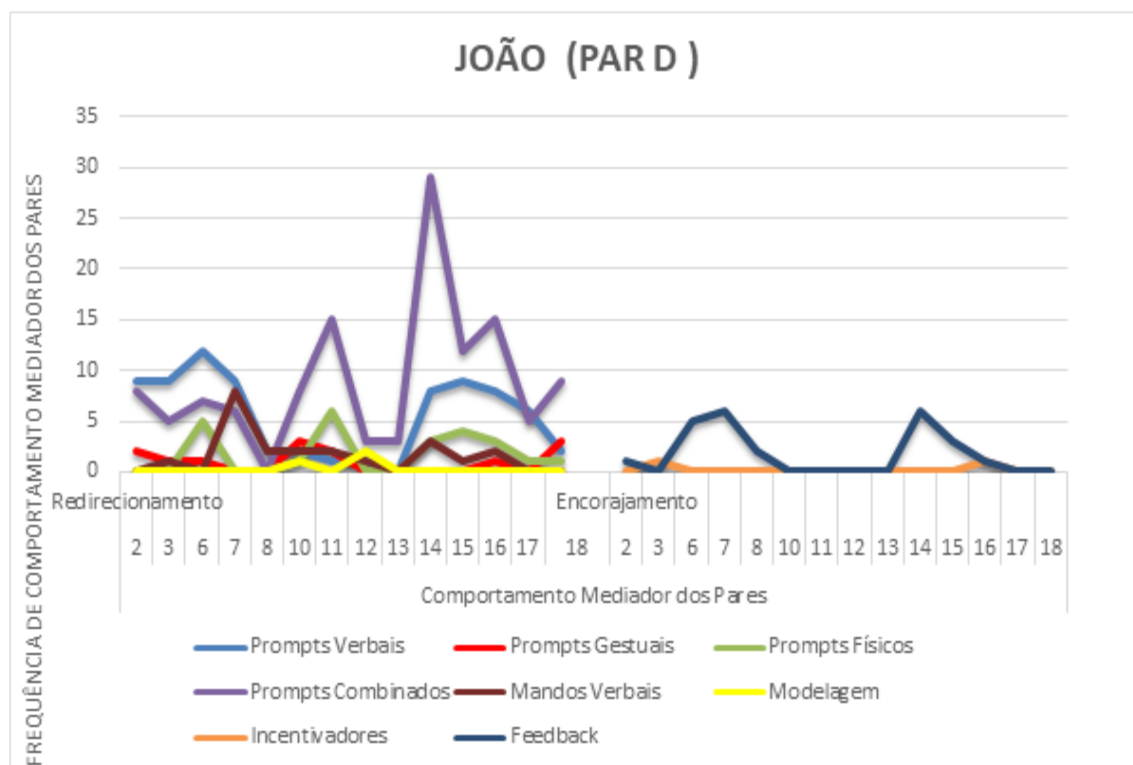
Figura 5 – Frequência de comportamento mediador do par C com o aluno João.



Na Figura 5, está representado os comportamentos mediados pelo par C, que estava presente com o João, observamos que esse par realizou frequentemente comportamentos de prompts combinados seguidos dos prompts verbais e não apresentou a realização de comportamentos de redirecionamento como a modelagem.

São poucos os comportamentos de encorajamento como o Feedback, apenas realizados em um dos momentos. Sendo importante a frequência do uso do feedback ao colega com autismo, pois incentiva-o a continuar na tarefa.

Figura 6 – Frequência de comportamento mediador do par D com o aluno João.



Podemos observar na Figura 6 que o par D aumentou sua frequência dos prompts combinados, conforme apontam momentos de elevação em determinadas filmagens, também muito frequentes estão os prompts verbais e os mandos verbais, nos prompts o par D, utilizou para mediar o seu colega com autismo (João) de forma a utilizar de dicas, pistas ou lembretes durante o auxílio na atividade, com os mandos verbais o par conduziria seu colega com autismo a realizar a ação através de ordem ou pedidos verbais para se envolver na tarefa.

O par D foi o único que apresentou nos seus comportamentos mediadores os incentivadores com seu colega com autismo (João) quando o par utilizava de incentivos para inserir o aluno com autismo na tarefa. Como por exemplo quando o par D elogiava o seu colega com autismo, ao concluir uma atividade.

Apresentando de forma comparativa as Figuras 5 e 6, se observa que o par D realizou mais movimentos com o aluno (João) através do uso de todos os comportamentos mediadores analisados.

Durante as interações horizontais, os pares tiveram condições de executar tais mediações com seus colegas. Os comportamentos de redirecionamentos foram os mais frequentes, pois os pares utilizavam-se dos prompts verbais e prompts combinados, para auxiliar o seu colega durante as atividades em sala de aula.

É importante que ocorra a orientação aos pares, percebendo a necessidade de se intensificar durante as orientações, para que possam mediar com outras ferramentas para auxiliar o seu colega, como os comportamentos de encorajamento, pois não há a mesma intensidade como nos de redirecionamento.

Para esse estudo todos os pares foram do sexo feminino, demonstrando-se ativos durante as mediações que realizaram com seus colegas com autismo. Podemos observar que nos dois casos, sempre um dos pares destacou-se, pela maior frequência na realização de comportamentos mediadores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram pontuados os comportamentos mediadores dos pares através do Protocolo de Pontuação dos Comportamentos Mediadores por Pares, no estudo da Intervenção Mediada por Pares (IMP), com o objetivo de identificar independentemente os comportamentos mediadores de colegas com desenvolvimento típico que atuam na intervenção mediada por pares sobre o engajamento na tarefa de alunos com autismo no processo de inclusão.

A partir da pontuação do protocolo obteve-se a frequência dos comportamentos mediadores dos pares, como a pontuação do par de forma individual. Como houve uma prevalência maior nos prompts combinados, através deste, demonstrou-se que o par realizou suas mediações de uma forma simultânea, utilizaram-se de mais de um dos recursos dos prompts (verbais, físicos e verbais) ao mesmo tempo, isso se apresentou de forma positiva durante as mediações com o seu colega com autismo durante a atividade.

Destacou-se que um dos pares, no caso da aluna Maria o par B e no caso do João o par D, apresentaram maior frequência nas mediações, assim podemos observar que os alunos apresentam riqueza de repertório na comunicação expressiva, têm boa interação com os colegas, acompanham as atividades em sala, proporcionado a modalidade de prompts combinado mais utilizadas nos dois casos.

Essas características estão presentes na ficha de seleção dos pares, mas que possa ser priorizada dentre os outros aspectos.

Obtivemos mais efeitos favoráveis com essa pesquisa, talvez pelos pares, serem maiores, estarem na faixa etária de 7 a 9 anos, terem um maior tempo de convivência com o seu colega com autismo na escola, reconhecer as dificuldades apresentadas pelo aluno durante as atividades, buscando por forma de mediar não somente para monitorar, mas uma possível realização de troca durante as atividades em aula.

A Intervenção Mediada por pares, ainda é uma prática inovadora, desconhecida como uma prática facilitadora para questões da aprendizagem, mas já aplicada por muitos professores, como no trabalho em grupo, buscando praticar as habilidades sociais. Para que o professor possa usufruir dessa prática, é necessário que seja feito um acompanhamento frequente aos pares, como retornos e orientações, de forma regular e acessíveis ao seu nível de compreensão, referentes as mediações ao seu colega com autismo.

Compreende-se que a IMP é uma prática facilitadora, pois não requer de recursos diferenciados e nem financeiros. Nas intervenções os pares se apresentaram como mediadores ao aluno com autismo durante essa prática, procurando sempre que este aluno com autismo possa aprender da melhor forma durante o tempo que está no espaço escolar, ao professor poderá utilizar esse tipo de intervenção para auxiliá-lo durante suas práticas pedagógicas, no ensino da aprendizagem formal, apresentando-se como uma prática frequente no seu processo de planejamento para viabilizar estratégias de inclusão.

7. REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)**. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei Nº 12.764/2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autismo, Brasília, 2012.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

CAMARGO, S.; BOSA, C. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Psicologia & Sociedade. Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.

CHAN, J. M. et al. Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. **Research in Autism Spectrum Disorders**, n. 3, p. 876-889, 2009.

GARRISON-HARREL, L.; KAMPS, D.; KRAVITS, F. The effects of peer network on social communicative behaviors of students with autism. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**. v.12, p. 241-257, 1997.

HARTUP, W. Social relationships and their developmental significance. **American Psychologist**. v.44, p. 120-126, 1989.

HUNDERT, J. **Inclusion of students with autism: Using ABA-based supports in general education**. PRO-ED, Texas, 2009.

KAMPS, D. M. et al. The use of peer networks across multiple settings to improve social interaction for students with autism. **Journal of Behavioral Education**. v.7, p. 335-357, 1997.

MASON, R. et al. Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders. **Research in Autism Spectrum Disorders**. v.8, p. 334-344, 2014.

McHALE, S. M. Social interactions of autistic and nonhandicapped children during free play. **American Journal of Orthopsychiatry**. v.53, p. 81-91, 1983.

SCHMIDT, C. Transtorno Espectro Autismo: onde estamos e aonde vamos parar. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**. v.18(l). p. 222-235. São Paulo, SP. Jan-abr.2016.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 2013.

SULZER-AZAROFF, B; MAYER, G. R. **Behavior analysis for lasting change**. 2ª Ed. Sloan Publishing, Cornwall-on-Hudson, NY 125220, 2012.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo-Brasil (2005-2015). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v.25, n.125, 2017.

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

NUNES, D.; ARAÚJO, E. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Dossiê Educação Especial**. v. 22, n. 84. 2014.

RAMOS, F. DOS S. et al. Intervenção mediada por pares: implicações para a pesquisa e as práticas pedagógicas de professores com alunos com Autismo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v.26, n. 23, 2018.

ROTHERAM-FULLER, E. et al. Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v.51, p.1227-1234, 2010.

ZAGONA, A.; MASTERGEORGE, A. An Empirical Review of Peer-Mediated Interventions Implications for Young Children With Autism Spectrum Disorders. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, 2016.

8. ANEXOS

**ANEXO A - PROTOCOLO DE PONTUAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS
MEDIADORES DOS PARES (LEHNHART; RAMOS e SCHMIDT, 2018)**

DATA: _____ AVALIADOR: _____

COMPORTAMENTOS MEDIADORES			ALUNO: _____	
			PAR/COLEGA _____	PAR/COLEGA _____
(RE)DIRECINA MENTOS	PROMPTS	VERBAIS		
		GESTUAIS		
		FISICOS		
		COMBINADOS		
	MANDOS VERBAIS			
	MODELAGEM			
ENCORAJAM ENTO	INCENTIVADORES			
	FEEDBACK			
PONTUAÇÃO TOTAL/ FINAL				

DESCRIÇÃO DOS COMPORTAMENTOS MEDIADORES DOS PARES PARA PONTUAÇÃO (RAMOS e SCHMIDT, 2018)

REDIRECIONAMENTO: Comportamentos em que o par redireciona a atenção do aluno com autismo para a atividade. O redirecionamento está subdividido em, Prompt, Mandos verbais e Modelagem.

PROMPTS: Quando o par se utiliza de dicas, pistas ou lembretes que servem como auxílio para a realização da tarefa (MAYER; SULZER-AZAROFF; WALLACE, 2012). Estes podem ser:

Prompt Verbal: Dicas, pistas ou lembretes através de linguagem oral. (Ex: “A soma de dois mais 2 é qua, qua...”, daí a criança com autismo responde quatro).

Prompt Físico: Dicas, pistas ou lembretes com utilização de toque nos colegas ou nos materiais. (Ex: puxar o colega para sentar, virar o colega para ver a folha, encostar no colega para ter sua atenção, tirar o lápis da mão do colega, etc...)

Prompt Gestual: Dicas, pistas ou lembretes com utilização de gestos em direção aos materiais. (Ex: apontar para o lápis, bater palma para a atenção dos colegas, etc...)

Prompt Combinado: Duas ou mais Prompts, sendo realizados de forma simultânea pelo par. (Ex.: prompts verbal juntamente com prompts físico)

Mandos Verbais: Quando o par se utiliza de linguagem oral propositiva, requisitando ações da criança em relação a ordens ou pedidos verbais (MAYER; SULZER-AZAROFF; WALLACE, 2012) para envolver a criança com

autismo nas atividades (Ex. “olha para cá”, “fique aqui”, “sente aqui”, “me ajude a fazer”, “tente mais uma vez”, etc.) ou acadêmicas (Ex: “Pegue o lápis”, “olhe para a folha”, “coloque cola na folha”, “recorte na linha”, etc.).

Modelagem: Quando o par exemplifica e demonstra ao aluno com autismo como realizar a tarefa. O par agirá como modelo para a criança com autismo imitar. (Ex: o par pintará a folha, a criança com autismo observará e depois fará a mesma coisa)

ENCORAJAMENTO: Comportamentos em que o par encoraja e incentiva o aluno com autismo para a realização da tarefa. Está subdividido em Incentivadores e Feedback:

Incentivadores: Quando o par se utiliza de incentivos para inserir o aluno com autismo na tarefa. (Ex. Elogios, bater palma, vibrar com os feitos do colega)

Feedback: Quando o par dá retorno ao aluno com autismo de maneira expressiva ao que ele fez, incentivando-o e deixando claro o que falta para concluir o que ele está fazendo. (Ex: “Você quase conseguiu, falta só mais um pouco para completar a tarefa”, “Gostei de ver que você tentou, está quase conseguindo!”)

ANEXO B – MANUAL DE CODIFICAÇÃO DE COMPORTAMENTO DE APRENDIZAGEM PRÉ-ACADÊMICA (EdEA, 2017)

APRENDIZAGEM PRÉ-ACADÊMICA: Requisitos essenciais para que a construção da aprendizagem formal aconteça.

Engajamento na tarefa: O aluno realiza a tarefa tal qual foi proposta.

O engajamento na tarefa compreende o quanto a criança se envolve no que está fazendo: sua atenção, resposta e conversas relacionadas a tarefa (RAMOS e SCHMIDT, 2017). Está subdividido em:

- **Atenção na tarefa:** Quando a criança focar o olhar para a tarefa e permanecer atenta durante todo o intervalo de 10 segundos;

- **Permanecer sentado:** Quando a criança sentar na cadeira, junto à classe e permanecer durante todo o intervalo de 10 segundos;

- **Manipular materiais pedagógicos:** Quando a criança fizer uso do lápis e/ou materiais a serem utilizados na tarefa bem como, deixar a folha de atividade sobre a mesa, virada para si durante todo o intervalo de 10 segundos.

Fora da tarefa (*Off Task*): O aluno não realiza a tarefa tal qual foi proposta.

O fora da tarefa compreende o quanto a criança não se envolve no que está fazendo: sua falta de atenção, falta de resposta e conversas não relacionadas a tarefa. Está subdividido em:

- **Atenção fora da tarefa:** Quando a criança não focar o olhar para a tarefa por mais de cinco segundos (Exemplo: Olhar para janela, para os colegas, para o teto, etc.);

- **Não permanecer sentado:** Quando a criança não sentar na cadeira, junto a classe e não permanecer em qualquer momento durante o intervalo de 10 segundos (Ex: Ficar sentado de maneira incorreta e perambulando pela sala);

- **Não manipular materiais pedagógicos:** Quando a criança não fizer uso do lápis e materiais da tarefa de forma funcional em qualquer momento durante o intervalo de 10 segundos (Ex: brincar com o lápis) e não deixar a folha de atividade sobre a mesa, virada para si (Ex: não querer receber a folha ou deixá-la de ponta cabeça sobre a mesa).