



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Campus Bauru

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

ANDERLEUZA VIANA PINTO

ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR: CARACTERIZAÇÃO E
ANÁLISE DE REPERTÓRIOS PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA

Bauru - SP
2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Campus Bauru

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

ANDERLEUZA VIANA PINTO

ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR: CARACTERIZAÇÃO E
ANÁLISE DE REPERTÓRIOS PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre, à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Linha de Pesquisa Aprendizagem e Ensino, da Faculdade de Ciências, campus de Bauru, sob a orientação do Prof. Dr. Jair Lopes Junior.

Bauru - SP
2020

Pinto, Anderleuza Viana.

ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR:
CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DE REPERTÓRIOS PROFISSIONAIS
DA DOCÊNCIA / Anderleuza Viana Pinto, 2020
98 f.

Orientador: Jair Lopes Junior

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

1. Repertórios docentes. 2. Análise do
Comportamento. 3. Autismo. 4. Educação Infantil. I.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.
II. ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR:
CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DE REPERTÓRIOS PROFISSIONAIS
DA DOCÊNCIA.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANDERLEUZA VIANA PINTO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 05 dias do mês de março do ano de 2020, às 14:00 horas, no(a) Sala 2 do Prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia / UNESP/Câmpus de Bauru, Prof. Dr. NASSIM CHAMEL ELIAS do(a) Departamento de Psicologia, Programas de Pós-Graduação em Educação Especial e em Psicologia / Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica / Universidade Estadual Paulista, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANDERLEUZA VIANA PINTO, intitulada **Alunos com autismo no ensino regular: Caracterização e análise de repertórios profissionais da docência**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR

Prof. Dr. NASSIM CHAMEL ELIAS

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Dedico a todos os meus alunos que, nessa jornada, se tornaram meus melhores professores. Em especial, à Maria Clara. Caia, obrigada pela confiança ao segurar em minhas mãos e por me inspirar a buscar a ser uma profissional e pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu prezado orientador, Jair Lopes Junior, não tenho palavras para descrever e agradecer o privilégio de aprender tanto com você. Obrigada por todas orientações e paciência ao lidar com minhas restrições e dificuldades acadêmicas. Mas, principalmente, obrigada por sua gentileza, delicadeza e assertividade em todos seus posicionamentos.

À professora Dra. Vera Lúcia (Querida Verinha) e ao professor Dr. Nassim C. Elias, que honra tê-los como banca! Obrigada por cada uma das considerações dadas sobre o trabalho.

Agradeço a minha família por compreender todas as ausências, atrasos e almoços em famílias às pressas. Dona Bebé (mãe), Seu Juarez (pai), Sidney (irmão) e Anderley Viana (irmão), vocês são a minha fortaleza. Meu amor por vocês não cabe em palavras.

Agradeço a todas as pessoas queridas que conheci nessa jornada, em especial, deixo meu agradecimento à Cristiane Nascimento. Cris, obrigada por toda empatia, parceria, paciência e apoio nas horas mais sombrias. Sua força me inspira! Obrigada pelo abraço, ombro amigo e, por vezes muitas vezes, um lar!

Em especial, quero expressar em palavras o meu agradecimento ao meu companheiro de vida, de alma e de coração, Emílio Rafael da Silva Araújo. Sem você, certamente eu não chegaria até aqui. Obrigada pela paciência nos dias difíceis, pelo ombro amigo durante os momentos de angustias e pelas palavras sempre envolvidas de amor. Conseguimos! Essa conquista é nossa! Obrigada amor, por ser meu porto seguro e também meu aeroporto. Obrigada por compreender todas as ausências!

Obrigada Pai, por todas as bênçãos e oportunidades concedidas. Por todas as pessoas que o Senhor colocou em meu caminho e que tanto me deram suporte nessa jornada.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Um sistema educacional realmente eficiente não pode ser estabelecido até que se compreendam os processos de aprendizagem e ensino. O comportamento humano é complexo demais para ser deixado à experiência casual, ou mesmo organizada no ambiente restrito da sala de aula. Os professores necessitam de auxílio. Em particular, necessitam da espécie de auxílio oferecido por uma análise científica do comportamento. (SKINNER, 1972, p. 91).

RESUMO

O advento de políticas públicas educacionais contíguas à perspectiva da educação inclusiva em território nacional, contribuíram para o aumento de matrículas nas escolas de classe comum de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a presença desses alunos implica distintas responsabilidades nas práticas dos docentes. É nesse contexto que o presente trabalho se debruça e define seu objetivo geral, a saber, investigar condições de mediação do trabalho docente na Educação Infantil, considerando a sala de aula com inclusão de alunos com TEA, que poderiam favorecer à consecução de objetivos preconizados pelos documentos oficiais que orientam processos de escolarização neste período da educação básica. O estudo caracteriza-se como estudo de caso, explicativo e de caráter qualitativo. O local da pesquisa deu-se em uma escola pública da Educação Infantil de uma cidade do estado do Amazonas e contou com uma professora participante. O percurso metodológico foi planejado em 3 Fases, sendo a Fase 1 referente ao contato com a escola, entrevista inicial (Roteiro 1 – R1) com a participante, ambientação em sala de aula e registro das aulas em vídeos. A Fase 2, dividida em 3 Etapas, caracterizou-se como a fase de intervenção através de discussões na elaboração do planejamento de dois temas com a participante. Na Fase 2 – Etapas 1 ocorreu a apresentação de episódios à participante, apresentação da análise da pesquisadora (registros das ações da professora e das interações com seus alunos em situação de ensino), execução do Roteiro de devolutiva dos episódios (R2), discussões acerca dos episódios e a proposição da escolha de tema para elaboração do planejamento em conjunto. Na Fase 2 - Etapas 2, ocorreu a elaboração do planejamento do conteúdo com a professora: TEMA 1 e novos registros de vídeos. Na Fase 2 – Etapas 3 deu-se com a discussão com a professora sobre a aula do TEMA 1, elaboração do planejamento do conteúdo com a professora: TEMA 2 e registro de vídeos. A última fase do estudo refere-se à Fase 3, onde realizou-se a apresentação dos novos episódios à participante; apresentação da análise da pesquisadora (registros das ações dos professores e das interações com seus alunos em situação de ensino); roteiro de Devolutiva dos Episódios pós-planejamento (R3); discussões acerca dos episódios; e discussões acerca do estudo. Como um dos principais resultados, o presente estudo apontou que as condições de mediação adotadas (Fase 2 – Etapas 1, 2 e 3 e Fase 3) mostraram-se insuficientes para estabelecer repertórios profissionais da docência definidos pelo planejamento e pela execução de práticas de ensino e de avaliação intencionalmente relacionadas com a produção e/ou ocorrência de evidências (medidas) de aprendizagem para os alunos da turma (com ou sem diagnóstico de TEA).

Palavras-chave: Repertórios docentes; Análise do Comportamento; Autismo; Educação Infantil.

ABSTRACT

The advent of educational public policies contiguous with the perspective of inclusive education in the national territory, contributed to the increase in enrollment in schools of common class of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and the presence of these students implies different responsibilities in the practices of teachers. It is in this context that the present work looks at and defines its general objective, namely, to investigate conditions of mediation of teaching work in Early Childhood Education, considering the classroom with the inclusion of students with ASD, which could favor the achievement of objectives advocated by official documents that guide schooling processes in this period of basic education. The study is characterized as a case study, explanatory and qualitative. The research took place in a public school of Early Childhood Education in a city in the state of Amazonas and had a participating teacher. The methodological route was planned in 3 phases, with Phase 1 referring to contact with the school, initial interview (Script 1 - R1) with the participant, setting in the classroom and recording of classes on videos. Phase 2, divided into 3 stages, was characterized as the intervention phase through discussions in the planning of two themes with the participant. In Phase 2 - Steps 1, episodes were presented to the participant, presentation of the researcher's analysis (records of the teacher's actions and interactions with her students in a teaching situation), execution of the episodes return script (R2), discussions about the episodes and the proposition of the choice of theme for the elaboration of the joint planning. In Phase 2 - Steps 2, the content planning was elaborated with the teacher: THEME 1 and new video records. In Phase 2 - Steps 3, the discussion with the teacher about the TEMA 1 class, preparation of content planning with the teacher: TEMA 2 and recording of videos. The last phase of the study refers to Phase 3, where the new episodes were presented to the participant; presentation of the researcher's analysis (records of teachers' actions and interactions with their students in a teaching situation); Post-planning Episodes Return script (R3); discussions about the episodes; and discussions about the study. As one of the main results, the present study pointed out that the mediation conditions adopted (Phase 2 - Steps 1, 2 and 3 and Phase 3) were insufficient to establish professional teaching repertoires defined by the planning and execution of teaching practices and assessment intentionally related to the production and / or occurrence of learning evidence (measures) for students in the class (with or without a diagnosis of ASD).

Key words: Teaching repertoires; Behavior Analysis; Autism; Child education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Número de matrículas de alunos PAEE e TEA entre 2012 e 2019 no estado do Amazonas	13
Figura 2: Demonstração do crescimento exponencial de matrículas de alunos PAEE versus ano	14
Figura 3: Demonstração do crescimento exponencial de matrículas de alunos com TEA	14
Figura 4: Delineamento do estudo: etapas e fases.....	37
Figura 5: Roteiro de entrevista 1.....	38
Figura 6: Descrição de possíveis relações de contingências	39
Figura 7: Roteiro de devolutiva dos episódios - R2.....	40
Figura 8: - Roteiro de devolutiva dos episódios – R3	41
Figura 9: Síntese das respostas do Roteiro de Entrevista 1.....	43
Figura 10: Organização da turma – Episódio 1	45
Figura 11: Organização da turma – Episódio 2.....	47
Figura 12: Roteiro de devolutiva dos episódios – R2.....	57
Figura 13: Planejamento disponibilizado por P1	59
Figura 14: Planejamento em conjunto	68
Figura 15: organização da turma – Episódio 3.....	69
Figura 16: Organização da turma – Episódio 4.....	72
Figura 17: Roteiro de devolutiva dos episódios – R3.....	75

QUADROS

Quadro 1: Síntese das sugestões em sala de aula	21
Quadro 2: Descrição do Episódio 1 sob o formato de possíveis relações de contingências	45
Quadro 3: Descrição do Episódio 2 sob o formato de possíveis relações de contingências	48
Quadro 4: Descrição do Episódio 2 sob o formato de possíveis relações de contingências com foco nas respostas de “B”	52
Quadro 5: Transcrições da P1 referentes ao R2 – EPISÓDIO 1.....	57
Quadro 6: Transcrições da P1 referentes ao R2 – EPISÓDIO 2.....	58
Quadro 7: Síntese da elaboração do planejamento.....	62
Quadro 8: Síntese da discussão sobre o Tema 1	65
Quadro 9: Síntese da elaboração do planejamento.....	67
Quadro 10: Contingência do episódio 3 – TEMA 1	70
Quadro 11: Contigência do episódio 4 – TEMA 2.....	72
Quadro 12: Síntese da transcrição de P1 referente ao Roteiro de Devolutiva dos Episódios pós-planejamento – R3 - Tema 1	75
Quadro 13: Síntese da transcrição de P1 referente ao Roteiro de Devolutiva dos Episódios pós-planejamento – R3 - Tema 2.....	76

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise do Comportamento
AF	Análise Funcional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (traduzido como Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais)
HTP	Horas de Trabalho Pago
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TGDSOE	Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação

SUMÁRIO

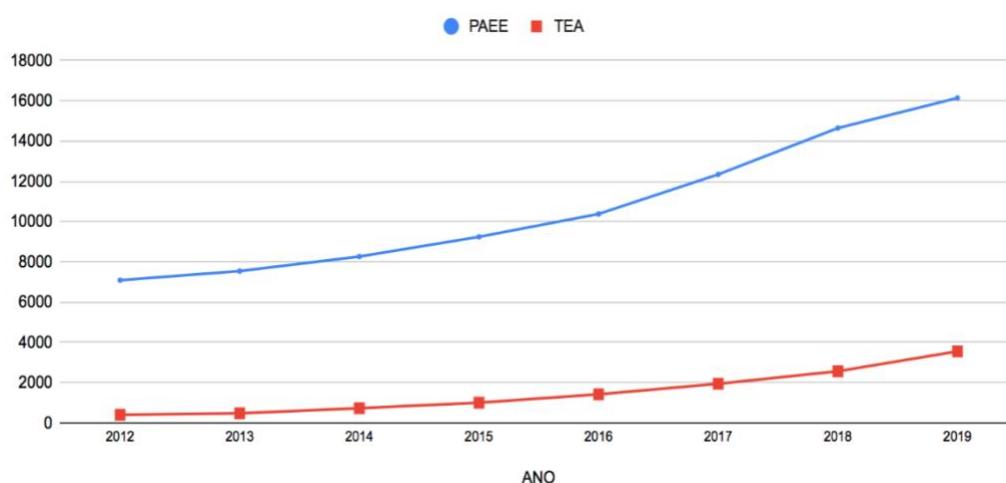
1- INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Caracterização do contexto investigado	16
1.1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva	16
1.1.2 TEA: características e implicações na aprendizagem	18
1.1.3 Políticas Públicas, documentos norteadores e a prática docente .	19
1.1.4 Análise do Comportamento e ensino.....	25
1.1.5 Desafios da inclusão na percepção dos professores: o que as pesquisas apontam?	28
1.1.6 Tecendo análise sobre os tópicos apresentados	31
1. OBJETIVOS	34
2.1 Geral.....	34
2.2 Específicos	34
3. MÉTODO	35
Local	35
Participante.....	35
Materiais e Equipamentos	36
Procedimento de análise dos dados	36
Delineamento do estudo	37
3.1 Fase 1.....	37
3.2 Fase 2.....	39
Etapa 1	39
Etapa 2	40
Etapa 3	41
3.3 Fase 3.....	41
4. RESULTADOS	42
Fase 1	42
Fase 2 – Etapa 1	55
Fase 2 – Etapa 2.....	62
Fase 2 – Etapa 3.....	64
Fase 3.....	68
5. DISCUSSÃO.....	79
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
8. APÊNDICES	92

1- INTRODUÇÃO

O advento de Políticas Públicas educacionais contíguas à perspectiva da Educação Inclusiva em território nacional contribuíram para o aumento de matrículas nas escolas de classe comum de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – bem como dos demais alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) – nas últimas décadas (GOMES; MENDES, 2010; GALLO, 2016; PRIETO et al., 2017; CAPELLINI, 2018; CUSTÓDIO et al., 2018; PIECZKOWSKI, 2018).

De acordo com os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2019), no estado do Amazonas há atualmente o total de 16.139 alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados em classes comum na educação básica. Dentre esses, 3.556 alunos com diagnóstico em TEA, como demonstrado na Figura 1.

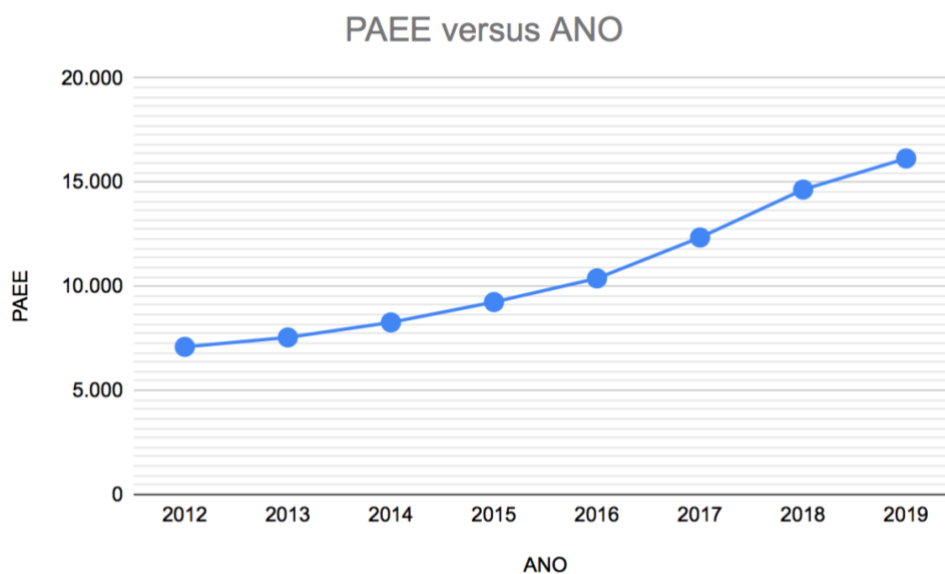
Figura 1: Número de matrículas de alunos PAEE e TEA entre 2012 e 2019 no estado do Amazonas



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Quando comparado com a quantidade de matrículas do PAEE no ano de 2012 – período no qual houve a promulgação da Lei 12.764 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA – é possível observar números expressivos, descritos na Figura 2, a seguir.

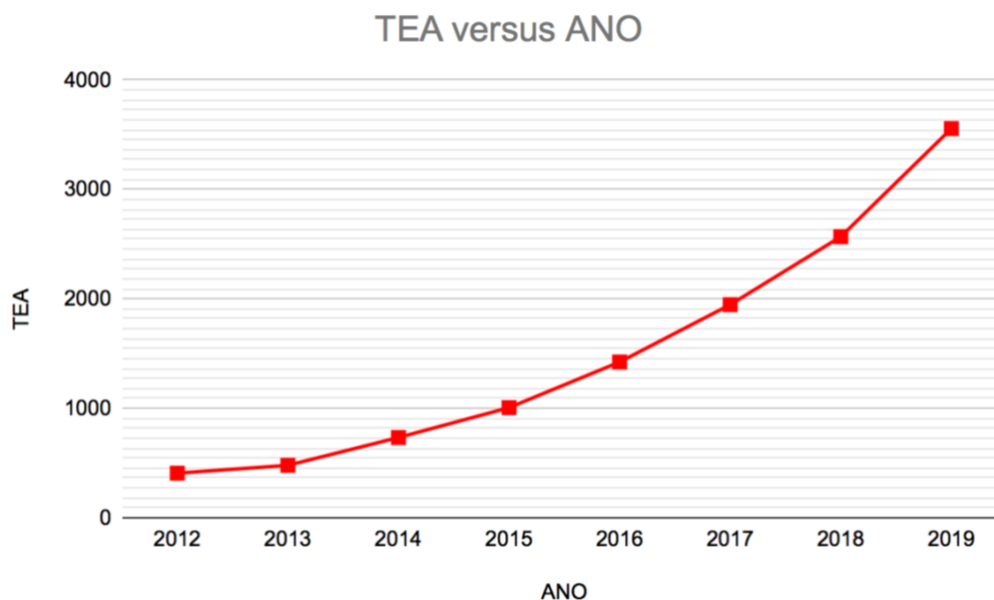
Figura 2: Demonstração do crescimento exponencial de matrículas de alunos PAEE versus ano



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Em 2012, havia o total de 7.090 alunos PAEE em classes comuns matriculados. Ao mesmo tempo, conforme descrito na Figura 3 logo abaixo, é possível visualizar os seguintes dados de alunos com diagnóstico em TEA.

Figura 3: Demonstração do crescimento exponencial de matrículas de alunos com TEA



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Com os dados apresentados nas Figuras 1, 2 e 3, foi possível, portanto, identificar um crescimento de expressividade e grande relevância. Houve um

aumento de 127,6% de matrículas para o PAEE. Já alunos com TEA identificado um crescimento ainda mais exponencial de 773,7% onde estes pariram de 407 para 3.556 alunos matriculados em classe comum no mesmo período considerado na pesquisa.

Em virtude desta conjuntura que indica aumento de matrículas para este público em classe comum, eclodiram no contexto educacional à nível nacional, novas demandas de ajustes que caminhem, para além do acesso à escola, em direção da permanência, do ensino com equidade e de metodologias práticas que atuem em consonância às características individuais destes alunos (GOMES, 2007; KHOURY et al., 2014).

Analogamente, as alterações nesse contexto delegaram maiores incumbências nas atuações dos professores, posto que são através das práticas desses profissionais que a inclusão também dever-se-ia ser manifestada e/ou visualizada em forma de provimento de condições adequadas, planejamento e execução de procedimentos de ensino que cheguem aos alunos de forma efetiva (BARBOSA et al., 2013).

A Educação Infantil caracteriza-se como a primeira etapa da Educação Básica a qual, a partir da emenda constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), passou a ser obrigatória para crianças de 4 e 5 anos de idade. A Educação Infantil é interpretada como a base do processo educacional (BRASIL, 2017), e tem por objetivo desenvolver aspectos físico, psicológico, intelectual e social de maneira integral (artigo 29, LDB 2013). Este desenvolvimento integral exige da escola e, conseqüentemente do professor, a inseparabilidade entre o cuidar e o educar. O educar, nesse contexto, deve ser planejado e realizado de forma intencional (BRASIL, 2013).

Como documentos norteadores e reguladores para essa etapa da educação, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que descreve a despeito dos eixos estruturais das práticas pedagógicas, e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013). Ambos documentos advogam a favor do desenvolvimento integral, do direito ao acesso à educação e ao respeito à diversidade, como descrito a seguir,

A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação

humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco anos de idade, efetua-se na interrelação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade cultural e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2013, p. 89).

É nesse intrincado cenário educacional que este trabalho se propõe a analisar, à luz de uma perspectiva analítica comportamental, repertórios docentes em situações de ensino para aluno com TEA matriculado em classe comum na Educação Infantil. A adoção dos contextos que se seguem implica na apresentação de alguns esclarecimentos prévios, com o intuito de caracterizar o contexto no qual o trabalho se encontra. Para tanto, serão abordados sucintamente aspectos relacionados a Educação Especial e Educação Inclusiva; e sobre TEA: características e implicações na aprendizagem. Na sequência, será abordado sobre Políticas Públicas, documentos reguladores e a prática docente. Em seguida serão apresentadas algumas produções acadêmicas voltadas para o ensino. Por fim, encerrando a parte introdutória deste trabalho, pretende-se tecer pontos de convergência dos tópicos abordados.

1.1 Caracterização do contexto investigado

1.1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva

A Educação Especial é descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis de educação e que determina que as matrículas aos educandos sejam oferecidas preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Esta modalidade objetiva subsidiar, através de recursos e serviços, a inclusão de alunos considerados como seu público alvo, a saber, alunos com deficiência, altas habilidades ou superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD (BRASIL, 2013).

Com relação ao TGD, na quinta edição do DSM (traduzido do inglês Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders como Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais), o termo TEA passou a

representar e abarcar outros transtornos que outrora eram denominados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, incluindo também o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (TGDSOE), incluindo também os Transtornos Desintegrativo da infância e de Asperger (APA, 2014).

Ao olharmos para o contexto histórico da Educação Especial no Brasil, é possível identificar na literatura a descrição de um modelo de atendimento segregado, caracterizado como um sistema paralelo de ensino (GLAT, FERNANDES, 2005; KASSAR, 2011). A década de 60, por exemplo, foi marcada pelo aumento significativo de números de escolas de ensino especial no Brasil (MIRANDA, 2004) e a década de 70, foi representada pela institucionalização da Educação Especial no Brasil (GLATE e FERNANDES, 2005).

A partir da década de 90, em consonância aos movimentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), principiaram discussões acerca do movimento da inclusão social e educacional (MIRANDA, 2004). No capítulo III – 7 da declaração de Salamanca é apresentado o princípio fundamental que deve rever a escola inclusiva, ao dizer que:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Nas discussões acerca da Educação Inclusiva, é predominante sua relação com direitos humanos, como exemplifica Barbosa (2018, p. 301) ao dizer que a inclusão está relacionada “ao acesso, permanência e aprendizagem, questão que é direito do ser humano e não apenas a prescrição de dispositivos legais que não se materializam na prática cotidiana”.

No que tange a Educação Inclusiva, proveniente desse movimento cultural de Inclusão Social, está versa uma visão ideológica de uma educação de equidade direcionada, não apenas para ao PAEE, mas para todos os indivíduos (SASSAKI, 2005; DUTRA, 2008).

Na visão de Glat e Fernandes (2005, p. 5), a Educação Especial na perspectiva inclusiva, não se refere mais a um sistema educacional paralelo ou

segregado, mas sim “um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos”. Adicionalmente, para que a escola comum seja inclusiva, precisa reconhecer as diferenças, buscar a participação de todos os indivíduos através da adoção de novas práticas pedagógicas, bem como investigar “a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão” (Ropoli, 2010, p. 09), compactuando, portanto, com a mesma perspectiva dialogada na Declaração de Salamanca.

1.1.2 TEA: características e implicações na aprendizagem

O TEA apresenta, desde sua identificação¹, diferentes nomenclaturas no decorrer de sua linha de tempo². Da mesma forma, os critérios diagnósticos passaram por alterações nos principais manuais, a saber, Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) e o DSM.

O TEA é descrito na quinta versão do DSM como sendo uma condição pertencente aos Transtornos de Neurodesenvolvimento, apresentando as seguintes características:

[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. (APA, 2014, p. 53).

Em conformidade com as alterações descritas na quinta versão do DSM, Schwartzman (2015, p. 14), descreve o TEA como condições neurobiológicas “com causas multifatoriais, e que acarretam prejuízos com níveis variados de severidade, afetando as áreas da interação social, da comunicação e do

¹ Kanner L. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*. 1943; 2:217-50.

² Para aprofundamento ver: ASSUMPÇÃO JR. F.B. Autismo: Conceito e Diagnóstico. **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**, p. 21-37, 2018.

comportamento”. Por se tratar de diferentes níveis de comprometimentos e manifestações dos sintomas, utiliza-se o termo espectro (APA, 2014).

No que se refere à variabilidade das manifestações dos sintomas, estas podem interferir diretamente na adaptação de crianças com esse diagnóstico na escola, como descrevem Khoury, Teixeira e Carreiro (2014),

Em nível variado, as crianças podem ter dificuldades em: segmentar tarefas; organizar o tempo de trabalho durante longos períodos de tempo até uma meta final; compreender a informação/instruções relacionadas a uma tarefa; planejar e organizar e, quando necessário, solicitar ajuda ao professor. KHOURY, TEIXEIRA e CARREIRO (2014, p. 19 e 20).

Em virtude dessas variações, a inclusão destes alunos implica em um fazer pedagógico que esteja sensível à essas características e que estas sejam levadas em consideração ao planejar o ensino, pois, nas palavras de Costa, Zanata e Capellini (2018, p. 305), “o sucesso ou fracasso da inclusão de criança com TEA estão atrelados às condições e adequações realizadas na escola, com oferecimento, quando necessário, de apoio humano e material”. Adicionalmente, a entrada de alunos PAEE, como é o caso do TEA, na Educação Infantil deve ocorrer em consonância com os princípios indissociáveis entre cuidar e educar, entretanto, as estas autoras salientam que essa inserção “não se deve ater apenas ao cuidar, mas também na promoção de uma educação de qualidade a todos, pois é nessa etapa de ensino que se inicia o processo de escolarização” (id., 2018, p. 307).

1.1.3 Políticas Públicas, documentos norteadores e a prática docente

As Políticas Públicas Nacionais exercem grande importância na atuação docente, uma vez que influenciam diretamente as produções de políticas como Projeto Político Pedagógico (PPP), ou ainda as normas que regem a escola, e que, conseqüentemente ecoam nas práticas docentes para alunos com TEA (GUARESCHI; ALVES; NAUJORKS, 2016).

No âmbito de Políticas Públicas em território nacional, destacam-se a Constituição Federal (1988); a LDBEN (1996); e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O direito de todos à educação é descrito e amparado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). No documento, entre os artigos 205 a 208, são apresentados os princípios que devem reger o ensino, bem como os deveres que competem ao Estado. Já a LDBEN (id., 1996) estabelece as diretrizes que regem a educação, abarcando todas as modalidades de ensino.

No que concerne a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), está tem o propósito de assegurar a inclusão de alunos PAEE; apresenta orientações sobre as ações de políticas públicas para esse público em todas as modalidades de ensino.

Além das legislações apresentadas acima que discorrem acerca do acesso, garantias; deveres do Estado; entre outros aspectos relacionadas à educação, atualmente existem legislações mais específicas quanto aos direitos da pessoa com autismo. Na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764, 2012), os indivíduos com TEA são consideradas pessoas com deficiência, e, conseqüentemente, possuem o direito às políticas de inclusão do país. Já a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Lei nº 13.146, 2015), tem por objetivo assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Ainda que a educação seja um direito básico, amparado na Constituição Federal Nacional (BRASIL, 1988) e em diferentes diretrizes mundiais (DE SALAMANCA, 1994) a implementação da legislação sobre inclusão com as leis citadas acima, representam passos importantes quanto ao reconhecimento das pessoas com TEA na sociedade, bem como dos seus direitos.

Em se tratando de documentos norteadores e/ou reguladores a respeito da Inclusão Escolar, buscou-se documentos em dimensão nacional publicados pelo Ministério da Educação (MEC), que tivessem caráter normativos e/ou orientadores quanto a atuação do docente no ensino à alunos com TEA, mais especificamente, buscou-se produções disponibilizados pelo MEC que contivessem orientações acerca de planejamento e execução de conteúdos para este público.

Foi encontrado o documento intitulado *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo* (2003), assinado pela

Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC). Entretanto, embora tenha sido assinado pelo MEC, esse documento não se configura como normativo. Baseou-se no método TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (Tratamento e educação de crianças autistas e com problemas de comunicação correlatos) e os objetivos do documento são descritos como,

[...] servir de orientação e fonte de consulta para o professor quando da inclusão, na rede de ensino regular, de alunos, do nascimento aos seis anos de idade, com necessidades educacionais especiais e síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, com autismo, que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social em graus que requerem atendimento educacional especializado. (MONTE, 2003, p. 7).

Este documento faz parte da coleção sobre Educação Infantil produzido pelo MEC, onde apresenta sugestões de adequações da criança com autismo em classe comum e especial. As sugestões quanto as adaptações na sala de aula da classe comum para receber o aluno são descritas no quadro 1.

Quadro 1: Síntese das sugestões em sala de aula

Documento	Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo – 2003.
Instruções	<ul style="list-style-type: none"> • o professor deve sempre se certificar de ter a atenção desse aluno, tomando cuidados como: sentá-lo na primeira fila, falar seu nome várias vezes durante a aula e verificar seus cadernos várias vezes para ter certeza de que ele está executando as devidas tarefas; • o aluno com necessidades educacionais especiais por apresentar autismo, pode apresentar dificuldades de organização e de memorização de suas responsabilidades. Portanto, pode ser necessário ter um roteiro especial de apoio à organização do aluno, como uma agenda ou um caderno com fotos das atividades. No caso das salas da pré-escola, uma agenda contendo o roteiro dos trabalhos do dia em forma de fotos é quase indispensável; • embora não seja aconselhável que o aluno tenha um acompanhante exclusivo, pode ser que necessite de um acompanhante para ajudá-lo nos primeiros dias a organizar-se de acordo com a rotina da sala ou em algumas atividades específicas, como, por exemplo, em aulas de educação física; • embora nem a rotina original da sala nem o “currículo” devam sofrer alterações para receber o aluno especial, outras atividades devem ser incluídas para facilitar a interação desse aluno com os outros alunos da sala e vice-versa, como montar uma escala de tarefas para os alunos da sala que inclua o aluno especial, para atividades como servir o lanche ou distribuir materiais para os outros alunos;

	<ul style="list-style-type: none"> • a autoridade do professor é a segurança desse aluno. Até que o professor não o compreenda totalmente e não tenha a situação sob controle, ele não deve falar excessivamente com o aluno, sob pena de ter de enfrentar mais tarde problemas de comportamento que podem, inclusive, comprometer o aprendizado da criança; • se o aluno apresentar, em situação de trabalho, algum tipo de estereotipia (movimentos repetitivos) ou ecolalia (repetição de palavras ou frases), o professor deve tentar interromper a situação, dirigindo a atenção do aluno novamente para a atividade na qual ele deveria estar envolvido ou para alguma atividade com sentido; • a colaboração estreita da família, tanto para os trabalhos de casa como para resolver eventuais problemas, é muito importante, assim como o apoio do professor responsável. (grifo nosso).
--	---

Fonte: MONTE (2003, p. 26, 27).

Além das sugestões descritas no Quadro 1, o documento ainda apresenta características que poderiam ajudar o professor sobre como reconhecer crianças com autismo, aspectos relacionados à comunicação, linguagem e orientações tanto para alunos em classe especial quanto para a classe comum.

Duas ressalvas devem ser feitas a respeito das orientações descritas no Quadro 1, sendo a primeira ressalva referente a colocação da autora com relação ao acompanhamento individual, *embora não seja aconselhável que o aluno tenha um acompanhante exclusivo, pode ser que necessite de um acompanhamento para ajuda-lo nos primeiros dias a organizar-se de acordo com a rotina da sala [...]*. No contexto atual, a questão do acompanhante especializado é tratada para além do “aconselhamento”, como descreve a Lei 12.764 ao dizer que, “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” (BRASIL, 2012).

A segunda ressalva trata acerca da colocação a seguir:

[...] embora nem a rotina original da sala nem o “currículo” devam sofrer alterações para receber o aluno especial, outras atividades devem ser incluídas para facilitar a interação desse aluno com os outros alunos da sala e vice-versa, como montar uma escala de tarefas para os alunos da sala que inclua o aluno especial, para atividades como servir o lanche ou distribuir materiais para os outros alunos.

Advoga-se nesse trabalho que a alteração no currículo é um direito do PAEE assegurado na LDB, no artigo 59, onde afirma que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a alteração no currículo, métodos e estratégias de ensino são importantes para o sucesso da inclusão do aluno público alvo da educação especial. Primordialmente para alunos com TEA, por apresentarem grande variedade nas manifestações em função do transtorno que são acometidos (MACHADO e CAPELLINI, 2016), além das diferenças básicas inerentes a cada indivíduo. Complementarmente, os ajustes em relação não apenas aos alunos com TEA, mas em relação à individualidade de cada aluno, Pereira, Marinotti e Luna (2004) afirmam que,

a submissão de toda uma classe aos mesmos procedimentos e atividades de ensino tende a manter (ou a acentuar) diferenças produzidas pelas desigualdades entre os alunos, sejam quais forem as razões delas. A diversidade entre as crianças implica pontos de partida diferentes para enfrentar um currículo escolar. A maneira de se contornar isso é respeitando-se o ritmo de cada aluno (ou de grupos de alunos) e planejando-se atividades compatíveis tanto com aquilo que ele já sabe, quanto com seu ritmo de progresso. (PEREIRA, MARINOTTI e LUNA, 2004, p. 25).

Sem embargo, o documento *Saberes e Práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo*, pode ser considerado como vanguardeiro por tentar compilar sugestões práticas direcionadas à ação docente.

Um outro documento mais recente emitido pelo MEC, refere-se a NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE (BRASIL, 2013), o qual apresenta orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei no 12.764/2012. Mais precisamente, a nota apresenta diretrizes sobre a efetivação do direito à educação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Entre as diretrizes, o texto destaca acerca da formação inicial e continuada dos professores.

De acordo com o esse documento, a formação dos profissionais da educação possibilitará a “construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes

com transtorno do espectro autista” (BRASIL, 2013). O texto informa ainda que a formação, tanto inicial quanto continuada deve visar:

[...] •Mediação pedagógica nos processos de aquisição de competências, por meio da antecipação da organização das atividades de recreação, alimentação e outras, inerentes ao cotidiano escolar; [...] •Reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem que proporciona a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências, mediante as situações desafiadoras; [...] •Adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante em relação a si mesmo e ao grupo em que está inserido; [...] • Acompanhamento das respostas do estudante frente ao fazer pedagógico da escola, para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, considerando a multiplicidade de dimensões que envolvem a alfabetização, a resolução das tarefas e as relações interpessoais, ao longo da escolarização. (BRASIL, 2013).

No contexto educacional atual, destaca-se a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC que foi homologada em dezembro de 2017 em território nacional, a qual “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7), sendo, portanto, um documento norteador para elaboração dos currículos, tanto das escolas da rede pública e tem sua previsão de implementação até 2020.

De acordo com a redação do documento, na etapa da Educação Infantil, os eixos estruturais são divididos em seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Já os campos experiências são distribuídos em cinco: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (id., 2017).

Um aspecto relevante destacado no texto da BNCC, que compactua com outros documentos reguladores, a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013), refere-se à “intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, p. 38, 2017).

Advoga-se, portanto, que a adoção da BNCC com o estabelecimento de objetivos educacionais almejados implica na atuação do professor, demandando práticas profissionais que consigam atuar em consonância com os objetivos estabelecidos.

1.1.4 Análise do Comportamento e ensino

No que diz respeito aos repertórios profissionais da docência, esses estão intimamente ligados ao termo *ensino*, o qual tende a inclinar-se ao âmbito pedagógico. Entretanto, esse termo também é objeto de estudo de um campo científico da psicologia procedente da filosofia do Behaviorismo Radical, a saber, a Análise do Comportamento - AC. Concernente ao behaviorismo radical, Luna (2000), ao discorrer sobre as obras de Skinner - considerado como o principal representante do Behaviorismo Radical -, esclarece os motivos pelos quais o autor se opõe ao mentalismo ao dizer que Skinner não afirma serem inatingíveis, por meio científico, questões como estados mentais e sentimento do ser humano. Mas, na realidade, considera que o comportamento não seria oriundo, causado ou ainda iniciado por estes aspectos, mas sim pelo ambiente que este ser interage.

Portanto, para o behaviorismo radical, “aquilo que pensamos ou sentimos não é a causa iniciadora do nosso comportamento. Não choramos por estarmos tristes, nós choramos e ficamos tristes, provavelmente, porque algo aconteceu” (Rodrigues, 2012, p. 54). O comportamento é admitido como a interação organismo e ambiente, o qual “deve sempre especificar três aspectos: a ocasião em que a resposta ocorre; a própria resposta, e as consequências da resposta” (Hübner, 2012, p. 76). Adicionalmente, o comportamento é compreendido como um produto da combinação de três níveis de determinação, a saber, ontogênese, a filogênese e a história cultural da qual o indivíduo pertence. (id., 2012).

Em consonância com esse posicionamento, a AC direciona seu foco no comportamento operante, compreendido como “aquele que afeta (atua sobre) o ambiente e, mais importante, que é afetado pelas consequências desta atuação

sobre o ambiente” (Matos, 1993, p. 143). Nesta mediação teórica o comportamento é interpretado como um fenômeno modificável, análogo à um processo, o qual muda ao longo do tempo (Henklain e Carmo, 2013), tendo um caráter ativo e não passivo.

Utiliza-se o termo contingência nesse contexto para se referir à relação entre “eventos ambientais ou entre comportamento e eventos ambientais na forma condicional *se, então*” (Todorov, 1991, p. 59). A contingência de três termos tange à relação estímulo, resposta e consequência e o comportamento de um organismo “depende tanto dos antecedentes quanto das consequências” (Catania, 1999, p. 28). No caso do comportamento operante, a contingência concerne “às condições sob as quais uma consequência é produzida por uma resposta, isto é, a ocorrência da consequência depende da ocorrência da resposta” (id., 1999, p. 368).

Por conseguinte, ensinar é “arranjar contingências de reforço [...] é o ato de facilitar a aprendizagem” (Skinner, 1972, p. 4). De forma complementar, Zanotto (2000, p. 43) declara que o arranjo de contingências – no sentido de modificações – só pode ocorrer “quando se tem clareza das mudanças comportamentais que se quer obter”. Isto posto, justificaria a importância do entendimento que o professor deve ter ao estabelecer os objetivos de ensino, ao organizar o planejamento dos passos a serem seguidos, ao programar a apresentação de reforçadores, além de conceber feedbacks de caráter informativo como efeito reativo das ações dos alunos (PEREIRA et al., 2004; KUBO; BOTOMÉ, 2001).

Segundo Skinner (1972), é inviável o estabelecimento de um sistema educacional que alcance a condição eficiente até o verdadeiro entendimento do que acontece nos eventos de ensino e aprendizagem e nos processos destes. Porquanto para este autor, os professores necessitam de auxílio em sua prática, auxílio este oriundo da AC. O ensino vai além da intenção de fazê-lo, faz-se necessário planejá-lo e é caracterizado pela obtenção da aprendizagem pelo estudante e não pela descrição de respostas do que o aluno faz ou ainda pela intenção de ensinar (BOTOMÉ & RIZZON, 1997; KUBO; BOTOMÉ, 2001). Nessa concepção, evidencia-se a importância e responsabilidade atribuída ao professor, bem como de seus repertórios profissionais.

É característico da AC investigar as “variáveis e condições das quais o comportamento é função” (Rodrigues, 2012, p. 39), e, para tal investigação, lança-se mão da Análise Funcional - AF, admitida como uma ferramenta metodológica de avaliação com o intuito de identificar as possíveis variáveis para a ocorrência ou não ocorrência de respostas (SPARVOLI e JUNIOR, 2008).

As relações de controle de estímulos, fito da AF, são definidas como relações de controle de estímulo, que por sua vez referem-se à envoltura entre os antecedentes e resposta. Apesar da AF em contexto educacional, De Rose (2004), relembrou em sua obra, intitulada *Além da resposta correta: Controle de estímulo e o raciocínio do aluno*, a importância da distinção entre topografia e função de comportamento - à luz da perspectiva skinneriana - no processo do ensino. Adicionalmente o autor elucidou que “respostas cuja forma atende à definição de resposta correta estabelecida pelo professor, podem ser função de diferentes variáveis” (id., 2004, p. 105).

Analogamente, em outras palavras, em uma situação de ensino de um conteúdo acadêmico, a forma das respostas apresentadas pelos alunos, podem não necessariamente representar a compreensão do conteúdo, por isso, faz-se necessário que o professor tenha controle de quais foram os estímulos arranjados no contexto antecedente presentes na situação de ensino. Entretanto, De Rose (2004, p. 110) alega que a maioria dos professores assume os materiais acadêmicos como correspondente para eles e para os alunos, conseqüentemente, não percebem que “um aluno que está aprendendo a ler não vê uma página escrita da mesma forma que o professor, ou seja, para o aluno ela não é a mesma página”, o que demonstra o desconhecimento dos estímulos que dever-se-iam ser arranjados no ensino de conteúdos.

A AF poder-se-ia configurar-se um saber importante na prática docente por:

(...) oferecer elementos ou informações relevantes sobre funções operantes de repertórios específicos. A visibilidade e o contato com tais elementos ou informações parecem cumprir, por sua vez, importante papel ao subsidiar estratégias de ensino, especialmente em termos de: a) alterar eventos antecedentes que se mostram relacionados com a manifestação dos repertórios selecionados; b) eliminar o acesso às conseqüências relevantes que parecem manter a manifestação dos repertórios selecionados; c) fornecer conseqüências eficientes para repertórios alternativos aos repertórios selecionados. (SPARVOLI e JUNIOR, 2008, p.6).

Como dito anteriormente, no contexto acadêmico a identificação das funções comportamentais no processo do ensinar, dá-se em “descrever relações consistentes de dependência entre propriedades das ações de professor e de alunos” (Sparvoli e Junior, 2008, p.6). Essa descrição e compreensão revela-se como de grande importância, uma vez que o entendimento, por parte do professor, dos efeitos reativos de suas práticas nos alunos poder-se-ia ser convertida em um saber docente, pois “[...] quem ensina deve ficar sob controle do que quer ensinar, de quem está sendo ensinado e das condições disponíveis na situação de ensino” (ZANOTTO, 2000, p. 43).

Nesse interim, portanto, o professor enquanto planejador de contingências, deve ficar sob controle da função de um comportamento e não de sua topografia. Saber o que controla o comportamento do aluno é fundamental para professor, principalmente para o planejamento de ensino, bem como para a produção de medidas de aprendizagem.

Em vista do exposto sobre a visão de ensino à luz da AC, esse termo é descrito como um conjunto de ações - mais precisamente uma classe de comportamentos - realizadas pelo professor para a obtenção da aprendizagem. Nessa concepção, revela-se a importância e responsabilidade atribuída ao professor, bem como de seus repertórios profissionais.

Em síntese, fundamentando-se na literatura aqui descrita, o ensino precisa ser essencialmente: a) planejado; b) com estabelecimento de objetivos de ensinamentos claros, organizados em passos pequenos, c) com arranjos de feedbacks informativos, no sentido de um retorno ao aluno sobre seu desempenho e, principalmente, d) o planejamento do ensino deve levar em consideração primordialmente as características individuais de cada aluno. Esses pontos são convergentes, não apenas quando se trata de pessoas com TEA em função da grande variedade de manifestação do transtorno, mas para todos os indivíduos.

1.1.5 Desafios da inclusão na percepção dos professores: o que as pesquisas apontam?

Na obra de Schmidt e colaboradores (2016) os autores sintetizaram, através de uma revisão da literatura, as principais percepções dos docentes acerca de suas práticas no contexto de inclusão com alunos com TEA. Sumarizando como resultado, os autores apontaram para a importância da formação continuada, uma vez que foi apontado que “as lacunas na formação de professores, particularmente, em relação ao conhecimento necessário para a escolarização do aluno com autismo são predominantes nas falas dos profissionais retratados nessa investigação” (SCHMIDT et al, 2016, p. 231). A necessidade de mais conhecimentos acerca do TEA por parte dos professores também é apontada em diferentes obras (MARTINS, 2007; BARBOSA et al., 2013; DO NASCIMENTO; DA CRUZ, 2016; SCHMIDT et al, 2016; LIMA; ROCHA, 2018).

Com o objetivo de identificar práticas pedagógicas diferenciadas que atendessem alunos diagnosticados com TEA que estudavam em ensino regular Barberini (2016) encontrou como resultados de sua pesquisa que as duas professoras participantes, apesar de produzirem materiais diferenciados para esses alunos, apresentaram dificuldades na apresentação das atividades por não terem conhecimento de práticas pedagógicas que fossem mais efetivas para estes alunos, indicando lacunas na formação das profissionais.

De forma similar, com o intuito de investigar práticas docentes e se esses utilizavam-se de Práticas baseadas em Evidências à alunos com TEA em classe comum, Gallo (2016) acompanhou e registrou áudios de aulas de 5 professores de duas escolas públicas diferentes no interior de São Paulo. Os alunos (indicados pelos professores participantes) tinham idade, gênero e séries distintos. Quanto aos diagnósticos, também havia distinção nas nomenclaturas.

Como um dos resultados, apenas um dos cinco professores oferecia atividades adaptadas a seu aluno da 4ª série, levando em consideração o conteúdo trabalhado em sala, como relata a pesquisadora, “por exemplo: se a sala toda estava estudando matemática o professor passava a André atividades de matemática do primeiro ano” (id., 2016, p. 46). Dentre os cinco alunos, dois estudavam na Educação Infantil e, de acordo com a pesquisadora, os professores desses alunos não realizaram adaptações, tendo como possível justificativa o fato de que “as atividades propostas são menos complexas do que

as executadas no ensino fundamental” (id., 2016, p. 46). A respeito das práticas docentes dos professores participantes, a pesquisadora elucida que

Os professores usavam de recursos próprios, isto é buscas informais na internet ou ajuda de colegas que já tiveram alguma experiência com o público, para alcançar os objetivos propostos, sem apoio de profissionais especializados e materiais adaptados que pudessem proporcionar um melhor aprendizado das crianças incluídas. (GALLO., 2016, p. 74).

Os aspectos relacionados a falta de formação docente, no que diz respeito às práticas docentes no ensino de conteúdos para alunos com TEA, parecem ser recorrentes, como demonstrado no estudo de De Oliveira-Franco e Rodrigues (2019, p. 495), que contou com a participação de 170 profissionais da Educação Infantil de um município do interior de São Paulo, onde os dados obtidos demonstram “desconhecimento geral dos aspectos que definem e caracterizam uma criança com TEA”.

Orru (2003), por meio do referencial teórico da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, discorreu sobre a formação de professores e sua relação com a educação de autistas. A autora defende que a formação e atuação dos docentes precisam conciliar a teoria, prática e ação reflexiva, pois,

[...] o educador aprende a refletir-na-ação a partir do instante em que começa a fazê-lo. Essa atitude permitir-lhe-á perceber, organizar, transformar e reestruturar suas ações quer sejam a nível intencional, estratégico ou hipotético. Então, sim, obter-se-á uma educação diferente, não por imposição ou por modismo, mas apoiada na prática reflexiva de seus professores. (ORRU, 2003, p. 8).

A complexidade do TEA e a variabilidade de manifestações dos sintomas em cada indivíduo (GOMES; MENDES, 2010) poder-se-iam justificar a maior quantidade de produções na literatura nas áreas às quais são mais comprometidas, quais sejam, linguagem, comunicação e comportamento (APA, 2014).

O ensino de habilidades relacionadas a estes aspectos é pertinente e de grande importância, uma vez que pode aumentar a possibilidade da expansão de repertórios importantes para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos (GOMES, 2007).

Sintetizando, mediante o exposto quanto aos desafios da inclusão e a prática docente descrito nas pesquisas citadas, estas apontam para a

necessidade de melhorias na formação dos docentes, seja em sua formação ou continuada. Essas formações dever-se-iam ser em práticas pedagógicas mais efetivas para alunos com TEA inseridos em classe comum.

1.1.6 Tecendo análise sobre os tópicos apresentados

Sendo a Inclusão Educacional de caráter imperativo em território nacional (LOPES, 2016) e mundial (SASSAKI, 2005), a presença de alunos com TEA em classe comum tem sido uma realidade crescente.

Analogamente, a necessidade de adequações em contexto acadêmico para o atendimento desse público faz-se necessária desde a primeira etapa da Educação Básica, como aponta Gomes (2007, p. 345) ao dizer que pessoas com TEA estão “cada vez mais expostas aos conteúdos acadêmicos nas salas de aula regulares e estratégias de ensino adequadas às suas necessidades são fundamentais para a entrada, permanência e progresso destas pessoas na escola”.

Sob o mesmo ponto de vista, Busato (2016, p. 48) destaca que “essas crianças tem o direito de ter seu potencial explorado e de receberem uma educação de qualidade que proporcione sua evolução conceitual” argumentando que a inclusão se refere, além dos aspectos de c, ao aprendizado de habilidades acadêmicas.

Concordamos com Carmargo e Bosa (2009) quanto ao brado das questões sociais e a importância da oportunização do convívio de alunos com TEA com seus pares, pois, essa convivência pode fornecer modelos de interações sociais e propiciar o desenvolvimento de habilidades relacionadas a competências sociais. Todavia, na visão adotada neste trabalho, a inclusão escolar de alunos com TEA dever ir além da perspectiva dos ganhos sociais, embora estes sejam de importância inquestionáveis.

Posto que o atual cenário educacional de nosso país seja abstruso, admite-se neste trabalho o mesmo ponto de vista descrito por Pereira, Marinotti e Luna (2004, p. 12), onde a aprendizagem dos alunos dever-se-ia ser o critério principal para a avaliação/implementação do sistema educacional de políticas públicas, pois, “independentemente do ponto que se escolha como origem para uma análise e/o u intervenção, dentro do complexo sistema educacional, é

necessário assumir que a educação tem como finalidade a aprendizagem do indivíduo”.

Mediante o exposto, a partir da apresentação da literatura utilizada que aponta para o aumento de matrículas de alunos com TEA em classe comum, a necessidade de mais pesquisas que visem contribuir para a efetivação da inclusão educacional, produzindo tecnologias que contribuam para a permanência desses alunos na escola (GALLO, 2016; CAPELLINI, 2018) e contribuição à formação e a prática docente, o presente trabalho advoga sua validade de contribuição social e científica ao propor-se a investigar condições de mediação do trabalho docente na Educação Infantil, considerando a sala de aula com inclusão de aluno com TEA, que poderiam favorecer o cumprimento de objetivos preconizados pelos documentos oficiais que guiam processos de escolarização no período da Educação Infantil.

Adicionalmente, tem-se como justificativa para a proposição do trabalho, a indicação dada por Fonseca (2008, p. 129) para pesquisas que visassem dar continuidade aos achados de sua obra ao sugerir que “estudos posteriores devem continuar investigando outros procedimentos metodológicos que auxiliem na compreensão de como os professores aprendem sobre recursos de interpretação funcional, de modo a subsidiar o ensino de conteúdos curriculares” . Partindo dessa indicação, embora não se tenha como objetivo da intervenção o ensino de interpretação funcional aos professores, adotou-se como viés teórico a Análise do Comportamento que partilha do mesmo interesse no sentido de agregar à formação docente e suas práticas profissionais e que abarca significativa quantidade de produções sobre esse contexto (GIOIA; FONAI, 2007; LORENA; CORTEGOSO, 2008; JUNIOR et al., 2009; MOROZ; LUNA, 2013; ALMEIDA, 2015).

De forma complementar, o ponto de convergência entre a indicação de Fonseca (2008) para obras posteriores, o viés teórico escolhido e o contexto adotado - investigar condições de mediação do trabalho docente na Educação Infantil em classe comum com a presença de aluno com TEA- baseia-se na concepção de que “quanto mais cômico o professor estiver de como se dão essas interações, melhores serão suas condições para controlar as variáveis envolvidas no processo de modo a maximizar a aprendizagem dos alunos” (DO PRADO, BEFFA E GONSALES, 2012, p. 102).

A partir do problema construído, o que se segue nesse projeto terá a intenção de operacionalizar um caminho para responder a tal questão. Desta forma, serão apresentados a seguir os objetivos e percurso metodológicos adotados.

1. OBJETIVOS

2.1 Geral

O objetivo geral desta dissertação consistiu em investigar, à luz da Análise do Comportamento, condições de mediação do trabalho docente na Educação Infantil, considerando a sala de aula com inclusão de alunos com TEA, que poderiam favorecer à consecução de objetivos preconizados pelos documentos oficiais que orientam processos de escolarização neste período da Educação Básica.

2.2 Específicos

Apresentam-se como objetivos específicos:

- Caracterizar e analisar os repertórios de planejamento e de execução de sequências didáticas no contexto da atuação profissional de uma professora da Educação Infantil em sala de aula com aluno com TEA;
- Investigar em que extensão dimensões dos repertórios profissionais de planejamento e de execução de sequências didáticas de tal professora mostrar-se-iam funcionalmente relacionados com interações com a pesquisadora baseadas na discussão de episódios gravados de aulas ministradas pela própria professora de acordo com o modelo de análise de contingências de três termos (ABC) da Análise do Comportamento.

3. MÉTODO

Este estudo caracteriza-se quanto ao seu propósito como uma pesquisa explicativa, uma vez que está tem como objetivo principal “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade” (GIL, 2002, p. 42).

Caracteriza-se como um estudo de caso dada a possibilidade de investigar condições raras, como é o ambiente de sala de aula sujeito a diferentes contingências (Cozby, 2003). Adicionalmente, complementando essa ideia, Yin (2001, p. 32) explica que a utilização do estudo de caso poderia ser utilizando “quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais - acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo”. Dialogando com as definições apresentadas, os termos *ambiente de sala de aula* e *condições contextuais*, referem-se ao *setting* na AC, isto é, ao local onde o estudo ocorreu.

Aditivamente, este estudo configura-se quanto ao método como qualitativo, onde não há necessariamente um vínculo à aspectos quantitativos (De Sordl, 2017), voltando-se então para a interpretação dos fenômenos estudados e/ou observados no contexto investigado. A interpretação nesse contexto deu-se à luz da AC, dos comportamentos observados durante pesquisa e dos relatos verbais da professora.

Local

A pesquisa foi realizada em uma única escola pública de ensino regular da Educação Infantil em uma região periférica de uma cidade do Estado Amazonas. Os registros em vídeos e contatos com os participantes ocorreram no ambiente da escola.

Participante

A escola e a professora participante foram selecionadas por conveniência, após o aceite da escola ao convite para a participação do estudo. Participaram

desse estudo uma professora lotada na Educação Infantil, formada em Pedagogia e com atuação na área há 23 anos. Sua turma era composta por 24 alunos, sendo 13 meninos e 11 meninas. Entre esses alunos, havia um com 6 anos de idade e diagnóstico em Transtorno do Espectro Autista (TEA), grau leve (CID – F84). Considerando os aspectos éticos, os nomes apresentados são fictícios, sendo a professora identificada por P1 e seu aluno com TEA como “B”. O aluno com TEA era verbal, não recebia acompanhamento clínico e não tinha o acompanhamento de atendimento terapêutico em sala. De acordo com a professora participante, “B” apresentava resistência em atividades que exigiam a grafia e tinha interesse em atividades de leitura de palavras.

Materiais e Equipamentos

Para o registro das aulas foi utilizada uma filmadora *JVC Everio HDD* (30 GB) com tripé, o qual era ajustado, a depender da localização da realização das interações entre a professora e a turma. Para a seleção e edição (recortes) de episódios, utilizou-se o programa *DaVinci Resolve*. Foi utilizado um notebook para a apresentação dos episódios e gravador de voz para as entrevistas e interações com a professora.

Adicionalmente, foram utilizados roteiros de perguntas para cada interação planejada com a participante descritos como Roteiro de Entrevista Inicial (R1 – APÊNDICE A), Roteiro de Devolutiva dos Episódios (R2 – APÊNDICE B), dois Roteiros de Elaboração do Planejamento (RP1 e RP2) e Roteiro de Devolutiva dos Episódios pós-planejamento (R4). Também foram utilizadas folhas de registros das ações da professora e das interações com seus alunos em situação de ensino (Apêndices B).

Procedimento de análise dos dados

A partir dos dados obtidos, a análise incidirá nas práticas docentes identificadas da participante, mais especificamente inferindo análise interpretativa sobre os repertórios docentes no ensino de habilidades acadêmicas em situação de ensino para o aluno com TEA. Complementarmente,

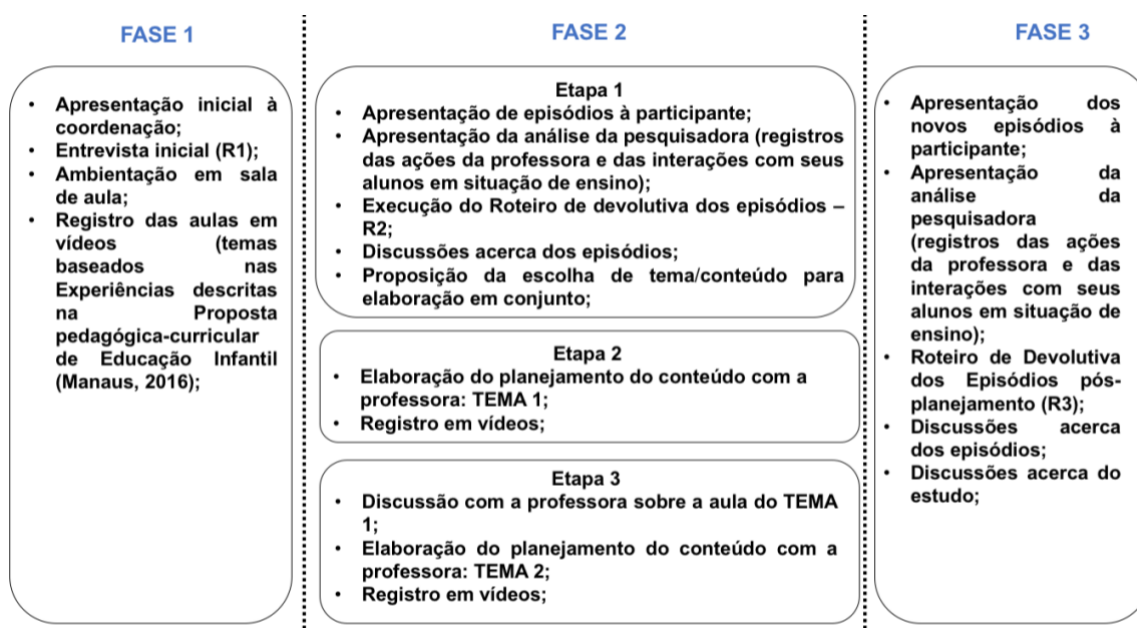
a análise recairá em pontos de convergência entre a atuação da participante e os repertórios docentes advogados no viés teórico adotado.

Por fim, serão analisados os possíveis efeitos no desempenho da participante após intervenção, definida nesse estudo como a elaboração do planejamento de dois temas em parceria com a pesquisadora e professora participante.

Delineamento do estudo

O delineamento do estudo foi organizado em 3 Fases e suas respectivas etapas estão descritas na Figura 1 e mais detalhadamente nos tópicos logo a diante.

Figura 4: Delineamento do estudo: etapas e fases



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

3.1 Fase 1

Na fase 1, após a entrevista inicial com coordenação, ocorreu uma entrevista com a participante, seguindo o roteiro de perguntas descritos na Figura 2. Nesse encontro também foram apresentados os objetivos gerais da pesquisa e coletada informações referentes à formação e experiência profissional da participante.

Figura 5: Roteiro de entrevista 1

Roteiro de entrevista 1– professor	
Data:	
Professora:	
Série que leciona:	
Quantidade de alunos em sala:	
	<ul style="list-style-type: none"> • Qual sua formação? • Tempo na função e tempo de trabalho na Educação Infantil: • Já teve alunos com necessidades especiais? • Já participou de formação na graduação ou formação continuada sobre inclusão? • Como é feito o planejamento das aulas? Para que período? Semanal, mensal ou quinzenal? • Quais referências são utilizadas para elaboração do planejamento? • Como você organiza o planejamento das aulas para a turma tendo em vista a presença desse aluno na sala? • As atividades são organizadas em grupos, duplas ou de forma individual? • Você passa tarefa de casa? • Como você descreveria o grupo com quem trabalha atualmente?

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Na entrevista inicial com P1 informou que, para o planejamento das atividades, as professoras dessa escola utilizam o Currículo emitido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de onde a coleta foi realizada. Esse Currículo é composto por 12 sessões denominadas experiências. Portanto, como critério para os registros das aulas, optou-se por registrar temas descritos no item *Aspectos Experiências* do Currículo citado. Analogamente, os temas também foram identificados no Campo de experiências na BNCC (BRASIL, 2017), bem como seus respectivos objetivos de aprendizagem.

Na Fase 1 ocorreu o período de ambientação, o qual foi caracterizada pelos primeiros encontros de observação em sala (3 encontros) e primeiros registros em vídeos. Durante esse período, a pesquisadora se posicionava com a filmadora em um canto da sala, sem emitir nenhum contato com a turma e com a participante, permanecendo durante 25 minutos em cada encontro. O fim da coleta da Fase 1 foi definido após o registro em vídeo de dois temas diferentes trabalhados pela P1.

Com relação aos temas dos episódios, estes foram embasados no documento descrito por P1 como Currículo, na entrevista inicial. Embora tenha sido solicitado à P1 o compartilhamento do planejamento com a pesquisadora, a mesma informou que não havia realizado a impressão do planejamento por não haver tinta na impressora da secretaria naquele período. Por essa razão,

buscou-se identificar os temas dentro dos Campos Experienciais descritos na BNCC.

3.2 Fase 2

Esta etapa foi dividida em três etapas descritas a seguir.

Etapa 1

A etapa 1 iniciou com a apresentação à P1 de episódios em vídeos, nos quais a participante apresentava os conteúdos à turma. Na sequência, foram apresentadas à P1 análises da pesquisadora sobre os episódios apresentados, mais precisamente, foram apresentados registros das ações de P1 e das interações com seus alunos em situação de ensino de conteúdos na estrutura ABC (Figura 6 - APÊNDICE C).

Figura 6: Descrição de possíveis relações de contingências

Episódio:		
Tema:		
Início:		
Término:		
A	B	C
Classe de comportamentos emitidos pelo professor no ensino de conteúdos	a) Classe de respostas emitidas pela turma; b) Classe de respostas emitidas pelo aluno com TEA;	Classe de comportamentos emitidos pelo professor em relação aos desempenhos dos alunos:

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Após a apresentação dos registros das ações descritos na Figura 3 à P1, foi executado o Roteiro de devolutiva dos episódios - R2 (figura 4 - APÊNDICE B). Este roteiro era composto por perguntas relacionadas aos objetivos de ensino e estratégias utilizadas por P1.

Figura 7: Roteiro de devolutiva dos episódios - R2

Roteiro de devolutiva dos episódios - (R2)
<p>Participante: P1</p> <p>Instrução antes da apresentação dos episódios: <i>P1. vou apresentar o vídeo de alguns trechos das suas aulas que filmei e queria pedir para se atentar sobre:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais eram os seus objetivos; 2. Como você elaborou os objetivos? 3. Quais estratégias foram utilizadas? 4. Por que essas estratégias foram escolhidas? 5. Como a senhora sabe se os objetivos foram alcançados? 6. Como os objetivos foram elaborados? O planejamento dos conteúdos é baseado em que?

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Em seguida, foi proposto pela pesquisadora, discussões acerca dos episódios. Por fim, a Etapa 1 foi finalizada com a proposição da escolha de tema/conteúdo para elaboração em conjunto.

Etapa 2

Nas etapas 2 e 3 ocorreu a intervenção, sendo esta realizada através de discussões verbais com P1, acompanhadas de materiais distintos (folhas de registros e roteiros de perguntas), a depender de cada etapa. Foi utilizado o procedimento procedente da vertente teórica adotada denominado *modelagem*³, especificamente quanto às colocações verbais da professora.

Dessa forma, a etapa 2 corresponde à elaboração do planejamento do conteúdo em conjunto com a professora (Tema 1) através de discussões e o registro de novas aulas em vídeos.

³ Consiste na transformação gradual de aspectos da situação de modo a produzir ou gerar uma situação nova. (MATOS, 1993, p. 151).

Etapa 3

A etapa 3 caracteriza-se como continuidade da intervenção iniciada na etapa anterior, distinguindo-se nos seguintes aspectos: a) discussão com a participante sobre a aula do Tema 1, sem a apresentação dos episódios; b) proposição do planejamento da aula com o Tema 2 (diferente do tema 1); c) sugestões da pesquisadora quanto aos objetivos a serem traçados; d) e a realização de novos registro das aulas em vídeos.

3.3 Fase 3

A Fase 3 corresponde a apresentação dos novos episódios em vídeos (coletados das Etapas 2 e 3 da Fase 2) à participante. Nessa fase também ocorreu a apresentação da análise da pesquisadora (registros das ações de P1 e das interações com seus alunos em situação de ensino de conteúdos) dos episódios apresentados. Em seguida, ocorreu a apresentação do Roteiro de Devolutiva dos Episódios pós-planejamento (R3), como apresentado na Figura 5, tanto do Tema 1 quanto do Tema 2.

Figura 8: - Roteiro de devolutiva dos episódios – R3

Roteiro de Devolutiva dos Episódios pós-planejamento – R3	
Tema 1	
•	Professora, quando sentamos para elaborar o tema 2, havíamos conversado brevemente sobre os desempenhos de "B" e sobre a necessidade de se pensar em objetivos que fossem mais adequados a ele. Depois dessa conversa elaboramos o planejamento do Tema 2.
•	Ainda sobre os episódios do Tema 1 gostaria de lhe fazer algumas perguntas:
1.	Quais eram seus objetivos?
2.	O que a senhora fez para atingi-los?
3.	Como a senhora sabe se seus alunos aprenderam?
4.	A senhora acha que as estratégias usadas conseguiram ensinar a todos?
5.	Como a senhora descreveria o desempenho de seus alunos diante das estratégias usadas?
Tema 2	
1.	Quais eram seus objetivos?
2.	Como a senhora sabe se seus alunos aprenderam?

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Ainda na fase 3 ocorreram discussões acerca dos episódios e, por fim, discussões acerca do estudo, de forma geral.

4. RESULTADOS

Fase 1

Recapitulando, a FASE 1 abrangeu: a) entrevista inicial com coordenação; b) aplicação do Roteiro de entrevista 1 com a participante (QUADRO 3) e apresentação dos objetivos gerais da pesquisa para a participante; c) ambientação e d) registro dos episódios.

a) Entrevista inicial com coordenação;

O primeiro contato com a escola deu-se com a pedagoga e diretora da instituição, onde foram apresentados os objetivos e procedimentos gerais da pesquisa. Nesse encontro, a pedagoga sugeriu a professora que tinham os critérios para a participação, quais sejam, participar voluntariamente da pesquisa e que tivessem alunos com TEA em classe. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pela diretora, que também recebeu os TERMOS para repassar à professora. A coordenação da escola também entregou o TCLE aos pais dos alunos na reunião que ocorreu na semana do contato. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foi lido e explicado para a turma no primeiro dia de ambientação, já em posse da assinatura dos responsáveis dos participantes.

Antes do contato com a professora, a coordenação indicou que a mesma não possuía Horas de Trabalho Pago (HTP). Portanto, no contato com a professora foram apresentados os objetivos gerais e procedimentos da pesquisa, esclarecendo que o aceite de participação no estudo demandaria de um tempo em algumas etapas. A mesma aceitou e assinou os Termos, que faz parte do cumprimento dos critérios éticos com seres humanos de acordo com a Resolução 466/2012.

b) Aplicação do Roteiro de entrevista 1 com a participante (QUADRO 3);

Tinha-se por objetivo conhecer o contexto de formação da participante, bem como compreender como ocorria o planejamento das atividades.

Figura 9: Síntese das respostas do Roteiro de Entrevista 1

Roteiro de entrevista – professor Professora: P1 Série que leciona: 2º período Quantidade de alunos em sala: 24	
Qual sua formação?	Pedagogia.
Tempo na função e tempo de trabalho na Educação Infantil:	23 anos.
Já teve alunos com necessidades especiais?	Sim.
Já participou de formação na graduação ou formação continuada sobre inclusão?	Participou na graduação. Participou de poucas formações na formação continuada.
Como é feito o planejamento das aulas? Para que período? Semanal, mensal ou quinzenal?	Mensal e diário (retirado do plano mensal).
Como você organiza o planejamento das aulas para a turma tendo em vista a presença desse aluno na sala?	As atividades são planejadas pensando na turma em geral, mas os materiais para o aluno com TEA são concretos.
As atividades são organizadas em grupos, duplas ou de forma individual?	As 3 formas.
Você passa tarefa de casa?	Sim.
Como você descreveria o grupo com quem trabalha atualmente?	Boa interação entre os alunos.

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Quando perguntado acerca de formação continuada disponibilizada pela secretaria municipal de educação, P1 comentou que participou de algumas oficinas, mas precisou buscar informações sobre ensino para pessoas com autismo por conta própria. Com relação aos 23 anos de atuação na docência, P1 acrescentou que também trabalhou no Ensino Fundamental dos anos iniciais e que teve contato com alunos com Síndrome de Down.

c) Ambientação:

Na etapa de ambientação a pesquisadora sentou-se no fundo da sala, manuseando a câmera (por vezes, trocando de lugar durante as filmagens). Nesse período, P1 apresentou comportamentos direcionados à pesquisadora durante as filmagens no primeiro dia, como, por exemplo, fazendo comentários

sobre as atividades apresentadas para a turma e olhando em direção da pesquisadora.

Em função da perspectiva teórica adotada, na qual acredita-se que a consequenciação de uma resposta pode aumentar a ocorrência de um comportamento o que, para efeito da pesquisa os dados poder-se-iam ser comprometidos, a partir do segundo dia de filmagem a pesquisadora levou para o ambiente de coleta folhas de registros, os quais eram preenchidos durante a gravação dos vídeos, tendo por objetivo retirar a emissão de atenção pela pesquisadora. A câmera passou a ser colocada em uma posição de maneira que não fosse mais necessário manuseá-la durante a gravação.

Considerou-se esse dado válido, uma vez que foram observadas alterações nas práticas docentes - alvo de análise deste trabalho- no período de ambientação. Como critério de finalização da etapa de ambientação, foi estabelecido como critério de passagem para as filmagens quando P1 não mais “buscasse” a atenção da pesquisadora.

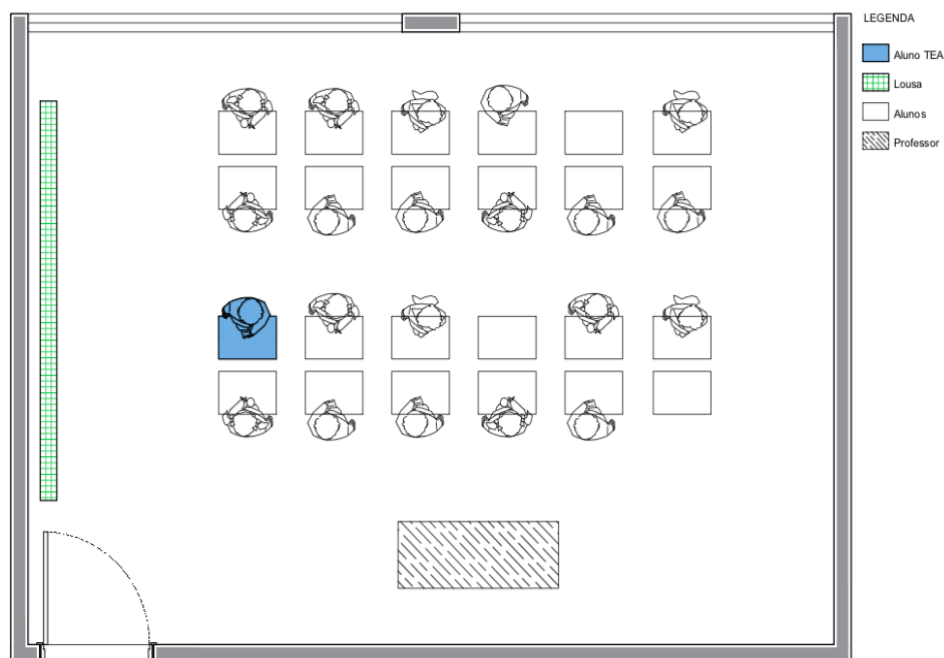
d) Registro dos episódios:

Os registros das aulas em vídeos foram editados em episódios menores, utilizando o programa *DaVinci Resolve*. A escolha pela apresentação dos registros em episódios deu-se, principalmente, pelo tempo disponibilizado pela participante. No total, foram selecionados 2 episódios nessa fase, distribuídos da seguinte forma: Episódio 1 – apresentação do tema 1 (pré-intervenção); Episódio 2 – apresentação do tema 2 (pré-intervenção).

Ao considerar o espaço da escola e das atividades como oportunidades de aprendizagem e também de socialização, principalmente para crianças com TEA em função das características e dificuldades inerentes do transtorno, considerou-se a organização da turma com um aspecto importante relacionado ao repertório docente, por isso, para cada apresentação de episódio descritos nos resultados, serão apresentadas, através de figuras, como se dava a organização da turma, a quantidade de alunos presentes e a posição do aluno com TEA no início da apresentação dos conteúdos. No Episódio 1, onde ocorreu a apresentação do tema 1 (pré-intervenção), estiveram presentes 21 alunos. A

organização da turma no início da apresentação está descrita na Figura 7. A posição do aluno “B” está destacada, de acordo com a legenda.

Figura 10: Organização da turma – Episódio 1



Fonte: organizado pela pesquisadora.

No Quadro 2 foi descrito o Episódio 1 tendo como tema os numerais.

Quadro 2: Descrição do Episódio 1 sob o formato de possíveis relações de contingências

Tema do conteúdo apresentado no episódio: Numerais			
Campo experiencial – BNCC: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações			
	A	B	C
	Classe de comportamentos emitidos pelo professor no ensino de conteúdos:	a) Classe de respostas emitidas pela turma; b) Classe de respostas emitidas pelo aluno com TEA;	Classe de comportamentos emitidos pelo professor em relação aos desempenhos dos alunos:
1	P1 aponta para quadro composto por números grudado na parede e pergunta: <i>Aqui tem de um a quanto?</i>	a) Alunos respondem <i>vinte</i> ; b) “B” está de costas para a professora folheando um livro;	<i>De um a vinte, tá?</i>
2	P1 segura cartões em uma das mãos, caminha para a frente da lousa e fala: <i>Então eu vou colocando os números aqui pra vocês me dizerem qual é o nome deles. Depois que eu terminar isso aqui,</i>	a) Alunos respondem <i>sim</i> ; b) “B” olha em direção a lousa;	P1 começa a escrever na lousa;

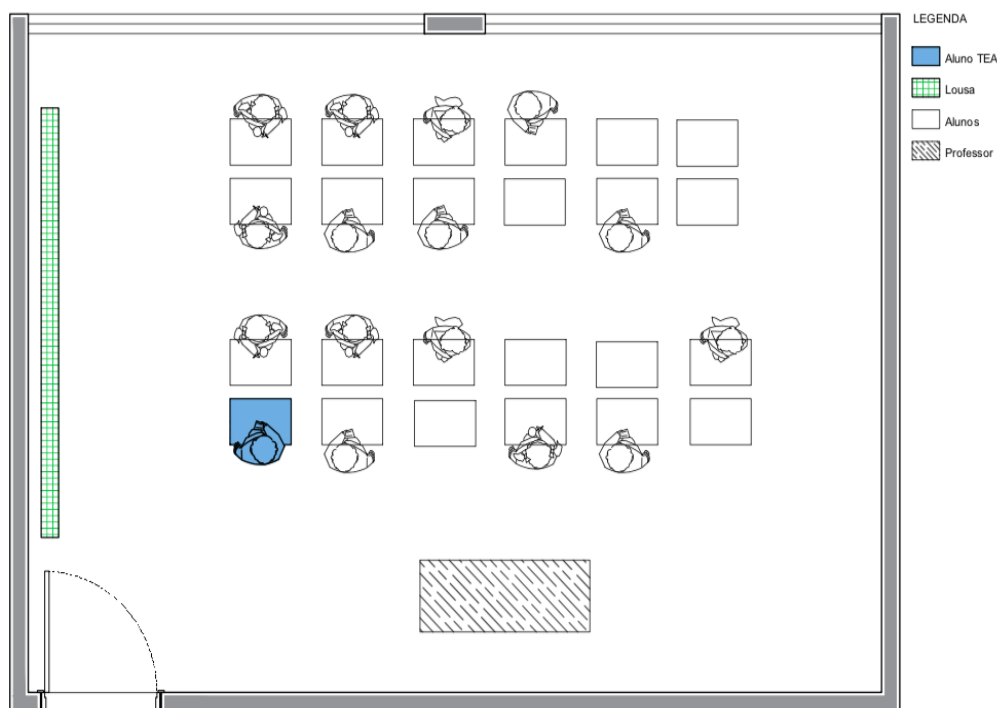
	<i>eu vou começar pelo "B". Todo mundo vai montar os números em ordem, tá? Em ordem, e depois vai contar. Vamos ver quem consegue, quem consegue fazer direitinho, sem errar, ok? Todo mundo entendeu?</i>		
3	P1 pede que um aluno pegue o pincel de lousa na coordenação. <i>Enquanto</i> (fala o nome de um aluno) <i>está lá, nós vamos treinar os números. Eu vou mostrando pra vocês. Não gritem, tá?</i> P1 mostra os cartões para a turma.	a) Alunos falam os números apresentados; b) "B" olha para o livro na mesa;	P1 coloca os cartões apresentados na mesa ao lado de "B".
4	P1 coloca os cartões apresentados na mesa ao lado de "B".	a) Turma continua respondendo; b) "B" olha em direção à professora;	P1 pergunta para a turma sobre a posição de um número dizendo: <i>se ele estiver assim?</i>
5	P1 pergunta para a turma sobre a posição de um número "se ele estiver assim?". - cartões ao lado de "B".	a) Alunos respondem 9; b) "B" levanta em direção aos cartões;	P1 redireciona fisicamente "B" para a carteira.
6	<i>Agora senta aqui</i> "B". Indica por gesto em direção a carteira.	a) Alunos permanecem sentados e conversando com os pares; b) "B" senta na carteira indicada pela professora.	P1 fala: <i>Nós vamos trabalhar a sequência. É um número após o outro.</i> P1 escreve na lousa.
7	<i>Este número é?</i>	a) Alunos falam zero; b) "B" levanta da carteira e fica em pé, olhando em direção à lousa;	P1 está de costas para a turma, escreve números na lousa e fala: <i>e esse?</i>
8	P1 está de costas para a turma, escreve números na lousa e fala: <i>e esse?</i>	a) Alunos verbalizam os números que a professora escreve na lousa; b) "B" fica em pé, olhando em direção à lousa;	P1 aponta para alguns números na lousa, pergunta chamando pelo nome de um aluno sobre quais eram os números dizendo: <i>Qual é esse número aqui ***?</i>
9	P1 aponta para alguns números na lousa, pergunta chamando pelo nome de um aluno sobre quais eram os números dizendo: <i>Qual é esse número aqui ***?</i>	a) O aluno solicitado responde. Alguns alunos também respondem. b) "B" se aproxima da lousa;	P1 aponta para números na lousa e fala: <i>Qual é esse número?</i>
10	P1 aponta para números na lousa e fala: <i>Qual é esse número?</i>	a) Alunos falam <i>oito</i> ; b) Toca nos números escritos pela professora na lousa;	P1 está de costas para "B", apontando para o número 9.

			Professora vira em direção à “B” e fala: <i>Qual é o 10?</i>
11	<i>Qual é o 10?</i>	a) alunos respondem: O um e o zero. Um dos alunos levantam em direção à P1 e fala: <i>Professora, sabia que o 1 e o 0 parecido com o começo?</i> b) Emite pulos na frente da lousa, na frente da professora e do aluno em pé, também próximo da professora;	<i>Com o começo. É isso mesmo. Aqui é na frente (apontando na lousa) e lá é atrás, só muda a posição do zero. É isso mesmo. E depois do 10? Qual é que vem?</i>
12	<i>Com o começo. É isso mesmo. Aqui é na frente (apontando na lousa) e lá é atrás, só muda a posição do zero. É isso mesmo. E depois do 10? Qual é que vem?</i>	a) Alunos respondem “onze”; b) “B” senta-se no chão, na frente da lousa;	<i>Quem sabe me dizer qual é que vem depois do 11?</i>

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Na figura 8 é apresentada a organização da turma na apresentação do conteúdo. Estiveram presentes 16 alunos.

Figura 11: Organização da turma – Episódio 2



Fonte: organizado pela pesquisadora.

Já no Quadro 3, é apresentada a descrição do episódio 2, tendo como tema trabalhado o aniversário da cidade (datas comemorativas).

Quadro 3: Descrição do Episódio 2 sob o formato de possíveis relações de contingências

P1 – Episódio 3			
Tema do conteúdo apresentado no episódio: Data Comemorativa – Aniversário de cidade			
Campo experiencial – BNCC: Escuta, fala, pensamento e imaginação.			
	A Classe de comportamentos emitidos pelo professor no ensino de conteúdo:	B a) Classe de respostas emitidas pela turma; b) Classe de respostas emitidas pelo aluno com TEA;	C Classe de comportamentos emitidos pelo professor em relação aos desempenhos dos alunos:
1.	P1 escreve letras na lousa.	a) Alunos falam as letras U, S; b) “B” está de pé, ao lado da professora, olhando para a lousa.	P1 fala com outro aluno (não é possível ouvir o motivo). P1 se aproxima de outro aluno e pede para alguém sentar.
2.	P1 fala com outro aluno (não é possível ouvir o motivo); P se aproxima de outro aluno e pede para alguém sentar.	a) Alunos falam de maneira indistinguível; b) “B” permanece em pé, de frente para a lousa;	P1 segura na mão de “B” e fala para a turma “O “B” vai falar o que está escrito aí”.
3.	P1 fala para o grupo: <i>O “B” vai falar o que está escrito aí. O que tá escrito aí “B”? Que que é “B”? Vocês sabem o que é?</i>	a) Alunos falam o nome da cidade; b) “B” aponta para a lousa e fala o nome da cidade.	P1 se afasta de “B” e vai em direção a outro aluno.
4.	P1 se afasta de “B” e vai em direção ao outro aluno.	a) Alguns alunos conversam entre si, outros caminham pela sala. b) “B” permanece apontando para a lousa e dá pulos;	P1 se aproxima de “B”, faz gesto com a palma da mão aberta (topografia como sinal de esperar) e fala ao grupo “Ó, “perai”. Calma”.
5.	P1 se aproxima de “B”, faz gesto com a palma da mão aberta (interpretado como sinal de esperar) e fala ao grupo “Ó, “perai”. Calma”.	a) Aluno fala “eu já passei por aí”. Outros falam (não foi possível distinguir as falas); b) “B” permanece em pé, ao lado da professora;	P1 sinaliza em relação a fala do aluno olhando e dizendo “Ahã. Já, né?”.
6.	P1 fala ao grupo <i>“Dia 24 vai ser quinta-feira, é o aniversário da cidade”</i> Professora redireciona fisicamente “B” para sentar.	a) Alunos olham em direção da professora; b) “B” fica em pé de frente para a lousa, dá pulos e aponta para a lousa.	P1 fala ao grupo o nome da cidade, quantos anos a cidade está fazendo e escreve os números na lousa.
7.	P1 fala ao grupo o nome da cidade, quantos anos a cidade está fazendo e escreve os números na lousa.	a) Alunos olham para a professora. Alguns falam números; b) “B” olha para a professora, olha para a lousa, emite pulos, levanta a blusa.	P1 aponta para os números na lousa e fala. <i>O 3, 5 e o 0. E hoje nós vamos fazer atividades sobre a nossa cidade, tá?</i>
8.	P1 fala sobre os pontos turísticos e aponta para	a) Alunos olham para a professora;	P1 fala ao grupo e aponta para a lousa,

	figuras impressas coladas em um mural na lousa.	b) "B" permanece em pé, de frente para a lousa e fala o nome da cidade;	<i>Então aqui, nós temos alguns pontos turísticos. Em seguida, P1 fala com uma aluno pendindo para o mesmo sentar-se.</i>
9.	P1 fala com uma aluno pendindo para o mesmo sentar-se.	a) Alunos olham para a professora. b) "B" olha para a lousa; coloca os dedos na boca, corre pela sala.	Professora falar sobre os pontos turísticos apontando para as imagens.
10.	Professora aponta para as figuras coladas na lousa e fala: <i>Esse aqui? Quem sabe o nome dele?</i>	a) Alguns alunos falam "relógio"; b) "B" corre pela sala;	<i>É o relógio. Fica onde? Vocês sabem onde fica?</i>
11.	<i>É o relógio. Fica onde? Vocês sabem onde fica?</i>	a) Alguns alunos respondem falando o nome da cidade; b) Corre em frente à lousa;	<i>Que bairro?</i>
12.	<i>Que bairro?</i>	a) Alunos falam de forma indistinta; b) Corre em frente à lousa;	<i>No Centro.</i>

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Na entrevista inicial com P1 que ocorreu antes da coleta dos vídeos (Figura 2), foi questionado à participante como as atividades eram organizadas em sala de aula, ou seja, se a organização da turma se dava em grupos, duplas ou de forma individual. P1 respondeu que a organização ocorria das três formas citadas. Nos registros de vídeos pré-intervenção, entretanto, foi constatado que a turma era organizada em colunas (Figuras 7 e 8) e a posição do aluno com TEA variava. No caso da apresentação do Episódio 1 (Quadro 2), o aluno com TEA estava sentado de costas para a professora, que, nesse episódio encontrava-se em pé, na frente da lousa.

Com relação aos temas dos episódios, sendo o Episódio 1 com o tema de *numerais* e o Episódio 2 com o tema de *datas comemorativas* (aniversário da cidade), estes foram embasados no documento descrito por P1 como Currículo, na entrevista inicial. Contudo, como dito anteriormente, por conta da ausência do planejamento dos conteúdos realizado por P1, optou-se por identificar os temas dentro dos Campos Experienciais descritos na BNCC.

Dessa forma, no caso do tema 1 (numerais), caracterizou-se como pertencente ao campo experiencial de "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", tendo como objetivos descritos no documento "relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência" (BRASIL, 2017, p. 52), identificado no documento como

(EI03ET07). Sobre o tema 2 (datas comemorativas – aniversário da cidade), caracterizou-se como parte do campo experiencial denominado “O eu, o outro e o nós”, tendo como um dos objetivos “Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos” (ibid., 2017, p. 45).

Diante das descrições das ações nos Quadros 2 e 3, foi possível identificar comportamentos emitidos por P1 onde, em alguns momentos eram antecedentes aos comportamentos da turma e do aluno com TEA (coluna A) e em outros momentos esses comportamentos emitidos por P1 ocorriam após aos desempenhos da turma e do aluno com TEA (coluna C).

Com relação aos Quadros 2 (episódio 1) e Quadro 3 (episódio 2), em ambos episódios a professora apresentou maior quantidade de consequências direcionada ao grupo do que ao aluno “B”. No Quadro 2, por exemplo, das doze consequências descritas na coluna C, apenas uma dessas foi referente aos comportamentos de “B”, onde *P1 redireciona fisicamente “B” para a carteira*.

Já no Quadro 3, foram identificados dois comportamentos relacionadas aos comportamentos de “B” dos 12 descritos no quadro, quais sejam, P1 segura na mão de “B” e fala para a turma “O “B” vai falar o que está escrito aí (ação 3); e P1 se aproxima de “B”, faz gesto com a palma da mão aberta (topografia como sinal de esperar) e fala ao grupo “Ó, “peráí”. Calma” (ação 4).

No caso da ação ação 3 do Quadro 3, onde P1 segura na mão de “B” e comunica ao grupo, “ O “B” vai falar o que está escrito aí. O que tá escrito aí “B”? Que que é “B”? Vocês sabem o que é?”, o que ocorre na sequência é que “B aponta para a lousa e fala o nome da cidade”. Não há nesse momento nenhum feedback informativo sobre o desempenho de “B” por parte da professora, como é possível observar na descrição “P1 se afasta de “B” e vai em direção a outro aluno” ou ainda qualquer ação que representasse o reforço – que tem por objetivo aumentar a probabilidade de um comportamento ocorrer novamente. O feedback informativo é um dos repertórios docentes de suma importância, uma vez que pode informar o quão longe ou próximo o aluno está da aprendizagem (KUBO e BOTOMÉ, 2001).

Quanto às práticas docentes, as quais dever-se-iam estarem vinculadas aos objetivos de ensino, quais sejam, “*relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência*” (Quadro 2) e “*Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos*” (Quadro

3), ambos objetivos retirados da BNCC (BRASIL, 2017), foram identificadas as ações realizadas por P1 foram interpretadas como pertencentes a classe de repertórios docentes em relação à turma como um todo. As ações serão descritas seguidas de exemplo:

- a) **P1 expôs conteúdos por escrito** (Quadro 2 - ação 2): P1 começa a escrever na lousa (coluna C);
- b) **Utilizou materiais concretos** (Quadro 2 - ação 3): P1 mostra os cartões para a turma. (coluna A);
- c) **Fez perguntas para a turma** (Quadro 2 - ação 3): P1 pergunta para a turma sobre a posição de um número dizendo: *se ele estiver assim?* (coluna C);
- d) **Fez pergunta direcionadas** (quando fez perguntas direta à alunos, chamando-os pelo nome) (Quadro 2 - ação 8): P1 aponta para alguns números na lousa, pergunta chamando pelo nome de um aluno sobre quais eram os números dizendo: *Qual é esse número aqui ***?* (coluna C);
- e) **Comentário informativo em resposta à pergunta de um aluno** (Quadro 2, ação 11): *Com o começo. É isso mesmo. Aqui é na frente* (apontando na lousa) *e lá é atrás, só muda a posição do zero. É isso mesmo. E depois do 10? Qual é que vem?* (coluna C);
- f) **Expor conteúdos verbalmente** (Quadro 3, ação 6): P1 fala ao grupo “*Dia 24 vai ser quinta-feira, é o aniversário da cidade*” (coluna C);

Todavia, para efeito de análise interpretativa do presente trabalho, houve o recorte de interesse nos comportamentos emitidos por P1 (tanto antecedentes quanto consequentes) e pelo aluno “B”. Nesse sentido, ao retirarmos as respostas da turma do quadro e selecionarmos apenas os comportamentos de P1 como eventos antecedente para as respostas de “B” e comportamentos que ocorrem após as respostas dele, é possível visualizar os seguintes comportamentos:

Quadro 4: Descrição do Episódio 2 sob o formato de possíveis relações de contingências com foco nas respostas de “B”

P1 – Episódio 1			
Tema do conteúdo apresentado no episódio: Numerais			
	A Classe de comportamentos emitidos pelo professor no ensino de conteúdos:	B Classe de respostas emitidas pelo aluno com TEA;	C Classe de comportamentos emitidos pelo professor em relação aos desempenhos de “B”:
1	P1 aponta para quadro composto por números grudado na parede e pergunta: <i>Aqui tem de um a quanto?</i>	“B” está de costas para a professora folheando um livro;	<i>De um a vinte, tá?</i>
2	P1 segura cartões em uma das mãos, caminha para a frente da lousa e fala: <i>Então eu vou colocando os números aqui pra vocês me dizerem qual é o nome deles. Depois que eu terminar isso aqui, eu vou começar pelo “B”. Todo mundo vai montar os números em ordem, tá? Em ordem, e depois vai contar. Vamos ver quem consegue, quem consegue fazer direitinho, sem errar, ok? Todo mundo entendeu?</i>	“B” olha em direção a lousa;	P1 começa a escrever na lousa;
3	P1 pede que um aluno pegue o pincel de lousa na coordenação. <i>Enquanto (fala o nome de um aluno) está lá, nós vamos treinar os números. Eu vou mostrando pra vocês. Não gritem, tá?</i> P1 mostra os cartões para a turma.	“B” olha para o livro na mesa;	P1 coloca os cartões apresentados na mesa ao lado de “B”.
4	P1 coloca os cartões apresentados na mesa ao lado de “B”.	“B” olha em direção à professora;	P1 pergunta para a turma sobre a posição de um número dizendo: <i>se ele estiver assim?</i>
5	P1 pergunta para a turma sobre a posição de um número “se ele estiver assim?”. - cartões ao lado de “B”.	“B” levanta em direção aos cartões;	P1 redireciona fisicamente “B” para a carteira.
6	<i>Agora senta aqui “B”.</i> Indica por gesto em direção a carteira.	“B” senta na carteira indicada pela professora.	P1 fala: <i>Nós vamos trabalhar a sequência. É um número após o outro.</i> P1 escreve na lousa.
7	<i>Este número é?</i>	“B” levanta da carteira e fica em pé, olhando em direção à lousa;	P1 está de costas para a turma, escreve números na lousa e fala: <i>e esse?</i>
8	P1 está de costas para a turma, escreve números na lousa e fala: <i>e esse?</i>	“B” fica em pé, olhando em direção à lousa;	P1 aponta para alguns números na lousa, pergunta chamando pelo nome de um aluno sobre quais eram os números dizendo: <i>Qual é esse número aqui ***?</i>
9	P1 aponta para alguns números na lousa, pergunta chamando pelo nome de um aluno sobre quais eram os números dizendo: <i>Qual é esse número aqui ***?</i> (faz perguntas chamando o nome de alguns alunos)	“B” se aproxima da lousa;	P1 aponta para números na lousa e fala: <i>Qual é esse número?</i>

10	P1 aponta para números na lousa e fala: <i>Qual é esse número?</i>	“B” toca nos números escritos pela professora na lousa;	P1 está de costas para “B”, apontando para o número 9. Professora vira em direção à “B” e fala: <i>Qual é o 10?</i>
11	<i>Qual é o 10?</i>	“B” emite pulos na frente da lousa, na frente da professora e do aluno em pé, também próximo da professora;	<i>Com o começo. É isso mesmo. Aqui é na frente (apontando na lousa) e lá é atrás, só muda a posição do zero. É isso mesmo. E depois do 10? Qual é que vem?</i>
12	<i>Com o começo. É isso mesmo. Aqui é na frente (apontando na lousa) e lá é atrás, só muda a posição do zero. É isso mesmo. E depois do 10? Qual é que vem?</i>	“B” senta-se no chão, na frente da lousa;	<i>Quem sabe me dizer qual é que vem depois do 11?</i>

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Com a retirada das classes de comportamentos emitidos pela turma, deixando apenas os comportamentos emitidos por “B”, identificou-se ausência de comportamentos contingentes da prática docente, no sentido de relação de dependência entre os eventos, que pudessem prover o alcance dos objetivos descritos no documento oficial utilizado, a saber, a Base Nacional Comum Curricular, bem como ausência de medidas da aprendizagem do aluno com “B”.

Sob o mesmo ponto de vista quanto as ações da professora, embora a *apresentação de material concreto e perguntar à turma* poder-se-iam fazer parte do conjunto de ações relacionadas às práticas docente, estas ações parecem não serem efetivas no caso dos Temas 1 e 2 para o aluno com TEA.

Diante dos desempenhos observados e descritos em ambos os quadros, o comportamento do aluno “B” parece não controlar as ações da professora na maior parte do tempo, como no Quadro 3, por exemplo, onde as topografias dos comportamentos emitidos por “B” (descritas na coluna B *Classe de respostas emitidas pela turma; Classe de respostas emitidas pelo aluno com TEA*) foram interpretadas como “tentativas” de atuar na situação de ensino, como, mostra o exemplo a seguir:

1. Alunos falam as letras U, S; b) “B” está de pé, ao lado da professora, **olhando para a lousa.**
2. a) Alunos falam de maneira indistinguível; b) “B” permanece em pé, de frente para a lousa;

3. a) Alunos falam o nome da cidade; b) “B” **aponta para a lousa e fala o nome da cidade.**
4. a) Alguns alunos conversam entre si, outros caminham pela sala. b) “B” permanece **apontando para a lousa e dá pulos;**
5. a) Aluno fala “eu já passei por ai”. Outros falam (não foi possível distinguir as falas); b) “B” **permanece em pé, ao lado da professora;**
6. a) Alunos olham em direção da professora; b) “B” fica em pé de frente para a lousa, dá pulos e **aponta** para a lousa.
7. a) Alunos olham para a professora. Alguns falam números; b) “B” olha para a professora, **olha para a lousa**, emite pulos, levanta a blusa.
8. a) Alunos olham para a professora; b) “B” permanece em pé, de frente para a lousa e **fala o nome da cidade;**
9. a) Alunos olham para a professora; b) “B” olha para a lousa; coloca os dedos na boca, corre pela sala.
- 10.a) Alguns alunos falam “relógio”; b) “B” corre pela sala;
- 11.a) Alguns alunos respondem falando o nome da cidade; b) Corre em frente à lousa;
- 12.a) Alunos falam de forma indistinta; b) Corre em frente à lousa;

Apesar de P1 relatar na entrevista inicial que organizava a turma de forma variada (grupo, trio e/ou dupla), os registros mostram que essas disposições não ocorrem na fase 1. Adicionalmente, a posição de P1 nem sempre o beneficiava para a apresentação dos conteúdos, como mostra a Figura 1. A respeito da organização do ambiente em sala de aula, Barbosa (2013) afirma que:

O papel do professor nessa perspectiva é tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as necessidades destes. Em muitas situações, as crianças com autismo ficam às margens do conhecimento ou não participam das atividades grupais, fato que exige do professor sensibilidade para incluí-lo ao convívio com o meio, visto que é no processo de socialização que se constitui o desenvolvimento e aprendizagem. (BARBOSA, 2013, p. 19.784).

Sob o mesmo ponto de vista, Fiorini (2017, p. 120) valida que “a organização dos ambientes podem influenciar na participação e no envolvimento do aluno com TEA nas atividades”.

Considerando as informações descritas nos Quadros 2 E 3, foram identificadas uma desvinculação entre práticas e procedimentos emitidos por P1, bem como ausência de produção intencional de medidas de desempenho (aprendizagens) consistentes com os objetivos ou metas preconizadas nos documentos oficiais.

Fase 2 – Etapa 1

A composição da Fase 2 – Etapa 1 deu-se na seguinte organização: a) Apresentação de episódios à P1 com apoio da apresentação da análise da pesquisadora, a saber, descrição de possíveis relações de contingências na estrutura ABC (APÊNDICE C) descritos nos Quadros 2, 3 e 4; b) execução do Roteiro de devolutiva dos episódios - R2 (APÊNDICE B); c) Discussões acerca dos episódios; e, por fim, a d) proposição da escolha de tema/conteúdo para elaboração em conjunto.

a) Apresentação dos episódios;

Para iniciar a discussão sobre os episódios a pesquisadora elucidou à participante que os episódios descritos nos Quadros 2 e 3 eram referentes aos comportamentos emitidos por ela no ensino dos conteúdos, assim como o registro dos comportamentos da turma e do aluno “B”, bem como a descrição dos acontecimentos ocorridos logo após os comportamentos dos alunos. Mais precisamente, a pesquisadora esclareceu que os registros tinham o intuito de expor os efeitos das ações da professora em relação aos alunos.

Durante a apresentação dos episódios, a pesquisadora fez a leitura de alguns trechos por conta do barulho do ambiente, já que o momento da devolutiva ocorreu em sala de aula, enquanto a turma encontrava-se realizando atividades. Foi sugerido o uso de um fone de ouvido, contudo, como a participante precisava atender aos alunos que iam até sua mesa no momento da apresentação, não foi possível utilizar esse recurso.

Sobre os episódios, foi questionado à P1 se ela concordava com a correlação estabelecida pela pesquisadora entre os temas das aulas (Quadros 2 e 3) e os Campos Experienciais da BNCC, bem como seus respectivos

objetivos. P1 concordou e comentou que os campos experienciais correlacionados eram os mesmos do documento descrito por ela como “Currículo”.

Após a apresentação dos episódios, a pesquisadora apresentou e leu com P1 os registros das ações dos professores e das interações com seus alunos em situação de ensino na estrutura ABC. Na perspectiva analítica comportamental, existe o interesse de analisar as relações de funcionalidades entre os eventos, pois, nessa visão teórica, os eventos comportamentais “produzem mudanças no ambiente e no próprio sujeito, mudanças essas que se constituem: (a) em consequentes do comportamento que está sendo analisado; e (b) em antecedentes dos comportamentos seguintes” (DANNA e MATOS, 1986, p. 39).

Assim, as descrições dos episódios selecionados foram organizadas de maneira que pudessem mostrar a interação do professor no ensino de conteúdos com a turma. Mais precisamente, procurou-se centralizar o comportamento do aluno com TEA e da turma (na coluna B) de modo que os comportamentos de P1 fossem antecedentes (coluna A) ou consequentes (coluna C), estruturando a folha de registro seguindo um modelo de contingência tríplice, descrita no registro em três colunas: Antecedentes (A), Comportamentos (B), e Consequências (C).

Logo após a leitura do registro ocorreu a execução do roteiro de devolutiva dos episódios, descritos a seguir.

b) Roteiro de devolutiva dos episódios (R2)

As perguntas do roteiro foram feitas antes da apresentação dos episódios e foi solicitado à professora que a mesma atentasse para as perguntas ao assistir os episódios.

Figura 12: Roteiro de devolutiva dos episódios – R2

Roteiro de devolutiva dos episódios - (R2)	
Participante: P1	
Instrução antes da apresentação dos episódios: <i>P1. vou apresentar o vídeo de alguns trechos das suas aulas que filmei e queria pedir para se atentar sobre:</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais eram os seus objetivos; 2. Como você elaborou os objetivos? 3. Quais estratégias foram utilizadas? 4. Por que essas estratégias foram escolhidas? 5. Como a senhora sabe se os objetivos foram alcançados? 6. Como os objetivos foram elaborados? O planejamento dos conteúdos é baseado em que? 	

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Após a apresentação dos episódios, as perguntas foram repetidas para a participante ao final dos episódios 1 e 2. O registro das colocações da professora estão descritos no item sobre discussões abaixo.

Quadro 5: Transcrições da P1 referentes ao R2 – EPISÓDIO 1

Pesquisadora: <i>Com relação ao assunto do episódio 1, eu gostaria de lhe fazer essas perguntas:</i>	
Perguntas – R2	Relato da professora
Quais eram os seus objetivos?	P1: - <i>Nós estávamos trabalhando sequência numérica até 20, né? Nós já tínhamos trabalhado individual, cada um e aí nós estávamos só, é, só terminando, né? Só concretizando tudo isso, pra ver se eles tinham compreendido mesmo a questão dos números, a sequência numérica.</i>
Como você elaborou os objetivos?	P1: - Os objetivos são organizados de acordo com o plano, né? Nosso currículo. Está no currículo, é, e aí, tracei essa aula de acordo com a... como eu vi que eles responderam à aula, né? Então, aí, vendo que “B” tem o interesse muito grande por material concreto, aí, como que eu vou explorar? Essa é a nossa parte difícil com “B”. Sem ter material, né? Sem que ter material concreto, por que só pra o falar pra eles não tem, não faz efeito, né? Pesquisadora: - <i>E esse material? Quem conseguiu? Foi a senhora? (referindo-se aos cartões com números utilizados na aula).</i> P1: - <i>Esse material, ele faz parte dessa mesa aqui, “ó” (apontando para uma mesa composta por monitor e teclado de computador). (grifo nosso).</i>
Por que essas estratégias foram escolhidas?	P1: <i>A minha estratégia era apresentar os números de forma concreta, revisando o que já tinha sido trabalhado com eles. [...] Por causa da visualização e como se fosse um material concreto. Quem fez isso aí (apontando para a parede com atividades referentes aos números) foram eles. Nós levamos uns três dias pra fazer. Porque eles iam fazendo, né? E aí erravam. Porque o aprendizado é isso, né? Erro e persistência. Eles erravam e contavam de novo. (grifo nosso).</i>
Como a senhora sabe se os objetivos foram alcançados?	P1: <i>Pois é. Na verdade, a gente vê no geral, todos respondiam, mas eu sei exatamente quem sabe e quem não sabe, porque eu vou para o individual. Depois que eu faço todo esse geral, aí eu vou para o individual, com cada um, entendeu? Pra saber se eu alcancei.</i>
Como os objetivos foram elaborados? O planejamento dos	P1: <i>A gente passou a fazer o semanal a pouco tempo. Porque era assim. A educação ela é um processo, né? Porque antes, se fazia semanal, foi se perdendo. Agora “tá” voltando de novo semanal.</i>

conteúdos é baseado em que?	<p>Pesquisadora apresenta modelo de planejamento emitido na secretaria de educação à professora e pergunta <i>O planejamento semanal tem essa estrutura de atividade principal e aspectos experienciais?</i></p> <p>P1: <i>É. Aí dentro dessas outras atividades eu abordo outros conteúdos (em resposta aos aspectos experienciais citados pela pesquisadora).</i></p>
-----------------------------	---

Fonte: organizado pela pesquisadora.

No Quadro 6 conta a transcrição de P1 referente ao R2.

Quadro 6: Transcrições da P1 referentes ao R2 – EPISÓDIO 2

Pesquisadora: <i>Com relação ao assunto do episódio 2, eu gostaria de lhe fazer essas perguntas:</i>	
Perguntas – R2	Relato da professora
Quais eram os seus objetivos?	<i>Aqui a gente estava trabalhando o aniversário da cidade que está aí no diário. E o objetivo era apresentar mesmo os pontos turísticos, né?</i>
Por que essas estratégias foram escolhidas?	<i>Como eu percebo que o “B” tem essa facilidade pra leitura, eu exploro um pouco mais, né. Porque é muito limitado as coisas com “B”, né? Acaba sendo muito limitado com ele.</i>
Como a senhora sabe se os objetivos foram alcançados?	<i>Eu acho bem confusa essa parte assim, por exemplo, dizer se ele conseguiu ou não, porque ele corresponde às vezes, mas é muito curto o tempo dele. É aquele tempo ali com atividades que interessam a ele. Assim, particularmente, falo por mim, né? A gente não tem ainda essa abordagem que você consiga em todos os momentos que ele participe, que ele queira estar, né, fazendo aquela atividade.</i> (grifo nosso).
Como os objetivos foram elaborados? O planejamento dos conteúdos é baseado em que?	P1 falou que no planejamento são elencados 30 aspectos por bimestre, baseado no Currículo proveniente da SEMED e que cada atividade descrita no planejamento contempla um aspecto.

Fonte: organizado pela pesquisadora.

c) Discussões acerca dos episódios;

De acordo com P1, com relação às perguntas “*Como os objetivos foram elaborados? O planejamento dos conteúdos é baseado em que?*” (Quadro 5), a professora comentou que quando as professoras da escola usavam o diário de classe

[...] acabava que a gente não conseguia, por não prestar atenção, contemplar todos os conteúdos. Aí, vinha a fiscalização e estava faltando conteúdo, aí tinha que passar à limpo de novo o diário.

Essa fiscalização era feita pelo conselho de educação da cidade, sem aviso prévio, no qual era feita a verificação do comprimento de diferentes aspectos burocráticos, bem como o acompanhamento dos diários de classe e dos planejamentos de aula.

Ainda sobre planejamento, é possível observar no Quadro 5 que a participante diz que “os objetivos são organizados de acordo com o plano, né? Nosso currículo. Está no currículo [...]”. P1 explica que “a gente passou a fazer o semanal a pouco tempo. Porque era assim. A educação ela é um processo, né? Porque antes, se fazia semanal, foi se perdendo. Agora “tá” voltando de novo semanal”.

De acordo com P1, o plano de aula semanal atual descreve as atividades principais e aspectos experienciais e, havendo atividades extras, estas são anexadas ao plano, como explica “e aí dentro dessas atividades eu abordo os outros conteúdos”. Quando a pesquisadora perguntou sobre o planejamento diário, a professora indicou o planejamento semanal e disse que

esse aqui é o diário, tu “elencas” só a atividade e quais são os aspectos experienciais, mas só está a atividade principal, por exemplo, se eu for trabalhar os numerais, se eu for trabalhar uma letra, isso tudo não está aqui. Isso aí tu “vai” elencar depois.

Quando perguntado à participante se ela saberia dizer quais seriam os objetivos a serem alcançados para sobre o Episódio 2 - já que no planejamento disponibilizado pela professora à pesquisadora não constava nenhuma especificação quanto a estes - a participante disse que ao ver o planejamento e a atividade principal descrita no documento, já sabia quais eram os objetivos. Na Figura 13 consta o modelo de planejamento apresentado pela professora. O planejamento foi disponibilizado à pesquisadora após o registro em vídeos, no momento da devolutiva e apresentação dos episódios.

Figura 13: Planejamento disponibilizado por P1

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Principal Atividade	Principal Atividade	Principal Atividade	Principal Atividade	Principal Atividade
Recorte e colagem de pontos turísticos de [REDACTED]	Rodinha: Conhecendo o aniversário de [REDACTED]	Salas temáticas - Alimentação saudável, verduras e legumes.	ANIVERSARIO DE [REDACTED]	Apreciação de músicas folclóricas explorando faz de conta com histórias que descrevem a natureza e os animais.
ASPECTOS EXPERIENCIAIS	ASPECTOS EXPERIENCIAIS	ASPECTOS EXPERIENCIAIS	ASPECTOS EXPERIENCIAIS	ASPECTOS EXPERIENCIAIS
Folclore, objetos e fantasias Identidade da criança e do grupo	Programas Culturais: excursões, aulas-passeios e exploração na unidade de ensino	Identidade da criança e do grupo Experiências com cores, sabores e sons	FERIADO	Natureza Exploração e conhecimento do mundo Expressão Musical

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Diante dessas afirmações, é possível interpretar que a elaboração do planejamento de ensino é regida atualmente com base no documento norteador citado acima e que a P1 organizou suas aulas com base no planejamento semanal, descrevendo as atividades principais e aspectos experienciais. O aspecto observado quanto ao planejamento de ensino por P1 já foi visualizado e discutido na obra de PEREIRA, MARINOTTI e LUNA (2004) ao afirmarem que instancias superiores são um dos motivos que controlam o comportamento do professor, pois,

Boa parte daquilo que o professor faz são tarefas determinadas por instâncias superiores, não tem qualquer relação com os resultados que observa em seus alunos, com transformações ocorridas neles, e sim com o que se prescreve nos currículos, com o programa que tem que cumprir e que lhe é determinado de fora, com critérios de avaliação definidos pela escola ou por instâncias externas a ela. PEREIRA, MARINOTTI e LUNA (2004, p. 16).

Ainda com relação a elaboração do planejamento, diante dos relatos de P1 é possível interpretar que a utilização do planejamento semanal ao invés do diário de classe, parece ter sido escolhido como meio de evitar repreensões de possíveis fiscalizações, já que no planejamento atual, não há a descrição dos conteúdos, objetivos, procedimentos, bem como não há a “obrigatoriedade” do cumprimento destes.

Ao comentar sobre o desempenho da turma na elaboração de um mural com números e quantidades (Quadro 5), a professora apresenta uma concepção sobre o conceito de aprendizado ao dizer “[...] porque o aprendizado é isso, né? Erro e persistência. Eles erravam e contavam de novo”, nessa contextura, SKINNER (1972) descreve em sua obra intitulada *Tecnologia do Ensino* algumas teorias tradicionais utilizadas para descrever a aprendizagem, sendo uma delas convergente à concepção citada pela professora, a saber, a teoria de que aprendemos por ensaio e erro, a qual este autor descreve que

Sem dúvida, aprendemos com os nossos erros (pelo menos, a não cometê-los outra vez), mas o comportamento correto não é apenas o que sobra da eliminação dos erros. Quando se caracteriza o comportamento como “tentando”, introduzimos uma referência às consequências no que deveria ter sido uma descrição da topografia da resposta. O termo erro não indica as dimensões físicas das consequências, nem mesmo das que

chamamos castigo. É falso o pressuposto de que só ocorre aprendizagem quando se cometem erros. (SKINNER, 1972, p. 7).

A interpretação sobre a aprendizagem descrita por P1 como sendo um processo de “erro e persistência”, poder-se-ia justificar a ausência de um planejamento do ensino vinculado aos desempenhos esperados pelos alunos observados em sua prática. Todavia, à luz da AC, a aprendizagem e ensino são processos distintos, complexos e que se inter cruzam (BOTOMÉ e RIZZON, 1997) e são processos que não podem ser deixados à mercê de tentativas ou ao acaso (ZANOTTO, 2000).

Tendo em conta que uma das premissas da AC no contexto educacional, mais precisamente sobre o ensino, refere-se ao planejamento deste de forma intencional e com o estabelecimento de objetivos claros, considerou-se como importante para a intervenção da fase seguinte o planejamento em conjunto com P1 considerando essas orientações.

d) Proposição da escolha de tema/conteúdo para elaboração em conjunto;

Ao responder à pergunta “*Como a senhora sabe se os objetivos foram alcançados?*” (Quadro 7) P1 apresenta o seguinte comentário,

Eu acho bem confusa essa parte assim, por exemplo, dizer se ele conseguiu ou não, porque ele corresponde às vezes, mas é muito curto o tempo dele. É aquele tempo ali com atividades que interessam a ele. Assim, particularmente, falo por mim, né? A gente não tem ainda essa abordagem que você consiga em todos os momentos que ele participe, que ele queira estar, né, fazendo aquela atividade. (grifo nosso).

Esse comentário da P1 revela a importância dos estabelecimentos de objetivos no ensino de conteúdos, tanto para saber como organizar sua prática, mas também para mensurar o que foi ou não alcançado pelos alunos. Portanto, para a etapa 2 (tema 1), a professora escolheu falar sobre as profissões em função do dia do servidor público. P1 comentou o que já havia planejado sobre o tema as intervenções incidiram no aprimoramento das ações já planejadas.

Fase 2 – Etapa 2

A Fase 2 - Etapa 2 foi composta pela: a) Elaboração do planejamento do conteúdo com a professora com foco nos objetivos (Tema 1); b) Registro das aulas em vídeos.

- a) Elaboração do planejamento do conteúdo com a professora com foco nos objetivos (Tema 1);

O Quadro abaixo apresenta a interação entre pesquisadora e P1 na elaboração do planejamento.

Quadro 7: Síntese da elaboração do planejamento

<p>Tema 1: Profissões</p> <p>Pesquisadora: - <i>Eu gostaria que a senhora escolhesse um tema para que fizéssemos o planejamento juntas.</i></p> <p>P1: <i>Sim.</i></p> <p>Pesquisadora: - <i>Gostaria de propor que o planejamento seja voltado para esse ponto que a senhora levantou de como saber se o seu aluno aprendeu ou não.</i></p> <p>P1 pega o planejamento para a escolha do tema.</p> <p>P1: - <i>A gente trabalharia as profissões que temos na escola, mas trabalhando o lado dos funcionários públicos, quais são as profissões. E aqui (apontando para o planejamento) eu iria trabalhar com recorte, entendeu? Eles iam recortar pra depois montarmos um cartaz e identificar as profissões. E aí eu ia escrever, ia passar pra escrita o nome das profissões e concluía com a parte matemática e de linguagem perguntando o número de letras, explicar, representar.</i></p> <p>Pesquisadora: <i>P1, a senhora relatou que conhece os seus alunos enquanto grupo e individualmente, certo? Uma das coisas que a senhora comentou é que tem dificuldade em avaliar se seus alunos aprenderam ou não. A senhora vê que eles fazem determinadas ações, mas não consegue avaliar se eles aprenderam ou não. Gostaria de apresentar uma sugestão a senhora para definirmos objetivos. Por exemplo, se a senhora descreve como objetivo que deseja que os alunos tenham experiência de ter contato com profissões, a senhora acha que é possível “visualizar” o que a senhora deseja como aprendizagem?</i></p> <p>P1: <i>É, fica um pouco complicado.</i></p> <p>Pesquisadora: <i>E se eu digo, por exemplo, que diante de figuras de profissões, os alunos deverão falar o nome das profissões. Faz sentido para a senhora dizer que os objetivos são mais fáceis de serem mensuráveis?</i></p> <p>P1: <i>Sim.</i></p> <p>Pesquisadora: <i>Certo. Bom, então sobre esse tema, qual seria o seu primeiro objetivo? O que a senhora gostaria que seus alunos conseguissem fazer ao final da aula?</i></p>

P1: *Na verdade, aqui o objetivo é trabalhar a questão do servidor público e as profissões, que é a valorização. Valorizar o profissional, reconhecer.*

Pesquisadora: *Muito bem. E sobre as profissões? Quais seriam os objetivos?*

P1: *Eu acho que podem ser três profissões: professor, serviços gerais e cozinheira.*

Pesquisadora: *Ótimo. A senhora já definiu que são essas as profissões que serão trabalhadas com os alunos. Com o objetivo de que os alunos reconheçam, certo?*

P1: *Certo.*

Pesquisadora: **Como a senhora vai saber que os alunos reconhecem? Reconhecer é o que?**

Professora não emite resposta em relação à pergunta.

Pesquisadora: *Se eu mostro uma figura para os alunos, por exemplo, o que eles precisam fazer pra saber que eles reconhecem?*

P1: **Falando o nome, né?**

Pesquisadora: *Qual seria um outro objetivo que a senhora estabeleceria com relação ao tema?*

P1: *Eu gostaria sobre a escrita. A escrita dos nomes das profissões.*

Pesquisadora: *Certo. Eles (referindo-se aos alunos) iriam escrever com modelo ou sem modelo?*

P1: *Com modelo.*

Pesquisadora: *Como é uma escrita com modelo, seria uma cópia dos nomes das profissões. A senhora concorda?*

P1: *Acena com a cabeça com sinal de positivo.*

Pesquisadora: *Mais algum objetivo?*

Professora não emite resposta em relação à pergunta.

Pesquisadora: *A senhora havia comentado sobre uma atividade de recorte, certo?*

P1: *Certo.*

Pesquisadora: *Propõe à professora que as crianças imitem as profissões como objetivo. A professora sugere a caracterização com as vestimentas.*

P1: *Acho que é mais fácil de identificar.*

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Ao discorrer sobre o tema, P1 apresentou um roteiro, descrito logo a seguir, onde não estavam claros os passos que iria seguir,

A gente trabalharia as profissões que temos na escola, mas trabalhando o lado dos funcionários públicos, quais são as profissões. E aqui (apontando para o planejamento) eu iria trabalhar com recorte, entendeu? Eles iam recortar pra depois

montarmos um cartaz e identificar as profissões. E aí eu ia escrever, ia passar pra escrita o nome das profissões e concluía com a parte matemática e de linguagem perguntando o número de letras, explicar, representar.

Como a professora já havia realizado o esboço citado acima, foi priorizado a dimensão destacada por P1 quanto a dificuldade de mensurar se a aprendizagem ocorreu ou não. Para tanto, as perguntas realizadas pela pesquisadora na conversa tinham por objetivo aproximar as respostas da professora do que se preconiza na AC sobre os repertórios docentes. Destaca-se como exemplo a seguinte colocação da pesquisadora:

P1, a senhora relatou que conhece os seus alunos enquanto grupo e individualmente, certo? Uma das coisas que a senhora comentou é que tem dificuldade em avaliar se seus alunos aprenderam ou não. A senhora vê que eles fazem determinadas ações, mas não consegue avaliar se eles aprenderam ou não. Gostaria de apresentar uma sugestão a senhora para definirmos objetivos. Por exemplo, se a senhora descreve como objetivo que deseja que os alunos tenham experiência de ter contato com profissões é possível de “visualizar” o que a senhora deseja como aprendizagem? [...] E se eu digo, por exemplo, que diante de figuras de profissões, os alunos deverão falar o nome das profissões, faz sentido para a senhora dizer que os objetivos são mais fáceis de serem mensuráveis?

Em alguns momentos, foram realizadas perguntas adicionais sobre as colocações da professora ou ainda exemplos, como sobre o termo *reconhecer* apresentado no diálogo a seguir:

Pesquisadora: Como a senhora vai saber que os alunos reconhecem? Reconhecer é o que? *Professora:* não emite resposta em relação à pergunta. *Pesquisadora:* Se eu mostro uma figura para os alunos, por exemplo, o que eles precisam fazer pra saber que eles reconhecem? ***Professora:* Falando o nome, né?** (grifo nosso).

O fim dessa etapa deu-se com o registro da aula em vídeos.

Fase 2 – Etapa 3

A Etapa 3 foi composta pelos seguintes itens: a) Discussão com a professora sobre a aula do Tema 1; b) Elaboração do planejamento do conteúdo com a professora com foco nos objetivos (Tema 2); c) Registro das aulas em vídeos. Sendo a alteração relacionada ao Tema, diferente da etapa anterior.

a) Discussão com a professora sobre a aula do Tema 1

Antes da elaboração do planejamento do Tema 2, foi proposta uma breve discussão sobre o Tema 1.

Quadro 8: Síntese da discussão sobre o Tema 1

<p>Tema 2: Numerais</p> <p>Pesquisadora: <i>P1, eu gostaria de conversar um pouco sobre a questão do planejamento do tema 1.</i></p> <p>P1: <i>Sim.</i></p> <p>Pesquisadora: <i>Nós havíamos conversado, antes do planejamento, sobre a referência para compor o seu planejamento e depois tivemos nossa conversa, certo?</i></p> <p>P1: <i>Sim.</i></p> <p>Pesquisadora: <i>Depois da nossa conversa sobre o Tema 1, a senhora percebeu alguma diferença na sua atuação?</i></p> <p>P1: <i>É, na verdade o planejamento ele facilita, né? Facilita a aula, facilita a forma de compreensão deles. Mas ainda sinto dificuldade no trabalho com “B”. Não sinto dificuldade em trabalhar com a turma, mas com “B” sim.</i></p> <p>Pesquisadora: <i>Pensando então, em relação ao planejamento que foi feito, aquela questão dos objetivos. Com aqueles objetivos, a senhora conseguiria mensurar melhor se eles aprenderam o que havíamos colocado como objetivo?</i></p> <p>P1: <i>Sim. Fica mais visível.</i></p> <p>Pesquisadora: <i>Como a senhora disse, mesmo assim, a senhora não conseguiu visualizar a aprendizagem em relação ao “B”, certo?</i></p> <p>Professora: <i>Bom, em vista de sua colocação, gostaria de propor que a senhora escolha mais um tema e que os objetivos possam ser organizados dessa vez em objetivos para o grupo e objetivos para “B”.</i></p> <p>P1: <i>Pode ser. Por que, a forma que eu trabalho com o “B” tem que ser no individual, por exemplo, se ele está aqui no coletivo, ele tem que ficar aleatório. E essa é a forma que ele fica mesmo, né? Eu posso até conduzir ele pra alguma coisa, mas depois de fazer a atividade com o coletivo eu tenho que sentar com ele.</i></p>
--

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Uma ressalva importante deve ser feita a respeito da discussão com a professora sobre a aula do Tema 1. No caso, após a execução e registro da aula planejada em conjunto, P1 entrou com pedido de licença medida e ficou ausente da escola por algumas semanas. Por essa razão, quando retornou à escola,

optou-se nessa fase discutir sobre o Tema 1 (sem a presença de registros em vídeos) e foi feita a preposição para o planejamento de mais um tema.

Sobre a discussão sobre o Tema 1, quando questionada se conseguiria mensurar melhor se os alunos aprenderam os objetivos estabelecidos, ela responde que “sim. Fica mais visível”.

Entretanto, P1 salienta que “o planejamento ele facilita, né? Facilita a aula, facilita a forma de compreensão deles. Mas ainda sinto dificuldade no trabalho com B. Não sinto dificuldade em trabalhar com a turma, mas com B sim”. Diante dessa colocação foi proposto um novo tema (descrito na etapa a seguir).

Outrossim, ao comentar sobre a forma que trabalha com “B”, P1 demonstra uma possível “crença” - compreendida nesse contexto na AC como autorregra 4 – ao declarar

a forma que eu trabalho com o “B” **tem que ser no individual**, por exemplo, se ele está aqui no coletivo, **ele tem que ficar aleatório. E essa é a forma que ele fica mesmo, né?** Eu posso até conduzir ele pra alguma coisa, mas depois de fazer a atividade com o coletivo eu tenho que sentar com ele. (grifo nosso).

Em conformidade com os dados registrados e descritos anteriormente (ver Quadros 4 e 5), é possível observar situações onde “B” poderia certamente participar de forma mais ativa nas atividades descritas por P1 como *coletivo*. Destaca-se como exemplo o episódio 2 (Quadro 3), onde “B” apresenta uma classe de comportamentos que poderiam ser reforçados, mesmo que em situação de atividades em grupo.

b) Elaboração do planejamento do conteúdo com a professora com foco nos objetivos (Tema 2);

Após a discussão sobre o tema anterior, deu-se continuidade no planejamento do novo tema descrito no quadro a seguir. Elencou-se como objeto de intervenção nessa etapa, através da modelagem, estabelecer objetivos em relação ao tema para o grupo e para “B”.

⁴ Tipo de regras emitidas e seguidas pelo próprio sujeito, que exercem controle sobre seu comportamento. (JUNIOR; SOUZA, 2006, p. 15).

Quadro 9: Síntese da elaboração do planejamento

Tema 2: Numerais
<p>Pesquisadora: Professora, sobre esse tema eu gostaria de propor que construíssemos objetivos, levando em consideração o ponto que a senhora levantou sobre a dificuldade de planejar pensando em “B” e que os objetivos que a senhora montou para o grupo não chegam até ele.</p> <p>Pesquisadora: Não, não atingem ele.</p> <p>P1: Que tema poderíamos conversar em parceria? P1: Fala com a turma e não emite resposta verbal sobre o tema.</p> <p>Pesquisadora: Eu tenho aqui os campos de experiências do currículo. Fica mais fácil pra senhora escolher?</p> <p>P1: Sim. A gente pode trabalhar os numerais de 1 a 10 por que fica mais delimitado para não abranger todos.</p> <p>Pesquisadora: Quando a senhora fala de numerais, a senhora sabe qual é o aspecto experiencial?</p> <p>P1: Medir e Quantificar. Por que aí já não seria mais reconhecimento, né? Já seria relacionar números e quantidades.</p> <p>Pesquisadora: Ótimo! Quando a senhora fala relacionar, o que a senhora quer que eles façam exatamente?</p> <p>P1: Eles vão relacionar o número à quantidade, por exemplo, reconhecer que 1 está relacionado a uma quantidade.</p> <p>Pesquisadora: Mas relacionar em que sentido? A senhora quer que eles escrevam números ao lado de quantidades? Que eles liguem? Que eles desenhem? Como a gente pode descrever?</p> <p>P1: A gente pode colocar desenho.</p> <p>Pesquisadora: Então eles vão desenhar uma quantidade para um determinado número, certo?</p> <p>P1: Isso.</p> <p>Pesquisadora: Teria algum outro objetivo além de desenhar?</p> <p>P1: Pode ser contagem em sequência que é a contagem até 10.</p> <p>Pesquisadora: E em relação ao “B”?</p> <p>P1: Com “B” tem que se trabalhar com jogos.</p> <p>Pesquisadora: A senhora acha que “B” conseguiria alcançar esses mesmos objetivos?</p> <p>P1: Sim. Sendo essa atividade individual, ele conseguiria.</p> <p>Pesquisadora: Se a senhora estiver orientando individualmente, “B” conta até 10?</p> <p>P1: Conta. Conta e relaciona.</p> <p>Pesquisadora: Ele desenha?</p> <p>P1: Não. Aí quando passa pra escrita ele já tem dificuldade, mas não que ele não compreenda.</p>

Pesquisadora: *Que outra ação poderíamos propor, além a do desenhar, para ele demonstrar que sabe relacionar o número à quantidade?*

P1: *Pintar também ele não gosta, não tem interesse.*

Pesquisadora: *E ligar professora?*

P1: *Pode ser.*

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Como produto dessa elaboração, o planejamento estruturou-se da seguinte maneira:

Figura 14: Planejamento em conjunto

Tema:	Numerais 1 - 10
Aspectos experienciais:	Medir e quantificar
Objetivos para o grupo:	É esperado que o grupo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Diante de números até 10, os alunos desenhem quantidades correspondentes; 2. Diante de quantidades até 10, os alunos escrevam os números correspondentes; 3. Diante de números organizados de 1 até 10 os alunos façam a contagem de forma oral;
Objetivos para "B":	Se as atividades foram realizadas de 1 para 1, é esperado que "B": <ol style="list-style-type: none"> 1. Ligue números às quantidades (de forma gráfica ou motora); 2. Ligue quantidades aos números (de forma gráfica ou motora); 3. Diante de números organizados de 1 até 10 os alunos façam a contagem de forma oral;
Materiais:	<ul style="list-style-type: none"> - Música sobre o tema; - Cartões com números de 1-10; - Cartões com quantidades (representadas em bolinhas) de 1 – 10; - Base (papel A4 plastificado) para ligar os itens; - Lousa; - Atividades em folha;

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Por conta do tempo disponibilizado pela professora, não foi possível discutir acerca dos procedimentos.

b) Registro das aulas em vídeos.

Fase 3

A Fase 3 refere-se à a) apresentação dos novos episódios (coletados das ETAPAS 2 e 3 da Fase 2) à participante; b) apresentação da análise da pesquisadora (registros das ações dos professores e das interações com seus alunos em situação de ensino); c) apresentação do Roteiro de Devolutiva dos Episódios pós-planejamento (R3); d) discussões acerca dos episódios; e, por fim, e) discussões acerca do estudo;

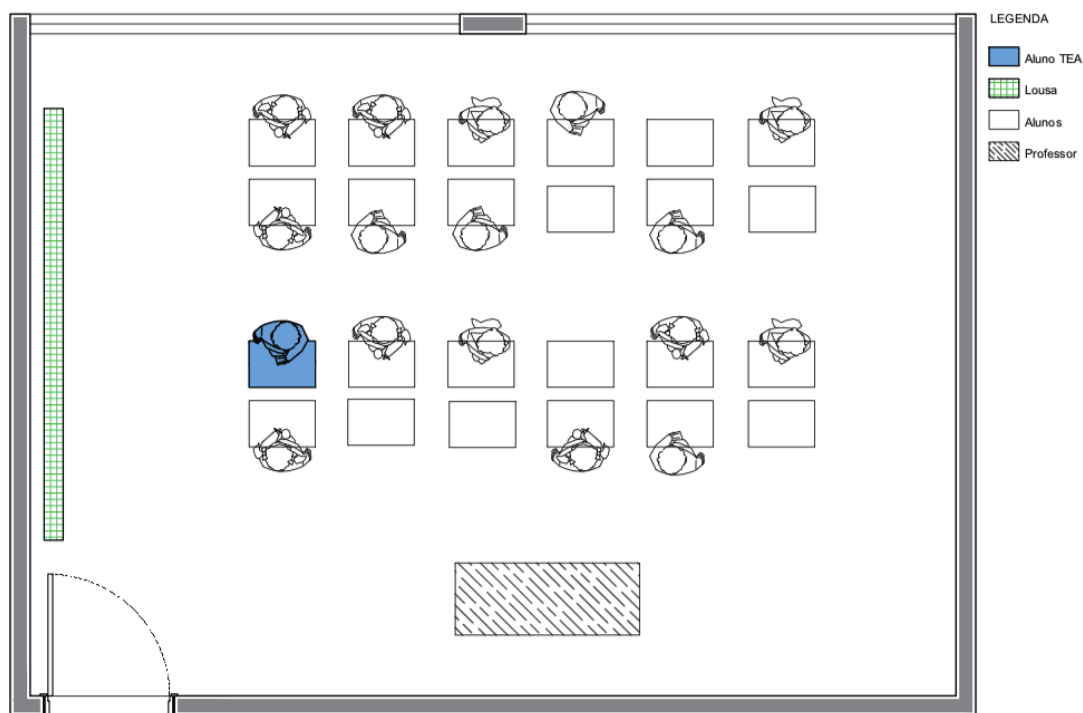
a) apresentação dos novos episódios (coletados das Etapas 2 e 3 da Fase 2) à participante;

Similarmente a Fase 2 – Etapa1, os registros das aulas também foram editados em episódios menores, utilizando o programa *DaVinci Resolve*, sendo apresentado à participante, portanto, 2 episódios, referentes ao Tema 1 e Tema 2.

b) apresentação da análise da pesquisadora (registros das ações dos professores e das interações com seus alunos em situação de ensino);

Os episódios das aulas foram descritos como episódio 3 – Tema 1 e episódio 4 – Tema 2, apresentados respectivamente nos Quadros 10 e 11. Estiveram presentes 17 alunos. A organização da turma no início da aula está representada na Figura 12.

Figura 15: organização da turma – Episódio 3



Fonte: organizado pela pesquisadora.

De forma similar à Fase 2 – Etapa 1, os episódios das interações de P1 com seus alunos em situação de ensino foram descritos pela pesquisadora na

estrutura ABC (APÊNDICE C), entretanto, foram acrescentados os objetivos elaborados em conjunto apresentados a seguir:

Quadro 10: Contingência do episódio 3 – TEMA 1

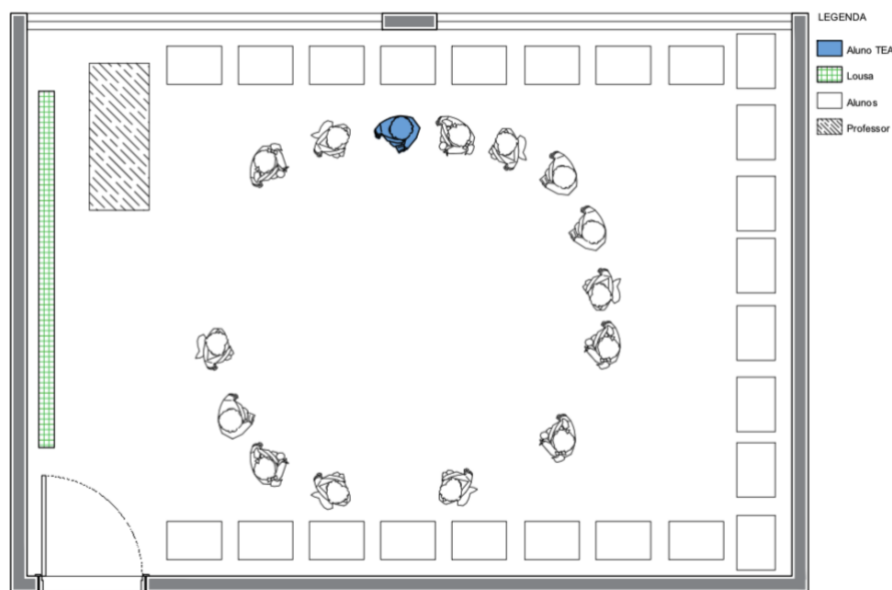
Tema: Profissões			
Objetivos estabelecidos: Ao final da aula, os alunos deverão:			
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer (falar o nome) as seguintes profissões: professor; cozinheiro; serviços gerais; • Escrever o nome das profissões com modelo; • Recortar figuras das profissões e colar no caderno; Nomear as profissões a partir das vestimentas das profissões;			
Atividade 1			
	A Classe de comportamentos emitidos pelo professor no ensino de conteúdos:	B a) Classe de respostas emitidas pela turma; b) Classe de respostas emitidas pelo aluno com TEA;	C Classe de comportamentos emitidos pelo professor em relação aos desempenhos dos alunos:
1.	P1 segura cartões na frente da turma e fala: <i>Olha só, nós vamos tentar adivinhar agora.</i>	a) Aluno fala: <i>adivinhar, eu sei adivinhar qualquer coisa;</i> alunos olham para a professora; b) “B” está sentado em uma posição lateral à professora, tomando suco;	P1: <i>Qualquer coisa?</i> E fala nome de um aluno.
2.	P1: <i>Eu vou mostrar algumas coisas pra vocês e você vão me dizer quem é que faz isso, tá?</i>	a) Alunos sentados, olhando para P1. b) “B” permanece sentado em posição lateral à professora e toma suco;	P1: <i>Hoje nós vamos falar sobre o dia do funcionário público que foi segunda-feira, certo?</i>
3.	P1: <i>Hoje nós vamos falar sobre o dia do funcionário público, certo?</i>	a) Alunos dizem <i>sim</i> ; b) “B” permanece sentado em posição lateral à professora e toma suco;	P1: <i>Aqui na escola tem funcionário?</i>
4.	P1: <i>Aqui na escola tem funcionário?</i>	a) Alunos dizem <i>não</i> ; b) “B” permanece sentado em posição lateral à professora e põe a mão na boca;	P1: <i>Não?</i> P1: Cruza os braços e olha para a turma?
5.	P1: <i>Não?</i> P1: Cruza os braços e olha para a turma?	a) Alunos dizem <i>sim</i> ; b) “B” permanece sentado em posição lateral à professora e olha para a frente;	P1: <i>Quem são os funcionários?</i>
6.	P1: <i>Quem são os funcionários?</i>	a) Alunos falam: <i>a diretora.</i> b) “B” permanece sentado em posição lateral à professora e olha para a frente e bebe suco;	P1: <i>A diretora. Quem mais?</i> P1: faz gesto com as mãos interpretados como se estivesse contando.
7.	P1: <i>A diretora. Quem mais?</i>	a) Alunos falam de forma indistinguível;	P1: <i>A secretária. Quem mais?</i>

	P1: faz gesto com as mãos interpretados como se estivesse contando.	b) "B" permanece sentado em posição lateral à professora e olha para a frente e bebe suco;	
8.	P1: <i>A secretária. Quem mais?</i>	a) Alunos falam: a "merendora"; b) "B" permanece sentado em posição lateral à professora e olha para a frente;	P1: <i>A merendeira. Quem mais?</i>
9.	P1: <i>A merendeira. Quem mais?</i>	a) Aluno responde "inspetor"; b) "B" levanta do lugar e corre;	P1: <i>E tem inspetor?</i>
Atividade 2			
1.	P1 entrega chama 3 alunos na frente da lousa e entrega materiais correspondente às profissões: vassoura, livro e caneta, avental e touca. P1 segura o avental e pergunta: <i>O que é isso aqui?</i>	a) Alunos falam de forma indistinguível; b) "B" está de costas para a professora, encostado em uma poltrona pequena no canto da sala.	P1: <i>É um avental.</i> P1 coloca a touca na cabeça do aluno.
2.	P1 coloca a touca na cabeça do aluno.	a) Olham para frente e falam de forma indistinguível; b) "B" levanta-se, passa em frente aos colegas que estão de pé na frente da lousa, olha para os mesmos e depois senta-se na cadeira.	P1: Então, aqui nós temos [...].
Atividade 3			
1.	P1 passa cola no caderno dos alunos.	a) Alunos andam, pela sala; b) "B" anda pela sala;	P1 passa na carteira dos alunos e passa instrução a um aluno <i>Antes de você escrever, limpe a mesa e jogue os papéis.</i>
2.	P1 passa na carteira dos alunos e passa instrução a um aluno <i>Antes de você escrever, limpe a mesa e jogue os papéis.</i>	a) Alunos andam pela sala, alguns jogam papel no lixo; b) "B" está de pé, atrás da porta;	P1 passa instrução à outro aluno, <i>Vamos lá ***.</i>
3.	P1 passa instrução à outro aluno, <i>Vamos lá ***.</i>	a) Alunos andam pela sala, alguns alunos correm pela sala; alguns brincam com os colegas; b) "B" pega o apagador e corre pela sala;	P1 fala "B" está <i>com intenção de apagar o quadro.</i>

Fonte: organizado pela autora pesquisadora.

Na aula referente ao tema 2, a turma foi organizada inicialmente em uma roda, como mostra a Figura 16:

Figura 16: Organização da turma – Episódio 4



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Já no Quadro 11 apresenta as interações na execução do Tema 2:

Quadro 11: Contigência do episódio 4 – TEMA 2

Tema 2			
Tema: Numerais			
Objetivos estabelecidos em relação ao grupo: É esperado que ao final da aula os alunos <i>relacionem</i> números com quantidades, mais especificamente:			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Diante de números até 10, os alunos desenhar quantidades correspondentes; 2. Diante de quantidades até 10, os alunos escrever os números correspondentes; 3. Diante de números organizados de 1 até 10 os alunos façam a contagem de forma oral; 			
Objetivos estabelecidos em relação à “B”, se as atividades forem orientadas individualmente, os objetivos serão similares ao do grupo, diferenciando-se em:			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ligue números às quantidades (de forma gráfica ou motora); 2. Ligue quantidades aos números (de forma gráfica ou motora); 			
Diante de números organizados de 1 até 10 os alunos façam a contagem de forma oral;			
Atividade 1			
	A Classe de comportamentos emitidos pelo professor no ensino de conteúdos:	B a) Classe de respostas emitidas pela turma; b) Classe de respostas emitidas pelo aluno com TEA;	C Classe de comportamentos emitidos pelo professor em relação aos desempenhos dos alunos:
1.	P1 pede para os alunos ficarem na rodinha e diz “ <i>eu vou colocar uma música aqui pra vocês</i> ”.	a) Alunos na rodinha; b) “ B ” fica na rodinha;	P1 se afasta da rodinha e vai em direção à caixa de som, próximo da mesa.

P1 se afasta da rotinha e vai em direção à caixa de som, próximo da mesa.	a) Alunos ficam na rodinha; b) “B” se aproxima da mesa e da professora;	P1 mexe no celular;
P1 mexe no celular;	a) Alguns alunos sentam na rodinha e outros permanecem de pé. b) “B” deita-se sobre a mesa da professora;	P1 mexe no celular;
Música começa a tocar e professora fala “Estão ouvindo?”.	a) Alguns alunos começam a dançar e outro aluno se aproxima da mesa da professora; b) “B” permanece deitado sobre a mesa;	<i>Tem que fazer silêncio porque a caixa não é alta;</i>
P1 fala com um aluno “*** quando é que você vai lá com os colegas?” P1 aponta em direção à rodinha;	a) Alunos começam a dançar, aluno volta para a rodinha; b) “B” permanece deitado na mesa;	P1 toca em “B” e fala “vem B”.
P1 toca em “B” e fala “vem B”.	a) Alunos dançam; b) “B” se aproxima da roda;	P1 dança;
P1 dança;	a) Alunos dançam; “B” se aproxima da mesa;	P1 dança e fala: <i>Batendo palmas!</i>
P1 dança e fala: <i>Batendo palmas!</i>	a) Alunos dançam e batem palmas; b) “B” está próximo da mesa da professora;	P1 caminha em direção a sua mesa, mexe no celular e fala <i>Pronto</i> .
Em seguida, P1 para a música e pede para os alunos sentarem. <i>Vamos lá!</i> E toca nos números escritos em folha A4 grudados na lousa;	a) Alunos falam <i>zero, um</i> . b) “B” fica próximo da mesa da professora;	P1 toca nos números grudados na lousa e fala: <i>Aqui ó</i> (cita nome de um aluno), <i>preste atenção</i> . E caminha para uma carteira onde tem materiais;
P1 toca nos números grudados na lousa e fala: <i>Aqui ó</i> (cita nome de um aluno), <i>preste atenção</i> . E caminha para uma carteira onde tem materiais;	a) Alguns alunos estão de pé na rodinha olhando para a professora. Aluno gira na rodinha; b) “B” se aproxima da porta e olha em direção à rodinha;	<i>Aqui eu tenho a quantidade desses números e eu vou chamar de um por um para pegar e colocar lá embaixo relacionado esses números. Tá bom?</i>
<i>Entenderam?</i>	a) Alunos respondem “sim”; b) “B” caminha perto da porta;	<i>Vamos lá!</i>
<i>Um. Quantos desenhos tem?</i>	a) Alunos respondem “10”; b) “B” senta-se na carteira ao lado da mesa da professora e olha em direção à rodinha;	<i>10?</i>

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Os quadros 10 e 11 apresentam algumas distinções entre si: a) No Quadro 10 (Tema 1), foram acrescentadas subdivisões descritas como atividade 1, 2 e 3. Essa distinção ocorreu em função da variedade de recursos utilizados por

P1 na apresentação do conteúdo; b) O Quadro 11, por sua vez, são apresentados os objetivos em relação ao grupo e em relação ao aluno com TEA.

Com relação a atividade 1 do Quadro 10 (tema 1) foi identificada uma característica similar ao que foi identificada antes da intervenção, qual seja, o comportamento de P1 pareceu permanecer sem sensibilidade aos comportamentos de “B”, interpretando à luz da perspectiva analítica comportamental, os comportamentos de “B” parecem não serem discriminativos para a ação da professora. Essa hipótese se baseia nos comportamentos descritos na coluna B, onde a professora inicia a atividade sem atentar ao fato de que o aluno estava sentado em uma direção não favorável para a visualização das figuras que ela segura em mão, além de não emitir qualquer comportamento que pudesse chamar a atenção do aluno para sua fala.

Similarmente, na atividade 2 do mesmo quadro, P1 também não emite nenhum comportamento que instigasse “B” a participar da aula, já que o aluno permaneceu quase todo o tempo descrito no quadro encostado em uma poltrona pequena no canto da sala e de costas para a professora e colegas. Também não foi identificada nenhuma ação da professora quando “B” levanta-se, passa em frente aos colegas que estão de pé na frente da lousa e olha para os mesmos.

Na atividade 3, onde a atividade referia-se à colagem de números e quantidades, P1 caminhava pela sala e passava de mesa em mesa manuseando a cola. Embora não esteja descrito no quadro, não foi possível observar a entrega da atividade para “B”.

Tem-se por hipótese que os repertórios docentes de P1 descritos acima são influenciados na crença - ou autorregra dada à visão teórica adotada -, de que “[...] com “B” **tem que ser no individual**, por exemplo, se ele está aqui no coletivo, **ele tem que ficar aleatório**” (grifo nosso). E, por conseguinte, P1 não proporciona situações para a participação de “B” junto à turma.

Com relação ao Quadro 11, ao assistir o episódio, P1 apresentou o seguinte comentário, a saber, “extremamente alheio” em referência à cena do episódio onde mostrava a professora tocando nos números escritos em folha A4 grudados na lousa, tendo como efeito reativo ao grupo os alunos falando os números e “B” estava próximo de P1.

c) apresentação do Roteiro de Devolutiva dos Episódios pós-planejamento (R3);

Na figura a seguir são apresentadas as perguntas do R3, com relação aos temas 1 e 2.

Figura 17: Roteiro de devolutiva dos episódios – R3

Roteiro de Devolutiva dos Episódios pós-planejamento – R3	
Tema 1	
<ul style="list-style-type: none"> • Professora, quando sentamos para elaborar o tema 2, havíamos conversado brevemente sobre os desempenhos de "B" e sobre a necessidade de se pensar em objetivos que fossem mais adequados a ele. Depois dessa conversa elaboramos o planejamento do Tema 2. • Ainda sobre os episódios do Tema 1 gostaria de lhe fazer algumas perguntas: 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais eram seus objetivos? 2. O que a senhora fez para atingi-los? 3. Como a senhora sabe se seus alunos aprenderam? 4. A senhora acha que as estratégias usadas conseguiram ensinar a todos? 5. Como a senhora descreveria o desempenho de seus alunos diante das estratégias usadas? 	
Tema 2	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais eram seus objetivos? 2. Como a senhora sabe se seus alunos aprenderam? 	

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Este roteiro tinha por objetivo verificar a interpretação de P1 quanto o planejamento dos temas e o desempenho dos alunos.

d) discussões acerca dos episódios;

Para apresentação das discussões dos episódios com P1, optou-se por registrar os relatos da participante por tema. Assim, no quadro 12 são apresentadas as transcrições de P1 referente ao Tema 1. Por conseguinte, no quadro 13 são apresentadas as transcrições de P1 referente ao Tema 2.

Quadro 12: Síntese da transcrição de P1 referente ao Roteiro de Devolutiva dos Episódios pós-planejamento – R3 - Tema 1

<ul style="list-style-type: none"> • Professora, quando sentamos para elaborar o tema 2, havíamos conversado brevemente sobre os desempenhos de "B" e sobre a necessidade de se pensar em objetivos que fossem mais adequados a ele. Depois dessa conversa elaboramos o planejamento do Tema 2. • Ainda sobre os episódios do Tema 1, gostaria de lhe fazer algumas perguntas: 	
Perguntas - R3	Relatos de P1
1. Quais eram seus objetivos?	<i>Era trabalhar as profissões que tinham na escola e a escrita do nome, tipo uma cópia, né?</i>
2. O que a senhora fez para atingi-los?	P1: <i>É que era dia do funcionário público e já estava planejado, o conteúdo, no planejamento.</i>

	<p>Pesquisadora: <i>O que a senhora fez para eles escreverem o nome das profissões?</i></p> <p>P1: <i>Eu fui escrevendo com eles letra por letra, tipo um ditado.</i></p>
3. Como a senhora sabe se seus alunos aprenderam?	<i>Porque eles fizeram as atividades.</i>
4. A senhora acha que as estratégias usadas conseguiram ensinar a todos?	<i>Não.</i>
5. Como a senhora descreveria o desempenho de seus alunos diante das estratégias usadas?	<i>O desempenho da turma eles fizeram as atividades. Eu acho que os objetivos foram alcançados. O “B” não.</i>

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Ao dizer “porque eles fizeram as atividades” em resposta à pergunta “*Como a senhora sabe se seus alunos aprenderam?*”, poder-se-ia interpretar que a compreensão de aprendizagem – no sentido de mudança de comportamento – precisaria ser melhor implementada em futuras intervenções, uma vez que a descrição dada por P1 não necessariamente descreve tal dimensão de mudança.

No quadro abaixo é apresentada a síntese dos relatos de P1 em relação ao R3.

Quadro 13: Síntese da transcrição de P1 referente ao Roteiro de Devolutiva dos Episódios pós-planejamento – R3 - Tema 2

<i>Professora, sobre o Tema 2 eu gostaria de fazer as seguintes perguntas:</i>	
<i>Perguntas R3</i>	<i>Relatos de P1</i>
1. Quais eram seus objetivos?	<i>Dessa aula aqui era relacionar o número à quantidade, identificar os números até 10, contar em ordem numérica, sequência e relacionar. O que ele faz muito bem (em referência à “B”), só que ele não consegue ainda, a gente não consegue extrair isso no coletivo, que fica parecendo que ele está alheio. Mas, depois que você faz a atividade ele responde. Só que ele não participa da escrita, ele só participa com os jogos, com os materiais.</i>
2. Como a senhora sabe se seus alunos aprenderam?	<i>Pois é, a turma no coletivo, né? Resposta no coletivo e “B” no individual.</i>

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Ao responder à pergunta sobre quais eram os objetivos do tema 2, P1 apresentou uma resposta mais descritiva, se comparado à mesma pergunta do tema 1. Embora P1 tenha utilizado o termo *relacionar*, a mesma também

verbalizou termos *identificar e contar em ordem numérica* que poderiam corresponder à termos para descrever objetivos mais fáceis de serem mensurados e compreendidos no sentido de que ações a professora iria incidir seus repertórios docentes. Outrossim, ao responder sobre como saberia se seus alunos haviam aprendido, P1 apresentou em sua resposta uma interpretação vaga de como isso ocorreria.

Após as perguntas do R3, foram realizadas mais três perguntas à participante descritas a seguir em tópicos. Tinha-se como objetivos registrar os relatos e interpretação de P1 na participação no estudo.

1. De forma geral, o que a senhora achou de participar do estudo?

No início a gente tem meio que uma resistência, na verdade. Por que o que a gente vê e que a gente está só nessa situação. Tem a lei, a lei existe, mas é só isso. Então aí, vai de você profissional que vai atrás de quem tem experiência, mas então ainda é muito pequeno esse campo de conhecimento. Nosso conhecimento em relação a isso é muito pequeno. Eu vejo até na graduação, a disciplina em relação a isso é muito curta e **aí hoje eles estão entre nós, é um desafio**. Eu acho que já melhorou muito, mas ainda é um desafio muito grande. Mas eu acho sempre é uma ótima experiência em participar. Só tem a ganhar, perder não tem nada. (grifo nosso).

Ao falar sobre sua percepção quanto a participação no estudo, P1 também revela uma crítica compartilhada no presente trabalho, qual seja, de que as leis existem, mas não garantem, necessariamente, a inclusão. Da mesma forma, dialogando com a perspectiva descrita na literatura adotada, P1 relata que alunos com TEA “estão entre nós, é um desafio. Eu acho que já melhorou muito, mas ainda é um desafio muito grande”.

2. A senhora percebeu alguma diferença na sua prática a partir do estudo?

Sim, essa preocupação que a gente tem em como abordar, como conseguir os objetivos, essa visão de delimitar que a gente tentou nas aulas. As vezes a gente pensa no conteúdo e aí a gente pensa como adulto, **a gente pensa no macro, mas pra eles não é macro, é específico, é bem detalhado. Acho que tem que ter mesmo esse cuidado**. (grifo nosso).

A partir do relato de P1 descrito acima, poder-se-ia interpretar que a mesma descreveu aspectos importantes quanto ao planejamento de

ensino ao dizer que ao pensar sobre o planejamento, “ [...] não é macro, é específico, é bem detalhado. Acho que tem que ter mesmo esse cuidado”. Todavia, não foi possível verificar a correspondência entre o discurso de P1 e sua prática em uma nova formulação de planejamento.

3. Se a senhora pudesse escolher, sobre que aspecto gostaria de receber sugestões?

Eu acho que a avaliação é um ponto fundamental.

Destaca-se, portanto, como resultados que apesar das mediações e interações realizadas pela pesquisadora tenha explicitado a importância do planejamento de ações didáticas que pudessem produzir medidas (evidências) das aprendizagens esperadas, foram identificadas poucas alterações nos repertórios docentes de P1. De forma similar, não foi possível identificar ao final do estudo alterações nas práticas e/ou discurso de P1 com relação às relações de controle de estímulo que definem uma medida de aprendizagem.

5. DISCUSSÃO

Conforme apresentado anteriormente, advoga-se nesse estudo que o aumento de matrículas para pessoas com TEA em classe comum delegaram maiores incumbências nas atuações dos professores. Portanto, o presente trabalho teve como objetivo geral investigar condições de mediação do trabalho docente que pudessem favorecer à consecução de objetivos preconizados por documentos oficiais, tendo como participante uma professora (identificada como P1) da Educação Infantil no estado do Amazonas, considerando a sala de aula com inclusão de um aluno com TEA.

Com os dados obtidos por meio de registros em vídeos, entrevistas e discussões entre a pesquisadora e P1 na Fase 1, foi possível caracterizar os repertórios docentes em relação à turma e em relação ao aluno “B” (descritos nos Quadros 2 e 3), antes da intervenção. A partir da descrição e análise desses dados, foi possível inferir que as práticas docentes de P1 mostraram-se desvinculadas, tanto em termos de atuação quanto em termos de relatos, dos objetivos preconizados no documento oficial utilizado como referência no estudo, qual seja, BNCC (BRASIL, 2017).

Em termos de atuação em relação ao aluno com TEA (identificado como “B”), foi possível observar, nos Quadro 2 e Quadro 3, que as ações do aluno pareciam não exercer influência sobre o comportamento da professora. Isso fica mais evidente ao comparar a quantidade de vezes que P1 direcionava sua atenção à “B”, mais precisamente no Quadro 4, onde foram retiradas as ações da turma e ficaram descritas, portanto, apenas as ações de P1 e de “B”.

BARBOSA (2018), ao investigar o ponto de vista de profissionais de educação que atuavam com estudantes com TEA no ensino regular também identificou em sua coleta que a professora não incluía o aluno com TEA durante as aulas e, de forma mais agravante, não apresentava nenhuma atividade para ele, ficando à cargo da coordenadora pedagógica da escola, sem a participação da professora na elaboração das atividades. As características entre P1 e a professora participante do estudo de BARBOSA (2018) distinguem-se com relação ao segundo ponto, pois, apesar de pouco instigar a participação de “B” durante as aulas - como fazia com os demais alunos da classe - em alguns registros P1 apresentou atividades para “B”.

Semelhantemente, NUNES e LEMOS (2009) descreveram em sua obra com um aluno de 5 anos com TEA (e com características de hiperlexia) como estava sendo inserido e/ou incluído em sala de aula comum na Educação Infantil. De acordo com os registros do procedimento adotado pelas autoras, foi possível identificar que, na maior parte do tempo, o aluno com TEA realizava atividades isoladas e sem qualquer relação com o contexto da aula. Adicionalmente, apesar do aluno conseguir ler, a professora não utilizou dessa habilidade para favorecer a participação dele em grupo, ou para o desenvolvimento de outras habilidades acadêmicas e funcionais. P1 demonstrou apenas um momento que pareceu denotar a utilização dessa habilidade de “B” ao pedir para que o aluno fizesse a leitura de uma palavra na lousa, entretanto, mesmo “B” tendo feito a leitura do nome da cidade, como evidenciado no Quadro 3 (ação 8), P1 não direcionou nenhum tipo de resposta em relação à resposta do aluno, como descrito na ação seguinte, onde logo após a leitura de “B”, “P1 fala ao grupo e aponta para a lousa, *Então aqui, nós temos alguns pontos turísticos*. Em seguida, P1 fala com uma aluno pedindo para o mesmo sentar-se.”.

É sabido que, entre as principais características relacionadas aos déficits no caso do TEA referem-se à linguagem e comunicação (APA, 2014). DE OLIVEIRA-FRANCO e RODRIGUES (2019), tinham por intuito, investigar o conhecimento de profissionais da Educação Infantil sobre o TEA. Para isso, o estudo contou com 170 profissionais da educação do interior de São Paulo. As autoras identificaram que há um desconhecimento significativo acerca das características que definem o transtorno, adicionalmente, “observou-se, também, que as características citadas permeiam o senso comum, o que pode gerar estigmas e prejudicar o planejamento de intervenções eficazes no âmbito escolar” DE OLIVEIRA-FRANCO e RODRIGUES (2019, p. 507). Sobre essa afirmação, algumas colocações de P1 foram interpretadas como possíveis crenças, similares com as identificadas por DE OLIVEIRA-FRANCO e RODRIGUES (2019), com relação à forma pela qual “B” aprendia.

A título de exemplo, durante a discussão acerca de um dos temas trabalhados em sala (Quadro 6), P1 declarou que “[...] a gente não tem ainda essa abordagem que você consiga em todos os momentos que ele participe, que ele queira estar, né, fazendo aquela atividade”. Similarmente, em um outro momento de discussão, P1 diz que:

a forma que eu trabalho com o “B” **tem que ser no individual**, por exemplo, se ele está aqui no coletivo, **ele tem que ficar aleatório. E essa é a forma que ele fica mesmo, né?** Eu posso até conduzir ele pra alguma coisa, mas depois de fazer a atividade com o coletivo eu tenho que sentar com ele. (grifo nosso).

É importante ressaltar que, apesar P1 não ter reforçado a participação de “B”, o aluno apresentou uma classe de comportamentos relevantes em sala de aula, que poderiam ser interpretados como comportamentos de participação, como, por exemplo, no Quadro 2, onde o tema apresentado era sobre os *Numerais*, e “B” olhou em direção à lousa; olhou em direção à professora; levantou-se em direção ao material disponibilizado pela professora (cartões dos numerais), seguiu instruções da professora (sentou na cadeira indicada por P1); tocou nos números escritos por P1 na lousa; e emitiu pulos na frente da lousa. Alguns desses comportamentos também ocorrem na situação de ensino sobre o tema de *Datas comemorativas* (Quadro 3). No final das cadeias de comportamentos registrados de “B”, entretanto, o aluno passava a apresentar comportamentos como sentar-se no chão ou correr em frente à lousa.

Ao comparar as falas de P1 com os comportamentos emitidos por “B” nas situações de ensino, poder-se-iam ser interpretar como falas não condizentes com os dados registrados em sala, uma vez que o aluno apresentou diversos comportamentos que P1 poderia prover a participação dele em grupo, o que, com base na fala da participante, não ocorreria durante as situações de ensino em grupo, apenas no individual.

Adicionalmente, uma outra colocação de P1 diz respeito a uma resposta à pergunta sobre como ela sabia que os objetivos de ensino tinham sido alcançados foram alcançados, no caso, P1 declarou: “eu acho bem confusa essa parte assim, por exemplo, dizer se ele conseguiu ou não, porque ele corresponde às vezes, mas é muito curto o tempo dele. [...]” (Quadro 6). Aqui cabem alguns comentários acerca da dificuldade admitida pela professora em visualizar a efetivação na implementação dos objetivos e sobre a justificativa utilizada pela participante com relação a participação e ao tempo do aluno.

Para ZANOTTO (2004), é comum no contexto educacional a utilização de explicações mentalistas para justificar o comportamento dos alunos, principalmente com relação às características cognitivas dos alunos, como

parece ter ocorrido com P1 ao fazer o comentário para argumentar a dificuldade em mensurar o alcance ou não de objetivos de ensino, “porque ele corresponde às vezes, mas é muito curto o tempo dele”, em referência à “B”. A autora salienta que, ao minimizar o papel do ambiente, uma possível consequência é “o professor tem pouco a fazer além de culpar a vítima” (ZANOTTO, 2004, p. 38).

A tônica quanto aos relatos verbais da professora citados acima caracteriza-se como o segundo aspecto quanto a desvinculação, agora em termos de relatos, dos objetivos definidos pela BNCC.

Em relação à participação de “B” durante as aulas, duas ressalvas devem ser feitas, sendo a primeira quanto ao papel do professor em planejar e criar condições, desde o planejamento até a execução das aulas, para que os alunos participem, pois, a partir dessas participações é que o professor pode emitir feedbacks informativos, bem como avaliar se houve alteração no comportamento do aluno, pois “são as mudanças (ou não) no comportamento do aluno em relação aos procedimentos de ensino que deverão indicar ao professor se seus métodos estão sendo efetivos ou não” (HENKLAIN e CARMO, 2013, p. 713). P1, quando questionada sobre o planejamento das aulas da Fase 1, informou à pesquisadora que não tinha o documento físico, o que poderia ser interpretado como a ausência de uma ferramenta básica do docente, a saber, o planejamento.

Sob o mesmo ponto de vista, PEREIRA, MARINOTTI e LUNA (2004), ao discorrer sobre que aspectos controlam o comportamento do professor declaram em relação ao planejamento de ensino - que corresponde a um dos itens que controlam o repertório docente - que,

Os objetivos que o professor coloca para seu curso geralmente não especificam comportamentos esperados dos alunos - freqüentemente tratam do seu próprio comportamento - e, quando o fazem, fazem-no de forma muito geral, de modo que não se tem clareza do que se espera do aluno para demonstrar que atingiu os objetivos propostos. Assim, o plano é levado adiante independentemente do comportamento dos alunos; o professor não oferece oportunidades para que eles se comportem segundo os objetivos propostos e, portanto, não sabe o que eles aprenderam. (PEREIRA, MARINOTTI e LUNA, 2004, p. 17).

De forma complementar, BOTOMÉ e RIZZON (1997) discorrem sobre a avaliação e sua utilização como medida de desempenho, pois, para os autores, a avaliação deve ocorrer durante todo o processo de ensino, em forma de

feedback informativo quanto ao desempenho do aprendiz. Diante disso, compreendendo o papel do professor como organizador de contingência para o ensino (SKINNER, 1972), este profissional deve atentar-se à forma que o processo de ensino deverá acontecer, bem como direcionar e/ou orientar seus alunos a medida que estes se comportarem diante de uma situação de ensino, uma vez que “aprender a verificar a adequação do próprio desempenho é algo que precisa ser feito junto com a aprendizagem de qualquer objetivo de ensino” (BOTOMÉ e RIZZON, 1997, p.19).

Complementarmente, no que diz respeito aos objetivos de ensino descritos na BNCC (BRASIL, 2017), o documento enfatiza o caráter intencional que o professor deve ter para o planejamento de ensino desses. Outrossim, com relação à atuação e os objetivos estabelecidos pela BNCC, não foi possível visualizar práticas de P1 que pudessem ser mensuradas, ou seja, não foi possível identificar medidas de desempenho que pudessem ser vinculados com os objetivos do documento citado tanto para “B” quanto para a turma em geral. Por exemplo, na execução da apresentação dos temas *Numerais* (Quadro 2) e *Datas Comemorativas* (Quadro 3), ao ser questionada pela pesquisadora sobre o planejamento, P1 respondeu que não havia o planejamento físico.

Em termos de repertórios docentes, tão relevante quanto a ausência dos planejamentos das aulas - mais precisamente o planejamento de como estes dever-se-iam ser alcançados -, é a quase inexistência de consequenciação da professora aos comportamentos de “B”, caracterizando, portanto, a segunda ressalva quanto a participação de “B” nas situações de ensino.

Ainda sobre a ausência de reforço por parte de P1 aos comportamentos de “B”, essa característica também foi identificada por GUIMARÃES (2015) na linha de base de seu estudo, onde buscou avaliar a exposição de cenas de aulas da professora participante (que lecionava para uma turma da 5ª série). Como parte do procedimento, a pesquisadora pediu para que a professora indicasse um aluno, identificada como Ana. No que tange às interações da professora e Ana, Guimarães (2015, p. 42) explica que “a professora interagiu pouco com Ana nas aulas, não fazia perguntas, não chamava a sua atenção e não dava feedback para a mesma [...]”.

No que diz respeito aos dados referente à intervenção, identificou-se que P1 reconheceu, através de relatos verbais, a relevância do planejamento de

ações didáticas que possam produzir medidas (evidências) das aprendizagens esperadas, entretanto, na proposição dos dois temas, no planejamento e na execução das aulas referentes aos temas selecionados evidencia pequenas alterações de repertórios, mas seu desempenho atesta a insuficiência das condições metodológicas adotadas para instruir ou estabelecer repertórios profissionais docentes definidos pela proposição/planejamento e pela execução de ações intencionalmente relacionadas com a emissão de evidências (medidas) das aprendizagens previstas.

Por conseguinte, é válido lembrar que a intervenção havia sido planejada e executada, de maneira que, após a coleta de episódios em vídeos de aulas de P1, tais episódios eram transcritos em uma estrutura ABC (Descrição de possíveis relações de contingências – APÊNDICE C) e apresentados à professora nos encontros seguintes. Foi possível inferir que a exposição de vídeos à participante teve sua validade ao provocar em P1 uma reflexão e comentário de sua prática ao visualizar-se e ao aluno “B”, ao dizer que ele estava “extremamente alheio” (Quadro 11) em referência à cena do episódio onde mostrava a professora tocando nos números escritos em folha A4 grudados na lousa. Entretanto, a apresentação de episódios em vídeos e discussões não foram suficientes para produzir repertórios docentes condizentes com os repertórios descritos na visão teórica adotada referentes à prática docente. P1 permaneceu apresentando o mesmo tipo de interpretação, mesmo tendo a possibilidade de assistir às suas próprias aulas.

Analogamente, GUMARÃES (2015), durante a intervenção também utilizou registros de episódios e apresentação dos mesmos à participante. A pesquisadora identificou algumas alterações no comportamento da professora após a intervenção e afirmou que a utilização dos episódios de vídeos das próprias aulas da participante (que evidenciavam as sequências da professora e aluna), “se mostrou um fator importante para que o comportamento da professora passasse a ficar mais sob controle do comportamento de Ana” (id., 2015, p. 120). Apesar disso, a autora declarou que

A exibição do vídeo contribuiu, mas não foi suficiente, para produzir um repertório discriminado em P1 a respeito dos comportamentos de Ana e da relação destes com suas ações. Muitas vezes, a descrição da professora era incompatível com o que havia acontecido no episódio. Outras vezes, P1 fazia

descrições vagas sobre os seus objetivos, o que fez para atingi-los e se suas estratégias foram efetivas, nos trechos exibidos.

Isso posto, ressalta-se que o presente estudo apontou que as condições de mediação adotadas (Fase 2 – Etapas 1, 2 e 3 e Fase 3) mostraram-se insuficientes para estabelecer repertórios profissionais da docência definidos pelo planejamento e pela execução de práticas de ensino e de avaliação intencionalmente relacionadas com a produção e/ou ocorrência de evidências (medidas) de aprendizagem para os alunos da turma (com ou sem diagnóstico de TEA).

Em acréscimo, alterações registradas a partir das interações com a pesquisadora (exibição de episódios, discussões com base no modelo de análise de contingências) no planejamento e, em especial, na atuação em sala de aula pela P1 ainda evidenciaram uma visão muito restritiva dos objetivos preconizados: P1 ignorou, de modo recorrente, a importância das relações entre antecedentes e respostas – relações de controle de estímulo - que definem uma medida de aprendizagem.

Mediante o exposto, infere-se que planejar e executar condições de ensino e de avaliação intencionalmente relacionadas com a produção de evidências de aprendizagem, depende de repertórios profissionais docentes de tradução da redação dos objetivos (aprendizagens preconizadas pelos documentos oficiais) em formas de interação do aluno com as condições de ensino.

Com base nos resultados descritos anteriormente, sugerem que para desenvolver o repertório profissional docente, faz-se necessário uma tradução da redação dos objetivos ou das aprendizagens preconizadas em formas de interação do aluno com as condições de ensino dos documentos norteadores. Isto é, para desenvolver esse repertório profissional, não basta ver-se atuando e discutir o que se mostra prioritário para garantir uma atuação comprometida e consistente com os objetivos preconizado nos documentos oficiais. Adicionalmente, ressalta-se que a insuficiência das condições de mediação adotadas e as relações de hierarquia entre os repertórios profissionais docentes priorizados foram registradas indistintamente para alunos com e sem diagnóstico de TEA.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos relacionados à educação, com coleta de dados em ambiente escolar, podem beneficiar as pesquisas devido à variedade das variáveis que esse contexto proporciona, da mesma forma que algumas dessas podem ser interpretadas como desafios aos pesquisadores.

No presente estudo, o tempo disponibilizado por P1 caracterizou-se como um desafio, principalmente no tocante a intervenção e devolutiva dos episódios. No caso, não foi possível contemplar nos encontros dimensões advogadas aqui como prioritárias no ensino e no repertório docente, a saber, o estabelecimento de objetivos de ensino claros organizados em passos pequenos e arranjos de feedbacks informativos. Estudos posteriores poderão elaborar intervenções que levem em consideração esse aspecto nos planejamentos.

Analogamente, como dito anteriormente, a intervenção planejada não foi efetiva para desenvolver repertórios docentes que, de alguma forma pudessem contribuir para a implementação de objetivos de ensino, revelando que a interpretação dos objetivos parece ser pré-requisito para a implementação dos mesmos. Em outras palavras, as mediações utilizadas não deram condições a participante de compreender os objetivos de aprendizagem em termos da ação dos alunos no contexto, tanto do grupo em geral, quanto do aluno com TEA. Portanto, futuros estudos deveriam considerar tal aspecto na implementação de futuras intervenções.

No que diz respeito à inclusão de pessoas com TEA em sala de aula e repertórios docentes, a professora participante desse estudo declarou que “nosso conhecimento em relação a isso é muito pequeno. Eu vejo até na graduação, a disciplina em relação a isso é muito curta e aí hoje eles estão entre nós, é um desafio”. Esse posicionamento revela a necessidade de mais estudos que possam contribuir para a formação continuada dos docentes, de maneira que se caminhe para uma inclusão educacional de sucesso.

Por fim, acredita-se que uma possível contribuição desse estudo reside na demonstração da importância das condições de intervenção de futuros estudos que intencionem investigar repertórios docentes. Esses devem considerar os aspectos da realidade das escolas, principalmente relacionados à

educação inclusiva. A inclusão no Brasil impõe uma reformulação de concepções quanto às diferenças e quanto às práticas educacionais, afinal, sabe-se que a inclusão é um direito e, portanto, está deve ser cumprida.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. S. **Aprendizagens profissionais da docência nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto das avaliações em larga escala de matemática**. Dissertação de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP. 2015.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.
- ASSUMPÇÃO JR. F.B. Autismo: Conceito e Diagnóstico. **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**, p. 21-37, 2018.
- BARBERINI, K. Y. **A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v. 16, n. 1, 2016.
- BARBOSA, A., ZACARIAS, J.D.C.U.; MEDEIROS, K.N.U; NOGUEIRA, R.K.S.U. **O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo**. EDUCERE, 6, pp.19776-19792. 2013.
- BARBOSA, M. O. **O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação**. Revista Educação Especial, 31(61), 299-310. 2018.
- BOTOMÉ, S. P.; RIZZON, L. A. **Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação**. Chronos, Caxias do Sul, v. 30, n. 1, p. 7-34, 1997.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico (1988).
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.
- _____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Data de acesso: 11/12/2019.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Presidência da República – Casa Civil. Lei nº12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. 2012.
- _____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep 2012. Brasília: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Data de acesso: 25/09/2019.
- _____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Diário Oficial da União, 2013.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, p. 183-184, 2013.
- _____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep 2013. Brasília: Disponível em: :<<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Data de acesso: 25/09/2019.
- _____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep 2014. Brasília: Disponível em: :<<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Data de acesso: 25/09/2019.
- _____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep 2015. Brasília: Disponível em: :<<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Data de acesso:

_____. Presidência da República – Casa Civil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2015.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Departamento de Atenção Especializada e H Temática. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

_____. 2016. PORTARIA No 324, de 31 de março de 2016. **Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Comportamento Agressivo como Transtorno do Espectro do Autismo**. 2016.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep 2016**. Brasília: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Data de acesso: 25/09/2019.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep 2017**. Brasília: Disponível em: :<<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Data de acesso: 25/09/2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso: 13/12/2018

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sinopse Estatística da Educação L Básica 2017. Brasília: Inep 2018. Brasília: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Data de acesso: 25/09/2019.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep 2019**. Brasília: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Data de acesso: 25/09/2019.

BUSATO, S. C. C. **Estratégias facilitadoras para o ensino de matemática no ensino fundamental para crianças do espectro autista**. Revista Científica Intelletto, v. 1, n. 3, p. 47-55, 2016.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia & sociedade**. V. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. -1. ed. - Curitiba: Appris, 278 p., 2018.

CATANIA, A. C. Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição (DG Souza, Coord. Trad.). **Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1998)**, 1999.

COSTA, F. A. S. C.; ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. **A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA**. REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, v. 10, n. 21, p. 294-313, 2018.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. Tradução Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta; revisão técnica José de Oliveira Siqueira. - São Paulo: Atlas, 2003.

CUSTÓDIO, I. A.; LUVISON, C. C.; FREITAS, A. P. **Modos de conceber, possibilidades de significar: trabalhando com geometria no contexto da inclusão escolar**. Revista Eletrônica de Educação, 12, no. 1, 199-217, 2018.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. Aprendendo a observar. São Paulo: Edicon, 1986.

DE OLIVEIRA-FRANCO, Carine Ramos; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Conhecimento dos profissionais de educação infantil sobre o transtorno do espectro autista. Educação: Teoria e Prática**, v. 29, n. 61, p. 494-512, 2019.

DE ROSE, J. C. **Além da resposta correta: Controle de estímulo e o raciocínio do aluno**. Análise do comportamento para a educação: Contribuições recentes, p. 103-113, 2004.

DE SALAMANCA, Declaração. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

DE SORDI, JOSE OSVALDO. **Desenvolvimento de projeto de pesquisa**. Saraiva Educação SA, 2017.

DO NASCIMENTO, F. F.; DA 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, 24, p. 1-25, 2016.

DO PRADO, P. S. T.; BEFFA, M. J.; GONSALES, T. P. **Análise de contingências em situação pedagógica**. Contribuições da Análise do Comportamento à prática educacional, p. 87, 2012.

DUTRA, C. P. **Inclusão. Educação Especial**. Brasília, v.4, n.1, p.1-61, jan./jun. 2008.

FIORINI, Bianca Sampaio. O aluno com transtornos do espectro do autismo na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar. 2017.

FONSECA, A. P. A. **Recursos interpretativos funcionais como subsídio metodológico na formação continuada de professores de língua portuguesa das séries iniciais.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de São Paulo, 2008.

GALLO, G. C. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2016.

GIOIA, P. S.; FONAI, A. C. V. **A preparação do professor em análise do comportamento.** Psicologia da Educação, 25, p. 179-190. 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Revista Inclusão, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

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 16, no. 3, p. 375-396, 2010.

GOMES C. G. S. **Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração.** Rev. bras. educ. espec 13, no. 3, p. 345-364, 2007.

GUIMARÃES, L. S. **O comportamento do professor sob controle do comportamento do aluno: Uma pesquisa em serviço.** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2015.

GUARESCHI, T.; ALVES, M. D.; NAUJORKS, Maria Inês. **Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil.** Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, p. 246-250, 2016.

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. S. **Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo.** Cadernos de Pesquisa, 43.149 (2013): 704-723. 2013.

HÜBNER, M. M. O Skinner que poucos conhecem: contribuições do autor para um mundo melhor, com ênfase na relação professor-aluno. **Contribuições da análise do comportamento à prática educacional,** p. 73-85, 2012.

JUNIOR, J. L.; FONSECA, A. P. A.; GIUZIO, M. F. **O ensino de avaliação funcional descritiva para professores na alfabetização em língua portuguesa nas séries iniciais.** Interação em Psicologia 13, no. 1 (2009).

JUNIOR, R. R. T.; SOUZA, MAO de. **Vocabulário de Análise do Comportamento: um manual de consulta para termos usados na área.** Santo André: ESETec, 2006.

KANNER L. **Autistic disturbances of affective contact.** Nervous Child; 2:217-50. 1943.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Educar em revista, n. 41, p. 61-79, 2011.

KHOURY, L. P.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores.** 2014.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. **Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais.** Interação em Psicologia 5, no. 1, 2001.

LIMA, S. F. B.; ROCHA, E. F. **Inclusão e prática pedagógica: a ação docente junto aos alunos com deficiência.** Cadernos CERU 29, no. 1, p. 133-174, 2018.

LOPES, M. C. **Inclusão e Educação.** 1. ed. - Belo Horizonte: Autentica Editora, 2016.

LORENA, A. B.; CORTEGOSO, A. L. **Impacto de diferentes condições de ensino no preparo de agentes educativos.** Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, X (2), 209-222. 2008.

LUNA, S. V. **Contribuições de Skinner para a educação.** In: Placco, Vera M. N. de S. (Org.). Psicologia & educação: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000. p. 145-179

MATOS, M. A. **Análise de contingências no aprender e no ensinar.** In: ALENCAR, Eunice S. (Org.). Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1993. p. 141-165.

MACHADO, P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Adequação curricular na sala comum para aluno com TGD: trabalhando a temática da eleição.** Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade, v. 3, n. 6, p. 147-158, 2016.

MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes.** Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Católica de Brasília. 2007.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, 15, 1-7. 2004.

MONTE, F. R. F. do; SANTOS, I. B. dos (Coord). **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

MOROZ, M.; LUNA, S. V. **Professor, o profissional do ensino! Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental**. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, 36. 2013.

DE PAULA NUNES, D. R.; DE LEMOS, J. P. **Os desafios da inclusão no ensino regular: criança com autismo e características de hiperlexia**. Revista Educação em Questão, v. 34, n. 20, 2009.

DE OLIVEIRA-FRANCO, C. R.; RODRIGUES, O. M. P. R. **CONHECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**. Educação: Teoria e Prática, v. 29, n. 61, p. 494-512, 2019.

ORRÚ, S. E. **A formação de professores e a educação de autistas**. Revista Iberoamericana de Educación, v. 33, n. 1, p. 1-14, 2003.

PEREIRA, M.; MARINOTTI, M.; LUNA, SV de. **O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento**. Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes, v. 1, p. 11-32, 2004.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 13, n. 5, 2018.

PRIETO, R. G; ANDRADE, S. G; SOUZA, M. M, **Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal**. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 22, n. 3, p. 389-404, 2017.

ROPOLI, E. A. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. 2010.

RODRIGUES, M. E. **Behaviorismo Radical, Análise do Comportamento e Educação: o que precisa ser conhecido**. Contribuições da Análise do Comportamento à prática educacional, p. 37-71, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21**. Revista Inclusão, v. 1, n. 1, p. 19-23, 2005.

SCHWARTZMAN, J. S. **Transtornos do Espectro do Autismo: características gerais**. Contribuições para inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Estudos interdisciplinares em educação e saúde em alunos com Transtornos do Espectro do Autismo no município de Barueri, SP, p. 13-24, 2015.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; OLIVEIRA, P. V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas**. Psicologia: teoria e prática 18, no. 1, p. 222-235. 2016.

SKINNER, B. F. (1972). **Tecnologia do ensino**; tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo, Herder, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.

SPARVOLI, D. A. P.; JÚNIOR, J. L. **Recurso interpretativo funcional como saber docente no ensino de conteúdos curriculares de matemática**. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2008.

TODOROV, J. C. **O conceito de contingência na psicologia experimental**. Psicologia: Teoria e pesquisa, v. 7, n. 1, p. 59-70, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a edição. Porto Alegre, 2001.

ZANOTTO, M. L. **Formação de professores: a contribuição da Análise do Comportamento**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2000.

_____. M. L. **Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores**. Análise do comportamento para a educação. Contribuições recentes. Santo André, São Paulo: ESETEC, p. 33-47, 2004.

8. APÊNDICES

- APÊNDICE A - Roteiro de entrevista 1 com a participante

Roteiro de entrevista 1– professor	
Data:	
Professora:	
Série que leciona:	
Quantidade de alunos em sala:	
	<ul style="list-style-type: none"> • Qual sua formação? • Tempo na função e tempo de trabalho na Educação Infantil: • Já teve alunos com necessidades especiais? • Já participou de formação na graduação ou formação continuada sobre inclusão? • Como é feito o planejamento das aulas? Para que período? Semanal, mensal ou quinzenal? • Quais referências são utilizadas para elaboração do planejamento? • Como você organiza o planejamento das aulas para a turma tendo em vista a presença desse aluno na sala? • As atividades são organizadas em grupos, duplas ou de forma individual? • Você passa tarefa de casa? • Como você descreveria o grupo com quem trabalha atualmente?

- APÊNDICE B - Roteiro de devolutiva dos episódios - R2

Roteiro de devolutiva dos episódios - (R2)	
Participante: P1	
Instrução antes da apresentação dos episódios: <i>P1. vou apresentar o vídeo de alguns trechos das suas aulas que filmei e queria pedir para se atentar sobre:</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais eram os seus objetivos; 2. Como você elaborou os objetivos? 3. Quais estratégias foram utilizadas? 4. Por que essas estratégias foram escolhidas? 5. Como a senhora sabe se os objetivos foram alcançados? 6. Como os objetivos foram elaborados? O planejamento dos conteúdos é baseado em que? 	

- APÊNDICE C - Descrição de possíveis relações de contingências

Episódio:		
Tema:		
Início:		
Término:		
A	B	C
Classe de comportamentos emitidos pelo professor no ensino de conteúdos	a) Classe de respostas emitidas pela turma; b) Classe de respostas emitidas pelo aluno com TEA;	Classe de comportamentos emitidos pelo professor em relação aos desempenhos dos alunos:

- APÊNDICE D – Roteiro de Devolutiva dos Episódios pós-planejamento – R3

<p>Roteiro de Devolutiva dos Episódios pós-planejamento – R3</p> <p>Tema 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora, quando sentamos para elaborar o tema 2, havíamos conversado brevemente sobre os desempenhos de "B" e sobre a necessidade de se pensar em objetivos que fossem mais adequados a ele. Depois dessa conversa elaboramos o planejamento do Tema 2. • Ainda sobre os episódios do Tema 1 gostaria de lhe fazer algumas perguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais eram seus objetivos? 2. O que a senhora fez para atingi-los? 3. Como a senhora sabe se seus alunos aprenderam? 4. A senhora acha que as estratégias usadas conseguiram ensinar a todos? 5. Como a senhora descreveria o desempenho de seus alunos diante das estratégias usadas? <p>Tema 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais eram seus objetivos? 2. Como a senhora sabe se seus alunos aprenderam?
--

TERMOS

Autorização – Diretor(a)

A redação do respectivo termo está de acordo com a Resolução 466/2012 e com a Resolução 510/2016.

A pesquisa intitulada **Alunos com autismo no ensino regular: caracterização e análise de repertórios profissionais da docência** será realizada pela pesquisadora devidamente matriculada no curso de Mestrado da Unesp, com orientação do pesquisador responsável Jair Lopes Junior da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP - Bauru, tem como objetivo **investigar** as práticas docente e a relação entre professor e aluno com autismo em classe comum. Serão utilizados como instrumentos para a coleta de dados gravações em vídeo das atividades realizadas em sala de aula, roteiro de entrevista e folhas de registro. A utilização dos registros de vídeo estará restrita ao âmbito deste projeto, sendo expressamente proibida qualquer divulgação de tais registros de modo a violar as condições de sigilo dos participantes. A participação na pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa aos participantes, e apenas um risco mínimo à saúde ou imagem, inerentes ao ambiente de sala de aula. Eventuais ocorrências que comprovadamente forem geradas pelas condições de execução deste projeto, serão devidamente encaminhadas para o Centro de Psicologia Aplicada (Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências/UNESP - Campus Bauru) para análise e avaliação dos procedimentos de intervenção necessários. Os dados serão coletados pelo pesquisador em dia e horário de aulas regulares indicadas pelo professor participante. Asseguramos total sigilo dos participantes da pesquisa durante todas as etapas, com a garantia de plena liberdade ao participante de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma. Todo participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas às partes (pesquisador e participantes).

Autorização

Eu _____ RG _____
 _ residente e domiciliada à Av./Rua _____,
 Bairro _____, na cidade
 de _____ UF _____ CEP _____, telefone _____
 diretora desta Unidade Escolar, declaro estar ciente do objetivo desta pesquisa e manifesto o meu consentimento para a sua realização, com a publicação para propósitos científicos do material coletado e produzido por meio desta, na forma de Dissertação de Mestrado.

Assinatura do diretor

Data: ____/____/____

Pesquisadora: Anderleuza Viana Pinto

Endereço: ---

E-mail: anderleuzavp@gmail.com

Telefone: (92) 98243-4870

Comitê de Ética em Pesquisa: Coordenador: Prof. Dr. Mario Lázaro Camargo

Endereço: Faculdade de Ciências- Campus de Bauru Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Vargem Limpa- Bauru/SP- CEP 17033-360 Telefone: (14) 3103-6075 Ramal- 9400, e-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Termo de consentimento livre e esclarecido – Pais/Responsáveis

A redação do respectivo termo está de acordo com a Resolução 466/2012 e com a Resolução 510/2016.

A pesquisa intitulada **Alunos com autismo no ensino regular: caracterização e análise de repertórios profissionais da docência** será realizada pela pesquisadora devidamente matriculada no curso de Mestrado da Unesp, com orientação do pesquisador responsável Jair Lopes Junior da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru, tem como objetivo investigar as práticas docente e a relação entre professor e aluno com autismo matriculado em classe comum. Serão utilizados como instrumentos para a coleta de dados gravações em vídeo das atividades realizadas em sala de aula e roteiro de entrevista. Explicitamos que esta pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa aos participantes, e um risco mínimo à saúde ou imagem, inerentes à sala de aula. Eventuais ocorrências que comprovadamente forem geradas pelas condições de execução deste projeto, serão devidamente encaminhadas para o Centro de Psicologia Aplicada (Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências/UNESP - Campus Bauru) para análise e avaliação dos procedimentos de intervenção necessários. Os dados serão coletados pelo pesquisador em dia e horário de aulas combinados com o professor participante. Asseguramos total sigilo dos participantes da pesquisa durante todas as etapas, com a garantia de plena liberdade ao participante de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma. Todo participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas as partes (pesquisador e participantes). Consentimento Voluntário: Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente da participação do meu filho (a) deste estudo.

Consentimento

Eu _____, responsável pelo _____ RG _____, entendo que qualquer informação obtida sobre mim, e sobre meu filho (a) será confidencial. Eu também entendo que os registros de pesquisa meu e de meu filho (a) estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que a participação é voluntária, que minha identidade e de meu filho(a) não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa, por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Data: ___/___/_____

Pesquisadora: Anderleuza Viana Pinto

Endereço: ---

E-mail: anderleuzavp@gmail.com

Telefone: (92) 98243-4870

Comitê de Ética em Pesquisa- Coordenador: Prof. Dr. Mario Lázaro Camargo
Endereço: Faculdade de Ciências- Campus de Bauru Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Vargem Limpa- Bauru/SP- CEP 17033-360 Telefone: (14) 3103-6075- Ramal 9400 e-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Termo de consentimento livre e esclarecido – Professor (a)

A redação do respectivo termo está de acordo com a Resolução 466/2012 e com a Resolução 510/2016.

Venho, respeitosamente, através deste termo, convidar você a participar da pesquisa de mestrado intitulada **Alunos com autismo no ensino regular: caracterização e análise de repertórios profissionais da docência**. O motivo do convite é que tenho por objetivo investigar as práticas docente e a relação entre professor e aluno com autismo em classe comum. Para a coleta dos dados serão utilizados como instrumentos para a coleta de dados gravações em vídeo das atividades realizadas em sala de aula e questionário semiaberto. Assim, solicito seu consentimento para participação nesta pesquisa, autorizando-me a gravar em vídeo suas atividades desenvolvidas na sala de aula. Durante o registro em vídeos, não haverá nenhuma interação entre a pessoa responsável pela filmagem com você, tampouco com os alunos. Ainda como parte da proposta metodológica, as devolutivas dos episódios em vídeos serão discutidas em encontros com o professor nas HTP. Explicitamos que esta pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa aos participantes, e um risco mínimo à saúde ou imagem, inerentes à sala de aula. Eventuais ocorrências que comprovadamente forem geradas pelas condições de execução deste projeto, serão devidamente encaminhadas para o Centro de Psicologia Aplicada (Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências/UNESP - Campus Bauru) para análise e avaliação dos procedimentos de intervenção necessários. Os dados serão coletados pelo pesquisador em dia e horário de aulas combinados com o professor participante. Asseguramos total sigilo dos participantes da pesquisa durante todas as etapas, com a garantia de plena liberdade ao participante de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma. Todo participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas às partes (pesquisador e participantes).

Consentimento Voluntário: Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente da participação do meu filho (a) deste estudo.

Eu _____ concordo em participar da pesquisa que pretende objetivo investigar práticas docente e a relação entre professor e aluno com autismo em classe comum. Estou sabendo que se eu não quiser, não precisarei participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa

Data: ___/___/_____

Pesquisadora: Anderleuza Viana Pinto

Endereço: ---

E-mail: anderleuzavp@gmail.com

Telefone: (92) 98243-4870

Comitê de Ética em Pesquisa - Coordenador: Prof. Dr. Mario Lázaro Camargo
Faculdade de Ciências- Campus de Bauru Nome do Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Vargem Limpa- Bauru/SP- CEP 17033-360 Telefone: (14) 3103-6075- Ramal 9400 e-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Estudante

A redação do respectivo termo está de acordo com a Resolução 466/2012 e com a Resolução 510/2016.



Fonte: Internet.

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) A PARTICIPAR DE UMA PESQUISA CHAMADA **ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR: CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DE REPERTÓRIOS PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA**. A PESQUISA TEM COMO OBJETIVO INVESTIGAR AS PRÁTICAS DO PROFESSOR (A) EM SALA DE AULA E VER COMO É A RELAÇÃO DO PROFESSOR (A) COM SEUS ALUNOS, ESPECIALMENTE ALUNOS COM AUTISMO. PARA ISSO SERÁ UTILIZADO COMO INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS GRAVAÇÕES EM VÍDEO DAS ATIVIDADES REALIZADAS EM SALA DE AULA.

VOCÊ DESEJA PARTICIPAR?



SIM



NÃO



POLEGAR DIREITO

Nome da criança: _____

Pesquisadora: Anderleuza Viana Pinto

Endereço: ---

E-mail: anderleuzavp@gmail.com

Telefone: (92) 98243-4870

Comitê de Ética em Pesquisa - Coordenador: Prof. Dr. Mario Lázaro Camargo
 Faculdade de Ciências- Campus de Bauru Nome do Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Vargem Limpa- Bauru/SP- CEP 17033-360 Telefone: (14) 3103-6075- Ramal 9400 e-mail: cepesquisa@fc.unesp.br