

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

Faculdade de Ciências - Campus de Bauru

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

PRISCILA GIANANTE ROSSI

**AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA EM ANOS INICIAIS DA
ESCOLARIZAÇÃO: HABILIDADES BÁSICAS E REPERTÓRIO DE
LEITURA E ESCRITA.**

BAURU

2026

PRISCILA GIANANTE ROSSI

**AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA EM ANOS INICIAIS DA
ESCOLARIZAÇÃO: HABILIDADES BÁSICAS E REPERTÓRIO DE
LEITURA E ESCRITA.**

Dissertação apresentada como
requisito à obtenção do título de Mestre
à Universidade Estadual Paulista “Júlio
de Mesquita Filho” – Faculdade de
Ciências – Programa de Pós-Graduação
em Psicologia do Desenvolvimento e
Aprendizagem, área de concentração
Aprendizagem e Ensino, sob orientação
da Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Moreira
Almeida Verdu.

BAURU

2026

Rossi, Priscila Giansante.

Avaliação de crianças com TEA em anos iniciais da escolarização : habilidades básicas e repertório de leitura e escrita / Priscila Giansante Rossi. - Bauru, 2026

101 f.

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Ana Claudia Moreira Almeida Verdu

1. Avaliação. 2. Habilidades básicas. 3. Leitura e escrita. 4. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 5. Inclusão escolar. 6. Ensino fundamental I.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.
II. Título

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

Aos 27 de fevereiro de 2026, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de PRISCILA GIANANTE ROSSI, intitulada " Avaliação de crianças com TEA em anos iniciais da escolarização: habilidades básicas e repertório de leitura e escrita". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANA CLAUDIA MOREIRA ALMEIDA VERDU (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Psicologia / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Profa. Dra. LETÍCIA REGINA FAVA MENZORI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 ANA CLAUDIA MOREIRA ALMEIDA VERDU
Data: 27/02/2026 11:36:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. ANA CLAUDIA MOREIRA ALMEIDA VERDU

AGRADECIMENTOS

A realização deste mestrado representa uma conquista que considero essencial para minha formação continuada, além de ter me proporcionado a descoberta de um universo fascinante no campo da pesquisa, com aprendizados e experiências que levarei para a vida.

Esse percurso só foi possível graças ao apoio de inúmeras pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse alcançar este objetivo. Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que tem sido meu sustento e guia em cada etapa dessa caminhada.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Moreira Almeida Verdu, por sua dedicação, acolhimento e compreensão em todos os momentos em que precisei de sua orientação. Sua disponibilidade e profissionalismo foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, e sua conduta é uma inspiração para mim. Igualmente, agradeço à banca composta pelas professoras Dr.^a Lúcia Pereira Leite e Dr.^a Letícia Fava que contribuíram de maneira significativa para a evolução desta dissertação.

Expresso também minha imensa gratidão ao meu marido, Daniedson, cujo apoio foi essencial ao longo dessa jornada. Sem ele, eu não teria conseguido superar os desafios que enfrentei, especialmente os que envolvem morar em outra cidade e a necessidade de constantes deslocamentos para assistir às aulas. Ele esteve ao meu lado em todos os momentos, incentivando-me, ajudando-me em tudo que estava ao seu alcance, e compartilhando cada conquista e desafio deste percurso.

Aos meus colegas de trabalho, registro meu agradecimento por todo o apoio e compreensão durante este período. Esse suporte foi indispensável para que eu pudesse conciliar minhas responsabilidades acadêmicas e profissionais.

Por fim, dedico um agradecimento especial à minha família, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo apoio, encorajamento e carinho incondicional. A força e o amor que recebi de todos foram imprescindíveis para a conclusão desta etapa tão importante.

A todas essas pessoas e a outras que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho, meu mais sincero agradecimento.

E em especial, agradeço por ter tido nesta jornada o feliz acontecimento da minha gravidez, a minha rede de apoio que foi essencial para a conclusão desta etapa. Por fim, dedico este trabalho à minha filha Lívia, que chegou para dar um novo e mais profundo sentido a tudo o que faço

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

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo avaliar as habilidades básicas relacionadas à aprendizagem, o repertório comportamental inicial de leitura e escrita e a percepção de professores de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental I da rede pública. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do interior de São Paulo, com cinco educandos diagnosticados com TEA, selecionados por meio de triagem inicial e entrevistas com a equipe escolar. Os participantes foram submetidos ao Protocolo de Avaliação das Habilidades Básicas (Adaptado) e à Avaliação de Rede de Leitura e Escrita (ARLE), além de observações em sala de aula, que forneceram dados quantitativos e qualitativos sobre suas interações e desempenho. Os resultados revelaram que todos os participantes demonstraram habilidades básicas em uma porcentagem acima de 87% no Protocolo de Avaliação das Habilidades Básicas. Em relação à leitura e escrita, na ARLE, em habilidades baseadas em seleção de palavras ou figuras, os participantes apresentaram um desempenho acima de 80% de acertos. Em habilidades baseadas em vocalização e em construção de resposta, a leitura e a escrita não estavam estabelecidas somente para um participante que indicando que as habilidades como coordenação motora, discriminação visual e nomeação ainda precisam ser desenvolvidas para a introdução efetiva de atividades de leitura e escrita. Conclui-se que o uso de ferramentas como o Protocolo de Avaliação das Habilidades Básicas e a ARLE pode contribuir para o monitoramento da aprendizagem nos anos iniciais da escolarização e na identificação de lacunas no repertório de aprendizagem e para o planejamento de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Palavras-chave: avaliação; habilidades básicas; leitura e escrita; Transtorno do Espectro Autista (TEA); inclusão escolar; ensino fundamental.

ABSTRACT

This dissertation aimed to evaluate basic skills related to learning, the initial behavioral repertoire of reading and writing, and teachers' perceptions of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in the early years of Elementary School in the public education system. The study was conducted in a municipal school in the countryside of São Paulo, with five students diagnosed with ASD, selected through initial screening and interviews with the school staff. The participants were assessed using the Basic Skills Assessment Protocol (Adapted) and the Reading and Writing Network Assessment (ARLE), in addition to classroom observations, which provided quantitative and qualitative data on their interactions and performance. The results revealed that all participants demonstrated basic skills at a rate above 87% in the Basic Skills Assessment Protocol. Regarding reading and writing, in the ARLE, participants showed performance above 80% accuracy in skills based on word or picture selection. In skills based on vocalization and response construction, reading and writing were not established for only one participant, indicating that skills such as motor coordination, visual discrimination, and naming still need to be developed for the effective introduction of reading and writing activities. It is concluded that the use of tools such as the Basic Skills Assessment Protocol and ARLE can contribute to monitoring learning in the early years of schooling, identifying gaps in the learning repertoire, and supporting the planning of more effective pedagogical strategies.

Keywords: assessment; basic skills; reading and writing; Autism Spectrum Disorder (ASD); school inclusion; elementary school.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	01
1.1 Contexto Geral da Alfabetização na Educação Básica	01
1.2 Alfabetização da criança com Transtorno do Espectro Autista	05
1.3 Avaliação e Ensino de habilidades básicas de leitura e escrita em pessoas com TEA ..	11
2- MÉTODO	21
2.1 Participantes	21
2.2 Aspectos Éticos	21
2.3 Condições Ambientais	21
2.4 Instrumentos, materiais e equipamento	22
2.4.1 Entrevista	22
2.4.2 Observação em sala de aula	22
2.4.3 Protocolo de Avaliação Básicas	23
2.4.4 Avaliação de Rede de Leitura e Escrita (ARLE)	25
2.5 Procedimento geral de coleta de dados	29
2.6 Procedimento de análise dos dados	31
3- RESULTADOS	32
3.1 Entrevistas	33
3.1.1 Entrevista com a diretora	33
3.1.2 Entrevista com professores	34
3.2 Observações em sala de aula dos participantes	36
3.3 Protocolo de Avaliação de Habilidades Básicas	36
3.4 Avaliação de Rede de Leitura e Escrita	38
4. DISCUSSÃO	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICES	59
ANEXOS	96

APRESENTAÇÃO

Sou pedagoga, com especialização em Psicopedagogia, e sempre tive especial interesse pelo processo de alfabetização. Atuando como professora do 1º ano do Ensino Fundamental no ensino regular, pude observar o quanto a consolidação dos pré-requisitos para leitura e escrita é fundamental para favorecer o processo de alfabetização de todos os educandos. Ao longo dessa trajetória, deparei-me com educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentavam maiores dificuldades e não conseguiam avançar no processo escolar sem intervenções individualizadas.

Posteriormente, durante a atuação como estagiária em Psicopedagogia Institucional, tive contato frequente com professores que relatavam insegurança quanto às estratégias pedagógicas a serem utilizadas com educandos com TEA, especialmente aqueles que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização e comportamentos desafiadores. Diante disso, surgiu o interesse em aprofundar os estudos sobre essa população e investigar métodos que pudessem contribuir de forma mais efetiva para o processo de ensino e aprendizagem de educandos com TEA.

Considerando que é direito desses educandos a adaptação curricular e que o Plano Educacional Individualizado (PEI) tem sido cada vez mais utilizado como instrumento de inclusão, é fundamental conhecer o aluno. Nesse sentido, a avaliação torna-se um meio importante para compreender suas habilidades e necessidades e orientar a elaboração de práticas pedagógicas mais adequadas.

Em função das inúmeras queixas observadas durante o estágio, a expectativa inicial desta pesquisa era encontrar um número expressivo de educandos com TEA apresentando dificuldades significativas no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, ao realizar a pesquisa, delimitada à avaliação das habilidades básicas de aprendizagem e do repertório inicial de leitura e escrita, os resultados mostraram-se distintos do esperado. Identificaram-se vários educandos com TEA com desempenhos esperados ao ano escolar frequentado, por mais que haja aspectos pontuais a serem aprimorados, evidenciando que a presença de um transtorno não implica, necessariamente, impedimentos no processo de aprendizagem e que o sistema de ensino e, em especial, os professores têm desempenhado bem como agentes de ensino.

Esses achados reforçam a importância de avaliações sistemáticas e individualizadas, capazes de identificar não apenas dificuldades, mas também potencialidades, contribuindo para o planejamento de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contexto geral da Alfabetização na Educação Básica

A compreensão da leitura e a habilidade de escrever são consideradas competências essenciais para a formação educacional de indivíduos. De acordo com as Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013), o educando adquire a capacidade de aprender por meio do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo durante seu percurso pelo ensino fundamental (Brasil, 2013).

Para que o educando conquiste este domínio, é fundamental que a ênfase pedagógica nos dois primeiros anos seja a alfabetização, em um contexto que aborde múltiplas situações, para que o educando se aproprie cada vez mais do sistema de escrita alfabética de uma forma que esteja integrada e conectada ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, dentre tais habilidades, destaca-se a consciência fonológica, que possibilita à criança compreender a organização sonora da língua e a relação entre os sons e a formação das palavras (Soares, 2016). Além disso, a fluência verbal também desempenha papel fundamental nesse processo, devendo ser estimulada desde a Educação Infantil por meio de práticas como a contação e reconto de histórias, favorecendo não apenas a expressão oral, mas também o desenvolvimento do vocabulário, da criatividade, do raciocínio lógico e da organização de ideias (Barcellos; Neves, 1995). Concomitantemente, as práticas diversificadas de letramento (Brasil, 2017). Podemos compreender que:

... aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (Brasil, p.63, 2017)

Dada a importância da alfabetização, tornam-se relevantes os resultados da Pesquisa Alfabetiza Brasil, divulgados no dia 31 de maio de 2023, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação do Brasil (MEC). A pesquisa teve como objetivo avaliar as habilidades de educandos do 2º ano do Ensino Fundamental, estabelecer critérios de avaliação da alfabetização e contribuir para o planejamento de políticas educacionais na área.

Para tal, o estudo utilizou como principal instrumento de referência o teste de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicado aos educandos do 2º ano. Este teste padronizado mede habilidades cruciais da alfabetização organizadas em três eixos: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, Leitura e Produção Textual.

De acordo com a pesquisa, o número de educandos não alfabetizados aumentou 16,7% do ano de 2019 para 2021, conforme o site INEP, em 2021, de 2,8 milhões de crianças concluintes do 2º ano do ensino fundamental, 56,4% não tiveram resultados satisfatórios no SAEB os considerando, assim, não alfabetizados. Tal panorama mostra a importância de redobrar os esforços ao se tratar do período da alfabetização dos educandos, se fazendo desafios científico e social significantes relacionados à alfabetização até o 2º ano do ensino fundamental. Diante de tais desafios, cabe refletir, do mesmo modo, sobre como a modalidade da Educação Especial tem se estabelecido durante o processo de alfabetização destes educandos. A Educação Especial de acordo com a LDB (2013), contempla educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e garante:

currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, p.40, 2013, Art.50)

O Decreto nº 12.686 de 20 de outubro de 2025, define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma ação pedagógica complementar à escolarização dos estudantes, público da educação especial, realizada de forma articulada ao ensino comum. Seu objetivo é garantir acesso, participação, permanência e aprendizagem, por meio da oferta de recursos pedagógicos, estratégias de ensino e apoio especializado. O decreto também destaca que o AEE não substitui a frequência na classe regular, devendo integrar o projeto pedagógico da escola e contar com a participação da família (Brasil, 2025).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2025) – PNEEPEI, foi um marco importante para garantir a inclusão da Educação Especial, tanto no ensino comum, quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A cartilha "Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" publicada em 21 de novembro de 2023, afirma investimentos em ações para o acesso, permanência e aprendizagem para os educandos considerados público-alvo da Educação Especial:

Ampliação de 1,3 milhão para mais de 2 milhões de matrículas do público alvo da educação especial em classes comuns; Ampliação para 169 mil matrículas do público-alvo da educação especial na educação infantil; Oferta de recursos financeiros para Salas de Recursos Multifuncionais em 72% das escolas (hoje a oferta está restrita a 36% das escolas); Entrega de 1.500 ônibus escolares acessíveis; Criação de 27 observatórios de monitoramento; Lançamento de 6 editais para pesquisadores com deficiência; Reformas e obras do PAC de educação com acessibilidade. (MEC, p.5, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), estabelece os objetivos de ensino de leitura e escrita para as crianças na Educação Básica, incluindo o público-alvo da Educação Especial. Em consonância com a legislação educacional (Brasil, 2013), o documento reforça o princípio da educação inclusiva e a necessidade de os sistemas de ensino preverem a oferta de técnicas, recursos educativos e organização pedagógica que atendam às necessidades específicas desses educandos, promovendo a escolarização de forma transversal ao ensino regular (BRASIL, 2025).

Sendo assim, tanto para outras modalidades incluindo a Educação Especial, a BNCC (2013), afirma que as aprendizagens essenciais se materializam, contudo, somente por meio do currículo em ação, que exige um conjunto de decisões locais. A autonomia dos sistemas de ensino e das instituições escolares é fundamental para que as diretrizes sejam adequadas à realidade e ao contexto específico dos educandos, garantindo a efetivação das propostas de forma significativa e contextualizada

A materialização do currículo em ação requer a adoção de práticas pedagógicas rigorosas e contextualizadas. Isso implica a contextualização dos conteúdos curriculares por meio de estratégias diversificadas, visando conectar a aprendizagem à realidade do aluno. Adicionalmente, é fundamental promover a organização interdisciplinar do ensino e aplicar metodologias didáticas diferenciadas, ajustando ritmos e disponibilizando conteúdos complementares conforme as necessidades. Tais medidas devem estar alinhadas ao

planejamento de situações que garantam o engajamento e a motivação ativa dos educandos no processo de aprendizado.

Para sustentar essas práticas, o sistema educacional deve focar na gestão de apoio, entendida como o conjunto de ações organizacionais e pedagógicas que visam oferecer suporte efetivo ao processo de ensino e aprendizagem. As ações incluem o gerenciamento e a aplicação de recursos didáticos e tecnológicos e o uso da avaliação formativa (tanto de processo quanto de resultado) como principal ferramenta para a melhoria contínua do desempenho. Por fim, é imprescindível fortalecer a competência pedagógica e garantir a formação contínua de professores e demais educadores, oferecendo orientação e processos permanentes de aperfeiçoamento em gestão pedagógica e curricular

Embora a BNCC (2018) estabeleça o princípio da inclusão e reforce a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas para o público-alvo da Educação Especial, o documento se restringe a essa determinação inicial. Após reconhecer a importância da transversalidade e da oferta de recursos especializados, a BNCC não avança no detalhamento das habilidades e conhecimentos específicos para a Educação Especial, onde a população com TEA se encontra. Com isso, a responsabilidade pela operacionalização da inclusão, ou seja, pela definição de estratégias pedagógicas, adaptações curriculares, práticas de ensino e formas de avaliação que viabilizem, na prática, o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, especialmente no que se refere à leitura e à escrita, é integralmente delegada à autonomia das redes de ensino e às decisões tomadas no currículo em ação, exigindo que as escolas preencham a lacuna deixada pelo documento normativo nacional.

A BNCC (2018) assume um papel explícito de equidade no sistema educacional, reconhecendo a necessidade de reverter a exclusão histórica de grupos marginalizados. Nesse sentido, o documento firma um compromisso inegável com os educandos com deficiência, demandando práticas pedagógicas inclusivas e a diferenciação curricular. Tal exigência está em consonância com o marco legal estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015), que assegura, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais desse público.

A LBI é o marco legal destinado a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por toda pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. No campo educacional (Capítulo IV), a lei garante o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida. Para isso, a LBI exige do poder público o aprimoramento dos sistemas, a eliminação de barreiras e a institucionalização de um projeto pedagógico que preveja o Atendimento Educacional

Especializado (AEE) e as adaptações razoáveis. Tais medidas são consideradas essenciais para alcançar o máximo desenvolvimento possível das habilidades intelectuais e sociais dos educandos, segundo suas características e necessidades (Brasil, 2025).

É nesse contexto normativo que o presente estudo se insere, ao abordar a avaliação das habilidades básicas e de repertório de leitura e escrita em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa abordagem está em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que, em seu Artigo 28, inciso III, estabelece a necessidade de:

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (Brasil, 2015)

A proposta deste estudo corrobora diretamente com a diretriz legal citada acima, pois o ato de avaliar as habilidades básicas e o repertório inicial de crianças TEA – por meio de instrumentos específicos – é o passo fundamental para atender as suas características específicas.

Adicionalmente, esta abordagem justifica-se plenamente ao atender a exigências complementares da LBI, nomeadamente: o Artigo 28, Inciso V, que exige a 'adoção de medidas individualizadas' para maximizar o desenvolvimento acadêmico, e o Inciso VII, que demanda o 'planejamento de estudo de caso' e a 'elaboração de plano de atendimento educacional especializado' (AEE). Portanto, a pesquisa fornece o subsídio informacional indispensável para a concretização dessas medidas individualizadas e para o cumprimento dos requisitos legais de inclusão.

A contribuição central desta pesquisa reside na oferta de um modelo de avaliação individualizada, cujos resultados transcendem o diagnóstico escolar convencional. Ao aplicar instrumentos específicos para avaliar as habilidades básicas e o repertório de leitura e escrita em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

1.2 Alfabetização da criança com Transtorno do Espectro Autista.

Consoante ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM -5 (APA, 2014), os Transtornos do Neurodesenvolvimento, que tipicamente se iniciam precocemente, antes mesmo do período escolar, englobam o TEA. O diagnóstico do TEA requer a presença

simultânea de duas classes de sintomas. A primeira é caracterizada por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, o que inclui prejuízos na reciprocidade e nas habilidades para desenvolver e manter relacionamentos. A segunda classe sintomatológica exige padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestando-se como insistência nas mesmas coisas ou hiperfoco em interesses específicos.

O DSM-5 (APA, 2014) ressalta que é fundamental notar a heterogeneidade do espectro, que abrange desde indivíduos com déficits cognitivos graves até aqueles com sintomas mais brandos, e que pode se sobrepor a outras condições, como a Deficiência Intelectual ou o Transtorno Específico da Aprendizagem. Devido a essa variabilidade, o diagnóstico utiliza especificadores para registrar características clínicas individuais, como a presença ou ausência de comprometimento intelectual e/ou de linguagem concomitante, oferecendo uma descrição mais rica do indivíduo afetado. Embora os sintomas possam mudar com o desenvolvimento, o diagnóstico é estabelecido se a apresentação atual causar prejuízo significativo, sendo a informação retrospectiva também válida para o preenchimento dos critérios. O Quadro 1 apresenta os critérios de diagnósticos do TEA.

Da mesma forma, o DSM V (2014), trata sobre a gravidade dos sintomas do Transtorno do Espectro Autista é classificada em três níveis, baseando-se nos prejuízos apresentados tanto na comunicação social quanto nos padrões de comportamento restritos e repetitivos.

O Nível 3, denominado 'Exigindo apoio muito substancial', representa o grau mais severo, caracterizado por déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, com grande limitação no início de interações sociais e mínima resposta a aberturas de terceiros. Em relação aos comportamentos, a inflexibilidade é extrema, e a dificuldade em lidar com mudanças ou comportamentos restritos/repetitivos interfere de forma acentuada no funcionamento em todos os contextos, causando grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

O Nível 2, rotulado como 'Exigindo apoio substancial', apresenta déficits mais notáveis na comunicação social verbal e não verbal. O indivíduo exibe prejuízos sociais, mesmo com a presença de apoio, e interações sociais são limitadas. Nos comportamentos, a inflexibilidade é uma dificuldade óbvia, e os padrões restritos/repetitivos ocorrem com frequência suficiente para serem notados por observadores casuais e interferirem no funcionamento em uma variedade de contextos.

Quadro 1: Critérios Diagnósticos – Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Critério Principal	Requisito / Característica Central	Exemplos Ilustrativos (Déficits ou Padrões)
A. Déficits de Comunicação e Interação Social (Devem ser persistentes em múltiplos contextos)	Manifestado por todos os 3 déficits a seguir: A1, A2 e A3	
A.1. Reciprocidade Socioemocional	Dificuldade em estabelecer conversas normais, compartilhamento reduzido de interesses ou emoções, dificuldade em iniciar ou responder interações sociais.	Abordagem social anormal, compartilhamento reduzido de emoções ou afeto.
A.2. Comportamentos Não Verbais	Déficits na integração de comunicação verbal e não verbal, e no uso de gestos.	Anormalidade no contato visual e linguagem corporal, ausência total de expressões faciais, dificuldades com gestos.
A.3. Relacionamentos	Dificuldade em ajustar o comportamento para contextos sociais diversos ou em fazer amigos.	Dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas, ausência de interesse por pares.
B. Padrões Restritos e Repetitivos	Manifestado por pelo menos 2 dos 4 itens a seguir: B1,B2,B3 e B4	
B.1. Movimentos, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos	Presença de comportamentos motores ou de fala repetitivos.	Alinhar brinquedos, girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas.
B.2. Insistência nas mesmas coisas e adesão inflexível a rotinas	Padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, sofrimento com mudanças.	Necessidade de seguir o mesmo caminho, ingerir os mesmos alimentos, dificuldade com transições.
B.3. Interesses fixos e altamente restritos	Interesses anormais em intensidade ou foco.	Forte apego a objetos incomuns, preocupação excessiva com temas específicos.
B.4. Reatividade sensorial anormal	Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.	Indiferença à dor ou temperatura, reações adversas a sons ou texturas, fascinação por luzes ou movimentos.
C. Início precoce no desenvolvimento	Os sintomas devem estar presentes desde o início do desenvolvimento, mesmo que só se tornem evidentes posteriormente.	Podem ser mascarados por estratégias aprendidas ou aparecer quando demandas sociais aumentam.
D. Prejuízo clínico significativo	Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes.	
E. Diferenciação de outras condições	As perturbações não são melhor explicadas por deficiência intelectual ou atraso global do desenvolvimento.	O TEA e a deficiência intelectual podem ocorrer juntos, mas a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível de desenvolvimento.

Fonte: Adaptado de AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Por fim, o Nível 1, designado 'Exigindo apoio', é o nível mais leve. A ausência de apoio na comunicação social causa prejuízos notáveis, manifestados por dificuldades em iniciar interações sociais e na tentativa de fazer amigos, com respostas atípicas ou malsucedidas. Nos comportamentos, a inflexibilidade causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos, mas a dificuldade é observada principalmente na transição entre atividades e no planejamento de ações que dependem de independência.

Os sintomas são frequentemente mais acentuados na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar, com ganhos no desenvolvimento sendo frequentes no fim da infância pelo menos em certas áreas (p. ex., aumento no interesse por interações sociais) (DSM-V, 2014, p. 56)”. Considerando a citação acima o impacto do TEA na escolarização é inerentemente variável e heterogêneo, a criança com TEA pode, ou não, apresentar dificuldades significativas na aprendizagem e na escolarização. O desempenho dependerá tanto do nível inicial de gravidade de suas características clínicas, quanto da sua capacidade de desenvolver mecanismos compensatórios ao longo do tempo. Assim, o sucesso ou o insucesso na aquisição de habilidades complexas, como a leitura e a escrita, está diretamente ligado ao estágio de desenvolvimento do aluno e à adequação das intervenções pedagógicas oferecidas.

A afirmação de que o impacto do TEA na escolarização é inerentemente variável e heterogêneo impõe uma reflexão sobre a necessidade de um sistema educacional que garanta o suporte necessário a cada indivíduo. Visto que a criança com TEA, em função dessa ampla gama de manifestações e da possível acentuação de seus sintomas na idade escolar, pode ou não enfrentar dificuldades significativas no processo de escolarização, a legislação brasileira se torna o pilar fundamental para assegurar seu direito à educação em condições de igualdade. A necessidade de salvaguardar o direito à educação frente a essa diversidade clínica impôs a promulgação de leis como a Lei nº 12.764/2012.

No âmbito educacional, a Lei nº 12.764/2012 reforça o direito à atenção integral, que se refere à garantia de atendimento contínuo e articulado à pessoa com Transtorno do Espectro Autista, envolvendo diferentes áreas, como saúde, educação e assistência social, de modo a assegurar seu desenvolvimento global, inclusão e qualidade de vida. Na educação, a lei incentiva o diagnóstico precoce, a formação de profissionais especializados e, mais especificamente, assegurando, nos casos de comprovada necessidade, o direito a um acompanhante especializado nas classes comuns do ensino regular, do mesmo modo, o gestor escolar não pode recusar a matrícula de educandos com TEA (Brasil, 2012).

Gomes (2015) afirma que a principal distinção no processo de aquisição da leitura entre indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e leitores típicos reside na dissociação

entre a leitura oral, compreendida como decodificação, e a leitura com compreensão. Enquanto o leitor eficiente é capaz de integrar essas duas habilidades, estudos indicam que aprendizes com TEA frequentemente apresentam desempenho relativamente preservado na leitura oral — caracterizada como a resposta vocal sob controle da palavra impressa — mesmo na ausência de compreensão do conteúdo lido. Em contrapartida, a leitura com compreensão configura-se como o aspecto mais desafiador, em função das dificuldades em estabelecer relações entre palavras e significados abstratos, bem como em formar classes de estímulos equivalentes, processos cognitivos fundamentais para o comportamento simbólico e para a interpretação de conceitos que extrapolam o sentido literal do texto.

A autora ressalta que o processo de aquisição da leitura em educandos com TEA é inerentemente heterogêneo, exigindo a observação de requisitos mínimos que, no desenvolvimento típico, não costumam representar obstáculos significativos. Considerando a ampla variabilidade nos repertórios cognitivos e linguísticos que caracterizam o espectro, torna-se imprescindível o ensino sistemático de habilidades de base, tais como a nomeação de figuras e o emparelhamento de estímulos, as quais devem preceder o ensino formal da leitura. A presença da linguagem verbal, nesse contexto, é apontada como um fator que amplia as possibilidades de sucesso no processo de alfabetização, uma vez que a ausência de fala está, em muitos casos, associada a comprometimentos cognitivos mais severos.

Para superar as barreiras relacionadas à compreensão leitora e às limitações dos métodos convencionais, a intervenção educacional voltada a indivíduos com TEA demanda uma metodologia específica, estruturada e sistemática. A abordagem considerada eficaz deve contemplar o ensino gradual, com a decomposição de habilidades complexas em pequenos passos, assegurando a fluência da leitura oral por meio do ensino direto de sílabas simples, conforme os princípios da leitura combinatória. Ademais, a fim de minimizar as dificuldades de compreensão, o ensino deve focalizar intencionalmente as relações de significado, por meio de procedimentos fundamentados em paradigmas de equivalência de estímulos. Soma-se a isso a importância do uso consistente de estrutura e apoio visual — incluindo clareza, organização e instrução visual — como recursos facilitadores da aprendizagem, sendo recomendada a utilização de textos concretos e objetivos, ancorados em referências visuais e com redução de abstrações excessivas (Gomes, 2015).

Para Gomes, Varella e Souza (2010), que demonstram que as dificuldades enfrentadas por indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de aquisição da leitura não se concentram prioritariamente na decodificação de palavras, mas, sobretudo, na leitura com compreensão. Os autores indicam que muitos aprendizes com TEA conseguem estabelecer

controle da palavra impressa sobre a resposta vocal, apresentando desempenho satisfatório na leitura oral, porém sem formar as relações simbólicas necessárias para atribuir significado ao que é lido.

Essa dissociação entre leitura oral e compreensão leitora decorre, principalmente, de dificuldades na aprendizagem de relações arbitrárias entre estímulos, as quais constituem a base para a formação de classes de estímulos equivalentes. Tais classes são fundamentais para o desenvolvimento do comportamento simbólico e para a compreensão da linguagem escrita, uma vez que possibilitam a integração entre palavras impressas, estímulos auditivos e seus respectivos significados.

O estudo evidencia que essas dificuldades antecedem o ensino formal da leitura e estão mais relacionadas à aprendizagem das relações condicionais diretamente ensinadas do que à emergência de novas relações após o estabelecimento da linha de base. Nesse sentido, os fracassos observados em alguns participantes não se devem à incapacidade de formar relações emergentes, mas às limitações no processo de ensino das relações arbitrárias iniciais.

Diante desse cenário, os autores defendem que a alfabetização de educandos com TEA requer procedimentos de ensino sistemáticos, graduais e altamente estruturados, com a decomposição de habilidades complexas em pequenos passos e o uso consistente de apoio visual. Além disso, destaca-se a necessidade de um ensino intencional das relações de significado, uma vez que métodos tradicionais de alfabetização tendem a ser insuficientes para promover a leitura funcional com compreensão nesse público (Gomes; Varella; Souza, 2010).

Dessa forma, observa-se que as contribuições de Gomes (2015) e de Gomes, Varella e Souza (2010) são complementares ao explicitar que as dificuldades na aquisição da leitura em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não se restringem à decodificação, mas estão fundamentalmente relacionadas à compreensão leitora e à formação de relações simbólicas. Enquanto Gomes (2015) discute as especificidades do processo de alfabetização no TEA, enfatizando a heterogeneidade do desenvolvimento e a necessidade de observação de requisitos mínimos e de metodologias estruturadas, Gomes, Varella e Souza (2010) oferecem sustentação empírica ao evidenciar que tais dificuldades decorrem de limitações na aprendizagem de relações arbitrárias e na formação de classes de estímulos equivalentes. Em conjunto, os estudos reforçam a necessidade de intervenções pedagógicas sistemáticas, graduais e intencionais, fundamentadas em princípios da Análise do Comportamento, capazes de promover não apenas a leitura oral, mas a leitura funcional com compreensão em educandos com TEA. Para isso, as habilidades envolvidas na leitura e escrita, bem como seus pré-

requisitos devem ser operacionalizadas e a sua avaliação deve ser conduzida como condição para o delineamento e implementação de estratégias de ensino.

1.3 Avaliação e Ensino de habilidades básicas de leitura e escrita em pessoas com TEA

De acordo com a legislação vigente, o Plano Educacional Individualizado (PEI) emerge como um instrumento fundamental para a efetivação dos direitos educacionais de educandos da modalidade de Educação Especial. Estudos convergem ao destacar a importância do PEI no desenvolvimento de educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo essencial por visar à eliminação das barreiras que impedem o avanço na aprendizagem (Pereira; Nunes, 2018; Rambo; Almeida; Martins, 2023; Costa; Schmidt; Camargo, 2023; Ávila; Furcin; Zanon, 2023).

A literatura atual posiciona o PEI como a ferramenta pedagógica que materializa o princípio da individualização do ensino, previsto tanto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) quanto na Lei nº 12.764/2012 (Costa; Schmidt, 2019; Pereira; Nunes, 2024; Massalai; Coutinho, 2024). Ao descrever metas acadêmicas e funcionais, o PEI estabelece-se como o principal documento regulatório e metodológico do processo educacional, configurando-se como um “mapa educacional” que planifica e orienta o percurso formativo do educando da modalidade da Educação Especial que possui dificuldades de aprendizagem. Essa estruturação representa a concretização das medidas de apoio e das adaptações razoáveis, cujo planejamento é construído de forma colaborativa entre professores, famílias e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, o plano se consolida como um instrumento que, além de orientar o processo de ensino-aprendizagem, fortalece o compromisso ético e legal da escola em promover o pleno acesso e desenvolvimento, respeitando a singularidade de cada educando.

Para que o PEI seja verdadeiramente eficaz, ele impõe a premissa de uma avaliação detalhada do desempenho atual do educando. Nesse sentido, a relevância desta pesquisa se manifesta de maneira crucial, pois o estudo fornece o subsídio informacional necessário para a elaboração do plano. Ao identificar e detalhar precisamente o repertório de leitura, escrita e habilidades básicas do estudante com TEA, a avaliação aqui realizada oferece os dados concretos que faltam nas práticas escolares rotineiras. Tais dados são, portanto, o ponto de partida indispensável para que o PEI possa ser delineado, as metas definidas e as adaptações razoáveis implementadas, transformando o PEI de um mero documento regulatório em um instrumento metodológico com eficácia e individualização asseguradas.

Para garantir a educação para educandos com TEA, vimos que é importante que cada educando deve ter suas necessidades e características singulares devidamente avaliadas e consideradas, utilizando diversos métodos para que sua aprendizagem aconteça. Desta forma, a instrução planejada e sistemática pode ser uma aliada para esses educandos.

Indivíduos com TEA têm uma afinidade natural com computadores. Instrução assistida por computador (CAI, do inglês *computer assisted instruction*, é uma intervenção eficaz para alunos com TEA em uma variedade de situações, tais como aquisição de vocabulário e identificação de palavras; melhorias das competências comportamentais e do reconhecimento de expressões faciais. (Gadia, 2015)

Do mesmo modo, a BNCC (2018) considera as experiências tecnológicas dos educandos e acredita que fazer o uso da tecnologia deve estar inserido em seus processos de formação, promovendo assim outras alternativas de aprendizagem. Por outro lado, mas de forma complementar, há uma tecnologia envolvida no processo de ensino e no enfrentamento dos problemas relativos ao ato de ensinar que pode ser aplicada utilizando contingências de reforço, que se baseiam em relações respostas e ações apresentadas por aprendizes e os efeitos que produzem em seu ambiente físico e social e o planejamento deliberado dessas contingências pelo professor. O ensino, nesta perspectiva, pode usar técnicas modeladoras de respostas, minimizando a exposição a erros, com uma complexidade gradual, propiciando um ambiente enriquecedor de aprendizagem (Skinner, 1972).

Apesar dos esforços na área da educação, o Brasil ainda enfrenta altas taxas de analfabetismo, um problema que se agrava entre os educandos da Educação Especial, incluindo indivíduos com TEA. Como já supracitado, os resultados apresentados pelo INEP em relação à alfabetização de crianças no Brasil, que indicam um percentual significativo de educandos do 2º ano do Ensino Fundamental com desempenho insatisfatório no SAEB, reforçam a urgência da temática no campo das políticas educacionais. Diante desse cenário, e considerando o uso da tecnologia como ferramenta de apoio, é necessário caracterizar quais intervenções estão sendo realizadas para garantir o direito à educação, em especial o ensino da leitura, para esses educandos.

Para esta pesquisa, realizou-se um levantamento sistematizado da literatura, por meio da busca de artigos científicos brasileiros em portais acadêmicos, como SCIELO e Periódicos CAPES. Foram utilizados descritores relacionados ao tema, tais como “ensino de leitura” e “autismo”, combinados por meio de operadores booleanos, como AND, a fim de restringir a

busca a estudos que contemplassem simultaneamente os termos selecionados. Não foi estabelecido recorte temporal. Inicialmente, foram identificados 36 artigos. Entretanto, ao incluir o descritor “ensino informatizado”, os resultados foram reduzidos para dois estudos. A inserção de outros descritores, como “tecnologia” e “softwares”, não resultou na ampliação do número de publicações relevantes.

Deste modo, a partir da seleção de artigos que apresentavam em seus títulos o tema “ensino de leitura para indivíduos autistas”, bem como termos correlatos aos descritores, tais como “educação inclusiva” e “alfabetização”, foram inicialmente identificados nove artigos. Após essa primeira etapa, procedeu-se à análise dos resumos, com o objetivo de obter informações mais aprofundadas sobre a temática investigada, sendo selecionados, ao final, seis artigos considerados mais relevantes para a pesquisa (Gomes; de Souza, 2016; Santos, 2017; Paixão; Assis, 2018; Menotti; Domeniconi; Benitez, 2019; Millan; Postalli, 2019; Muto; Postalli, 2024). No geral, os artigos abordavam a leitura e escrita como comportamentos, isto é, tipos de (re)ações (i.e., vocalizar, escrever, compor, apontar) a diferentes estímulos (i.e., palavras ditadas ou escritas, figuras ou ambas).

Nesse sentido, a perspectiva da Análise do Comportamento mostra-se coerente com os achados da literatura, ao oferecer contribuições consistentes para a aquisição e o desenvolvimento de habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao possibilitar a definição, a operacionalização e a avaliação dessas habilidades em termos observáveis e mensuráveis, como por exemplo, habilidades descritas na BNCC, como a EF01LP10 (nomeação das letras do alfabeto), a EF01LP06 (segmentação de palavras em sílabas), a EF01LP02 (escrita por ditado), a EF12LP03 (cópia de textos breves), a EF15LP09 (expressar-se em situações de intercâmbio oral) e a EF15LP10 (escutar com atenção falas de professores e colegas), pressupõem repertórios básicos como atenção sustentada, imitação, seguimento de instruções e habilidades de linguagem receptiva e expressiva. Os instrumentos utilizados nesta pesquisa, permitem identificar de forma sistemática esses repertórios, favorecendo a compreensão do nível de aquisição das habilidades previstas na BNCC e subsidiando o planejamento de intervenções pedagógicas mais assertivas no contexto da alfabetização.

A leitura e escrita como comportamentos, podem assumir funções simbólicas e derivar novas relações entre estímulos e entre estímulos e respostas que podem ser deliberadamente ensinados, e o modelo adotado é o da Instrução Baseada em Equivalência (Evidence-Based Interventions - EBI).

EBI's têm como base o paradigma de equivalência de estímulos proposto por Sidman (1971) e cujos critérios formais e propriedades foram estabelecidos por Sidman e Tailby (1982). De maneira geral consiste em ensinar pelo menos duas discriminações condicionais com um estímulo sobreposto (e.g., entre palavra ditada e figura, e entre palavra ditada e palavra escrita, onde a palavra ditada é o elemento sobreposto) e, da aprendizagem dessas relações podem derivar outras, sem ensino direto, como relações entre estímulos (e.g., entre figura e palavra impressa e vice-versa) e entre estímulos e respostas (e.g., se já existe a nomeação de figura, pode emergir a nomeação da palavra impressa).

Segundo Fienup et al. (2010), EBI's correspondem a práticas de ensino e intervenção fundamentadas em dados empíricos produzidos por pesquisas experimentais rigorosas e replicáveis. Os autores enfatizam que a adoção de EBI implica a utilização de procedimentos sistemáticos, com definição clara de objetivos, controle das variáveis envolvidas no ensino e avaliação contínua do desempenho do aprendiz. No contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), tais intervenções mostram-se particularmente relevantes por possibilitarem o ensino explícito e estruturado de habilidades, respeitando as características individuais e promovendo maior eficiência no processo de aprendizagem.

Dessa forma, o uso de intervenções baseadas em evidências contribui para a substituição de práticas intuitivas ou não validadas cientificamente por métodos comprovadamente eficazes, assegurando maior consistência, previsibilidade e qualidade às intervenções educacionais e terapêuticas.

O estudo de Gomes e de Souza (2016) teve como objetivo avaliar se o ensino de leitura oral resultaria em leitura com compreensão em três meninos com TEA, com idades entre cinco anos e nove meses e nove anos e nove meses, falantes, que foram classificados com autismo leve/moderado.

Para este estudo as autoras avaliaram inicialmente os participantes através do *Childhood Autism Rating Scale* – CARS, que permite identificar crianças com características comportamentais de autismo e distinguir entre autismo e atraso no desenvolvimento sem autismo, pelo *Psychoeducational Profile-Revised*- PEP-R, que avalia tanto atraso no desenvolvimento como comportamentos típicos de autismo e a pontuação total da Escala de Desenvolvimento e, por fim, pelo *Assessment of Basic Learning Skills*- ABLA, que avalia o repertório discriminativo em seis níveis crescentes de complexidade; imitação (Nível 1), discriminação simples de posição (Nível 2), discriminação simples visual (Nível 3), discriminação condicional visual-visual (Nível 4), discriminação simples auditiva (Nível 5) e discriminação condicional auditivo-visual (Nível 6).

Foram adotados seis conjuntos de palavras de ensino. As autoras se basearam no ensino direto de nomeação de sílabas simples e em nomeação de figuras e verificaram se esse ensino resultaria em leitura com compreensão (avaliação da relação entre palavra escrita e figura e vice-versa) e da compreensão auditiva (avaliação da relação entre palavra ditada e figura e palavra ditada e palavra escrita). As autoras utilizaram caderno sem pauta, canetinhas, figuras, palavras impressas, bases de papel calandrado, fichário e velcro. Seus resultados mostraram ser efetivos para aprendizagem de leitura combinatória (emergência de leitura de palavras novas a partir da recombinação de sílabas contidas em palavras aprendidas durante o ensino) com compreensão para autistas leve/moderados, falantes, com poucas sessões de ensino e baixo número de erros, utilizando material de baixo custo.

Do mesmo modo Millan e Postalli (2019) realizaram um estudo aplicando o emparelhamento multimodelo de relações entre estímulos (figura e palavra impressa) e entre estímulos e respostas (nomeação de figuras) para observar se há emergência de relações entre palavra impressa e figura (simétrica à relação ensinada), palavra ditada e palavra impressa e nomeação de palavras. Participaram do estudo dois educandos autistas, um de seis e outro de sete anos, classificados como leve/moderado que frequentavam instituição de ensino especial.

As tarefas envolveram parear cada um dos estímulos de comparação com o estímulo modelo correspondente, outrossim, foi ensinada a relação de nomeação de figura. Como instrumentos avaliativos a pesquisa utilizou o CARS para caracterizar o repertório comportamental e o ABLA para caracterizar o repertório discriminativo, para o pré-teste de avaliação de repertório geral de leitura a pesquisa as palavras testadas eram as mesmas que seriam ensinadas durante o procedimento e foram organizadas e apresentadas no fichário (tarefas em tabletop). Foi empregado o procedimento de emparelhamento com modelo padrão para condução da avaliação geral do repertório de leitura. Esse teste foi baseado no Diagnóstico de Leitura e Escrita, (Fonseca, 1997; Rose, Souza, & Hanna, 1996).

Como materiais, as autoras utilizaram fichário com folhas de papel cartão com figuras, palavras impressas, estímulos visuais com velcro, protocolos para registrar respostas e filmadora. Como procedimento, o estudo das autoras contou com sete procedimentos: familiarização entre participantes e pesquisadora; identificação dos itens de preferência; avaliação dos repertórios comportamentais e discriminativo; pré-teste de avaliação do repertório geral de leitura; ensino da primeira unidade composta por nove palavras; ensino da segunda unidade composta por nove palavras: pós-teste de avaliação do repertório geral de leitura.

Os resultados deste estudo mostram que há melhora no desempenho nas relações de nomeação de figuras, leitura de palavras, letras e vogais; o desempenho foi nulo na nomeação de sílabas, e consideram que em próximos estudos as características comportamentais sejam levadas em consideração.

Nos estudos de Gomes e de Souza (2016) e em Millan e Postalli (2019), observa-se que a aplicação do termo "tecnologia" Skinner (1972) é pertinente, não porque foram adotados sistemas informatizados, pois não foi o caso, mas porque, nas duas pesquisas, foi adotada uma programação de contingências que acelerou a aprendizagem e moldou as respostas vocais (falar) sob controle de estímulos relevantes (palavras e sílabas impressas), de maneira rápida e com a minimização de erros.

Em consonância com esse entendimento, Albuquerque, Melo e Saavedra-Dias (2021) realizaram um mapeamento dos estudos brasileiros sobre o ensino de leitura e escrita fundamentados no paradigma de equivalência de estímulos. Foram identificadas, entre dissertações, teses e artigos, 195 publicações, das quais apenas 12 tiveram como participantes indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a saber: Bagaioli (2009), Gomes (2007), Santos (2012), Carvalho (2013), Paixão (2016), Bastos (2016), Menotti (2016), Oliveira (2017), Gomes e Souza (2016), Paixão e Assis (2018), Menotti et al. (2019) e Millan e Postalli (2019), utilizando programas de ensino informatizado, como os softwares Equiv, ALEPP, PROLER, MTS, MestreLibras e o programa EQUIVIUM, para apresentar as atividades de ensino, testes e registro das respostas dos aprendizes.

De modo geral, estes softwares avaliam e ensinam habilidades relacionadas à discriminação condicional, à formação de classes de estímulos equivalentes e à aquisição da leitura com compreensão, sendo amplamente utilizados em pesquisas e intervenções fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada, especialmente no contexto da alfabetização de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista.

Em outro estudo de revisão de literatura recente, [Shawler et al. \(2023\)](#) analisaram parâmetros de procedimentos em instruções baseadas em equivalência (EBI) em crianças com TEA. Foram extraídos 30 artigos após a aplicação de expressões de busca e critérios de inclusão.

A busca pelos estudos foi realizada de forma sistemática em bases de dados da área de Psicologia e Educação, especificamente PsycINFO e ERIC, por serem amplamente utilizadas em pesquisas relacionadas à Análise do Comportamento e à Educação Especial. Foram utilizados descritores em língua inglesa, combinando termos relacionados ao público-alvo e ao fenômeno investigado, tais como “*autism spectrum disorder*” ou “ASD” associados a “*stimulus*

equivalence”, “*equivalence-based instruction*”, “*derived responding*”, “*symmetry*” e “*transitivity*”.

As combinações foram realizadas por meio de operadores booleanos, de modo a ampliar a sensibilidade da busca. Não houve delimitação de período de publicação, visando contemplar tanto estudos clássicos quanto produções mais recentes.

Como critérios de inclusão, foram selecionados estudos revisados por pares, que apresentassem pelo menos um participante com diagnóstico formal de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e que descrevessem procedimentos de ensino ou avaliação envolvendo relações de equivalência ou responder derivado. Foram excluídos estudos teóricos, revisões de literatura e pesquisas que não apresentassem dados empíricos ou que utilizassem exclusivamente estímulos sem relevância educacional. Adicionalmente, realizou-se busca manual nas listas de referências dos artigos selecionados, com o objetivo de identificar estudos que não tivessem sido localizados nas buscas iniciais.

Como resultado geral, os autores identificaram uma variabilidade de parâmetros processuais na pesquisa com EBI e TEA, convidando pesquisadores a envidar esforços na identificação de variáveis que possam resultar na formação bem-sucedida de classes de equivalência com essa população. No entanto, a pesquisa reporta outros resultados que merecem destaque, entre os quais estão o conteúdo ensinado, a caracterização dos participantes e a estrutura de ensino.

Apenas oito estudos ensinaram conteúdos relacionados a letras, fonemas, leitura, escrita e textos (Stromer et al., 1996; Omori et al., 2011; Sprinkle e Miguel, 2012; Omori e Yamamoto, 2013; Rosales et al., 2014; Tanji et al., 2013; Still et al., 2015; Varella e Souza, 2015; Fairchild et al., 2020). A caracterização dos participantes foi realizada via Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) ou Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VBMAPP) em 22 estudos, enquanto nos oito estudos restantes não houve relato de caracterização dos participantes. A estrutura de ensino adotada em quase metade dos estudos, totalizando 14, foi de modelo como estímulo nodal (ou OTM – oneto-many, do inglês).

Os resultados de Shawler et al. (2023), Albuquerque et al. (2021) e a breve revisão realizada para o propósito deste trabalho identificam uma escassez de pesquisas sobre ensino de leitura e TEA e corroboram a necessidade de se investir em estudos sobre este tema de maneira geral e, em especial, EBI’s cujo conteúdo seja ensino de leitura e escrita. Os estudos devem se preocupar com uma melhor caracterização dos participantes. Considerando que os objetivos do Plano de Ensino Individualizado (PEI) para a abordagem educacional de crianças

atendidas pela Educação Especial, em especial crianças com TEA, preveem a identificação e a avaliação do estudante como requisitos para o estabelecimento de objetivos de ensino, este trabalho abordou a caracterização de educandos com TEA para o ensino de leitura e escrita.

Em estudos atuais como Muto e Postalli (2024), teve como objetivo avaliar os efeitos do programa de ensino informatizado Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos (ALEPP) aplicado de forma remota com quatro crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, incluindo uma com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para a caracterização e seleção dos participantes, foram utilizados dados previamente existentes da Avaliação de Língua Portuguesa do Programa Mais Alfabetização (PMAI) e da Medida de Avaliação Funcional (FAM), não sendo essas avaliações aplicadas pelas autoras no estudo.

A avaliação do desempenho foi realizada por meio do Diagnóstico de Leitura e Escrita (DLE)¹, aplicado como pré-teste, pós-teste e avaliação de manutenção. Os resultados indicaram melhora nas habilidades de leitura e escrita, com manutenção dos ganhos após a intervenção.

O ALEPP®, de Rose et al. (1989) pode ser acessado pela plataforma de software Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador – GEIC é um programa de ensino de leitura e escrita baseado em equivalência.

O programa ALEPP® fundamenta-se no paradigma das relações de equivalência e busca instituir a elaboração de um repertório fundamental de competências de leitura e escrita em níveis diversos de complexidade, abrangendo palavras sem dificuldades ortográficas (Módulo 1), do tipo consoante-vogal (por exemplo, “bolo”, “tatu”, “selo”); palavras com dificuldades ortográficas (Módulo 2); palavras irregulares da língua portuguesa, envolvendo grafemas como “x”, “s” com som de “z”, “ç”, “lh” e “nh”, bem como pequenos textos (Módulo 3). Em particular, o Módulo 1 do ALEPP, que ensina 51 palavras sem dificuldades ortográficas, adota primordialmente a estrutura OTM (cf. Shawler et al., 2023), ou seja, no ensino de discriminações condicionais sobrepostas — base das Intervenções Baseadas em Evidências (EBI) — o modelo, representado pela palavra ditada, exerce função nodal. Estudos evidenciam a eficácia do programa em crianças típicas não alfabetizadas (Reis; Souza; De Rose, 2009), em crianças com diferentes diagnósticos atendidas em salas de recursos (Favamenzori; Lucchesi; Almeida-Verdu, 2018; Cravo; Almeida-Verdu, 2018), em crianças com comportamentos

¹ A longo dos anos a denominação de Diagnóstico de Leitura e Escrita (DLE) foi substituída pela Avaliação da Rede de Leitura e Escrita (ARLE) e, recentemente, pela Avaliação Comportamental da Rede de Leitura e Escrita (ACoLE) com, com pequenas alterações em sua organização e a finalidade de dar especificidade aos testes conduzidos (Hanna et al., 2021). Para os propósitos deste trabalho será adotado, a partir deste ponto, o nome de ARLE.

externalizantes (Guidugli; Verdu, 2021) e em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI) (Muto; Postalli, 2022).

Como componente aliado ao ALEPP, o GEIC oferece um programa de avaliação do repertório básico de leitura e escrita, a Avaliação da Rede de Leitura e Escrita (ARLE). A ARLE consiste em um conjunto de três diferentes tipos de tarefas. Tarefas baseadas em seleção (i.e, selecionar uma palavra impressa, dentre três disponíveis, mediante uma palavra ditada), em construção de respostas (i.e., compor uma palavra escrita a partir da seleção de letras e sílabas disponíveis e de acordo com uma palavra ditada) e de vocalização (i.e, vocalizar na presença de uma palavra escrita). A ARLE é um instrumento que caracteriza as relações entre estímulos e entre estímulos e respostas que descrevem a leitura e a escrita com compreensão, de acordo com o modelo das relações de equivalência.

Muto e Postalli (2022) verificaram se um aluno com diagnóstico de TEA e DI, com 9 anos de idade e no 3º. ano do ensino fundamental se beneficiaria do Módulo 1 do ALEPP, o aluno foi anteriormente avaliado apenas pela ARLE. O participante apresentou entre 18 e 63% de acertos nas tarefas relações entre figura-palavra impressa (BC) e relação entre palavra impressa-figura (CB), tanto para palavras de ensino quanto de generalização. Na nomeação de figuras (BD) apresentou acertos superiores a 80%. Em leitura (CD) e ditado (AE), apresentou desempenho nulo.

O estudo foi desenvolvido na própria escola em sessões de 30 minutos e demonstrou que o participante se beneficiou na aprendizagem das palavras de ensino e de leitura combinatória de novas palavras. Algumas habilidades têm sido sistematizadas na literatura e avaliadas como pré-requisitos importantes para a aprendizagem de leitura e escrita a ponto de serem sistematizadas e testadas em um módulo preparatório para a aprendizagem pelo ALEPP, tais como discriminações auditivas e visuais, sequenciar estímulos, coordenação motora, lateralidade, dentre outras (Rezende, 2022). No caso do participante de Muto e Postalli (2022) as pesquisadoras argumentaram que, além de dados de prontuário, o repertório do participante era constituído de bom comportamento afetivo, comunicação razoável fazendo-se compreender, com contato visual, boa atenção e bom repertório de nomeação de animais.

Questiona-se, aqui, se essas seriam habilidades relevantes para a exposição do participante às condições de ensino de leitura e escrita, de tal modo que sua avaliação pudesse incorporar instrumentos avaliativos adicionais capazes de fornecer dados relevantes para estabelecer as habilidades requisito necessárias para se beneficiar do programa. A caracterização de habilidades básicas que um educando com TEA necessita ter para se beneficiar de um programa de ensino tem sido sistematizada (Gomes, 2015; Rezende, 2022).

Gomes (2015) ressalta que para o desenvolvimento da habilidade de leitura há alguns requisitos que devem ser considerados, como por exemplo, finalizar atividades simples, fazer emparelhamento entre palavras impressas e nomear figuras. Desta forma, mostra-se uma importância em se criar instrumentos e protocolos de caracterização de repertório relevantes para a aprendizagem para o público com diagnóstico de TEA que colabora com o planejamento do PEI que são a proposição de protocolos individualizados de ensino que inclua diretrizes para a adaptação de materiais e adequação de conteúdo para avaliação e ensino.

Baseado no manual para Intervenção Comportamental Intensiva de Gomes e Silveira (2016) para o ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo destaca-se a necessidade de estar presente as seguintes habilidades: habilidades de atenção, habilidades de imitação, habilidades de linguagem receptiva, habilidades de linguagem expressiva e habilidades pré-acadêmicas. Para melhor compreender tais habilidades, Gomes e Silveira (2016) descrevem a habilidade de atenção considerando os comportamentos como se sentar, esperar e contato visual, as habilidades de imitação considera imitar movimentos motores grossos, movimentos motores finos, fonoarticulatórios, movimentos grossos em pé, sequência de movimentos.

As habilidades de linguagem receptiva incluem saber seguir instruções de um passo, de dois passos, identificar partes do corpo, pessoas familiares, objetos e figuras. Por sua vez, as habilidades de linguagem expressiva requerem apontar para itens desejados, produzir sons com função comunicativa, imitar sons, aumentar pedidos vocais e nomear pessoas familiares, objetos e figuras. As habilidades pré-acadêmicas envolvem coordenação olho-mão, emparelhar figuras com figuras e objetos, além de usar lápis e tesoura.

Então, também se questiona, nesta pesquisa, se a avaliação e a existência desse conjunto de habilidades descritas por Gomes e Silveira (2016) constituem um repertório adequado para a participação de crianças com diagnóstico de TEA em condições de ensino de leitura e escrita. Para isso, é necessário extrair uma amostra das habilidades do programa de Intervenção Comportamental Intensiva e apresentá-las em um protocolo de avaliação. Considerando o exposto, o objetivo desta pesquisa consistiu em avaliar as habilidades básicas relacionadas à aprendizagem, o repertório comportamental inicial de leitura e escrita e a percepção de professores de educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental I da rede pública.

2. METÓDO

Inicialmente foi realizado contato telefônico com a Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de agendar uma reunião para a apresentação do projeto de pesquisa. Após a definição de data e horário, o projeto foi formalmente apresentado à secretária da Educação, que, por possuir acesso aos dados da rede municipal de ensino, colaborou na indicação da unidade escolar mais adequada para a realização do estudo. Como critério de seleção do campo de pesquisa, considerou-se o número de educandos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo escolhida a escola com maior representatividade desse público, a fim de viabilizar a coleta de dados. Posteriormente, foi realizado contato com a equipe gestora da unidade escolar selecionada, por meio do aplicativo WhatsApp, ocasião em que a diretora manifestou concordância em receber a pesquisadora e autorizar o desenvolvimento da pesquisa na instituição.

2.1 Participantes

Participaram desta pesquisa cinco educandos do sexo masculino entre sete e 11 anos, diagnosticados com TEA com nível de suporte I, matriculados no período matutino em uma escola municipal do Ensino Fundamental I em uma escola do interior de São Paulo, entre o 2º e 5º ano escolar. Da mesma forma, participaram da pesquisa cinco professores, sendo cada um responsável pelo respectivo educando participante.

2.2 Aspectos Éticos

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, e por ele aprovado (Processo nº 78146524.4.0000.5398) (Anexo B). Todas as informações relacionadas à pesquisa e aos direitos dos participantes foram devidamente apresentadas e esclarecidas aos participantes e seus responsáveis, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) e o Termo de Assentimento (Apêndice D).

2.3 Condições Ambientais.

A pesquisa foi conduzida em uma escola municipal localizada em uma cidade do interior de São Paulo, em três ambientes: uma sala situada na área administrativa da secretaria, que

também é utilizada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); quando essa sala não estava disponível, foi utilizada a sala de leitura ou a sala de informática.

Todos os ambientes apresentavam condições adequadas, para garantir o bom andamento das avaliações. As salas eram bem iluminadas, ventiladas e ofereciam mobiliário apropriado, como mesas e cadeiras em boas condições. Além disso, todos os espaços eram silenciosos, permitindo a concentração dos participantes e a coleta de dados em um ambiente controlado. Permaneceram na sala a pesquisadora e o participante.

2.4 Instrumentos, materiais e equipamentos

Para esta pesquisa, foram utilizados um celular para filmar as sessões realizadas, um computador, fones de ouvido e jogos diversos, além de outros materiais e instrumentos melhor descritos a seguir.

2.4.1 entrevistas

A “Entrevista com a Diretora” (Apêndice A) foi estruturada a partir de cinco questões abertas, com a finalidade de identificar e caracterizar os educandos com TEA a partir do relato da mesma.

A “Entrevista com os Professores” (Apêndice B), contemplou 17 questões abertas, com o objetivo de conhecer melhor as características dos educandos, tais como: assiduidade, participação familiar, pontualidade, rotina escolar, dificuldades escolares, uso de medicamentos, necessidade de auxílio em classe, participação em reforço escolar, preferências, comportamento geral durante as aulas e outras observações relevantes.

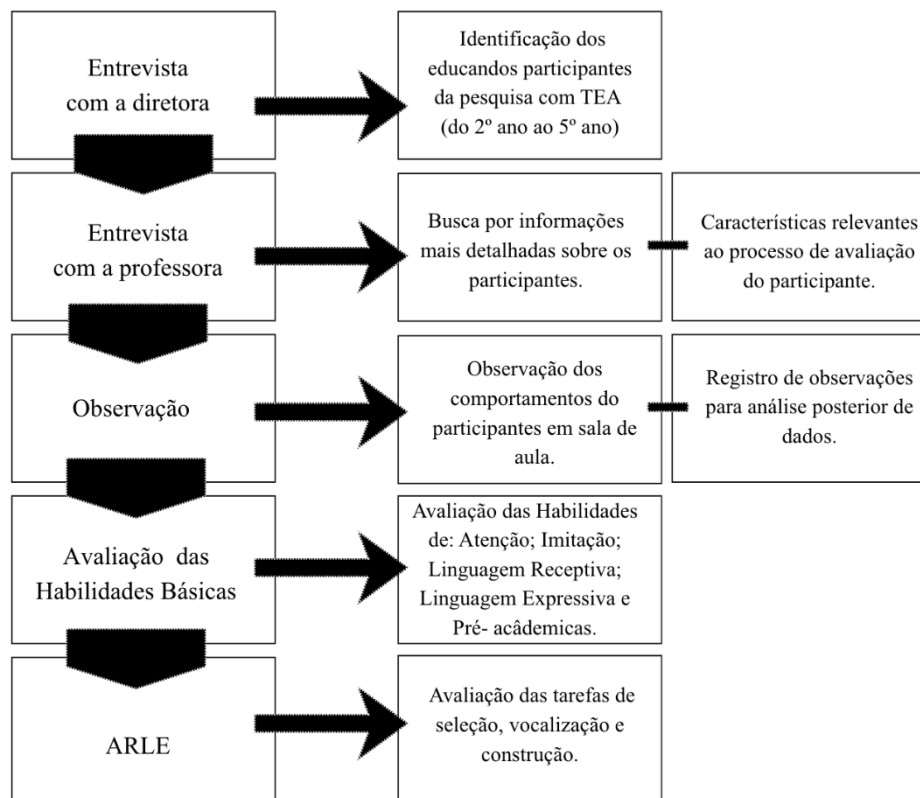
O Fluxograma 1 apresenta a sequência de etapas da coleta de dados, desde a entrevista de indicação dos participantes à aplicação dos instrumentos.

2.4.2 observações em sala de aula

Posteriormente à entrevista, foi realizada a observação em sala de aula dos participantes selecionados, com duração de 50 minutos. A questão 15 da 'Entrevista com os Professores' (Apêndice B) serviu como um roteiro orientador para a condução das observações em sala de aula, sobre o comportamento geral dos educandos nos comportamentos pré-requisitos para a aprendizagem como permanecer sentado durante tarefas, atender a comandos, manter a atenção,

agitação vocal ou motora durante as atividades, agressividade, resistência à frustração, sonolência e distração. Priorizou-se as aulas de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas mais recorrentes na carga horária.

Figura 1 – Fluxograma das etapas do procedimento de coleta de dados.



Fonte: Elaborado pela autora.

2.4.3 protocolo de avaliação das habilidades básicas

O Protocolo de Avaliação das Habilidades Básicas (Apêndice C) foi elaborado a partir do Manual para Intervenção Comportamental Intensiva (Gomes; Silveira, 2016). O Manual realizado pelas autoras foi estruturado a partir de um Currículo de Habilidades Básicas que orienta o ensino conforme 28 programas, agrupados em cinco áreas (cf. parte esquerda e central da Tabela 1): 1. Habilidades de Atenção; 2. Habilidades de Imitação; 3. Habilidades de Linguagem Receptiva; 4. Habilidades de Linguagem Expressiva; e 5. Habilidades Pré-Acadêmicas.

Para a estruturação do Protocolo de Avaliação das Habilidades Básicas foram selecionadas no total 15 habilidades específicas, sendo três de cada área do Currículo de Habilidades Básicas (cf. parte direita do quadro 2).

Quadro 2 - Habilidades básicas e específicas a serem avaliadas.

Áreas de Habilidades	Programas de Ensino (Gomes; Silveira, 2016)	Habilidades selecionadas para o protocolo de avaliação
Habilidades de Atenção	Sentar Esperar Contato visual	X X X
Habilidades de Imitação	Movimentos motores grossos Ações com objetos Movimentos motores finos Movimentos fonoarticulatórios Movimentos grossos em pé Sequência de movimentos	 X X X
Habilidades de Linguagem Receptiva	Seguir instruções de um passo Seguir instruções de dois passos Identificar partes do corpo Identificar pessoas familiares Identificar objetos Identificar figuras	 X X X
Habilidades de Linguagem Expressiva	Apontar em direção a itens desejados Produzir sons com função comunicativa Imitar sons Aumentar os pedidos vocais Nomear pessoas e familiares Nomear objetos Nomear figuras	 X X X
Habilidades Pré-Acadêmicas.	Coordenação de olho mão Emparelhar objetos Emparelhar figuras Emparelhar objetos e figuras Usar o lápis Usar a tesoura	X X X

Fonte: Elaborada pela autora

O Protocolo de Avaliação de Habilidades Básicas utilizado nesta pesquisa, assim como o procedimento de aplicação, os materiais empregados e os critérios adotados para a avaliação do desempenho dos participantes, encontram-se detalhadamente descritos no Apêndice E.

As habilidades específicas de cada área foram pontuadas, sendo os critérios de pontuação: (a) execução da atividade completamente e de forma independente, com acerto – 1 ponto; (b) execução parcial da atividade (estabelecido critério a necessidade de ajuda ou 60% de acertos) – 0,5 ponto; (c) não execução da atividade foi pontuado com 0 pontos. No protocolo, a alternativa destacada em cinza mais escuro valeu 1 ponto e a alternativa destaca em cinza mais claro valeu 0,5 ponto.

2.4.4 avaliações de rede de leitura e escrita (ARLE)

A ARLE é um programa de computador que avalia a rede de relações de leitura e escrita baseada no paradigma de equivalência. Está sediada no software online GEIC - Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador (<http://geic.ufscar.br/site/>).

As relações avaliadas podem ser agrupadas em três tipos de tarefas, sendo elas a seleção, vocalização e construção. Nas tentativas de seleção, espera-se que os participantes selecionem entre palavra ditada, impressa e figura o estímulo de comparação correto, dentre três, aquele correspondente ao modelo. Foram avaliadas as seguintes relações entre estímulos: relações como entre figuras idênticas (BB), palavras impressas idênticas (CC), palavra ditada - figura (AB), palavra ditada-palavra impressa (AC), figura-palavra impressa (BC) e palavra impressa-figura (CB).

Nas tarefas de vocalização, o participante deve emitir a resposta verbal adequada e correspondente após ver um estímulo (figura ou palavra, sílaba ou letra impressa) na tela do computador, nesta etapa o participante é exposto a tentativas de nomeação de figuras (BD), leitura de palavras (CD), letras (CDI), sílabas (CDs) e vogais (CDv).

Nas tarefas de construção, o participante visualiza palavras impressas na tela do computador e escuta as palavras ditadas pelo alto-falante do computador, as tarefas se constituem em ditado por composição de letras (AE) ou ditado manuscrito (AF); outro tipo de tarefa exibe a palavra escrita na tela do computador e são avaliadas a cópia por composição de letras (CE) e cópia manuscrita (CF) utilizando papel e lápis.

A ARLE se estrutura por uma sequência de 15 blocos de tarefas que avaliam as relações descritas acima, ou seja, entre estímulos (baseadas em seleção) e relações entre estímulos e

respostas (baseadas em vocalização e em construção), dividida em três passos, conforme os Quadros 2,3 e 4.

Quadro 3 - Diagnóstico de Leitura e Escrita 1 (ARLE).

Bloco	Descrição	Relação	Respostas	Exemplo
1	Emparelhar figuras idênticas	(BB)	Seleção	
2	Ler palavras (comportamento textual)	(CD)	Vocalização	
3	Ler vogais – apresentadas em sequência.	(CDv)	Vocalização	
4	Selecionar uma palavra impressa de acordo com modelo ditado	(AC)	Seleção	
5	Ler vogais – apresentadas fora de sequência	(CDv)	Vocalização	
6	Nomear figuras	(BD)	Vocalização	
7	Ler letras (comportamento textual)	(CDl)	Vocalização	

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4 - Diagnóstico de Leitura e Escrita 1 (ARLE).

Bloco	Descrição	Relação	Respostas	Exemplo
8	Selecionar uma figura (entre outras); o modelo é uma palavra ditada	(AB)	Seleção	
9	Ditado por composição – selecionar letra por letra na sequência correspondente à palavra ditada	(AE)	Construção	
10	Selecionar uma palavra impressa (entre outras); o modelo é uma figura	(BC)	Seleção	
11	Cópia por composição - selecionar letras em sequência correspondente ao modelo impresso	(CE)	Construção	

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 5 - Diagnóstico de Leitura e Escrita 1 (ARLE).

Bloco	Descrição	Relação	Respostas	Exemplo
12	Selecionar uma figura (entre outras); o modelo é uma palavra impressa	(CB)	Seleção	
13	Ler sílabas e encontros vocálicos (comportamento textual).	(CD)	Vocalização	
14	Identificar (entre três) uma palavra impressa igual ao modelo impresso	(CC)	Seleção	
15	Ditado com escrita cursiva – lápis e papel	(AF)	Construção	
16	Cópia com escrita cursiva – utilizando lápis e papel	(CF)	Construção	

Fonte: Elaborado pela autora.

2.5 Procedimento Geral de Coleta de Dados

Etapas 1 – Levantamento dos Participantes.

Previamente, o projeto foi apresentado à Secretaria de Educação e, após a obtenção do aceite, realizou-se o levantamento das escolas com maior número de educandos matriculados com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, a fim de selecionar a instituição participante da pesquisa. Foi conduzida uma entrevista com a diretora da escola, durante a qual foram apresentados todos os educandos com TEA matriculados, acompanhados de apontamentos específicos sobre suas dificuldades escolares. Com base nas informações obtidas, cinco educandos foram selecionados como participantes da pesquisa.

Após a assinatura dos Termos de Consentimentos pelos responsáveis (Apêndice C), para dar continuidade ao processo, foram realizadas a entrevista com o professor dos respectivos educandos, com o objetivo de obter informações adicionais sobre suas características, dificuldades e potencialidades. Tais entrevistas aconteceram na sala da diretora, com durabilidade aproximadamente de 15 minutos.

Além disso, para complementar as informações obtidas nas entrevistas, foi conduzida uma observação em sala de aula, possibilitando a análise do comportamento dos educandos no contexto escolar cotidiano. Esses registros foram utilizados para cruzar os dados coletados com as informações fornecidas pelos professores, promovendo uma compreensão mais aprofundada do perfil de cada participante e observação em sala de aula.

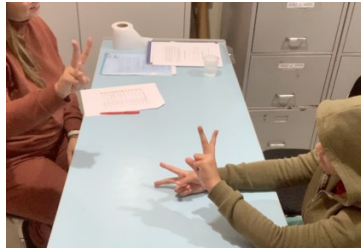
Etapas 2 – Protocolo de Avaliação de Habilidades Básicas

Inicialmente, foi realizada uma conversa introdutória com cada criança, com o objetivo de criar um clima de acolhimento e confiança, permitindo que ela se sentisse à vontade para participar das atividades propostas.

As atividades avaliativas, assim como os materiais utilizados, estão descritas no Apêndice E. O procedimento de coleta do Protocolo foi conduzido em dois dias, sendo registrado por vídeo, com sessões de aproximadamente 30 minutos cada. Durante a aplicação, os dados foram registrados diretamente no Protocolo, além de registro em vídeo, e posteriormente corrigidos de acordo com os critérios previamente estabelecidos.

Ao final de cada sessão, o participante tinha a oportunidade de escolher um jogo ou uma brincadeira, como forma de relaxamento e reforço positivo. As opções oferecidas incluíam jogos como "Jogo da Memória", "Quatro em Linha", massinhas e forminhas, "Dominó" e "Uno".

Quadro 6 – Quadro ilustrativo da aplicação do Protocolo

Áreas de Habilidades	Programas de Ensino (Gomes; Silveira, 2016)	Ilustração de Aplicação do Protocolo de Avaliação
Habilidades de Atenção	Sentar	
Habilidade de Imitação:	Movimentos motores finos	
Habilidade de Linguagem Receptiva:	Identificar figuras	
Habilidade de linguagem expressiva:	Nomear objetos	
Habilidade de Linguagem pré-acadêmica	Emparelhar figuras idênticas	

Fonte: Elaborado pela autora.

Etapa 3 – Avaliação de Rede de leitura e Escrita

Os participantes foram submetidos aos três passos da Avaliação de Rede de Leitura e Escrita, organizados em três sessões de aproximadamente 30 minutos cada, realizadas em dias distintos, com a aplicação de uma etapa por dia. Similarmente, no início de cada sessão, realizou-se uma conversa inicial com cada criança, visando estabelecer um ambiente acolhedor e de confiança, para que elas se sentissem confortáveis e preparadas para participar das atividades propostas. Após o término de cada sessão, os participantes tiveram a oportunidade de escolher um jogo ou brincadeira.

É importante destacar que, após as respostas emitidas pelos participantes, não foram aplicadas consequências diferenciadas com base em acertos ou erros

2.6 Procedimento de análise dos resultados

Entrevistas:

Na Entrevista com a Diretora as respostas foram analisadas sob uma abordagem qualitativa. Essa etapa teve como objetivo identificar e caracterizar os educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na instituição, bem como levantar informações referentes às principais dificuldades de aprendizagem apresentadas por esses educandos no processo de alfabetização. As informações obtidas subsidiaram a definição dos critérios para a seleção dos participantes da pesquisa. As respostas foram lidas, transcritas e analisadas de acordo com a identificação de tema recorrente, organizados em categorias.

As entrevistas com os professores também foram analisadas de forma qualitativa. As respostas foram categorizadas em temas como: pontualidade e rotina escolar, realização das atividades e autonomia, dificuldades escolares, uso de medicamentos e auxílio, participação em reforço escolar, preferências dos educandos e comportamento em sala de aula. Estas informações foram usadas para complementar a compreensão do contexto e das necessidades de cada participante.

Foram abordados temas pertinentes com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais aprofundada do contexto do participante. A organização dos dados das entrevistas foi realizada a partir da 1) leitura das respostas das professoras, 2) identificação do conteúdo/tema principal da resposta dada, 3) a nomeação do tópico, seguida por 4) categorização das respostas (pela pesquisadora). O processo iniciou-se com a análise interpretativa dos relatos textuais fornecidos pelos professores. A partir dessa compreensão, foram elencados e definidos os subtópicos mais relevantes que emergiram do conteúdo. Por fim, cada educando foi alocado em

sua respectiva categoria, permitindo a classificação objetiva e a síntese visual dos perfis individuais para posterior discussão e análise.

Destarte, para o subtópico problemas de comportamento foi adotado o termo comportamento internalizante e externalizante que de acordo com Achenbach e Edelbrock, (1978), os comportamentos externalizante em ações predominantemente dirigidas ao ambiente e a terceiros, caracterizando-se por manifestações de agressão, oposição, hiperatividade, impulsividade, desafio e condutas antissociais. Em contrapartida, os comportamentos internalizantes englobam as manifestações direcionadas para o próprio indivíduo, abrangendo sintomas de ansiedade e depressão, tais como retraimento social, solidão, dispersão do olhar, e sentimentos de tristeza.

As respostas dos participantes no Protocolo de Avaliação das Habilidades Básicas foram analisadas quantitativamente. Para cada habilidade específica avaliada, foi atribuída uma pontuação, com os seguintes critérios: 1 ponto para execução completa e independente da atividade, com acerto; 0,5 ponto para execução parcial da atividade; e 0 ponto para não execução da atividade. As pontuações foram somadas por área e convertidas em porcentagens de acertos para cada participante. O desempenho total de cada participante foi calculado a partir da média das porcentagens de acertos em todas as habilidades avaliadas. Os dados do Protocolo de Avaliação de Habilidades Básicas foram registrados diretamente no protocolo e corrigidos de acordo com os critérios estabelecidos

Os dados da ARLE foram analisados quantitativamente, com o cálculo da porcentagem de acertos para cada tipo de tarefa: seleção, vocalização e construção. A quantidade de acertos em um bloco de tarefas foi somada, em seguida foi dividida pelo número total de tarefas contidas em um bloco e o resultado foi multiplicado por 100.

Os resultados foram apresentados em gráficos para facilitar a visualização do desempenho de cada participante em cada tipo de tarefa. As porcentagens de acertos nas diferentes tarefas foram resumidas em uma tabela, mostrando o resultado dos participantes por tipo de resposta: seleção, vocalização e construção.

A plataforma GEIC (Gerenciador de Ensino Informatizado por Computador), utilizada para a aplicação da ARLE, gerou automaticamente uma planilha com os resultados.

3. RESULTADOS

Serão apresentados e analisados primeiramente os dados das entrevistas e das observações realizadas, em seguida do Protocolo de Habilidades Básicas e posteriormente, da

Avaliação de Rede de Leitura e Escrita (ARLE) e, por fim, será estabelecida uma relação entre os resultados obtidos com os três instrumentos.

3.1 Entrevistas

3.1.1 entrevista com a diretora

Durante a entrevista com a diretora foi possível identificar todos os educandos diagnosticados com TEA, independente de seriação, e suas dificuldades de aprendizagem durante o processo de alfabetização de acordo o prontuário de cada educando, como ilustra a Tabela 1.

Tabela 1 – Listagem de Educandos com TEA identificados pela diretora.

Educando	Ano	Período	Dificuldade
E1	1º B	Manhã	Consciência fonológica
E2	1º C	Tarde	Consciência fonológica e identificar letras do alfabeto
E3	1ºD	Tarde	Nomear todas as letras do alfabeto
E4	2ºB	Manhã	Motoras e memória, faz garatujas.
E5	2ºC	Manhã	Não apresenta
E6	2º F	Tarde	Nomear todas as letras do alfabeto
E7	3ºA	Manhã	Ortografia
E8	4ºA	Manhã	Leitura fluente e produção de texto
E9	4º B	Manhã	Produção de texto, trocas de letras
E10	4º E	Tarde	Ortografia e produção de texto
E11	5º C	Manhã	Produção de texto, trocas de letras, ortografia

Fonte: Elaborado pela autora

Foram triados 11 educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dos quais sete estavam matriculados no período matutino. Considerando que esse período concentrava a maior parte dos educandos com TEA, optou-se por realizar a pesquisa nesse turno conforme acordo e rotina estabelecida com a escola. No que se refere à distribuição por ano de escolarização, identificou-se a presença de um aluno no 1º ano, dois no 2º ano, um no 3º ano, dois no 4º ano e um no 5º ano. Desse modo, a seleção dos participantes abrangeu, todos os anos do Ensino Fundamental 1. Considerando um maior número de educandos matriculados no período matutino, foram selecionados cinco educandos, todos do sexo masculino, com TEA para participação no estudo. Esses participantes, embora classificados no mesmo nível de suporte, o Nível de Suporte 1, conforme o prontuário da escola, apresentaram perfis distintos de dificuldades, incluindo queixas de limitações na leitura, na escrita, na organização do

pensamento e no comportamento em sala de aula, evidenciando a heterogeneidade do repertório acadêmico entre educandos com TEA, conforme demonstrado na Tabela 5.

Tabela 2 – Educandos com TEA selecionados como participantes da pesquisa.

Educandos	Ano	Idade	Queixa Escolar
E1	2ªC	7 anos	Motricidade e memória
E2	3ª A	9 anos	Escrita, construção de frase, organização do pensamento, e sílabas complexas.
E3	4ª A	10 anos	Sua participação é mais oralmente, tem dificuldade motora para escrever.
E4	4ªB	9 anos	Precisa de ajuda para realizar leitura
E5	5ªC	11 anos	Levantar-se muitas vezes de

Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados também evidenciaram que a escola não dispõe de sala de recursos multifuncionais, embora os educandos com TEA recebam Atendimento Educacional Especializado (AEE) semanal, realizado por uma professora de Educação Especial, com duração aproximada de 50 minutos. Esse dado indica que o apoio especializado ocorre de forma pontual no contexto escolar. No entanto, destaca-se que, para a presente pesquisa, não foram realizadas entrevistas com a professora responsável pelo AEE, nem observações diretas desses atendimentos, o que limita a análise quanto às estratégias pedagógicas empregadas nesse contexto. Ainda assim, a frequência e a organização desse atendimento podem influenciar as condições de escolarização e o desenvolvimento das habilidades acadêmicas desses educandos.

3.1.2 entrevista com os professores

A análise das entrevistas realizadas com os professores (Tabela 6) permitiu identificar aspectos relevantes relacionados ao desempenho acadêmico e aos comportamentos apresentados pelos educandos em contexto escolar. De acordo com a tabela, quatro participantes apresentam boa assiduidade e participação familiar na escola (E1, E2, E3 e E4). Todos apresentam pontualidade e participam do reforço escolar; quatro fazem uso de medicação (E1, E2, E3 e E5); dois têm acompanhamento por auxiliar de classe (E1 e E3). Os relatos também evidenciaram dificuldades associadas ao processo de aprendizagem e possibilitaram a organização dos comportamentos observados em categorias analíticas, destacando-se manifestações de comportamentos internalizantes (E1, E2 e E3) e externalizantes (E5), as quais

contribuíram para a caracterização dos perfis individuais dos participantes. Os resultados referentes às dificuldades escolares indicam que um participante não se encontra alfabetizado (E1), um apresenta leitura de sentenças (E2) e três demonstram leitura de pequenos textos (E3, E4 e E5). Quanto às preferências por reforçadores, observou-se interesse por danças (E1), personagens (E2), atividades de colorir (E3) e brinquedos (E5). No que se refere à realização das atividades com autonomia, dois participantes apresentam autonomia total (E4 e E5), um apresenta autonomia parcial (E3) e um não apresenta autonomia (E1). A análise do aluno E4 foi limitada pelo curto tempo de observação da nova docente; contudo, nota-se a ausência de problemas comportamentais e não houve relato das preferências de reforçadores.

Tabela 3 – Resultado da entrevista com os professores

Assiduidade			
Alta assiduidade E1, E2, E3, E4		Baixa assiduidade E5	
Participação Familiar			
Alta Participação Familiar E1, E2, E3, E4		Baixa Participação Familiar E5	
Pontualidade			
Alta Pontualidade E1, E2, E3, E4, E5		Baixa Pontualidade -	
Medicamentos			
Com Medicamentos E1, E2, E3, E5		Sem Medicamentos E4	
Auxiliar de Classe			
Com Auxiliar E1, E3		Sem Auxiliar E2, E4, E5	
Participação em Reforço Escolar			
Participante E1, E2, E3, E4, E5		Não Participante -	
Alimentação			
Come Merenda Escolar E1		Não Come Merenda Escolar E2, E3, E5	
Problemas de Comportamento em sala de aula			
Problemas Internalizantes E1, E2, E3		Problemas Externalizantes E5	
Dificuldades Escolares			
Não Alfabetizado E1	Lê Palavras -	Lê Sentenças E2	Lê Pequenos Textos E3, E4, E5
Preferência de Reforçadores			
Danças E1	Personagens E2	Colorir E3	Brinquedos E5
Realização das atividades com autonomia			
Autonomia Total E2, E4, E5	Autonomia Parcial E3		Sem autonomia E1

Fonte: Elaborado pela autor

3.2 Observações em sala de aula dos participantes

Entre os cinco participantes, a maioria apresenta comportamentos relativamente tranquilos em sala de aula, permanecendo sentados e mantendo a atenção nas atividades propostas. E1, E2, E3, e E4 demonstram uma capacidade de se manterem em seus lugares sem necessidade de constantes movimentações e sem sinais de agitação. Esses participantes também não apresentam comportamentos agressivos e tendem a reagir de forma controlada ou tranquila quando contrários. Em termos de engajamento, E1, E3, e E4 não se mostram muito participativos em atividades coletivas e tendem a responder somente quando solicitados. Todos apresentam capacidade de compreender e responder aos comandos, embora E2 precise de apoio adicional em certas tarefas.

Apesar dessas semelhanças, há algumas distinções marcantes entre os participantes. O participante E5 contrasta com os demais, exibindo comportamento mais agitado e frequentemente levantando-se, conversando durante as atividades, o que prejudica sua concentração. Além disso, E5 manifesta uma reação agressiva quando contrariado e tem dificuldades de interação com um colega específico, fatores que o diferenciam em termos de comportamento social e controle emocional em sala de aula. E4, por outro lado, se destaca pela dificuldade em manter a atenção de forma contínua, demonstrando distração em atividades de leitura coletiva, onde se perde com facilidade. Em contraste, E3 é influenciado por distrações externas, como quando alguém passa pela porta, embora ainda consiga finalizar suas tarefas.

3.3 Protocolo de avaliação de habilidades básicas

Os resultados de cada participante referentes as habilidades selecionadas para avaliação por meio do Protocolo de Avaliação de Habilidades Básicas estão apresentadas na Tabela 7.

Tabela 7 – Porcentagem de acertos dos participantes nos componentes do Protocolo de Avaliação de Habilidades Básicas

Nome	Ano	Atenção	Imitação	Linguagem Receptiva	Linguagem Expressiva	Habilidades Pré-Acadêmicas	Total
E1	2º	81,25%	100%	75%	80%	100%	87,25%
E2	3º	87,5%	83,33	100%	100%	100%	94,17%
E3	4º	75%	100%	100%	100%	100%	95%
E4	4º	87,5%	100%	100%	100%	100%	97,5%
E5	5º	81,25%	91,67%	87,5%	90%	90%	88,08%

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com os resultados, considerando a porcentagem total de acertos nos componentes do protocolo, todos os participantes obtiveram altas porcentagens de acertos, superiores a 88%. Especificamente, o participante E1, do 2º ano, apresentou uma média geral de 87,25%, com destaque em habilidades de linguagem expressiva e imitação, ambas alcançando 100%. No entanto, as habilidades com menores porcentagens de acertos foram de atenção e de linguagem receptiva, com 81,25% e 75%, respectivamente. O participante E2, do 3º ano, obteve uma média de 94,17%, com desempenho notável em todas as habilidades de linguagem (receptiva e expressiva), ambas com 100%, além de habilidades pré-acadêmicas. A habilidade de imitação apresentou um resultado ligeiramente inferior, com 83,33%. No caso do participante E3, do 4º ano, o desempenho geral foi de 95%. Esse participante atingiu 100% em habilidades de imitação, linguagem receptiva e expressiva, além de pré-acadêmicas, e registrou um desempenho menor na habilidade de atenção, com 75%. O participante E4, do 4º ano, destacou-se com a maior média geral entre todos, de 97,5%. Ele alcançou 100% em todas as habilidades, exceto atenção, onde obteve 87,5%. Por fim, o participante E5, do 5º ano, obteve uma média de 88,08%, demonstrando alto desempenho em imitação 91,67% e habilidades de linguagem, mas com pontuações menores em atenção 81,25% e habilidades pré-acadêmicas 87,5%.

3.4 Avaliação de Rede de Leitura e Escrita

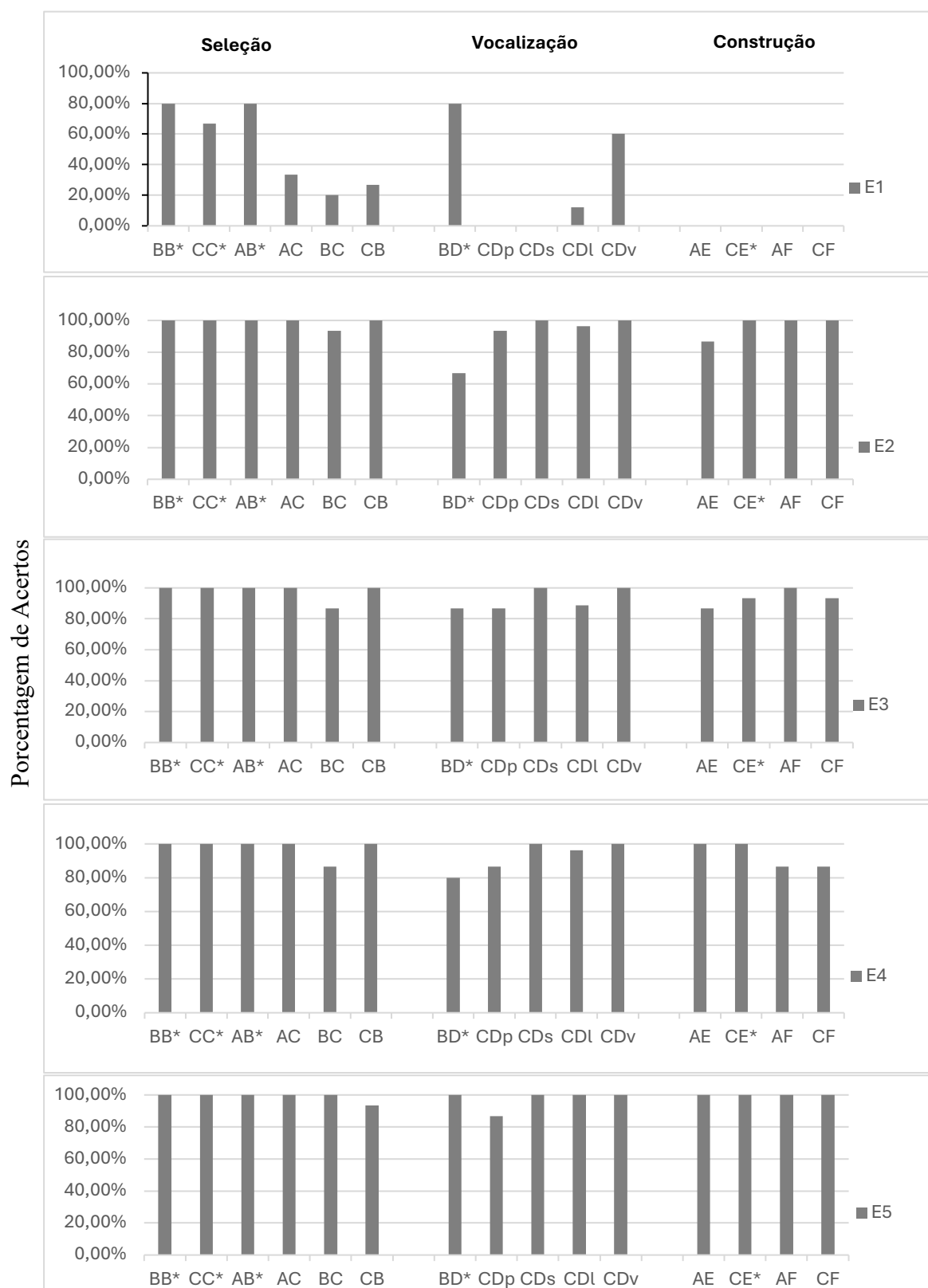
As porcentagens de acertos da ARLE de cada participante estão organizadas na Figura 2. Os dados em tarefas de seleção (à esquerda), de vocalização (ao centro) e de construção (à direita).

O participante E1 apresentou 80% de acertos nas relações de identidade de figuras (BB), seleção de figuras (AB), nomeação de figuras (BD), 66,67% na relação de identidade de palavras impressas (CC), e 60% na nomeação de vogais (CDv). As relações com menos acertos foram a seleção de palavras (AC) 33,33%, seleção de palavras frente a figuras (BC) 20%, seleção de figuras frente a palavras (CB) 26,67%, nomeação de letras (CDl) 12%. O participante não teve nenhum acerto nas relações de nomeação de palavras (CDp), nomeação de sílabas e vogais (CDs, CDv), ditado com composição (AE), cópia com composição e letras (CE), ditado manuscrito (AF), cópia manuscrita (CF).

O participante E2 obteve 100% de acertos nas relações identidade de figuras (BB), identidade de palavras (CC), seleção de figuras (AB), seleção de palavras (AC), seleção de figuras frente a palavras (CB), nomeação de sílabas e vogais (CDs), nomeação de vogais (CDv), cópia com composição e letras (CE), ditado manuscrito (AF) e cópia manuscrita (CF). Nas demais relações apresentou 93,33% na seleção de palavras frente a figuras (BC), 66,67% na nomeação de figuras (BD), 93,33% na nomeação de palavras (CDp), 96,30 na nomeação de letras (CDl), e 86, 67% no ditado com composição.

O participante E3 apresentou 100% de acertos nas relações identidade de figuras (BB), identidade de palavras (CC), seleção de figuras (AB), seleção de palavras (AC), seleção de figuras frente a palavras (CB), nomeação de sílabas (CDs), nomeação de vogais (CDv) e ditado manuscrito (AF). Na relação de seleção de palavras frente a figuras (BC) e na nomeação de figuras (BD) obteve 86,67% de acertos, na nomeação de letras (CDl) 88,89%. No ditado com composição (AE) acertou 86,67% e no ditado manuscrito (AF), na cópia manuscrita (CF), obteve 93,33%. O participante E4 apresenta 100% de acertos nas relações identidade de figuras (BB), identidade de palavras (CC), seleção de figuras (AB), seleção de palavras (AC), seleção de figuras frente a palavras (CB), nomeação de sílabas e vogais (CDs), nomeação de vogais (CDv), Ditado com composição (AE) e com Cópia com composição e letras (CE). Na seleção de palavras frente a figuras (BC) obteve 86,67%, na nomeação de figuras (BD) teve 80% de acertos, na nomeação de palavras (CDp) obteve 86,67% e na relação de nomeação de letras (CDl) fez 96,30%. Tanto nas relações de ditado manuscrito (AF) e cópia manuscrita (CF) o participante acertou 86,67%.

Figura 2 - Porcentagem de acertos na Avaliação da Rede de Leitura e Escrita (ARLE).



Fonte: Elaborado pela autora.

O participante E5 apresentou 100% de acertos nas relações identidade de figuras (BB), identidade de palavras (CC), seleção de figuras (AB), seleção de palavras (AC), seleção de palavras frente a figuras (BC), nomeação de figuras (BD), nomeação de sílabas e vogais (CDs), Nomeação de letras (CDI), nomeação de vogais (CDv), ditado com composição (AE), cópia com composição e letras, ditado manuscrito (AF), cópia manuscrita (CF). Na relação seleção de figuras frente a palavras (CB) fez 93,33% e na nomeação de Palavras (CDp) obteve 86,66%.

De maneira geral, observou-se que os participantes E2, E3, E4 e E5 apresentaram desempenhos elevados, com índices de acertos superiores a 80% em quase todas as relações avaliadas. Esses participantes demonstraram maior consistência em tarefas envolvendo relações de identidade (BB e CC), seleção de figuras (AB) e palavras (AC), além de nomeação de letras (CDI) e sílabas/vogais (CDs). No entanto, mesmo entre os participantes com alto desempenho, algumas relações apresentaram desafios maiores. A seleção de palavras frente a figuras (BC) foi uma das relações em que o desempenho não atingiu 100%.

O participante E1 destacou-se por apresentar um desempenho inferior em comparação aos demais. Suas dificuldades foram mais evidentes em tarefas de leitura e escrita, com nenhum acerto em atividades como nomeação de Palavras (CDp), ditado com composição (AE), e cópia manuscrita (CF). Além disso, em relações como seleção de palavras frente a figuras (BC) e nomeação de letras (CDI), os índices de acerto foram muito baixos, reforçando a necessidade de um acompanhamento mais intensivo e personalizado para este participante. O desempenho de E5 merece destaque, pois foi o único participante a alcançar 100% de acertos em quase todas as relações, exceto por poucos erros na seleção de figuras frente a palavras (CB) e nomeação de palavras (CDp), mas que não se mostram tão significantes ao olhar o resultado total do participante. A Tabela 8 ilustra os resultados por tipo de resposta de seleção, vocalização e construção.

Desta forma, a seleção, que engloba habilidades relacionadas à escolha de um dentre três estímulos apresentados, aquele que corresponde ao modelo, foi a categoria com maior porcentagem de acertos entre os participantes, exceto no caso do participante E1. Já a tarefa de vocalização, que envolve emitir fonemas com correspondência formal com estímulos pictóricos e grafemas (i.e., palavras, sílabas, letras e vogais), apresentou maior variabilidade entre os participantes, com desempenhos mais desafiadores para alguns. Por fim, na tarefa de construção, que o produto da resposta motora (de selecionar letras em sequência ou de escrever com o lápis) deve corresponder ao modelo ditado ou escrito os participantes apresentaram os índices mais baixos para alguns participantes, evidenciando que essa é a área mais desafiadora no geral.

Tabela 8 – Resultado dos participantes por tipo de resposta: seleção, vocalização e construção.

Participante	Seleção	Vocalização	Construção
E1 – 2º ano	51,11%	30,40%	0,0%
E2 - 3º ano	98,89%	91,26%	96,67%
E3 – 4º ano	97,78%	92,45%	93,33%
E4 - 4º ano	97,78%	92,59%	93,34%
E5 – 5º ano	98,89%	97,33%	100%

Fonte: Elaborado pela autora

A síntese da análise dos resultados estabeleceu a relação entre as Habilidades Básicas (Habilidades de Atenção, Imitação, Linguagem Receptiva/Expressiva e Pré-Acadêmicas, extraídas do Protocolo) e as Habilidades Acadêmicas da ARLE (Vocalização, Seleção e Construção) e o relato das professoras obtidos pelas entrevistas (Tabelas 9, 10, 11, 12 e 13).

Tabela 9 – Síntese comparativa entre Habilidades Básicas, Protocolo ARLE e relatos docentes de E1.

E1						
Protocolo de Habilidades Básicas (itens tridimensionais)	ARLE (itens bidimensionais)					Entrevista (nível prático, observável)
Atenção	Pré-requisito (observações anedóticas)					Acompanha explicação da professora
81,25%	Não sustenta a atenção ao decorrer da avaliação					Não, sem autonomia
Habilidade de imitação (duplicar o comportamento de outra pessoa)	CE Cópia por construção	CF Cópia manuscrita	Copia tarefa da lousa			
100%	0%	0%	Com muita dificuldade motora. Não alfabetizado. Sem autonomia			
Habilidade de linguagem receptiva	AB (Reconhecimento de palavras apontando figuras)					Segue instrução verbal
75%	80%					Nem sempre
Linguagem expressiva	BD (Nomeação de figuras)					Bom vocabulário
80%	80%					-
Habilidade pré-acadêmica:	CC	BB	CB	BC	AC	Faz relações arbitrárias e entre itens, nível simbólico
100%	66,67%	80%	26,67	20%	33,33%	-

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 10 – Síntese comparativa entre Habilidades Básicas, Protocolo ARLE e relatos docentes de E2.

E2						
Protocolo de Habilidades Básicas (itens tridimensionais)	ARLE (itens bidimensionais)					Entrevista (nível prático, observável)
Atenção	Pré-requisito (observações anedóticas)					Acompanha explicação da professora
87,5%	Consegue sustentar a atenção ao decorrer da avaliação					Com autonomia
Habilidade de imitação (duplicar o comportamento de outra pessoa)	CE Cópia por construção		CF Cópia manuscrita		Copia tarefa da lousa	
83,33%	100%		100%		Sim. Alfabetizado.	
Habilidade de linguagem receptiva	AB (Reconhecimento de palavras apontando figuras)					Segue instrução verbal
100%	100%					sim
Linguagem expressiva	BD (Nomeação de figuras)					Bom vocabulário
100%	66,67%					-
Habilidade pré-acadêmica:	CC	BB	CB	BC	AC	Faz relações arbitrárias e entre itens, nível simbólico
100%	100%	100%	100%	93.33%	100%	-

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 11 – Síntese comparativa entre Habilidades Básicas, Protocolo ARLE e relatos docentes de E3.

E3						
Protocolo de Habilidades Básicas (itens tridimensionais)	ARLE (itens bidimensionais)					Entrevista (nível prático, observável)
Atenção	Pré-requisito (observações anedóticas)					Acompanha explicação da professora
75%	Consegue sustentar a atenção ao decorrer da avaliação					Autonomia parcial
Habilidade de imitação (duplicar o comportamento de outra pessoa)	CE Cópia por construção		CF Cópia manuscrita			Copia tarefa da lousa
100%	93,33%		93,33%			Sim. Alfabetizado.
Habilidade de linguagem receptiva	AB (Reconhecimento de palavras apontando figuras)					Segue instrução verbal
100%	100%					sim
Linguagem expressiva	BD (Nomeação de figuras)					Bom vocabulário
100%	86,67%					-
Habilidade pré-acadêmica:	CC	BB	CB	BC	AC	Faz relações arbitrárias e entre itens, nível simbólico
100%	100%	100%	100%	86,67%	100%	

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 12 – Síntese comparativa entre Habilidades Básicas, Protocolo ARLE e relatos docentes de E4.

E4						
Protocolo de Habilidades Básicas (itens tridimensionais)	ARLE (itens bidimensionais)					Entrevista (nível prático, observável)
Atenção	Pré-requisito (observações anedóticas)					Acompanha explicação da professora
87,5%	Consegue sustentar a atenção ao decorrer da avaliação					Autonomia total
Habilidade de imitação (duplicar o comportamento de outra pessoa)	CE Cópia por construção	CF Cópia manuscrita			Copia tarefa da lousa	
100%	100%	86,67%			Sim. Alfabetizado.	
Habilidade de linguagem receptiva	AB (Reconhecimento de palavras apontando figuras)					Segue instrução verbal
100%	100%					sim
Linguagem expressiva	BD (Nomeação de figuras)					Bom vocabulário
100%	86,67%					-
Habilidade pré-acadêmica:	CC	BB	CB	BC	AC	Faz relações arbitrárias e entre itens, nível simbólico
100%	100%	100%	100%	86,67%	100%	

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 13 – Síntese comparativa entre Habilidades Básicas, Protocolo ARLE e relatos docentes de E5.

E5						
Protocolo de Habilidades Básicas (itens tridimensionais)	ARLE (itens bidimensionais)					Entrevista (nível prático, observável)
Atenção	Pré-requisito (observações anedóticas)					Acompanha explicação da professora
81,25%	Consegue sustentar a atenção ao decorrer da avaliação, todavia, mostra-se pressa para finalizar.					Autonomia total
Habilidade de imitação (duplicar o comportamento de outra pessoa)	CE Cópia por construção	CF Cópia manuscrita			Copia tarefa da lousa	
91,67%	100%	100%			Sim. Alfabetizado.	
Habilidade de linguagem receptiva	AB (Reconhecimento de palavras apontando figuras)					Segue instrução verbal
87,5%	100%					sim
Linguagem expressiva	BD (Nomeação de figuras)					Bom vocabulário
90%	100%					-
Habilidade pré-acadêmica:	CC	BB	CB	BC	AC	Faz relações arbitrárias e entre itens, nível simbólico
90%	100%	100%	93,33%	100%	100%	

Fonte: Elaborado pela autora

No participante E1, observa-se correspondência entre os resultados dos instrumentos avaliativos e os relatos da professora. A menor porcentagem obtida na habilidade de atenção no Protocolo de Habilidades Básicas (81,25%) é compatível com os dados da ARLE, que indicaram dificuldade em sustentar a atenção durante a avaliação, e com a entrevista, que aponta ausência de autonomia. O desempenho elevado em imitação e habilidades pré-acadêmicas (100%) contrasta com os resultados nulos nas tarefas de cópia da ARLE, o que se mostra coerente com o relato de dificuldades motoras e com a ausência de alfabetização informada pela professora. Dessa forma, os dados evidenciam que as habilidades básicas estão presentes, porém fatores atencionais, motores e de autonomia interferem no desempenho acadêmico funcional.

O educando E2 apresentou bons percentuais na habilidade de atenção (87,5%), dado compatível com a ARLE, na qual conseguiu sustentar a atenção durante a avaliação, e com a entrevista docente, que o descreve como um educando autônomo. O desempenho elevado nas habilidades de linguagem receptiva e expressiva (100%) e nas habilidades pré-acadêmicas (100%) corresponde aos resultados da ARLE, que indicaram acertos elevados nas tarefas de cópia e reconhecimento, bem como ao relato da professora de que o aluno é alfabetizado, segue instruções verbais e apresenta bom vocabulário.

No Protocolo de Habilidades Básicas, E3 apresentou menor percentual na habilidade de atenção (75%), dado compatível com a classificação de autonomia parcial indicada na entrevista, embora tenha conseguido sustentar a atenção durante a aplicação da ARLE. O desempenho elevado em imitação (100%) e nas habilidades de linguagem receptiva e expressiva (100%) corresponde aos altos percentuais obtidos na ARLE nas tarefas de cópia, reconhecimento e nomeação, bem como ao relato da professora de que o aluno é alfabetizado, segue instruções verbais e possui bom vocabulário.

O educando E4 apresentou menor percentual na habilidade de atenção (75%), dado compatível com a classificação de autonomia parcial indicada na entrevista, embora tenha conseguido sustentar a atenção durante a aplicação da ARLE. O desempenho elevado em imitação (100%) e nas habilidades de linguagem receptiva e expressiva (100%) corresponde aos altos percentuais obtidos na ARLE nas tarefas de cópia, reconhecimento e nomeação, bem como ao relato da professora de que o aluno é alfabetizado, segue instruções verbais e possui bom vocabulário.

Observa-se desempenho elevado no Protocolo de Habilidades Básicas do educando E5, com escores acima de 80% em todas as habilidades avaliadas, destacando-se a imitação (91,67%), a linguagem expressiva (90%) e as habilidades pré-acadêmicas (90%). Esses

resultados indicam um repertório acadêmico e linguístico consistente. Na ARLE, o participante apresentou desempenho igualmente satisfatório, com 100% de acerto nas tarefas de cópia por construção (CE), cópia manuscrita (CF), reconhecimento de palavras (AB) e nomeação de figuras (BD), o que evidencia domínio das relações avaliadas. Esses achados são compatíveis com os relatos da entrevista docente, que descrevem o educando como alfabetizado, capaz de seguir instruções verbais e realizar as atividades com autonomia total. Contudo, a observação de pressa para finalizar as tarefas durante a avaliação, registrada na ARLE, converge com o relato de comportamento agitado em sala de aula, sugerindo que, embora o participante apresente autonomia e bom desempenho acadêmico, aspectos comportamentais podem interferir na manutenção da atenção ao longo das atividades.

De modo geral, a análise conjunta do Protocolo de Habilidades Básicas, da ARLE e das entrevistas docentes evidencia que os participantes apresentam repertórios acadêmicos compatíveis com seus anos de escolarização, ainda que os relatos docentes enfatizem dificuldades comportamentais, atencionais ou de autonomia. Observa-se que tais queixas não refletem, necessariamente, déficits nas habilidades avaliadas, mas sim variáveis contextuais que podem interferir no desempenho funcional em sala de aula. Esses resultados destacam a importância da articulação entre instrumentos avaliativos formais e informações do contexto escolar para uma compreensão mais precisa das habilidades efetivamente adquiridas pelos educandos.

4. DISCUSSÃO

O objetivo desta pesquisa consistiu em avaliar as habilidades básicas relacionadas à aprendizagem, o repertório comportamental inicial de leitura e escrita e a percepção de professores de educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública. Foram avaliados cinco educandos em anos distintos e todos apresentaram altas porcentagens de acertos em habilidades básica como atenção, permanecer sentado, seguir instrução, imitação, linguagem receptiva e linguagem expressiva e pré-acadêmicas.

Desta forma, os resultados indicam que os objetivos propostos foram atendidos, uma vez que por meio dos instrumentos avaliativos aplicados foi possível caracterizar o repertório de crianças com TEA em diferentes anos do Ensino Fundamental I. Os resultados evidenciaram desempenhos majoritariamente satisfatórios e elevados em habilidades relevantes para a aprendizagem pelo Protocolo de Habilidades Básicas e em habilidades iniciais de leitura e escrita pela Avaliação da Rede de Leitura e Escrita. Já as entrevistas com professores

possibilitaram a identificação das suas percepções indicando presença de habilidades básicas, mas identificando também problemas de comportamento de maneira geral e dificuldades em habilidades mais complexas na aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Esses resultados gerais serão discutidos a seguir. Os participantes obtiveram escores superiores a 85% no Protocolo de Habilidades Básicas a saber: atenção, imitação, linguagem receptiva, linguagem expressiva e habilidades pré-acadêmicas. Observa-se, contudo, que a habilidade de atenção foi aquela em que, de forma mais pontual, os participantes não atingiram percentuais superiores a 90%, diferentemente do observado nas demais habilidades do protocolo.

O estudo de Oliveira et al. (2022) teve como objetivo avaliar habilidades básicas de educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio do protocolo ABLLS-R., com a participação de 23 educandos, com idades entre 5 e 15 anos, provenientes de escolas das redes pública, privada e da APAE, não há caracterização quanto ao nível de suporte dos participantes, nove do sexo feminino e 14 do sexo masculino. A pesquisa analisou as áreas de cooperação e eficácia de reforçadores, desempenho visual, linguagem receptiva, imitação motora e imitação vocal. Ao comparar os achados de Oliveira et al. (2022) com os dados obtidos nesta pesquisa, observa-se que os resultados atuais superam os indicadores da literatura citada em termos de autonomia e precisão acadêmica. Oliveira et al. (2022) descreveram que, embora os educandos autismo possuíssem habilidades básicas, a execução de muitas tarefas só era possível mediante o oferecimento de ajuda. Em contraste, nesta pesquisa, todos os participantes alcançaram um desempenho superior a 87% no Protocolo de Avaliação de Habilidades Básicas, demonstrando um repertório consolidado de execução independente.

Um ponto de divergência importante ocorre na área de imitação. Enquanto Oliveira et al. (2022) identificaram uma alta incidência de baixo desempenho, com 60,9% dos educandos necessitando de suporte para completar movimentos motores simples, nesta pesquisa a maioria dos participantes atingiu até 100% de acerto nessa habilidade. Esse dado é relevante, pois a imitação é considerada um preditor fundamental para o desenvolvimento social e de linguagem. Quanto ao desempenho visual, Oliveira et al. (2022) classificaram os resultados de sua amostra como "preocupantes" devido às baixas pontuações.

Por fim, há uma convergência quanto à percepção docente. Oliveira et al. (2022) apontam que muitos professores focam nas limitações e nos prejuízos do transtorno, sentindo-se despreparados para a inclusão. Esse cenário também se encontra nesta pesquisa, onde as queixas das professoras se concentram em comportamentos agitados ou falta de autonomia, mesmo quando as avaliações mostram que esses educandos possuem repertórios acadêmicos

compatíveis com seus anos de escolarização. Portanto, os resultados obtidos nesta pesquisa sugerem que o diagnóstico de autismo não implica necessariamente atrasos acadêmicos.

O comportamento de leitura e escrita dos participantes, avaliados pela ARLE, obtidos nesta pesquisa, mostram que os educandos apresentaram acurácia acima de 80% em tarefas de seleção, que exigem discriminação visual e relações simbólicas. Esses resultados também divergem da literatura. No estudo de Muto e Postalli (2024), por exemplo, o participante com TEA, de 7 anos com nível de suporte 2, apresentou desempenho inicial reduzido em leitura e escrita, com acertos inferiores a 60% no pré-teste, sendo necessária a implementação de um programa de ensino informatizado para a consolidação do repertório acadêmico. Na ARLE final, realizada após o programa de ensino, observou-se aumento substancial nas porcentagens de acertos, com desempenhos superiores a 93% na leitura de palavras e percentuais entre 67% e 100% nas tarefas de escrita sob ditado, evidenciando a consolidação do repertório acadêmico de leitura e escrita após a intervenção informatizada. O participante E1, por sua vez, apresentou desempenho nulo em tarefas de vocalização e construção, aproximando-se do perfil inicial descrito por Muto e Postalli, o que reforça a relevância da ARLE para a identificação de pré-requisitos ainda não consolidados, desta forma, o E1 seria um candidato a participar de um programa de ensino informatizado.

Já nos estudos de Fava-Menzori, Lucchesi e Almeida-Verdu (2018), observa-se que enquanto os participantes, cinco educandos entre sete e 11 anos de idade com déficit no repertório acadêmico, matriculados numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, iniciaram com escores nulos em leitura e escrita, a maioria dos educandos da presente pesquisa já demonstram uma base acadêmica consolidada. No estudo, a ARLE inicial evidenciou que os participantes apresentavam repertório limitado de leitura e escrita. Observou-se desempenho relativamente melhor em tarefas de seleção, com percentuais de acertos variando entre 20% e 60%, podendo chegar a 86,6% em algumas relações. Em contraste, as tarefas que exigiam leitura de palavras (vocalização) e escrita sob ditado apresentaram desempenhos muito baixos, com porcentagens máximas de 13% em leitura e 6,6% em escrita, indicando ausência de repertório acadêmico funcional no momento da avaliação inicial. Após a exposição ao programa de ensino, a ARLE final revelou aumento expressivo nos desempenhos, com a maioria dos participantes alcançando percentuais superiores a 93% em leitura de palavras e entre 67% e 100% em tarefas de escrita sob ditado, demonstrando a efetividade do ensino informatizado para a aquisição dessas habilidades.

Observa-se que na presente pesquisa, a maioria dos participantes já apresentou desempenhos elevados na fase de avaliação da ARLE, diferentemente dos estudos de Muto e

Postalli (2024) e de Fava-Menzori, Lucchesi e Almeida-Verdu (2018). Esses resultados sugerem que educandos com TEA classificados como Nível de Suporte 1 podem apresentar repertórios de leitura e escrita compatíveis com as demandas escolares.

Os resultados da entrevista com os professores indicaram que a maioria dos participantes apresenta algum tipo de problema de comportamento em sala de aula, com exceção do participante E4, que não apresenta dificuldades comportamentais. Destaca-se que E4 também está entre os participantes com maiores percentuais na habilidade de atenção no Protocolo de Habilidades Básicas, o que permite estabelecer uma relação plausível entre o desempenho avaliado pelo protocolo e os relatos do contexto escolar. Observa-se, entretanto, que o participante E2, classificado com problemas internalizantes segundo a entrevista, apresentou pontuação equivalente à de E4 na habilidade de atenção.

No que se refere à autonomia, os dados permitem inferir que a habilidade de atenção exerce papel relevante para a realização das atividades de forma independente, uma vez que os participantes com maiores percentuais nessa habilidade foram descritos pelos professores como mais autônomos em sala de aula. Os participantes E2 e E4 realizam as atividades com autonomia, enquanto o participante E3 apresenta autonomia parcial, compatível com sua menor porcentagem na habilidade de atenção. Esperava-se, dessa forma, que o participante E1 apresentasse o menor desempenho nessa habilidade, considerando a ausência de autonomia relatada pela professora; contudo, seu resultado no Protocolo de Habilidades Básicas foi equivalente aos do participante E5, o que sugere que a presença de comportamentos externalizantes pode interferir na manutenção da atenção durante as atividades, mesmo em educandos considerados autônomos.

Todavia, a maioria dos participantes conseguiu manter atenção sustentada durante a aplicação da ARLE. O participante E1 não conseguiu sustentar a atenção necessária ao longo de todo o processo avaliativo, resultado que se mostra condizente com os relatos da professora obtidos na entrevista. De modo semelhante, o participante E5 também apresentou desempenho distinto dos demais, uma vez que, embora demonstrasse atenção às tarefas, evidenciou pressa para finalizá-las, comportamento que se alinha à descrição de agitação em sala de aula realizada pela professora e a mesma porcentagem no Protocolo de Habilidades Básicas que o E1.

Destaca-se que o participante E1 é o mais novo do grupo, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental com 7 anos; entretanto, seus resultados no Protocolo de Avaliação mostraram-se semelhantes aos dos demais participantes, com menor porcentagem especificamente na habilidade de linguagem receptiva. Em contrapartida, seu desempenho na ARLE diferiu de forma expressiva em relação aos demais participantes, resultado que se mostra

coerente com os relatos da professora, os quais indicam que o educando ainda não se encontra no nível alfabético.

O bom desempenho apresentado pelos participantes nos instrumentos avaliativos, neste presente estudo, assume relevância ao evidenciar que dificuldades comportamentais, presença de apoio ou diferenças individuais não impediram a aquisição e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas básicas. Mesmo diante de variáveis como problemas internalizantes, externalizantes ou níveis distintos de autonomia, e considerando que todos os participantes possuem nível de suporte um, os participantes demonstraram capacidade de responder adequadamente às demandas avaliativas, o que indica que o desempenho acadêmico não pode ser inferido exclusivamente a partir do diagnóstico ou de características comportamentais observadas em sala de aula.

Considerando os relatos das entrevistas, que apontaram dificuldades comportamentais, diferentes níveis de autonomia e necessidade de apoio em sala de aula, poderia se esperar um desempenho inferior nos instrumentos de avaliação. Entretanto, as pontuações obtidas indicaram resultados superiores ao inicialmente previsto, evidenciando que os participantes responderam de forma satisfatória às demandas avaliativas.

Observa-se que os professores se concentram, predominantemente, em queixas relacionadas a dificuldades comportamentais e necessidade de apoio para atividades. Ao aplicarmos instrumentos avaliativos, os quais se voltam à identificação de habilidades efetivamente adquiridas pelos educandos, é possível verificar que não há atrasos efetivos na alfabetização destes participantes, ou seja, os resultados sugerem que as condições de ensino às quais os participantes estão expostos têm contribuído para avanços no repertório acadêmico.

O estudo de Almeida (2025), ao investigar a percepção de professores sobre o desempenho de educandos com Transtorno do Espectro Autista, evidenciou que os relatos docentes tendem a enfatizar dificuldades comportamentais, necessidade de apoio e limitações observadas no cotidiano escolar, em detrimento da descrição de habilidades acadêmicas já adquiridas. Segundo a autora, esse foco nas queixas influencia a forma como o desempenho dos educandos é compreendido e pode levar à subestimação de seus repertórios acadêmicos.

Esses achados contribuem para a desconstrução do estereótipo ainda presente no contexto escolar de que educandos com TEA não são capazes de aprender, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, os dados reforçam a importância de práticas pedagógicas baseadas em evidências e de avaliações sistemáticas, que possibilitam reconhecer as capacidades dos educandos e promover intervenções alinhadas às suas reais

necessidades educacionais, bem como, a presença de auxiliares para aqueles que necessitam de apoio.

Como nos estudos de Gomes e Souza (2016) e Millan e Postalli (2019), a presente pesquisa demonstra a importância de intervenções pedagógicas estruturadas e adaptadas às necessidades individuais dos educandos, podendo ser baseadas em protocolos para promover a inclusão e o progresso acadêmico de crianças com TEA. É fundamental adaptar as atividades às necessidades específicas de cada aluno, considerando suas habilidades e dificuldades.

Os resultados da avaliação das habilidades básicas e da ARLE podem ser utilizados para elaborar um PEI individualizado e eficaz para cada aluno com TEA. A criação de instrumentos e protocolos para caracterização do repertório de aprendizagem de educandos com diagnóstico de TEA contribui para o planejamento das etapas do PEI, incluindo a definição de estratégias de ensino individualizadas, com diretrizes para a adaptação de materiais e adequação de conteúdos para avaliação e ensino.

Costa e Schmidt (2023), destacam que a avaliação do aluno é o ponto de partida do Plano Educacional Individualizado, pois o PEI deve ser construído a partir do nível de desempenho atual do estudante, considerando aspectos acadêmicos, funcionais, comunicativos e comportamentais. Segundo os autores, uma avaliação permite identificar necessidades educacionais específicas e estabelecer metas realistas, mensuráveis e adequadas ao perfil do aluno.

Os autores ressaltam que, sem uma avaliação detalhada, o PEI corre o risco de se tornar um documento meramente burocrático, sem impacto efetivo na prática pedagógica. Assim, a avaliação inicial e contínua é essencial para monitorar o progresso do estudante e orientar ajustes nas estratégias pedagógicas ao longo do processo educativo (Costa; Schmidt, 2023).

Ávila, Furcin e Zanon (2023) evidenciam que a elaboração do PEI requer uma avaliação individualizada, pautada nas especificidades do aluno com TEA, uma vez que a avaliação prévia possibilitou às professoras identificar tanto as habilidades já consolidadas quanto as dificuldades apresentadas pelos educandos, favorecendo o planejamento de intervenções pedagógicas mais eficazes. Para Rambo, Almeida e Martins (2023) a ausência de uma avaliação consistente compromete a adequação curricular e dificulta a promoção da aprendizagem significativa, reforçando a necessidade de instrumentos avaliativos que subsidiem a tomada de decisões pedagógicas.

Diante da importância da avaliação para a elaboração do PEI, o protocolo de habilidades básicas e a avaliação do repertório inicial de leitura e escrita mostram-se instrumentos essenciais, pois permitem identificar habilidades consolidadas e dificuldades do aluno,

subsidiando a definição de objetivos educacionais individualizados e o planejamento de intervenções pedagógicas mais eficazes. No contexto desta pesquisa, observou-se que apenas o participante E1 apresenta indicativos de necessidade de um PEI, enquanto os demais não demonstram prejuízos significativos no processo de aprendizagem.

Sendo assim, esta pesquisa complementa as demais pesquisas que evidenciam a importância de avaliar o educando para auxiliá-lo em seu desenvolvimento acadêmico, e sugere um novo protocolo de avaliação de habilidades básicas de fácil aplicação como um instrumento para demais pesquisas sobre o tema.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo avaliar as habilidades básicas relacionadas à aprendizagem, o repertório comportamental inicial de leitura e escrita, bem como a percepção de professores de educandos com TEA, matriculados no Ensino fundamental I.

Deve-se considerar as leis vigentes referente aos educandos que fazem parte do público alvo da Educação Especial. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023, que foi homologado no dia 13 de novembro de 2024, reitera a importância da Educação Especial e do processo de inclusão garantir as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para as pessoas com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, o parecer mostra-se necessário ao ponto que há um aumento significativo de educandos com TEA.

No parecer é possível identificar a importância do Plano de Ensino Individualizado, onde serão registrados todos os esforços pedagógicos direcionados para promover a aprendizagem do educando, entre estes esforços a avaliação de cada educando mostra-se necessário para que o plano de ensino esteja de acordo com cada necessidade.

Desta forma, ao lidar especificamente com autismo, de acordo com Gomes (2015) antes de iniciar o ensino de habilidades de leitura, por exemplo, é essencial que a pessoa com autismo demonstre certas habilidades básicas, como completar atividades simples, realizar emparelhamento de palavras impressas e nomear figuras e vogais. Caso esses requisitos ainda não estejam presentes, é necessário que sejam ensinados previamente, de forma a preparar o educando para o processo de alfabetização. Os dados obtidos com o Protocolo de Avaliação de Habilidades Básicas reforçam essa perspectiva, ao demonstrar que mesmo educandos com dificuldades significativas podem progredir quando recebem suporte adequado.

Sendo assim, para apoiar os professores diante das diversas demandas enfrentadas diariamente nas escolas, a utilização de um protocolo de avaliação de habilidades básicas pode contribuir para uma melhor compreensão das necessidades de aprendizagem do educando e assim elaborar diretrizes para adaptações de atividades. Do mesmo modo, a avaliação de repertório inicial de leitura e escrita, coopera com os objetivos mensuráveis de ensino.

Em síntese, os resultados deste estudo reforçam a necessidade de superar concepções estereotipadas ainda presentes no contexto escolar, que associam o Transtorno do Espectro Autista à incapacidade de aprendizagem. Os dados evidenciaram que, quando submetidos a condições adequadas de ensino e avaliados por meio de instrumentos sistemáticos e baseados em evidências, os educandos com TEA demonstram repertórios acadêmicos compatíveis com as demandas escolares, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Dessa forma, destaca-se a importância de práticas pedagógicas e avaliativas que reconheçam as potencialidades dos educandos e subsidiem intervenções educacionais alinhadas às suas reais necessidades.

É importante destacar que esta pesquisa foi conduzida em apenas uma escola da rede municipal, que apresentou resultados positivos na alfabetização de educandos com TEA, mesmo na ausência de uma sala de recursos multifuncionais, todavia, com oferta de Atendimento Educacional Especializado semanal. Contudo, a ampliação do estudo para incluir outras escolas municipais permitiria uma caracterização mais abrangente dos educandos com TEA no município, oferecendo uma visão mais completa sobre suas necessidades e potencializando a implementação de estratégias educacionais inclusivas.

Compreende-se que as avaliações não apenas promovem a inclusão, mas também garantem que o direito à educação de qualidade seja efetivamente assegurado para todos os educandos, incluindo aqueles com TEA.

O estudo foi conduzido com um pequeno número de participantes. Estudos futuros devem ampliar o número de participantes e incluir outras escolas municipais, a fim de obter uma avaliação mais assertiva dos educandos com TEA. Além disso, seria interessante investigar a eficácia de diferentes intervenções pedagógicas e o impacto do PEI no desenvolvimento da leitura e escrita de crianças com TEA.

6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. R.; MELO, R. M.; SAAVEDRA-DIAS, I. C. F. Mapeamento dos estudos brasileiros sobre leitura e escrita baseados no paradigma de equivalência. In: ALBUQUERQUE, A. R.; MELO, R. M. **Contribuições da análise do comportamento para a compreensão da leitura e escrita: aspectos históricos, conceituais e procedimentos de ensino**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 63-112. DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-075-4.p63-112>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ÁVILA, F. M.; FURCIN, H.C.; ZANON, R.B. Inclusão de estudantes com autismo: implementação do PEI e do PECS. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 67–84, abr./jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.64686>.

BAGAILO L. **Padrões de aquisição de discriminação condicional durante a emergência do controle por unidades verbais mínimas na leitura em crianças com autismo e desenvolvimento típico**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/tesesdisponiveis/47/47132/tde14092009160042/publico/leilabagaiolo.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BASTOS, J. B. R. **Ensino de leitura para crianças autistas, por meio de um instrumento informatizado**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/19340/2/J%c3%a9ssica%20Bassi%20Ramos%20Bastos.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Alfabetiza Brasil**. Brasília, DF, 31 maio 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/alfabetiza_brasil/apresentacao_resultados.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Governo federal reforça política de educação inclusiva**. Brasília, DF, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC e Inep divulgam resultados da Alfabetiza Brasil**. Brasília, DF, 31 maio 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/alfabetiza-brasil/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-alfabetiza-brasil>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 27 out. 2025.

CARVALHO, B. S. da S. **Programações de ensino para refinamento das habilidades de leitura e escrita de um aluno com Transtorno de Asperger**. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CRAVO, F. A. M.; ALMEIDA-VERDU, A. C. M. Avaliação de desempenho escolar após exposição a um programa informatizado de leitura e escrita. **Revista Comportamento em Foco**, v. 7, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n47/n47a01.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

COSTA, D.S.; SCHMIDT, C. **Programa de Educação Individualizada (PEI)**. São Paulo: Instituto Autismo & Realidade, [s.d.]. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/cartilhas/programa-de-educacao-individualizada-pei/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

COSTA, D.S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano Educacional Individualizado: contribuições para a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280098, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X22253>. Acesso em: 20 jan. 2026.

DE SOUZA, D. G.; DE ROSE, J. C. Desenvolvendo programas individualizados para o ensino da leitura. **Acta Comportamental**, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/actac/v14n1/v14n1a04.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FAIRCHILD, L. A.; GADKE, D. L.; STRATTON, K. K.; MATHIS, E. S.; CLARKE, A. B. Evaluating the influence of intraverbal topography in conditional discrimination procedures. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 50, n. 2, p. 665–669, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04275-8>.

FAVA-MENZORI, L. R.; LUCCHESI, F.; ALMEIDA-VERDU, A. C. M. Ensino informatizado de leitura e escrita em uma sala de recursos. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323779943_Ensino_informatizado_de_leitura_e_escrita_em_uma_sala_de_recursos. Acesso em: 18 fev. 2024.

GADIA, C. Aprendizagem e autismo. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 440–449.

GOMES, C. G. S. **Desempenhos emergentes e leitura funcional em crianças com transtornos do espectro autístico**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2975/1674.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 fev. 2024.

GOMES, C. G. S. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

GOMES, C. G. S.; SILVEIRA, A. D.; SANTOS, D. A. F. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo: manual para intervenção comportamental intensiva**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

GOMES, C. G. S.; DE SOUZA, D. das G. Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 22, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/YDksnKK7Pb8vQFftSJhvDJt/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2024.

GUIDUGLI, P. M.; ALMEIDA-VERDU, A. C. M. Alfabetização inicial via ensino sistemático para crianças com comportamentos externalizantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/BWYjHVJbQ3JhVf7xmRW8dTS/?format=pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

HANNA, E. S.; SEVERO, J. V. B. C.; DOMENICONI, C.; DE ROSE, J. C.; DE SOUZA, D. G. Ensino de leitura de histórias infantis. In: ALBUQUERQUE, A. R.; MELO, R. M. **Contribuições da análise do comportamento para a compreensão da leitura e escrita: aspectos históricos, conceituais e procedimentos de ensino**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 225–248. DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-075-4.p225-248>.

LUCCHESI, F. D. M.; ALMEIDA-VERDU, A. C. M.; BUFFA, M. J. M. B.; BEVILACQUA, M. C. Análise dos passos de um ensino programado de leitura e escrita a crianças com deficiência auditiva e implante coclear. **Acta Comportamentalia**, v. 23, n. 2, p. 137–151, 2015.

LUCCHESI, F. D. M.; ALMEIDA-VERDU, A. C. M.; BÖNECKER, M. J. M. B.; BEVILACQUA, M. C. Efeitos de um programa de ensino de leitura sobre a inteligibilidade da fala de crianças usuárias de implante coclear. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 3, p. 500–510, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678->

MASSALAI, R.; COUTINHO, D. J. G.. Estratégias educacionais da análise do comportamento aplicada para alunos com transtorno do espectro do autismo. **Revista Ibero-Americana de**

Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 1886–1910, maio 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i5.13918>.

MENOTTI, A. R. S. **Tarefas informatizadas e jogos aplicados pelos pais na aprendizagem de leitura por crianças com transtorno do espectro autista**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7300/DissARSM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MENOTTI, A. R. S.; DOMENICONI, C.; BENITEZ, P. Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para filhos com autismo. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jnrvYPwgDGgbvb9Fy5SFp8f/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MILLAN, A. E.; POSTALLI, L. M. M. Ensino de habilidades rudimentares de leitura para alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FhpphVB8jMs679PrxkgwTjj/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MUTO, J. H. D.; POSTALLI, L. M. M. Ensino informatizado de leitura e escrita para um aluno com autismo e deficiência intelectual. **Educação em Debate**, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/35098/26214>. Acesso em: 18 fev. 2022.

OMORI, M.; SUGASAWARA, H.; YAMAMOTO, J. Acquisition and transfer of English as a second language through the constructional response matching-to-sample procedure for students with developmental disabilities. **Psychology**, v. 2, n. 6, p. 552–559, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4236/psych.2011.26085>.

OMORI, M.; YAMAMOTO, J. Stimulus pairing training for kanji reading skills in students with developmental disabilities. **Research in Developmental Disabilities**, v. 34, n. 3, p. 1109–1118, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.12.016>.

OLIVEIRA, T. **Aprendizagem por exclusão: análise de um procedimento de ensino em crianças diagnosticadas com autismo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://ppgtpc.proresp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/Thayline%20Oliveira%202017.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

OLIVEIRA, M. V. M. ; CARVALHO FILHA, F. S. S.; NUNES, E. K. .P; MOURA, M. E. B. Avaliação de habilidades básicas de estudantes no espectro autista: reforçadores, desempenho visual, linguagem e imitação. **Nova Revista Amazônica**, v. 10, n. 2, p. 39–54, nov. 2022.

ORLANDO, A. F.; DE SOUZA, D. G.; SOUZA, L. J. S.; PIMENTEL, M. G. C.; TEIXEIRA, C. A. C.; DE ROSE, J. C.; GOLFETO, R. M.; HANNA, E. S.; MARQUES, L. B. **Manual do usuário: GEIC – Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador**. 2016. Disponível em: <http://geic.ufscar.br/manual/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

PAIXÃO, G. M. **Aplicação de um programa de ensino de leitura e construção de sentenças para crianças com autismo**. 2016. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10481/1/Tese_AplicacaoProgramaEnsino.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

PAIXÃO, G. M. da; ASSIS, G. J. A. de. Efeitos do ensino via CRMTS sobre leitura e construção de sentenças para crianças com autismo. **Interação em Psicologia**, 2018. Disponível

em: <https://pdfs.semanticscholar.org/24ba/a29f45c7d395a3950eda4aee0d027a8d58cf.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Elaboração e validação de um Plano Educacional Individualizado para alunos com autismo: contribuições de um programa de formação docente. **Educação em Questão**, Natal, v. 62, n. 71, p. 1–25, e-33958, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>. Acesso em: 20 jan. 2026.

RAMBO, R. W.; ALMEIDA, L. R.; MARTINS, R. L. Inclusão de estudante com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular e contribuições do Plano Educacional Individualizado: uma revisão sistemática da literatura. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1–17, e-20342.041, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20342.041>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 20 jan. 2026.

ROSALLES, R.; MADERITZ, C.; GARCIA, Y. A. Comparison of simple and complex auditory-visual conditional discrimination training. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 47, n. 2, p. 437–442, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaba.121>.
REIS, T. de S.; DE SOUZA, D. das G.; DE ROSE, J. C. Avaliação de um programa para o ensino de leitura e escrita. 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1534/1534.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SANTOS, L. C. S. **Avaliação de um procedimento para aquisição de leitura em crianças com diagnóstico de autismo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://leto.pucsp.br/bitstream/handle/16690/1/Larissa%20Chaves%20de%20Sousa%20Santos.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SANTOS, M. A. G. dos. Prática pedagógica para leitura e escrita: uma concepção inclusiva. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/7097/3548>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SHAWLER, L. A.; ZHELEZOGLO, K. N.; MIGUEL, C. F.; BRAND, D. Procedural parameters in equivalence-based instruction with individuals diagnosed with autism: a call for systematic research. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaba.998>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37280173/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SIDMAN, M. Reading and auditory visual equivalences. **Journal of Speech and Hearing Research**, 1971.

SIDMAN, M.; TAILBY, W. Conditional discrimination vs. matching to sample: an expansion of the testing paradigm. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 1982.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder; Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

SPRINKLE, E. C.; MIGUEL, C. F. The effects of listener and speaker training on emergent relations in children with autism. **The Analysis of Verbal Behavior**, v. 18, n. 1, p. 111–117, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03393111>

STROMER, R.; MACKAY, H. A.; HOWELL, S. R.; MCVAY, A. A.; FLUSSER, D. Teaching computer-based spelling to individuals with developmental and hearing disabilities: transfer of stimulus control to writing tasks. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 29, n. 1, p. 25–42, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-25>.

STILL, K.; MAY, R. J.; REHFELDT, R. A.; WHELAN, R.; DYMOND, S. Facilitating derived requesting skills with a touchscreen tablet computer for children with autism spectrum disorder. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 19, p. 43–51, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.07.010>.

TANJI, T.; TAKAHASHI, K.; NORO, F. Teaching generalized reading and spelling to children with autism. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 7, n. 2, p. 276–287, 2013.

TEIXEIRA, M. A. P. **Mapeamento de estudos sobre leitura e escrita de pessoas com autismo**. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

THIÉBAUT, C. M. A.; KERN, J. M. O.; CENSI, J. C. E.; TASSINARI, W. S.; MIGUEL, C. F. Ensino de respostas de nomeação e textual para uma criança com autismo a partir de estímulos do GEC: um estudo de caso. **Anais da Universidade Estadual de Londrina: Ciências Humanas**, v. 48, n. 2, p. 47–55, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021482>.

VARELLA, A. A. B.; DE SOUZA, D. G. Using class-specific compound consequences to teach dictated and printed letter relations to a child with autism. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 48, n. 3, p. 675–679, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaba.224>.

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A DIRETORA

Esta entrevista tem como finalidade o levantamento de dados de educandos que possuem diagnóstico do transtorno do espectro autista (sic DSM V), que apresentam dificuldades e atrasos no processo de alfabetização. Tais dados serão norteadores para a realização de uma pesquisa de Mestrado do programa de pós-graduação Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Unesp campus Bauru, realizada pela mestrandia Priscila Giansante Rossi sob a orientação da Dr^a Ana Claudia Moreira Almeida Verdu.

Desde já, agradecemos a colaboração.

1. Nome da escola:
2. Nome do responsável por responder a pesquisa:
3. Listar os nomes dos educandos com diagnósticos de TEA e seu nível de suporte, que estão matriculados este ano tanto no período matutino quanto vespertino que apresentam dificuldade na alfabetização.
4. A escola possui sala de recursos?
5. Dos educandos listados, quais possuem mais dificuldade na leitura e na escrita?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Entrevista

A entrevista tem como objetivo conhecer melhor as características do educando que faz inserido no contexto do público-alvo do projeto de pesquisa intitulado “Avaliações das habilidades básicas como meio de elegibilidade a um programa de ensino informatizado de leitura e escrita em educandos com transtorno do espectro autista”.

Data da entrevista _____

Nome do educando:

Escola:

Ano:

Professora responsável pelo educando:

- 1) Qual a assiduidade do educando em suas aulas?
- 2) Qual a assiduidade da família nas reuniões de pais?
- 3) O educando mostra-se pontual em seus horários?
- 4) O educando consegue realizar as atividades propostas durante as aulas?
- 5) O educando pede muito para ir ao banheiro ou beber água?
- 6) Qual a maior dificuldade do educando ao realizar as atividades?
- 7) Nas sondagens realizadas, qual nível de escrita apresenta?
- 8) O educando consegue ler palavra, frases e textos?
- 9) O educando faz uso de medicamentos para vir à escola?
- 10) O educando tem acompanhamento de auxiliar?
- 11) O educando tem um plano educacional individualizado (PEI)?
- 12) O educando participa de algum reforço escolar, se sim, como este reforço é aplicado?
- 13) O educando demonstra alguma preferência (assuntos, brinquedos, desenhos)?
- 14) O educando se alimenta no recreio?
- 15) Como é o comportamento, em modo geral, do educando durante as aulas:
 - Consegue permanecer sentado para realizar tarefas;
 - Compreende e responde comandos quando solicitados;
 - Consegue manter atenção na atividade proposta;

- Se mostra agitado na maior parte do tempo;
- Levanta-se de seu lugar várias vezes durante a aula;
- É muito falante durante as aulas;
- Mostra agressividade;
- Qual sua reação quando contrariado;
- Apresenta muita sonolência durante as aulas;
- Reclama muito;
- Se distrai com facilidade.

16) Qual o melhor horário para o educando participar do projeto?

17) Você tem alguma observação que possa ser adicionada a respeito do educando?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos responsáveis

1) Convite ao participante

Seu filho(a) (neto, sobrinho...) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Ela tem um nome que é: **“Avaliações das habilidades básicas como meio de elegibilidade a um programa de ensino informatizado de leitura e escrita em educandos com transtorno do espectro autista”**. Mas antes de decidir se ele(a) poderá participará, é importante entender o que é o estudo, por que ele(a) foi escolhido(a) e como será realizado. Leia (ou eu vou ler para você), cuidadosamente, as informações a seguir. Caso tenha dúvidas ou se se algo não estiver claro, você pode perguntar. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não que ele participe desta pesquisa. Esta pesquisa segue as resoluções 466/2012 e 510/2016 que trata de aspectos éticos envolvidos em pesquisas com seres humanos. Caso você aceite, mas depois mude de ideia, você pode retirar seu consentimento, em qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não causará prejuízo a qualquer tratamento nas instituições envolvidas.

2) O que é o projeto? Qual seu objetivo?

A pesquisa trata do seguinte:

Quando fazemos pesquisas, sempre queremos conhecer melhor alguma coisa. Nesta pesquisa queremos avaliar as habilidades básicas como meio de elegibilidade a um programa de ensino informatizado de leitura e escrita. Nesta pesquisa vamos avaliar essas habilidades básicas e posteriormente ensinar a ler, escrever, ouvir e falar nomes de coisas que talvez ele(a) ainda não conheça. Nós usaremos atividades diversas para avaliar as habilidades básicas e programas de computador para o ensino de leitura e escrita.

3) O projeto possui algum risco?

A pesquisa será feita em uma sala confortável, onde nós vamos fazer algumas atividades envolvendo imitar sons, gestos, identificar objetos, figuras, por exemplo, e posteriormente no computador, onde palavras ou frases serão ditadas pelo autofalante e ele(a) deverá escolher figuras, palavras ou frases que melhor combinam com a ditada

usando o mouse; essa é uma tarefa de apontar. Em algumas situações ele(a) verá figuras ou palavras escritas e a tarefa será dizer o nome ou ler; essa é uma tarefa de vocalizar. As atividades podem, ainda, pedir para que ele(a) aponte letras ou palavras em uma determinada ordem; essa tarefa é de construção, parecida com a de escrever.

É possível que ele(a) não saiba o nome de algumas figuras ou que não saiba ler algumas palavras ou frases ou até que não saiba realizar alguma atividade avaliativa. Isso pode ser meio chato, mas gostaríamos de contar com sua ajuda para avaliarmos as habilidades dele(a) para melhores resultados quando exposto ao programa de ensino informatizado, ele(a) não precisa ter medo de errar ou se sentir mal. Então, não se preocupe se ele(a) não souber o nome de alguma figura ou palavra ou não conseguir realizar alguma atividade. Algumas tarefas serão ensinadas e outras serão novas e vamos querer saber como ele(a) se sai nelas.

O maior risco é que ele(a) fique chateado(a) com potenciais erros ou fique bem cansado(a) com a repetição de tarefas. Se isso acontecer, faremos uma pausa e iniciaremos quando ele(a) concordar em retomar a atividade. Se ele(a) ficar cansado, quiser ir ao banheiro ou precisar tomar água, ou caso sinta que não está gostando (desconforto) ou que alguma coisa está te incomodando (constrangimento), poderá dizer também. Nós vamos conversar sobre o que está acontecendo, resolver a situação e/ou parar a atividade. Caso ele(a) não queira continuar, tudo bem.

4) Terei alguma assistência? Quais são os possíveis benefícios?

A pesquisa será realizada em sala confortável. Poderá ser em alguma sala de aula ou outra sala da própria escola em que ele frequenta. Não haverá nenhuma assistência financeira pela participação.

Vamos realizar algumas atividades avaliativas e posteriormente podemos realizar outras tarefas que muitas crianças já fizeram, em diferentes cidades do Brasil e até fora do país. Pode ser cansativo no começo, mas ao final da pesquisa ele(a) vai entender, construir mais palavras e conseguir falar e ler melhor muitas frases quando as imagens forem apresentadas. E isso vai te ajudar bastante na comunicação com as pessoas e na escola! Esses são possíveis benefícios que ele(a) pode ter com a participação.



5) Por que ele(a) foi escolhido(a)?

As crianças que participarão dessa pesquisa estão matriculadas no terceiro ou quarto ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Seu filho(a) (neto, sobrinho...) foi escolhido(a) porque estamos interessados em saber se ao realizarem atividades que avaliam habilidades básicas, crianças com transtorno do espectro autista conseguem melhores resultados ao participarem de um programa de ensino informatizado de leitura e escrita, este programa permite que crianças, assim como ele(a), aprendam mais e mais rápido habilidades verbais como ler, escrever, ouvir e falar palavras e frases. Estamos interessados em saber as habilidades básicas que podem te ajuda-lo(a) a ler e escrever melhor.

6) O que acontecerá se ele/a participar? O que terá que fazer?

Essas são algumas das tarefas que ele(a) poderá fazer:

- **Atividade proposta para todas as habilidades de atenção:** Jogo da memória. O Jogo da memória é formado por peças com figuras em um dos lados tendo como objetivo encontrar os pares de cada figura. Vamos observar o comportamento durante o jogo.

- **Atividade proposta para movimentos finos:** Movimentos com as mãos. Imitar os movimentos que vou fazer.

- **Atividade proposta para nomear objetos:** Para esta atividade será usado uma caixa com diversos objetos do dia a dia da criança. E vamos dizer o nome de cada objeto.

- **Tarefas do Módulo 1 do ALEPP**

Tarefa de seleção	Tarefa de vocalização	Tarefa de construção

Esses são apenas alguns tipos, mas existem muito mais tipos de tarefas.

7) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

Não será exigido nada além do que levá-lo(a) à escola com assiduidade.

8) Terei algum tipo de remuneração? E se algo der errado?

Essa pesquisa não tem remuneração, ou seja, você não ganha dinheiro para participar. Mas se participar, seu/sua filho/a poderá aprender a ler e escrever muitas palavras ou frases. Caso você se sinta prejudicado em algum momento, poderá ser compensado nos termos da Lei. Lembre-se que caso ele(a) não se sinta confortável, poderá se retirar da pesquisa quando desejar, em contato com a pesquisadora responsável ou diretamente nos comitês de ética da UNESP. A retirada do consentimento não necessita de qualquer explicação.

9) O que acontece quando o estudo termina?

Aquilo que nós descobrirmos será apresentado para outros pesquisadores interessados em ajudar crianças a ler, escrever, ouvir e falar melhor! Mas, sem dizer quais foram as crianças que participaram dessa pesquisa, ou seja, ninguém vai saber que foi seu/sua filho(a). A imagem dele(a) sempre será protegida! Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou me telefonar nos números que eu escrevi nesse texto. Ao final da pesquisa, uma síntese dos resultados será apresentada a você.

10) A participação neste estudo será mantida em sigilo?

Ninguém irá saber que ele(a) está participando da pesquisa. Não falaremos a outras pessoas ou repetiremos a estranhos as informações que ele(a) ou mesmo você contar. Em alguns momentos irei usar uma câmera de vídeo para filmá-lo(a), enquanto faz as tarefas, e depois ver se está lendo e falando melhor. Tomarei todo cuidado para guardar esse vídeo e as informações sobre ele(a) evitando que alguém veja. No entanto, podem ocorrer falhas e outras pessoas terem acesso às informações ou assistirem aos vídeos. Inclusive, se você quiser, você e _____ (*nome do participante de pesquisa*) também poderão ver esses vídeos.

11) Contato para informações adicionais

Caso tenha dúvidas depois que for embora, você pode me procurar. O meu nome completo é Priscila Giansante Rossi e atendo no telefone: (16) 9.8128.3124..

Endereço do Pesquisador Responsável (Rua, Nº): Rua Bom Jesus, 102 – Ibitinga/SP – CEP 14940-121, telefone (16) 9.91283124 ou ainda pelo email pg.rossi@unesp.br

Os Comitês de Ética em Pesquisa são órgãos colegiados com a finalidade de proteção ao participante da pesquisa, sob o ponto de vista ético. Portanto para denúncias e/ou reclamações entrar em contato com:

CEP-FC-UNESP, à Avenida Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, ou pelo telefone (14) 3103-6075 / Ramal: 7400 ou ainda pelo email CEP-FC-UNESP ou ainda pelo email cepesquisa.fc@unesp.br.

12) Concordância

Eu _____
_____, portador da cédula de identidade _____, após leitura das informações acima, concordo em participar da pesquisa e assino este documento em duas vias, sendo que uma via ficará comigo e outra com o pesquisador.

Bauru, SP, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

Nome/Assinatura do Pesquisador(a)

Obs: quando o Registro de Consentimento for feito com o intuito de acompanhar o Registro de Assentimento, as assinaturas devem ser do Pesquisador e do Responsável pelo menor ou legalmente incapaz.

APÊNDICE D

REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

1) Convite ao participante

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Ela tem um nome que é: **“Avaliações das habilidades básicas como meio de elegibilidade a um programa de ensino informatizado de leitura e escrita em educandos com transtorno do espectro autista”**.

Existem leis que protegem as pessoas e sua participação nas pesquisas. As resoluções 466/2012 e 510/2016. Muito número né?! Mas vou explicar como a pesquisa é feita e caso tenha dúvidas ou se algo não estiver claro, você pode perguntar. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa. Caso você aceite, mas depois mude de ideia, tudo bem. Não terá problema.

2) O que é o projeto? Qual seu objetivo?

O nome da pesquisa pode ser comprido e difícil, mas as atividades são bem simples. Seus pais permitiram que você participasse.

Quando fazemos pesquisas, sempre queremos conhecer melhor alguma coisa. Nesta pesquisa queremos avaliar algumas habilidades básicas como meio de elegibilidade a um programa de ensino informatizado de leitura e escrita. Nesta pesquisa vamos avaliar essas habilidades básicas e posteriormente ensinar a ler, escrever, ouvir e falar nomes de coisas que talvez você ainda não conheça.

3) O projeto possui algum risco?

A pesquisa será feita em uma sala legal, onde nós vamos fazer algumas atividades, e algumas serão no computador. Você vai realizar atividades e apontar figuras ou ler palavras e frases.

É possível que você não saiba o nome de algumas figuras ou que não saiba ler algumas palavras ou frases, ou que não saiba realizar alguma atividade. Isso pode ser meio chato, mas gostaríamos de contar com sua ajuda para avaliarmos suas habilidades para melhores resultados quando exposto ao programa de ensino informatizado, não precisa ter medo de errar ou se sentir mal. Então, não se preocupe se não souber o nome de alguma figura ou palavra ou não conseguir realizar alguma atividade. Algumas tarefas serão ensinadas e outras serão novas e vamos querer saber como você se sai nelas.

Pode ser que você fique chateado com os erros ou fique bem cansado com a repetição de tarefas. Se isso acontecer, faremos um intervalo. Se quiser ir ao banheiro ou precisar tomar água ou se não estiver gostando (desconforto) nós vamos conversar e podemos parar a atividade.

4) Terei alguma assistência? Quais são os possíveis benefícios?

A pesquisa será realizada em sala confortável para você. Será em alguma sala de aula ou outra sala disponível da sua própria escola.

Vamos realizar algumas atividades avaliativas e posteriormente podemos realizar outras tarefas que muitas crianças já fizeram, em diferentes cidades do Brasil e até fora do país. Pode ser cansativo no começo, mas ao final da pesquisa você vai entender, construir mais palavras e conseguir falar e ler

melhor muitas frases quando as imagens forem apresentadas. E isso vai te ajudar bastante na comunicação com as pessoas e na escola! Se você ficar cansado, quiser ir ao banheiro ou precisar tomar água, precisa apenas avisar para pararmos as atividades. Esses são benefícios que você poderá ter com a sua participação.



5) Por que eu fui escolhido(a)?

As crianças que participarão dessa pesquisa estão matriculadas no terceiro ou quarto ano do Ensino Fundamental. Você foi escolhido porque estamos interessados em saber se ao participar de atividades que avaliam habilidades básicas, crianças com transtorno do espectro autista conseguem melhores resultados ao participarem de um programa de ensino informatizado de leitura e escrita, este programa permite que crianças, assim como você, aprendam mais e mais rápido habilidades verbais como ler, escrever, ouvir e falar palavras e frases. Estamos interessados em saber suas habilidades básicas que podem te ajudar a ler e escrever melhor. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, ou pode parar de participar no momento que desejar. É seu direito e não terá nenhum problema.

6) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Essas são algumas das tarefas que você poderá fazer:

Atividade proposta para todas as habilidades de atenção: Jogo da memória. O Jogo da memória é formado por peças com figuras em um dos lados tendo como objetivo encontrar os pares de cada figura. Vamos observar o comportamento durante o jogo.

Atividade proposta para movimentos finos: Movimentos com as mãos. Imitar os movimentos que vou fazer.

Atividade proposta para nomear objetos: Para esta atividade será usado uma caixa com diversos objetos do dia a dia da criança. E vamos dizer o nome de cada objeto.

Tarefas do Módulo 1 do ALEPP



Nesta atividade vamos mostrar as figuras acima e dizer que: “Palavras ou frases serão ditadas pelo autofalante e você deverá escolher figuras, palavras ou frases que melhor combinam com a ditada usando o mouse; essa é uma tarefa de apontar (seleção). Em algumas situações você vai ver figuras ou palavras escritas e sua tarefa será dizer o nome como ou ler; essa é uma tarefa de vocalizar. As atividades podem, ainda, pedir para que você aponte letras ou palavras em uma determinada ordem; essa tarefa é de construção, parecida com a de escrever.”

Esses são apenas alguns tipos, mas existem muito mais tipos de tarefas.

7) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

É importante que você preste bastante atenção e tente acertar o máximo que puder. Mas se você não souber, não tem problema! Você vai aprender e no final estará acertando mais.

Antes de começar a pesquisa, nós vamos conversar para você me conhecer melhor. “Não será exigido nada além ir até o local da pesquisa, três a quatro vezes por semana que será na sua escola, para que as atividades sejam realizadas”.

8) Terei algum tipo de remuneração? E se algo der errado?

Essa pesquisa não tem remuneração, ou seja, você não ganha dinheiro para participar. Mas se participar, você poderá aprender a ler e escrever muitas palavras ou frases. Caso você não goste nenhum pouco do que está acontecendo você pode falar diretamente com o pesquisador ou pedir para seu pai falar, o que você achar melhor.

9) O que acontece quando o estudo termina?

Aquilo que nós descobirmos será apresentado para outros pesquisadores interessados em ajudar crianças a ler, escrever, ouvir e falar melhor! Mas, sem dizer quais foram as crianças que participaram dessa pesquisa, ou seja, ninguém vai saber que foi você. Sua imagem sempre será protegida! Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou pedir para seus pais para me telefonar nos números que eu escrevi nesse texto. Ao final da pesquisa, diremos a você como você se saiu.

10) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Não contaremos a ninguém que você faz essas atividades. Em alguns momentos irei usar uma câmera de vídeo para filmar você enquanto faz as tarefas, e depois ver se você está lendo e falando melhor. Tomarei todo cuidado para guardar esse vídeo e as informações sobre você evitando que alguém veja. Mas se meu computador for “hackeado” pode acontecer...Inclusive, se você ou seu pai/mãe/avô quiserem _____ (*nome do responsável legal*) também poderão ver esses vídeos.

11) Contato para informações adicionais

Caso tenha dúvidas depois que for embora, você pode me procurar. O meu nome completo é Priscila Giansante Rossi e atendo no telefone: (16) 9.8128.3124.

Eu passei todas essas informações ao seu responsável e caso tenha alguma reclamação ou pedido sobre a pesquisa, peça para ele(a) entrar em contato comigo ou direto na Unesp.

Os contatos estão aqui:

Endereço do Pesquisador Responsável (Rua, Nº): Rua Bom Jesus, 102, Ibitinga-SP. CEP 14940-121, ou telefone (16) 9.8128.3124 ou ainda pelo e-mail pg.rossi@unesp.br

Os Comitês de Ética em Pesquisa são órgãos colegiados com a finalidade de proteção ao participante da pesquisa, sob o ponto de vista ético. Portanto para denúncias e/ou reclamações entrar em contato com:

CEP-FC-UNESP, à Avenida Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, ou pelo telefone (14) 3103-6075 / Ramal: 7400 ou ainda pelo email CEP-FC-UNESP ou ainda pelo email cepesquisa.fc@unesp.br.

12) Concordância

Eu _____,
portador da cédula de identidade _____, após leitura das informações
acima, concordo em participar da pesquisa e assino este documento em duas vias, sendo que uma
via ficará comigo e outra com o pesquisador.

Ibitinga, SP, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

Nome/Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Responsável pelo menor ou legalmente incapaz

(Participante da Pesquisa menor de 18 anos)

Obs: quando o Registro de Consentimento for feito com o intuito de acompanhar o Registro de Assentimento, as assinaturas devem ser do Pesquisador e do Responsável pelo menor ou legalmente incapaz.

APÊNDICE E
PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE HABILIDADES BÁSICAS

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES BÁSICAS

Nome: _____

Escola: _____

Aplicadora: _____

Data: _____ **Horário inicial:** _____ **Horário final:** _____

1ª ETAPA

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DE ATENÇÃO

Habilidade de Atenção Sentar; Esperar; Contato Visual.
Atividade proposta para todas as habilidades: Jogo da memória. O Jogo da memória é formado por peças com figuras em um dos lados tendo como objetivo encontrar os pares de cada figura. Ao jogar com o educando observe seus comportamentos segundo as tabelas. Espera-se que esta avaliação tenha um tempo estimado entre 20 a 30 minutos, para isto recomenda-se o uso de 20 pares, caso o jogo termine antes, jogar novamente, ou propor outro jogo como quebra-cabeça e seguir conforme as instruções. Instruções: Em um ambiente tranquilo, sem ruídos e confortável converse com a criança perguntando se ela conhece o jogo da memória, se já jogou com seus amigos e/ou com seus familiares e se ele pode jogar com você. Explique as regras que acompanham o jogo e comece a jogar avaliando seus comportamentos de acordo com as habilidades de sentar-se, esperar e de contato visual. Sugerimos que para incentivar a criança seja selecionado um jogo da memória com temática do interesse da criança.

SENTAR

Quantas vezes se levantou durante o tempo total da atividade proposta:

Tempo da atividade: _____ Quantidade de vezes: _____ / ()
nenhuma

Realizou a atividade proposta:

- ☐ **sentado**
- ☐ **na maior parte do tempo sentado.**
- ☐ _____ em pé
- ☐ **na maior parte do tempo em pé.**
- ☐ **ora permanecia sentado, ora em pé.**
- ☐ **outro a saber:** _____

Qual tempo máximo permanece sentado antes de se levantar pela primeira vez:

Tempo: _____

ESPERAR

Consegue esperar sentado o início da atividade?

- ☐ **não, levanta-se e mexe nos materiais.**
- ☐ **não muito, ele se mostra inquieto em seu lugar, mas não mexe nos materiais.**
- ☐ **sim, aguarda sentado a organização dos materiais sem mexer em nada.**
- ☐ **outro a saber:** _____

Ao esperar a organização dos materiais:

- ☐ **fala muito enquanto espera.**
- ☐ **fala pouco enquanto espera.**
- ☐ **não fala nada enquanto espera.**

Consegue esperar a explicação da atividade?

- ☐ **não, mostra-se inquieto querendo começar a atividade.**
- ☐ **não muito, mas interrompe a explicação.**
- ☐ **sim, consegue esperar.**

Consegue esperar sua vez na atividade proposta?

- ☐ **não, mostrando-se inquieto e não respeita os turnos.**
- ☐ **na maior parte das vezes não, pois precisa ser lembrado que não é sua vez.**
- ☐ **sim, consegue esperar.**
- ☐ **na maior parte das vezes sim.**

CONTATO VISUAL

Ao chamar o educando pelo nome ele faz contato visual?

- ☐ não faz nenhum contato e não responde.
- ☐ não, mas responde.
- ☐ sim, faz contato visual brevemente e desvia o olhar: tempo estimado: _____
- ☐ sim, faz contato visual sustentável: tempo estimado: _____

Ao explicar a atividade que será proposta, o educando:

- ☐ não consegue sustentar o olhar enquanto ouve a explicação.
- ☐ sim, faz contato visual brevemente e desvia o olhar: tempo estimado: _____
- ☐ sim, faz contato visual sustentável: tempo estimado: _____

Ao estar engajado na atividade proposta faz contato visual se chamado?

- ☐ não, e não responde.
- ☐ não, mas responde.
- ☐ sim, brevemente e volta a atividade.
- ☐ sim, e sustenta o olhar sem voltar a atividade.

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES BÁSICAS

Nome: _____

Escola: _____

Aplicadora: _____

Data: _____ Horário inicial: _____ Horário final: _____

2ª ETAPA

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DE IMITAÇÃO

Habilidade de Imitação
Movimentos motores finos; Imitar ações com objetos; Sequência de movimento.
Atividade proposta para movimentos finos: Movimentos com as mãos. Instruções: Em um ambiente tranquilo, sem ruídos e confortável tenha uma conversa inicial com a criança para que ela se sinta acolhida neste momento de avaliação. Logo após explique que nesta etapa ela precisa imitar os movimentos feitos por você. Garanta que a criança esteja atenta quando você for fazer o movimento, ela deve repetir o mesmo movimento depois de você, não descreva verbalmente o movimento, apenas diga "faça igual", "agora é sua vez". Os movimentos selecionados e as figuras na tabela abaixo fazem parte do livro Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo - Manual para intervenção comportamental intensiva (Gomes e Silveira, 2016).

MOVIMENTOS MOTORES FINOS		
	Juntar as mãos	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Abrir e fechar as mãos	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu

	Tocar um indicador no outro	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Tocar um polegar no outro	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Mexer os dedos	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Unir as duas mãos entrelaçando os dedos	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Tocar o dedo indicador no polegar (pinça)	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Apontar para o nariz	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Apontar o dedo indicador para a palma da mão	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Levantar o dedo indicador	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Colocar os polegares para cima (jóia)	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Fazer o sinal de "V"	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu

EM MODO GERAL

O educando observa o movimento solicitado?

- () na maioria das vezes não, precisando chamar sua atenção mais de uma vez.
 () ora observa o movimento, ora não.
 () sim, observa o movimento com atenção

Ao solicitar que o educando faça o movimento igual, ele:

- () não imita.
 () verbaliza que não consegue e não faz.
 () na maioria das vezes não imita. Quais movimentos: _____
 () ora imita, ora não imita. Quais movimentos: _____
 () imita, mas não de forma satisfatórias: Quais movimentos: _____
 () imita todos de maneira satisfatória

Habilidade de Imitação

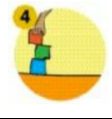
Movimentos motores finos; Imitar ações com objetos; Sequência de movimento.

Atividade proposta para imitar ações com objetos: Para esta atividade você irá precisar de blocos de montagem, boné ou chapéu, copo, guardanapo, caixa pequena, carrinho, lápis folhas e massinhas.

Instruções: Em um ambiente tranquilo, sem ruídos e confortável tenha uma conversa inicial com a criança para que ela se sinta acolhida neste momento de avaliação. Logo após explique que nesta etapa ela precisa imitar os movimentos feitos por você. Garanta que a criança esteja atenta quando você for fazer o movimento, ela deve repetir o mesmo movimento depois de você, não descreva verbalmente o movimento, apenas diga "faça igual", "agora é sua vez". Os movimentos selecionados e as figuras na tabela abaixo fazem parte do livro Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo - Manual para intervenção comportamental intensiva (Gomes e Silveira, 2016).

IMITAR AÇÕES COM OBJETOS

	Colocar um objeto dentro de uma caixa	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
---	---------------------------------------	--

	Empurrar um carrinho	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Empilhar blocos	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Colocar um chapéu	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Rabiscar	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Limpar a boca com um guardanapo	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Beber de um copo	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Fazer uma bolinha com uma massinha (duas mãos)	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Fazer uma minhoca de massinha (mesa)	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Amassar uma folha	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu

EM MODO GERAL

O educando observa o movimento solicitado?

- () na maioria das vezes não, precisando chamar sua atenção mais de uma vez
 () ora observa o movimento, ora não.
 () sim, observa o movimento com atenção.

Ao solicitar que o educando faça o movimento igual, ele: () não imita.

- () verbaliza que não consegue e não faz.
- () na maioria das vezes não imita. Quais movimentos: _____
- () ora imita, ora não imita. Quais movimentos: _____
- () imita, mas não de forma satisfatórias: Quais movimentos: _____
- () imita todos de maneira satisfatória

Habilidade de Imitação

Movimentos motores finos; Imitar ações com objetos; Sequência de movimento.

Atividade proposta para sequência de movimentos: Esta atividade usa as partes do corpo, cadeira e mesa.

Instruções: Em um ambiente tranquilo, sem ruídos e confortável tenha uma conversa inicial com a criança para que ela se sinta acolhida neste momento de avaliação. Logo após explique que nesta etapa ela precisa imitar os movimentos feitos por você. Garanta que a criança esteja atenta quando você for fazer o movimento, ela deve repetir o mesmo movimento depois de você, não descreva verbalmente o movimento, apenas diga "faça igual", "agora é sua vez". Os movimentos selecionados e as figuras na tabela abaixo fazem parte do livro Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo - Manual para intervenção comportamental intensiva (Gomes e Silveira, 2016).

SEQUÊNCIA DE MOVIMENTOS		
	Bater na mesa e bater palmas	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Dar tchau e mandar beijo	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Fazer sim e não com a cabeça	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Colocar as mãos na cabeça e bater nos ombros	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Colocar as mãos na cintura e mexer a cintura	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu

	Levantar e agachar (vivo ou morto)	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Dar uma volta em uma cadeira e se sentar	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Tocar o joelho e tocar os pés.	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Sentar na cadeira e bater os pés no chão.	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
	Bater palmas e pular.	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu

EM MODO GERAL

O educando observa o movimento solicitado?

- () na maioria das vezes não, precisando chamar sua atenção mais de uma vez.
 () ora observa o movimento, ora não.
 () sim, observa o movimento com atenção.

Ao solicitar que o educando faça o movimento igual, ele:

- () não imita.
 () verbaliza que não consegue e não faz.
 () na maioria das vezes não imita. Quais movimentos: _____
 () ora imita, ora não imita. Quais movimentos: _____
 () imita, mas não de forma satisfatórias: Quais movimentos: _____
 () imita todos de maneira satisfatória

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES BÁSICAS

Nome: _____

Escola: _____

Aplicadora: _____

Data: _____ Horário inicial: _____ Horário final: _____

3ª ETAPA

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DE LINGUAGEM RECEPTIVA

Habilidade Linguagem Receptiva Seguir instruções de dois passos; Identificar objetos; Identificar figuras.
Atividade proposta para seguir instruções de dois passos: Para esta atividade será usado parte do corpo, folhas e interação com o ambiente. Instruções: Em um ambiente tranquilo, sem ruídos e confortável tenha uma conversa inicial com a criança para que ela se sinta acolhida neste momento de avaliação. Logo após explique que nesta etapa ela precisa fazer o que foi pedido, para isto, fale a instrução sem usar gestos ou dicas visuais. As instruções selecionadas na tabela abaixo fazem parte do livro Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo - Manual para intervenção comportamental intensiva (Gomes e Silveira, 2016).

SEGUIR INSTRUÇÕES DE DOIS PASSOS	
Feche a porta e apague a luz	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
Bata palmas e dê tchau	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
Levante e pule	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
Pegue o papel e jogue fora	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
Dê tchau e mande um beijo	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu

Levante os braços e bata palmas	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
Levante e bata os pés no chão	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
Levante e bata palmas	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu
Sente e bata os pés	() 1ª tentativa () 2ª tentativa () Não conseguiu

EM MODO GERAL
O educando realiza as instruções solicitadas? () não consegue realizá-las () não demonstra que compreende as instruções () realiza apenas uma instrução: Qual: _____ () realiza ora uma instrução, ora duas. () realiza de modo satisfatórios as instruções. Ao realizar as instruções: () demora para realizar: Tempo estimado: _____ () precisa de incentivo para realizar () se esquece do que foi pedido, necessitando que o lembre () realiza prontamente as instruções com dificuldades: Quais: _____ () realiza prontamente as instruções sem dificuldade. (_____

Habilidade Linguagem Receptiva Seguir instruções de dois passos; Identificar objetos; Identificar figuras.
Atividade proposta para identificar objetos: Para esta atividade será posto em cima de uma mesa e os seguintes objetos: lápis de cor, apontador, carrinho de brinquedo, colher, giz de lousa, borracha, lápis, tesoura, algodão e cola e uma caixa. Instruções: Em um ambiente tranquilo, sem ruídos e confortável tenha uma conversa inicial com a criança para que ela se sinta acolhida neste momento de avaliação. Logo após explique que nesta etapa você está fazendo uma compra e precisa que ela te ajuda a pôr todos os itens na caixa, seu comando deve ser "me dá o/a", ou "cadê o/a. Aguarde ela guardar o objeto conforme as instruções do livro Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo - Manual para intervenção comportamental intensiva (Gomes e Silveira, 2016).

IDENTIFICAR OBJETOS	
Lápis de cor	() sim () não
Apontador	() sim () não
Carrinho de brinquedo	() sim () não
Colher	() sim () não
Giz de lousa	() sim () não
Borracha	() sim () não
Lápis	() sim () não
Tesoura	() sim () não
Algodão	() sim () não
Cola	() sim () não

EM MODO GERAL
O educando consegue identificar os objetos selecionados? () não consegue identificar nenhum () consegue identificar poucos () consegue identificar a maioria: Quais não consegue identificar todos : _____ ()

Habilidade Linguagem Receptiva Seguir instruções de dois passos; Identificar objetos; Identificar figuras.
Atividade proposta para identificar figuras: Para esta atividade será usados 5 figuras de cada categorias como animais, alimentos, vestuários, veículos. Instruções: Em um ambiente tranquilo, sem ruídos e confortável tenha uma conversa inicial com a criança para que ela se sinta acolhida neste momento de avaliação. Logo após explique que nesta etapa você irá mostrar uma folha de cartolina com todas as figuras da tabela abaixo, e cada vez que uma palavra for sorteada ela precisa fazer um "X" em cima da figura. Seu comando deve ser "cadê o/a, aguarde ela fazer um "X" na figura para sortear outra. Tais instruções estão presentes no livro Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo - Manual para intervenção comportamental intensiva (Gomes e Silveira, 2016).

IDENTIFICAR FIGURAS	
Borboleta	() sim () não
Galinha	() sim () não
Urso	() sim () não
Cachorro	() sim () não
Gato	() sim () não
Bolo	() sim () não
Macarrão	() sim () não
Cenoura	() sim () não
Bala	() sim () não
Chocolate	() sim () não

EM MODO GERAL
O educando consegue identificar as figuras selecionadas? () não consegue identificar nenhuma () consegue identificar poucas () consegue identificar a maioria. () consegue identificar todas.



AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES BÁSICAS

Nome: _____

Escola: _____

Aplicadora: _____

Data: _____ **Horário inicial:** _____ **Horário final:** _____

4ª ETAPA

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DE LINGUAGEM EXPRESSIVA

Habilidade Linguagem Expressiva Imitar sons; Nomear objetos; Nomear figuras.
Atividade proposta para seguir imitar sons: Para esta atividade será usado palavras sendo categorizadas por sons de vogal, sílaba e palavra. Instruções: Em um ambiente tranquilo, sem ruídos e confortável tenha uma conversa inicial com a criança para que ela se sinta acolhida neste momento de avaliação. Logo após explique que nesta etapa ela precisa imitar/repetir os sons que você irá fazer logo em seguida. as categorias dos sons selecionados na tabela abaixo fazem parte do livro Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo - Manual para intervenção comportamental intensiva (Gomes e Silveira, 2016).

IMITAR SONS	
A	() sim () não
E	() sim () não
I	() sim () não
O	() sim () não
U	() sim () não
BU	() sim () não

DO	() sim () não
FE	() sim () não
GI	() sim () não
JU	() sim () não
LA	() sim () não
NA	() sim () não
PO	() sim () não
RI	() sim () não
VA	() sim () não
ZI	() sim () não
MATO	() sim () não
FOGUETE	() sim () não
CHOCOLATE	() sim () não

EM MODO GERAL	
O educando consegue imitar os sons das vogais? () não consegue () consegue imitar a maioria corretamente. Quais: _____ () sim, consegue imitar todas as vogais.	
O educando consegue imitar sons de sílabas? () não consegue () consegue imitar a maioria corretamente. Quais: _____ () sim, consegue imitar todas os sons de sílabas solicitadas.	educando consegue imitar sons
O educando consegue imitar sons de palavras simples? () não consegue () consegue imitar a maioria corretamente. Quais: _____ () sim, consegue imitar todas os as palavras solicitadas.	

Habilidade Linguagem Expressiva Imitar sons; Nomear objetos; Nomear figuras.
Atividade proposta para nomear objetos: Para esta atividade será usado uma caixa com diversos objetos do dia a dia da criança. Instruções: Em um ambiente tranquilo, sem ruídos e confortável tenha uma conversa inicial com a criança para que ela se sinta acolhida neste momento de avaliação. Logo após explique que nesta etapa ela precisa responder sua pergunta "o que é isto?" E marque se acertou ou não a resposta. As instruções desta avaliação fazem parte do livro Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo - Manual para intervenção comportamental intensiva (Gomes e Silveira, 2016).

NOMEAR OBJETOS	
Garfo	() sim () não
Copo	() sim () não
Caneta	() sim () não
Folha	() sim () não
Controle remoto	() sim () não
Boné	() sim () não
Óculos	() sim () não
Sabonete	() sim () não
Escova de dente	() sim () não
Escova de cabelo	() sim () não

EM MODO GERAL
O educando consegue nomear os objetos solicitados? () não consegue () consegue nomear poucos corretamente. Quais: _____ () consegue nomear a maioria. Quais: _____ () sim, consegue nomear todos os objetos

Habilidade Linguagem Expressiva Imitar sons; Nomear objetos; Nomear figuras.
Atividade proposta para nomear figuras: Para esta atividade será um caixa e 5 figuras de cada categorias como animais, alimentos, mobílias e formas. Instruções: Em um ambiente tranquilo, sem ruídos e confortável tenha uma conversa inicial com a criança para que ela se sinta acolhida neste momento de avaliação. Logo após explique que nesta etapa ela precisa responder sua pergunta "o que é isto?" E marque se acertou ou não a resposta. As instruções desta avaliação fazem parte do livro Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo - Manual para intervenção comportamental intensiva (Gomes e Silveira, 2016).

NOMEAR FIGURAS	
Leão	() sim () não () tentativa de nomeação
Macaco	() sim () não () tentativa de nomeação
Tomate	() sim () não () tentativa de nomeação
Morango	() sim () não () tentativa de nomeação
Cama	() sim () não () tentativa de nomeação
Guarda-roupa	() sim () não () tentativa de nomeação
Triângulo	() sim () não () tentativa de nomeação
Estrela	() sim () não () tentativa de nomeação
Camiseta	() sim () não () tentativa de nomeação
Tênis	() sim () não () tentativa de nomeação
Bola de futebol	() sim () não () tentativa de nomeação
Pente de cabelo	() sim () não () tentativa de nomeação

EM MODO GERAL
O educando consegue nomear as figuras solicitadas? () não consegue () consegue nomear poucas corretamente. Quais: _____ () consegue nomear a maioria. Quais: _____ () sim, consegue nomear todas as figuras.

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES BÁSICAS

Nome: _____

Escola: _____

Aplicadora: _____

Data: _____ Horário inicial: _____ Horário final: _____

5ª ETAPA

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES PRÉ-ACÂDEMICAS

Habilidade Linguagem Pré-acadêmica

Coordenação de olho e mão; Emparelhar figuras; Emparelhar objetos e figuras

Atividade proposta para coordenação de olho e mão: Para esta atividade será utilizado uma folha de atividade em que a criança deverá ligar os objetos escolares até a mochila.

Instruções: Em um ambiente tranquilo, sem ruídos e confortável tenha uma conversa inicial com a criança para que ela se sinta acolhida neste momento de avaliação. Logo após explique que nesta etapa ela precisa ligar os objetos apenas os objetos escolares até a mochila. As instruções fazem parte do livro Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo - Manual para intervenção comportamental intensiva (Gomes e Silveira, 2016).

COORDENAÇÃO DE OLHO E MÃO

O educando conseguiu realizar a atividade?

- ☐ não conseguiu
- ☐ apresentou muita dificuldade ao ligar as figuras
- ☐ consegue ligar a maioria. Quais: _____
- ☐ sim, consegue ligar todas as figuras

Observações: _____



Você pode me
ajudar a arrumar
minha mochila?

**Ligue os materiais
escolares na mochila**



Habilidade Linguagem Pré-acadêmica

Coordenação de olho e mão; Emparelhar figuras; Emparelhar objetos e figuras

Atividade proposta para emparelhar figuras: Para esta atividades serão utilizadas: fichas de papel cartão na cor branca de 21 cm x 30 cm, figuras, palavras impressas. A atividade terá 5 figuras/palavras fixas na página da direita de um fichário e o mesmo número de figuras/palavras móveis para cada categoria: figuras idênticas de formato diferente, figuras idênticas de mesmo formato e palavras impressas.

Instruções: Em um ambiente tranquilo, sem ruídos e confortável tenha uma conversa inicial com a criança para que ela se sinta acolhida neste momento de avaliação. Logo após explique que nesta etapa ela irá relacionar as figuras/palavras iguais, para isto ofereça o comando “Pegue cada uma das figuras/palavras desta página (aponte a página esquerda) e coloque sobre a figura/palavras igual desta (aponte a página da direita). As instruções e as figuras abaixo fazem parte do livro Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo - Manual para intervenção comportamental intensiva (Gomes e Silveira, 2016).

EMPARELHAR FIGURAS (figuras idênticas de formato diferente)



Figura demonstrativa (Gomes e Silveira, 2016)

Atividade 1

Melancia - () sim () não
Bola de futebol - () sim () não
Gato - () sim () não
Tênis - () sim () não
Flor - () sim () não

EMPARELHAR FIGURAS (figuras idênticas de mesmo formato)



Figura demonstrativa (Gomes e Silveira, 2016)

Atividade 1

Cenoura - () sim () não
 Número 5 - () sim () não
 Árvore - () sim () não
 Vestido - () sim () não
 Bombeiro - () sim () não

EMPARELHAR FIGURAS (palavras impressas)



Figura demonstrativa (Gomes e Silveira, 2016)

Atividade 1

Lua - () sim () não
 Rosa - () sim () não
 Vaso - () sim () não
 Colar - () sim () não
 Maleta - () sim () não

EM MODO GERAL

O educando consegue emparelhar figuras idênticas de formatos diferentes?

- ☐ não consegue
- ☐ consegue emparelhar poucas figuras. Quantidade: _____
- ☐ consegue emparelhar a maioria. Quantidade: _____
- ☐ consegue emparelhar todas.

O educando consegue emparelhar figuras idênticas de mesmos formatos?

- ☐ não consegue
- ☐ consegue emparelhar poucas figuras. Quantidade: _____
- ☐ : consegue emparelhar a maioria. Quantidade: _____
- ☐ consegue emparelhar todas.

O educando consegue emparelhar palavras impressas?

- ☐ não consegue
- ☐ consegue emparelhar poucas. Quantidade: _____
- ☐ consegue emparelhar a maioria. Quantidade: _____
- ☐ consegue emparelhar todas.

Habilidade Linguagem Pré-acadêmica

Coordenação de olho e mão; Emparelhar figuras; Emparelhar objetos e figuras

Atividade proposta para emparelhar objetos e figuras: Para esta atividades serão utilizadas: 5 potes transparentes, 5 objetos e figuras ou fotos desses objetos.

Instruções: Em um ambiente tranquilo, sem ruídos e confortável tenha uma conversa inicial com a criança para que ela se sinta acolhida neste momento de avaliação. Logo após explique para ela o objetivo de cada tipo de atividade. Há dois tipos de atividade.

Tipo 1: As figuras estarão dentro dos potes, os objetos estarão sobre a mesa e a função do aprendiz será colocar cada objeto no pote correspondente, tendo a figura como referência.

Tipo 2: Cada pote tem um objeto dentro, as figuras estarão sobre a mesa e a função do aprendiz é colocar cada figura em frente ao pote correspondente, tendo o objeto como referência.

As instruções e figuras na tabela abaixo fazem parte do livro Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo - Manual para intervenção comportamental intensiva (Gomes e Silveira, 2016) com adaptação da autora.

EMPARELHAR OBJETOS E FIGURAS

Atividade Tipo 1

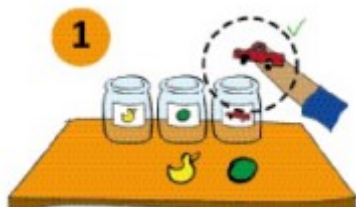


Figura demonstrativa (Gomes e Silveira, 2016)

Milho - () sim () não
 Banana de brinquedo - () sim () não
 Cenoura - () sim () não
 Morango - () sim () não
 Pêra - () sim () não

Atividade Tipo 2



Figura demonstrativa (Gomes e Silveira, 2016)

Milho - () sim () não
 Banana de brinquedo - () sim () não
 Cenoura - () sim () não
 Morango - () sim () não
 Pêra - () sim () não

EM MODO GERAL

O educando consegue emparelhar objetos e figuras?

- () não consegue
 () consegue emparelhar poucos itens. Quantidade: _____
 () : consegue emparelhar a maioria dos itens. Quantidade _____
 consegue emparelhar todos os itens.

 ()

ANEXO A – CARTA DE ACEITE



PREFEITURA MUNICIPAL DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE IBITINGA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Av. José Zapata, 125 – Jardim Centenário – (16) 33529000
Ibitinga – SP CEP 14940-000

Ibitinga, 11 de outubro de 2023

Assunto: Aceitação de Pedido para Realização de Pesquisa nas Escolas da Rede Municipal de Ensino

Prezada Priscila Giansante Rossi,

Recebemos sua solicitação, para realizar uma pesquisa em escolas da nossa rede municipal de ensino como parte de seu programa de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP (Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho).

Após uma análise cuidadosa de sua proposta de pesquisa e em consonância com o compromisso da Secretaria de Educação em apoiar iniciativas acadêmicas que contribuam para o aprimoramento do sistema de ensino, é com grande satisfação que concedemos nossa autorização para conduzir sua pesquisa nas escolas da nossa rede.

Para garantir uma cooperação eficaz e bem-sucedida, gostaríamos de estabelecer os seguintes termos e condições:

- Coordenação com as Escolas: Antes de iniciar a pesquisa, é fundamental que você coordene e agende as visitas às escolas em questão com os diretores de cada instituição de ensino.
- Respeito ao Calendário Escolar: Certifique-se de que suas atividades de pesquisa não interfiram no calendário escolar regular e nas atividades dos alunos.
- Consentimento Informado: Garanta que todos os envolvidos, incluindo estudantes, professores e pais/responsáveis, sejam informados sobre o propósito da pesquisa e forneçam consentimento voluntário e informado.
- Confidencialidade e Ética: Cumpra rigorosamente os padrões éticos e de confidencialidade em sua pesquisa, garantindo a proteção dos dados pessoais e acadêmicos dos envolvidos.
- Relatório Final: Após a conclusão da pesquisa, solicitamos um resumo do relatório final para que possamos avaliar os resultados e, se possível, contribuir para sua disseminação.

Estamos à disposição para fornecer informações adicionais necessárias para a realização da pesquisa.

Agradecemos o seu interesse em colaborar com a Secretaria Municipal de Educação e desejamos muito sucesso em sua pesquisa. Acreditamos que essa parceria contribuirá para o avanço da educação em nosso município e além.

Atenciosamente,

Claudenice Xavier Borali
Secretária Municipal de Educação

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÕES DAS HABILIDADES BÁSICAS COMO MEIO DE ELEGIBILIDADE A UM PROGRAMA DE ENSINO INFORMATIZADO DE LEITURA E ESCRITA EM EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Pesquisador: PRISCILA GIANANTE ROSSI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78146524.4.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.747.466

Apresentação do Projeto:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: O objetivo deste trabalho será elaborar e verificar a viabilidade de um protocolo de avaliação de habilidades básicas na elegibilidade de crianças com transtorno de espectro autista (TEA) para exposição ao ensino de leitura e escrita baseado em equivalência. Sendo uma pesquisa-ação. Os participantes são educandos da Educação Especial diagnosticados com transtorno do espectro autista que apresentam defasagem no processo de alfabetização e que estejam matriculados no 3º ou 4º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais em escolas regulares municipal de uma cidade do interior de São Paulo, que não possuem atendimento educacional especializado. O público-alvo foi selecionado a partir de um levantamento prévio de educandos diagnosticados com algum transtorno do neurodesenvolvimento de cinco escolas municipais do interior de São Paulo no início

do primeiro semestre de 2023. Para este levantamento foi agendado uma reunião com a equipe da secretaria da educação municipal para a apresentação do projeto desta pesquisa, foi enviado para todas as coordenadoras das cinco escolas um formulário online. A pesquisa após aprovação do Comitê de Ética, será realizada em uma das cinco escolas municipais do interior de São Paulo, e para a escolha da escola consideramos a que apresenta mais educandos que

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

ANEXO B – CONTINUAÇÃO

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS CAMPUS BAURU - JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 6.747.466

compõe nosso público-alvo, estimasse no máximo 3 educandos. Para a realização da pesquisa, um novo levantamento do nosso público-alvo será realizado na escola selecionada, por meio de um formulário online, também estruturaremos

perguntas que nos ajudem a compreender melhor os comportamentos dos participantes da pesquisa e realizaremos as entrevistas com os seus referidos professores e observação em classe para contribuir com os resultados da entrevista. Será utilizado um protocolo de avaliação das habilidades básicas para avaliar os educandos participantes, elaborado a partir de outras pesquisas. Por meio deste protocolo poderemos identificar

se o educando possui as habilidades básicas necessárias para obter resultados mais satisfatórios ao participar do programa informatizado de leitura e escrita, o educando será selecionado para participar do programa se conseguir 80% de acertos no protocolo. Após o protocolo de avaliação das habilidades básicas, será aplicado o instrumento Avaliação da Rede de Leitura e Escrita (ARLE) tanto como pré-teste e pós-teste. Após a ARLE, o participante fará o primeiro módulo do programa Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos (ALEPP). Os resultados da aplicação do programa ALEPP será com base na quantidade de repetições necessárias aos passos de ensino do programa para atingir o critério de acerto de 100% nos pós-testes. Os materiais necessários para a pesquisa será uma filmadora, computador, mouse, caixa de som e/ou fones de ouvidos, acesso à internet e a utilização do ALEPP por meio da plataforma GEIC e jogos.

Objetivo da Pesquisa:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: “Elaborar e aplicar instrumento de avaliação de habilidades básicas em crianças com TEA como forma de fornecer dados relevantes para estabelecer critérios de elegibilidade quanto a participação de um programa informatizado de ensino de leitura e escrita no contexto do Ensino Fundamental de um município que não possui atendimento educacional especializado”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: “Riscos: O maior risco é que o participante fique chateado com potenciais erros ou fique bem cansado com a repetição de tarefas. Se isso acontecer, faremos uma pausa e iniciaremos quando ele concordar em retomar a atividade. Se ele ficar

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

ANEXO B – CONTINUAÇÃO

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 6.747.466

cansado, quiser ir ao banheiro ou precisar tomar água, ou caso sinta que não está gostando (desconforto) ou que alguma coisa está te incomodando (constrangimento), poderá dizer também. Nós vamos conversar sobre o que está acontecendo, resolver a situação e/ou parar a atividade. Caso ele não queira continuar, tudo bem. Benefícios: Pode ser cansativo no começo, mas ao final da pesquisa o participante vai entender, construir mais palavras e conseguir falar e ler melhor muitas frases quando as imagens forem apresentadas. E isso vai ajudar bastante no processo de aprendizagem! Esses são possíveis benefícios ao participar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se mostra relevante social e cientificamente, além de apresentada por meio do projeto de forma coerente em relação aos aspectos éticos, ou seja, em conformidade com as resoluções vigentes, a saber: 466/12 e 510/16, do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequado e respeitando as orientações das resoluções vigentes do CNS, a saber: 466/12 e 510/16.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2292037.pdf	26/02/2024 20:05:07		Aceito
Folha de Rosto	FDR.pdf	26/02/2024 20:03:48	PRISCILA GIANANTE ROSSI	Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

ANEXO B – CONTINUAÇÃO

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS CAMPUS BAURU - JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 6.747.466

Outros	TCUD.pdf	23/02/2024 12:07:28	PRISCILA GIANANTE ROSSI	Aceito
Outros	TCP.pdf	23/02/2024 12:05:10	PRISCILA GIANANTE ROSSI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TDA.pdf	23/02/2024 12:00:35	PRISCILA GIANANTE ROSSI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/02/2024 11:59:36	PRISCILA GIANANTE ROSSI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	23/02/2024 11:58:47	PRISCILA GIANANTE ROSSI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 05 de Abril de 2024

Assinado por:
Cassiano Merussi Neiva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br