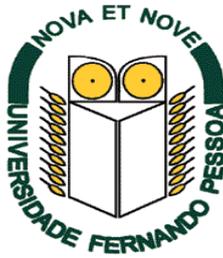


Pedro Lucas Costa e Lopes de Lima



**MODELO SCERTS: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM
PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2021

Pedro Lucas Costa e Lopes de Lima



**MODELO SCERTS: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM
PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2021

Pedro Lucas Costa e Lopes de Lima

**MODELO SCERTS: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM
PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)**

Atesto a originalidade do trabalho

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, sob orientação da Professora Doutora Susana Marinho e coorientação da Professora Doutora Vânia Peixoto.

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2021

RESUMO

O processo de inclusão dos alunos com Perturbação do Espectro Autismo (PEAP envolve tanto a prática pedagógica do professor, quanto um planejamento individual que contemple as diversidades dos alunos que possuem alguma NEE. A busca pela autonomia do aluno com PEA, tem sido um desafio para os professores, e com isso, há uma necessidade de proporcionar ao aluno elementos motivacionais que possam contribuir com a sua formação, e diante disso que o modelo SCERTS surge para avaliar o perfil de interação da professora junto ao seu aluno com PEA, durante o processo em que há a intervenção. Ante o exposto, surge a seguinte questão: Quais os benefícios da modelo SCERTS para o desenvolvimento de competências pedagógicas do professor para melhorar o apoio a alunos com a Perturbação do Espectro do Autismo? Com o objetivo de responder a esse questionamento, o objetivo geral que compõe a investigação foi verificar os impactos no perfil de interação, bem como na apresentação de atividades por parte do docente, em um estudante com PEA, mudanças essas que acarretem o desenvolvimento de competências de comunicação social e regulação emocional. O estudo foi realizado com uma professora que leciona para um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo, em uma escola privada da cidade de Florianópolis no estado de Santa Catarina, utilizou-se a avaliação proposta pelo modelo SCERTS, com base na grelha que determina o nível de desenvolvimento comunicacional. O trabalho junto a professora foi dividido em três momentos: as sessões de observação das aulas, mediação professora e aluno utilizando a grelha de observação e as sessões de tutoria, oportunidade formativa tendo como objetivo as mudanças no perfil de interação; e as atividades oferecidas pela professora para finalizar a segunda sessão de observação, com foco nos resultados da tutoria. Com base nos resultados, o modelo SCERTS pode proporcionar o engajamento e o enriquecimento no que tange repertório pedagógico para trabalhar com seu aluno com autismo, demonstrando assim, as estratégias utilizadas pela professora no processo de ensinoaprendizagem do aluno e a valorização da relação entre eles.

Palavras-chave: Modelo SCERTS, Perturbação do Espectro do Autismo. Inclusão

ABSTRACT

The process of including students with Autism Spectrum Disorder (PEAP) involves both the teacher's pedagogical practice and individual planning that contemplates the diversity of students who have some SEN. The search for the autonomy of the student with ASD has been a challenge for the teachers, and with that, there is a need to provide the student with motivational elements that can contribute to their education, and in view of this, the SCERTS model emerges to assess the teacher's interaction profile with her student with ASD, during the process in which the intervention takes place. Given the above, the following question arises: What are the benefits of the SCERTS model for the development of pedagogical skills for the teacher to improve support for students with Autism Spectrum Disorder? questioning, the general objective of the investigation was to verify the impacts on the interaction profile, as well as on the presentation of activities by the teacher, in a student with PEA, changes that lead to the development of social communication and emotional regulation skills. The study was conducted with a teacher who teaches a student with Autism Spectrum Disorder, in a private school in the city of Florianópolis in the state of Santa Catarina, using the evaluation proposed by the SCERTS model, based on the grid that determines the level of communicational development. The work with the teacher was divided into three stages: classroom observation sessions, teacher and student mediation using the observation grid and tutoring sessions, training opportunity aiming at changes in the interaction profile; and the activities offered by the teacher to finish the second observation session, focusing on the tutoring results. Based on the results, the SCERTS model can provide engagement and enrichment regarding the pedagogical repertoire to work with their student with autism, thus demonstrating the strategies used by the teacher in the student's teaching-learning process and the appreciation of the relationship between them.

Keywords: SCERTS Model, Autism Spectrum Disorder. Inclusion

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe Telma (*in memoriam*) que sempre me ensinou, por meio de ótimos exemplos, a importância de valores como alegria, empatia e gratidão ao universo e a espiritualidade.

Ao meu pai Wilson Lopes por ser meu braço direito e apoiador em tudo e em todas as horas; minha madrastra Myriam que sempre foi um exemplo de pessoa e profissional.

Minha amada esposa Gianina que sempre está junto a mim em todos os momentos, a minha ancestralidade que sempre me honrou com ensinamentos de vida sejam eles oriundos do Rio de Janeiro ou de Póvoa de Varzim; e, à Espiritualidade que nunca me abandonou e sempre me ensinou a ser uma pessoa melhor.

Dedico também a todas as pessoas com Perturbação do Espectro do Autismo.

AGRADECIMENTOS

Às minhas orientadoras Professora Doutora Susana Marinho e a Professora Doutora Vânia Peixoto pelas valiosas intervenções que possibilitaram um enorme crescimento cognitivo e por acreditar na proposta de pesquisa apresentada.

E a todos que fizeram parte da caminhada no processo de concretização do mestrado em educação especial: aos professores, as coordenadoras de curso, colaboradores, pessoal de apoio da universidade, aos colegas de turma e todos que participaram de diferentes formas dessa caminhada.

A todos sinceros sentimentos de gratidão.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
DEDICATÓRIA	viii
AGRADECIMENTOS	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	xiii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
CAPÍTULO I. PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO AUTISMO.....	6
1.1. Identificação e características da PEA (Perturbação do Espectro Autismo).....	6
1.2. O perfil comportamental e comunicativo	7
1.3. Identificação Precoce e Escolarização / intervenção educativa na PEA	10
CAPÍTULO 2. O MODELO SCERTS	13
2.1. Comunicação Social	15
2.1.1 Capacidade de Atenção Conjunta	16
2.1.2 Capacidade de utilização de símbolos.....	18
2.1.3. Objetivos para Comunicação Social.....	20
2.2. Regulação Emocional	23
2.2.1. Comunicação, Arousal e Regulação Emocional.....	25
2.2.2. Objetivos da Regulação Emocional.....	26
2.3. Suporte Transacional	27
2.3.1. Suporte Interpessoal.....	28
2.3.2. Suporte Educacional e de Aprendizagem.....	30
2.3.3. Suporte Familiar	31
2.4. Objetivos para o Suporte Transacional.....	33
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	35
CAPÍTULO III. METODOLOGIA	36
3.1 Objetivos.....	36
3.2 Questões de Investigação	36
3.3 Método.....	37

3.3.1. <i>Participantes</i>	38
3.3.2. <i>Instrumentos</i>	39
3.3.3. <i>Procedimentos</i>	40
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	44
4.1. Resultado sobre o nível de desenvolvimento da Criança com PEA.....	44
4.1.2. <i>Resultados da grelha SAP -Tabela de Informações: Parceiro Social.</i>	44
4.1.3. <i>Domínio da comunicação social</i>	45
4.1.4. <i>Regulação Emocional</i>	46
4.1.5. <i>Apoio Transacional</i>	48
4.2. Resultados da 1ª Sessão - Formulário de Observação do Parceiro Social: Suporte Transacional.....	51
4.3. Resultado da 2ª Sessão – 1ª Tutoria	59
4.4. Resultado da 3ª Sessão – 2ª Sessão de Tutoria.....	62
4.5 Questionário – Aspectos úteis da Tutoria	63
4.6. Resultado da 4ª Sessão – Avaliação da mudança no perfil de interação e na apresentação das atividades	67
4.7 Discussão dos Resultados.....	74
CONCLUSÃO	79
Referências	81
ANEXOS.....	86
ANEXO 01 – Parecer da Comissão Ética	87
ANEXO 02 – Carta de Autorização.....	95
ANEXO 03 - Declaração de Consentimento	96
ANEXO 04 – Questionário de Tutoria.....	97
ANEXO 05 – Exemplo de Organizador Produzido para o aluno com Autismo.....	100

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Sinais para identificar a PEA	11
Quadro 2. Estágios de desenvolvimento da linguagem na Comunicação Social.....	21
Quadro 3. Estágios da área de utilização dos símbolos	22
Quadro 4. Objetivos para o Suporte Transacional	33
Quadro 5. Suporte Interpessoal	52
Quadro 6. Suporte de Aprendizagem.....	57
Quadro 7. 2ª sessão – 1ª sessão de tutoria	59
Quadro 8. 3ª sessão – 2ª sessão de tutoria.	62
Quadro 9. Suporte de Aprendizagem.....	67
Quadro 10. Suporte Interpessoal	70
Quadro 11. Itens do formulário	74

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DEC	Division for Early Childhood
DSM V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
HAT	Helpful Aspects of Therapy
M-CHAT	Escala Modified Checklist for Autism in Toddlers
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PC	Parceiro de Conversação
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PEI	Programa Educacional Individual
PhD	Philosophy Doctor
PL	Parceiro de Linguagem
PS	Parceiro Social
SAP	Tabela de Informações: Parceiro Social
SCERTS	Social, Communication, Emotional Regulation and Transactional
Support	
TAC	Team Around the Child
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

INTRODUÇÃO

O Modelo SCERTS (comunicação social, regulação emocional e suportes transacionais) desenvolvido por Prizant et al. (2005) demonstra uma abordagem focada no trabalho da autonomia de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo – PEA, através dos suportes transacionais, desenvolvendo competências de comunicação social e de regulação emocional, proporcionando, assim, sua maior efetivação e participação social.

O estudo que se apresenta neste trabalho está estruturado a partir de variáveis qualitativas, centradas no modelo SCERTS, dentro do contexto da sala de aula, com um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo. Os aspectos motivacionais para a realização deste estudo estão inseridos numa perspectiva profissional e pessoal: a oportunidade de trazer novas contribuições para o processo de inclusão do aluno com perturbação do espectro do autismo na escola.

O problema de pesquisa foi estruturado a partir de uma inquietação pessoal e profissional: as formas de trabalho com alunos com PEA em sala de aula, principalmente na atuação dos profissionais da área da educação, responsáveis pela intervenção transacional. Diante disso surgiu o desejo em aprofundar a temática que envolve o modelo SCERTS e os alunos com PEA – Perturbação do Espectro do Autismo.

O modelo SCERTS apresenta uma nova abordagem para indivíduos com Perturbação do Espectro do Autismo, suas famílias e comunidade; desenvolvido por Prizant, PhD e Wetherby, PhD, foram estabelecidas competências comunicativas de regulação emocional e interações com suportes transacionais como prioridades numa busca positiva de devolutivas comunicativas e socioemocionais, por parte do aluno com Perturbação do Espectro do Autismo para/com sua família, escola, empregos - ou seja, para sua comunidade, trabalhando sua autonomia em diferentes contextos (Prizant et al., 2006).

A Perturbação do Espectro do Autismo é classificado pelo DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*, American Psychiatric Association, 2014), como uma perturbação “caracterizada por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de

comportamento, interesses e atividades” (APA, 2014, p. 853). As características desse transtorno envolve as dificuldades comunicativas e, dentro dessas dificuldades, acham-se perturbações da linguagem em nível expressivo, perdas consideráveis no nível de compreensão dos chamados jogos comunicativos ou níveis abstratos de comunicação; além das características da comunicação, também são notórios os interesses e comportamentos estereotipados dentro de uma construção diária das tarefas; outra característica dos indivíduos com PEA são os problemas ao nível do processamento sensorial.

Tais dificuldades condicionam as interações sociais, as adequações comportamentais e o relacionamento com a informação social, sensorial e intelectual, limitando aprendizagens no que respeita às habilidades de vida diária, autodefesa, atenção conjunta, funções executivas e habilidades de comunicação social e de regulação emocional, repercutindo-se numa limitação da autonomia da pessoa com PEA (Klin, 2006).

O modelo SCERTS é uma abordagem educativa compreensiva e multidisciplinar, que visa melhorar a comunicação social e a regulação emocional de pessoas com PEA (referido na literatura como prioridades na intervenção nesta área) através da implementação do suporte transaccional, visando, em última análise, o ganho de autonomia através do desenvolvimento de competências para que o indivíduo aprenda a se adaptar, se regular e se comunicar de modo funcional e espontâneo.

O processo de aprendizagem de um aluno com perturbação do Espectro do Autismo é caracterizado por potencialidades e dificuldades que devem ser levadas em conta durante todo o percurso académico. As potencialidades da aprendizagem do indivíduo com PEA se caracterizam por uma zona de interesse específica, abrindo espaço para mais acúmulo de conhecimento na área, caracterizada, usualmente, por uma capacidade mnésica construída a partir de recursos visuo espaciais; também existem dificuldades de aprendizagem dos alunos com PEA relacionadas diretamente às interações sociais necessárias para o processo de ensino, uma baixa capacidade mnésica construída a partir de recursos semânticos e conceituais e uma grande dificuldade nas construções operatórias abstratas (Prizant,2000).

Nas últimas décadas muito se tem aprendido no domínio das ciências da educação acerca das potencialidades e dificuldades de aprendizado do indivíduo com PEA. Cabe aos profissionais da educação saberem aproveitar as potencialidades e trabalhar para diminuir as dificuldades; trabalhar somente com recursos conceituais e semânticos dificultam o armazenamento de informação pelos indivíduos com PEA; já, focar nos recursos visuo espaciais a partir das zonas de interesse e de forma concreta constitui um ganho importante para potencializar o aprendizado dos indivíduos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Através do olhar dos professores surgiu o seguinte questionamento: quais os benefícios da modelo SCERTS para o desenvolvimento de competências pedagógicas do professor para melhorar o apoio a alunos com a Perturbação do Espectro do Autismo?

Diante o exposto, o objetivo geral da investigação foi de verificar os impactos no perfil de interação, bem como na apresentação de atividades por parte do docente, em um estudante com PEA, mudanças essas que acarretem o desenvolvimento de competências de comunicação social e regulação emocional.

E, como objetivos específicos:

- Avaliar o perfil de interação da professora em atendimento à criança com PEA com foco no suporte interpessoal, dentro do suporte transacional.
- Analisar o comportamento responsivo, o fomento da iniciativa e o envolvimento da criança no processo de aprendizagem.
- Avaliar o estágio de desenvolvimento da comunicação social da criança e oferecer intervenção junto ao profissional de acordo com a etapa de desenvolvimento específico do aluno estudado.

A dissertação se apresenta em duas partes, sendo que a primeira traz dois capítulos teóricos e, a segunda, o estudo empírico. Na Parte I- Enquadramento Teórico, aborda-se o surgimento da Perturbação do Espectro do Autismo, o perfil comportamental e a intervenção precoce. No capítulo 2, apresenta-se o Modelo SCERTS e a sua estruturação (Comunicação Social, Regulação Emocional, Suporte Transacional).

Em relação à Parte II- Estudo Empírico, apresentam-se dois capítulos com o enquadramento metodológico, o método, o perfil dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos, apresentação e discussão dos resultados das sessões e tutoria dada à professora. Finaliza-se com apresentação das Conclusões e sugestões de investigações futuras sobre o tema.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I. PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO AUTISMO

1.1. Identificação e características da PEA (Perturbação do Espectro Autismo)

A Perturbação do espectro do autismo é uma perturbação neurofuncional que apresenta um déficit na interação social, através da característica principal de dificuldade na comunicação social, podendo desenvolver dificuldades relacionadas ao aprendizado social, na adaptação às convenções sociais e, problemas de regulação emocional, seja aquela realizada de forma autônoma, ou mediante auxílio de outras pessoas (Wiesner, Volkmar, 2019).

Para Wiesner e Volkmar (2019), o primeiro registro médico da perturbação do espectro do autismo ocorreu em 1943, com os resultados dos estudos de Leo Kanner, que teve como amostragem 11 crianças com características ditas por ele como “distúrbio inato do contato afetivo”. Segundo Kanner, tais crianças viam, ante um comportamento de recusa a todo tipo de contato humano, uma dificuldade a mudanças e, quando não eram agradadas, desencadeavam reações extremas de stress.

Os pesquisadores Wiesner e Volkmar (2019) relatam outros pontos da descrição de Kanner, agora sobre a linguagem. Doutor Leo Kanner relata um desenvolvimento atípico da linguagem; enfatiza que, quando desenvolvida de forma oral, apresenta erros na adequação das entonações decorrentes das necessidades de flexibilização pessoal, temporal e espacial da mensagem. Ele a compara a uma “fala robótica”.

Whitman (2015) afirma que, embora Kanner tenha tido notoriedade pela identificação do autismo, recebeu e ainda recebe duras críticas quanto à origem do transtorno. Whitman (2015) relata que Kanner via causas afetivas relacionadas com o autismo. Para Kanner, os pais apresentavam falhas na criação com característica de falta de valor emocional, causando um contexto degradável ao ponto de essas crianças se fecharem em suas particularidades internas, como é descrito atualmente pelo DSM-5.

O DSM-5 (APA, 2014) apresenta três critérios diagnósticos importantes para conhecimento dentro do déficit de comunicação e interação social, uma dificuldade pontual no que tange à reciprocidade social e emocional relacionada aos níveis baixos de compartilhamento das afeições, dos interesses e das emoções. O manual complementa a primeira parte com notória dificuldade na predisposição para o início de momentos de conversação. O segundo aspecto observado no manual diz respeito ao processo de recepção e expressão da comunicação não verbal, associados ao processo de compreensão e utilização de formas não verbais de interação, como olhar e linguagem corporal. Diante disso, é possível reafirmar a importância da comunicação para as relações, através da dificuldade na manutenção do tempo de conversa de pessoas com perturbação do espectro do autismo em relação às adaptações comportamentais necessárias em contextos sociais dinâmicos.

A PEA é uma Perturbação Neurodesenvolvimento “*de apresentação heterogênea e de etiologia multifatorial que se caracteriza por défices persistentes na comunicação social e na interação social e pela presença de padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos*”. (Ribeiro, 2015, p.2).

1.2. O perfil comportamental e comunicativo

O déficit na comunicação e interação social dos alunos com PEA desperta uma atenção não só de Palha (2015) como de vários autores do campo da educação, como Vygotsky (2008, 2007) e Fonseca (2018) por representar um componente fundamental para o desenvolvimento social, emocional e intelectual daqueles com PEA. Esta área do desenvolvimento (comunicação e interação social) representa uma parcela categórica dos estudos dos planos genéticos do desenvolvimento humano no que tange à comunicação, à socio gênese, conceito relacionado ao processo dentro do contexto socio dinâmico imprescindível para internalização dos aspectos históricos culturais através da apropriação de signos comunicativos, processo principal para o desenvolvimento do funcionamento psicológico superior.

Déficits em comportamentos de comunicação não verbal usados para interações sociais são expressos por uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual (relativo a normas culturais),

gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala. Um aspecto precoce do transtorno do espectro autista é a atenção compartilhada prejudicada, conforme manifestado por falta do gesto de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com outros ou dificuldade para seguir o gesto de apontar ou o olhar indicador de outras pessoas. Os indivíduos podem aprender alguns poucos gestos funcionais, mas seu repertório é menor do que o de outros e costumam fracassar no uso de gestos expressivos com espontaneidade na comunicação (APA, 2014, p. 54).

Os comportamentos, interesses e atividades restritivos e repetitivos são importantes componentes para serem observados e, nos alunos com PEA, as observações ganham importante atenção para a organização do programa educacional individual (PEI) tanto no que tange aos interesses e aptidões, quanto nas dificuldades e necessidades de suporte (Correa, 2010; Ferreira, 2017; Heacox, 2006).

O transtorno do espectro autista também é definido por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (conforme especificado no Critério B) que mostram uma gama de manifestações de acordo com a idade e a capacidade, intervenções e apoios atuais. Comportamentos estereotipados ou repetitivos incluem estereotípias motoras simples (p. ex., abanar as mãos, estalar os dedos), uso repetitivo de objetos (p. ex., girar moedas, enfileirar objetos) e fala repetitiva (p. ex., ecolalia, repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas, uso de “tu” ao referir-se a si mesmo, uso estereotipado de palavras, frases ou padrões de prosódia) (APA, 2014, p. 54).

Para Silva (2012) a dificuldade de socialização é considerada uma tríade do funcionamento autístico, tendo em vista que ser social é inerente ao ser humano e, com isso, é na socialização que o indivíduo aprende as regras e os costumes da sociedade.

No Brasil, ao estudar sobre o PEA, o primeiro fato constatado é a linguagem como barreira funcional, na secção da política nacional do Brasil de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Onde se trata dos transtornos globais do desenvolvimento, o autismo é apontado como perturbação da interação e comunicação social (Brasil, 2010). A lei brasileira de proteção da pessoa com autismo, em seu texto considera que a comunicação social é uma das barreiras a serem trabalhadas (Brasil, 2012). Outro importante documento é o DSM5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de

Transtornos Mentais, que também reafirma tal característica como central, mostrando ser necessária a abordagem dos perfis de comunicação da pessoa com autismo.

Barros (2011) constata o papel crucial da utilização dos pronomes pelas pessoas com autismo como forma de compreensão de suas peculiaridades comunicacionais. A autora afirma que a indiferenciação dos pronomes “eu” e “tu” oferece uma opção limitante para a pessoa com autismo - no caso o pronome “ele”, evidenciando o perfil de enunciação do sujeito com autismo.

As concepções enunciativas de Émile Benveniste utilizadas para compreender a linguagem da pessoa com autismo nos permite perceber a dualidade relacional das pessoas com PEA com a linguagem, ora em uma relação de segurança com o objeto, e outra com o sujeito marcando a fala como enunciação (D'Ávila, 2004).

Barros (2011) enfatiza a ecolalia como característica da linguagem da pessoa com autismo e explica o processo como uma incompletude no circuito da fala, prejuízos na relação à imagem acústica recebida com o conceito convencional e, assim, reciprocamente.

Ainda sobre as barreiras comunicacionais, Bosa (2002) afirma que o déficit na atenção conjunta é característica central como promotora de uma cadeia de obstáculos na linguagem e sociabilização da pessoa com autismo, prejudicando pontos como a intencionalidade comunicativa, aprendizado para compreensão de símbolos e aprendizados sociais importantes para o convívio em comunidade, podendo (para Aquino (2009)) prejudicar diretamente questões que envolvem a cognição social que, por consequência, aparecem em momentos de desregulação emocional e inequação comportamental.

Tanto para Bosa (2002), Aquino (2009) e Alessandri (2005) os déficits na atenção conjunta causam consequências na comunicação social e no comportamento do aluno com autismo. Sabe-se que tal componente é central no desenvolvimento da linguagem, podendo-se perceber que as barreiras comportamentais das pessoas com autismo têm ligação direta com prejuízos no desenvolvimento da linguagem.

1.3. Identificação Precoce e Escolarização / intervenção educativa na PEA

De acordo com Pereira et al. (2020), a intervenção precoce compreende uma junção de apoios importantes para as famílias no que tange ao processo de desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos que apresentem atrasos.

Os apoios são compreendidos e focados para os cuidados diários das crianças, alinhados à aquisição de competências comportamentais por parte de seus cuidadores primários em parceria com o desenvolvimento de significações positivas importantes para todo o acompanhamento e as estimulações essenciais.

De acordo com Pereira et al. (2020) a intervenção precoce deve ser centrada na família, ecológica e transdisciplinar, preocupada em desenvolver autonomia dos cuidadores primários para o melhor estímulo na criança que está sob seus cuidados. Seu objetivo central é qualificar a família para o atendimento diário das necessidades físicas, emocionais, intelectuais e funcionais da criança.

Para compreensão do Modelo SCERTS, que envolve a avaliação dos aspectos comunicativos do aluno com PEA, há os estudos de Costa (2014) que trazem alguns elementos importantes utilizados para identificar a PEA de forma precoce, com base no diagnóstico do DSM-5, os quais serão apresentados na tabela abaixo, destacando os principais sinais que necessitam ser analisados entre o nascimento e os três anos de idade:

Quadro 1. Sinais para identificar a PEA

Tipos	Sinais
Desenvolvimento Psicológico ou Cognitivo:	<ul style="list-style-type: none"> - Choro constante ou ausência total de choro; - Interesse obsessivo por algum objeto ou luz; - Não olha, nem aponta objetos; - Dependência de rotinas e resistência à mudança; - Acessos de cólera sem razão aparente, e comportamentos que produzem danos físicos próprios; - Riso inapropriado; - Rotação e alinhamento de objetos; - Não imita o adulto; - Manifesta medo de objetos; - Não reação perante um barulho próximo; - Inexistência de comunicação não-verbal (gestos ou expressões faciais adequadas); - Não faz pedidos, conduz a pessoa até alcançar o objeto desejado; - Mostram resistência à alteração do meio; - Não leva objetos ao adulto; - Não segue instruções simples (como “pegue o brinquedo”).
Desenvolvimento Físico ou Motor:	<ul style="list-style-type: none"> - Fraco controlo motor da cabeça e do pescoço; - Balbucio e gesticulação tardios; - Atraso na fala, ausência de fala ou poderão eventualmente perder a fala já adquirida; - Apresenta dificuldades na articulação de palavras simples; - Repetição automática de palavras ouvidas (ecolalia); - Aparente insensibilidade à dor; - Anda na ponta dos pés; - Dificuldades em aprender a controlar os esfíncteres e os hábitos de higiene; - Movimentos estereotipados com o corpo; - Hiper ou hipossensibilidade a vários estímulos sensoriais; - Não transfere objetos de uma mão para a outra; - Problemas com a alimentação, como por exemplo, dificuldade na amamentação; - Problemas de sono, pode não dormir na quantidade esperada, e chora muito, alguns bebés querem estar sempre ao colo ou dormem em posições estranhas; - Problemas de alimentação ou sucção; - Hábitos e preferências estranhas na alimentação; - Cheira, morde ou lambe os brinquedos e ou roupas.
Desenvolvimento Social ou Emocional:	<ul style="list-style-type: none"> - Não responde a sorrisos; - Mostra indiferença por tudo o que a rodeia/ apatia; - Vai ao colo de qualquer pessoa, ou demonstra medo anormal de estranhos; - Incapacidade de ter consciência dos outros; - São bebés mais apáticos e não demonstram nenhum desejo de aconchego físico, podendo mesmo rejeitá-lo e demonstrar sentir-se melhor no berço, quando fica sozinho; - Evita o olhar do outro; mesmo com a própria mãe (exp: em situação de amamentação); - Ausência de reação quando os pais pegam nela; - Desinteresse pelas pessoas e pelo meio ambiente; - Atraso ou ausência dos movimentos de antecipação para ser pego no colo (exp: pode não levantar os braços para ser retirado do berço);

	<ul style="list-style-type: none">- Indiferença à ausência/presença da progenitora;- Não reage à voz da mãe nem de pessoas próximas;- Não responde quando chamada pelo seu nome (frequentemente pensam até que a criança seja surda);- Atraso ou ausência de sorriso social;- Tendência a interessar-se por partes de outra pessoa (pé ou mão);- Não percebe (ou parece não dar importância) quando o pai/mãe chega ou sai;- Usa os outros como ferramentas, não aponta com o dedo para o objeto que quer alcançar (exp: pega no seu braço e leva-o até ele, como se usasse a sua mão como um instrumento).
--	---

Fonte: Costa (2014, p. 42-45)

De forma conjunta à família são criados objetivos dentro do projeto de intervenção e são traçados comportamentos adequados para o alcance daquilo que já foi pensado para a criança, alinhado com o funcionamento de sua rotina, obrigações e necessidades. Ao apontar a importância de a intervenção ser centrada na família, as pesquisadoras enfatizam a necessidade de apresentar novas responsabilidades ou novas formas de realizar responsabilidades antigas em relação aos cuidados com as crianças, sempre com a preocupação de desenvolver um sentimento de pertencimento da família perante a intervenção (Pereira et al, 2020).

No caso da educação, quanto mais cedo se diagnosticar a criança com PEA, melhor será o seu desenvolvimento escolar. O papel que o professor da educação infantil desempenha na vida dessa criança é de extrema importância. A partir do diagnóstico, ele poderá traçar estratégias pedagógicas que viabilizem a aprendizagem e a superação das dificuldades. Contudo, vale ressaltar que essa estratégia educacional para superar as dificuldades, necessita inserir o processo de interação entre outras crianças (Maciel e Filho, 2009).

A compreensão de intervenção transdisciplinar trazida por Pereira et al (2020) enfoca no processo de acompanhamento e intervenção, alinhados com diversos olhares de múltiplos profissionais: focados no apoio e na intervenção aos ambientes naturais, no acompanhamento às necessidades da família e na promoção em conjunto com todos os componentes em um ambiente promotor de desenvolvimento - assim como preconiza *Division For Early Childhood* (DEC 2014).

CAPÍTULO 2. O MODELO SCERTS

O modelo SCERTS constitui uma abordagem multidisciplinar mais abrangente que visa melhorar as habilidades de comunicação e sócioemocionais dos sujeitos com PEA, e outros distúrbios relacionados. O acrônimo SCERTS se refere à Comunicação Social, Regulação Emocional e Apoio Transacional que, em inglês, significa *Social Communication, Emotional Regulation and Transactional Support*. Essas dimensões são primordiais para o desenvolvimento do indivíduo com PEA.

O modelo SCERTS apresenta uma nova abordagem para alunos PEA, suas famílias e comunidade, desenvolvido por Barry M Prizant, PhD e Amy M. Wetherby, PhD. O modelo estabelece as competências comunicativas de regulação emocional, e o suporte transacional para as interações e realização de atividades como prioridades, numa busca positiva de devolutivas comunicativas e socioemocionais por parte do indivíduo com Perturbação do Espectro do Autismo, trabalhando sua autonomia em diferentes contextos (Prizant et al., 2006). Ao dirigir a intervenção no sentido de desenvolver competências comunicativas e de regulação emocional, estamos a auxiliar o indivíduo para um ganho de autonomia a partir de uma melhor habilidade adaptativa.

Prizant (2000) comenta que o processo de desenvolvimento das capacidades comunicativas e de regulação emocional está intimamente relacionado com o desenvolvimento da personalidade do aluno.

Walwort, Register e Engel (2009) realizaram um estudo com a musicoterapia, com crianças com PEA. Utilizando o modelo SCERTS, os resultados revelaram um ótimo progresso nos domínios da comunicação social, regulação emocional e suporte transacional abordados nas sessões de musicoterapia. Para os autores, o modelo SCERTS fornece uma ferramenta abrangente de forma a documentar a intervenção nas habilidades sociais e de linguagem, o que se mostrou positivo com a musicoterapia.

Prizant et al (2006) acreditam no ganho da autonomia do aluno com o modelo SCERTS. Refere que esta abordagem pode ser combinada com outras metodologias de intervenção

com os indivíduos com PEA, o que complementa e amplia os resultados de outras abordagens, podendo ser aplicado em alunos de todos os níveis de apoio no que tange a competências cognitivas, comunicativas, de processamento sensorial ou de regulação emocional, surtindo efeito em todas essas competências. Os mesmos autores entendem que o ganho de autonomia está intimamente ligado ao ganho de capacidade adaptativa que depende de todas as competências aqui já citadas.

Molteni, Guldberg e Logan (2013) afirmam que o modelo SCERTS pode fornecer aos profissionais da equipa multidisciplinar, condições necessárias para lidar com os problemas básicos do autismo, corroborando o processo de desenvolvimento e a compreensão da criança, evidenciando assim, o sucesso das boas práticas com o uso do modelo SCERTS.

Segundo os mesmos autores, para a implementação do modelo SCERTS faz-se necessária uma abordagem multidisciplinar em que a experiência de várias áreas, tais como: a terapia ocupacional, a psicologia infantil e psiquiatria, a assistência social, dentre outras, possam contribuir para a integração dos principais domínios do sujeito com PEA, quais sejam a comunicação social, a regulação emocional e o suporte transacional - com a família e a comunidade como um todo.

Dentro do processo de desenvolvimento do SCERTS há 3 estágios importantes para o desenvolvimento do aluno: Parceiro Social (PS); Parceiro de Linguagem (PL) e Parceiro de Conversação (PC). No que se refere ao Parceiro Social (PS) envolve as interações sociais iniciais bem como os desenvolvimentos que acontecem acerca dela, por exemplo: o início da utilização de gestos, palavras soltas mesmo que com a pronúncia errada. O foco do parceiro desse estágio acha-se na utilização de formas iniciais de comunicação com intenção de interação. No que se refere ao Parceiro de Linguagem (PL) está relacionado ao processo de utilizar as palavras para referenciar objetos, pessoas e ou lugares. O objetivo deste estágio se encontra na utilização de símbolos comunicativos com intenção comunicacional e referencial. No que se refere ao Parceiro de Conversação (PC) as estratégias estão mais na organização morfosintática, aos tempos verbais, ou seja, aos aspectos da comunicação social que envolvem o estabelecimento de conversas

com intenção de relacionamento social e cultural (Prizant et al., 2006; Wetherby et al; 2014; Prizant & Wetherby, 1998).

A maior parte do aprendizado da criança ocorre no contexto social e nas atividades que elas vivenciam em comunidade. Diante disso, o modelo SCERTS teve seu desenvolvimento com base na prioridade da comunicação social e na regulação emocional através da implementação de apoios transacionais, quais sejam, os apoios interpessoais e de aprendizagem no decorrer das atividades propostas diariamente.

2.1. Comunicação Social

A comunicação social é um importante componente do Modelo SCERTS. As habilidades relacionadas com a comunicação social estão associadas às respostas comunicativas, atenção conjunta e utilização de símbolos comunicativos. De acordo com a investigação de Yu e Zhu (2018) e Laurent e Gorman (2017), crianças com PEA apresentam dificuldade de seguir o foco da atenção.

Para Yu e Zhu (2018) o modelo SCERTS corrobora a valorização da equipa multidisciplinar que atua diretamente com o aluno com PEA. Há um envolvimento de professores e terapeutas no processo de implementação de uma educação individual que busca planejar, para cada criança, o modelo ideal para a sua formação, discutindo assim com toda a classe do suporte transacional.

Nesta linha, o modelo SCERTS, com base na organização de metas e estratégias, busca o desenvolvimento da comunicação dos alunos com PEA que surge desde o estágio pré-verbal (Parceiro Social – PS), a aquisição da linguagem por símbolos (Parceiro de Linguagem – PL), até o avanço dos níveis de comunicação, fazendo com que o aluno passe a ser mais confiante e ativo na sua socialização.

Ante o exposto, os estudos de Yu e Zhu (2018) demonstraram uma melhora no desempenho das crianças no contexto da comunicação social, incluindo a atenção conjunta e a interação. Os autores ainda apresentaram resultados positivos no que se refere a maior confiança na expressão e comunicação dos alunos. Isso ocorreu porque,

após a implementação da intervenção baseada no modelo SCERTS, alguns alunos tornaram-se mais fluentes na sua comunicação, com uma linguagem mais clara que facilitava a melhor compreensão de sua comunicação.

As pesquisas lideradas por Prizant; Wetherby; Rubin; Laurent & Rydell (2006a) referem-se à comunicação como um aspecto fundamental dentro da perspectiva do ganho da autonomia e funcionalidade. Neste sentido, dividem a comunicação social em duas partes:

i) a atenção conjunta - habilidade de compartilhar a atenção; compartilhar e expressar as intenções; compartilhar e expressar as emoções e se envolver em uma reciprocidade interativa;

ii) a capacidade da utilização de símbolos para comunicar, por exemplo, gestos ou sistemas de comunicação que passam do concreto até o abstrato, tendo como objetivo central, aplicar em interações sociais reais; compreender o caráter simbólico dos comportamentos, como por exemplo, a mudança de comportamentos que não sejam convencionais para comportamentos que expressem um significado, ou seja, que estejam dentro de uma convenção social, propiciando uma melhor interação; apresentar comportamentos contextualizados, uma forma eficiente de comunicação das intenções e que deve ser trabalhado com os alunos com PEA.

2.1.1 Capacidade de Atenção Conjunta

A capacidade de atenção conjunta é uma habilidade fundamental para a comunicação, pois está relacionada com o manejo atencional, ou seja, retirar todo o investimento da atenção que anteriormente estava depositado nas características intrapessoais e agora é depositado em uma experiência interpessoal e, em seguida, dividido: parte na pessoa que está na interação e outra parte em um ou mais objetos presentes no conteúdo da conversa (Prizant et al, 2006).

Tomasello (2003a) apresenta as interações baseadas na atenção dirigida para proporcionar a forma de a criança se expressar e compartilhar suas emoções. Para o autor, embora o aluno com PEA compreenda os aspectos da ação intencional, possuindo ainda habilidades

de aprendizagem social, ainda não há como afirmar que consigam desenvolver atividades que requeiram mais ação colaborativa.

Nesta linha, Állan e Souza (2009) trazem a reflexão acerca da interação criança-adulto proposta por Tomasello, cujo conceito perpassa pela interação e pela colaboração entre os sujeitos.

No caso dos alunos com PEA, tal habilidade acaba se constitui uma grande dificuldade. Por essa motivação deve ser feito um trabalho gradual, primeiramente depositando a atenção através de uma interação interpessoal para que depois se possa dividir a atenção em um segundo elemento dentro da mesma interação. Para que essa habilidade seja devidamente trabalhada é fundamental o papel do parceiro comunicativo.

A atenção conjunta é fundamental na transição do pré-linguístico para o linguístico, importantes para o entendimento do jogo comunicativo. Durante o exercício da comunicação social os alunos com Perturbação do Espectro do Autismo demandam uma dificuldade de orientar sua comunicação de forma coordenada com suas intenções - tanto na comunicação expressiva quanto na receptiva - ou seja, apresentando uma dificuldade de entender as expressões presentes na interação com outras pessoas. (Prizant et al, 2006).

As limitações no compartilhamento das intenções estão relacionadas à capacidade comunicativa em transmitir as intenções de forma coordenada. Dentro da capacidade de transmitir intenções durante as interações, Prizant e Wetherby (1987) organizaram-na de forma gradual dentro da perspectiva do desenvolvimento do aluno.

As dificuldades de compreender as intenções e emoções dos outros estão relacionadas com a comunicação receptiva. Os alunos com PEA demonstram uma dificuldade na comunicação, desenvolvendo diversos problemas no que tange à manutenção de suas relações sociais. O Modelo SCERTS trabalha com três principais dificuldades dentro da comunicação receptiva (Prizant & Wetherby, 1993):

i) escolher a melhor forma de estruturar seu discurso, seja de forma verbal ou não verbal, a partir das informações comunicativas previamente dadas pelas pessoas que estão na interação;

ii) organização e coordenação no que tange a escolha do tema, do melhor momento e da melhor forma de abordar; tal dificuldade é explicada por uma baixa capacidade de gerir as informações prévias introduzidas dentro do jogo comunicativo, já abordadas em interações anteriores;

iii) a resposta de forma apropriada em relação às emoções dos outros dentro das interações.

2.1.2 Capacidade de utilização de símbolos

O Modelo SCERTS aborda a capacidade de a criança com PEA compreender e usar os símbolos comunicativos, em se relacionar com o processo de simbolização, suas representações em contextos e formas diversas e dinâmicas. Prizant et al (2006) enfatizam que para entender as dificuldades na utilização de símbolos pelas pessoas com PEA é necessário fazer uma leitura do desenvolvimento típico no que tange à linguagem e socialização por meio do brincar. O desenvolvimento da linguagem é construído por meio de trocas de experiências mediadas por sistemas simbólicos introduzidos pelos pares mais velhos. Tal processo permite que a criança desenvolva habilidades de linguagem para a utilização de símbolos, podendo compartilhar significados com seus parceiros comunicativos.

Na primeira parte do desenvolvimento da linguagem, conhecido como estágio pré linguístico, a criança inicia uma intencionalidade comunicativa, ou seja, começa por procurar comunicar-se com os outros, por meio de gestos (apontar e acenar) e movimentos que mostrem a intenção para a socialização. Além dos gestos e movimentos, as crianças no estágio pré linguístico desenvolvem vocalizações deliberando a atenção de algum adulto, para sanar alguma necessidade ou em busca de satisfação (Wetherby et al, 2000).

Na segunda parte do desenvolvimento da linguagem, conhecido como estágio da linguagem emergencial, a criança inicia a utilização de símbolos comunicativos, desenvolvendo as primeiras palavras com fonemas simples, utilizando os sinais de forma mais interativa e representativa e começando a entender o significado das figuras. Todo esse desenvolvimento acontece por conta de experiências interacionistas que permitem uma aquisição de repertório de funções da comunicação. Na terceira parte do desenvolvimento da linguagem, conhecido como estágio linguagem comunicativa a partir da construção de frases, utiliza um discurso gramaticalmente organizado e uma habilidade para adequar a linguagem em diferentes contextos (Wetherby et al., 2000).

Wetherby et al (2000) afirmam que o desenvolvimento da utilização de símbolos comunicativos acontece em paralelo à utilização de objetos em brincadeiras, inicialmente com função convencional em formato de movimentos repetitivos. Após experiências objetivas recorrentes e suficientemente mediadas pela linguagem e pelos processos sensoriais e motores, a criança começa a desenvolver uma funcionalidade no uso dos objetos em atividades do cotidiano como brincadeiras, empenhando funções determinadas para ele. A continuação no desenvolvimento da utilização de objetos passa pela utilização de jogos simbólicos, atingindo níveis interacionistas mais abstratos, fundamentais para desenvolver um entendimento das dramatizações sociais e do jogo cooperativo - etapa importante no que tange à adaptação a uma sociedade de comunicação dinâmica.

De acordo com Cotonho et al (2019) os jogos e as brincadeiras vêm ganhando cada vez mais espaço como recurso para o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades cognitivas das crianças. Esse recurso para professores, pedagogos e psicólogos tem sido fundamental para o processo motivacional da criança, seja ela no desenvolvimento da linguagem oral, na escrita e ou em outras capacidades.

A cognição e o desenvolvimento intelectual são exercitados em jogos onde a criança possa testar principalmente a relação causa-efeito. Na vida real isto geralmente é impedido pelos adultos para evitar alguns desastres e acidentes. Entretanto, no jogo ela pode vivenciar estas situações e testar as mais variadas possibilidades de ações. Suas ações interferem claramente no resultado do jogo (Cordazzo e Vieira, 2007, p. 97)

Em resumo, a utilização de objetos em brincadeiras proporciona desenvolvimento da utilização de símbolos comunicativos, tendo a capacidade de atenção conjunta como correlação entre elas, pois o desenvolvimento de tal capacidade é fundamental para as aprendizagens que acontecem por meio de interações sociais, construtoras de uma habilidade de adequação da linguagem em prol da melhor comunicação das intenções e do entendimento do receptor.

A utilização de símbolos comunicativos para pessoas com Perturbação do espectro do autismo passa por quatro momentos críticos dentro do desenvolvimento da linguagem, impactando de alguma forma a comunicação social (Prizant et al, 2006):

- 1) Limitações no desenvolvimento da utilização de gestos comunicativos de forma convencional,
- 2) Dificuldade na aprendizagem e adaptabilidade de seus gestos em harmonia com as convenções sociais comunicativas,
- 3) Dificuldade de imprimir de forma coordenada significados para seus comportamentos motores.
- 4) Dificuldades na comunicação receptiva, envolvendo dificuldade de entender os significados dos gestos feito por outras pessoas.

2.1.3. Objetivos para Comunicação Social

Dentro da dinâmica do SCERTS, os objetivos da comunicação social (SC do acrónimo) são dirigidos à atenção conjunta e à utilização de símbolos. Nesse primeiro momento iremos ponderar os objetivos da comunicação social, divididos em duas partes, primeiro: atenção conjunta e segundo: utilização de símbolos.

Os objetivos para a Comunicação Social estão atrelados ao pré-linguístico, à linguagem emergente e à linguagem avançada (de acordo com os níveis falados anteriormente, nomeadamente, PS, PL e PC). Nesta linha, todos devem guardar as devidas proporções referente ao nível específico da criança dentro de cada estágio e as prioridades da família e da escola (Prizant et al,2006).

Quadro 2. Estágios de desenvolvimento da linguagem na Comunicação Social

Estágios	Objetivos	Exemplos
Pré linguístico	Estabelecer melhorias no comportamento antecipatório	Respostas para estimulações sociais, dar referências sociais e seguir o olhar e gestos de outras
	Estabelecer melhorias no compartilhamento de efeitos sociais.	Sorrir e olhar, estabelecer melhoras no comportamento intencional, por exemplo, coordenação de gestos e vocalizações com o contato viso motor,
	Incrementar momentos de trocas comunicativas, expandir o alcance das funções da comunicação a partir da utilização de instrumentalização funcional.	Seguir comandos não verbais e rotinas programáticas
	Desenvolver técnicas para trabalhar as quebras comunicativas	
	Desenvolver habilidade de intencionalidade comunicativa para com familiares, comunidade e atividades dentro da organização da rotina.	
linguagem emergente	Expandir habilidade de intenção comunicativas para pessoas fora de um convívio diário, diferentes ambientes e atividades fora de sua rotina.	
	Aumentar a habilidade de seguir a atenção com o olhar e de compartilhar o afeto.	
	Desenvolver a habilidade de transportar a atenção para um parceiro comunicativo antes de expressar as intenções.	Chamar a atenção de outra pessoa.
	Expandir as funções da comunicação para abranger fins sócio interacionistas.	Se engajando em jogos comunicativos e entrando em rotinas.
	Aumentar a reciprocidade para estabelecer habilidades comunicativas.	
linguagem avançada	Expandir habilidades comunicativas dentro de espaço tempo cada vez mais abstrato.	Falar do passado ou futuro em lugares desconhecidos.
	Facilitar a consciência de intenções de outras pessoas.	Os desejos e as experiências, desenvolver habilidade de modificar o foco da conversa a partir da atenção presente na mesma.
	Desenvolver habilidade de modificar o foco da conversa a partir da atenção presente na mesma.	
	Incrementar habilidade de interpretar as modificações comunicativas, dependendo do contexto, além de compreender, também ter a flexibilidade de mudar o comportamento comunicativo dependendo do contexto.	

Fonte: Adaptação de Prizant *et al.* (2005, p. 8).

Os objetivos dentro do uso de símbolos comunicativos, como já ilustrado anteriormente, também são divididos dentro dos estágios de desenvolvimento da linguagem em que a pessoa com PEA esteja. Da mesma forma dos objetivos dentro da atenção conjunta é importante guardar as devidas proporções no que tange ao nível específico da criança dentro de cada estágio e as prioridades da família e da escola (Prizant et al, 2006).

Quadro 3. Estágios da área de utilização dos símbolos

Estágios	Objetivos	Exemplos
Pré linguístico	Estabelecer consistência sobre os significados das expressões de intenções básicas.	Gestos e sinais.
	Apresentar formas sociais de comunicação expressiva; desenvolvimento na utilização de múltiplas formas de comunicação gestual e vocalização com significado.	Gestos demonstrando pedido, apontar.
	Desenvolver estratégias não verbais de vocalização para chamar a atenção.	Sinalização negativa e positiva com a cabeça e sinais de tchau com as mãos.
	Estabelecer o uso de objetos familiares de forma funcional e desenvolver mais formas aumentativas ou alternativas de comunicação das intenções.	
linguagem emergente	Adquirir vocabulário essencial para desenvolver funções comunicativas.	Expressar as emoções e requerer atenção.
	Expandir vocabulário para expressar uma maior variedade semântica; expandir as habilidades de correlacionar a utilização de palavras, gestos e figuras para a conquista de uma maior gama de construções semânticas.	
	Generalizar as formas verbais não convencionais para expressar variadas funções.	
	Estabelecer regras de indução, expandindo criatividade comunicativa e aprendizagens de formas mais convencionais de comunicação.	
	Expandir as brincadeiras representativas.	
linguagem avançada	Adquirir formas elevadas de comunicação para expressar diferentes significados.	Iniciar e terminar interações e trabalhar com turnos comunicativos presentes em interações de grupo e em interações em dupla.

	Dar suporte para que sejam desenvolvidas formas de convenções verbais.	
	Incrementar habilidades interpretativas no que tange a comportamentos não verbais dentro de interações.	Posturas, expressão facial, gestos e entonações.
	Utilizar o desenvolvimento da comunicação social para a regulação emocional.	Desenvolver vocabulário para expressar as emoções e experiências.
	Utilizar linguagem para se preparar para as mudanças de rotina, discutir problemas de regulação emocional em situações problemas e utilizar a linguagem para procurar ajuda.	

Fonte: Adaptação de Prizant et al, (2005, p. 8).

Para o Modelo SCERTS, as utilizações de objetivos são essenciais para que as pessoas que convivem com as crianças com PEA (família, comunidade, amigos e escola) possam também auxiliar no desenvolvimento comunicativo da criança, portanto, todos que estão convivendo com ela possam desempenhar um papel terapêutico.

2.2. Regulação Emocional

Prizant et al (2006) definem a regulação emocional como uma habilidade fundamental para o desenvolvimento das relações sociais a partir das aprendizagens sociais, processo essencialmente sociointeracionistas e dependente da capacidade da criança em ter atenção nas manifestações sociais que a cercam. Para tal é necessário o envolvimento social dos adultos que compõem seu núcleo estimulador.

Segundo Hayers (2015) com o SCERTS é possível aprimorar a comunicação social e as habilidades de regulação emocional dos alunos com PEA, sustentando-se numa abordagem transdisciplinar. Esse modelo inclui pais, alunos, professores e profissionais da saúde, que em rede podem alcançar ótimos resultados, nomeadamente no que se refere ao processo da regulação emocional da criança.

Para desenvolver a regulação emocional é necessário que o aluno, indivíduo com ou sem a perturbação do espectro do autismo, tenha capacidades adaptativas, para que possa

controlar, adequar e ou modificar os impulsos emocionais, apresentando repertórios adaptativos, ou seja, estratégias para se adaptar às adversidades (Prizant et al., 2006).

Quando a família apresenta comportamentos de resiliência, contribui para que a criança desenvolva aprendizagens sociais por meio da imitação de reações rotineiras à frustração. É importante que a criança com perturbação do espectro do autismo também se frustre, à semelhança de qualquer outra criança, e que nesses momentos possa receber a mediação correta com o intuito de um ganho de repertórios de comportamentos adaptativos. É muito importante ressaltar que as capacidades interpessoais tão importantes para regulação emocional são desenvolvidas a partir das capacidades intrapessoais e através das regulações emocionais em intervenções transacionais, podendo ser por meio de mediações na família, escola e ou comunidade (Prizant & Meyer, 1993).

Para serem realmente estratégias de autorregulação emocional é importante que sejam auto iniciadas e autodirigidas, para isso é necessário que a criança seja mediada por meio de estratégias de autorregulação dentro de um contexto social. Num primeiro momento, respondendo às assistências oferecidas pelos suportes transacionais, é importante que o suporte transacional apresente sensibilidade e resiliência no trato com a pessoa com PEA, entendendo que os comportamentos apresentados são uma resposta ao estado real de *arousal* e não direcionados de forma pessoal ao cuidador, Landers (1980) entende *arousal* como a classificação da intensidade do comportamento, que pode estar em níveis de sonolência e hiperatividade como também em níveis de muita agitação e hiperatividade. Este entendimento é fundamental para poder oferecer realmente aquilo de que a criança com PEA precisa para lidar com o seu nível de *arousal* e caminhar para sua organização e regulação. (Prizant & Meyer, 1993).

Para favorecer a obtenção e manutenção da autorregulação, é necessária a coordenação do nível de *arousal*, de acordo com as demandas sociais e psicológicas, tanto no aspecto intrapessoal, quanto no aspecto interpessoal, criando uma necessidade adaptativa. No caso das pessoas PEA, o desafio para atingir um nível de *arousal* adequado e consequente resposta adaptativa funcional é maior, tendo em vista as questões relacionadas com o processamento sensorial e funções executivas (Prizant & Meyer, 1993).

Os fatores referentes à organização neurofuncional influenciam bastante a capacidade de autorregulação emocional, desorganização neurofuncional desencadeia níveis altos de descontrole do *arousal*, decorrente dos diversos estímulos ambientais e interpessoais, desabilitando a pessoa com Perturbação do espectro do autismo de conquistar níveis de consciência importantes para a interação e o aprendizado (Prizant & Meyer, 1993).

Durante o processo de desorganização neurofuncional, pode-se apresentar reações físicas de autoestimulação, autoagressão e ou agressão a outros; muitos interpretam esses acontecimentos como problemas de comportamentos, quando na realidade é causado por um problema neurológico, não podendo ser caracterizado puramente como problema comportamental e sim por questões relacionadas com a perda da consciência apresentada durante as reações. As pesquisas apontam para uma resposta muito mais sensorial que as perdas abruptas do controle comportamental (Prizant & Meyer, 1993).

2.2.1. Comunicação, *Arousal* e Regulação Emocional

As dificuldades comunicativas das crianças com PEA podem dificultar a compreensão das convenções sociais e, quando isso ocorre, eles acabam buscando estratégias que proporcionem uma regulação emocional adequada e organizada para escolher a forma socialmente mais adaptada de se comportar, dependendo do contexto apresentado (Prizant & Meyer, 1993).

Para Ferreira (2017, p.618) a regulação emocional “abrange um conjunto de estratégias utilizadas com a finalidade de buscar mais qualidade de vida para pessoas com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo.”

A regulação emocional a partir de vários estímulos e mediações é comprometida, também, por consequência da dificuldade na atenção conjunta. Com o ganho dessa habilidade de comunicação social a reciprocidade na regulação emocional acontece, facilitando o trabalho de todos os suportes transacionais que estão procurando acalmar a pessoa com PEA em contextos de crise (Prizant et al, 2006).

Quando a pessoa com Perturbação do espectro do Autismo apresenta uma limitação no número de relações interpessoais, a utilização de suas habilidades de atenção conjunta e sua busca por uma reciprocidade na regulação emocional é conseqüentemente menor, acarretando em um crescimento exponencial dos seus níveis de *arousal*, devido à dependência externa e de um número pouco abrangente de pessoas para regulação emocional, desenvolvendo uma perda no controle da modulação do nível *arousal* na ausência do determinado suporte transacional (Prizant et al, 2006).

O Modelo SCERTS apresenta objetivos para a regulação emocional da mesma forma que apresenta objetivos para a comunicação social, sempre na perspectiva do desenvolvimento.

Nas contribuições da autorregulação emocional são desenvolvidas estratégias para auxiliar a criança no desenvolvimento de funções executivas para que ela possa se relacionar da melhor forma com as rotinas diárias, construir mais consciência das atividades, das durações e locais onde serão praticados para que ela possa cada vez com mais autonomia e desenvoltura transitar entre elas (Prizant et al, 2006).

É importante que o aluno com PEA possa construir um sistema previsível de atividades, pois a imprevisibilidade desorganiza e abre um espaço para altos níveis de excitação e estresse, devido à dificuldade adaptativa; construir um repertório de conhecimentos na área da linguagem expressiva e receptiva, favorecendo a organização de uma previsibilidade nas atividades interagindo melhor com os outros e consigo mesmo.

2.2.2. Objetivos da Regulação Emocional

Os objetivos para a regulação emocional são construídos através do nível de autonomia na comunicação social de criança com PEA. Através do ganho de autonomia na comunicação social o aluno com PEA ganha repertório linguístico que auxiliará em sua regulação emocional, seja uma regulação recíproca ou autônoma. Os objetivos são vistos por uma ótica desenvolvimentista, ou seja, é observado o nível de aceitação de uma regulação recíproca e o nível de autonomia nas regulações através do desenvolvimento da linguagem como reguladora do intelecto (Prizant et al,2006).

O Modelo SCERTS pensa o aluno com Perturbação do Espectro do Autismo com um olhar desenvolvimentista, ou seja, com base no desenvolvimento intelectual da linguagem que é importante no processo de estimulação da criança e o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação social. É preciso enxergar a criança com PEA como capaz de interagir e de utilizar a linguagem de forma simbólica e comunicativa (Prizant et al, 2006).

Com o desenvolvimento do Modelo SCERTS, há medidas preventivas e proativas que auxiliam a regulação emocional, atividades esportivas regulares diminuem a quantidade de descarga sensorial que provoca uma desorganização neuro funcional e desequilibra a excitação. Outras recomendações diárias são importantes, como tornar as interações mais objetivas através de comunicações claras e assertivas, proporcionar um local confortável na perspectiva sensorial para que o aluno com PEA possa procurar, caso precise buscar uma reorganização neuro funcional ou até diminuir a duração das atividades. Os suportes transacionais são importantes para promover uma regulação das atividades diárias, suportes visuais para apoio executivo e suportes comunicativos para apoio nas interações, adequado para cada caso (Prizant et al, 2006).

2.3. Suporte Transacional

Segundo Prizant et al, (2006) as dificuldades de comunicação social e de regulação emocional, demandam de uma atenção e intervenção de toda a comunidade, a fim de auxiliar nas interações entre os sujeitos, auxiliando no interesse e no entendimento das relações diárias. Os suportes são pensados para os momentos de aprendizados socioemocionais e acadêmicos, contribuindo para uma participação mais ativa em sociedade (Prizant; Wetherby & Rydell, 2000).

Os suportes transacionais devem ser flexíveis aos diferentes contextos e objetivos de seus familiares, de sua comunidade de aprendizagem e da própria pessoa com PEA. É parte fundamental dos suportes transacionais a confiança mútua durante a utilização dos apoios. Os suportes transacionais são divididos em três grandes domínios, interpessoal, familiar e escolar. (Prizant; Wetherby & Rydell, 2000).

No SCERTS, a atuação dos parceiros comunicativos é fundamental para que a pessoa com PEA tenha uma participação social sempre mais ativa. Pessoas presentes diariamente e que entendam as melhores formas de se relacionar com as limitações comunicativas e de regulação emocional são indicadas para proporcionar uma maior participação da criança com PEA. O objetivo da componente de Suporte Transacional do SCERTS é fazer com que esses interlocutores se sintam cada vez mais eficazes no estabelecimento de uma relação social com a criança com PEA, para que cada vez mais possam enxergar seu potencial como socializador e tornando as relações mais prazerosas, compreensíveis, convidativas e motivadoras, construindo um senso de eficácia fundamental para o estabelecimento de um aporte afetivo essencial para as boas relações dentro do processo de ensino. (Prizant, et al, 2000; Prizant et al, 2006).

A intenção é proporcionar cada vez mais experiências sociais de aprendizagem prazerosas, buscando três pontos essenciais. Primeiramente: apreciação do ato de comunicar seus estados emocionais, buscando que o exercício do autoconhecimento vire rotina. Segundo: motivar mais participação social, através do controle emocional e social. Terceiro: despertar experiências de reorganização neuro funcional através de um apoio pessoal cada vez mais variado no que tange à ampliação do número de suportes transacionais, ou seja, um aumento de pessoas dentro das comunidades que auxiliem sua caminhada da regulação emocional (Prizant et al, 2000, 2006).

2.3.1. Suporte Interpessoal

Prizant et al, (2006) enfatizam que existem várias formas de oferecer um suporte interpessoal para as pessoas com autismo, adequações comunicativas de acordo com a fase da utilização social e cognitiva da linguagem, a utilização de uma comunicação assertiva e o entendimento das melhores formas de proporcionar uma regulação emocional recíproca.

Os suportes transacionais enquanto no papel de parceiros de Linguagem, social ou de conversação devem procurar por uma comunicação assertiva, qual seja, coordenar todas as formas de comunicação para que possa expressar as intenções de forma clara e direta, tornando a recepção por parte da pessoa com PEA mais fácil. Entende-se: cuidar da

postura, da expressão facial, do olhar, dos gestos, da proximidade física, do volume da voz e da vocalização para que todas essas parcelas da comunicação não verbal estejam condizentes ao conteúdo da comunicação verbal e facilitem o entendimento e participação social. (Yu e Zhu, 2018)

O suporte transacional relativamente à forma de comunicar por parte do parceiro comunicativo leva à valorização do perfil sensorial e motor do aluno com autismo, necessitando, por isso, de adaptações de acordo com as características específicas de cada criança. Assim, crianças mais hiperativas demandam padrões de comunicação que levem para uma desaceleração motora e uma acomodação sensorial, e pessoas mais hipoativas demandam padrões de comunicação, proporcionando uma organização motora, sensorial, espacial, temporal e neurofuncional – alternativa para tratamento de movimentação comprometida, capacitando para que possa realizar suas tarefas diárias com o maior ganho social possível (Prizant, et al, 2006).

A intenção nos suportes transacionais na área do suporte interpessoal se alicerça em adequações nas formas de interação dos parceiros comunicativos através do perfil sensorial e motor e da fase de utilização social e cognitiva da linguagem pela pessoa com autismo. As adequações devem ser apropriadas para as intenções sociais dos diversos ambientes e as características dos suportes transacionais de cada local que a pessoa com PEA frequente, cotidianamente (Prizant, et al. 2006).

O modelo idealizado por Prizant et al. (2006) para o suporte interpessoal é de um ambiente que fomente o foco atencional por meio de estruturação sensorial, espacial e temporal, que promova uma compreensão das situações através de uma comunicação assertiva e de uma regulação emocional recíproca e de um espaço para o desenvolvimento da autorregulação emocional, possibilitando, pois, experiências emocionais positivas e seguras.

A variabilidade e flexibilidade de relações é um ponto crucial para o desenvolvimento de um processo de suporte interpessoal, a presença e desenvolvimento quantitativo e qualitativo de parceiros, sejam eles de linguagem, social ou de conversação, dependendo do nível da criança. (Phillips, 2011)

As características objetivas de funcionamento das pessoas com autismo não podem ser a única variável para as barreiras na sociabilização. Aspectos estruturais da nossa própria sociedade hierarquizam, condicionam e convencionam formas e padrões diametralmente opostas aos estilos comunicacionais das pessoas com PEA, impondo barreiras comunicacionais e, principalmente, atitudinais, que limitam o acesso e a participação desta população. França (2013) e Diniz (2003).

O modelo SCERTS, em se tratando de um referencial desenvolvimentista para o estudo do autismo, compreende as relações interpessoais e suas dinâmicas sociais como também aspectos a serem pensadas antes e durante as intervenções. Alinham-se com o modelo social da deficiência, que compreende a diferença como um aspecto relacional e experiencial, portanto, social e político (França, 2013, e Diniz, 2003).

Quando o modelo SCERTS afirma a importância do suporte interpessoal, apresenta de forma inicialmente não explícita, uma construção pautada numa ética do cuidado, compreendendo a pessoa que oferece o suporte como uma ponte para participação social e não sendo ela a própria participação. Apresenta também de forma contextualizada com suas próprias pesquisas, que a noção de interdependência está presente na vida da pessoa com autismo pelo fato de a mesma ser apoiada por alguém, apresentar apoio para sua própria intervenção e também oferecer apoio para seus parceiros em muitas oportunidades. Desmitifica a ideia da pessoa com autismo após os planos de intervenção serem totalmente independentes (Pantaleão et al, 2015; Fietz, 2018 e Prizant et al, 2008).

2.3.2. Suporte Educacional e de Aprendizagem

A necessidade dos suportes educacionais é justificada pelas particularidades do estilo de aprendizagem da pessoa com PEA, dificuldades de aprendizagem característicos das pessoas com PEA (Prizant et al, 2006).

O modelo SCERTS se preocupa que os suportes educacionais, sejam para os profissionais ou para o ambiente, uma oportunidade de aumento do engajamento dos alunos com PEA para interagirem em torno de um objeto de aprendizado, de uma equipe e de um ambiente

escolar que apoie a comunicação social e a regulação emocional, entregando a ela, segurança e espaço para se desenvolver (Prizant et al, 2006).

Para se criar o programa educativo individual é importante pensar no que esteja dificultando o acesso da criança com PEA na educação regular, tendo em vista que o processo de inclusão se faz com a democratização do ensino. Quando o processo é inclusivo, possibilita ao aluno uma condição de aprendizagem mais direcionada, mediante a possibilidade de uma diferenciação curricular ou um currículo alternativo a partir da realidade de suas necessidades socioemocionais, comunitárias, sensoriais, motoras e cognitivas, bem como uma avaliação dinâmica através de uma mediação assertiva de acordo com seu estilo de aprendizado e suas múltiplas inteligências. (Hayes, 2015).

2.3.3. Suporte Familiar

O modelo SCERTS trabalha o suporte familiar utilizando referências do suporte educacional, apropriando aos membros, terem conhecimentos sobre as especificidades de uma criança com PEA, seus pontos fortes e suas dificuldades e as estratégias para o suporte adequado para seu desenvolvimento (Prizant et al, 2006). Nesta linha, antes de cuidar de alguém devemos cuidar de nós mesmos. Por essa questão é imprescindível que os membros da família estejam preparados para dar atenção às suas questões emocionais, a fim de estar preparados para as tensões e dificuldades de educar um filho com PEA.

Hayes (2015) acredita que a abordagem colaborativa que inclua o aluno e os pais, poderá corroborar o alcance de melhores resultados. Em consonância à autora, para Prizant et al. (2006) as interações com os familiares é um campo muito rico para o desenvolvimento das crianças com perturbação do espectro do autismo. Os fundamentos das relações sociais são aprendidos em família na primeira infância como formas de comunicação e habilidades socioemocionais. Para as crianças com PEA, tais aprendizagens acontecem de forma diferente e com mais dificuldades, portanto, familiares resilientes e engajados são fundamentais para que o processo de desenvolvimento - mesmo que tardio - seja encorajado e apoiado.

De acordo com Prizant e Meyer (1993) as rotinas diárias e os eventos familiares são oportunidades ímpares de desenvolver habilidades fundamentais para as crianças com PEA. Esses momentos pensados da forma certa são experiências ricas de interação afetuosa, ótimas oportunidades para, além de tudo, ensinar à criança que existe segurança nas interações e que ela tome gosto por engajar-se.

Os familiares são levados a aprender uma comunicação mais assertiva para ajudar o seu filho nos processos de comunicação social e nas regulações emocionais, utilizando estratégias passadas para os familiares. Por exemplo: suportes visuais, adequações ao perfil sensorial e adaptações ambientais que diminuam a incidência de altas cargas de estimulação sensorial que geram desorganização neuro funcional e agitação motora. Estratégias próprias são ensinadas para evitar crises e também para se comportar. (Prizant, *et.alii*, 2006).

No que diz respeito aos estilos de interação, o modelo SCERTS desempenha atenção sobre as mudanças no comportamento daqueles que estão a fornecer mediações à pessoa com PEA, em seus mais variados contextos, Laurent (2017) associa o comportamento dos pais com a facilitação de aprendizagens importantes para a sociabilização, como a regulação emocional autônoma, dentre outras habilidades. A utilização de estratégias responsivas em contraponto aos comportamentos da criança com PEA não acontece sem que antes seja facilitado junto aos adultos responsáveis, mudanças em seus estilos de interação.

Decorrente das especificidades funcionais das crianças com autismo, variabilidades e modificações são fundamentais para tornar as aprendizagens sempre ativas, da mesma forma que os conhecimentos objetivos sobre o autismo e seu funcionamento sejam pensados durante todo o processo de inclusão. Os conhecimentos subjetivos e particulares sobre cada estudante com PEA são igualmente essenciais.

As atividades e suas adaptações precisam seguir recomendações objetivas, como recursos visuais para expansão comunicacional e estratégias executivas; porém, dentro dos suportes compreendidos como comunicação ampliada e alternativa, o conhecimento subjetivo dos níveis conceituais da criança é fundamental. (Nunes & Sobrinho, 2010).

2.4. Objetivos para o Suporte Transacional

Os objetivos são divididos entre suporte interpessoal, escolar e familiar, cada tipo de suporte decorrendo de objetivos específicos.

Quadro 4. Objetivos para o Suporte Transacional

Objetivos	
Suportes interpessoais	<p>i) identificar e aprimorar as formas de interação dos parceiros comunicativos presentes no dia a dia da pessoa com perturbação do espectro do autismo;</p> <p>ii) diversificar os suportes interpessoais, ou seja, possibilitar que diferentes parceiros comunicativos possam estar em contato com a pessoa com autismo, desenvolvendo uma percepção social maior e uma aceitação do outro e conseqüentemente aumentando a participação e as redes sociais, elevando a segurança social e a aceitação da regulação emocional recíproca; e</p> <p>iii) enriquecer de estímulos sensoriais, motores, sociais, de linguagem, emocionais e intelectuais, proporcionando um ambiente onde a participação seja rotina e o encorajamento seja constante; oferecer suportes visuais para o desenvolvimento executivo e criar espaços para que construa suas experiências organizacionais.</p>
Suporte Educacional	<p>i) focado nos suportes visuais para aprendizado; e</p> <p>ii) focado em suportes de comunicação social e de regulação emocional. Numa visão pedagógica os recursos visuais são grandes aliados didáticos, mediações escolares mais visuais são importantes para todos os alunos com perturbação do espectro do autismo, independentemente do nível de suporte.</p>
Suporte Familiar	<p>i) focado no suporte educacional oferecido pela família e o outro no suporte emocional, subdividido em mais outros dois tópicos de apoio;</p> <p>i.i) focados nos suportes educacionais dentro da rotina familiar;</p> <p>i.ii) focado no objetivo é promover um suporte emocional apropriado, individualizado e legitimador para a pessoa com autismo, construindo junto com a família um repertório de estratégias para lidar com o estado de excitação em diferentes contextos e momentos, possibilitando experiências para que possam trabalhar suas expectativas, frustrações e ansiedade; oportunidades para aprenderem sobre resiliência, congruência, empatia e amor incondicional, não se pode exigir que a família esteja pronta somente para o ato de abordar sobre seu filho com PEA. Os familiares precisam ter um espaço para falarem deles. Cuidar do cuidador é um objetivo central de todos os especialistas que têm o SCERTS como filosofia de trabalho.</p>

Fonte: Adaptado de Prizant, et al. (2006, p77)

Estudos realizados por Yu e Zhu (2018) cujos participantes eram 65 educadores (34 professores de educação especial, 10 fonoaudiólogos, 10 terapeutas ocupacionais e 11 fisioterapeutas) que atuavam em 10 creches com alunos com NEE, em Hong Kong, obtiveram como resultado das entrevistas com os educadores e os pais das crianças que estudavam nestas creches, que o SCERTS era um modelo de treinamento muito eficaz, com objetivos claros, cujos métodos de avaliação e procedimentos de intervenção para o aluno, contribuía com o seu desenvolvimento. No que se refere à regulação emocional e ao suporte transacional, surgiram elementos importantes à compreensão das necessidades das crianças com PEA, para os professores.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III. METODOLOGIA

Neste capítulo serão demonstrados os objetivos delineados para a investigação, a questão de investigação, o método de pesquisa, os participantes e todo o percurso feito para a coleta de dados.

3.1 Objetivos

O objetivo geral da investigação é verificar os impactos no perfil de interação bem como na apresentação de atividades por parte da professora em um aluno com PEA, verificando se houve mudanças que acarretem o desenvolvimento de competências de comunicação social e regulação emocional.

E, como objetivos específicos:

- Avaliar o perfil de interação da professora em atendimento à criança com PEA antes das intervenções e depois com objetivo de perceber as mudanças no suporte interpessoal e no suporte ao aprendizado, avaliando o comportamento responsivo, o fomento da iniciativa e o envolvimento da criança.
- Avaliar o estágio de desenvolvimento da comunicação social da criança e oferecer a intervenção junto ao profissional de acordo com a etapa de desenvolvimento específico do aluno estudado.
- Intervir no perfil de interação da professora em atendimento à criança com PEA com foco no suporte interpessoal e no suporte ao aprendizado dentro do suporte transacional.

3.2 Questões de Investigação

Como ocorre a interação do professor com a criança com PEA?

Quais os benefícios dos suportes e estratégias apresentados para profissionais da educação dentro do Modelo SCERTS com o foco em desenvolvimento de perfis de interação bem como apresentação de atividades para o desenvolvimento do atendimento

ao estudante com PEA?

3.3 Método

A pesquisa apresenta como abordagem metodológica um estudo de caso observacional e investigação-ação, no intuito de alcançar uma melhor compreensão sobre o uso do suporte transacional do Modelo SCERTS que visa priorizar o desenvolvimento da comunicação e da regulação da emoção dos alunos com PEA, utilizando estratégias de suporte ao processo de aprendizado do aluno.

Nos estudos de casos observacionais, a técnica fundamental é a observação não participativa. Ante o exposto, entende-se que as necessidades específicas da instituição deverão ser respeitadas, os limites impostos pela mesma, seguidos à risca, algumas necessidades específicas usuais de aparecerem dentro do contexto do estudo de caso, necessidades tais como: mudança de horário, limitações de espaço e privacidade dos alunos, totalmente respeitadas.

Trivinos (2008) ressalta que tanto o pesquisador quanto as famílias devem estar de acordo para que o processo do estudo de caso observacional seja desenvolvido de uma forma que limite as necessidades específicas no seu decorrer.

No que se refere à investigação-ação, *“é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”* (Tripp, 2005, p.446).

Os procedimentos de coleta de dados foram estruturados em três momentos, caracterizados aqui de forma separada, porém, com uma relação de profunda interdependência entre eles, pois todo o processo fez uso de materiais posteriormente apresentados neste trabalho na sessão intitulada “instrumentos”. O Primeiro momento é destinado à observação do perfil de interação da professora; durante a observação são coletados dados importantes para a organização do segundo momento, as sessões de tutoria. Através do que é coletado na primeira observação, são montados os momentos de tutoria junto da professora. Finalizado o segundo momento, dá-se início ao terceiro e

último momento, à segunda observação, agora com o objetivo de verificação na mudança do perfil de interação da professora quando em mediação com a criança com autismo.

3.3.1. Participantes

Participaram do estudo a Professora responsável pelo acompanhamento de um aluno com PEA durante as aulas regulares e, também, pelos atendimentos educacionais especializados (AEE) em contraturno escolar.

A professora participante da investigação tem 32 anos, é profissional da educação com quatro anos de experiência, apresenta imensa disponibilidade de cooperar e aprender com a pesquisa, licenciada em artes visuais e em processo de especialização em autismo. Tem pouca experiência na área da educação especial, mas muita vontade de aprender.

Já o aluno tem 8 anos e estuda na rede privada de ensino no primeiro ano do ensino fundamental da cidade de Florianópolis; possui o Programa Educacional Individual (PEI), documento utilizado pela escola como norteador para as diferenciações nas estruturas pedagógicas que suportam as normas do sistema educacional local. Ele reside na cidade, atualmente morando com pai, mãe e avó materna.

O aluno possui um perfil de aprendizado cinestésico, conduz seus esquemas mentais de forma mais rica quando está realizando transportes motores. Seu perfil sensorial aponta para Hipersensibilidade no sistema vestibular e Hipossensibilidade para os sistemas proprioceptivo e tátil; seus gostos e aptidões estão agrupados em atividades artísticas, músicas como canto e percussão, atividades artísticas visuais como pintura com aquarela, e vivências em meio à natureza; suas necessidades estão organizadas na expansão de momentos de comunicação, compreensão de pistas comunicativas e no processamento executivo (Programa Educacional Individual - PEI do aluno).

As informações referentes à caracterização do aluno foram captadas do seu Programa Educacional Individual (PEI), documento utilizado pela escola como norteador para as diferenciações nas estruturas pedagógicas e as adaptações necessárias dentro do sistema educacional de Florianópolis, estado de Santa Catarina.

3.3.2. Instrumentos

O instrumento principal para guiar a avaliação do perfil de interação e apresentação das atividades foi a grelha do modelo SCERTS (Prizant; Wetherby; Rubin; Laurent & Rydell, 2005, pp.74-75) especificamente o formulário para observação **Suporte Transacional**, também usados para orientar as sessões de tutoria e sessão de avaliação dos resultados ao final do processo.

De acordo com a avaliação proposta pelo modelo SCERTS e usando a grelha “determinar o nível de desenvolvimento comunicacional”, respondida pela professora, concluiu-se que o aluno estava no nível de parceiro social. Posto isso, foram selecionadas as grelhas do SCERTS referentes ao suporte transacional destinado ao nível “parceiro social”.

Após a grelha “determinar o nível de desenvolvimento comunicacional”, foi possível apresentar para preenchimento, feito pelo pai, o questionário “SAP – Tabela De informação: Parceiro Social” com objetivo de relatar os comportamento dentro dos domínios da comunicação social. Busca-se relatar os usos da comunicação verbal e não verbal nas relações sociais, o domínio da regulação emocional para relatar os estados emocionais, o nível de alerta e a capacidade de regulação da atenção; por fim, o domínio do suporte transacional com intenção de relatar os meios para o desenvolvimento bem como atividades de apoio. As respostas são feitas durante momentos de interação com a criança ou, logo após.

O formulário de observação do Suporte Transacional contém duas partes estruturadas: primeiramente, pelo suporte interpessoal, composto esse por sete tópicos, cada qual com suas ramificações dentro das temáticas do comportamento responsivo, o fomento da iniciativa, o respeito pela iniciativa e independência, o preparo para participação, a providência do apoio ao desenvolvimento; ainda, o auxílio pelo ajuste dos *inputs* linguísticos e a modelagem comportamental – todos, focados na oferta por parte daquele que está como parceiro do aluno com autismo.

A segunda parte do formulário de observação do suporte transacional é o suporte à aprendizagem, composto esse por quatro tópicos, cada um com suas ramificações dentro

das temáticas da estrutura de atividades para participação ativa, a utilização de comunicação aumentativa, a utilização de suportes visuais e a modificação de objetivos, atividades e ambientes.

O trabalho junto à professora foi dividido em três momentos: as sessões de observação das aulas, mediação professora e aluno utilizando a grelha de observação, e as sessões de tutoria, oportunidade formativa tendo como objetivo as mudanças no perfil de interação; e as atividades oferecidas pela professora para finalizar a segunda sessão de observação, com foco nos resultados da tutoria.

O formulário tem caráter observacional e apresenta três níveis de graduação: quando o profissional da educação não apresenta o comportamento explicitado no sub tópicos, 1 quando o profissional da educação apresenta o comportamento de forma parcial ou inconsistente e 2, quando o profissional da educação apresenta o comportamento de forma completa. Após a coleta das informações o formulário serve de base para os relatos escritos das observações, o mesmo sendo novamente utilizado na segunda sessão de observação com intuito de comparar as mudanças da primeira sessão com a segunda, após as sessões de tutoria.

Durante o período em que se compuseram as sessões de tutoria, utilizou-se o questionário dos aspectos úteis da Tutoria, documento adaptado de aspectos úteis de terapia (HAT) de Célia Sales, Sónia Gonçalves, Eugénia Fernandes, Daniel Sousa, Isabel Silva, Jane Duarte e Robert Elliott (2007) (Anexo 04), constituído por seis questões abertas, preenchido pelo profissional da educação participante no final de cada sessão de tutoria, com o objetivo de dar espaço para que o profissional possa se pronunciar e apontar o quê que foi útil para sua prática: os sentimentos durante o processo, bem como as dificuldades ou obstáculos ao desenvolvimento ou à mudança do perfil de interação.

3.3.3. Procedimentos

O Projeto de investigação foi submetido e aprovado pela comissão de ética da Plataforma Brasil em 26/06/2020 (Anexo 1). Posteriormente foi solicitada autorização à Direção do

Colégio que o aluno frequenta (Anexo 2) e a autorização do autor do modelo SCERTS para utilização das grelhas de observação.

Foi realizada uma reunião do investigador com a família e com a professora regente que acompanha o processo de aprendizagem do aluno com PEA, e nela foram apresentados o projeto e os objetivos traçados. O TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo 03) foi apresentado e devidamente assinado pela professora e pelos responsáveis legais da criança, que aceitaram voluntariamente participar do estudo.

Para caracterizar o caso foram usadas as grelhas “determinar o nível de desenvolvimento comunicacional” e “SAP – Tabela De informação: Parceiro Social” podendo assim oferecer para as observações e tutorias, as grelhas de acordo com as especificidades da criança presente no estudo.

Em decorrência da pandemia da Covid-19, no Brasil, que acarretou a suspensão das aulas presenciais, desde março de 2020 - e não havendo previsão de retorno das aulas presenciais naquele mesmo ano, a pesquisa precisou ocorrer de forma remota, com a observação realizada à distância (*on-line*). Foram coletadas informações somente da profissional da educação em sua atividade junto à criança com autismo, com objetivo de serem usados nas sessões de tutoria: primeiro, uma sessão de observação da profissional em atividade pedagógica real junto à criança, coletadas informações para estruturar as sessões de tutoria. Após as tutorias, realizou-se outra sessão de observação com objetivo de comparar as mudanças do perfil de interação da profissional da educação.

Após a reunião de aproximação com a profissional da educação e com os responsáveis pela criança, foram marcadas as sessões de observação e de tutoria. Ao todo foram 4 sessões, sendo a primeira de observação, a segunda e terceira, de tutoria, e a quarta sessão para avaliação das mudanças no perfil de interação e na apresentação das atividades. Essas sessões ocorreram nos dias: 30/09; 01, 02 e 05/10 de 2020.

Para as sessões de tutoria, os registros foram transcritos com base no suporte transacional e esses contribuíram para a avaliação final. Todo o processo de observação ocorreu no

contraturno com a professora que desenvolve o atendimento educacional especializado (AEE).

No que se refere às sessões e ao procedimento de preenchimento da grelha do SCERTS, essas são descritas abaixo:

1ª Sessão- Formulário para Observação – Suporte Transacional - Nesta sessão, o pesquisador acompanhou a aula toda (40min – *on line*), contudo, entre os 10º minutos e 20º minutos (10 min de gravação) a sessão foi gravada com o intuito de fazer posteriormente o preenchimento do formulário, conforme a chave de cotação, dentre a escala de 0, 1 e 2.

2ª Sessão e 3ª sessão – Tutoria - Nestas sessões, o pesquisador, através da parte que compete o suporte transacional do modelo SCERTS, realizou os momentos de tutoria com a professora, focado nas mudanças do perfil de interação e na apresentação das atividades, a fim de observar os aspetos/objetivos trabalhados nas grelhas, bem como a percepção da professora de todo processo de tutoria.

Ao final de cada sessão de tutoria, a professora respondeu de forma sucinta ao questionário sobre os Aspectos Úteis da Tutoria, com o intuito de compreender a percepção da profissional sobre os pontos trabalhados na tutoria, bem como as formas e estratégias de intervenção com foco nas mudanças no perfil de interação e na apresentação das atividades.

Nesta fase, os itens que compõem o suporte interpessoal e o suporte para a aprendizagem do Suporte Transacional foram abordados com a professora, sendo eles:

Suporte Interpessoal

1. O parceiro é responsivo à criança;
2. O parceiro fomenta a iniciativa;
3. O parceiro respeita a independência da criança;
4. O parceiro prepara o espaço para o envolvimento;
5. O parceiro providencia apoio para o desenvolvimento;

6. O parceiro ajusta o *input* linguístico;
7. O parceiro modela comportamentos adequados.

Suporte para a aprendizagem

1. O parceiro estrutura a actividade para uma participação activa.
2. O parceiro usa comunicação aumentativa como suporte para favorecer o desenvolvimento.
3. O parceiro usa suportes visuais e organizacionais.
4. O parceiro modifica objetivos, atividades e o ambiente de aprendizagem.

4ª Sessão – Avaliação da mudança no perfil de interação e na apresentação das atividades – Nesta sessão, o pesquisador esteve focado na avaliação das mudanças tanto no perfil de interação quanto na apresentação das atividades. Para isso, foi feito o pós-teste, isto é, foi repetido o procedimento da sessão 1 (gravação da interação entre o 10º e o 20º minuto, preenchimento das grelhas para posterior comparação das grelhas na sessão 1 e na sessão 4), para assim, avaliar todo o processo de mudança no perfil de interação.

Após todo o processo de tutoria, o investigador descreveu as percepções da professora de AEE em relação a cada aspeto/objetivo trabalhado na tutoria, bem como a evolução desse processo após a comparação.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Resultado sobre o nível de desenvolvimento da Criança com PEA

4.1.1. Resultados para determinar o nível de desenvolvimento comunicacional

De acordo com as respostas da professora foi possível definir o nível comunicacional da criança, para determinar quais grelhas utilizar.

As respostas referentes ao nível de desenvolvimento da Criança com Perturbação do Espectro Autismo foram fornecidas pela professora responsável pelo apoio, durante as aulas em sala regular de ensino e pelos atendimentos educacionais especializados, referindo:

1 a) A criança usa **pelo menos 3 palavras diferentes ou frases** (faladas, gestualizadas, através de signos gráficos, palavra escrita ou outro sistema simbólico)? NÃO

1 b) A criança usa pelo menos 3 palavras ou frases de **forma referencial** (para se referir a objectos específicos, pessoas ou actividades)? NÃO

1c) A criança **usa pelo menos 3 palavras ou frases com intenção comunicativa** (Coordenando as palavras e frases com gestos ou direcção do olhar com um propósito comunicativo)? NÃO

1d) A criança usa pelo menos 3 palavras ou frases **regularmente** (muitas vezes e não só em ocasiões raras)? NÃO

Pelo que se conclui, a criança se encontra no nível de “Parceiro Social”, sinalizando a necessidade de utilização da tabela do estágio do Parceiro Social.

4.1.2. Resultados da grelha SAP -Tabela de Informações: Parceiro Social.

O Pai do aluno prontamente se colocou à disposição para responder ao questionário em forma de entrevista. Para isso pediu que se aguardasse o período do mês em que estaria com o filho. Foram respondidas questões dentro dos domínios da comunicação social,

regulação emocional e suporte transacional, as respostas sendo coletadas após período de relação entre pai e filho para que todas as observações e respostas fossem as mais naturais possíveis.

4.1.3. Domínio da comunicação social.

Dentro do domínio da comunicação social, existem 10 questões para serem respondidas. A primeira questão: “Descreva como a criança interage com os outros. Por exemplo, a criança responde às propostas de interação? Inicia a interação? Toma alguns turnos? Toma muitos turnos que seguem um foco de atenção?”

O Pai do aluno respondeu que a criança entrega a mão como forma de estabelecer relações, não compreende os intervalos comunicativos e demonstra baixa atenção conjunta.

Na segunda questão “Descreva o uso da direção do olhar da criança durante a interação. Por exemplo, a criança olha para as pessoas raramente ou frequentemente? Quando brinca com objetos, a criança observa se está alguém a ver o que ela está a fazer e volta a olhar para o brinquedo?”. Foi respondido que a criança não direciona o olhar para pessoas que procuram estabelecer relações por meio de brincadeiras.

Na terceira pergunta foi pedido que se marcassem meios utilizados pela criança para se comunicar, e esses foram: “Acena e afasta objetos”; ainda na terceira parte do domínio de comunicação social é perguntado sobre os sons que a criança realiza, vocalizações. As respostas foram “Dá, Má e Pá”, em seguida foi perguntado sobre palavras que a criança é capaz de responder, em cujo espaço não se encontrou resposta. Compreendemos que a criança, na interpretação do pai, não é capaz de pronunciar nenhuma palavra; por fim, perguntou-se sobre os problemas de comportamento, o pai tendo informado que “Criança chora quando quer chamar a atenção”.

Na quarta pergunta do domínio da comunicação social questionaram-se as razões para que a criança se comunique; de acordo com exemplos: Primeiro exemplo “Para pedir um objecto desejado”. O exemplo colocado pelo pai foi “Sempre fala dá”; segundo exemplo

“Para protestar contra alguma coisa de que não gosta.” O exemplo colocado foi “Chorar” e o último exemplo “Para captar a sua atenção para algo que ela quer dizer” e o exemplo apresentado pelo pai foi “Chorar”.

Na quinta questão do domínio da comunicação social foi perguntado “Com que regularidade a criança inicia a comunicação quando em interação com” em relação a “Família, uma pessoa estranha e pequenos grupos”; dadas as três opções “Raramente ou nunca, Algumas vezes ou Frequente”. Para todas foi respondido com “Raramente”.

Na sexta, sétima e oitava perguntas do domínio da comunicação social foram feitas perguntas abertas. Na sexta pergunta foi questionado “O que acontece quando não compreende o que a criança quer? O que é que ela faz?” Foi respondido pelo pai que o aluno “Chora”; na sétima pergunta foi questionado “Quais são os brinquedos preferidos da criança? Como é que ela brinca com eles?” e foi respondido “Boneca de pano e Bate a boneca no chão” e na oitava pergunta foi questionado “Como é que a criança reage quando um familiar adulto brinca com ela? E quando é um familiar mais novo ou um irmão mais novo que brinca com ela?”. Foi respondido “Não tem parentes mais novos, não deixa os adultos ensinarem como brincar”.

Na nona pergunta “Como é que a criança responde a ações ou sons modelados por outros?” foram oferecidas três opções “A criança toma a vez? A criança imita os sons ou ações dos familiares? e A criança imita novas ações ou sons?”, com três opções “Raramente ou nunca, Por vezes ou Frequentemente”. Na primeira questão foi respondido “por vezes” e nas duas outras opções foi respondido “Raramente ou Nunca”.

Na décima pergunta “Quais os tipos de instruções que a criança percebe?” foi marcado “Gestos sem apontar”, “Apontar”, “Fotografias ou imagens;” “Expressões faciais” e “Nome da criança”.

4.1.4. Regulação Emocional

Dentro do domínio da regulação emocional foram feitas 11 perguntas abertas e uma para preencher.

A primeira pergunta “Como é que a criança reage às pessoas e crianças no seu meio?” Por exemplo, a criança mostra interesse numa variedade de situações? Mostra muito interesse em algumas coisas específicas? Demonstra diferentes emoções? Ou não demonstra? Responde às tentativas de interação? E/ou procura a interação?” o pai responde que “a criança sorri para demonstrar felicidade e choro para tristeza”.

Na segunda pergunta, “Quais as actividades ou situações que a criança acha maior piada, ou tem maior interesse? O Pai respondeu que “a criança interage quando o mesmo brinca de Jogar para cima”.

Na terceira pergunta, “Quais as actividades ou situações que causam maior desregulação ou aborrecimento para a criança?” O pai respondeu que “quando os objetos onde a criança apresenta relação são retirados.”

Tanto para a quarta quanto para a quinta pergunta o pai responde com simples negativa. Quarta pergunta, “A criança utiliza de estratégias para se manter concentrada, interessada, calma ou envolvida durante as actividades familiares? (Por exemplo, apertar as mãos; agarra-se ao cobertor, balanceia, diz: “acabou o trabalho, ir lá para fora pf”) Se sim, descreva”. Quinta pergunta, “A criança utiliza de estratégias para se manter concentrada, interessada, calma ou envolvida durante novas ou diferentes situações, ou situações que são desafiantes? (ex: cantar uma canção quando vai alternar de situação, ou dizer “não te preocupes” quando está com medo). Descreva-as, por favor.”

Na sexta pergunta foram questionadas as formas de expressar emoções. Para alegria a criança expressa “Dando um sorriso”, para tristeza a criança expressa “Chorando”, para fúria a criança expressa “Jogando ou derrubando objetos”.

Na sétima pergunta, “A criança responde a conforto, quando esse conforto é proporcionado por outros?” O pai responde que com a mediação através de música ou afago a criança consegue modular, ambos oferecidos usualmente pela professora do atendimento educacional especializado.

Na oitava pergunta, “A criança faz escolhas quando estas são dadas por outros? Como?” O pai responde com uma simples negativa.

Na nona pergunta, “Que estratégias utiliza para a criança ficar concentrada, com interesse, calma e ocupada?”, a resposta do pai é, com uma atividade corriqueira entre elas, “Brincar de jogar para cima”.

Na décima pergunta, “Como é que sabe quando a criança está chateada? Que sinais que a criança dá?” O pai responde que, quando a criança chora.

Na décima-primeira pergunta, “Como é que sabe que a criança está aborrecida ou desinteressada? Que sinais a criança dá?” O pai responde novamente quando a criança chora.

A décima-segunda pergunta está centrada nos momentos em que a criança está extremamente aborrecida e desinteressada, dividida em duas partes. Primeiro, “Como é que a criança recupera por ela? Quanto tempo é que demora?”, e “Como é que a criança recupera com a ajuda de familiares? Quanto tempo demora? Para a primeira parte a resposta do pai é que a criança demora 10 minutos para parar de chorar; para a segunda parte a resposta do pai é que a estratégia usada pela família é ignorar e o tempo para recuperação da criança é de 10 minutos, também.

4.1.5. Apoio Transacional

Dentro do domínio do apoio transacional foram feitas 11 perguntas, sendo 10 abertas e 1 fechada. A primeira pergunta “Com que pessoas a criança interage, ou vê regularmente?”. O pai responde somente o nome da professora de educação especial que atende a criança.

Na segunda pergunta “A que sítios é que a criança vai regularmente?”. O pai responde que durante a pandemia a criança permaneceu todo tempo em casa e que antes frequentava somente a escola.

Na terceira pergunta, contendo oito questionamentos com intenção de graduar as reações do pai perante os comportamentos da criança “Quais dos seguintes pontos é capaz de reparar e a seguir, reagir? Responda com a seguinte pontuação: 0 – raramente ou nunca consegue reparar e reagir; 1 – Por vezes consegue reparar e reagir; 2 – Consigo reparar e reagir a maioria das vezes:” os pontos atribuídos pelo pai são, primeiro questionamento “O foco de atenção da criança;” atribuição da equivalência 0; segundo questionamento “O que a criança está a tentar dizer;”, atribuição da equivalência 1; terceiro questionamento “Como a criança se sente”, atribuição da equivalência 1; quarto questionamento “Ritmo preferido (rápido ou lento)” atribuição da equivalência 2; quinto questionamento “Quando a criança precisa de descansar”, atribuição da equivalência 1; sexto questionamento “Quando a criança está interessada” atribuição da equivalência 1; sétimo questionamento “Quando a criança está frustrada” atribuição da equivalência 2, o pai de forma espontânea escreve “chora” logo abaixo do questionamento; oitavo questionamento “Quando a criança está aborrecida” atribuída à equivalência 2 e novamente de forma espontânea escreve a palavra “Chora”, logo abaixo do questionamento. Através das baixas equivalências pode-se perceber que a inclinação do pai à percepção das diferenças nos comportamentos da criança e, a mudanças em seu próprio comportamento são baixas.

Na quarta pergunta “Quais as estratégias que ajudam a criança a iniciar uma comunicação? (Por exemplo, oferecer opções, esperar e olhar para a criança, tomar a vez e depois esperar.)” O pai aponta como estratégia o olhar para a criança e falar.

Na quinta pergunta “Como é que costuma reagir se a criança tem problemas de comportamento, tais como bater, gritar ou morder? Essa reacção é eficaz?” O pai responde como reacção ignorar ou não falar nada.

Na sexta pergunta “Que estratégias asseguram a atenção da criança? (Baixar-se ao nível da criança, chegar-se para perto ou para longe da criança, jogar com o estado emocional da criança, esperar e seguir a criança)” O pai responde como estratégia " chegar para longe”.

Na sétima pergunta “Quais as estratégias que ajudam a criança a manter uma interação? (Permitir que a criança inicie uma interação, permitir que a criança faça pausas, seguindo os interesses da criança)” O pai respondeu como estratégia colocar a criança no colo, tanto dos pais quanto da professora de educação especial.

Na oitava pergunta “Normalmente como comunica com a criança para garantir que a sua mensagem é entendida” O pai responde que para comunicar-se com a criança olha nos olhos dela.

Na nona pergunta “Utiliza suportes visuais para ajudar a criança na comunicação, para entender a linguagem, expressar emoções, e/ou ter um dia melhor? Se sim, que suportes utiliza? (Definir passos de uma tarefa com imagens, objectos, ou escolha de imagens?)” O pai responde que não utiliza.

Na décima pergunta “Quais as características físicas ou psicológicas ajudam a criança a estar concentrada? (limitar o número de pessoas com que a criança interage, limitando o barulho de fundo, ou desorganização visual, dando maior oportunidades de movimento e ritmo, utilizando sítios específicos para actividades específicas)” O pai responde que limita o barulho, as saídas e o contato com as pessoas.

Na décima primeira pergunta “Quais as características físicas ou psicológicas que ajudam a criança a se comunicar melhor? (Utilizando brinquedos que a motivem ou actividades que a criança prefere, colocando objectos que distraem a criança, fora do alcance)” O pai responde que utilizam a boneca de pano.

Comentários adicionais.

As perguntas encontradas na parte "Comentários adicionais" do SAP, tem o objetivo de compreender as percepções e expectativas do parceiro social perante a criança com Autismo. Através das respostas podemos perceber que o parceiro social nesse caso apresenta pouca percepção das características da criança, alinhada às expectativas fora da realidade atual de desenvolvimento da criança.

Primeiro comentário adicional, “Faça uma lista dos pontos fortes que observa na criança”, o pai cita “Dormir bem”.

Segundo comentário adicional, “Faça uma lista das suas maiores preocupações em relação ao desenvolvimento da criança” O pai responde “Conseguir um emprego”.

Terceiro comentário adicional “Que tipo de informação acha que seria mais útil para planejar ou melhorar o programa da criança?” O Pai cita “Como fazer ele falar”.

Quarto comentário adicional "Há alguma coisa importante acerca da criança que pensa que é importante saber?" O Pai comenta que a criança não vai ao banheiro sozinha.

Quinto Comentário adicional “Tem alguma pergunta a fazer?” O Pai responde que não.

Sexto Comentário adicional “Qual é a melhor altura para contactá-la?” O pai responde que pelo período da noite.

4.2. Resultados da 1ª Sessão - Formulário de Observação do Parceiro Social: Suporte Transacional.

Primeira oportunidade de observação, no dia 16 de outubro de 2020, a observação foi feita durante a aula de atendimento educacional especializado, momento esse de mediação individual da professora com a criança com o auxílio da mãe de forma remota assíncrona. Todo o processo foi feito on-line, via zoom.

A aula de atendimento educacional especializado foi composta por 40 minutos de interação. A gravação e posterior análise e comentários foram feitos do décimo ao vigésimo minuto com a intenção de encontrar um momento em que a professora já estivesse agindo de forma natural.

Foi abordado o conteúdo sobre os mamíferos, através de atividades previamente enviadas para a família em conjunto às mediações da professora.

O material utilizado na avaliação foi o formulário para observação do parceiro social – domínio Suporte Transacional que é utilizado como suporte do pesquisador durante o

momento de investigação *in locus* e em contexto real. 0 quando o profissional da educação não apresenta o comportamento explicitado no sub tópicos, 1 quando o profissional da educação apresenta o comportamento de forma parcial ou inconsistente e 2, quando o profissional da educação apresenta o comportamento de forma completa.

A parte que compõe o suporte interpessoal é composta por sete tópicos, e esses serão apresentados na tabela abaixo, com seus respectivos resultados:

Quadro 5. Suporte Interpessoal

1°	2°	3°	4°	Suporte Interpessoal	
1. O parceiro é responsivo à criança				Observações	
				1.1 Segue o foco de atenção da criança	Procura em diversas oportunidades seguir o foco de atenção
				1.2 Adapta-se ao estado emocional da criança e ritmo	Obtém a mesma expressão não verbal independentemente da situação emocional da aula
				1.3 Responde apropriadamente aos sinais da criança para fomentar o sentido de competência comunicativa	Utiliza a mesma entoação independentemente do nível de percepção da criança
				1.4 Reconhece e suporta as estratégias comportamentais da criança para regular o nível de arousal	Apesar do encontro remoto a professora reconhece as estratégias comportamentais usadas pela criança com intenção de regulação
				1.5 Reconhece sinais de desregulação e oferece suporte	Oferece tempo para a mãe acalmar a criança quando hiper estimulada
				IS 1.6 Imita a criança	Oferece novos símbolos comunicativos sem o estímulo à imitação
				1.7 Oferece intervalos na interação ou actividade conforme necessário	A professora encaminha as atividades sem intervalos de interação

MODELO SCERTS: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)

1º	2º	3º	4º	Suporte Interpessoal	
					para estimular o envolvimento
				1.8 Facilita o reenvolvimento nas interações e actividades após intervalos	Não apresenta comportamento de facilitação para o envolvimento
2. O parceiro fomenta a iniciativa					
				2.1 Oferece escolhas de forma não verbal ou verbal	Ofereceu escolhas em uma oportunidade
				2.2 Espera e encoraja iniciativa	Espera e encoraja a iniciativa
				2.3 Providencia um equilíbrio entre os turnos de iniciativa e responsividade	Poucas oportunidades de iniciativa
				2.4 Permite à criança iniciar e terminar actividades	As actividades não são feitas em aula, somente as explanações
3. O parceiro respeita a independência da criança					
				3.1 Permite à criança fazer intervalos e movimentar-se conforme as necessidades	As aulas eram feitas sem intervalos
				3.2 Providencia tempo para a criança resolver problemas ou completar actividades no seu ritmo	As aulas eram feitas sem intervalos
				3.3 Interpreta problemas de comportamento como comunicativos e/ou reguladores	Pergunta sobre o estado emocional da criança em uma oportunidade, quando ele estava a chorar
				3.4 Respeita recusas, protestos, rejeições quando apropriado	Apresenta comportamento de respeito aos protestos e rejeições
4. O parceiro prepara o espaço para o envolvimento					
				4.1 Desce ao nível da criança para comunicar	Não teve atribuição de graduação decorrente ao fato do atendimento oferecido pela professora de educação especial ser remoto
				4.2 Segura-se que está a ter a atenção da criança antes de comunicar	Não assegurou sobre a atenção da criança.
				4.3 Usa proximidade e comportamento não verbal apropriado para fomentar a interação	Em uma única oportunidade bateu

MODELO SCERTS: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)

1º	2º	3º	4º	Suporte Interpessoal	
					palmas pedindo para criança responder.
				4.4 Usa palavras e entoação adequadas para apoiar um nível de arousal ótimo e envolvimento	Manteve a entonação durante toda aula
5. O parceiro providencia apoio para o desenvolvimento					
				5.1 Encoraja a imitação	Não encorajou a imitação
				5.2 Encoraja a interação com pares	Mesmo com a presença da mãe da criança, não incentivou a interação
				5.3 Faz tentativas para reparar falhas na comunicação de modo verbal e não verbal	Não procurou reparar falhas na comunicação
				5.4 Guia e dá feedback conforme necessário para obter sucesso nas atividades	Em uma única oportunidade apresentou feedback da atividade da última aula, não apresentando feedback durante a execução pelo fato de terem sido ministradas atividades durante a aula
				5.5 Expande o jogo e a comunicação não verbal da criança	Exercitou com insistência o ato de dar tchau com as mãos
6. O parceiro ajusta o <i>input</i> linguístico					
				6.1 Usa pistas não verbais para apoiar a compreensão	Apontou de forma recorrente para as figuras dos animais durante a abordagem
				6.2 Ajusta a complexidade do input linguístico ao nível desenvolvimental da criança	Pediu em uma oportunidade para a criança apontar para o desenho de um animal específico
				6.3 Ajusta a qualidade do input linguístico ao nível de arousal da criança	Aproveitou momento de ânimo da criança para encenar o movimento de um tigre
7. O parceiro modela comportamentos adequados					
				7.1 Modela expressão não verbal apropriada e expressão emocional	Não apresentou inclinação para tal

MODELO SCERTS: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)

1º	2º	3º	4º	Suporte Interpessoal	
				7.2 Modela um leque de funções comunicativas: ○ a. regulação do comportamento ○ b. interação social ○ c. Atenção conjunta	Pedi para a criança olhar uma figura de leão para ficar menos triste
				7.3 Modela jogo apropriado	Modelou as formas de imitar o leão
				7.4 Modela comportamento apropriado quando a criança usa comportamentos desapropriados	Mostrou as formas corretas de sentar-se na cadeira quando a criança não apresentou resistência
				7.5 Modela linguagem na “perspectiva da criança”	Não procurou a perspectiva da linguagem da criança

Chaves de Cotação

	Quando o profissional da educação não apresenta o comportamento explicitado nos sub tópicos.
	Quando o profissional da educação apresenta o comportamento de forma parcial ou inconsistente.
	Quando o profissional da educação apresenta o comportamento de forma completa.

Legenda:

1º Observação: 16/10/2020	2º Tutoria	3º Tutoria	4º Observação
---------------------------	------------	------------	---------------

Pode-se observar nesse grupamento de tópicos, referente ao suporte interpessoal, que a professora encaminhou as atividades sem intervalos de interação para estimular o envolvimento. Apesar de o encontro se dar em modalidade à distância, a professora reconheceu as estratégias comportamentais usadas pela criança com intenção de regulação. A professora apresentou a mesma expressão não verbal independentemente da situação emocional da aula, ofereceu novos símbolos comunicativos sem o estímulo à imitação, utilizou a mesma entonação independentemente do nível de percepção da criança.

A intervenção realizada pela professora durante o atendimento educacional especializado teve caráter de reforço de conteúdos ministrados anteriormente na sala de aula regular. Ela relata que antes da pandemia a intervenção tinha caráter de antecipação dos conteúdos trabalhados em sala de aula regular. No caso da aula observada, o conteúdo foi de animais mamíferos. Apesar das imagens no livro didático de posse da criança, a professora não interagiu conceitos com os recursos visuais.

A Professora não utilizou recurso visual próprio, para facilitar regulação e organização executiva da criança. Encaminhou as atividades sem previsibilidade, e quando explicou as atividades não utilizou recurso visual nem recurso de imitação como suporte. Não utilizou recurso para suporte na compreensão do tempo de execução das atividades; a transição entre assuntos e atividades foi feita sem intervalo de tempo, o único suporte visual para aumentar a atenção foram mudanças abruptas nas expressões faciais sem relação lógica com a emoção expressada no conteúdo do discurso. A professora apresentou expectativas descontextualizadas com os níveis comunicacionais e intelectuais da criança.

A mãe ficou responsável pela preparação do ambiente, a fim de melhor integração sensorial da criança durante a aula, afastando barulhos inesperados e oferecendo modulação proprioceptiva, deixando a criança envolta por um colete utilizado pela terapeuta ocupacional que atende a criança.

Em relação ao Suporte de Aprendizagem referente à 1ª sessão de observação, temos a grelha para o suporte transacional – suporte para a aprendizagem.

Quadro 6. Suporte de Aprendizagem

1º	2º	3º	4º	Suporte para a Aprendizagem	
1. O parceiro estrutura a actividade para uma participação activa				Observações	
				1.1 Define um princípio e um fim da actividade de forma clara	A intervenção realizada pela professora durante o atendimento educacional especializado teve carácter de reforço de conteúdos ministrados anteriormente na sala de aula regular.
				1.2 Cria oportunidades de tomada de vez e dá espaço à criança para tomar a sua vez	Não foi criada.
				1.3 Providencia uma sequência previsível na actividade	Não proporcionou previsibilidade.
				1.4 Oferece oportunidades de aprendizagem por repetição	Ofereceu em uma oportunidade
				1.5 Oferece oportunidades de aprendizagem variada	Ofereceu em uma oportunidade
2. O parceiro usa comunicação aumentativa como suporte para favorecer o desenvolvimento					
				2.1 Usa comunicação aumentativa para ampliar a comunicação da criança e linguagem expressiva	Utilizou em uma oportunidade
				2.2 Usa comunicação aumentativa para ampliar a compreensão da linguagem e do comportamento.	Não utilizou
				2.3 Usa comunicação aumentativa para ampliar a expressão e compreensão de emoções por parte da criança.	Não utilizou
				2.4 Usa comunicação aumentativa para ampliar a regulação emocional da criança	Não utilizou
3. O parceiro usa suportes visuais e organizacionais					
				3.1 Usa suporte para definir os passos de uma tarefa.	Não utilizou
				3.2 Usa suporte para definir os passos e o tempo de finalização de uma actividade	Não utilizou
				3.3 Usa suporte para facilitar a transição harmoniosa entre actividades	Não utilizou
				3.4 Usa suporte para organizar o tempo ao longo do dia	Não utilizou
				3.5 Usa suporte visual para aumentar a atenção em actividades de grupo	Não utilizou

MODELO SCERTS: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)

1º	2º	3º	4º	Suporte para a Aprendizagem	
				3.6 Usa suporte visual para aumentar o envolvimento activo em actividades de grupo	Não foi atribuído graduação pelo fato da observação ter sido feita em uma intervenção individual entre a criança e a professora.
4. O parceiro modifica os objetivos, actividades e o ambiente de aprendizagem					
				4.1 Ajusta a complexidade social para apoiar a organização e interacção	Utiliza movimentos de imitação do animal para reforçar o conceito.
				4.2 Ajusta a dificuldade da tarefa para o sucesso da criança	Enfatezou que pela dificuldade da actividade da aula anterior mudou as actividades da aula presente para auxiliar.
				4.3 Modifica as propriedades sensoriais do ambiente de aprendizagem	Pede para a mãe acender uma vela aromatizante que de acordo com o contexto auxilia a criança a se acalmar.
				4.4 Arranja o ambiente de aprendizagem para aumentar a atenção	A pedido da professora a mãe desligou a televisão.
				4.5 Arranja o ambiente de aprendizagem para aumentar a iniciativa da criança.	Em relação a iniciativa não apresentou arranjo específico.
				4.6 Desenha e modifica actividades para serem desenvolvimentalmente apropriadas.	Nenhuma modificação foi feita durante a aula.
				4.7 Salienta materiais e tópicos motivantes nas actividades	Em uma oportunidade enfatizou a actividade sobre o leão
				4.8 Providencia actividades para promover a iniciativa e interacções prolongadas.	
				4.9 Alterna entre actividades sedentárias e de movimento conforme necessário.	Utilizou actividades sedentárias durante a aula.
				4.10 Aumenta as expectativas apropriadamente.	

Chaves de Cotação

	Quando o profissional da educação não apresenta o comportamento explicitado no sub tópicos.
--	---

	Quando o profissional da educação apresenta o comportamento de forma parcial ou inconsistente.
	Quando o profissional da educação apresenta o comportamento de forma completa.

Legendas:

1º Observação: 16/10/2020	2º Tutoria	3º Tutoria	4º Observação
---------------------------	------------	------------	---------------

Ao final da primeira sessão de observação, pode-se perceber a baixa pontuação atribuída utilizando a grelha de observação das demandas principais a serem trabalhadas nas sessões de tutoria que versam nos intervalos: devido à falta de utilização de estratégias para os intervalos e trocas comunicativas e de atividade; em relação à utilização das atividades durante o trabalho com a criança; na oferta de iniciativa para a criança durante o trabalho com as atividades, devido à não utilização de estratégias de engajamento para atividade, e na oferta de tempo para a criança compreender e realizar as atividades com suporte da professora, decorrente do não oferecimento de tempo para a criança iniciar a atividade.

4.3. Resultado da 2ª Sessão – 1ª Tutoria

Quadro 7. 2ª sessão – 1ª sessão de tutoria

Objetivos	Estratégias Usadas
<u>Suporte à aprendizagem:</u> 1.2 Criar oportunidades de tomada de vez e dar espaço à criança para tomar a sua vez	Exercícios de respeito aos intervalos de interação
<u>Suporte Interpessoal:</u> 2.3 Providenciar um equilíbrio entre os turnos de iniciativa e responsabilidade	Proposta de readequação no planejamento da aula
<u>Suporte Interpessoal:</u> 2.4. Permitir à criança iniciar e terminar atividades	Conversa reflexiva sobre a importância da atividade a ser realizada pela professora

O primeiro objetivo da sessão de tutoria versa pela oferta de intervalos para execução das atividades e nos momentos de interação. Para atingir tal objetivo foi usada a estratégia de

apresentar um vídeo de uma especialista em autismo e educação inclusiva e estudiosa do modelo SCERTS, Emily Rubin, presente no canal do youtube da “*Ocali – linking research to real life*”. O vídeo está descrito somente com o nome da pesquisadora, e como é extenso - 1h e 12 minutos - também aborda diferentes modelos, tendo sido utilizado o intervalo entre o minuto 41 e 53 segundos e o minuto 43 e 56 segundos, como forma de contextualizar a importância dos intervalos. A especialista enfoca a necessidade de se ter certeza de que os estudantes estão realmente engajados naquele momento de aula, e para isso os professores precisam oferecer o apoio socioemocional através de mudanças no comportamento, que envolvem intervalos, mudanças na entonação e atenção aos momentos de transição. Isso é investimento emocional.

A professora que, por experiências de residência nos Estados Unidos, domina a Língua Inglesa, mostrou-se provocada pela fala da especialista, comentando de forma que confirma tal percepção “Tá bom, mas para ela é muito fácil falar, vive de palestras e não está sendo avaliada constantemente por coordenadores e diretores e, principalmente, as famílias que colocam muitas expectativas no professor”. A fala da professora foi recebida com acolhimento e compreensão empática da alta demanda de pressão que a mesma sofre em seu exercício profissional. Para tal foi dito que sobre as cobranças somente poderia ouvi-la e oferecer apoio emocional, porém, as estratégias passadas na tutoria também têm o objetivo de desenvolver a confiança da profissional, quando em intervenção com as crianças com autismo.

Para iniciar a aproximação da professora com o modelo SCERTS foi mostrado um vídeo com depoimentos de pais e profissionais que viveram intervenções dentro do modelo, visando sensibilizar a professora sobre os resultados já existentes no modelo, sendo esse o segundo vídeo sobre o modelo SCERTS durante as sessões de tutoria. Foi enfatizado o caráter multidisciplinar e a ênfase tanto na criança com autismo quanto nas pessoas que convivem com ela. A professora se mostrou entusiasmada com os depoimentos e, nas palavras dela, “com a forma como as pessoas parecem estar mais seguras e empoderadas”.

Para complementar o primeiro objetivo, foi realizado exercício em respeito aos intervalos na interação entre pesquisador e professora. Foi sugerido que a mesma escutasse uma explicação sobre animais mamíferos e, no decorrer das explicações, foram estipulados

momentos para questionar, decorrentes da linguagem não verbal da professora, contextualizando que tal momento tem o objetivo de sensibilizar para a importância do cuidado aos intervalos na interação e, não necessariamente, oferecer exemplo da dinâmica com os intervalos dentro de uma intervenção numa criança com autismo. A preocupação para preservar a confiança da professora no processo é de que, após as sessões de tutoria, ela possa oferecer tais momentos de seu perfil pessoal, e não empregando uma reprodução oriunda de um modelo específico.

O segundo objetivo da primeira sessão de tutoria versa sobre a permissibilidade de a criança iniciar e terminar as atividades. Para tal objetivo foi estabelecida uma conversa reflexiva sobre a importância da atividade a ser realizada na presença da professora. Anteriormente as atividades eram deixadas para ser executadas em outros momentos, a fim de que o processo pedagógico “ganhasse tempo”. Foi explicado que é na realização das atividades com a criança que a professora de educação especial poderá avaliar melhor o nível da criança dentro das habilidades necessárias para seu desenvolvimento. A professora ofereceu uma reflexão sobre suas dificuldades “sou cobrada pelo conteúdo dado e não pelo conteúdo aprendido”. Para tal afirmação, apresentou-se uma oferta de proposta de reflexão sobre mudanças nos objetivos de aprendizagem bem como no planejamento docente, a mesma demonstrando estar aberta: “poderíamos tentar, sim, quem sabe a coordenação goste”. Foi enfatizado que para um bom processo pedagógico a qualidade precisa ter um foco maior do que o da quantidade.

O terceiro objetivo da primeira sessão de tutoria versa sobre a oferta de tempo para execução das atividades dentro de seu ritmo. Para tal objetivo se pensou numa proposta de readequação no planejamento de aula, contendo flexibilidade que apresenta tempo para a criança realizar atividades, tais como: os encontros de atendimento educacional especializado, não somente da professora com a criança; e a flexibilização do tempo de execução. Para o planejamento dos encontros foi oferecido menor tempo de explicação e maior tempo para execução de atividades com a professora, não sendo estipulado tempo máximo nem mínimo.

4.4. Resultado da 3ª Sessão – 2ª Sessão de Tutoria

Quadro 8. 3ª sessão – 2ª sessão de tutoria.

Objetivos	Estratégias Usadas
<u>Suporte à aprendizagem:</u> 1.3 Providenciar uma sequência previsível na actividade	Construção de um organizador, por meio de estímulos visuais
<u>Suporte à aprendizagem:</u> 3.2 Usar suporte para definir os passos e o tempo de finalização de uma actividade	Confeção de organizador de tempo de execução das actividades
<u>Suporte à aprendizagem:</u> 3.3 Usar suporte para facilitar a transição harmoniosa entre actividades	Confeção de organizador de tempo de execução das actividades

A segunda sessão de tutoria, assim como a primeira, também foi realizada através do aplicativo do Microsoft Teams. A Professora se apresentou entusiasmada com as reflexões da sessão anterior, trazendo logo de início que acredita que já conseguiu colocar em prática alguns aprendizados obtidos na primeira sessão de tutoria: “Penso que já consegui usar meus aprendizados, pelo menos estou dando mais tempo para a criança”. Por meio de seu relato pessoal pode-se perceber que o processo está sendo significativo para a professora como apropriação de instrumentos e de mudanças atitudinais.

Como primeiro objetivo da segunda sessão de tutoria, houve necessidade de se providenciar uma sequência previsível de actividades. Para tal, pensou-se na construção de um organizador (Anexo 5) de actividades visuais como forma de tornar as etapas da actividade, previsíveis. Para confecção foi entregue na residência da professora uma cartolina, tesoura, cola e figuras em relevo de animais mamíferos, tendo em vista o assunto abordado pela professora na intervenção do atendimento educacional especializado. Durante a confecção foram observadas fotos de organizadores prontos (Anexo 5), a professora demonstrando entusiasmo durante “penso que será mais fácil de passar pelas actividades com essa ferramenta, acredito que a criança ficará mais calma também”.

Como segundo objetivo da segunda sessão de tutoria, a necessidade do uso de suporte para definição do tempo para execução das atividades. Para tal objetivo se pensou na confecção de um organizador (Anexo 5) de tempo de execução das atividades. Para cada atividade foi oferecido um recurso visual mostrando o tempo de execução; atividades com maior tempo para execução estavam acompanhadas de três barras, dependendo da menor necessidade de tempo, e menor a quantidade de barras.

Como terceiro objetivo da segunda sessão de tutoria, uso de suporte para transição das atividades, para tal objetivo foi pensado na continuidade da utilização do organizador (Anexo 5) externo, como fotos de cada objeto central utilizado em cada atividade, nesse momento, enfocando nas transições das atividades.

A Professora se sentiu confortável durante a segunda sessão de tutoria. Em sua fala “esse organizador (Anexo 5) vai ajudar nas aulas e acredito que também a família”.

4.5 Questionário – Aspectos úteis da Tutoria

1ª Sessão de tutoria

Os tópicos mais importantes dos questionários versam sobre os conteúdos, atividades e estratégias, suas utilidades e importância, as formas de trabalho e a capacidade de os mesmos ajudarem no contexto de trabalho real da participante. Outra parte fundamental está no relato da acontecimentos de algo que possa atrapalhar as atividades de tutoria e também as percepções da participante quanto às possibilidades de mudança nas formas de apresentação de tarefas e de interação com estudantes com autismo.

Foi aplicado um questionário a cada final de sessão de tutoria a fim de compreender as percepções da professora diante das interações com o pesquisador, de tal forma que, através de descrições da professora fosse possível entender sobre os aspectos que auxiliam a apropriação de estratégias, conteúdos e/ou atividades.

Dentro do contexto da primeira sessão de tutoria foi questionada a professora, sendo a primeira pergunta: “De todos os conteúdos/atividades/estratégias desta sessão, qual o(a) ajudou mais, ou foi mais importante para si?” A professora respondeu fazendo referência ao ponto da oferta de intervalos na interação “o fato do intervalo na relação com a criança”.

Na segunda pergunta: “Poderia descrever de que forma é que este conteúdo/atividade/estratégia o(a) ajudou, ou foi importante para si, para que é que lhe serviu ou irá servir?” A professora respondeu “me ajudou para perceber a importância de dar tempo para a criança” apresentando, assim, compreensão inicial de um dos objetivos da sessão de tutoria.

Na terceira pergunta: “Em que medida é que este conteúdo/atividade/estratégia o(a) ajudou ou poderá ajudar? Assinale com um «X» a sua resposta, na escala seguinte” as opções para graduação eram: “Não ajudou nada”, “ajudou pouco”, “ajudou moderadamente”, “ajudou muito” e “ajudou muitíssimo”, sendo a última, a escolhida pela professora para graduar o fato da ajuda dos conteúdos, atividades e estratégia.

Na quarta pergunta: “Aconteceu mais alguma coisa durante a sessão que o(a) tenha ajudado especialmente?” dando a opção de responder sim ou não, a professora assinalou sim; a pergunta é dividida em duas partes, primeira: “Se sim, assinale em que medida é que esse acontecimento a ajudou”, oferecendo cinco opções de graduação para a medida do auxílio do acontecimento para o desenvolvimento profissional da professora, na segunda parte da quarta pergunta foi pedido que a mesma fizesse uma descrição em suas palavras “O Pedro mostrou numa conversa comigo a importância dos intervalos”.

Na quinta pergunta: “Durante a sessão, aconteceu alguma coisa que possa ser negativa ou um entrave, para si ou para o progresso da intervenção?” A resposta para a questão foi não, impossibilitando a continuidade das questões subsequentes dentro da quinta pergunta.

Na sexta pergunta: “Durante a sessão, você percebeu alguma possibilidade de mudança nas formas de apresentação das tarefas e em sua forma de interagir com o estudante com

PEA?” Foi assinalada a opção sim, na primeira parte da questão “se sim, assinale na escala seguinte, como sente esse acontecimento” Foram oferecidas cinco opções para graduação das possibilidades de mudanças na apresentação das atividades, “nada positivo”, “ligeiramente”, “moderadamente positivo”, “muito positivo” e “extremamente positivo”. Foi escolhida pela professora, a última opção. Na segunda parte da questão foi pedido que a professora descrevesse em suas palavras o ocorrido “mostrar as atividades dando tempo para a criança” fazendo alusão ao fato de terem acontecido momentos de reforço, pela necessidade de oferecer tempo à criança para realizar as atividades.

2ª Sessão de tutoria

Na segunda sessão de tutoria foi apresentado o mesmo questionário a fim de dar continuidade à compreensão das percepções da professora diante dos momentos de tutoria. Na primeira questão: “De todos os conteúdos/atividades/estratégias desta sessão, qual o(a) ajudou mais, ou foi mais importante para si? A professora respondeu “O organizador” fazendo referência ao instrumento/estratégia utilizada para deixar as atividades previsíveis para a criança com autismo.

Na segunda questão: “Poderia descrever de que forma é que este conteúdo/atividade/estratégia o(a) ajudou, ou foi importante para si, para que é que lhe serviu ou irá servir?” A professora respondeu “Me ajudou a mostrar para a criança tudo que pensei para a aula”, referindo-se-a a em tornar a sequência de atividades previsíveis para a criança com autismo.

Na terceira questão foram apresentadas cinco graduações a fim de compreender em qual medida os conteúdos/atividades e estratégias poderão auxiliar a professora. As opções de graduação foram: “não ajudou nada”, “ajudou pouco”, “ajudou moderadamente”, “ajudou muito” e “ajudou muitíssimo”, sendo a última opção a escolhida pela professora.

Na quarta pergunta “Aconteceu mais alguma coisa durante a sessão que o(a) tenha ajudado especialmente?”. A professora assinalou a opção “sim”. Como a resposta foi positiva, a professora graduou à medida que o acontecimento ajudou, sendo cinco opções

de graduação: “Não ajudou nada”, “ajudou pouco”, “ajudou moderadamente”, “ajudou muito” e “ajudou muitíssimo”, escolhendo a última opção.

Na quinta questão “Durante a sessão, aconteceu alguma coisa que possa ser negativa ou um entrave, para si ou para o progresso da intervenção?” Foi marcada a opção negativa, não abrindo espaço para continuidade da resposta.

Na sexta questão “Durante a sessão, você percebeu alguma possibilidade de mudança nas formas de apresentação das tarefas e em sua forma de interagir com o estudante com PEA?” Foi marcada a opção positiva. Na primeira parte da questão foi pedido que a professora graduasse, tendo cinco opções “nada positivo”, “ligeiramente”, “moderadamente positivo”, “muito” e “extremamente positivo”. A professora escolheu a última opção; na segunda parte da questão foi pedido que a professora descrevesse aquilo que aconteceu. Nas palavras dela, “agora a criança vai saber tudo que vai acontecer, acho que vai ficar menos nervosa, vai ter uma noção do que vai acontecer.

4.6. Resultado da 4ª Sessão – Avaliação da mudança no perfil de interação e na apresentação das atividades

Com base nas sessões desenvolvidas ao longo da investigação, houve um significativo crescimento no perfil de interação e apresentação das atividades, contudo, vale ressaltar o processo que atribui o crescimento dos pares.

Quadro 9. Suporte de Aprendizagem

1º	2º	3º	4º	Suporte para a Aprendizagem	
1. O parceiro estrutura a actividade para uma participação activa				Observações	
				1.1 Define um princípio e um fim da actividade de forma clara	A intervenção realizada pela professora durante o atendimento educacional especializado teve carácter de reforço de conteúdos ministrados anteriormente na sala de aula regular.
				1.2 Cria oportunidades de tomada de vez e dá espaço à criança para tomar a sua vez	Não foi criada.
				1.3 Providencia uma sequência previsível na actividade	Não proporcionou previsibilidade.
				1.4 Oferece oportunidades de aprendizagem por repetição	Ofereceu em uma oportunidade.
				1.5 Oferece oportunidades de aprendizagem variada	Ofereceu em uma oportunidade
2. O parceiro usa comunicação aumentativa como suporte para favorecer o desenvolvimento					
				2.1 Usa comunicação aumentativa para ampliar a comunicação da criança e linguagem expressiva	Utilizou em uma oportunidade
				2.2 Usa comunicação aumentativa para ampliar a compreensão da linguagem e do comportamento.	Não utilizou
				2.3 Usa comunicação aumentativa para ampliar a expressão e compreensão de emoções por parte da criança.	Não utilizou
				2.4 Usa comunicação aumentativa para ampliar a regulação emocional da criança	Não utilizou
3. O parceiro usa suportes visuais e organizacionais					

MODELO SCERTS: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)

1º	2º	3º	4º	Suporte para a Aprendizagem	
				3.1 Usa suporte para definir os passos de uma tarefa.	Não utilizou
				3.2 Usa suporte para definir os passos e o tempo de finalização de uma actividade	Não utilizou
				3.3 Usa suporte para facilitar a transição harmoniosa entre actividades	Não utilizou
				3.4 Usa suporte para organizar o tempo ao longo do dia	Não utilizou
				3.5 Usa suporte visual para aumentar a atenção em actividades de grupo	Não utilizou
				3.6 Usa suporte visual para aumentar o envolvimento activo em actividades de grupo	Não foi atribuída graduação pelo fato da observação ter sido feita em uma intervenção individual entre a criança e a professora.
4. O parceiro modifica os objetivos, actividades e o ambiente de aprendizagem					
				4.1 Ajusta a complexidade social para apoiar a organização e interacção	Utiliza movimentos de imitação do animal para reforçar o conceito.
				4.2 Ajusta a dificuldade da tarefa para o sucesso da criança	Enfatizou que pela dificuldade da actividade da aula anterior mudou as actividades da aula presente para auxiliar.
				4.3 Modifica as propriedades sensoriais do ambiente de aprendizagem	Pede para a mãe acender uma vela aromatizante que de acordo com o contexto auxilia a criança a se acalmar.
				4.4 Arranja o ambiente de aprendizagem para aumentar a atenção	A pedido da professora a mãe desligou a televisão.
				4.5 Arranja o ambiente de aprendizagem para aumentar a iniciativa da criança.	Em relação à iniciativa não apresentou arranjo específico.
				4.6 Desenha e modifica actividades para serem desenvolvimentalmente apropriadas.	Nenhuma modificação foi feita durante a aula.
				4.7 Salienta materiais e tópicos motivantes nas actividades	Em uma oportunidade enfatizou a actividade sobre o leão

MODELO SCERTS: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)

1°	2°	3°	4°	Suporte para a Aprendizagem	
				4.8 Providencia actividades para promover a iniciativa e interacções prolongadas.	
				4.9 Alterna entre actividades sedentárias e de movimento conforme necessário.	Utilizou actividades sedentárias durante a aula.
				4.10 Aumenta as expectativas apropriadamente.	

Chaves de Cotação

	Quando o profissional da educação não apresenta o comportamento explicitado no sub tópicos.
	Quando o profissional da educação apresenta o comportamento de forma parcial ou inconsistente.
	Quando o profissional da educação apresenta o comportamento de forma completa.

Legendas:

1° Observação: 16/10/2020	2° Tutoria	3° Tutoria	4° Observação
---------------------------	------------	------------	---------------

Com base nas sessões desenvolvidas ao longo da investigação, houve uma significativa mudança no perfil de interação professor-aluno, conforme descrito abaixo:

Quadro 10. Suporte Interpessoal

1º	2º	3º	4º	Suporte Interpessoal	
1. O parceiro é responsivo à criança				Observações	
				1.1 Segue o foco de atenção da criança	Procura em diversas oportunidades seguir o foco de atenção.
				1.2 Adapta-se ao estado emocional da criança e ritmo	Obtém a mesma expressão não verbal independentemente da situação emocional da aula.
				1.3 Responde apropriadamente aos sinais da criança para fomentar o sentido de competência comunicativa	Utiliza a mesma entoação independentemente do nível de percepção da criança.
				1.4 Reconhece e suporta as estratégias comportamentais da criança para regular o nível de arousal	Apesar do encontro remoto a professora reconhece as estratégias comportamentais usadas pela criança com intenção de regulação.
				1.5 Reconhece sinais de desregulação e oferece suporte	Oferece tempo para a mãe acalmar a criança quando hiper estimulado.
				1.6 Imita a criança	Oferece novos símbolos comunicativos sem o estímulo à imitação
				1.7 Oferece intervalos na interação ou actividade conforme necessário	A professora encaminha as atividades sem intervalos de interação para estimular o envolvimento
				1.8 Facilita o reenvolvimento nas interações e actividades após intervalos	Não apresenta comportamento de facilitação para o envolvimento.
2. O parceiro fomenta a iniciativa					

MODELO SCERTS: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)

1º	2º	3º	4º	Suporte Interpessoal	
				2.1 Oferece escolhas de forma não verbal ou verbal	Ofereceu escolhas em uma oportunidade.
				2.2 Espera e encoraja iniciativa	Espera e encoraja a iniciativa.
				2.3 Providencia um equilíbrio entre os turnos de iniciativa e responsividade	Poucas oportunidades de iniciativa.
				2.4 Permite à criança iniciar e terminar actividades	As actividades não são feitas em aula, somente as explanações.
3. O parceiro respeita a independência da criança					
				3.1 Permite à criança fazer intervalos e movimentar-se conforme as necessidades	As aulas eram feitas sem intervalos.
				3.2 Providencia tempo para a criança resolver problemas ou completar actividades no seu ritmo	As aulas eram feitas sem intervalos.
				3.3 Interpreta problemas de comportamento como comunicativos e/ou reguladores	Pergunta sobre o estado emocional da criança em uma oportunidade, quando o mesmo estava a chorar.
				3.4 Respeita recusas, protestos, rejeições quando apropriado	Apresenta comportamento de respeito aos protestos e rejeições.
4. O parceiro prepara o espaço para o envolvimento					
				4.1 Desce ao nível da criança para comunicar	Não teve atribuição de graduação decorrente ao fato do atendimento oferecido pela professora de educação especial ser remoto
				4.2 Assegura-se que está a ter a atenção da criança antes de comunicar	Não assegurou sobre a atenção da criança.
				4.3 Usa proximidade e comportamento não verbal apropriado para fomentar a interacção	Em uma única oportunidade bateu as palmas pedindo para a criança responder.
				4.4 Usa palavras e entoação adequadas para apoiar um nível de arousal óptimo e envolvimento	Manteve a entonação durante toda a aula
5. O parceiro providencia apoio para o desenvolvimento					

MODELO SCERTS: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)

1º	2º	3º	4º	Suporte Interpessoal	
				5.1 Encoraja a imitação	Não encorajou a imitação
				5.2 Encoraja a interação com pares	Mesmo com a presença da mãe da criança, não incentivou a interação.
				5.3 Faz tentativas para reparar falhas na comunicação de modo verbal e não verbal	Não procurou reparar falhas na comunicação.
				5.4 Guia e dá feedback conforme necessário para obter sucesso nas actividades	Em uma única oportunidade apresentou feedback da atividade da última aula, não apresentando feedback durante a execução pelo fato de terem sido ministradas atividades durante a aula.
				5.5 Expande o jogo e a comunicação não verbal da criança	Exercitou com insistência o ato de dar tchau com as mãos.
6. O parceiro ajusta o <i>input</i> linguístico					
				6.1 Usa pistas não verbais para apoiar a compreensão	Apontou de forma recorrente para as figuras dos animais durante a abordagem.
				6.2 Ajusta a complexidade do <i>input</i> linguístico ao nível desenvolvimental da criança	Pediu em uma oportunidade para criança apontar para o desenho de um animal específico.
				6.3 Ajusta a qualidade do <i>input</i> linguístico ao nível de arousal da criança	Aproveitou momento de ânimo da criança para encenar o movimento de um tigre.
7. O parceiro modela comportamentos adequados					
				7.1 Modela expressão não verbal apropriada e expressão emocional	Não apresentou inclinação para tal.
				7.2 Modela um leque de funções comunicativas <input type="radio"/> a. regulação do comportamento <input type="radio"/> b. interação social <input type="radio"/> c. Atenção conjunta	Pediu para a criança olhar uma figura de leão para ficar menos triste.

MODELO SCERTS: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)

1°	2°	3°	4°	Suporte Interpessoal	
				7.3 Modela jogo apropriado	Modelou as formas de imitar o leão.
				7.4 Modela comportamento apropriado quando a criança usa comportamentos desapropriados	Mostrou as formas corretas de sentar-se na cadeira quando a criança não apresentou resistência.
				7.5 Modela linguagem na “perspectiva da criança”	Não procurou a perspectiva da linguagem da criança.

Chaves de Cotação

	Quando o profissional da educação não apresenta o comportamento explicitado no sub tópicos.
	Quando o profissional da educação apresenta o comportamento de forma parcial ou inconsistente.
	Quando o profissional da educação apresenta o comportamento de forma completa.

Legendas:

1° Observação:	2° Tutoria	3° Tutoria	4° Observação
----------------	------------	------------	---------------

4.7 Discussão dos Resultados

Após o processo de tutoria, primeiro com as observações durante a avaliação que aconteceu nas aulas; o momento de mediação professora-aluno; antes das tutorias, quando depois com as mudanças no perfil de interação; o suporte interpessoal e o suporte ao aprendizado, o pesquisador descreve de forma sucinta o processo.

Quadro 11. Itens do formulário

Itens	O que observou na sessão de avaliação	Estratégias a abordar com a professora nas tutorias	O que observou na sessão de avaliação final
1ª Tutoria – itens do formulário Suporte Interpessoal			
1.7 Oferece intervalos na interação ou actividade conforme necessário	As atividades e explicações são encaminhadas sem intervalo, ao final de uma explicação a professora no mesmo momento inicia outro assunto, sem verificação.	Encaminhado vídeo para suscitar a importância dos intervalos na intersecção e na atividade. Exercício prático de interação com intervalos entre pesquisador e professora.	Foram percebidos momentos de intervalo durante a explicação e atividades, a execução das atividades foi realizada junto da criança bem como da mãe que oferecia apoio presencial na casa.
2.4 Permite à criança iniciar e terminar actividades	A professora não oferece tempo e espaço para realização das atividades; quando em sua presença, pede que seja tudo feito depois com a família para que eles possam “ganhar tempo de conteúdo”	Conversa sobre a importância da realização das atividades na presença e mediação da professora. Sensibilização sobre a importância da qualidade no processo pedagógico ao invés da quantidade.	Professora inicia as atividades junto da criança e deu andamento para as próximas atividades quando a criança já havia terminado.
3.2 Providencia tempo para a criança resolver problemas ou completar actividades no seu ritmo	Não oferece tempo para resolução de atividades, apresenta discurso refletindo a falta de tempo para adequação ao ritmo da criança.	Apresentar proposta de readequação no planejamento de aula a fim de propor tempo para realização de atividades.	Professora ofereceu mais tempo necessário para a criança completar as atividades em comparação à primeira sessão de observação.
2ª Tutoria – itens do formulário Suporte para a Aprendizagem			
1.3 Providencia uma sequência previsível na actividade	Não apresenta uma organização previsível das atividades. A sequência não é previamente explicada	Ensinar através de confecção para entregar à família, um organizador de rotinas com recursos em imagem das sequências de atividades.	Professora utilizou suporte visual com objetivo de tornar as atividades previsíveis, antes do início da aula explicou tudo que aconteceria; ao final das

MODELO SCERTS: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)

	e não fica à disposição da criança.		atividades a criança retirava a figura correspondente ao animal estudado no momento.
3.2 Usa suporte para definir os passos e o tempo de finalização de uma actividade	Não utiliza regulação externa para o tempo de execução das atividades; quando apresenta as atividades oferece uma explicação e pede para que a mãe continue com a criança por questões de tempo e tamanho do conteúdo.	Ensinar a utilizar suportes visuais para organização do tempo de finalização. Foi observada a vontade da professora de dividir uma estratégia apreendida em uma capacitação oferecida pela instituição que trabalha, uma cartolina cortada em três, à medida que o tempo passava as partes da cartolina eram retiradas	Professora utilizou suporte visual como recurso para que a criança possa acompanhar o tempo para as atividades. O recurso usado pela professora foi uma cartolina cortada em três; à medida que o tempo passava uma parte era retirada.
3.3 Usa suporte para facilitar a transição harmoniosa entre actividades	A transição entre atividades é feita sem suporte e sem intervalo, terminou a explicação da atividade pergunta para a mãe se tudo foi entendido e em seguida passa para outro momento de explicação do conteúdo.	Compreender a importância de mostrar para a criança que a atividade terminou e que o objeto dentro do organizador que simboliza, deverá ir para um sexto que simboliza os exercícios finalizados.	Quando finalizadas as atividades os suportes (figuras de animais mamíferos diferentes) representando o começo e o fim de cada atividade.

Pelo tempo disposto para as sessões de tutoria, duas sessões e com o objetivo de tornar os encontros mais produtivos foram escolhidos três pontos assinalados com 0 (zero) na primeira sessão de observação da grelha para cada oportunidade de tutoria.

Para a primeira sessão o foco foi no suporte interpessoal, os pontos escolhidos foram 1.7, 2.4 e 3.2, localizados na primeira coluna da grelha. A segunda coluna foi utilizada para explorar as estratégias utilizadas na tutoria tendo cada ponto como foco e a terceira coluna ficou reservada para as observações da segunda e última sessão de observação, tendo como objetivo a percepção das mudanças após a tutoria.

Na segunda sessão o foco foi o suporte aos aprendizados tendo como pontos utilizados, 1.3, 3.2 e 3.3; a grelha para a segunda sessão apresenta organização idêntica da grelha da primeira sessão.

Segundo Rogers e Dawson (2014) quanto mais precoce é a intervenção em crianças com o Espectro do Autismo, melhor será – e mais produtivo - para o seu desenvolvimento. Uma das características de uma criança com PEA está na sensibilidade a estímulos sociais e, diante disso, quando se propõe direcionar a atenção para os objetos, esses configuram, na ausência de redes neuronais, que seriam o foco para a interação social.

No que tange às partes de interação da professora com a criança, antes das sessões de tutoria que mais despertaram atenção para intervenção, congrega-se um perfil interativo de pouca apresentação de espaços para elaboração da própria criança. Não oferece intervalos na interação e nas atividades, não facilita o envolvimento nas interações e nas atividades, nem sequer apresenta equilíbrio entre turnos.

É observável a clara percepção de educação inclusiva empregada pela escola e materializada nas falas da professora. Trata-se de uma forma de ver a educação de crianças com autismo sob a ótica da quantidade ao invés da qualidade, focada no número de conteúdos transmitidos ao invés das competências, habilidades e instrumentos internalizados - duras cobranças que afetam o aprendizado de todas as crianças, com autismo ou sem, e o autoconceito dos profissionais.

Corroborando esse processo, Antunes (2013) acredita que é a partir do conhecimento do professor em relação aos seus alunos com PEA que os diferentes espaços de interações se fazem presentes para criar estratégias de aprendizagem. É necessário que o professor conheça profundamente as especificidades de seu aluno, para proporcionar assim, o envolvimento e a eficácia na aprendizagem.

Fiore-Correa e Lampreia (2012) por sua vez, acreditam que o desenvolvimento humano pode ser intensificado com “o contato afetivo da díade e as trocas afetivas entre os parceiros de interações, além de fazer com que ambos regulem os seus próprios comportamentos e expressões afetivas” (Fiore-Correa e Lampreia, 2012, p. 930).

No que tange ainda à última fase do Modelo Scerts, no início as tarefas apresentadas pela professora não estavam dentro do nível de desenvolvimento da criança, apresentando pré-requisitos simbólicos aos quais ele não tinha adaptabilidade com a prancha de comunicação que a criança estava apreendendo a usar. Sem utilizar recursos visuais, apresentava as atividades de forma não previsível.

As sessões de tutoria se construíram sob um clima de muito interesse por parte da professora, apresentando clara predisposição para, de acordo com as falas dela, “começar a ser profissional”. A implementação do programa dentro do espaço e tempo da pesquisa ocorreu de uma forma proveitosa e harmoniosa, as evoluções da professora tendo sido claras, apesar do pouco tempo de exposição à tutoria.

O SCERTS consegue intervir nos prejuízos que sucedem ao transtorno. Os precursores de comportamentos do modelo oferecem condições à criança, melhora da atenção compartilhada e de seus comportamentos secundários, o que é importante na fase de interação dos sujeitos. (Fiore-Correa e Lampreia, 2012)

As diferenças são observadas no perfil de interação, na apresentação das atividades e na construção de meios pedagógicos como forma de viabilizar a inclusão. Antes do conhecimento dentro do programa SCERTS, a professora interagia com a criança da mesma forma que interagira com adultos da mesma faixa etária e sem PEA. Após os conhecimentos do programa SCERTS, as formas de diferenciar as necessidades da criança com PEA e, por consequência, as diferenças de interação, começaram a tomar consciência e torná-la prática.

Foi possível verificar os impactos no perfil de interação e na forma de apresentação das atividades por parte da professora, a oferta de intervalos comunicativos, a apresentação através da maior utilização de recursos visuais de forma previsível para o aluno.

Pode-se perceber as mudanças através da última sessão de observação, após as sessões de tutoria, a maior apresentação de recursos viabilizadores da inclusão, todos presentes no programa SCERTS e também no questionário – Aspectos úteis da Tutoria, no qual a professora descreve sobre os aspectos que auxiliam a apropriação de estratégias,

conteúdos e/ou atividades. Na fala “me ajudou para perceber a importância de dar tempo para criança” quando questionada sobre a importância e utilidade do conteúdo/atividade/estratégia, programa SCERTS, demonstrou a potência do modelo quanto aos aspectos também atitudinais da inclusão.

CONCLUSÃO

A busca pela autonomia do aluno com PEA (Perturbação do Espectro Autismo) configura um desafio para os educadores que trabalham com a educação inclusiva. Diante disso, o estudo se apresenta como uma prática de inclusão, com base no modelo SCERTS, em que os aspectos motivacionais se apresentam na figura da professora e de seu aluno.

Com um estudo de caso observacional, foi possível compreender de forma plena a utilização do suporte transacional do Modelo SCERTS. Antes de iniciar as sessões - feitas pelo pesquisador e a professora - o nível de desenvolvimento comunicacional da criança foi alcançado.

O primeiro objetivo buscou avaliar o perfil de interação da professora junto ao seu aluno com PEA, antes e depois da intervenção por meio de tutoria, com intuito de observar as mudanças no suporte interpessoal e no suporte ao aprendizado. Foi possível verificar que embora no início as tarefas não atendessem o nível do desenvolvimento da criança, a professora se apresentou disposta a aprender e empreender novas formas de ensinar. E, durante o processo, foi possível perceber o avanço da professora e a técnica aprendida por ela. Ao longo do processo de intervenção por meio da tutoria foi possível apresentar e trabalhar, por meio de estratégias, todos os pontos levantados durante os planejamentos da mesma, sendo que as mudanças no perfil de interação nos pontos específicos tiveram uma melhora, assim como também os demais pontos das grelhas que não obtiveram a mesma atenção.

Ainda sobre o primeiro objetivo, levou, conseqüentemente, a um ganho pedagógico e prático, significativo para ambos. A professora passou a utilizar mais recursos visuais e de forma previsível, levando ao aluno estratégias e conteúdos que corroboram o sucesso de sua aprendizagem.

Em relação ao segundo objetivo, visou-se avaliar o estágio de desenvolvimento da comunicação social da criança, para que fosse oferecida uma intervenção adequada a fim de tal ocorrer. A avaliação se fez por meio de dois questionários, um respondido pela professora e o outro, pela família. Através de tais documentos pôde-se constatar que a

criança estava no nível do parceiro social, podendo, pois oferecer as grelhas específicas e ideais.

No terceiro objetivo, o pesquisador interveio no perfil de interação da professora em atendimento à criança com PEA, com foco no suporte interpessoal e no suporte ao aprendizado. As intervenções aconteceram por meio de duas sessões de tutoria, cada uma dividida por três objetivos específicos, bem como suas estratégias. Foi possível observar o engajamento e o enriquecimento no que tange ao repertório pedagógico para trabalhar com seu aluno autista.

Ao longo do percurso investigativo, houve limitações de diversas naturezas, como a demora da aprovação do projeto na Plataforma Brasil e a pandemia mundial pelo novo Corona Vírus, a qual inviabilizou a realização presencial das sessões. Contudo, vale ressaltar que a proposta foi atendida, isso porque, todo o processo das sessões e tutoria foram desenvolvidas de forma remota, sem perder de vista a “proposta” do Modelo SCERTS.

Sugestão de Novas Linhas de Pesquisa

Qualquer que seja a pesquisa, não se esgota em si mesma. Dessa forma, esse estudo pode ser replicado com outros agentes, desde que se mantenha a validade do Modelo SCERTS com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.

Uma nova linha a ser pesquisada é com crianças com mais de 8 anos de idade e/ou adolescentes.

Referências

- Alessandri, M. (2005). Déficit social en el autismo: Um enfoque em la atención conjunta. *Revista de Neurologia*, v. 40, n. 1.
- Állan, S.; Souza, C. B. A. (2009). O modelo de Tomasello sobre a evolução Cognitivo-Linguística Humana. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 2, pp. 161-168.
- Antunes, A. P. A (2013). *Programas de intervenção específica para alunos com perturbações do espectro do autismo: Estudos de caso exemplares – O caso português*. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Portugal.
- APA. (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Nascimento, M. I. C., et alii (Trad). Porto Alegre, Editora Artmed.
- Aquino, J. L. F. (2009). A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?. *Educação em Revista*, v. 25, n. 2. Belo Horizonte.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa, Editora Chiado.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal, Porto Editora.
- Bosa, C. A. (2002). Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In: Baptista, C. R.; Bosa, C. (Eds). *Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Brasil. (2010). *Transtornos globais de desenvolvimento*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília.
- Brasil. (2012). *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do Sistema Único de Saúde*. Brasília.
- Cordazzo, S.T.D.; Vieira, M.L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, v.7, n.1, pp.92-104.
- Correa, L, M. (2010) *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Portugal, Porto Editora.
- Cotonhoto, L.A.; Rossetti, C.B.; Missawa, D.D.A. (2019). A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, vol. 27, n.28.

- Costa, D. C. F. (2014). *Intervenção precoce no transtorno do espectro do autismo*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.
- D'Avila, L. A. (2004). Detecção dos transtornos Evasivos na criança: Perspectiva das mães. *Rev. Latino-am Enfermagem*, v. 12, n. 6.
- Diniz, D. (2003). Modelo Social da Deficiência: A crítica feminista. *Série Anis*, v. 28, pp. 1-8.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula: teoria, práticas e desafios*. Coisas de Ler, Lisboa.
- Fiore-Correa, O.; Lampreia, C. (2012). A conexão Afetivas nas Intervenções Desenvolvimentistas para Crianças Autistas. *Revista Psicologia: Ciência e profissão*, 32 (4), 926-941.
- Fietz, H. M.; Mello, A. G. (2018). A multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência. *Revista Antropológicas*, v. 29, n. 2.
- Fonseca, V. (2018). *Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino – aprendizagem, Abordagem psicopedagógica à luz de Vygostsky*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Fonseca, M. J. M. (s.d.). *Carl Rogers: uma concepção holística do homem da terapia centrada no cliente à pedagogia centrada no aluno*. Politécnico de Viseu, Portugal. [Em linha]. Disponível em: < <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium36/4.pdf> [Consulta: 07/01/2020].
- García-Perez, R.; Lee, A.; Hobson, P. (2007). On intersubjective engagement in autism: A controlled study of nonverbal aspects of conversation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(7), 1310-1322.
- Hayes, M.J. (2015) An Evaluation of the Impacts of the Social Communication Emotional Regulation and Transactional Support (SCERTS®) Model on Multidisciplinary Collaboration. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, Special Issue Volume 5 Issue.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de Aula: como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Portugal, Porto Editora.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, n. 1, pp. 3-11.
- Landers (1980). *The Arousal-Performance Relationship Revisited*. Pittsburgh, Pennsylvania State University.
- Laurent, A.; Gorman, K. S. (2017). Development of Emotion Self-Regulation Among Young Children with Autism Spectrum Disorders: The Role of Parents. *Revista Springer*.

- Losapio, M.F. e Pondé, M.P. (2008). Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, vol. 30, n. 3, Porto Alegre. Academy of Child and Adolescent Psychiatry.
- Maciel, M. M.; Filho, A. P. G. (2009) Autismo: uma abordagem tamanho família. In: Díaz, F., et al. (Orgs). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador, EDUFBA.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Campinas, Editora Autores Associados.
- Molteni, P.; Guldberg, K.; Logan, N. (2013). Autism and multidisciplinary teamwork through the SCERTS Model. *British Journal of Special Education*.
- Nunes, D. R.; Nunes Sobrinho, F. P. (2010). Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: Considerações metodológicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 2. Marília.
- Oliveira, M. K. (2010) *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo, Editora Scipione.
- Pereira, V. A., et alii. (2020). Intervenção precoce e a participação da família: Relato de profissionais de APAES. *Revista Educação Especial*, v. 32.
- Phillips, J. R. (2011). Syntax and vocabulary of mother's speech to young children: Age and sex comparisons. *Child Development*, v. 44.
- Prizant, B. M.; Wetherby, A. M.; Rubin, E.; Laurent, A. C.; Rydell, P. J. (2006). *THE SCERTS Model: Volume I Assessment; Volume II Program planning and intervention*. Baltimore, Publishing Brookes.
- Prizant, B. M.; Wetherby, A. M.; Rubin, E.; Laurent, A. C.; Rydell, P. J. (2005). *The SCERTS model: a comprehensive educational approach for children with Autism Spectrum Disorders*. Baltimore, Publishing Brookes.
- Prizant, B. M.; Wetherby, A. M.; Rydell, P. (2000). Communication intervention issues for children with autism spectrum disorders. In A. Wetherby & B. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective*. Baltimore, Publishing Brookes.
- Prizant, B. M.; Meyer, E. C. (1993). Socioemotional aspects of communication disorders in young children and their families. *American Journal of Speech Language Pathology*, v. 2, n. 3.
- Prizant, B. M.; Wetherby, A. M. (1987). Communicative intent: A framework for understanding socialcommunicative behavior in autism. *Journal of the American*.
- Ribeiro, S. S. (2015). *A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento da infância*. [Em linha]. Disponível em: <

<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>>. [Consultado em: 01/05/2021].

- Rogers, S. J.; Dawson, G. (2014). *Intervenção precoce em crianças com autismo: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização*. Lisboa, Editora Lidel.
- Silva, A.B.B. (2012). *Mundo Singular: entenda o autismo*. São Paulo, Editora Fontanar.
- Tomasello, M. (2003a). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo, Editora Martins Fontes.
- Trivinos, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo, Editora Atlas.
- Trip, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, pp. 443-466. São Paulo.
- Vygotsky, L.S. (2007). *A Formação social da mente*. São Paulo, Editora Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Editora Martins Fontes.
- Walworth, D.D.; Register, D.; Engel, J.N. (2009). Using the SCERTS Model Assessment Tool to Identify Music Therapy Goals for Clients with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Music Therapy*. XLVI (3), pp. 204-216
- Wetherby, A. M. (1986). The ontogeny of communicative functions in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Wetherby, A. M., et alii. (2000). Early Indicators of Autism Spectrum Disorders in the Second Year of Life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 34, n. 5.
- Wetherby, A. M.; Prizant, B. M. (2000). *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective*. Baltimore, MD, Brookes.
- Wetherby, A. M.; Prizant, B. M. (1998). Understanding the Continuum of Discrete-Trial Traditional Behavioral to Social-Pragmatic Developmental Approaches in Communication Enhancement for Young Children with Autism/PDD. *Seminars in Speech and Language*, v. 19, n. 4.
- Wetherby, A. M., et alii. (2014). Parent-implemented social intervention for toddlers with autism: An RCT. *Pediatrics*, v. 134, n. 6.
- Wiesner, L. A.; Volkmar, F. R. (2019). *Autismo: Guia essencial para compreensão e tratamento*. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Whitman, T. L. (2015). *O desenvolvimento do autismo*. São Paulo, M. Books do Brasil Editora.

Yu, L.; Zhu, X. (2018). Effectiveness of a SCERTS Model-Based Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Hong Kong: A Pilot Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.

ANEXOS

ANEXO 01 – Parecer da Comissão Ética

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MODELO SCERTS:
UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO
ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)

Pesquisador: PEDRO LUCAS COSTA E LOPES DE LIMA

Área Temática: Pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro;

Versão: 6

CARF: 26182519.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Fernando Pessoa/Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.173.495

Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas do documento contendo as Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1495798.pdf de 12/06/2020) e do Projeto Detalhado.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem de uma aluno com Perturbação do espectro do autismo é caracterizado por potencialidades e dificuldades que devem ser levadas em conta durante todo os processos acadêmicas, as potencialidades da aprendizagem do indivíduo com PEA são caracterizadas por uma zona de interesse específica, abrindo espaço para cada vez mais acúmulo de conhecimento na área, uma capacidade mnemônica incrível construída, a partir de recursos viso espacialis, para além das facilidades, também existem as dificuldades de aprendizagem característicos de alunos com PEA, relacionadas diretamente com as intenções sociais necessárias para o processo de aprendizagem, uma baixa capacidade mnemônica construída a partir de recursos semânticos e conceituais e uma grande dificuldades de construções operatórias abstratas (Prizant, 2000). Já é sabido pela ciências da educação as potencialidades e as dificuldades de aprendizado

Endereço: BRUN 101, Via W3 Norte, lote D - Brasília - PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61) 3215-5477

E-mail: conep@educ.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer nº 073/2016

do indivíduo com PEA, cabe aos profissionais da educação sabermos aproveitar as potencialidades e trabalhar para diminuir as dificuldades, trabalhar somente com recursos conceituais e semânticos dificultam o armazenamento da informação pelos indivíduos com PEA, agora focar nos recursos visuais e partir das zonas de interesse e de forma concreta é um ganho importante para potencializar o aprendizado dos indivíduos com Perturbação do espectro do autismo.

HIPÓTESE

A metodologia Scerts promove o desenvolvimento das competências pedagógicas dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

METODOLOGIA

O contexto metodológico está dentro de uma situação naturalista, Turkman (2002) explica que os estudos de situações naturalistas refletem situações reais, no caso, uma sala de aula, constituindo um campo de observação, na perspectiva naturalista, onde o investigador observa e entrevista mais do que manipula variáveis. Turkman (2002) afirma, ainda, que o investigador analisa o comportamento em relação aos contextos e todas as variáveis possíveis, utilizando a descrição e a observação, ao invés de entrevistas, testes e inquéritos, por questões contextuais dinâmicas características de um grupo social em constante interação e mudança. A pesquisa está dividida entre um estudo de caso observacional e uma investigação ação, no intuito de realizar uma melhor percepção da utilização do suporte transacional presente no Modelo SCERTS. Nos estudos de caso observacionais, a técnica fundamental é a observação participativa, os propósitos do estudo são claramente definidos, entende-se que as necessidades específicas da instituição deverão ser respeitadas, os limites impostos pela mesma serão seguidos à risca, algumas necessidades específicas são usuais de aparecerem dentro do contexto do estudo de caso, necessidades tais como: mudança de horário, limitações de espaço e privacidade dos alunos serão totalmente respeitadas. Trivinos (2006) ressalta que tanto o pesquisador quanto as instituições devem estar devidamente conversadas para que o processo do estudo de caso observacional seja desenvolvido de uma forma que limite as necessidades específicas no decorrer do processo.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Para compor a amostra da investigação os participantes deverão preencher os seguintes requisitos: a professora precisa ter conhecimento sobre a inclusão de aluno com Perturbação Espectro Autista e que saiba utilizar o modelo SCERTS como suporte transacional para a inclusão

Endereço: BRUNO TOI, Via W3 Norte, lote D - Brasília/DF PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.710-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)20153577

E-mail: comep@educ.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Formulário C-CEP/2018

do aluno. Já a criança, essa deverá ter o diagnóstico de PEA-Perturbação Espectro Autista para participar da investigação.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Verificar os impactos no desenvolvimento de competências de comunicação social e regulação emocional trazidos através das mudanças do perfil interativo dos sujeitos transacionais.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- Avaliar as competências comunicativas e de regulação emocional de um aluno com Perturbação do Espectro do Autismo em conjunto com o profissional da educação;
- Avaliar o estilo interativo do professor de crianças com PEA, as tarefas apresentadas à criança com PEA.
- Verificar as diferenças nas tarefas apresentadas e estilo interativo do profissional da educação responsável pelo estudante com PEA após a implementação do Programa SCERTS.
- Comparar a participação da criança com PEA nas tarefas e na interação antes e depois da implementação do Programa SCERTS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

A pesquisa pode trazer riscos mínimos no que se refere a possibilidade de constrangimento e/ou desconforto com algum questionamento, sendo dado o direito de não responder a este, e ainda a desistência da participação na pesquisa, sem prejuízo, ou ainda ao rompimento do anonimato, confidencialidade, privacidade e uso indevido dos dados não apenas para fins da pesquisa. No entanto, a pesquisadora se compromete a respeitar todos princípios éticos que regem a Resolução nº 466/12.

BENEFÍCIOS

O participante desta pesquisa terá o benefício direto, com o Modelo Scerts ele poderá ter um ganho significativo no processo de Aprendizagem. Esperamos ainda, que este estudo contribua com informações importantes, que acrescente elementos a literatura de forma que com todo o conhecimento construído possa ser publicado para fins de efeito acadêmico, em congressos e revistas, sem, entretanto, expor a identidade de participante.

Endereço: BRUNN T01, Via W3 Norte, bloco D - Brasília-DF 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.110-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61) 3315-0877

E-mail: comcep@cecete.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer nº 079/2020

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo de caso observacional.

Grupos do estudo:

(1) Criança com Autismo - Aplicação do Modelo Scerts;

(2) Gestores e Professores - Acompanhamento da aplicação do Modelo Scerts;

Financiamento Próprio.

Número de participantes incluídos no Brasil: 3.

Participará o seguinte centro de pesquisa no Brasil: Universidade Fernando Pessoa /Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa.

Não haverá armazenamento de amostras em banco de material biológico.

Previdido de encerramento do estudo: 30/09/2020.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise de respostas ao parecer (pendente) nº 4.059.201, emitido pela Conep em 30/05/2020:

1. Quanto ao arquivo intitulado: "TCL2.docx", postado na Plataforma Brasil em 18/05/2020, seguem as considerações:

1.1. Solicita-se incluir no Registro de Consentimento a descrição do espaço físico onde ocorrerá a entrevista, considerando a necessidade de privacidade e como será a seleção, e o tempo estimado para o procedimento e forma de abordagem dos possíveis participantes da pesquisa, conforme Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, itens 3.4.1.7 e 3.4.1.11.

RESPOSTA: A observação ocorrerá em uma sala reservada pela escola, em que o aluno e a professora irão interagir com as atividades propostas pela educadora. A duração será de 30 minutos, duas vezes por semana no período de setembro a outubro de 2020.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.2. Solicita-se que o registro de consentimento livre e esclarecido seja redigido em **LINGUAGEM CLARA E DE FÁCIL ENTENDIMENTO**, o termo: "metodologia SCERTS", pode confundir o entendimento do participante da pesquisa, solicita-se incluir explicação mais clara do referido termo, considerando as especificidades dos participantes. É necessário incluir a informação sobre todas as etapas da pesquisa que requer a participação do convidado, para que este possa se

Endereço: BRUN TSI, Via W3 Norte, lote D - Brasília/DF 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.715-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61) 3015-0577

E-mail: conep@conep.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer nº 173/2018

manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida (Resolução CNS nº 510 de 2016, Capítulo III, Seção II, Artigo 15).

RESPOSTA: Será utilizado um relatório de metodologia SCERTS Comunicação Social, Regulação Emocional e Suportes Transacionais - é um questionário que será aplicado a professores e a coordenadores do aluno com autismo e com base nesse programa, que a equipe multidisciplinar obtenha conhecimento especializado para atender a demanda do aluno. No caso do aluno, esse será observado quanto a sua interação com a professora.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.3. Solicita-se esclarecer como a pesquisadora pretende conduzir o processo de obtenção do assentimento, considerando que o espectro autista contempla diferentes graus de capacidade cognitiva.

RESPOSTA: Pelo fato da criança não ter capacidade para compreender a pesquisa, em decorrência da PCA – Perturbação do Espectro Autismo, independente do nível do autismo, não será utilizado TA – Termo de Assentimento no corpo da pesquisa e esse TCL será assinado pela família e conterá todas as informações pertinentes a pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.4. O registro de consentimento livre e esclarecido além de assegurar de forma clara e afirmativa que o participante de pesquisa receberá uma via (documento original assinado e não cópia) do documento, assinada pelo participante da pesquisa (ou seu representante legal) e pelo pesquisador, deverá informar que o documento será rubricado em todas as páginas por ambos.

RESPOSTA: Este documento será emitido em duas vias, sendo que uma ficará com a participante e a outra com o pesquisador. Ambos assinarão todas as vias e rubricarão todas as páginas do documento.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.5. O Processo e Registro do Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Assentimento Livre e Esclarecido também devem informar os meios de contato com a Conep (endereço, E-MAIL e TELEFONE nacional), assim como os horários de atendimento ao público. Também é necessário apresentar, em linguagem simples, uma breve explicação sobre o que é a Conep (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Incisos IX e X). Solicita-se adequação.

RESPOSTA:

Endereço: BRUNO TOL, Via W 3 Norte, Lote D - Brasília PO 700, 3ª andar
Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61) 2019-0477 E-mail: conep@saude.gov.br

Página 04 de 08

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1/23.621

CONEP – SRTVH 701

Via W5 Norte, Lote D – Edifício PO 700, 3º andar - Distrito Federal – Brasília

Tel. (011) 3215-5277 2ª a 6ª feix 08h as 17h e-mail: conep@saude.gov.br

De acordo com a Resolução nº 466/12 e a Resolução n. 510/16, toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP- CONEP), de forma que, caso receba sua aprovação, possa ser iniciada em seguida a coleta de dados, conforme prevê a resolução. Assim, o CONEP tem como objetivo identificar, analisar e avaliar as implicações éticas nas pesquisas científicas que envolvem seres humanos direta ou indiretamente, visando à observância das normas éticas na defesa dos direitos dos envolvidos na pesquisa, que são os participantes, pesquisadores e instituições, individual ou coletivamente considerado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA. ATENDIDA.

2. Quanto ao anexo intitulado: "TCL.docx", postado na Plataforma Brasil em 18/05/2020, seguem as considerações:

2.1. Solicita-se incluir no Registro de Consentimento a descrição do espaço físico onde ocorrerá a entrevista, considerando a necessidade de privacidade e como será a seleção, e o tempo estimado para o procedimento e forma de abordagem dos possíveis participantes da pesquisa, conforme Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, itens 3.4.1.7 e 3.4.1.11.

RESPOSTA: A escolha da professora e a coordenadora ocorrerá pela direção da escola com base no critério de inclusão dos participantes, no caso da professora essa precisa ter conhecimento sobre a inclusão de aluno com Perturbação Espectro Autista e que tenha aluno com autismo e a coordenadora, será a que acompanha o planejamento e as atividades da professora. Após a seleção, as mesmas serão convidadas a participarem da pesquisa. O instrumento será aplicado em uma sala reservada pela escola e o tempo de duração está estipulado em 20 minutos.

ANÁLISE: PENDÊNCIA. ATENDIDA.

2.2. Solicita-se que o registro de consentimento livre e esclarecido seja redigido em LINGUAGEM CLARA E DE FÁCIL ENTENDIMENTO, o termo: "metodologia SCERTS", pode confundir o entendimento do participante da pesquisa, solicita-se incluir explicitação mais clara do referido termo, considerando as especificidades dos participantes. É necessário incluir a informação sobre todas as etapas da pesquisa que requer a participação do convidado, para que este possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida (Resolução CNS nº 510 de 2016).

Endereço: SRTVH 701, Via W5 Norte, Lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte CEP: 70.715-040
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (011)3215-5277 E-mail: conep@saude.gov.br

Página 04 de 05

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer nº 073/2018

Capítulo III, Seção II, Artigo 15).

RESPOSTA: Será utilizado um relatório de metodologia SCERTS Comunicação Social, Regulação Emocional e Suportes Transacionais - é um questionário que será aplicado a professores e a coordenadores do aluno com autismo e com base nesse programa, que a equipe multidisciplinar obterá conhecimentos especializados para atender a demanda do aluno. O instrumento será aplicado em uma sala reservada pela escola e o tempo de duração está estipulado em 20 minutos.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.3. O registro de consentimento livre e esclarecido além de assegurar de forma clara e afirmativa que o participante da pesquisa receberá uma via (documento original assinado e não cópia) do documento, assinada pelo participante da pesquisa (ou seu representante legal) e pelo pesquisador, deverá informar que o documento será rubricado em todas as páginas por ambos.

RESPOSTA: Esclarecemos que só após ter entendido o que foi explicado, deverá assinar todas as vias do documento, autorizando sua participação na pesquisa. Este documento será emitido em duas vias, sendo que uma ficará com a participante e a outra com o pesquisador. Ambos assinarão todas as vias e rubricarão todas as páginas do documento.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.4. O Processo e Registro de Consentimento Livre e Esclarecido ou Assentimento Livre e Esclarecido também devem informar os meios de contato com a Conep (endereço, E-MAIL e TELEFONE nacional), assim como os horários de atendimento ao público. Também é necessário apresentar, em linguagem simples, uma breve explicação sobre o que é a Conep (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Incisos D e X). Solicita-se adequação.

RESPOSTA:

CONEP – SRTVN 701

Via W3 Norte, Lote D – Edifício PO 700, 3º andar - Distrito Federal – Brasília

Tel. (61) 3315-5677 2ª a 6ª feira 08h as 17h e-mail: conep@saude.gov.br

De acordo com a Resolução nº 466/12 e a Resolução n. 510/16, toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP- CONEP), de forma que, caso receba sua aprovação, possa ser iniciada em seguida a coleta de dados, conforme prevê a resolução. Assim, o CONEP tem como objetivo identificar, analisar e avaliar as implicações éticas nas pesquisas científicas que envolvem seres humanos direta ou indiretamente, visando à observância das normas éticas na defesa dos direitos dos envolvidos na pesquisa, que são os

Endereço: SRTVN 701, Via W3 Norte, Lote D - Brasília PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte CEP: 70.710-040
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61) 3315-5677 E-mail: conep@saude.gov.br

Página 12 de 18

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer nº 073/2020

participantes, pesquisadores e instituições, individual ou coletivamente considerado.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 486 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PI_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1485766.pdf	12/06/2020 15:36:18		Aceito
TOLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TOL_ProfessorCoordenador.docx	12/06/2020 15:36:01	PEDRO LUCAS COSTA E LOPEZ DE LIMA	Aceito
TOLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TOL3_familia.docx	12/06/2020 15:35:53	PEDRO LUCAS COSTA E LOPEZ DE LIMA	Aceito
TOLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TOL3_Fam.docx	12/06/2020 15:34:52	PEDRO LUCAS COSTA E LOPEZ DE LIMA	Aceito
TOLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TOL_ProfCoord.docx	12/06/2020 15:34:35	PEDRO LUCAS COSTA E LOPEZ DE LIMA	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.docx	02/06/2020 17:01:07	PEDRO LUCAS COSTA E LOPEZ DE LIMA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	02/06/2020 17:00:48	PEDRO LUCAS COSTA E LOPEZ DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	21/03/2020 16:39:44	PEDRO LUCAS COSTA E LOPEZ DE LIMA	Aceito

Endereço: BR159 101, Via W 8 Norte, Lote D - Brasília/DF 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte CEP: 70.710-040

UF: DF Município: BRASÍLIA

Telefone: (61) 3315-5277

E-mail: conep@saude.gov.br

Página 16 de 16

ANEXO 02 – Carta de Autorização

**DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE E
DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA**

Ao Comitê de Ética.
Universidade Fernando Pessoa.

Declaramos, a fim de viabilizar a execução do projeto de investigação "Modelo SCERTS e diferenciação pedagógica: Uma prática de Inclusão para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo", sob a responsabilidade do pesquisador Pedro Lucas Costa e Lopes de Lima, sob orientação das professora Doutora Susana Marinho e Co-orientação da professora Mestre Vânia Peixoto, informamos que todas as dúvidas foram devidamente esclarecida quanto aos objetivos e metodologias do referido projeto. Assim, o responsável abaixo declara que esta instituição, dispõe da infraestrutura necessária e, que os pesquisadores acima citados, estão autorizados a utilizá-la, em dia e hora previamente agendados.

De acordo e ciente,

21.962.608/0004-77
ARUANA PROJETOS
EDUCACIONAIS LTDA - ME
R. Cristóvão Macedo de Campos, 1220
CEP: 88052-617 - Vargem Grande
Florianópolis - SC
Portaria E/ 7 26 03 2010 08 03
Parecer N 681 25 03 2010

Florianópolis, SC, ___ de maio de 2019.

CHARLES CAUÍ BRANDÃO

Nome:
CPF: 917153500-49
Cargo: Director

ANEXO 03 - Declaração de Consentimento

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo (em português): MODELO SCERTS: UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do participante no estudo) -----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20__

Assinatura do participante no projecto: _____

Investigador responsável:

Nome:

Assinatura:

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

ANEXO 04 – Questionário de Tutoria

Questionário – Aspectos Úteis da TUTORIA

(Adaptado de: Aspectos Úteis da Terapia (HAT) Célia Sales, Sónia Gonçalves, Eugénia Fernandes, Daniel Sousa, Isabel Silva, Jane Duarte, & Robert Elliott, 2007)

Aspectos Úteis da TUTORIA é um questionário sucinto, aberto, preenchido pelo professor no final de cada sessão de tutoria. O professor deverá descrever, com palavras suas, os acontecimentos da sessão que mais o ajudaram, atribuindo uma pontuação ao grau de utilidade de cada um desses acontecimentos. O professor deverá também pronunciar-se sobre outros acontecimentos, ocorridos durante a sessão, que o ajudaram ou que foram sentidos como uma dificuldade ou obstáculo ao desenvolvimento ou à mudança.

1. De todos os conteúdos/atividades/estratégias desta sessão, qual o(a) **ajudou** mais, ou foi mais **importante** para si?

2. Poderia descrever de que forma é que este conteúdo/atividade/estratégia o(a) ajudou, ou foi importante para si, para que é que lhe serviu ou irá servir?

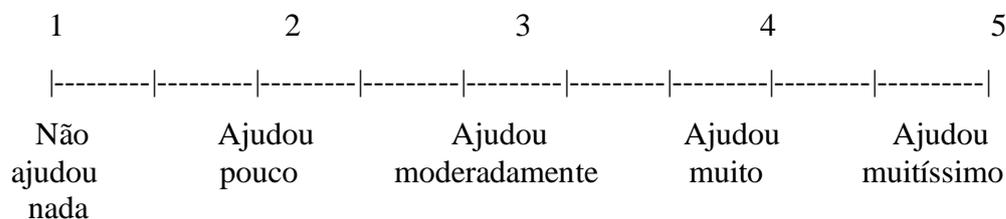
3. Em que medida é que este conteúdo/atividade/estratégia o(a) ajudou ou poderá ajudar? Assinale com um «X» a sua resposta, na escala seguinte:

1	2	3	4	5
-----	-----	-----	-----	-----
Não ajudou nada	Ajudou pouco	Ajudou moderadamente	Ajudou muito	Ajudou muitíssimo

4. Aconteceu mais alguma coisa durante a sessão que o(a) tenha **ajudado** especialmente?

SIM NÃO

a. Se sim, assinale em que medida é que esse acontecimento o ajudou:

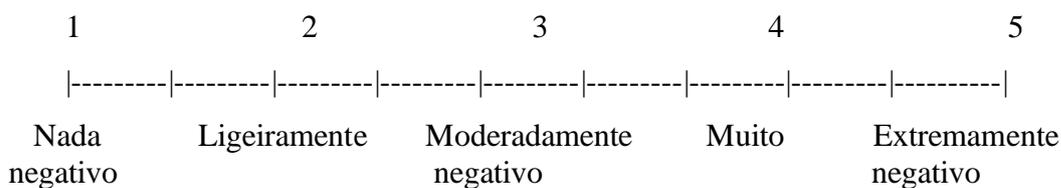


b. Por favor, descreva sucintamente o que aconteceu:

5. Durante a sessão, aconteceu alguma coisa que possa ser negativa ou um entrave, para si ou para o progresso da intervenção?

SIM NÃO

a. Se sim, assinale na escala seguinte, como sente esse acontecimento:



b. Por favor, descreva sucintamente o que aconteceu:

6. Durante a sessão, você percebeu alguma diferença das tarefas apresentadas e o seu estilo interativo com o estudante com PEA?

ANEXO 05 – Exemplo de Organizador Produzido para o aluno com Autismo

