

**CENTRO UNIVERSITÁRIO REDENTOR - UNIREDENTOR**  
**CURSO: PSICOLOGIA**

LETÍCIA COSTA GODINHO

**A INFLUÊNCIA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR INDIVIDUALIZADO  
NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA.**

Itaperuna/RJ

2021

LETÍCIA COSTA GODINHO

**A INFLUÊNCIA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR INDIVIDUALIZADO  
NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA.**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à UniRedentor como  
parte dos requisitos para a  
obtenção do título de Bacharela em  
Psicologia.

**Orientadora:** Alessandra Tozatto

Itaperuna/RJ

2021

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Acadêmica:** LETÍCIA COSTA GODINHO.

**Título:** A INFLUÊNCIA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR INDIVIDUALIZADO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

**Natureza:** Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

**Objetivo:** Título de Bacharelado em Psicologia.

**Instituição:** UniRedentor.

**Área de Concentração:** Psicologia.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Banca Examinadora:**

---

Prof.a Me. Alessandra Tozatto

Orientadora

Instituição: UniRedentor

---

Prof.a Esp. Camila Medina Nogueira Moço

Instituição: UniRedentor

---

Clarisse Santos Magalhães Gomes

Psicóloga – CRP 05/42164

## **DEDICATÓRIA**

Primeiramente, a Deus, luz e fé; à Nossa Senhora, acolhida e segurança. Sempre iluminando e oferecendo discernimento em cada escolha. Obrigada, Senhor, por mais uma vitória.

Dedico e honro este trabalho e toda a minha trajetória na graduação à minha família, Marcia, Wilson e minha irmã Bárbara, que sempre demonstraram amparo para meus desafios e plena felicidade para as minhas vitórias. Dedico, de forma um pouco mais especial à minha mãe, agora também somos colegas de profissão, a mulher que me apresentou esse lindo caminho de conhecimento e evolução. Com os ensinamentos da Psicologia, apurei meu olhar e escuta, ferramentas que me ajudam a perceber o forte laço que nós quatro temos. Também, ao meu namorado Henrique, companheiro que ajudou a me fortalecer nas etapas irregulares que a graduação me surpreendia. Obrigada, família!

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço aos colegas de turma, a cada relacionamento um aprendizado. Brunna, Carlos Henrique (Rico) e Ana, vocês são especiais e ajudaram no meu desenvolvimento e acompanharam de perto minha evolução. Aos professores, também aos que não estão mais na equipe, todos ensinaram e acrescentaram na minha formação acadêmica e pessoal. E de forma mais direta às minhas supervisoras Alessandra Tozatto e Camila Medina.

“Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender.”

*Marion Welchmann.*

## **RESUMO**

Esse estudo busca investigar como o planejamento escolar individualizado influencia positivamente na inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), através de literaturas que evidenciam as estratégias de inclusão dos alunos com deficiências estão pautadas em leis e diretrizes para obter sucesso nas habilidades sociais e acadêmicas. Para a real escolarização dos estudantes com TEA esse trabalho desdobrou as dimensões teóricas de influências positivas ao usar adaptações curriculares pelo Planejamento Escolar Individualizado como instrumento de inclusão. Por fim, pode-se entender que a participação multidisciplinar se mostra importante para a formação e aplicação do PEI no processo de ensino e aprendizagem do aluno tendo como objetivo alcançado a inclusão escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** INCLUSÃO, AUTISMO, PEI.

## **ABSTRACT**

This study seeks to investigate how individualized school planning positively influences the school inclusion of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD); through literature that shows the inclusion strategies of students with disabilities are guided by laws and guidelines to achieve success in social and academic skills. For the real schooling of students with ASD, this work unfolded the theory's dimensions of positive influences when using curricular adaptations by the Individualized School Planning as an instrument of inclusion. Finally, it can be understood that multidisciplinary participation is shown to be important for the formation and application of the PEI in the student's teaching and learning process with the objective of achieving school inclusion.

**KEYWORDS:** INCLUSION, AUTISM, PEI.

## Sumário

|                                                  |    |
|--------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO .....                                 | 10 |
| 1 ESCOLARIZAÇÃO NO TEA.....                      | 14 |
| 1.1 Políticas de Inclusão .....                  | 14 |
| 1.2 Escolarização.....                           | 15 |
| 1.3 Planejamento Centrado na Pessoa .....        | 17 |
| 2 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO TEA .....   | 18 |
| 2.1 Característica do TEA.....                   | 18 |
| 2.2 Procedimentos de Ensino no TEA .....         | 19 |
| 2.3 Aprendizagem Sem Erro.....                   | 21 |
| 3 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO ..... | 23 |
| 3.1 Parâmetros Legais do PEI .....               | 23 |
| 3.2 Avaliação e Construção do PEI .....          | 28 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                       | 32 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                 | 34 |

## INTRODUÇÃO

Como estratégia de facilitação no diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo, a *American Psychiatric Association* (APA) em 2013 reduziu em dois domínios a sua identificação: déficits sociais e de comunicação e interesses fixados e comportamentos repetitivos. Ambos permitem em situar uma linha contínua características distribuídas em níveis de severidade e auxiliam a provisão dos apoios necessários para o desenvolvimento.

De acordo com Rocha (2019), o TEA, que é um transtorno do neurodesenvolvimento com causa multifatorial desconhecida, tem como característica o comprometimento das funções linguísticas e sociais dos indivíduos com essa condição. Por ser um espectro, os indivíduos podem variar em graus severos a leves, podendo haver comprometimento total das funções supramencionadas nos casos mais graves, até o desenvolvimento de altas habilidades e a superdotação nos casos mais brandos. Os estudos apontam que o transtorno atinge com uma nítida preponderância o sexo masculino (três a quatro meninos para uma menina), no entanto, as meninas tendem a ser mais seriamente comprometidas quando são afetadas.

A literatura descreve um conjunto variável de características que podem incluir: dificuldades de relacionamento interpessoal; aversão ao contato físico e a manifestações de carinho; atraso ou ausência de linguagem verbal, mímica e gestual; pouca responsividade a estímulos sonoros, fala e solicitações de interação; pouco contato visual com o interlocutor; pouco uso da expressividade facial para expressar emoções; comportamentos repetitivos, ritualizados e estereotipias; dificuldades para aceitar mudanças e novidades nas rotinas e na interação (LIMA et al., 2016).

Estudos enfatizam a importância da participação da criança com autismo em contextos sociais que possibilitem a interação com outras crianças da mesma faixa etária. Esse é um caminho para ampliar as suas capacidades interativas. A convivência proporciona modelos de interação e oportunidades de vivenciar uma variedade de situações. Nesse sentido, a escola é o ambiente privilegiado para promover espaços de aprendizagem e convivência para todas as crianças (ROCHA, 2019).

No Brasil, a presença de educandos com TEA em contextos regulares de ensino tem aumentado de forma expressiva nas últimas décadas. Ancorado no Paradigma da Educação Inclusiva, o país produziu um vasto arcabouço legal no que se refere às políticas de escolarização de alunos com esse diagnóstico, assim como de outros educandos que evidenciam necessidades educacionais especiais. Esses dispositivos legais, de uma forma geral, garantem o acesso dessa população aos sistemas regulares de ensino, mas não subsidiam a sua permanência com sucesso, naquilo que se refira ao desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas nesses espaços (PEREIRA, 2014).

Segundo Rocha (2019), a expansão do atendimento educacional ocorrida ao longo das últimas décadas no Brasil não é acompanhada em seus aspectos qualitativos educacionais. Esses são considerados a formação de professores, desenvolvimento de materiais, instrumentos, estratégias e técnicas que possibilitam o pleno desenvolvimento do aprendiz em seu nível escolar.

Essas falhas envolvem um amplo conjunto de valores comuns e de propósitos que estão subjacentes ao currículo e ao trabalho das escolas. Dentre esses se destacam a ausência de planejamento, de adaptação curricular específica para os alunos em situação de deficiência e o empobrecimento do currículo escolar (NOZI E VITALIANO, 2012; MENDES, 2006).

Este trabalho aborda um questionamento recorrente no contexto educacional, mas pouco debatido: o Plano de Ensino Individualizado (PEI). Essa estratégia de inclusão escolar propicia o ensino que acarreta o desenvolvimento do aluno incluído. Dessa forma cada objetivo alcançado, tecnicamente estruturado para esse aluno, abrange novas possibilidades de interação entre outros alunos e o professor.

O PEI se refere a uma estratégia de inclusão pautada legalmente (Declaração de Salamanca, 1994; Leis e Diretrizes Básicas, 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997; Decreto nº 6.571, 2007, dentre outros documentos secundários). Um problema encontrado frequentemente na inclusão é o desvendar do emaranhado de leis, práticas e discursos, levantando uma questão ética e decisiva na vida dessas crianças para a real possibilidade dessa inclusão na escola prepará-las para a inclusão na sociedade. Esse recurso leva em conta as necessidades globais do aluno desde seu nível de maturidade cognitiva até o seu bem-estar emocional (PEREIRA, 2014).

O uso do PEI é recomendado no AEE, conforme sugere a resolução n. 4/2009. Nesse documento, ele é denominado de Plano de Atendimento Educacional Especializado. Sua elaboração e execução são

de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p. 2).

Fundamenta-se este trabalho em pesquisa qualitativa através de uma cautelosa investigação de informações relativas ao processo de educação especial e o método do PEI para a inclusão escolar da criança com o TEA. Consideraram-se publicações sobre o tema na literatura científica a partir da compilação de trabalhos publicados em revistas, plataformas digitais e livros especializados.

Vale destacar que revisões da literatura são caracterizadas pela análise e pela síntese da informação disponibilizada por relevantes estudos publicados sobre o tema destacado, de forma a resumir o corpo de conhecimento existente e levar a concluir sobre o assunto de interesse (MANCINI E SAMPAIO, 2007). Segundo Minayo (1994), uma investigação qualitativa se preocupa com uma dimensão da realidade cuja análise se propõe a estabelecer as relações entre os processos e os fenômenos estudados que se diferenciam de indicadores quantitativos ou correlacionais. Dessa forma, a maior parte das informações foi investigada com base em dados eletrônicos acadêmicos e científicos, bem como as produções sobre inclusão escolar apresentadas nos grupos de trabalho de educação inclusiva da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED.

Tendo como base que o ingresso escolar é um direito de todas as crianças dado pela Constituição Federal de 1988, a inclusão das crianças com TEA abrange adaptações que variam para cada criança em suas características diagnósticas. Dada a situação retratada acima, nas escolas de nível fundamental que praticam a política de inclusão não há acompanhamento na aplicação de técnicas e estratégia para o acompanhamento escolar.

Tannús-Valadão (2012) conduziu uma análise da produção científica do Brasil sobre o PEI e adaptações curriculares no período de 1991 e 2011. Seus achados demonstraram uma escassa produção e pouca prática sobre o tema. Não foram encontrados, nas bases de dados pesquisadas, trabalhos completos sobre o PEI,

apenas cinco sobre adaptações curriculares, três sobre planejamento educacional e oitenta e três sobre educação especial.

Essas pesquisas revelam uma desvalorização e defasagem dos conteúdos acadêmicos e reduzem a escola a um espaço socializador. Não se trata de negar a importância das relações sociais para um sujeito com TEA, porém é preciso transpor essa práxis, integrando significativamente o social e o acadêmico.

Este estudo se torna relevante para pais e profissionais da área escolar de crianças dentro do TEA. Tendo como fato que o manejo educacional na área de inclusão escolar ainda é uma incógnita, tanto na inclusão com as outras crianças quanto na inclusão das bases educacionais a serem ensinadas dentro das habilidades e competências da criança. Esse visa contribuir sobre as leis e diretrizes que regem a inclusão escolar de crianças com TEA, além de técnicas e estratégias, como o PEI, e a sala de recursos, que possam viabilizar o ingresso escolar bem sucedido da criança em sua individualidade e a sua participação mais autônoma na coletividade.

# 1 ESCOLARIZAÇÃO NO TEA

## 1.1 Políticas de Inclusão

Pelo compromisso com a Educação para Todos foi realizada a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, onde se reconheceu a urgente necessidade de se incluir crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Essa ação política intentou garantir o acesso, a permanência e o sucesso de alunos com deficiência nos sistemas de ensino regular.

Inspirada na Declaração de Salamanca, 1994; nas Leis e Diretrizes Básicas, 1996; nos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997; no Decreto nº 6.571, 2007, dentre outros documentos secundários, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) orienta as escolas a adotarem currículos, métodos, recursos e organizações específicas para atender às necessidades de cada aluno, assegurando terminalidade específica e garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino. Em consonância com esse documento, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicada em 2001, afirmam que os sistemas de ensino

devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As políticas de inclusão escolar têm contribuído para difundir o conceito e normatizar práticas inclusivas em instâncias públicas e privadas. Segundo Lima e Laplane (2016), os documentos nacionais que difundem e sustentam a inclusão são:

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n.8069 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – Lei n. 10172 (BRASIL, 2001a, 2014), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2003), Programa de Implementação de Salas de Recurso (BRASIL, 2007), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Viver sem Limite (BRASIL, 2011).

Eles difundem a garantia de sistemas educacionais inclusivos, equipamentos públicos acessíveis para indivíduo com deficiência, como meio de transporte, ampliação e qualificação de rede de atenção à saúde, em especial, serviços de habilitação e reabilitação (BRASIL, 2011). Em suma, as políticas de educação especial buscam garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem (BRASIL, 2008). Segundo o MEC (2013), a condição de deficiência das pessoas com TEA é regulamentada tem em vista que

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O TEA foi incorporado nas políticas educacionais a partir de 1994, com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e na categoria de condutas atípicas – manifestações de comportamento que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.

Embora o acesso dessa população às instituições comuns venha, paulatinamente, crescendo nos últimos anos, é necessário compreendermos como vem se desenvolvendo o processo de escolarização desses sujeitos. Em outras palavras, é relevante investigar como as escolas regulares estão se preparando para recebê-los.

## **1.2 Escolarização**

Embora o AEE se constitua como uma das peças centrais no processo de inclusão, seus efeitos no processo de escolarização de educandos com autismo têm suscitado amplos debates (NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013). Lazerri (2010), por exemplo, argumenta que esse tipo de atendimento não garantiu a permanência de estudantes autistas em sala de aula comum. Apesar da promulgação do contraturno para o AEE, houve um acordo entre os pais e as escolas estudadas por Lazerri (2010) para que os alunos fossem retirados da sala de aula para receber o AEE.

A segunda estratégia adotada para viabilizar a inclusão de alunos com autismo foi a presença de um professor auxiliar na sala de aula regular. Esse profissional, descrito na literatura como acompanhante terapêutico, auxiliar pedagógico,

acompanhante pedagógico, acompanhante educacional, mediador, entre outros, fornece suporte pedagógico para alunos com NEE que necessitam de um atendimento mais individualizado em sala de aula (PEREIRA, 2014).

A presença desse profissional parece, portanto, não garantir a permanência de alunos autistas em sala aula, tampouco o seu aprendizado. Além dos dados acima descritos, essa suspeita se embasa na falta de preparação do professor auxiliar para educar esses alunos. Como revelou o estudo de Gomes e Mendes (2010), 40% dos alunos da educação infantil eram acompanhados por professores auxiliares que possuíam apenas o ensino médio, 90% do 1º ciclo e 40% do 2º e 3º ciclos. A partir dos dados da referida pesquisa podemos inferir que apesar da dedicação integral do professor auxiliar aos estudantes com TEA, a sua “bagagem” de conhecimentos e experiências é insuficiente para acolher as demandas desse alunado. Sua precária formação não o instrumentaliza adequadamente para oferecer alternativas diferenciadas de acesso e aprendizagem dos conteúdos curriculares (PEREIRA, 2014).

Os resultados desse estudo sugerem a incorporação de um modelo curricular que massifica o acesso em prol de uma falsa democratização do sucesso educacional. Quando o professor não valoriza seus alunos, julgando-os como incapazes, fica subentendido que a incapacidade é do próprio docente, uma vez que ele não se permite enxergar as habilidades desses educandos, tão pouco propor situações de aprendizagem que respeitem suas especificidades. Simultaneamente ainda atribuem a causa dos problemas de aprendizagem ao diagnóstico do aluno com autismo.

A chegada do aluno com autismo vai questionar essa formação docente, já que pode acentuar o seu despreparo. Além disso, as próprias especificidades desse aluno nem sempre são consideradas, pois a política de incluir “todos” não reconhece as particularidades ou o que de fato significa incluir um estudante com esse transtorno.

Diante da trajetória de escolarização desses estudantes é sabido que o Brasil possui um vasto arcabouço legal no que tange às políticas de inclusão de alunos com NEE e, conseqüentemente, de alunos com TEA, que estão incluídos legalmente nesse sistema “classificatório”. Esses dispositivos, de uma forma geral, garantem o acesso dessas pessoas aos sistemas regulares de ensino, contudo não subsidiam a permanência, com sucesso, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas nesses espaços (ARARIPE, 2012).

Sendo assim, no subtópico a seguir serão discutidas e propostas práticas colaborativas de formação docente que parecem minimizar esse carente cenário docente na perspectiva da educação inclusiva.

### **1.3 Planejamento Centrado na Pessoa**

O PEI centrado na pessoa assumiu como objetivo as experiências e situações de vida, enfocando no desenvolvimento do indivíduo e considerando as relações pessoais e de vida em comunidade. Com o olhar na transformação do papel da pessoa PAEE na sociedade e com a mudança nos padrões existentes, tais como: nos aspectos financeiros, nas opções de serviços regulares, entre outros (Amando e McBride, 2001).

Segundo Tannús-Valadão e Mendes (2018), com o movimento pela educação inclusiva surgem referentes ao PEI em diferentes países (Estados Unidos, na Itália e na França) legislações federais que preconizam a escolarização de pessoas PAEE em escolas comuns, ampliando a demanda pelo planejamento centrado na pessoa e que diminuem a demanda de planejamento centrado na instituição.

Os primeiros modelos de planejamento centrado na pessoa tinham em comum a ideia de que os meios pelos quais a pessoa estava inserida deveriam demandar serviços de acordo com sua necessidade e, por isso, deveria ser compreendida por aqueles que prestarem serviços. As ideias visavam o fato de considerar as vozes das pessoas PAEE e daqueles que as conheciam, a normalização do ensino no ambiente natural da comunidade; a importância de se evitar estigmas que despersonalizam as pessoas; e a ênfase na construção de relacionamentos, na individualização dos suportes, no aumento das expectativas de desenvolvimento das pessoas PAEE (O'Brien e O'Brien, 2000).

Apesar dessa tendência padronizada dos modelos, ainda assim se percebe, pelo menos, uma variação entre os modelos de planejamento centrado na pessoa que se refere à abrangência ou ao escopo do planejamento. Assim, identificadas as necessidades de compensação, um plano deve ser elaborado considerando as necessidades e as aspirações da pessoa PAEE, tais como expressas no projeto de vida.

## **2 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO TEA**

### **2.1 Característica do TEA**

De acordo com Gomes (2011), o TEA pode ser considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento que acomete a sequência e qualidade do desenvolvimento infantil, caracterizado por alterações sociais e de comunicação e por interesses restritos, fixos e intensos e comportamentos repetitivos. Os comportamentos apresentados que definem o TEA compreendem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, comportamentos estereotipados e um repertório restrito de interesse.

Os critérios mais recentes para o diagnóstico estão descritos na quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V, onde é definido como “Transtorno do Espectro do Autismo” (*American Psychiatric Association*, 2013).

Com a nova denominação houve modificação na conceituação do transtorno, que reduz os três domínios anteriormente considerados (prejuízo qualitativo na interação social, na comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades) para dois (déficits sociais e de comunicação e interesses fixados e comportamentos repetitivos). Essa alteração teve por escopo facilitar o diagnóstico e situar numa linha contínua traços ou características distribuídas em níveis de severidade para auxiliar a provisão dos apoios necessários para o desenvolvimento. (Lima & Laplane, 2016, p. 270).

O fracasso escolar de alunos com TEA demonstra que a metodologia tradicional de ensino de leitura não tem funcionado satisfatoriamente para essa população. Nesse sentido, de Souza, De Rose, Hanna, Calcagno e Galvão (2004) afirmam que as práticas tradicionais de ensino geralmente são voltadas para os alunos com desempenho padrão ou para um desempenho que só existe na expectativa do professor. No entanto, o aluno que não atinge esse padrão geralmente é considerado culpado pelo seu próprio fracasso e incapaz de aprender (DE ROSE, 1999). A possibilidade de instrução remediativa para alunos que aprendem mais lentamente geralmente não é considerada; quando oportunidades de remediação surgem, quase sempre por imposição hierárquica, há pouca mudança nos procedimentos e nos conteúdos, de modo que o aluno é exposto por mais tempo ao mesmo tipo de condição de ensino que não tem sido efetiva para ensiná-lo.

Insistir na forma tradicional de ensino, mesmo diante da visível falta de progresso do aluno, só levará à desmotivação do mesmo, ao desânimo da família, ao cansaço e desgaste do profissional e ao comprometimento de todo o futuro daquele aluno (Silva, 2007).

## **2.2 Procedimentos de Ensino no TEA**

O avanço curricular planejado pelas instituições educacionais é desejável inclusive aos indivíduos com necessidades especiais, como são as pessoas diagnosticadas com TEA, não obstante tais pessoas possam apresentar dificuldades durante o ensino das complexas habilidades, como a leitura. No entanto, muitos resultados obtidos em avaliações escolares demonstram a dificuldade encontrada por alunos autistas em realizar o que é proposto na sala de aula. Por outro lado, quando as condições de ensino têm a oportunidade de serem revistas, há pouca mudança nos procedimentos e conteúdos, fazendo com que os alunos submetidos ao fracasso escolar continuem sendo expostos aos procedimentos de ensino e níveis de avaliação das práticas curriculares vigentes, que já têm se mostrado ineficazes (SOUZA *et al*, 2004). Tal situação pode acarretar sérias consequências para o futuro desses alunos, já que o analfabetismo limita as interações sociais e fortalece a desigualdade social (TIZO, 2016).

Rose *et al* (1989), relatam que, com base nos resultados de pesquisas empíricas sobre a alfabetização brasileira, há fortes evidências no sentido de que as principais causas do fracasso, especialmente na escola pública, encontram-se nas metodologias inadequadas às necessidades e características dos alunos de baixo nível socioeconômico.

Segundo Batista e Mantoan (2006), quando o aluno é identificado com necessidades educacionais especiais deve ser matriculado em classe comum de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento é realizado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou instituição comunitária no turno contrário ao do ensino regular, com a função complementar, e não a de substituir o ensino escolar, e o currículo escolar deve ser adaptado (CNE/CEB, 2009).

Conforme descreveu Skinner (1972, *apud* Tizo, 2016, p. 97),

o elemento fundamental para que cada vez mais se torne eficaz a atuação do professor no processo de aprendizagem é a sua criatividade aliada à consciência das funções dos componentes da aprendizagem e das características particulares dos diferentes recursos.

As pessoas com diagnóstico de autismo podem apresentar dificuldades em interpretar o que observam, em dar sentido além do literal e em brincar de faz de conta; em associar palavras ao seu significado; em compreender a linguagem falada, figuras de linguagem, ironias e conceitos abstratos; em utilizar a fala com função comunicativa; e em generalizar a aprendizagem. Essas dificuldades sugerem alterações no desenvolvimento da linguagem, típicas dessa população, que estão associadas à aprendizagem direta e/ou indireta de relações arbitrárias (PEREIRA, 2014).

Os alunos passam boa parte de seu tempo na escola fazendo o que não querem apenas para fugir de castigos e evitar punições e ameaças. Com isso, gera-se uma aprendizagem falha ou até mesmo inexistente, além de ansiedade, revolta, conformidade, evasão e, em situações mais extremas, doenças mentais e suicídio (SKINNER, 1965; SIDMAN, 1989).

Frequentemente as tentativas de ensino necessitam de técnicas adequadas para a instrução das habilidades almejadas, de forma que os resultados são comumente insatisfatórios, apoiando-se, assim, a ideia de que a aprendizagem de alunos com dificuldade de ensino, caso ocorra, será dolorosamente lenta e pouco visível (FREITAS, 2012).

Instala-se, desta forma, a falsa ideia de que o insucesso do aluno se deve à sua incapacidade em aprender, da mesma forma que tal suposta impossibilidade de aprender leva também a menos esforço do que o necessário para as tentativas de ensino. Além disso, retira convenientemente dos educadores e das instituições a responsabilidade por tal fracasso, que se mostra, visto por esta perspectiva, praticamente inevitável (FREITAS, 2012).

Partindo da ideia defendida por Skinner (1954) de que “todos podem aprender”, ao perceber as dificuldades de um aluno especial, professores e pedagogos podem se valer de outros meios para ensinar. Devem aprender a ensinar da forma como aquele aluno, com suas peculiaridades, é capaz de aprender.

## 2.3 Aprendizagem Sem Erro

A ideia de que a ocorrência de erros é natural no processo de aprendizagem se tornou uma explicação culturalmente aceita, surgindo, inclusive, a popular expressão "errando é que se aprende". No meio acadêmico há autores que propõem a aprendizagem como a construção do conhecimento através da interação do aluno com o meio, enxergando a relevância das falhas cometidas nesse processo para a construção do conhecimento a partir de um ciclo de ações que auxiliam na aprendizagem (VIGOTSKI, 2008).

Na teoria do desenvolvimento cognitivo proposta por Piaget a função dos erros é enfatizada no processo de aquisição de novos conhecimentos, afirmando-se que “do ponto de vista da invenção um erro corrigido pode ser mais fecundo que um êxito imediato, porque a comparação da hipótese falsa e suas consequências proporciona novos conhecimentos, e a comparação entre erros dá lugar a novas idéias” (PIAGET, 1976, p. 60-61).

O ensino por tentativa e erro necessariamente cria oportunidades para seleção de respostas erradas durante a aprendizagem, devido ao fato de o estudante ter de experimentar qual escolha conduz a qual consequência. Diversos estudos experimentais (Azrin, Hutchinson, & Hake, 1966; Kelly & Hake, 1970; Smith, Iwata, Goh, & Shore, 1995) demonstram que para alguns indivíduos, escolhas que conduzem ao erro acarretam graves efeitos colaterais como comportamentos agressivos e autoagressivos, acessos de birra e apatia (MARTONE, 2012).

A aprendizagem sem erro se trata de uma alternativa ao ensino por tentativa e erro onde qual a tarefa é arranjada de maneira a extinguir ou diminuir erros durante o ensino (MUELLER, PALKOVIC & MAYNARD, 2007). Em outras palavras, são procedimentos delineados para reduzir a emissão de respostas incorretas, enquanto o estudante está adquirindo as habilidades necessárias para se tornar hábil na tarefa proposta. Isso visa assegurar que seja dada a resposta correta ao aluno em cada etapa do programa ou tarefa em execução (MARTONE, 2012).

O termo “aprendizagem sem erro” se refere a um princípio de ensino através do qual se utilizam técnicas que evitam, na medida do possível, que os aprendizes cometam erros enquanto estão aprendendo uma nova habilidade ou adquirindo informações. O princípio é o de se evitar os erros cometidos durante a aprendizagem

visando a minimizar a possibilidade de respostas erradas (MELO *et al*, 2014). Desse modo, o ensino sem erro tem sido uma ferramenta útil para ajudar os aprendizes, em especial aqueles com dificuldade de aprendizagem.

O ensino da leitura para crianças com diagnóstico de autismo requer a utilização de práticas específicas, tanto pela complexidade da habilidade a ser ensinada, quanto pelas características do TEA, que envolvem, entre outras, as dificuldades de dar sentido além do literal, em brincar de faz de conta, em associar palavras ao seu significado, em compreender a linguagem falada, figuras de linguagem, ironias e conceitos abstratos, em utilizar a fala com função comunicativa e em generalizar a aprendizagem (MARTONE, 2012).

Porém, mesmo para os casos de indivíduos com dificuldades de aprendizagem, a habilidade de leitura não pode ser negligenciada, pois tem funções importantes na vida de qualquer pessoa, não sendo diferente na vida de um autista.

### **3 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO**

O PEI enquanto recurso facilitador de ensino, deve responder a quatro questões básicas, segundo Gleckel e Koretz (2008): o quê, como, em que condições e por que ensinar. Priorizar as habilidades e conceitos do currículo geral que são mais relevantes para o aluno, diante de suas necessidades. Descobrir formatos de instrução mais relevantes às necessidades do estudante, identificar quais estratégias, métodos, e materiais alternativos devem ser usados para ajudar o aluno a desenvolver habilidades básicas ainda não adquiridas. Pensar em contextos físicos que podem aumentar a participação do aluno, otimizando seu aprendizado, isso implica em vários arranjos do contexto físico-instrucional, proporcionar oportunidades para trabalhar em isolamento ou grupo, flexibilizar o prazo de cumprimento da habilidade. Compreender que o investimento nos alunos gera avanços que podem ser sutis e processuais, para reconhecê-los é preciso se desvincular do imediatismo e buscar estratégias colaborativas que possam atingir os objetivos traçados pela escola, família e profissionais.

#### **3.1 Parâmetros Legais do PEI**

O projeto político pedagógico da escola segue as indicações dadas pelo MEC nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (MEC, 1997) e na Lei de Diretrizes Básicas de 1996 (LDB-96) (MEC, 1996), que institui algumas normas e recomendações para as escolas inclusivas. A LDB-96 exige a adequação do currículo, técnicas e métodos para o atendimento das especificidades.

A inclusão prevê modificações no ambiente que favoreçam a inserção de todos os estudantes a partir de um sistema de apoio e com suporte massivo de diferentes serviços, como o acesso ao atendimento educacional especializado (Decreto nº 7.611, 2011), o trabalho conjunto entre os diferentes agentes educacionais (BENITEZ & DOMENICONI, 2015), o trabalho colaborativo do professor de educação especial em sala de aula com o estudante, em colaboração com o professor de sala e dentre outros suportes necessários para atingir o ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, a inclusão escolar beneficia tanto o desempenho social do estudante, como o desempenho do repertório básico de leitura e escrita. Tais

habilidades são fundamentais para a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos durante a educação formal (BENITEZ & DOMENICONI, 2016) e importantes para a inserção de todos os estudantes na maioria das atividades realizadas em sociedade, o que demonstra um papel fundamental na independência e adaptação aos grupos sociais presentes em suas respectivas comunidades.

Pesquisas desenvolvidas no âmbito da Psicologia relacionadas à Educação Especial visando o ensino de leitura e de escrita, têm mostrado resultados positivos no ensino de leitura e escrita para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Deficiência Intelectual (DI) e demais populações. Apesar das dificuldades encontradas pelo estudante com TEA, especialmente no que concerne a linguagem e comportamento social, quando as intervenções são bem planejadas as contingências de ensino e de reforçamento mostram resultados promissores no ensino de diferentes comportamentos específicos (LOVAAS, 1987).

A presente proposta parte da premissa de que a inclusão escolar é um processo social complexo que envolve os diferentes agentes educacionais, inclusive o profissional da área da Psicologia, o qual pode contribuir com o trabalho conjunto entre os diferentes agentes educacionais, como o professor de sala de aula, da Educação Especial e os pais (BENITEZ & DOMENICONI, 2016).

O Plano Individualizado de Educação (PEI) é definido como instrumento de avaliação do desenvolvimento educacional de estudantes em situação de deficiência, elaborado por equipe multiprofissional, em contextos de educação regular e especial (SMITH, 2008).

De acordo com a literatura, o PEI é centrado no aluno, em suas habilidades e necessidades, por isso necessita do envolvimento colaborativo de um conjunto de pessoas que estejam interessadas na escolarização do estudante em situação de deficiência, buscando desenvolver mecanismos para torná-lo mais capaz de se envolver em seu próprio plano de aprendizagem, bem como elevar o envolvimento educacional de todos (PEREIRA, 2014).

De acordo com Pereira (2014), o modelo do planejamento individualizado pode ter variantes desde o planejamento focalizado, especificamente, no período de vida escolar, até o planejamento com vistas ao processo de desenvolvimento profissional, ou mesmo o planejamento que abrange além desse desenvolvimento, o ciclo vital da pessoa. De modo sintético, pode-se dizer que o planejamento individualizado pode

ser tanto “escolar”, ao se preocupa em atender às demandas escolares, ou “educacionais”, com maior abrangência, por se preocupar em atender às demandas da vida em comunidade de modo geral e levando em consideração o ciclo vital do indivíduo, que envolve estabelecer metas em curto, médio e longo prazo. De qualquer modo, a proposta do PEI pode ser traduzida como a forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes PAEE por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes.

Assim, o PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem.

O PEI tem as funções de estabelecer uma conexão lógica entre a avaliação psicopedagógica e a programação individual; de preparar e coordenar as atuações educacionais regulares e especiais direcionadas ao estudante; de proporcionar ao estudante, o máximo possível e quando convier, ambientes menos restritivos; de eliminar, na medida do admissível e quando convier, os recursos educacionais especiais e devolver ao estudante circuitos, serviços e situações escolares os mais normais; de descrever, especificar e justificar a resposta educacional dirigida ao estudante, de forma clara e compreensível, a fim de que todas as pessoas envolvidas no crescimento pessoal desse estudante e o próprio estudante – sempre que possível – possam participar, efetivamente, na tomada de decisões educacionais relacionadas à elaboração, desenvolvimento e avaliação do programa individualizado (SANTOS, 2018).

Para perceber a importância do PEI, é necessário compreender que o termo educação não significa somente a escolarização promovida pela escola, mas todas as influências ocorridas na formação do estudante.

Em linhas gerais, o PEI é, ao mesmo tempo, um documento redigido, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base avaliações aprofundadas dos pontos fortes do aluno e de suas necessidades e que afetam a habilidade ou comportamento do aluno para aprender e para demonstrar a aprendizagem e um registro das diferenciações individualizadas que serão

necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem para ele estipuladas.

Dessa forma, o PEI se torna um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso necessário; um registro dos conhecimentos e das habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante; um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seus pais e/ou representantes legais e para todos aqueles que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos.

Diferentes estudos (BENITEZ & DOMENICONI, 2018; SANTOS, 2018) têm apontado como resultado do PEI a otimização e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e das avaliações dos estudantes PAEE, por meio da ação compartilhada das pessoas que são responsáveis ou que deverão trabalhar com o estudante em ambientes menos restritos, eliminando-se, na medida do possível e quando convier, os recursos educacionais especiais.

A despeito dos esforços empreendidos para que todos os estudantes, inclusive com TEA, estejam inseridos na rede regular de ensino (Brasil, 2008), poucos são os estudos que trabalharam o ensino de repertórios acadêmicos, como a leitura e a escrita. Esses dados replicam os achados de estudos que trabalharam com o ensino de leitura e escrita com diferentes populações, a partir de uma programação de ensino detalhada em pequenos passos, com fornecimento de consequências imediatas para o acerto, ensino individualizado, respeitando o ritmo de aprendizagem individual de cada estudante (BENITEZ & DOMENICONI, 2018).

Pode-se entender que o processo de inclusão escolar se torna insuficiente para todos os estudantes, se dependesse unicamente dos serviços (suporte/apoio) disponíveis para os alunos sem TEA, como a participação na sala de aula comum, com um único professor. Isso denota a importância dos serviços dos diferentes agentes educacionais como uma proposta de efetivação do processo de inclusão escolar, a partir do sistema de suporte/apoio, em prol da aprendizagem dos conteúdos acadêmicos para todos os estudantes, ao invés de disseminar práticas que fomentam

o assistencialismo e práticas integracionistas no âmbito educacional (BENITEZ & DOMENICONI, 2018).

Ao criar condições de monitoramento para as aplicações das intervenções conduzidas pelos agentes educacionais, com um mesmo objetivo, visando o ensino de leitura e escrita foi possível identificar uma forma de atuação inclusiva nesse cenário, ao invés de propagar práticas que visassem um modelo clínico, com enfoque psicométrico, centrado no sujeito, no lugar de considerar os fatores sociais, culturais, econômicos e, sobretudo, pedagógicos envolvidos com o processo de aprendizagem (BENITEZ & DOMENICONI, 2018).

Assim sendo, os dados mostram (BENITEZ & DOMENICONI, 2015, 2016, 2018) uma forma de atuação do psicólogo no âmbito educacional que favorece a aprendizagem dos estudantes com TEA, a partir do envolvimento de diferentes agentes educacionais, em uma perspectiva que envolve o processo pedagógico, os fatores sociais e simultaneamente, contempla o ritmo individual de aprendizagem de cada um deles, a partir de uma programação detalhada de ensino.

A exigência para a inclusão de indivíduos com necessidades especiais, preconizadas nos documentos e leis que norteiam a educação básica nacional, em especial aqueles com TEA, pressupõe, prático e teoricamente, que professores e escolas estarão munidos de estratégias, materiais e instrumentos que possam promover o desenvolvimento educacional destes aprendizes. Nesse sentido, a utilização de instrumentos de intervenção curricular escolar pode viabilizar e permitir a prática de professores mais inclusiva e colaborar no aprimoramento dos aspectos qualitativos da educação básica, considerando características específicas de aprendizagem (ROCHA *et al*, 2019).

A competência social espelha múltiplas facetas do funcionamento cognitivo, emocional e comportamental e é entendida como a capacidade de utilizar os recursos ambientais e pessoais para estabelecer um bom relacionamento, levando em consideração o contexto e o nível de desenvolvimento da criança. Trata-se, portanto, de um conjunto de comportamentos aprendidos no decurso das interações sociais com pares. Sendo assim, proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras crianças da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas e o desenvolvimento da competência social, fornecendo modelos de interação e evitando o isolamento contínuo. A inclusão escolar de crianças

com autismo surge como uma alternativa que pode fornecer esses contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que aprendem com as diferenças (CAMARGO e BOSA, 2012).

Segundo Camargo e Bosa (2012), antecipar ações e o anúncio de mudanças de rotina, atividades ou contextos podem ser úteis para evitar a desorganização do comportamento frente ao desconhecido. Portanto, é de fundamental importância o conhecimento acerca das particularidades no desenvolvimento das crianças e o nível evolutivo da criança para que estratégias e ações pedagógicas respeitem e potencializem suas habilidades, garantindo a efetiva inclusão das crianças com TEA.

Diante dos aparatos legais desses países, Tannus-Valadão (2011) enfatiza que o Brasil necessita avançar sua política educacional, incorporando conhecimentos científicos para aperfeiçoar seus procedimentos de avaliação e definindo as categorias e critérios de elegibilidade. Nessa perspectiva, que haja a valorização do envolvimento sistemático dos profissionais de educação e saúde, atuando de forma interdisciplinar em prol do desenvolvimento integral dos estudantes. Assim posto, nos parece plausível que este tipo de recurso seja mais investigado e desenvolvido nas escolas brasileiras.

### **3.2 Avaliação e Construção do PEI**

O Plano Educacional Individualizado (PEI) pode ser uma forma de operacionalizar a individualização do ensino. Ele é definido como um recurso pedagógico, centrado no aluno, elaborado colaborativamente, que estabelece metas acadêmicas e funcionais aos educandos com deficiência. Ele contempla respostas educacionais fundamentais para o sucesso das ações dos docentes nas salas de aula, e ainda se caracteriza como instrumento norteador do ensino e aprendizagem do aluno.

O PEI deve ser desenvolvido por uma equipe de, ao menos, um professor do ensino regular, um professor de educação especial ou prestador de serviços correlatos, um representante da escola, os pais, o aluno se for apropriado e outras pessoas convidadas ou pela escola ou pelos pais. É apropriada a participação daqueles alunos que demonstrarem condições de expressar ideias sobre si ou sobre seu processo de ensino e aprendizagem (TANNUS-VALADÃO, 2011).

Nas práticas de inclusão escolar, ao nível individual os PEIs (Plano de Ensino Individualizado) são, as adequações que têm o currículo regular como referência básica, dessa forma é possível a adotar formas progressivas de ajustá-lo, norteadas pela organização do trabalho em conjunto com as necessidades do aluno, pode-se observar a sugestão de trocas de conteúdos básicos do currículo e objetivos específicos para atender às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 2003, p.43).

Nessa perspectiva, a individualização do ensino é compreendida como a primeira condição para se efetivar a educação inclusiva (BAYER, 2011). Essa proposta envolve a estruturação de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações que consideram as especificidades de cada aluno, de forma a garantir o acesso ao currículo e à aprendizagem de conteúdos acadêmicos (PEREIRA, 2014).

É recomendado que os currículos escolares brasileiros sigam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, baseado nestes, definam objetivos para cada etapa de escolarização. Considerando a heterogeneidade dos educandos, o currículo deve propor métodos de ensino e organização que apoiem objetivos direcionados a cada aluno. Essa individualização não consiste na segregação do ensino, ou de criar um currículo à parte, mas de transpor estratégias de ensino e aprendizagem mais coerentes com as necessidades educacionais de cada sujeito. Para a efetivação desta prática é necessário um instrumento de individualização que pressuponha planos sistemáticos de diferenciação de métodos e estratégias de ensino contextualizadas, possibilitadores de participação e apropriação dos bens culturais desenvolvidos na escola (PEREIRA, 2014).

Para avaliação do aluno e confecção do planejamento de ensino individual, o documento redigido pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL 2003, p. 52) expande a concepção da seguinte forma: quando relacionado ao aluno, em face de suas necessidades especiais, o processo avaliativo deve focalizar: em aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem); o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos); o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender).

Quando direcionado ao contexto educacional, o processo avaliativo deve focalizar: o contexto da aula (metodologias, organização, procedimentos didáticos, atuação do professor, relações interpessoais, individualização do ensino, condições físico-ambientais, flexibilidade curricular etc.) e o contexto escolar (projeto pedagógico, funcionamento da equipe docente e técnica, currículo, clima organizacional, gestão etc.).

Com isso, devem ser considerados vários aspectos de desenvolvimento, inclusive conteúdos curriculares e motivacionais fundamentados no contexto que as aulas serão promovidas. Nesses termos, avaliar é necessário assim como proporcionar situações que permitam ao educando participar efetivamente de um ensino de qualidade. Segundo o estudo de campo feito por Santos (2018), há o relato da evolução por parte da autonomia diante das dificuldades que os alunos apresentavam quando chegaram à sala de aula até o momento em que as entrevistas foram realizadas, os professores reconhecem avanços importantes em seu desenvolvimento, sobretudo nas AVDs.

Pletsch e Glat (2013) definem três níveis de planejamento para a elaboração de um PEI: Nível I, o qual identifica as necessidades educativas dos alunos; Nível II, que avalia as áreas “fortes” e “fracas” do aluno e depois são elaboradas as adaptações curriculares e ambientais necessárias para atender as demandas dos alunos; e Nível III, no qual acontece a intervenção, considerando os objetivos propostos no PEI e a reavaliação do aluno (PEREIRA, 2014).

O PEI é considerado uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor, assim como desenvolve os potenciais ainda não consolidados do aluno. O registro ou mapeamento do que o sujeito já alcançou e o que ainda necessita alcançar é fundamental para que se possa pensar o que vai ser feito para que ele atinja os objetivos traçados.

O PEI, conforme previamente discutido, pode ser considerado uma espécie de mapa educacional para os alunos com necessidades educacionais especiais em idade escolar. Ele descreve, essencialmente, o nível atual de desempenho do aluno; as metas e os objetivos educacionais de curto prazo, contextualizados com o currículo do ensino regular; as modificações das avaliações; a oferta de serviços educacionais específicos para possibilitar a participação no currículo da escola regular; a

expectativa de duração das atividades; e como o desempenho do aluno será mensurado e informado aos pais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a política da educação inclusiva, a presença de alunos com TEA no ensino regular tem se tornado mais expressiva. Essa população tem suscitado, nos últimos anos, um grande desafio para as escolas, tendo em vista suas características comportamentais e cognitivas. Pesquisas têm revelado uma deficitária participação acadêmica desses alunos nas escolas comuns. Dentre os fatores que contribuem para esse fenômeno destaca-se a falta de técnicas e estratégias na aplicação do plano de ensino individualizado. Isso sugere uma necessária avaliação e acompanhamento de políticas públicas, assim como o incentivo de pesquisas e implementação de práticas que reformulem as formas organizativas de inclusão escolar e aprendizagem desses estudantes no país.

Nessa perspectiva, o objetivo do presente estudo foi desdobrar teoricamente os estudos que desenvolveram práticas de caráter inclusivo na aplicação do instrumento PEI, concebido como um recurso pedagógico, centrado no aluno. A elaboração do PEI é feita por equipe multidisciplinar, que estabelece metas acadêmicas e funcionais aos educandos em situação de deficiência. Ressalta-se que há a participação da família e do aluno sempre que for possível a expressão de sua vontade.

De acordo com os estudos apresentados, a inclusão requer mudanças de concepções e práticas acerca da deficiência. O que define a qualidade da educação e favorece a permanência de educandos com deficiência na escola regular é a qualidade de experiências de aprendizagem cotidianas ofertadas. Essas experiências poderão viabilizar diversos fatores, dentre eles, a prática colaborativa entre os agentes da Educação Inclusiva e especial equipes multidisciplinares; o uso de metodologias apropriadas de ensino; a diversificação dos procedimentos avaliativos e o desenvolvimento de políticas de inclusão.

De qualquer modo, a proposta do PEI pode ser traduzida como a forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes PAEE por meio da ação compartilhada pelas pessoas responsáveis ou que deverão trabalhar com esses estudantes. Entende-se que não existe um padrão de modelo fechado de currículo inclusivo, ou diretriz política que possa dar conta de transformar uma escola tradicional em uma escola inclusiva.

Todos são agentes transformadores, que representam realidades distintas, e estão diretamente envolvidos no processo de inclusão e que determinam as melhores ações a serem seguidas.

Nesse sentido, almeja-se, como passo seguinte a inclusão, avaliar e acompanhar a implementação e eficácia do PEI nas diversas escolas e realidades no contexto de ensino comum. A fim de aumentar a participação do educando em situação de deficiência nas escolas regulares, compreendendo a real inclusão na educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)**. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARARIPE, Natalie Brito. **A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar**. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Ministério da Educação – MEC: Secretaria de Educação Especial, 2ª Ed. Brasília, 2006.

BERNARDES, Leana Vilmar; SIMONASSI, Lorismario Ernesta. **Programa de leitura para pessoas com diagnóstico de autismo**. 1a ed., Brasília, Instituto Walden4, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília-DF: CNE/CEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. Série: Saberes e práticas da inclusão, 2006.

\_\_\_\_\_. **Dados da Educação Especial no Brasil**. Ministério da Educação, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, Brasília, 2008.

BENITEZ, Priscila & DOMENICONI, Camila. Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 163-172, Apr. 2018.

CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, Sept. 2012.

COSTA, Adinete Sousa da; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. **Escritos educ.**, Ibirité , v. 5, n. 1, p. 05-12, jun. 2006.

GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita e a construção de um currículo suplementar.** In: Hübner, M. M., Marinotti, M. (Org.). *Análise do Comportamento para a Educação – contribuições recentes.* Santo André: ESETec, 2004.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 16, n. 3, p. 375-396, Dec. 2010.

GOMES, Camila Graciella Santos. **Efeitos da utilização de um programa informatizado de leitura e escrita na alfabetização de alunos com necessidades especiais em escola regular e especial.** Anais do VI Seminário Sociedade Inclusiva, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2010.

GOMES, Camila Graciella Santos. **Ensino de leitura para pessoas com autismo.** Curitiba, PR: Appris, 2015.

GOMES, Camila Graciella Santos; SILVEIRA, Analice Dutra. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo: Manual para intervenção comportamental intensiva.** Curitiba, PR: Appris, 2016.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros; NUNES, Laísy de Lima; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru , v. 26, n. 1, p. 69-84, Mar. 2020 .

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Aadriama Lia Frizman de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 22, n. 2, p. 269-284, June 2016.

MELCHIORI, Ligia Ebner; SOUZA, Deisy das Graças. Aprendizagem de leitura por meio de um procedimento de discriminação sem erros (exclusão): uma replicação com pré-escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 8 n.1, 1992.

MINAYO, Maria Cecília. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* (21 ed., pp. 9- 29). Petrópolis: Vozes, 1994.

PEETERS, Theo. **Autismo: Entendimento teórico e intervenção educacional.** Rio de Janeiro, RJ: Cultura Médica, 1998.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** UFRGN: 2014.

RAMOS, Felipe Salviano; FONTES, Ana Lara Diniz; CORDEIRA, Michelle Mayra Palmeira; JÚNIOR, Adriano Cipriana de Sousa; COSTA, Jocenilton Cesário da. **O papel do psicólogo escolar no processo de inclusão educacional de pessoas com deficiências.** II Cong. Inter. Educação Inclusiva. Nov, 2016.

ROCHA, Eduardo Pimentel da; FERREIRA-VASQUES, Amanda Tragueta.; LAMONICA, Dionísia Aparecida Cusin. **Curricular intervention protocol for teaching learners with Autism Spectrum Disorder: an integrative review.** Rev. CEFAC, São Paulo , v. 21, n. 2, e6118, 2019.

ROSE, Júlio de. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, 2005.

SANTOS, Adriana Hellen Lima dos. **Escolarização do aluno com deficiência intelectual: escolha de caminhos pedagógicos.** Universidade de Taubaté. São Paulo, 2018.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do Ensino.** (Azzi, Rodolpho, Trans.) . São Paulo: Herder. (Trabalho original publicado em 1972).

\_\_\_\_\_, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano.** 11. ed. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1953).

\_\_\_\_\_, Burrhus Frederic. **Verbal Behavior.** Acton, Massachusetts: Copley, 1957/1992.

SOUZA, Silva Regina; HAYDU, Verônica Bender; COSTA, Carlos Eduardo **Análise do Comportamento Aplicada ao Contexto Educacional** [livro eletrônico]: volume 4. Londrina: Eduei, 2016.

TANNUS-VALADAO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 23, e230076, 2018.

TIZO, Marcileide. **Avaliando tecnologia de ensino de leitura e escrita informatizada e adaptada para alunos de escola pública com dificuldade de aprendizagem.** Tese (doutorado). Universidade de Brasília, DF, Brasil, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WILSON, Bárbara A. **Reabilitação da Memória: integrando teoria e prática.** Porto Alegre: Artmed, 2011.