

A IMPORTÂNCIA DO STATUS SOCIAL, COMPORTAMENTAL E DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Gabrielle Lenz da Silva¹
Andréia Texeira Leão²
Juliana dos Santos Martins³
Renata Oliveira Crespo⁴
Sígla Pimentel Höher Camargo⁵

RESUMO: Esse artigo tem o objetivo de discutir a importância do status social, comportamental e da autorregulação da aprendizagem no planejamento educacional individualizado de alunos com transtorno do espectro do autismo. O TEA é um transtorno que apresenta como características déficit nas habilidades sociais, comportamentos disruptivos, disfunções executivas em algumas áreas, entre outros. Quando se pretende ensinar um conteúdo acadêmico para um aluno com TEA, deve-se atentar para outros aspectos que podem influenciar o seu sucesso. Durante a elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é importante pensar em objetivos funcionais que irão ao encontro de características que impactam diretamente no acesso ao currículo. O PEI, por ser uma metodologia de trabalho focada no aluno e elaborada colaborativamente entre todos os envolvidos da comunidade escolar, busca contemplar todas as necessidades que o aluno apresenta para que sua inclusão e desempenho escolar sejam favoráveis ao seu desenvolvimento. Por isto, é de suma importância que o PEI de alunos com TEA foque, também, no status social, comportamental e autorregulação da aprendizagem, trabalhando habilidades que, quando desreguladas ou não trabalhadas, impactam na participação na aula e conseqüentemente em seu sucesso escolar. Algumas estratégias e formas de trabalhar estas áreas comprometidas em indivíduos com TEA devem fazer parte do PEI e serem trabalhadas por todos os profissionais que atendam o aluno.

Palavras-chave: Planejamento Educacional Individualizado. Transtorno do espectro do autismo. Inclusão.

ABSTRACT: This article aims to discuss the importance of social, behavioral status and self-regulation of learning in the individualized educational planning of students with autism spectrum disorder. ASD is a disorder that features deficits in social skills, disruptive behaviors, executive dysfunctions in some areas, among others. When you want to teach academic content to a student with ASD, you must pay attention to other aspects that can influence their success. During the preparation of the Individualized Educational Planning (PEI) it is important to think about functional objectives that will meet characteristics that directly impact access to the curriculum. PEI, as a work methodology focused on the student and elaborated collaboratively among all those involved in the school community, seeks to contemplate all the needs that the student presents so that their inclusion and school performance are favorable to their development. For this reason, it is of utmost importance that the PEI of students with ASD also focus on social, behavioral and self-regulated learning status, working on skills that, when deregulated or not worked, impact on class participation and consequently on their school success. Some strategies and ways of working in these areas

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL.

² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL.

³ Mestre em Educação pelo no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL.

⁴ Mestre em Educação pelo no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL.

⁵ Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL.

committed to individuals with ASD must be part of the PEI and be worked on by all professionals who assist the student.

Keywords: Individualized Educational Planning. Autism spectrum disorder. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar começou a ser discutida no Brasil a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) que tinha como objetivo explicar aos sistemas de ensino as funções legais e práticas da educação especial dentro do sistema regular de ensino e das salas de aula regulares. No entanto, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que orienta sobre o ensino de todos e para todos os alunos, reforçando os direitos à educação inclusiva, o contingente de alunos com deficiência aumentou significativamente, trazendo novos desafios e exigindo mudanças às escolas (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018). A partir dessas leis, o direito universal à educação é reforçado. No entanto, somente proporcionar o acesso de alunos com deficiência nos sistemas regulares de ensino não garante o sucesso e permanência desses alunos na escola. Segundo Redig, Mascaro e Dutra (2017), para que a inclusão escolar de fato aconteça, é necessário atender às necessidades específicas de todos os alunos, ultrapassando as barreiras que os impedem de aprender. Para Glat, Pletsch e Fonte (2007), a inclusão escolar vai muito além da socialização, embora esta também seja muito importante quando se fala de alunos com deficiência. Um aluno está de fato incluído em uma sala de aula, ou melhor, em uma instituição de ensino, quando é proporcionado a ele o acesso ao currículo, quando as formas de acesso são pensadas levando em consideração suas necessidades e as barreiras que o impedem de acessar e participar do processo de ensino e aprendizagem.

A educação inclusiva exige dos sistemas educacionais novas formas de receber e ensinar os alunos com deficiência, como adequação física da escola e sala de aula, mudança de atitude frente ao diferente e ao novo, formas diferenciadas de planejamento, bem como materiais, metodologias e estratégias de ensino que venham ao encontro das necessidades educacionais especiais do aluno com

deficiência. Também é necessária a organização de uma rede de saberes que trabalhe junto e compartilhe os saberes necessários para o pleno desenvolvimento do aluno (BRAUN, VIANNA, 2011). “Surge a necessidade de encontrar maneiras diferenciadas para que qualquer barreira que um aluno apresente para aprender os conteúdos acadêmicos seja eliminada” (REDIG, MASCARO E DUTRA, p. 37, 2017).

Redig, Mascaro e Dutra (2017) abordam algumas ações que os professores devem fazer para que consigam transformar a escola e a sala de aula em um lugar de aprendizagem e progresso dos alunos com deficiência: valorizar a diversidade presente em sala de aula; perceber seu aluno, suas capacidades e suas necessidades educacionais especiais; flexibilizar as metodologias e o currículo para que seus alunos com deficiência tenham acesso a aprendizagem; avaliar, sempre, se o trabalho feito está de fato chegando até o aluno e se este propicia a evolução da aprendizagem; e atuar para o desenvolvimento de todos os alunos de acordo com suas necessidades e individualidade.

Uma forma de diminuir os obstáculos frente ao aprendizado, é a individualização do ensino. Esta individualização não se refere a um currículo paralelo exclusivo para o aluno com deficiência, mas sim pensar nas especificidades, nas individualidades do aluno ao se planejar o acesso ao currículo e conteúdos numa perspectiva de educação inclusiva. Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) apresentam algumas alternativas que se mostram efetivas no desenvolvimento acadêmico de alunos com deficiência.

Recursos de Tecnologia Assistiva, adaptações curriculares e a criteriosa elaboração dos relatórios de avaliação despontam como práticas promissoras no processo de escolarização. Salienta-se, ainda, o uso de planos de ensino capazes de atender às demandas educacionais dos alunos com autismo. Assim, ganha notoriedade o uso do Plano de Ensino Individualizado (PEI), descrito como uma ferramenta de trabalho que norteia as ações pedagógicas do professor e das atividades escolares do aluno. Nesse instrumento, elaborado por equipe multidisciplinar e revisado anualmente, constam informações como as metas de curto e longo prazos que refletem a inclusão do aluno no currículo regular; a forma como o programa educacional será modificado; a maneira como o educando será avaliado; e de que modo participará de atividades extracurriculares (p. 568, 2013).

Os autores ressaltam, portanto, a necessidade de elaboração de um Plano Educacional individualizado (PEI) para promover a adequada inclusão de estudantes com deficiência.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Segundo Costa e Schmidt (2019), o PEI é uma “metodologia de trabalho” (p. 116) que organiza os objetivos e as ações, bem como as estratégias, instrumentos e avaliações que serão utilizadas durante sua aplicação. O PEI tem caráter colaborativo, ou seja, deve ser elaborado por uma equipe de profissionais de diferentes expertises que trabalham com o aluno com deficiência, como professor titular, professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), coordenação/orientação escolar e outros profissionais externos à escola que acompanham o aluno. Outra peça chave da equipe são os pais do estudante, que devem participar e contribuir durante as tomadas de decisões e elaboração do PEI. Se o aluno tiver entendimento para tomada de decisão, ele também pode participar dessa elaboração. O importante para um bom planejamento educacional individualizado é que todos os envolvidos contribuam com seus conhecimentos e trabalhem com os mesmos objetivos (REDIG, MASCARO E DUTRA, 2017).

No PEI, por ser um planejamento individualizado, deve constar as individualizações necessárias para que o aluno tenha sucesso acadêmico; e por se tratar de um instrumento de inclusão escolar, ele deve ser conectado com o currículo geral da turma e demonstrar de que forma será trabalhado juntamente com todos os alunos (PACHECO, et al, 2007). Devido ao seu caráter individualizado, as especificidades e necessidades do estudante são o pilar da construção do PEI (BRAUN E VIANNA, 2011). O nível atual do aluno (tanto acadêmico, quanto social, emocional e comportamental) são o ponto de partida para tudo o que será definido e executado no PEI. A partir desse levantamento de habilidades e conhecimentos que o aluno já tem, serão pensados objetivos trimestrais, semestrais e/ou anuais que o aluno deve alcançar. Para atingir esses objetivos, também serão pensadas metas de curto prazo, que deverão ser alcançadas em determinado tempo. O “caminho” até estes objetivos deve ser sempre revisado e avaliado, para que possíveis mudanças possam ser feitas para melhorar o desempenho do aluno. Reforça-se que estes objetivos do aluno devem estar coerentes com os objetivos gerais da turma, pois o PEI promove a acessibilidade curricular e não a elaboração de um currículo paralelo (MELLO E HOSTINS, 2018). Determinados os objetivos e metas para o aluno, deve-

se pensar em formas alternativas, diferenciadas e individualizadas de ensino, ou seja, formas de ensinar que se adéquem às especificidades do aluno. Segundo Pereira e Nunes (p. 941, 2018) ao deliberar sobre os objetivos, metas e diferenciações, deve-se sempre levar em consideração as questões “cognitivas, sensoriais, sociocomunicativas e comportamentais do educando”, para que assim o PEI abarque não só as questões acadêmicas do aluno, mas também funcionais.

Outro item importante do PEI é a avaliação do progresso do aluno, como essa será realizada e quando será realizada. A avaliação demonstra ao professor como está a evolução do aluno, se as estratégias estão sendo efetivas, se os objetivos estão realistas e se há a necessidade de repensar e redefinir objetivos, metas, metodologias e estratégias. Segundo Capellini (2012), a aprendizagem do aluno vai ser avaliada sistematicamente durante todo o ano letivo, considerando o processo de aprendizagem e não somente os resultados obtidos nas avaliações finais (do trimestre, semestre ou ano letivo), pois é preciso analisar constantemente a necessidade de rever os objetivos elencados como também perceber se os estilos das tarefas e estratégias utilizadas atendem as reais necessidades dos alunos.

Braun e Vianna (p. 33, 2011) trazem questões básicas que guiam a elaboração do PEI, como:

- Quem é o aluno?
- O que ele sabe?
- O que precisa aprender?
- O que será ensinado à turma? Por quê? Para que será ensinado?
- Quem vai ensinar?
- Como será ensinado?
- Quais os recursos que serão utilizados?
- Como será a avaliação deste ensino?”

No entanto, para elaborar um PEI que abarque todas as questões que de fato impactam na inclusão do aluno com deficiência, a equipe do PEI deve realizar um estudo mais aprofundado sobre estas perguntas. Segundo o Documento de orientação para o Desenvolvimento do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) do estado do Kentucky, Estados Unidos (2019), o PEI deve abordar áreas que vão além de conteúdos acadêmicos, que implicam em como as características da deficiência e necessidades do aluno podem afetar o envolvimento e

desenvolvimento de habilidades acadêmicas e funcionais da série em que se encontra. É muito importante atentar-se a todos os itens da elaboração do PEI para que o planejamento contemple todos os aspectos que podem afetar, tanto positivamente quanto negativamente, o aprendizado dos alunos com deficiência.

Há questões que vão além dos déficits acadêmicos do estudante, que influenciam em seu desempenho escolar, como questões comportamentais, sociais e emocionais. O mesmo documento indica áreas que devem ser contempladas no PEI, como: Status Social, comportamental e emocional (que incluem aspectos da comunicação, sensoriais e de autorregulação), performance acadêmica, questões relacionadas à saúde (como visão, audição e motricidade) e questões cognitivas. Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, apresentam mais frequentemente déficits nestas áreas. Portanto, atentar-se somente à objetivos acadêmicos no PEI destes alunos não garantirá o seu progresso escolar. Devido à isto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a importância do status social, comportamental e autorregulação da aprendizagem no planejamento educacional individualizado de alunos com transtorno do espectro do autismo, bem como trazer algumas estratégias de como trabalhar com cada uma destas questões na execução do PEI.

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: A NECESSIDADE DE TRABALHAR COM O STATUS SOCIAL, COMPORTAMENTAL E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, no qual os indivíduos apresentam déficits qualitativos em duas grandes áreas: comunicação/interação social e comportamento. Pode ser diagnosticado desde cedo, antes de 3 anos de idade. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em vigor, o DSM-5 (APA, 2014), o TEA varia de intensidade, peculiaridade e habilidades em cada indivíduo acometido, os quais podem se apresentar como leve, moderado e severo. Mesmo fazendo parte de um espectro que varia na intensidade dos comprometimentos, indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo podem apresentar como características: adesão

e dificuldades com mudanças repentinas nas rotinas, fuga de contato visual, dificuldades na fala como ausência, atraso e ecolalia, interesses restritos, movimentos repetitivos e estereotipados do corpo, dificuldade na interação social recíproca ou espontânea, sensibilidade ao som e dificuldade no pensamento abstrato (APA, 2014). O olhar atento do professor para as particularidades e especificidades de cada aluno com TEA, é primordial, pois embora as características dos transtornos sejam consideradas persistentes, a tendência dos indivíduos com TEA é evoluir a partir dos estímulos recebidos (BOSA, 2006).

Estes estímulos devem ser pensados de acordo com as características de cada aluno com TEA, bem como fazer parte de objetivos claros. No entanto, mesmo sabendo que cada estudante tem suas particularidades, há práticas baseadas em evidência que se mostram efetivas para indivíduos com TEA em diversos contextos, inclusive na escola (HORNER *et al.*, 2005). Estes estímulos e intervenções vão ao encontro das áreas em que o transtorno apresenta déficits, como na interação social, no comportamento e disfunções executivas em algumas áreas que podem interferir na autorregulação da aprendizagem, entre outros.

STATUS SOCIAL

Na área de comunicação/interação social, os déficits se manifestam com dificuldade em iniciar, responder ou manter uma interação. Nos casos mais graves as falhas podem ser inclusive na habilidade de verbalizar, produzindo falas ininteligíveis e respondendo somente a abordagens muito diretas. Mesmo no nível mais leve, quando a pessoa é capaz de produzir frases completas, suas abordagens podem ser incomuns diminuindo as chances de serem bem-sucedidas. O interesse restrito das pessoas com TEA também pode se tornar um obstáculo para o sucesso das suas interações sociais. Fiebich (2017) relata que mesmo indivíduos considerados de “alto funcionamento” apresentam interesses restritos além de comportamentos estereotipados que prejudicam a interação social, mesmo quando não há déficit na aquisição de linguagem.

Outro obstáculo para o desenvolvimento das habilidades sociais das

peessoas com TEA é a menor capacidade de engajamento compartilhado com outras pessoas. Kaale et al. (2017) apresentam ampla literatura que revela achados nos quais, mesmo com as mães, crianças com TEA passam menos tempo em engajamento compartilhado do que pares com desenvolvimento típico. O engajamento compartilhado é o estado mental no qual os parceiros estão ativamente envolvidos no mesmo evento ou objeto. A literatura tem demonstrado que crianças com TEA passam menos tempo engajados em brincadeiras com suas mães, e significativamente mais tempo sem engajamento, ou engajado exclusivamente ao objeto, quando comparado aos pares (KAALE et al., 2017). Os autores apontam a relação entre o maior engajamento compartilhado com o desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais. Como as crianças com TEA são, frequentemente, mais focadas nos objetos, uma estratégia apontada para desenvolver esta habilidade é os pais tornarem-se mais proativos no engajamento com seus filhos, desenvolvendo uma alta frequência de interações para a criança engajar-se.

Estratégias baseadas no apoio dos pais, bem como no apoio dos pares, podem ser especialmente positivas para o desenvolvimento das habilidades sociais de crianças com TEA. Estas intervenções, quando implementadas na infância, podem potencializar os benefícios e minimizar os déficits nas habilidades sociais. Como os pais devem colaborar com a elaboração e implementação do PEI, ter objetivos que abarquem as questões sociais em todos os ambientes que o aluno frequenta (casa, sala de aula, sala de AEE e consultório de outros profissionais), aumenta sua possibilidade de generalização.

Conforme Malheiros et al. (2017) esta potencialização se deve à plasticidade cerebral. O desenvolvimento das habilidades de interação social está ligado ao sucesso nas relações com os pares, contribuindo para que a criança com o transtorno experimente a inclusão plena no ambiente escolar, estabelecendo relacionamentos significativos com os colegas, contribuindo para a construção de amizades, diminuindo a solidão e, inclusive, impactando positivamente no desempenho acadêmico do aluno (CAMARGO; BOSA, 2009). Segundo Vigotsky (1996), as crianças se desenvolvem através da troca com seus pares, ou seja, o desenvolvimento ocorre nos processos de interação e mediação. Com isto, uma

criança com TEA, que apresenta déficits na interação social podem não apresentar habilidades que propiciem este desenvolvimento e, conseqüentemente, terão prejuízos em áreas afetivas, sociais, comunicativas e acadêmicas. É importante ter objetivos sociais no PEI de alunos com TEA, para que este desenvolva estas habilidades que impactam não somente na construção de amizades, mas também no seu desempenho acadêmico.

Muitas vezes, o pouco engajamento conjunto e o foco excessivo no objeto, são interpretados como sinais de que a criança com TEA não tem interesse em interagir com os pares, o que acaba contribuindo para o isolamento da mesma. No entanto, atualmente é possível afirmar que a criança com o transtorno tem interesse em interagir, porém muitas vezes não sabe como fazê-lo, pois, ao contrário das pessoas com desenvolvimento típico, as pessoas com TEA não desenvolvem suas habilidades sociais de maneira natural, pela observação das situações do cotidiano em ambientes menos estruturados (WHITMAN, 2015). Para que o aluno com TEA aprenda a interagir com os pares, deve-se ensiná-lo a fazer adequadamente, aumentando suas chances de sucesso. Dentre as estratégias de ensino, pode-se citar a modelagem, a mediação pelos pares e/ou pais, os recursos visuais e as histórias sociais, entre outros. A modelagem tem sido comumente utilizada e tem obtido excelentes resultados na aquisição de habilidades sociais para pessoas com TEA (DIERINGER et al., 2017), ajudando a desenvolver habilidades mais simples de comunicação, até o desenvolvimento da capacidade de brincadeiras mais complexas. Dentre os tipos de modelagem, a videomodelação tem se mostrado uma maneira eficiente e rápida de ensinar habilidades verbais para crianças com TEA (REX; CHARLOP; SPECTOR, 2018). Segundo Rodrigues e Almeida (2017) há três modalidades de videomodelação:

- Videomodelação com outros como modelo, em que utiliza outros atores, adultos ou crianças, para encenar uma tarefa ou interação social que se deseja ensinar.

- Videomodelação através do ponto de vista, no qual o vídeo é feito na perspectiva da primeira pessoa, como se ela estivesse participando da interação ou tarefa. Neste tipo, o aluno se coloca na situação do vídeo, como se estivesse de fato interagindo.

- Automodelação em vídeo, no qual o próprio aluno é filmado realizando a interação ou comportamento alvo.

Outra estratégia promissora, que inclusive pode ser implementada em conjunto com a modelagem, é a intervenção mediada por pares. Neste caso, pares com desenvolvimento típico serão treinados e estimulados a interagir com a criança com TEA, normalmente em um ambiente mais natural, contribuindo para a aprendizagem e generalização da criança com TEA. Enquanto a mediação por pares tem sido utilizada em intervenções no ambiente escolar, a mediação pelos pais é utilizada com as crianças muito jovens, devido à importância dos pais nesta fase da vida das crianças (GULSRUD et al., 2016). Ressalta-se que tanto a mediação por pares como a mediação pelos pais devem fazer parte do PEI, visto que o PEI é elaborado e aplicado por toda a equipe colaborativa, que inclui a família da criança.

Ao reconhecer a dificuldade de um aluno com TEA comunicar-se de maneira verbal, uma estratégia bastante utilizada são os recursos visuais. Para crianças que não verbalizam. Walter e Nunes (2013) apresentam inúmeros achados que indicam os benefícios da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). Enquanto cartazes com dicas e lembretes são indicados para as crianças que verbalizam, porém, sem conseguir se comunicar de maneira adequada com colegas e professores. Schmidt et al. (2016) relatam que os recursos visuais também são muito utilizados para desenvolvimento acadêmico e preparação para mudança nas atividades do aluno. Dentro do espectro do autismo, o desenvolvimento das habilidades sociais pode variar muito e alguns alunos podem ter dificuldade com alguma habilidade específica. Para situações específicas, as histórias sociais desempenham um papel fundamental, pois permitem que o comportamento-alvo seja ensinado de maneira rápida e simples, podendo ser implementada por pais, professores e/ou profissionais especializados, de maneira que a criança possa compreender a situação social específica (SILVA; ARANTES; ELIAS, 2020).

Na elaboração e execução do PEI, durante o processo de inclusão escolar dos alunos com TEA, as estratégias adotadas podem ser implementadas em paralelo e dialogando com outros objetivos (tanto funcionais, quanto acadêmicos), estimulando o desenvolvimento das habilidades sociais do aluno e contribuindo para o desenvolvimento de todo o seu potencial.

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O uso das funções executivas tem ganhado relevância principalmente no campo da neuropsicologia como uma possibilidade de entender o funcionamento cognitivo dos indivíduos com TEA. As funções executivas referem-se a um conjunto de habilidades que a pessoa necessita para realizar atividades, envolvendo processos cognitivos como: atenção seletiva, memória, flexibilidade e outras que mobilizam nos indivíduos comportamentos adaptativos em função de objetivos pessoais (BOSA; CZERMAINSKI; BRANDÃO, 2016).

Indivíduos com TEA podem apresentar déficits nestas áreas, e decorrente destes déficits, o engajamento na tarefa pode ser prejudicado. Quando um aluno não desenvolveu habilidades que o permitam participar e realizar de forma efetiva das tarefas, seu desempenho acadêmico pode ser prejudicado. Devido a isto, o PEI se mostra uma ferramenta que auxilia no processo de inclusão escolar, por ele ser elaborado de acordo com as especificidades do aluno e seus objetivos são descritos e avaliados conforme –de seu próprio desenvolvimento. Pensar e avaliar esses aspectos no PEI considera a importância de se trabalhar estratégias que possam favorecer o desenvolvimento da autonomia dos alunos nas atividades propostas na escola.

Dias e Seabra (2013) ressaltam que o uso das funções executivas podem ser ensinadas por meio de atividades do cotidiano e programas educacionais que estimulem o desenvolvimento de habilidades das crianças para realizar tarefas. As autoras evidenciam também que estas podem favorecer a autonomia e o processo de autorregulação dos sujeitos, à medida que regula suas próprias emoções e comportamentos.

É importante proporcionar situações interativas nos ambientes sociais que possam contribuir para o desenvolvimento da autorregulação dos estudantes. O indivíduo se autorregula a partir das relações estabelecidas com o meio, age e sofre inferências, mobilizando processos internos e externos: cognitivos, afetivos, comportamentais e ambientais em função de objetivos (AZZI; POLYDORO, 2006).

No campo da educação, Zimmerman (2013) evidencia que a autorregulação da aprendizagem (ARA) é um processo intencional em que o aprendiz transforma

suas habilidades mentais em competências para realizar tarefas. O estudante torna-se agente de seu próprio processo de aprendizagem em busca de objetivos, monitora e avalia seu próprio desempenho. Conforme Zimmerman (2013) o indivíduo autorregula sua aprendizagem ao perpassar por fases cíclicas que juntas formam o modelo autorregulatório. Estas não ocorrem de forma isolada e não tem fim em si mesma.

A fase de **antecipação** é quando o indivíduo necessita planejar o que irá fazer em função de um objetivo que deseja alcançar, tendo que analisar a tarefa e pensar nas ações que poderiam ser adotadas, para atingir seus objetivos. Nessa fase o estudante necessita tomar decisões, fazer escolhas, lidar com suas próprias crenças de automotivação e valor na tarefa, (ZIMMERMAN, 2013).

Na fase de **execução**, o indivíduo realiza a tarefa conforme havia planejado. Desenvolve processos referentes ao foco de atenção e autocontrole, utilizando-se de estratégias para realizar ações coerentes ao seu planejamento. A auto-observação serve como um guia que direciona o estudante a pensar sobre o seu esforço como: monitoramento metacognitivo- que se refere ao monitoramento mental sobre o desempenho; autorregistro- relativos aos registros do percurso e resultados da aprendizagem.

A fase de **autorreflexão** ocorre a cada esforço de aprendizagem, ativando subprocessos de autojulgamento e autorreação. No autojulgamento, o estudante realiza uma autoavaliação de sua atuação, atribuindo causas ao sucesso ou insucesso escolar. A autorreação ocorre diante dos sentimentos de satisfação ou insatisfação gerada a partir da percepção do estudante sobre o seu desempenho, podendo realizar inferências que achar necessárias, ativando assim o ciclo autorregulatório (ZIMMERMAN, 2013).

Considera-se que a aprendizagem é um processo multidimensional (ZIMMERMANN, 2013) em que o indivíduo necessita mobilizar aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e emocionais em função dos objetivos a serem alcançados (MOREIRA, SIMÃO, 2019). Esses aspectos exercem influência no processo de aprender considerando que o movimento autorregulatório é uma ação dinâmica, em que o indivíduo necessita lidar com essas variáveis para pensar em como e porque fazer determinadas tarefas, utilizando estratégias para alcançar

metas. Por isso é importante a construção de um PEI que abordem esses aspectos que impactam diretamente no desempenho do aluno.

As fases da autorregulação implicam numa ação contínua, que envolve o desenvolvimento de cada sujeito somado com suas experiências anteriores, os desafios vivenciados em seu contexto e dos resultados que vão sendo alcançados (MOREIRA, SIMÃO, 2019). Os indivíduos estão em constante evolução, sendo que as habilidades e competências para autorregulação podem ser desenvolvidas ao longo do tempo e que o ambiente escolar pode oferecer suporte para isso.

O papel do professor é primordial nesse processo, pois ao invés de propor atividades que muitas vezes são impostas e inflexíveis, deverá possibilitar o desenvolvimento do pensamento do aluno, por meio de situações problematizadoras que os levem a refletir sobre o que irão fazer, porque, como, onde, quando e com quem realizarão suas tarefas (MOREIRA, VEIGA SIMÃO, 2019). Essas questões podem ser exploradas na sala de aula por meio de ações interativas com o suporte de recursos visuais, favorecendo também a compreensão de alunos com TEA, uma vez que a tendência deles é apresentar uma melhor memória visual, do que as informações que são apenas ouvidas (CUNHA, 2009).

Muitos recursos indicados para o desenvolvimento das crianças com TEA, como: o uso de roteiros, rotinas, utilização de materiais concretos dentre outros, podem contribuir para a autorregulação da aprendizagem do aluno, à medida que este tenha oportunidade de agir com autonomia, fazer escolhas e tomar decisões para organizar suas próprias ações em função dos objetivos. É importante ensinar de forma explícita as estratégias autorregulatórias para o planejamento, monitorização e avaliação (MOREIRA, VEIGA SIMÃO, 2019), pois esta abordagem pode favorecer tanto a organização do pensamento, das crianças com TEA, quanto às manifestações de suas ideias, através das próprias ações vivenciadas no contexto social.

É imprescindível propiciar situações que estimulem a participação dos indivíduos com TEA no meio social, interagindo com os outros e reconhecendo-se como sujeito que está inserido em um contexto. Ao explorar o uso de estratégias fundamentadas na autorregulação no contexto escolar, é possível oferecer oportunidades a esses alunos de compreender a função social dos comportamentos

e agir com mais independência no meio que vive.

STATUS COMPORTAMENTAL

Conforme a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, indivíduos com autismo podem apresentar padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Este déficit abarca uma série de comportamentos disruptivos, como estereotípias motoras, ecolalia, uso estereotipado de brinquedos, insistência em seguir rotinas, dificuldades com as mudanças, rigidez de pensamento, interesses fixos por determinados assuntos ou objetos. Além disso, o manual destaca a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais do ambiente (APA, 2014). A questão sensorial foi inserida na última versão do manual, compreendendo que a dificuldade em produzir comportamentos adaptativos frente aos estímulos sensoriais do ambiente tem forte impacto no funcionamento dos indivíduos com TEA (SOUZA; NUNES, 2019).

Os comportamentos disruptivos são heterogêneos, variando entre aqueles comportamentos que são “inofensivos” (estereotípias das mãos, por exemplo) e os que podem comprometer a integridade física do indivíduo com autismo e das pessoas da sua convivência (bater, morder, puxar, chutar, etc) (CUNNINGHAM; SCHREIBMAN, 2008; HIGBEE; PELLEGRINO, 2018). O impacto que estes comportamentos podem trazer para a qualidade de vida das pessoas com TEA são inúmeros, produzindo efeitos estigmatizantes e reduzindo a níveis baixos a possibilidade de interação social e sucesso acadêmico, principalmente no contexto escolar. Percebe-se que muitos comportamentos disruptivos são manifestados devido à falta de habilidades de comunicação e interação social. Neste caso, a emissão destes comportamentos é a forma que o indivíduo consegue obter o que necessita. Para que se possa pensar em estratégias para intervir nos comportamentos inadequados, é necessário realizar uma avaliação cuidadosa para entender os motivos que estão causando tais comportamentos (DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018).

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA - Applied Behavior Analysis) é

uma ciência que possui comprovação científica de sua eficácia para o tratamento de indivíduos com TEA. Esta ciência preconiza e demonstra que os comportamentos são desencadeados por eventos anteriores e mantidos pelas suas consequências, e por isso objetiva aumentar o repertório dos comportamentos funcionais das pessoas com autismo, reduzindo os comportamentos inadequados. Dessa forma, para planejar estratégias de manejo comportamental, torna-se primordial coletar dados dos antecedentes (A - Antecedent), aqueles estímulos que ocorreram antes do comportamento acontecer, do comportamento em si (B - Behavior) descrevendo-o detalhadamente, e do que aconteceu após o comportamento, chamada de consequências (C - Consequence) (DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018).

A Tabela 1 abaixo apresenta um exemplo de como coletar estes dados.

Hora	Antecedente	Comportamento	Consequência
14:00	A professora apresenta uma folha com 10 exercícios de matemática.	O aluno bate com as mãos na mesa e grita.	A professora retira a folha de exercícios.

Adaptado de: SELLA; RIBEIRO, 2018.

A partir desta coleta de dados é possível identificar os motivos que levam os estudantes dentro do espectro a emitir aqueles comportamentos considerados disfuncionais ou inadequados, analisando os antecedentes que provocaram a emissão do comportamento, e suas consequências, que irão determinar a probabilidade de que o comportamento se repetirá ou não no futuro. O comportamento tende a se repetir quando é reforçado, ou seja, se o indivíduo tiver como resultado dos seus comportamentos a entrega de algo do seu interesse ou a retirada de algo que lhe é aversivo. No exemplo acima, pode-se pressupor que uma folha com 10 exercícios de matemática para este aluno é uma atividade não preferida por ele, e a forma como encontrou de comunicar que não queria fazer as atividades foi emitindo tais comportamentos. A professora acabou reforçando negativamente esta forma de comunicação inadequada, retirando o estímulo aversivo (exercícios de matemática), ou seja, aumentou a probabilidade deste comportamento acontecer toda vez que uma folha de exercícios de matemática for entregue para este aluno (SELLA; RIBEIRO, 2018). Em ABA, todos os

comportamentos emitidos por uma pessoa possuem uma determinada função que podem ser por atenção, por fuga de demanda, por acesso a tangíveis e/ou por estimulação sensorial. Ao determinar a função dos comportamentos inadequados, pode-se inferir que tipos de estratégias utilizar para modificar as causas (antecedentes) e as consequências, e então ensinar comportamentos substitutivos adequados (DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018; SELLA; RIBEIRO, 2018).

Sabendo que estudantes dentro do espectro do autismo processam melhor as informações advindas de estímulos visuais, uma das estratégias amplamente utilizada é o uso de apoio visual, que permite estabelecer combinados e regras, de forma clara e concreta para o indivíduo. Através das imagens, a professora pode realizar combinados com seu aluno, mostrando que primeiro ele precisa realizar uma atividade acadêmica e depois terá acesso à algo do seu interesse, ou também a explicar os comportamentos que são esperados do estudante na escola, como: ficar sentado, fazer silêncio, levantar a mão para falar, etc. Outra forma de dar previsibilidade para a criança e fazer negociações é utilizar temporizadores, assim a criança consegue de forma muito concreta ter noção do tempo que ficará engajada em uma tarefa não preferida, ou o tempo que falta para ter acesso ao item do seu interesse. Realizar estes acordos com o estudante com autismo ajuda-o a ter previsibilidade dos acontecimentos, diminuindo a ansiedade e frustração (DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018; LEAR, 2004). Estas estratégias devem ser apresentadas no PEI e vir embasadas por objetivos comportamentais. Estes objetivos comportamentais devem estar relacionados com outros objetivos (seja acadêmico, social, funcional, etc) e sempre de acordo com a característica e interesses do aluno.

Na escola, as pistas visuais podem ser utilizadas na construção de uma rotina escolar, em que a professora apresenta visualmente todas as atividades de uma manhã ou tarde de aula, antecipando e dando previsibilidade dos acontecimentos do dia para os estudantes com autismo e com desenvolvimento típico. Além disso, pode antecipar e comunicar para a criança com autismo quando for necessário realizar alguma troca de atividade, auxiliando o aluno a se organizar frente ao imprevisível (DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018).

Como dito anteriormente, muitos comportamentos disruptivos derivam da dificuldade do estudante com autismo em comunicar suas necessidades e desejos,

por isso, a implementação de um sistema de comunicação torna-se fundamental para ensiná-lo a pedir de maneira adequada o acesso à tangíveis ou atividades sensoriais; a conseguir atenção das pessoas; ou para não participar de atividades aversivas. Existem diversas formas de comunicação alternativa e/ou aumentativa, seja por gestos, figuras e de forma verbal. Um sistema de comunicação alternativo amplamente utilizado para indivíduos com autismo é Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS – Picture Exchange Communication System) (SELLA; RIBEIRO, 2018).

Sobretudo, é de extrema importância que o professor saiba os itens que são do interesse da criança com autismo, para utilizá-los como possíveis reforçadores dos comportamentos adequados emitidos pela criança, aumentando as chances dos comportamentos adequados se repetirem novamente. Ainda assim, os professores podem inserir estes itens preferidos em atividades escolares, como fonte de motivação para a participação destes alunos naquelas tarefas que não são preferidas por eles (DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018; LEAR, 2004).

É importante destacar que cada caso deve ser analisado com cuidado, atentando-se para as especificidades de cada estudante, e diante disso, a construção coletiva do PEI do aluno deve contar com a contribuição de todos os profissionais envolvidos no caso, para fornecer o máximo de informações, principalmente sobre os aspectos comportamentais, que são desafiadores no contexto escolar e podem limitar o estudante no acesso ao conhecimento e ao ambiente interativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TEA é um transtorno que apresenta como características déficit nas habilidades sociais, comportamentos disruptivos, disfunções executivas em algumas áreas, entre outros. Quando se pretende ensinar um conteúdo acadêmico para um aluno com TEA, deve-se atentar para outros aspectos que podem influenciar o seu sucesso. Durante a elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é importante pensar em objetivos funcionais que irão ao encontro de características que impactam diretamente no acesso ao currículo. O PEI,

por ser uma metodologia de trabalho focada no aluno e elaborada colaborativamente entre todos os envolvidos da comunidade escolar, busca contemplar todas as necessidades que o aluno apresenta para que sua inclusão e desempenho escolar sejam favoráveis ao seu desenvolvimento. Por isto, é de suma importância que o PEI de alunos com TEA foque, também, no status social, comportamental e autorregulação da aprendizagem, trabalhando habilidades que, quando desreguladas ou não trabalhadas, impactam na participação na aula e conseqüentemente em seu sucesso escolar. Algumas estratégias e formas de trabalhar estas áreas comprometidas em indivíduos com TEA devem fazer parte do PEI e serem trabalhadas por todos os profissionais que atendam o aluno.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely A. J. Autoeficácia proposta por Albet Bandura: algumas discussões. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.).

Autoeficácia em diferentes contextos. Campinas: Alínea, 2006. p.9-23.

BOSA, Cleonice. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Rev.Bras. Psiquiatr.**, v.28, supl. I, p.547-553, 2006.

BOSA, Cleonice Alves; CZERMAINSKI, Fernanda R.; BRANDAO, L. **A relação entre funções executivas e a sintomatologia dos transtornos do espectro do autismo: caso clínico**. Neuropsicologia do desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BRASIL, **Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão, v. 4,n. 1, p. 7-17, 2008.

BRAUN, Patrícia; VIANNA Márcia M. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico**. In PLETSCHE, M. D. & DAMASCENO, A. (orgs.). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR, p. 23-34, 2011.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, p. 63-74, 2009.

CAPELLINI, V.L.M.F.; RODRIGUES, O. M.R. R. **Educação Inclusiva: um novo olhar para a avaliação e o planejamento de ensino**. Bauru: UNESP/FC, 2012.

COSTA, D.S; SCHMIDT, C. Plano Educacional Individualizado para estudantes com autismo: revisão conceitual. **Cadernos de Educação**, n. 61, jan/jun, p. 102-128, 2019.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak. Ed, 2009.

CUNNINGHAM; Alisson B.; SCHREIBMAN, Laura. Stereotypy in autism: the importance of function. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 2, p. 469-479, 2008.

DIAS, Natália; SEABRA, Alessandra. **Programa de Intervenção em Autorregulação e funções executivas**. São Paulo: Memnon, 2013.

DIERINGER, S. T.; ZODER-MARTELL, k.; PORRETTA, D. L.; BRICKER, A.; KABAZIE, J. Increasing physical activity in children with autism through music, prompting, and modeling. **Psychology in the Schools**, v. 54, n. 4, p. 421-432 2017.

DUARTE, C.P.; SILVA, L.C.; VELLOSO, R.L. **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

FIEBICH, A. Pluralism, social cognition, and interaction in autism. **Philosophical Psychology**, v. 30, n. 1-2, p. 161-184, 2017.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GULSRUD, A. C.; HELLEMANN, G.; SHIRE, S.; KASARI, C. Isolating active ingredients in a parent-mediated social communication intervention for toddlers with autism spectrum disorder. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 57, n. 5, p. 606-613, 2016.

KAALE, A.; SMITH, L.; NORDAHL-HANSEN A.; FAGERLAND, M. W.; KASARI, C. Early interaction in autism spectrum disorder: Mothers' and children's behaviours during joint engagement. **Child Care Health Development**. v. 44, p. 312-318, 2017.

LEAR, Kathy. **Help Us Learn: A Self-Paced Training Program for ABA**. Part I: Training Manual. Canada, 2.ed. 2004.

MALHEIROS, G. C.; PEREIRA, M. L. C. P.; MANSUR, M. C.; MANSUR, O. M. F. C.; NUNES, L. R. O. P. Benefícios da intervenção precoce na criança Autista. **Revista Científica da FMC**, v. 12, n. 1, p. 36-44, 201

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R C. L. Construção mediada e colaborativa de

instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial** | v. 31 | n. 63 | p. 1025-1038 | out./dez. Santa Maria, 2018.

MOREIRA, Janete; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. **Oportunidades de autorregulação em contexto pré-escolar: percepções e práticas de educadores de infância.** Educ.Pesqui., vol 45. São Paulo, 2019

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

PACHECO, J. et al. **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial** | v. 31 | n. 63 | p. 939-960 | out./dez. 2018

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 33-44, 2017 - Edição Especial

REX, C.; CHARLOP, M. H.; SPECTOR, V. Using Video Modeling as an Anti bullying Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 48 p. 2701-2713, 2018.

RODRIGUES, V. ALMEIDA, M. A. Modelagem em Vídeo para o Ensino de Habilidades de Comunicação a Indivíduos com Autismo: Revisão de Estudos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.4, p.595-606, Out.-Dez., 2017

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista.** Curitiba: Appris, 1. Ed., 2018.

SILVA, M. C.; ARANTES, A.; ELIAS, N. C.; Uso de histórias sociais em sala de aula para crianças com autismo. **Psicologia em Estudo**, v. 25, 2020.

SOUZA, Renata Ferreira de; NUNES, Débora Regina de Paula. Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações. **Revista de Educação Especial**, v. 32, 2019.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, e230076, p. 1-18, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. O. P. Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 587-602, 2013.

WHITMAN, T. L. **O Desenvolvimento do Autismo: social, cognitivo, linguístico sensório-motor e perspectivas biológicas**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2015.

ZIMMERMAN, B. J. From Cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive Carrier path. **Educational psychologist**, v.48, n.3, p.135-147, 2013.

*Recebido em 2020.2
Aceito em dezembro de 2020*