

MAPEANDO A INCLUSÃO ESCOLAR: OPERACIONALIZAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA CRIANÇAS COM AUTISMO

MAPPING SCHOOL INCLUSION: OPERATIONALIZATION OF THE INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL PLAN (IEP) FOR CHILDREN WITH AUTISM

Recebido em: 26/07/2024


Reenviado em: 06/12/2024

Aceito em: 03/01/2025

Publicado em: 18/02/2025

Viviane Cristina de Mattos Battistello¹ 
Universidade Feevale

Rosemari Lorenz Martins² 
Universidade Feevale

Leonardo Rocha de Almeida³ 
Instituto Federal Catarinense

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de investigar a eficiência de um prontuário pedagógico para crianças com autismo da Educação Infantil, para a operacionalização do Plano Educacional Individualizado (PEI). Para isso, empregou-se uma pesquisa qualitativa de tipo estudo de caso, no qual o sujeito da pesquisa foi um menino de três anos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O piloto da proposta teve origem no escopo de uma pesquisa de doutorado, a partir dos pressupostos teóricos da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky), Aprendizagem Significativa (Ausubel) e da Taxonomia de SOLO (Biggs). Após a coleta e análise dos dados, organizaram-se as informações do aprendente em uma planilha virtual denominada, REI - Repositório Educacional Individualizado. Os resultados apontaram que o prontuário pedagógico tem a função de compilar informações sobre habilidades e competências desenvolvidas pelo aprendente contemplando um PEI, com o intuito de mapear o desenvolvimento da aprendizagem, operacionalizando as adaptações curriculares necessárias. Conclui-se que é a visão panorâmica e sistematizada de habilidades e competências desenvolvidas no percurso escolar do aprendente tornam-se fundamentais para a operacionalização do PEI, de modo a contemplar o monitoramento do processo de ensino-aprendizagem significativa, a curto, médio e longo prazo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Monitoramento da Aprendizagem; Repositório Educacional Individualizado; Aprendizagem Significativa; Prontuário Pedagógico.

Abstract: This article aims to investigate the efficiency of a pedagogical record for children with autism in Early Childhood Education, for the operationalization of the Individualized Educational Plan (IEP). For this, qualitative case study research was used, in which the research subject was a 3-year-old boy diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). The pilot proposal originated within the scope of doctoral research, based on the theoretical assumptions of the Zone of Proximal Development (ZPD) (Vygotsky), Meaningful Learning (Ausubel) and SOLO Taxonomy (Biggs). After collecting and analyzing the data, the learner's information was organized into a virtual spreadsheet called REI - Individualized Educational Repository. The results showed that the pedagogical record

¹Professora e Psicopedagoga. Pós-doutoranda (bolsista CNPq) e Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Mestra em Letras pela Universidade Feevale. E-mail: vivimattos@feevale.br

²Professora e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Doutora em Letras pela PUC-RS. E-mail: rosel@feevale.br

³ Professor do Atendimento Educacional Especializado - IF Catarinense. Pós-Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Doutor em Educação pela Universidade LaSalle. E-mail: leonardo.almeida@ifc.edu.br

has the function of compiling information about skills and competencies developed by the learner contemplating an IEP, with the aim of mapping the development of learning, operationalizing the necessary curricular adaptations. It is concluded that the panoramic and systematized view of skills and competencies developed during the learner's school career is fundamental for the operationalization of the PEI, in order to include the monitoring of the significant teaching and learning process, in the short, medium and long term.

Keyword: Autism Spectrum Disorder (ASD); Learning Monitoring; Individualized Educational Repository; Meaningful Learning; Pedagogical Record.

INTRODUÇÃO

O número de pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. O transtorno tem origem neurobiológica, com prejuízos nas áreas da comunicação e interação social, em diferentes níveis. Dados internacionais comprovam a incidência de 1 em cada 36 crianças com 8 anos, dentro do quadro do TEA (CDC, 2023). Outra pesquisa publicada pela *Jama Pediatric* (Qian *et al.*, 2022), apontou que 1 em cada 30, apresenta o transtorno. Tais informações reforçam as preocupações com esse público e como os atores sociais da escola comportam-se diante dessa nova demanda (Maenner *et al.*, 2020).

Haja visto os processos inclusivos nos ambientes escolares, justifica-se a relevância desta pesquisa, na ênfase às metodologias que proporcionem a superação dos entraves do contexto da educação inclusiva, ressignificando as práticas pedagógicas, a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, a organização curricular, bem como a cultura escolar. Nesse sentido, destaca-se a relevância do tema, assim como, a busca por ferramentas que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem significativa para pessoas com autismo, desde a Educação Infantil.

Devido à complexidade do transtorno, as crianças com autismo, geralmente, são atendidas por profissionais de diversas áreas. Nessa dinâmica, as informações que a família tem sobre os hábitos, as rotinas e as características dos sujeitos, bem como as intervenções de especialistas, tornam-se relevantes os registros sistematizados, a curto, médio e longo prazo. Além disso, é importante também ter conhecimentos sobre as aprendizagens efetivadas e sobre as dificuldades que persistem.

Dentro dessa perspectiva, parte-se da hipótese de que todos os envolvidos com a aprendizagem de uma criança com TEA, seja escolar ou não, trazem uma bagagem de conhecimentos relevantes para os planejamentos de ações de aprimoramento do desenvolvimento da aprendizagem ao longo do percurso de vida do aprendente.

Sob a ótica panorâmica de ensino-aprendizagem, destaca-se a importância da avaliação e de um registro sucinto sobre acontecimentos atuais, por exemplo. Bem como, os registros a médio e longo prazo dos dados coletados, integrando as observações realizadas em todos os âmbitos, pois através delas será possível identificar as necessidades do aprendente, traçando objetivos válidos para promover a aprendizagem. Assim, a partir desse levantamento, tem-se o conhecimento de habilidades, das necessidades da aprendizagem do aprendente e, portanto, legítima a determinação de objetivos e metas a serem contemplados no PEI (Browning, 2008; Bez; Passerino, 2012).

Todavia, destaca-se que o conceito do PEI é bastante amplo e difuso, embora sempre tenha um fio condutor coerente com sua operacionalidade (Vianna *et al.*, 2011; Costa; Schmidt, 2019). Ademais, é imprescindível a autorização escrita dos pais para sua utilização, além da avaliação pedagógica inicial, participação ativa de uma equipe multidisciplinar na sua elaboração e redação de metas mensuráveis e prazos para atingi-la, de modo que contemple a reavaliação periódica (Tannús-Valadão, 2018; Glat; Vianna; Redig, 2012).

Diante do exposto, buscou-se a partir da metodologia⁴ de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, colocar em prática o PEI organizado para um menino de três anos, que apresenta diagnóstico de TEA, participante da educação infantil. O corpus dessa prática advém da análise nos dados fornecidos pela professora e pela mãe do menino, consolidando na busca do objetivo principal de investigar a eficiência de um prontuário pedagógico para crianças com TEA da Educação Infantil, para a operacionalização do PEI.

Considerando a rotina complexa, tanto familiar, pelos múltiplos atendimentos, quanto pelo contexto escolar que, por vezes há trocas de professores, desse modo, elegeu-se o formato de repositório para organizar os dados da criança com TEA. Assim, foi desenvolvido um modelo adaptado de um prontuário, porém de ordem pedagógica, no formato de planilha compartilhada, denominada de REI- Repositório Educacional Individualizado, local em que se encontra o prontuário pedagógico do aprendente.

Esses dados deram suporte para a operacionalização do PEI, pois avalia as áreas do desenvolvimento motor, linguagem, cognição, socialização e autocuidado, compostas pelo Inventário Portage Operacionalizado (IPO) (Williams; Aiello, 2001, 2018), considerando como

⁴ Este trabalho integra uma pesquisa mais ampla, coordenada pela professora Dr^a Rosemari Lorenz Martins, intitulada “Aquisição da Leitura e da Escrita de Crianças com Transtornos de Aprendizagem”, aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Universidade Feevale, sob o número CAAE 17579619.9.0000.5348.

base teórica a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) (Vygotsky, 2008), a Aprendizagem Significativa (Ausubel, 1980) e a Taxonomia de Solo (Biggs, 2001).

Isto posto, organizou-se o estudo em quatro partes, sendo o primeiro o percurso metodológico, na sequência o conceito da Aprendizagem Significativa e o Alinhamento Construtivo pela Taxonomia de SOLO (Biggs, 2001), no processo de aprendizagem e avaliação; a implementação do projeto-piloto do PEI composto pelo REI e a por fim os conceitos teóricos com a experiência da coleta de dados do repositório.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao que se refere aos sintomas do TEA, as áreas sociais e cognitivas são as mais afetadas, tornando-se, portanto, um desafio para o desenvolvimento da aprendizagem, em face de suas dificuldades intrínsecas (comunicação e interação social) e de práticas pedagógicas e educacionais desfavoráveis (Costa; Schmidt, 2019).

Nesse contexto destaca-se o conceito da teoria da Aprendizagem Significativa, desenvolvida por David Ausubel em 1963, em apresenta relevantes implicações, tanto para o ensino, quanto para sua investigação (Ausubel, 1980). Acredita-se que parte dos atuais problemas educacionais decorrem do fato de o conceito de “aprendizagem significativa ainda ser polissêmico entre os integrantes do contexto escolar”, ou seja, todos os que estão envolvidos com a aprendizagem do aprendente (professor, aprendente, família do aprendente, especialistas e a sociedade em geral) (Lemos, 2011).

Assim, considera-se a aprendizagem como um processo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, através da experiência, do estudo ou do ensino que o aprendente com desenvolvimento típico ou atípico está submetido, pois a aprendizagem não está limitada à escola, ocorre constantemente na vida humana, desde o nascimento e segue por toda a vida, entretanto, a cada aprendizagem conquistada, novas possibilidades ocorrem, de acordo com o amadurecimento cognitivo, a experiência e o desenvolvimento da pessoa, de modo a promover a aprendizagem significativa (Ávila, 2011).

Para a existência de uma aprendizagem significativa, o processo de aprendizagem é concebido enquanto função diagnóstica com caráter prognóstico, visto que habilita antever as habilidades e as competências que os aprendentes com TEA desenvolvem com mais facilidade ante seu hiperfoco de estudo, ou seja, a capacidade de concentração intensa (acima da média)

em assuntos do interesse da pessoa, considerado um padrão de comportamento restrito e repetitivo (Lemos, 2011).

Em consonância à Malloy-Diniz *et al.* (2016), destaca-se que “crianças no espectro autista apresentam significativa dificuldade em planejamento e flexibilidade, incluindo-se a mudança do foco atencional e o quesito conceitual” (Malloy-Diniz *et al.*, 2016, p. 288). Nesse sentido, os princípios avaliativos desprovidos de profundidade analítica resultam numa desmotivação sistêmica entre os envolvidos no processo de inclusão: professores, aprendentes, coordenadores, entre outros. Portanto, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do indivíduo que apresenta TEA, está diretamente ligada às suas preferências temáticas de pesquisa e conhecimento, considerada a porta de entrada de ensino e avaliação da aprendizagem para essa categoria nas pessoas com deficiência (Vygotsky, 2008). Desse modo:

o problema de aprendizagem que constitui um “sintoma” ou uma “inibição” toma forma em um indivíduo, afetando a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, redundando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente (Fernandez, 1991, p. 81)

Assim, para que a aprendizagem seja mesmo significativa, é relevante que o docente invista no alinhamento construtivo, visto que se caracteriza pela busca de estratégias de ensino-aprendizagem mais participativas por parte dos aprendentes, além de serem mais articuladas, favorecendo a interdisciplinaridade, a colaboração e o desenvolvimento dos conhecimentos.

ALINHAMENTO CONSTRUTIVO NA TAXONOMIA DE SOLO

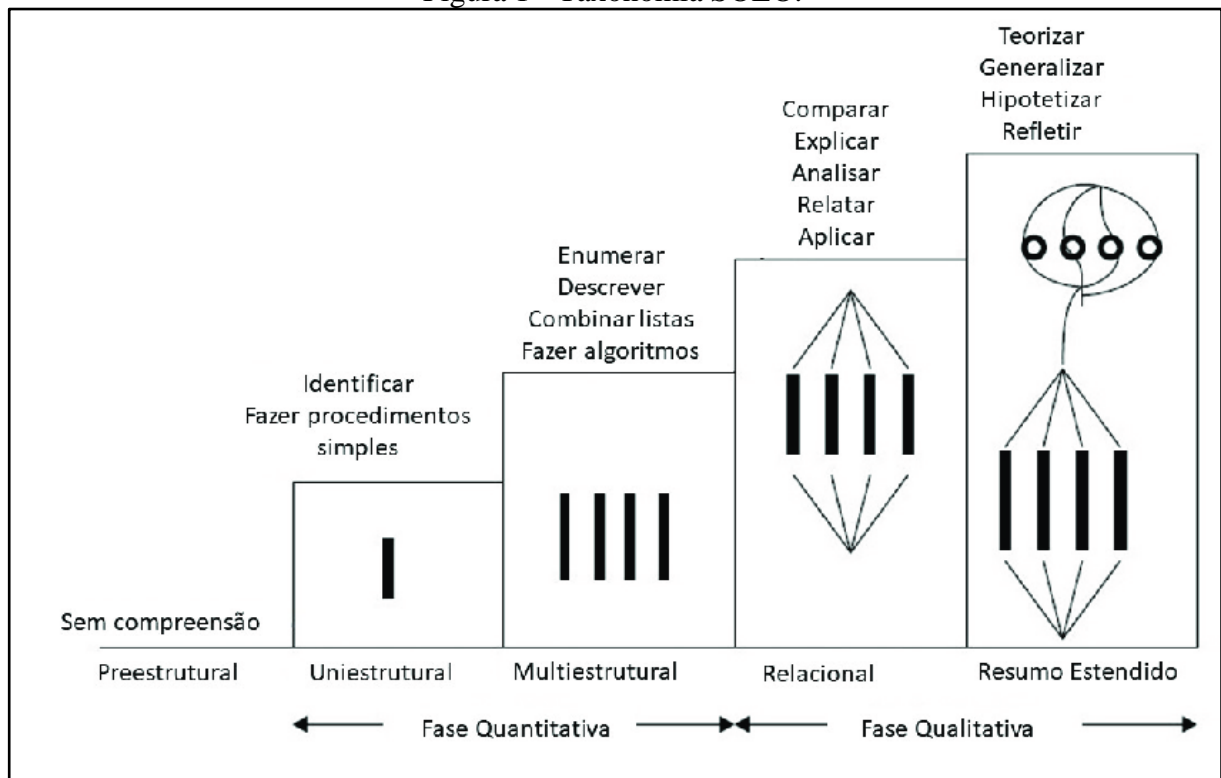
O alinhamento construtivo consiste na teoria sobre como o sujeito deve construir seu conhecimento e foi desenvolvida em 1996, pelo psicólogo John Biggs, que prioriza três etapas: (i) os resultados de aprendizagem pretendidos (*Intended Learning Outcome - ILO*); (ii) o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem (*Teaching Learning Activities – TLA*); e (iii) as tarefas de avaliação (*Assessment Task - AT*).

Nessa perspectiva, a aprendizagem é considerada um *continuum*, com enfoque nas atividades realizadas pelos aprendentes, “aprender é sobre o que eles fazem, não sobre o que nós professores fazemos”, nessa mesma concepção, a avaliação é considerada “sobre quão bem eles alcançam os resultados pretendidos, não sobre quão bem eles relatam de volta para nós o que nós lhes dissemos ou o que eles leram” (Rizzo; Poletti, 2019, p. 184).

Ademais, na teoria de solo, o conhecimento se apresenta de duas formas: o declarativo (*declarative knowledge*), que é o conhecimento sobre um determinado assunto, e o funcional (*functioning knowledge*), que é a aplicação de determinado assunto na prática profissional. Portanto, para que o alinhamento construtivo possa ser aplicado, é preciso compreender a taxonomia SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome*), que caracteriza-se como uma “técnica de classificação para avaliar a qualidade dos trabalhos desenvolvidos pelos indivíduos, definindo os níveis de compreensão e especificando esses níveis no momento de definir os resultados que se deseja que os aprendentes alcancem” (Rizzo; Poletti, 2019, p. 184).

Para uma melhor compreensão, observa-se a composição dos 5 níveis, conforme pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1 - Taxonomia SOLO.



Fonte: Rizzo e Poletti, (2019, p. 185); Biggs (2001).

Conforme Biggs (2001), no primeiro nível, denominado Pré-Estrutural, o indivíduo possui pouca compreensão sobre determinado assunto. No segundo nível, no Uniestrutural, o indivíduo possui uma aprendizagem superficial, mas, quando estimulado, alcança uma aprendizagem mais profunda. O terceiro nível é o Multiestrutural, nesse nível, o indivíduo consegue descrever sobre um assunto. No quarto nível: o Relacional, o indivíduo já consegue

analisar e aplicar as informações e, no quinto nível, o Abstrato Estendido, o indivíduo é capaz de criar hipóteses, inovando produtos e se aprofundando nos assuntos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo teve como base o levantamento bibliográfico relacionado à temática proposta por: Ausubel (1980), Biggs (2001), Vygotsky (2008); Tannús-Valadão (2018); Glat, Vianna, Redig (2012); Mascaro (2014), entre outros. No segundo momento, em relação aos procedimentos, realizou-se um estudo de caso, seguindo as orientações de Yin (2015), composto pelo perfil de um menino da educação infantil, que tem 3 anos, apresenta diagnóstico de TEA, com linguagem não-verbal. O menino Z mora com os pais agricultores, em uma cidade do estado de Santa Catarina. Também participaram da pesquisa a professora e a mãe do participante. Para preservação dos dados e por questão ética, nomeou-se o participante da pesquisa de Z.

Em entrevista a professora do menino Z informou ser formada em Pedagogia há três anos, ter especialização em Neuropsicopedagogia e em Educação Infantil. Ainda, em conversa com a docente, uma das principais dificuldades relatadas referem-se a falta de comunicação entre os profissionais que atendem Z, ficando por vezes um trabalho segregado, em que o material coletado tem o destino fadado a ser “esquecido em uma gaveta qualquer”, quando poderia ser utilizado para a troca de experiências e planejamento de práticas mais significativas.

Para isso, elencou-se as tarefas de acompanhamento do processo de aprendizagem desse menino, que será denominado de prontuário pedagógico do aprendente, composto pelos instrumentos selecionados que compõem a planilha compartilhada, com os dados coletados e monitorados pela pesquisadora, as conversas com a professora e a mãe do participante.

A planilha denominada de REI-Repositório Educacional Individualizado é composta por categorias, sendo: 1) Quem é?: são os dados pessoais e escolares, 2) Áreas do Portage: socialização, linguagem, cognição, autocuidado e desenvolvimento motor, 4) PEI (Plano Educacional Individualizado): objetivos, metas, prazos, planejamento) e 5) Estudo de Caso.

A técnica de análise caracteriza-se em um estudo de caso, pois é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p. 32).

Desse modo, organizou-se os procedimentos, através do convite à professora, que havia participado de um grupo de estudos sobre TEA em sala de aula, denominado de GpALEA, promovido como parte desta pesquisa, de maneira virtual durante a pandemia do Covid-19. Após o aceite, e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, realizou-se entrevista e questionário virtuais com a professora e com a mãe do menino.

Em consonância aos instrumentos, a mãe disponibilizou relatórios da fonoaudióloga e da psicóloga, essas também utilizaram o Inventário Portage Operacionalizado (IPO), aferindo os estágios de aprendizagem do menino Z. Outros dados foram coletados de maneira colaborativa com a professora que utilizou a planilha REI para registro de informações sobre Z. Tais dados contribuíram para o mapeamento de atividades pedagógicas, relatórios escolares e dados pessoais, como laudos e relatórios multiprofissionais de especialistas do menino.

Devido aos protocolos e decretos da pandemia do Covid-19, a coleta ocorreu de maneira remota, bem como a assessoria da pesquisadora, durante o ano letivo de 2022. Assim, ao final de cada ciclo avaliativo da escola, a professora e a mãe de Z compartilharam dados para compor o REI, que foi instrumentalizado a partir de uma planilha no *google drive*.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DA APLICAÇÃO DO REI

Mediante os resultados apresentados, cabe salientar que o professor precisa conhecer o aprendente, saber o que ele é capaz de fazer e de que modo é capaz, também é sua função a avaliação do processo de aprendizagem do indivíduo, para isso precisará de diferentes instrumentos avaliativos, já que os ditos convencionais podem não ser efetivo para os indivíduos no espectro do TEA.

Essa é uma visão que elenca os pressupostos de Paulo Freire (1968), para o qual educar-se é impregnar-se de sentidos, valorizando a aprendizagem, a cultura do aprendiz e a conscientização social. Desse modo, o educador necessita estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos aprendentes e a experiência social que eles têm como indivíduos (Cunha, 2012).

O estudo apresenta os resultados conforme tópicos organizados para contextualizar o tema e embasar o delineamento do REI. Desta maneira, o primeiro tópico é sobre a coleta de dados pessoais de Z. Desse modo, coletou-se os dados do perfil de Z, a partir do questionário com Professora e a Mãe do menino, compondo os itens: 1) Perfil do Aprendente com Autismo (História de vida), o segundo tópico refere-se aos itens compostos pelo Portage: 2) Socialização,

3) Linguagem e Cognição, 4) Autocuidado e Desenvolvimento Motor, 5) PEI- (Objetivos, Metas, Prazos, Planejamento) e o 6) Estudo de Caso: visão multiprofissional.

Assim, a partir da apreciação desses dados, evidenciou-se a relevância de utilizar o PEI na inclusão escolar para crianças com autismo na Educação Infantil, ressaltando-se nessa perspectiva de intervenção precoce, o embasamento do monitoramento dos dados, para assim, conhecer, avaliar e planejar de maneira efetiva, buscando uma aprendizagem significativa, na concepção de Ausubel (1980) e do alinhamento construtivo, de Biggs (2001).

Ademais, os pressupostos de Biggs (2001), enfatizam que o pouco ou o muito que o indivíduo possa aprender está diretamente vinculado ao processo de ensino e, portanto, se o docente modificar esse processo, deverá adequá-lo ao enfoque de aprendizagem do indivíduo. “Isto vale dizer, por exemplo, que, se o professor insistir somente em trabalhar com seus aprendentes de forma grupal, estará excluindo aqueles que apresentam preferência pelo trabalho individual e vice-versa” (Portilho, 2011, p. 95).

Entende-se que a teoria do alinhamento construtivo possa trazer resultados importantes no que diz respeito à inclusão de crianças com TEA no ensino regular. Começando pelo fato de que, de acordo com essa teoria, é preciso partir dos resultados, do que a criança deve aprender (o que significa partir das habilidades e competências que o indivíduo deve desenvolver em determinado ano escolar, conforme a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019), quando ainda apresentam-se poucas projeções de futuro para os indivíduos com autismo.

PERFIL DO MENINO Z (HISTÓRIA DE VIDA)

A história de Z é narrada através de seus pais, para tanto, a família foi convidada a responder um questionário no formato virtual, e a partir desses dados foram inseridos na plataforma REI. Assim, o item “*Quem sou?*” compõe informações do menino Z, que nasceu no ano de 2019, mora com a mãe (40) e o pai (42), ambos agricultores catarinenses.

O menino apresenta diagnóstico de TEA, não verbal. Aos 2 anos apresentou atraso na fala, fato que levou a família a procurar intervenções em um centro especializado de atendimento educacional do município que mora, no estado de Santa Catarina. No mesmo período também começou a frequentar uma instituição municipal de educação infantil.

O menino Z realiza atendimento em uma instituição do município, no qual é composto por psicóloga, fonoaudióloga e fisioterapeuta. Conforme Dias *et al.* (2021), estudos sobre

intervenção precoce voltados para crianças com TEA mostram a eficácia em proporcionar a inserção de crianças no contexto escolar regular.

Destaca-se que o TEA é um transtorno que vem sendo observado desde muito antes de “ganhar os holofotes das mídias e que afeta, dentre outros aspectos, a comunicação e interação dos indivíduos, sendo de grande importância o diagnóstico e intervenções precoces durante os primeiros anos de vida” Dias *et al.* (2021, p. 111), em consonância a literatura estudada.

CATEGORIAS DO INVENTÁRIO PORTAGE OPERACIONALIZADO-IPO

O IPO (Aiello; Williams, 2021), é composto por 5 áreas: socialização, linguagem, cognição, autocuidado e desenvolvimento motor. Considerado um guia descritivo de comportamentos esperados para crianças de 0 a 6 anos de idade, com o objetivo de se ter uma proposta de intervenção no ambiente natural, buscando pela identificação de atrasos no desenvolvimento e para o auxílio de pais, a fim de potencializar o desempenho de pré-escolares (Martins; Kortmann, 2015).

Assim, a partir da coleta de dados, observou-se que a professora do menino Z também utiliza em suas práticas avaliativas as categorias do IPO, porém de maneira integrada, a saber: 1) socialização; 2) linguagem e cognição; 3) autocuidado e desenvolvimento motor, que assim, se apresentam. Apesar de até o momento desse estudo, não haver diretriz própria da instituição para o uso do IPO, está de acordo com a coordenação da escola, e por esse motivo a professora aderiu ao Portage como instrumento avaliativo em suas práticas pedagógicas.

SOCIALIZAÇÃO

A socialização é priorizada pela interação com outras crianças, preferencialmente, da mesma faixa etária, proporcionando contextos sociais, que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos (Camargo; Bosa, 2009). Tais fatos, evidenciam-se no trecho grifado, em que foram observados no parecer descritivo do menino Z:

O menino precisa de mediação para interagir com as demais crianças, ainda não identifica as regras das brincadeiras, demonstra interesse em aproximar-se, no entanto, **por ainda não saber comunicar seus desejos e opiniões, não obtém uma socialização satisfatória. Algumas vezes demonstra afetividade com os colegas, abraçando-os, porém não possui controle no tempo que um abraço deve durar,**

precisando da mediação da professora. Nas brincadeiras coletivas, ele apresenta dificuldade em seguir as orientações, por exemplo, esperar a vez, o que acaba ocasionando alguns conflitos com as demais crianças. O foco de seu interesse são os animais, caso algum colega esteja brincando, ele se aproxima para brincar perto, compartilhando os brinquedos, atividade que dura no máximo uns cinco minutos. No entanto, se ele está brincando sozinho com os mesmos objetos (animais), ele consegue ficar entre 20 e 30 minutos. **Em alguns momentos, ele se isola em algum canto da sala e fica em torno de 10 minutos, depois volta às atividades coletivas.** (Parecer Descritivo de Z, em agosto de 2022, grifo nosso).

Ao final do segundo semestre, observou-se uma evolução, **brincando junto aos colegas, conseguindo seguir as regras de algumas brincadeiras. Demonstra maior simpatia por um dos seus colegas, identificando-o em diversos contextos através de apontamentos** (Parecer Descritivo de Z, em dezembro de 2022, grifo nosso).

Ao que tange a área da socialização, destacado no parecer descritivo do menino Z observa-se a tentativa de comunicação da criança com TEA, também há o gesto de apontar, estudado por Goodhart e Baron Cohen (1993), o qual pode ocorrer em situações não sociais e não somente como gesto protodeclarativo, identificado na atenção compartilhada.

LINGUAGEM E COGNIÇÃO

A intencionalidade de indivíduos com autismo, estudada sob diversos enfoques, leva a acreditar que este seja um ponto importante para o desenvolvimento da comunicação, precedido por padrões de comunicação socializada, segundo Sigman e Capps (2000). Porém, os padrões sociais de comunicação de crianças com TEA nem sempre são percebidos facilmente, algumas chegam até mesmo a desenvolver seus próprios padrões; outras conseguem desenvolver a linguagem utilizando palavras e até estruturas gramaticais, mas sua fala denota um déficit de expressão e de entendimento de suas intenções e de suas crenças (Sigman; Capps, 2000).

[...] em se tratando de alterações na fala de algumas crianças, é imprescindível que haja uma investigação precisa sobre o sujeito com déficit de linguagem, visto que, diante de diversos fatores que possam interferir em sua fala, é necessário que o profissional esteja bem informado tanto sobre a criança que acompanha quanto sobre as etiologias antes de prever um possível diagnóstico (Santos; Fronza, 2011, p. 03).

Ao observar o parecer descritivo, observa-se, nos trechos grifados, em relação a área da Linguagem e da Cognição que o menino Z:

Linguagem: **Apresenta um vocabulário ainda reduzido, comunicando-se mais com gestos e expressões faciais, além do uso de gritos em alguns momentos de euforia, seja positiva ou negativa.** Por exemplo, quando demonstra irritação com algum colega ou quando demonstra alegria em determinada atividade. **Algumas vezes**

responde quando é chamado pelo nome, no entanto não fixa o olhar na pessoa que está falando. Ainda não segue as orientações logo na primeira vez que ela é dada, sendo necessária a repetição da orientação inúmeras vezes em momentos distintos para que ele demonstre compreensão. Nas atividades de rotina, como contação de história ou música, ele ainda não demonstra interesse. Quando é utilizado algum recurso externo, como fantoche, ele atenta-se pelo menos por uns cinco minutos (Parecer Descritivo de Z, em agosto de 2022- grifo nosso).

Ainda segundo Sigman; Capps(2000), enquanto as pessoas com desenvolvimento típico utilizam todos os tipos de gestos na comunicação, crianças com TEA usam “gestos dêiticos e instrumentais, não usando gestos para comunicar emoções” (p.79). Tais fatos evidenciam-se no parecer do menino Z, em relação ao desenvolvimento da linguagem, visto que:

[...]**apresenta um vocabulário reduzido**, no entanto, já tem demonstrado **intenção comunicativa**. Quando deseja algo, pega a professora pela mão e a direciona até ter sua necessidade atendida, seja para tomar água ou para pegar algum brinquedo, por exemplo. **No aspecto cognitivo reconhece alguns materiais, reconhece sua imagem e seus pertences. Identifica as cores quando questionado e já segue as orientações da professora.** Já atende pelo **nome, quando chamado**, identificando-se inclusive pelo sobrenome (Parecer Descritivo de Z, em dezembro de 2022, grifo nosso).

A linguagem proporciona à criança o acesso à socialização, antes mesmo de aprender a falar, a valores, crenças e regras, adquirindo os conhecimentos de sua cultura (Borges; Salomão, 2003). A dificuldade de interação social e o grande comprometimento psicointelectual de grande parte dos indivíduos que apresentam TEA geram mais/novos estudos, a fim de oferecerem informações e reflexões sobre essa “especificidade para que, conhecendo e compreendendo as características de cada criança, seja possível contribuir para garantir qualidade de vida aos autistas e/ou àqueles que convivem e/ou trabalham com essas crianças” (Santos; Fronza, 2011, p. 03).

Conforme, Fernandes *et al.* (2009) ressaltam que 35% a 45% das crianças com TEA não chegam a desenvolver uma linguagem funcional e comunicativa. Não por causa da incapacidade de pronunciar palavras ou de construir sentenças, mas em função dos aspectos semânticos da linguagem, da compreensão dos significados das palavras e de sua utilização social. É uma característica linguística comum dessas crianças a inversão do uso dos pronomes como, por exemplo, referirem-se a si próprias usando o “você” e aos outros usando o “eu”.

DESENVOLVIMENTO MOTOR E AUTOCUIDADO

O estudo de Silva (2016, p. 14) afirma que o “desenvolvimento motor é um processo ordenado e contínuo, sequencial e progressivo, que acompanha a maturação do Sistema Nervoso Central (SNC)”, assim tais características são responsáveis pela aquisição de padrões de movimentos e capacidades ao longo da vida (Scapinelli *et al.*, 2016). Como resultados obteve-se uma melhora nas habilidades de desenvolvimento motor e autocuidado, como exemplo ao que se refere aos passeios pelo bairro, tendo em vista que antes o menino Z não seguia orientações e ao final do semestre já demonstrava zelo com os colegas, ao supervisionar os colegas que não permaneciam na fila nos passeios, conseguindo acompanhar a turma com tranquilidade e segurança.

Coordenação motora: Apesar de apresentar dificuldades em seguir as orientações, percebeu-se uma **coordenação ampla satisfatória**. O menino **caminha e para com destreza, corre, pula e se movimenta de modo geral corretamente**. Nas atividades de motricidade fina, como encaixar quebra-cabeça, construir uma torre com peças de montar, alinhar blocos, ele apresenta dificuldade em concentrar-se. Durante essas atividades, o menino ao invés de brincar ao lado das demais crianças, demonstrava interesse em desfazer as montagens dos colegas, algumas vezes derrubando com as mãos e outras vezes passando por cima com os pés. **Nos aspectos de asseio pessoal, ele já escova os dentes sozinho, lava e seca suas mãos e guarda os seus pertences, reconhecendo-os** (Parecer Descritivo de Z, em agosto de 2022, grifo nosso).

[...]Nos aspectos motores não apresenta dificuldades, **corre, pula, sobe e desce com facilidade**, já segue os comandos em atividades variadas de circuitos psicomotores, brinquedos com bola ou corda. **Nos passeios pelo bairro já acompanha a turma com tranquilidade e segurança, “supervisionando” os colegas que não estão junto à professora** (Parecer Descritivo de Z, em dezembro de 2022, grifo nosso).

Dias *et al.* (2021) versam sobre a importância do convívio e da interação de bebês e crianças pequenas, acometidas pelo TEA, com os pares de modo a favorecer o seu desenvolvimento, assim entende-se que “as ditas relações horizontais (entre pares) permite à criança uma maior liberdade, possibilitando desenvolver o autoconhecimento, além do conhecimento do outro” (Dias *et al.*, 2021, p. 109).

Assim, o convívio com a turma também foi incentivando o menino Z com as questões relativas ao autocuidado. Tais fatos, também implicam no desenvolvimento da aprendizagem significativa, denominada como um processo em que o sujeito relaciona uma nova informação de forma não arbitrária e substantiva com aspectos relevantes presentes em sua estrutura cognitiva.

ESTUDO DE CASO: VISÃO MULTIDISCIPLINAR

O estudo de caso foi composto por parecer multiprofissional, em que a pesquisadora compilou os dados na planilha compartilhada com os envolvidos, conforme acordo com a família sobre a coleta de dados, visto que:

através de ações multidisciplinares juntamente com apropriação e compreensão do contexto do sujeito, entender e intervir nos processos de ensino e aprendizagem, visando ampliar as potencialidades, bem como minimizar as limitações do sujeito (Martins; Kortmann, 2015, p. 26).

A mãe do menino Z disponibilizou o parecer multiprofissional, no qual apresenta avaliação das seguintes profissionais: a psicóloga, a fonoaudióloga e a fisioterapeuta, realizado em 06/07/22. O menino Z foi encaminhado pelas questões de comprometimento do desenvolvimento da fala, na intenção comunicativa social, assim, o parecer de avaliação é composto pela entrevista familiar, intervenção, observação direta desses profissionais acima citados, comparativo com escalas do desenvolvimento e manuais diagnósticos. Neste relatório fornecido pela fonoaudióloga, em setembro de 2022, apontou que o menino Z, destacando-se os trechos grifados:

“apresenta melhora na interação, apresenta linguagem gestual restrita, linguagem verbal com vocabulário abaixo do esperado para a idade. Quanto aos resultados obtidos no IPO, demonstraram que os aspectos do desenvolvimento social, cognitivo e linguagem, indicam um atraso nesses aspectos do desenvolvimento. Cabe ressaltar que, quanto ao desenvolvimento cognitivo, embora tenha obtido uma pontuação abaixo do esperado, há a possibilidade de o resultado estar associado à baixa reciprocidade social, visto que as atividades propostas necessitam de interesse nas atividades em conjunto com o aplicador” (Parecer da Fonoaudiologia, fornecido pela mãe do menino Z, grifo nosso).

As profissionais apontaram, de modo geral, que foi possível identificar dificuldades importantes na reciprocidade social, desempenho cognitivo e desenvolvimento da linguagem verbal e gestual, além da presença de comportamentos repetitivos gestuais e de vocalizações verbais.

Ao considerar os dados disponibilizados sobre os itens do IPO, constatou-se que na área da socialização, o menino Z é capaz de realizar 7 das 15 tarefas referentes à faixa etária de 1 a 2 anos, e realizou 3 das 8 tarefas referentes à faixa etária de 2 a 3 anos. Em relação ao desenvolvimento cognitivo, foi capaz de realizar adequadamente 7 das 10 tarefas referentes à faixa etária de 1 a 2 anos e 4 das 16 tarefas da faixa etária de 2 a 3 anos. As

habilidades de autocuidado, realizou 10 das 12 tarefas (1 a 2 anos) e 17 de 27 tarefas, na faixa etária de 2 a 3 anos. Em relação ao desenvolvimento motor, é capaz de realizar 17 das 18 tarefas referentes à faixa etária de 1 a 2 anos e 15 de 17 tarefas da faixa etária de 2 a 3 anos.

Diante do exposto observou-se que o menino Z apresentou um progresso positivo. Em consonância aos pressupostos da aprendizagem significativa, Jorge *et al.* (2020) afirmam que à medida que o indivíduo se torna autônomo, sua estrutura de conhecimentos modifica, assim, ele é capaz de captar e apreender outras circunstâncias assemelhadas aos conhecimentos e se apropriar de informações, transformando-a em conhecimento.

PEI- OBJETIVOS, METAS, PRAZOS E PLANEJAMENTOS

O repositório denominado REI contempla a categoria de avaliação com o IPO, pois planejar é um ato imprescindível no processo de aprendizagem, visto que é necessário observar, objetivar metas, prazos, para então ocorrer de fato o planejamento das ações. Além disso, a planilha do REI apresenta a categoria denominada PEI, no qual o professor organizará os objetivos, metas, prazos e realizar o planejamento pedagógico, com base no que avaliou na etapa anterior.

Nessa perspectiva, destaca-se uma das atividades organizadas pela professora, a partir da etapa dessa avaliação, na qual verificou que o menino Z apresentava preferências pela temática dos animais, visto que tem maior convívio com eles por morar na zona rural. Assim, a professora desenvolveu a atividade sobre animais, com objetivo de trabalhar a coordenação motora fina com movimento de pinça, o reconhecimento de cores e sons dos animais.

A fim de exemplificar, apresenta-se uma das atividades realizadas com Z, conforme observa-se na primeira foto, em que mostra um tabuleiro com animais e cores correspondentes, com intuito de pareamento. O menino Z respondeu corretamente todas as opções solicitadas. Na foto 2, mostra o menino Z segurando um dinossauro verde na mão, interagindo com os colegas e o manuseio com os brinquedos em formato de animais.

Figura 2 - Registro fotográfico da Atividade sobre Animais.



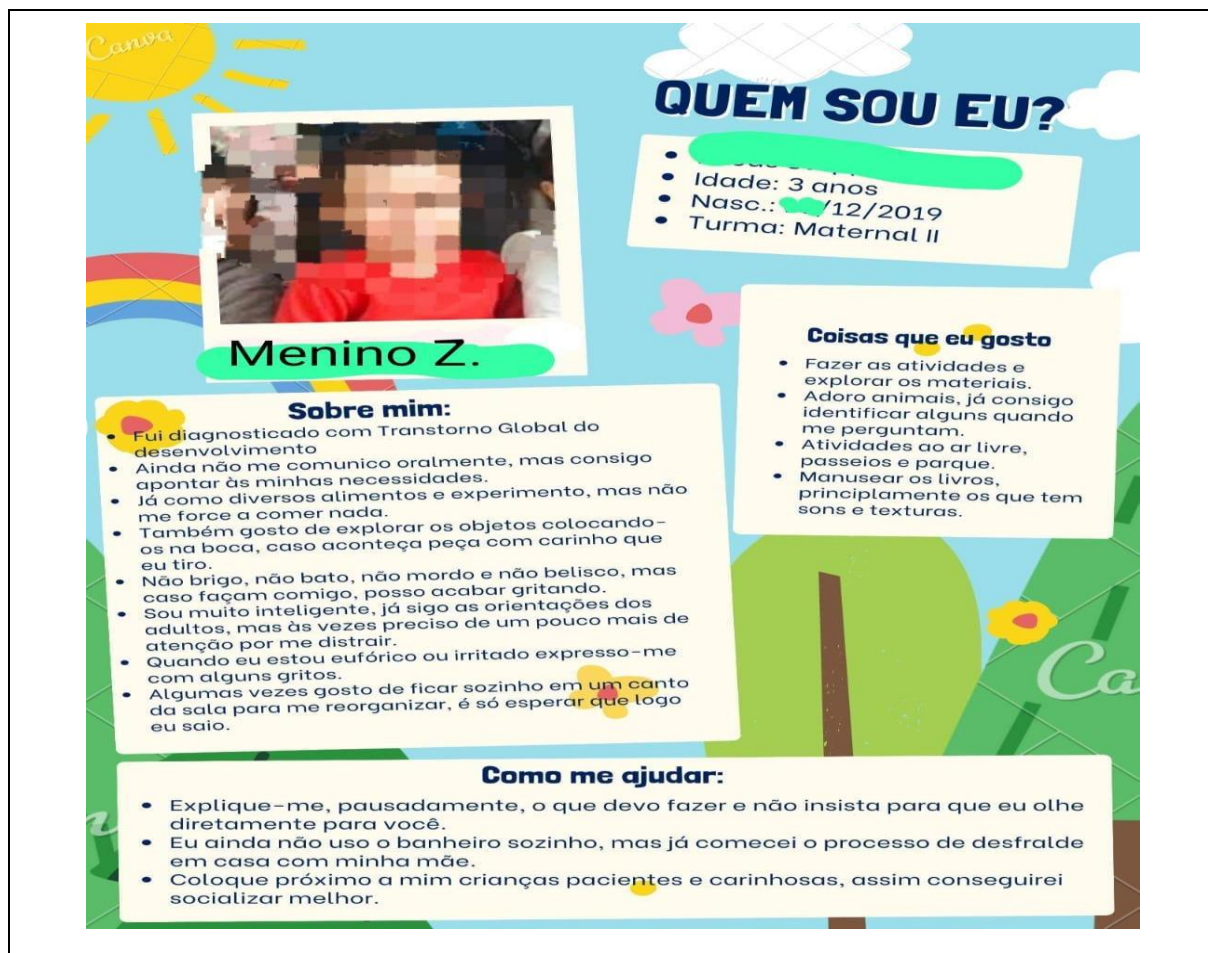
Fonte: Arquivo da Professora (2022).

Evidenciaram-se neste processo, as questões de explorar o hiperfoco para o desenvolvimento da teoria de aprendizagem significativa e do alinhamento construtivo. Para aplicar essa teoria, deve-se partir dos resultados que se espera que o aprendente alcance, para então alinhar o ensino (as atividades a serem desenvolvidas), além do enfoque na avaliação, em busca dos resultados previstos promovendo assim, o alinhamento construtivo (Rizzo; Poletti, 2019).

Considera-se que o processo de aprendizagem apresenta variação conforme as particularidades do indivíduo. Ao que se refere aos que são acometidos pelo autismo, não é diferente, no entanto, devido às especificidades do transtorno, são necessárias adaptações que confrontam os tradicionais métodos de ensino, já que impõem desafios aos professores e superação de barreiras para garantir o direito e a permanência das crianças no ensino comum (Dutra, 2008).

Com intuito de apresentar o menino Z para a docente do ano seguinte e também para outros profissionais, ao final do ano letivo, a professora do menino Z elaborou um *card* de apresentação com informações pertinentes ao desenvolvimento e entregou à família, conforme observa-se a seguir:

Figura 3 - Cartão de Apresentação do Menino Z.



Fonte: Arquivo da Professora do menino Z (2022).

A criança com TEA é capaz de aprender, “como as outras crianças, entretanto, faz-se necessária a utilização de técnicas e intervenções que facilitem esse processo, considerando as características e especificidades do modo de ser e estar no mundo dessa criança” (Coscia, 2010, p. 19).

A aprendizagem, por sua vez, é o “resultado de uma construção (princípio construtivista) dada em virtude de uma interação (princípio interacionista) que coloca em jogo a pessoa total (princípio estruturalista) com homogeneidade funcional e heterogeneidade estrutural) (Visca, 1997, p. 56), ou seja, é uma conduta especial e construída. Conforme pressupostos de Mantoan (2015) é relevante salientar aos professores que compreendam que existem diferenças individuais entre quaisquer crianças, há preferências e ritmos de aprendizagem que devem ser respeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na rotina escolar é comum que os professores colem inúmeras informações relevantes sobre o desenvolvimento dos aprendentes, seja pela prática pedagógica, seja pelos relatos e relatórios dos envolvidos com a aprendizagem do menino Z: familiares e especialistas. Assim, ressalta-se a importância do uso de ferramentas que dinamizam o dia a dia do professor no gerenciamento desses dados no contexto de aprendizagem, tais como os apresentados pelo REI.

O propósito da implementação do REI é operacionalizar o PEI, visto que o repositório contribuiu para que a professora conseguisse ter acesso a inúmeras informações sobre o menino Z, sejam laudos médicos, parecer descritivos, informes, fotos, e outros materiais que possam auxiliar na aprendizagem significativa.

Ademais é de praxe que utilize essas informações para auxiliar no desenvolvimento de metodologias de ensino para pessoas com TEA, devido às especificidades do transtorno. Especialmente na Educação Infantil, primeiro por ser uma fase importante para a estimulação precoce de habilidades e segundo por abordar as temáticas afins da Base Curricular Comum - BNCC com aprendizagens relacionadas aos campos de experiências.

Almeja-se que este protótipo de prontuário pedagógico possa contribuir para a operacionalização do PEI, de maneira efetiva, promovendo a aprendizagem significativa, principalmente pelas especificidades apresentadas pelas crianças com TEA na educação infantil. Nesse contexto, torna-se um ato imperativo, pois a realidade se apresenta distinta do que preconiza os documentos legais.

Ressalta-se a importância de ressignificar a inclusão para as crianças com TEA no contexto escolar, em prol não de apenas verificar os problemas, mas de enaltecer as potencialidades e a busca por soluções para os paradigmas apresentados pela inclusão, de maneira que o professor possa ter como opção esse olhar sistemático em relação à avaliação integrativa, proposta pela visão das áreas da socialização, cognição, linguagem, desenvolvimento motor e autocuidado, contempladas pelo Inventário Portage Operacionalizado-IPO.

Conclui-se que o número de pessoas com diagnóstico de autismo tem aumentado significativamente, logo, urge repensar o processo de inclusão escolar. As evidências indicam que o progresso efetivo da aprendizagem significativa se apresenta relacionado ao monitoramento do desenvolvimento do aprendente com TEA, que, neste caso, foi beneficiado

pelas contribuições do PEI. Ademais, é necessário ampliar os estudos sobre a aplicação da planilha REI em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

AIELLO, A. L. R.; WILLIAMS, L. C. A. **Inventário Portage Operacionalizado (IPO): Revisão Sistemática**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 37, 2021.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução de Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ÁVILA, B. G. **Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo**. Dissertação. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS. Porto Alegre: 2011.

BEZ, M. R.; PASSERINO, L. M. Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento através do uso de inventários. **RETEME—Revista de Tecnologias e Mídias na Educação**, v. 2, p. 60-79, 2012.

BIGGS, J. **Alinhamento Construtivo**. John Biggs. 2001. Disponível em: <https://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/>. Acesso em: 11 set. 2019.

BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, p. 327-336, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2019. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 3 dez. 2021.

BROWNING, N. **Comunicação Suplementar e Alternativa: Estratégias e recursos para ampliar as possibilidades de atuação em crianças com alterações neuromotoras**. Porto Alegre, 2008.

CAMARGO, S.P.H.; BOSA, C.A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 21, p. 65-74, 2009.

CDC-Centers for Disease Control and Prevention. Atlanta, GA, 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>. Acesso em: 06 abr. 2023.

COSCIA, M. R. **As intervenções do professor na aprendizagem de crianças com autismo no Ensino Fundamental I**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2010. Disponível em: www.crda.com.br/tccdoc/47.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

COSTA, D. da S.; SCHMIDT, C.. Plano Educacional Individualizado para estudantes com Autismo: revisão conceitual. **Cadernos de Educação**, v. 61, p. 102-128, 2019.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DIAS, A. A.; SANTOS, I.; DE ABREU, A. R. P. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Zero-a-seis**, v. 23, p. 101-124, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79179/45389>. Acesso em: 23 out. 2021.

DUTRA, C.P. Colóquio. **Revista Inclusão**, v. 4, n. 1, p.18-32, 2008.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada**. Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GOODHART, Frances; BARON-COHEN, Simon. How many ways can the point be made? Evidence from children with and without autism. **First Language**, v. 13, n. 38, p. 225-233, 1993.

JORGE, Maurício Lourenço; CARPIO, Ricardo Carrasco; XAVIER, Gláucia do Carmo. Aprendizagem Significativa: Proposta de um Kit Didático para Processos de Fabricação e Montagem de Componentes Mecânicos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 19, p. 9836, maio, 2020.

LEMOS, Evelyse dos Santos *et al.* **A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação**. 2011.

MANTOAN, M. T .E. **Inclusão: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Sumus, 2015.

MAENNER, Matthew J. *et al.* **Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years** — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020.

MALLOY-DINIZ *et al.* **Neuropsicologia: aplicações clínicas**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MARTINS, C.; KORTMANN, G. L.. Recorte da experiência psicopedagógica clínica: Possibilidades de aplicação do inventário portage operacionalizado com sujeito com transtorno do espectro autista. **Diálogo**, v. 28, p. 25-40, 2015.

PORTILHO, E. M. L. A metacognição na formação do pedagogo. In. **Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - CONPE**, UEM: Maringá, PR; 03 a 06 de julho, 2011.

QIAN, Li; YANMEI, Li; BRUYUN, Liu; QJNGSONG, Chen; XIAOHUI, Xing; GUIFENG, Xu; WENHAN, Yang. **Prevalência do transtorno do espectro autista entre crianças e adolescentes nos Estados Unidos de 2019 a 2020**. Disponível em:

<https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2793939>. Acesso em: 08 jan. 2023.

RIZZO, A. J.; POLETTI, E. C. C. Conexão do alinhamento construtivo e metodologias ativas: Tecnologia, inovação e sustentabilidade: 50 anos de Cursos de Tecnologia no Brasil. In. **XIV Workshop De Pós-Graduação E Pesquisa Do Centro Paula Souza**. 2019, São Paulo. Disponível em: [16e1dba8db167faa337cf640b80e359d.pdf](https://www.cps.sp.gov.br/16e1dba8db167faa337cf640b80e359d.pdf) (cps.sp.gov.br). Acesso em: 21 dez. 2019.

SANTOS, A. A; FRONZA, C.A.. A fala de uma criança autista dos 10 aos 11 anos de idade. **Entrelinhas**, v. 5, n. 2, p. 134-145, 2011. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/article/view/1217/689>. Acesso em: 03 dez. 2021.

SCAPINELLI, D. F.; LARAIA, É. M. S.; Souza, A. S. D. Evaluation of functional capabilities in children with Down Syndrome. *Fisioterapia em Movimento*, n. 29, v. 2, p. 335-342, 2016.

SIGMAN, M.; CAPPS, L.. **Niños y niñas autistas: una perspectiva evolutiva**. Ediciones Morata, 2000.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado: Propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VIANNA, M.M.; SILVA, S.E.; SIQUEIRA, C.F.O. Plano Educacional Individualizado: que ferramenta é esta? In. **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina de 08 a 10 de novembro de 2011, p. 2824-2835.

VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica – Epistemologia Convergente**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2008.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. **O Inventário Portage Operacionalizado: Intervenção com famílias**. Memnon. São Paulo: FAPESP, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ptp/a/3rVq94JJ3VjY6qYXYFKvBZb/?lang=pt#>. Acesso em: 20 abr. 2021.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. **Manual do Inventário Portage Operacionalizado: Avaliação do desenvolvimento de crianças de 0-6 anos**. Curitiba: Juruá; 2018.

YIN R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman; 2015.