Maria Luísa M. Nogueira
Luiza Pinheiro Leão Vicari
Letícia Lemos Santos
Vitória de Paula Polonial
Maria Júlia Silva Ramos
Isabelle de Jesus Freitas

LEAD
Laboratório de Estudo e Extensão em Autismo e Desenvolvimento/UFMG

Autismo na Educação Infantil:

como apoiar o desenvolvimento da criança

MATERIAL DEDICADO A PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AUXILIARES DE APOIO

FAPEMIG

Catalogação da Publicação na Fonte

A939

Autismo na educação infantil: como apoiar o desenvolvimento da criança. / Nogueira [et. Al.]. - Belo Horizonte: LEAD, 2024.

41 p.: il.
ISBN: 978-65-01-24898-1

1. Autismo. I. Nogueira, Maria Luíza. II. Vicari, Luiza Pinheiro Leão. III. Santos,
Letícia Lemos. IV. Polonial, Vitória de Paula. V. Ramos, Maria Júlia Silva. VI. Freitas, Isabelle de Jesus.

CDD 618.928982

Bibliotecária Responsável: Carla Oliveira, CRB-6 /2057

Autismo na Educação Infantil: como apoiar o desenvolvimento da criança

Autores:
Maria Luísa M. Nogueira
Luiza Pinheiro Leão Vicari
Letícia Lemos Santos
Vitória de Paula Polonial
Maria Júlia Silva Ramos
Isabelle de Jesus Freitas

Revisão:
Carolina Scorce
Maria Luísa M. Nogueira
Tatiana Oliveira

Projeto Gráfico:
Sabrina Duarte
Social Comunicação

Idelizadores:

LEAD

Laboratório de Estudo e Extensão em Autismo e Desenvolvimento/UFMG

Apoio:

FAPEMIG

Sumário

Como chegamos aqui 06

O que é o autismo? 07

Níveis de suporte 15

Como as crianças com TEA aprendem 16

Importância da atuação de professores e auxiliares dentro das escolas 21

Intervenção precoce e modelo Denver 25

Educação Infantil + GESDM 27

Dicas práticas e Comportamento 41

Estratégias de prevenção 45

Comunicação 50

Envolvimento com pares e imitação 51

Referências 54

Autoras 55

Como chegamos até você

Esse material foi desenvolvido no âmbito de uma pesquisa que busca identificar e desenvolver metodologias que possam favorecer o desenvolvimento de crianças pequenas com suspeita ou diagnóstico de Transtorno do espectro do autismo (TEA) no processo de escolarização.

Pensando na importância e no cotidiano de quem atua na realidade da educação inclusiva no Brasil, buscamos sistematizar e costurar algumas informações e práticas que possam reduzir barreiras, garantindo tanto que o direito à educação seja uma realidade também para as crianças que apresentam maneiras distintas de apropriação do mundo, quanto para que a atividade do educador seja favorecida e potencializada com informações que possivelmente não estavam acessíveis nas graduações.

O TEA é uma condição complexa que ainda é atravessada por controvérsias, tendo sido explicado e compreendido por diferentes modelos teóricos, muitas vezes de forma inadequada, gerando um emaranhado de ruídos que pode ser difícil de ultrapassar e compreender. Dados epidemiológicos vêm mostrando um crescente número de pessoas diagnosticadas com TEA, assim como dados do INEP indicam um aumento do número de alunos no espectro matriculados na rede regular.

Por isso, a partir do que a ciência tem descoberto sobre o TEA, entrelaçamos conteúdos teóricos com sugestões práticas sobre como favorecer a aprendizagem dessas crianças neste período de desenvolvimento tão crucial que é a primeira infância.

Para tanto, partimos de um modelo de intervenção que foi pensado especificamente para crianças pequenas com suspeita ou diagnóstico de TEA, o Modelo Denver de intervenção precoce, já aplicado com sucesso na realidade da educação inclusiva em outros países. Não se trata, porém, de reproduzirmos o modelo, mas de ir além, guiados pela linha que nos move: a criança em sua singularidade.

Esperamos que o texto possa ser um convite a pensarmos e desenvolvermos novas práticas, dentro da realidade da escola em nosso país, próximas também das crianças com TEA.

O que é o autismo?

O autismo está na mídia, em séries, filmes e novelas. Temos falado muito desse tema, e temos percebido um aumento expressivo da chegada de crianças com esse diagnóstico, ou suspeita, nas escolas.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento **marcado por dificuldades de comunicação, interação social e presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos**. Não é uma doença, trata-se ao mesmo tempo de uma deficiência e uma diferença.

Podemos observar as dificuldades de comunicação e interação social quando a criança apresenta alguns destes comportamentos:

Não olhar quando chamada pelo nome: o adulto pode chamá-la várias vezes e ela parece não ouvir, continua brincando ou fazendo outra atividade.

Dificuldade de manter contato visual durante uma brincadeira ou conversa: pode ser que durante uma interação a criança não consiga sustentar o olhar enquanto brinca com outra pessoa.

Ausência ou dificuldade de responder a perguntas durante uma conversação: a criança pode não conseguir responder como se chama ou quantos anos tem.

E com relação aos comportamentos e ou interesses restritos ou repetitivos podemos ver alguns dos comportamentos:

Preferência e apego por objetos pouco comuns da infância: a criança pode não ter interesse em brinquedos comuns e apresentar apego com o outros objetos, como utensílios da casa.

Preferência por objetos específicos e uma aparente necessidade de segurar esses itens ou manter junto com ela, como carros, bolas, letras, números.

Tendência a manter objetos de preferência organizados, como enfileirar carros de brinquedos, colocar letra sem ordem, etc.

Comportamentos como balançar os braços, girar objetos, se balançar de forma repetitiva. Esses comportamentos repetitivos são chamados de estereotipias.

DEFICIÊNCIA POR QUÊ?

Porque determinadas características podem impactar a qualidade de vida da pessoa e exige a retirada de barreiras e a promoção de acessibilidade na sociedade, que não foi pensada para todos os tipos de mentes e corpos. Desde 2012, com a **Lei Berenice Piana**, autistas são considerados legalmente pessoas com deficiência.

DIFERENÇA POR QUÊ?

Porque o cérebro do autista tem uma circuitaria um pouco diferente do cérebro "típico", gerando outras formas de experimentar e vivenciar o mundo, o que é legítimo e traz contribuições à humanidade.

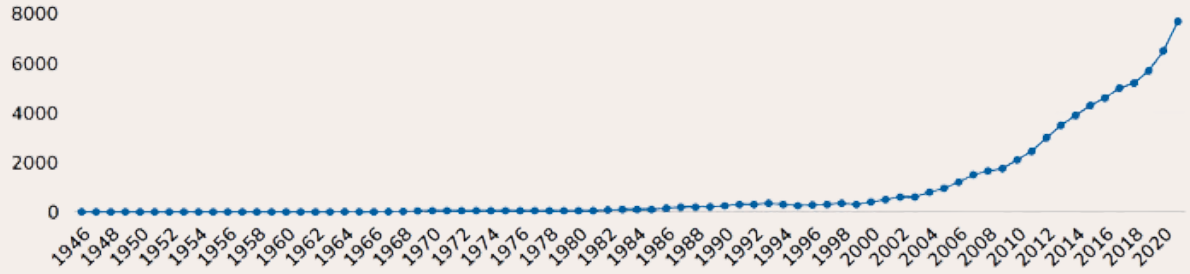
"O mundo precisa de todos os tipos de mentes".
- Temple Grandin

Acesse: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

O autismo é classificado como **transtorno do desenvolvimento** porque seus sinais podem ser observados desde os primeiros anos e permanecem durante toda a vida. Por esse motivo, **não se fala em cura**, já que não é uma doença, e sim em uma forma de organização e funcionamento neurológico diverso ao comparado com a das crianças com desenvolvimento típico.

E porque é tão importante entendermos sobre este transtorno? Pesquisas mais recentes demonstram uma taxa de prevalência de uma criança autista a cada 36 , então todos nós certamente convivemos com um autista. No entanto, os estudos sobre autismo são bastante recentes, ainda que a **primeira descrição do quadro seja de 1943**.

Profissionais de saúde e educação ainda não estudam adequadamente e de forma atualizada o TEA nas graduações e mesmo nas residências médicas. Existem recursos, estratégias e metodologias que podem contribuir com o desenvolvimento das crianças com autismo, gerando mais conforto e mais oportunidades de aprendizagem. Infelizmente, poucas pessoas conseguem acessar esse conhecimento, que ainda é tão recente.



Levantamento de publicações por ano, de 1946 a 2022 na Pubmed a partir do termo "autism"
Fonte: Nogueira, M. L.; MARTINS, P., CARDOSO, A. A.; SANDER, J. Minha criança tem características de autismo: o que fazer. Ed. Autores: Belo Horizonte, 2024.

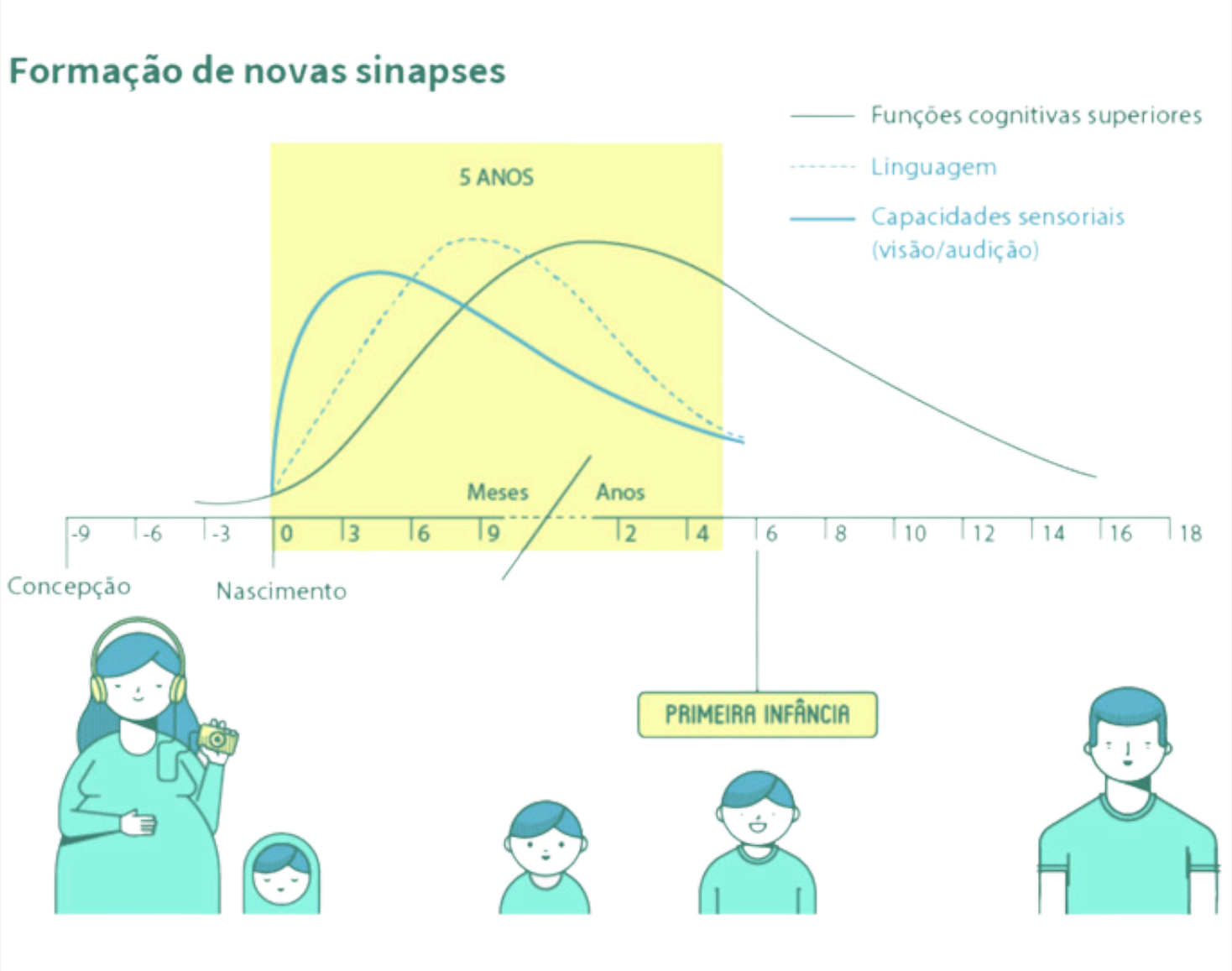
Esse cenário mostra como é importante estarmos atualizados, acolhendo essas crianças e trabalhando junto a elas e suas famílias para que alcancem seu potencial, respeitando sua singularidade.

Cada pessoa autista é única e sua individualidade se expressa por gostos, interesses, preferências, diferenças no nível de suporte e habilidades de comunicação, e quanto à sensibilidade sensorial. Falamos em **espectro**, pois todos os autistas vão partilhar das mesmas características - desafios sociocomunicativos e sensoriais, interesses restritos e estereotipados - mas compondo **singularidades distintas**.

Podemos ter autistas músicos, matemáticos, com dificuldades de abstração, com deficiência intelectual ou mesmo altas habilidades associadas, entre outros. Temos que conhecer cada criança sabendo que o cérebro autista tem particularidades - **ele é organizado de maneiras distintas!**

Existe um consenso na literatura científica sobre TEA que é a **importância da intervenção precoce**, justamente porque é quando o cérebro ainda está se desenvolvendo, mais aberto a novas conexões. Dessa forma, podemos reduzir os déficits e ativar os pontos fortes, dando mais recursos a essa criança para ela ser quem ela é.

No gráfico abaixo são apresentadas as curvas de aprendizado cognitivo, linguagem e sensoriais durante os primeiros anos de vida. Podemos observar que entre zero e quatro anos as curvas são mais altas (pico da curva), ou seja, há mais facilidade de aprendizado quando comparado com as idades mais avançadas.



Fonte: https://www.primeirainfanciaempauta.org.br/a-crianca-e-seu-desenvolvimento-o-desenvolvimento-cerebral.html

Para acessar a intervenção precoce é preciso a clareza do diagnóstico. O diagnóstico deve ser feito a partir dos critérios específicos. Não precisamos ter medo dele. Ele funciona como uma lanterna que poderá iluminar o caminho para que essa criança caminhe com sua família com mais segurança e conforto.

Mas, afinal, quando devemos ficar em alerta para um possível diagnóstico de TEA? Os marcos de desenvolvimento presentes na caderneta infantil, disponibilizada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), é um importante parâmetro para acompanhamento de ganho de habilidades das crianças. Vale a pena conferir o desenvolvimento por meio do instrumento de vigilância neuropsicomotor:

Marcos do Desenvolvimento de 1 Ano e Meio a 3 Anos e Meio

MARCOS	COMO PESQUISAR	IDADE EM MESES
Tira roupa	Observe se criança é capaz de remover al guma peça de roupa, tais como: sapatos que exijam esforço para sua remoção, casacos, calças ou camisetas. Considerar informação do acompanhante.	
Constrói torre de 3 cubos	Observe se a criança consegue empilhar três cubos sem que eles calam ao retirar sua mão.	
Aponta 2 figuras	Observe se a criança é capaz de apontar duas de um grupo de cinco figuras.	
Chuta bola	Observe se a criança chuta a bola sem apoiar-se em objetos.	
Veste-se com supervisão	Pergunte aos cuidadores se a criança é capaz de vestir alguma peça de roupa tais como: calcinha, cueca, meias, sapatos, casaco etc.	
Constrói torre de 6 cubos	Observe se a criança consegue empilhar seis cubos sem que eles caiam ao retirar sua mão.	
Frases com 2 palavras	Observe se a criança combina pelo menos duas palavras formando uma frase com significado que indique uma ação. tais como: "quer água", "quer papar", "chuta bola". Considere a informação do acompanhante.	
Pula com ambos os pés	Observe se pula com os dois pés, atingindo o chão ao mesmo jeimpo, mas não necessariamente no mesmo lugar.	
Brinca com outras crianças	Pergunte ao acompanhante se a criança participa de brincadeiras com outras crianças de sua idade.	
Imita o desenho de uma linha	Observe, após demonstração, se a criança faz uma linha ou mais (no papel), de pelo menos 5 cm de comprimento.	
Reconhece 2 ações	Observe se a criança aponta a figura de acordo com a ação, tais como: "quem mia?" "quem late?", "quem fala?", "quem galopa?".	
Arremessa bola	Observe se a criança arremessa a bola acima do braço.	
Veste uma camiseta	Pergunte aos cuidadores se a criança é capaz de vestir sua camiseta e/ou casaco sem botão ou zíper, sem ajuda.	
Move o polegar com a mão fechada	Demonstre para a criança e observe se ela é capaz de mover o polegar para cima em sinal de "OK" ou "legal" ou "tudo bem", com uma ou ambas as mãos.	
Compreende 2 adjetivos	Verifique se a criança é capaz de compreender dois adjetivos. Pergunte: "O que você faz quando está com fome?" , "O que você faz quando está com frio?", O que você faz quando está cansado?". Verifique se suas respostas são coerentes, tais como: "'Eu como", Eu visto casaco", "Eu vou deitar", etc.	
Equilibra-se em cada pé 1 segundo	Após demonstração, verifique se a criança consegue equilibrar-se em um pé só, sem apoiar-se em nenhum objeto, pelo menos um segundo, dando-lhe três tentativas. Repita com o outro pé.	

18 20 22 24 26 28 30 32 34 36 38 40 42

Fonte: https://www.primeirainfanciaempauta.org.br/a-crianca-e-seu-desenvolvimento-o-desenvolvimento-cerebral.html

Quando a criança não está alcançando os marcos de desenvolvimento para sua idade, como o desenvolvimento motor, da fala, da imitação e quando ela apresenta comportamentos e movimentos repetitivos, dificuldades sensoriais, como seletividade alimentar e alterações no sono, é importante verificar o que pode estar ocorrendo.

Não se trata, no entanto, da presença ou ausência de determinada habilidade, mas **como** essa habilidade está presente, **qual a sua qualidade**, considerando o que é esperado para cada idade (Nogueira et al, 2024).

Foto: Freepik

Níveis de suporte

Em 2013, a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) traz uma nova nomenclatura para o autismo. O que antes era conhecido como “Autismo Infantil Precoce, Autismo de Alto Funcionamento, Autismo Atípico e Síndrome de Asperger”, passa a ser “Transtornos do Espectro Autista”.

Dessa forma, as pessoas com TEA são diagnosticadas em diferentes níveis de necessidade de suporte dentro do espectro, são eles:

Fonte: PRAIA.UFMG

Assim, a classificação em graus - leve, moderado e severo - não devem ser utilizadas, uma vez que carregam conotações capacitistas. Já que, por se tratar de um espectro, com considerável diversidade em sua manifestação, é importante lembrar que em todos os níveis de suporte há prejuízos e dificuldades e não cabe a nós classificá-las em níveis ou em graus.

Além disso, o nível de suporte só ficará claro na entrada para adolescência, justamente porque a presença ou ausência de estimulação adequada vai impactar no desenvolvimento, assim, o autismo pode "caminhar" pelo espectro. Independe do nível de suporte e da idade, é importante lembrar que:

“O autismo não afeta todas as áreas do aprendizado: ele não é nem um problema geral de aprendizagem e nem uma deficiência de aprendizagem. Crianças com autismo aprendem muitas habilidades e em algumas crianças, habilidades de aprendizagem podem ser notáveis.”
(Vivanti, et al, 2017, p.8)

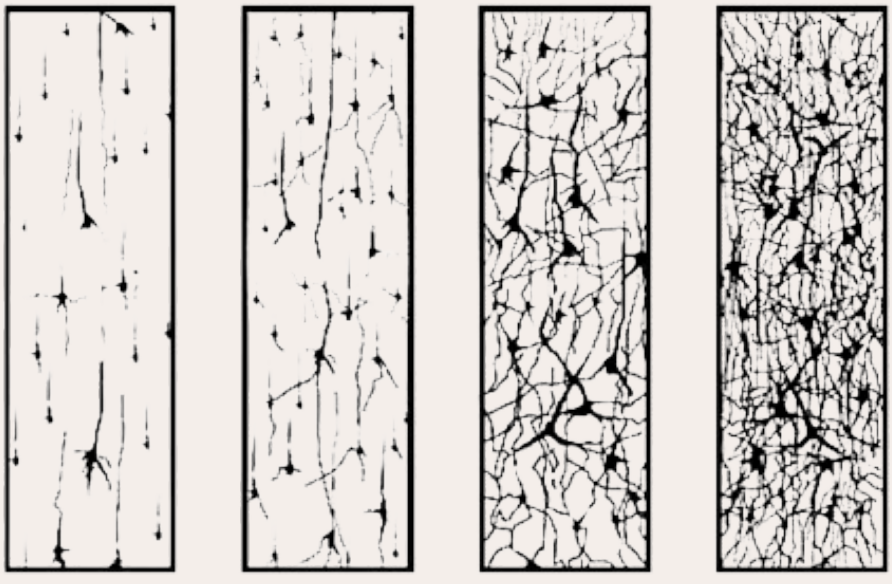
Como as crianças com TEA aprendem

Agora que falamos um pouco sobre o Transtorno do Espectro Autista, uma nova questão se instala: **Como as crianças com TEA aprendem e como podemos facilitar o processo de aprendizado delas?** Antes de responder a essa pergunta precisamos entender como a aprendizagem ocorre nos primeiros anos de vida e, então, compreender quais são as habilidades que as crianças autistas precisam adquirir para que possam atingir seu potencial.

Sabemos que os primeiros anos de vida são marcados por um período de intensa assimilação do mundo, alta capacidade de aprendizagem, e que isso é resultado da grande plasticidade cerebral das crianças. Ou seja, da capacidade do cérebro de formar novos neurônios e reorganizar as conexões neuronais.

A seguir apresentamos o volume de sinapses no cérebro de uma criança pequena, sendo que aos dois anos observamos um grande aumento destas conexões, indicando assim um momento de aprendizado muito importante no desenvolvimento.

Desenvolvimento do cérebro de uma criança



Fonte: https://www.primeirainfanciaempauta.org.br/a-crianca-e-seu-desenvolvimento-o-desenvolvimento-cerebral.html

Sabemos ainda que há alguns fatores fundamentais que propiciam a aprendizagem infantil. Em primeiro lugar, **crianças típicas são atraídas por novidades** e aprendem rapidamente - um novo brinquedo, novas músicas, novas palavras. Além disso, elas têm forte inclinação social. Esse interesse **na interação social** é outro ponto que também **viabiliza a aprendizagem**.

O livro *Implementing the Group-Based Early Start Denver Model for Preschoolers with Autism* (Implementando o modelo Denver de intervenção precoce em grupo para crianças em idade pré-escolar com autismo) explica como a **aprendizagem infantil é "impulsionada por um tipo especial de curiosidade, um fascínio natural pelas pessoas"**.

As crianças têm uma propensão maior de realizar atividades com outras pessoas (e de achá-las mais motivadoras) do que atividades solitárias, porém elas aprendem seletivamente, se o que está sendo ensinado faz sentido para elas e se existe uma conexão emocional com a pessoa com quem estão aprendendo.

Finalmente, sabemos que a imitação tem um papel significativo na aprendizagem. A observação seguida da imitação permite que crianças (e adultos) aprendam novas habilidades durante todo o desenvolvimento. Imaginem se tudo fosse aprendido por instrução ou receitas?

No TEA, há uma tendência menor a observar e imitar outras pessoas, a iniciar interações sociais e comunicativas apenas com o objetivo de socialização, a procurar e brincar com outras crianças e a responder a interações sociais dirigidas a elas.

Além disso, o "interesse pela novidade" no autismo é substituído pelo interesse e padrões repetitivos de comportamento. A atenção compartilhada, ou seja, a capacidade de coordenar a atenção entre duas pessoas em relação a uma terceira direção também se torna escassa e, com isso, há uma diminuição na possibilidade de aprender algo com seus cuidadores - inclusive a linguagem.

Por fim, a dificuldade de "desligar" os estímulos distratores, ao focar em uma tarefa de aprendizagem, torna difícil a manutenção da atenção em atividades, sobretudo as que não sejam do foco de interesse restrito.

CRIANÇAS TÍPICAS

- Têm preferência por novidade
- Motivação por interação social (natural): estar com os outros e ser como os outros
- Crianças aprendem seletivamente não é indiscriminado
- Vão imitar se a pessoa estiver fazendo contato visual e sendo responsiva e se houve conexão emocional
- Se a habilidade for essa útil a seus próprios

CRIANÇAS COM TEA

- Interesses restritos
- Preferência pelo conhecido
- Inclinação social reduzida (presta menos atenção ao social e mais ao previsível - telas, repetição, etc.)
- Beneficiam-se de rotinas e estruturas
- Iniciativa e espontaneidade reduzidas

Entretanto, vale lembrar: o autismo não é um transtorno de aprendizagem. Não é incomum que crianças com autismo se tornem experts em algum objeto ou guardem falas inteiras de seus personagens favoritos.

O desafio reside no **aprendizado social**. Portanto, o que precisamos fazer é **adaptar nosso ensino** para que crianças dentro do espectro possam ter a maior quantidade possível de chances de aprendizagem.

E como podemos fazer isso?

Como já sabemos, quanto mais cedo começarmos, melhor. Quanto mais considerarmos a singularidade da criança, aproveitando seus pontos fortes e seus interesses, mais chance teremos de gerar oportunidades de **aprendizagem ricas**, com **sentido** e com **motivação**.

Conhecer os pontos fortes é tão importante quanto compreender os déficits. Nosso objetivo não é disfarçar estereotipias ou mascarar comportamentos. Pelo contrário, queremos abraçar e aceitar as diferenças individuais de cada criança, ao passo que garantimos o acesso à educação e à convivência social.

Para isso, pode ser preciso dar um passo atrás. Como já falamos, são habilidades pivotais, ou seja, habilidades "de base" como observação, imitação e atenção compartilhada que não estão plenamente disponíveis no TEA. Portanto, é preciso que essa "base" se solidifique para que seja possível o ensino de habilidades posteriores, como a escrita e as brincadeiras simbólicas. Esse passo envolve também pensar nos tipos de suporte que poderão ser necessários para que essa criança adquira essas habilidades base.

Vygotsky foi um estudioso do desenvolvimento, mas o que muita gente desconhece é que ele também trabalhou com crianças com deficiência. O papel do contexto sociocultural é central para o autor. Ele afirma:

"O homem está cheio de possibilidades não realizadas. [...]. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental".

É interessante observar que em 1930 havia quem buscava presumir competência (potencial), numa proposta não apoiada nos déficits, mas, sem ignorá-los, estruturada numa visão prospectiva e baseada no contexto social, nas mediações (Costa, 2006), na construção do "ensino apropriado".

O autor desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) para pensar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, isto é, o ponto onde está e o ponto potencial, que poderá ser alcançado com suporte de um adulto ou de pares.

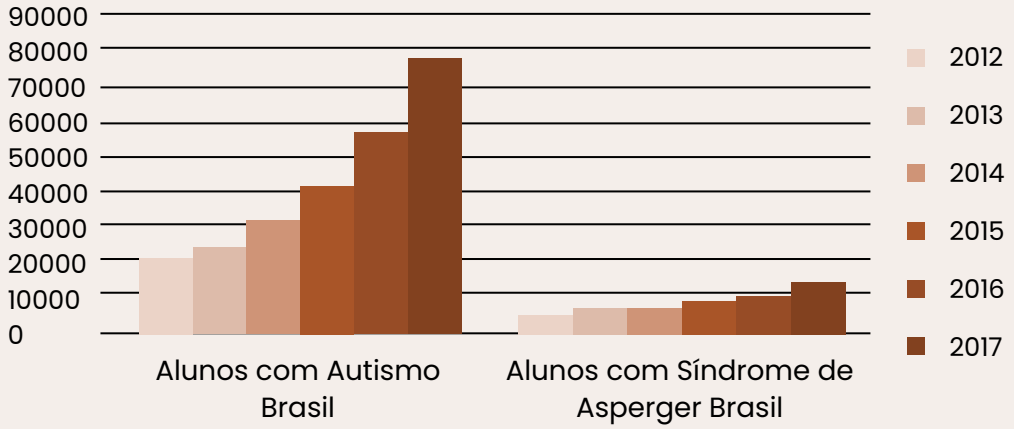
Para Dóris Costa"o conceito de ZDP nos mostra que, com ajuda do outro - adultos, professores, colegas mais capazes - a criança terá possibilidades de produzir mais do que produz sozinha. Esse conceito nos aponta o que a criança tem em potencial para suas possibilidades não realizadas."(Costa, 2006, p. 234). A noção de ZDP pode ser ampliada e compreendida como um "sistema de suporte ou andaime" necessário para fazer subir a construção. Na educação, esses andaimes são a atuação do professor, pares, recursos metodológicos e materiais utilizados. À medida que a construção sobre, eles podem ser retirados.

Conhecendo as características do cérebro no autismo e a singularidade da criança em na turma, podemos pensar em quais andaimes serão importantes de serem colocados, bem como de que modo devemos usá-los e quando retirá-los.

Importância da atuação de professores e auxiliares dentro das escolas

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) diz respeito à inserção dos alunos com TEA, com outras deficiência e com altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. Desde então, a presença dessas crianças nas escolas aumentou muito em pouco tempo. No gráfico abaixo é possível acompanhar esse crescimento:

Número de matrículas de alunos com Autismo e Síndrome de Asperger na rede de ensino regular no Brasil (2012-2017)



Fonte: Vicari, L. Escolarização de alunos com tea: práticas educativas em uma rede pública de ensino 2019

A partir disso, a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, passou a prever um **acompanhante especializado** para inclusão de educandos com autismo quando necessário. Essa lei, também chamada de Lei Berenice Piana, reconhece o TEA como deficiência, o que passou a garantir os direitos acessados por essa população também aos autistas.

Essas foram conquistas importantes para a promoção da inclusão de fato, que, para além de auxiliar no desenvolvimento, permite a circulação de pessoas com TEA em diversos ambientes e incentiva que pessoas neurotípicas convivam com elas em espaços públicos e na escola comum (de todos), podendo, assim, formar laços.

Com a ocupação dos espaços de educação, esses locais se tornaram uma parte relevante da rotina e um palco muito interessante para a aprendizagem de crianças atípicas. Dessa forma, tornou-se fundamental no desenvolvimento desses estudantes a atuação dos profissionais da educação que convivem com eles, especialmente os professores e auxiliares de inclusão.

Os alunos com TEA passam boa parte do dia na escola e, portanto, os educadores que os acompanham neste processo têm uma grande importância nesse período que é crucial no desenvolvimento.

É ideal, às vezes necessário, que o ensino de habilidades seja repetido e reforçado com maior frequência para que as crianças com autismo tenham acesso ao que está sendo ensinado às demais.

Compreender que muitas habilidades que a criança precisa aprender não estão sendo ensinadas, e que isso trará consequências indesejadas, é muito importante. E existem recursos para ensinar essas habilidades. Muitas habilidades e comportamentos ocorrem no período da escola, portanto, é crucial a postura do professor e do auxiliar em reforçar ou não esses alvos de ensino. Possuir essa compreensão permite a **consistência**, um dos principais fatores de influência para a aprendizagem real e consolidação do que foi aprendido. Com a participação dos adultos que mediam o aprendizado da criança no desenvolvimento dos objetivos definidos para ela, esse processo ocorre de forma mais eficiente.

Além disso, vale lembrar a máxima: "algumas coisas só uma criança pode ensinar à outra". Por ser um espaço no qual as crianças interagem com pares, existem diversos momentos para se criar oportunidades de aprendizagem social no ambiente escolar. Oportunidades que não existem fora desse ambiente que é próprio da infância que é a escola.

A sociabilidade entre crianças típicas e neurodiversas permite um enriquecimento das experiências e do aprendizado, principalmente quando comparado ao ambiente artificial de um consultório, no qual, de modo geral, há uma quantidade maior de adultos e poucos momentos de interação com pares.

Nesse sentido, o que é aprendido no ambiente clínico pode não se apresentar em situações do dia a dia. Na escola, por outro lado, há o incentivo para a realização de atividade em grupo e, estando em um ambiente mais natural, as habilidades ali aprendidas possuem uma maior probabilidade de generalização - além de serem extremamente ricas.

Não podemos também deixar de mencionar os benefícios da convivência com a diversidade para as crianças com desenvolvimento típico. Karagiannis, Stainback e Stainback (1996) indicam que os benefícios de uma estrutura inclusiva são múltiplos para todos que fazem parte desse processo – professores, alunos e sociedade, em geral.

Os autores indicam que as "crianças se enriquecem por terem a oportunidade de aprender umas com as outras e que [...] conquistam habilidades e valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos cidadãos". (p. 22)

No entanto, não basta que as crianças estejam apenas fisicamente juntas no mesmo espaço. Apenas as oportunidades de interação social não são suficientes no TEA, já que o interesse social tende a ser menor no transtorno.

Mais do que isso, é preciso preencher algumas lacunas da aprendizagem social que possivelmente não serão preenchidas automaticamente. Sendo assim, essa grande vantagem proporcionada pelo ambiente escolar é potencializada por um mediador que facilitará as aproximações entre as crianças, atuando como um tradutor dos códigos sociais, brincadeiras e comunicação, além de poder inserir alguns suportes para que a criança consiga participar.

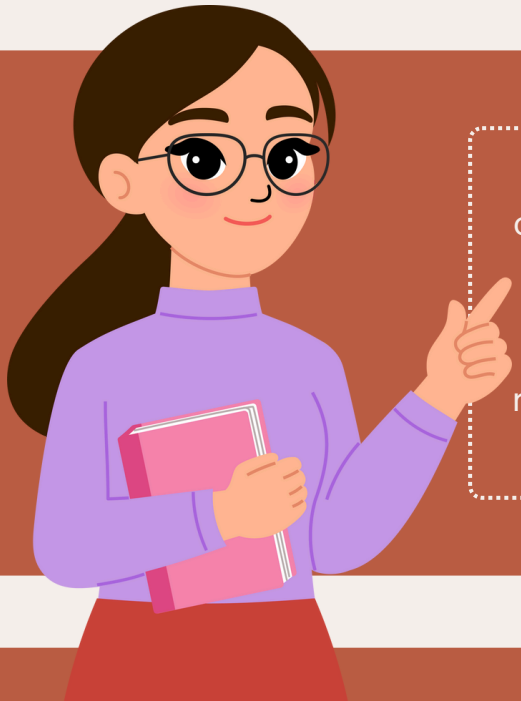
O conceito de *andaimes* foi proposto por Vygotsky e podemos pensar nele para compreender como os adultos da sala de aula podem fornecer suportes na medida para que a interação e a aprendizagem possam ocorrer. Suportes que poderão ser retirados quando não forem mais necessários. Com a ajuda deles, é possível proporcionar uma aprendizagem social que seja gratificante, e, portanto, mais recompensadora.

No autismo, o processamento de diversas informações simultâneas é mais difícil. Por isso, é primordial que os adultos estejam atentos ao número e intensidade de estímulos oferecidos às crianças com TEA para que as oportunidades oferecidas sejam sempre potencializadas e não ocorra uma sobrecarga sensorial. Caso contrário, diversos aspectos importantes daquele momento podem ser perdidos.

O objetivo final é que um adulto envolva diversas crianças em uma atividade e que outro adulto esteja próximo e atento para fornecer os auxílios necessários. Nesse sentido, há o papel do líder, que na escola é ocupado pela professora ou professor. Essa liderança é quem estimula a participação coletiva na atividade baseada nos objetivos pedagógicos da sala e das crianças, se tornando o centro da atenção.

A sobrecarga sensorial ocorre quando a pessoa tem dificuldade para processar os estímulos do ambiente, como sons, luzes, cheiros ou outros estímulos. Os gatilhos para sobrecarga podem ser inúmeros, como um ruído específico ou estar em um ambiente mais agitado. Após a exposição a essas situações a pessoa pode apresentar comportamentos como chorar, se irritar, correr, tampar os ouvidos, ficar mais agitada, estereotipias entre outros. Vale ressaltar que as sensibilidades, assim como os recursos que podem ajudar a acalmar irão variar de indivíduo para indivíduo.

Há também o papel de suporte invisível, que se mantém à parte e faz intervenções pontuais para facilitar a participação da criança. Inicialmente, o suporte invisível vai precisar intervir com mais frequência, mas qualquer ação tomada nesse sentido deve ter o intuito de tornar mais atrativa para a criança a participação de atividades em conjunto cujo centro seja o professor. Por isso, esse cargo é de enorme importância para possibilitar o desenvolvimento da criança. No entanto, é preciso estar atento para que essa atuação favoreça, de fato, o aprendizado e **independência da criança**.



Algumas maneiras possíveis de agir como apoio invisível são: fornecer alertas discretos para a interação com o líder, gerenciar situações com comportamentos disruptivos e o redirecionar a atenção da criança para o foco da atividade (Vivanti et al, 2017).

Uma questão essencial é que os educadores estejam, ao mesmo tempo, conscientes das dificuldades em atuar com alunos com TEA e esperançosos a respeito de como podem colaborar com a aprendizagem e a expansão das potencialidades dessas crianças. É sabido que as baixas expectativas sobre o desempenho da população autista afeta, mesmo que de forma não intencional, a prática dos profissionais da educação que atuam com essas crianças. (Gomide apud Nunes, Azevedo e Schmedt, 2013).

Muitas vezes, essa ideia está ligada a um desconhecimento das possibilidades de ensino adaptado para a forma de aprendizagem mais propícia para autistas. Portanto, é fundamental a postura de valorização do potencial de cada criança ao mesmo tempo em que se é trabalhado habilidades que ainda não foram adquiridas. Para que isso ocorra, um olhar individualizado a respeito de cada caso e conhecimento a respeito das possibilidades de aprendizagem podem ajudar a potencializar o trabalho pedagógico dos professores. Assim, profissionais da educação capacitados, conscientes e confiantes são cruciais para o manejo da função educativa do aluno com autismo (Dantas, 2009).

Intervenção precoce e modelo Denver

A partir da compreensão das características do autismo e de como as crianças dentro do espectro aprendem, o que pode ser feito para ajudar as crianças a desenvolverem suas potencialidades ao máximo e lidarem da melhor maneira possível com suas dificuldades?

Como falamos anteriormente, é importante aproveitar a alta plasticidade neuronal da primeira infância para estimular as crianças e prevenir uma cascata de prejuízos causados pelas dificuldades associadas ao autismo. Dessa forma, é fundamental ter conhecimento dos modelos de intervenção que podem auxiliar nesse processo. Aqui, falaremos do ESDM.

O **Modelo Denver de Intervenção Precoce** (ou ESDM) para crianças com autismo é uma forma de intervenção abrangente desenvolvida para crianças em idade pré-escolar, de 12 a 60 meses. Ele utiliza de princípios da Psicologia do Desenvolvimento e da Análise Aplicada do Comportamento (ABA) em uma perspectiva naturalística (ABA naturalístico) para descrever estratégias que podem auxiliar as crianças dentro do espectro a aprimorarem domínios importantes para o desenvolvimento.

Ela considera, também, que as propostas de intervenção do ESDM dão as ferramentas necessárias para que crianças com TEA possam desenvolver áreas com dificuldade ou atraso significativo, assim como estratégias de habilidades sociais, comunicativas e de independência pessoal. (Vivanti et al, 2018)

A partir disso, destacamos que as principais características práticas do ESDM são:

- Uso do afeto positivo pelos adultos;
- Uso do brincar como forma de intervenção;

Atuação sensível e responsável dos adultos em resposta às tentativas de comunicação das crianças;

- Modelação e otimização do afeto, atenção e motivação da criança por parte dos adultos;
- Uso de instruções claras e fornecimento do suporte necessário para cada criança;
- Uso de linguagem adequada para o nível de compreensão de cada criança;
- Participação ativa da criança em todas as etapas do processo de aprendizado;

O ESDM não é limitado à aplicação clínica. Pelo contrário, também pode ser utilizado em contextos de grupo escolar ou de terapia, e até mesmo na casa da criança, gerenciado tanto por profissionais especializados, quanto por pais que estão recebendo orientação. Mostra-se, então, ser um modelo bastante flexível no que se refere à contextos, materiais utilizados e objetivos.

G-ESDM

No que tange a aplicação nos contextos de grupo, recentemente o pesquisador Giacomo Vivanti adaptou o modelo para o ambiente escolar. Conhecido como G-ESDM, o Modelo Denver de Intervenção Precoce em contexto de grupos, leva em consideração que as intervenções 1x1 (uma criança para um terapeuta) muitas vezes não são acessíveis para as famílias, tanto financeiramente quanto em relação ao tempo investido.

Além disso, o modelo de grupos considera a abundância do tempo passado pelas crianças nas escolas e a riqueza de oportunidades de aprendizado existentes nesses espaços, principalmente por meio da interação com outras crianças.

Assim, o G-ESDM propõe que o contexto escolar seja utilizado para proporcionar às crianças oportunidades de aprendizado pedagógico e social em um ambiente que já é esperado que elas frequentem. Com as adaptações necessárias, é possível maximizar as oportunidades de aprendizagem e minimizar as chances de isolamento social para que uma educação inclusiva, de fato, aconteça.

Mas como ele funciona e pode ser introduzido na rotina escolar?

A partir da aplicação do checklist e da identificação dos pontos fortes e fracos da criança, é criado o Plano de Objetivos de Aprendizado Individualizado. Esses objetivos serão trabalhados pelas professoras, professores e auxiliares dentro das atividades já programadas para a turma, com adaptações necessárias para o nível de compreensão de cada criança.

Dessa forma, a proposta pedagógica da turma é levada em conta, ao passo que as crianças com TEA recebem o suporte necessário para aprenderem competências pivotais (isto é, competências básicas, centrais, necessárias para adquirir diversas outras habilidades) e para interagirem com seus pares de idade de maneira significativa e reforçadora.

Um exemplo que ilustra esta situação: a proposta da turma é o momento de brincadeira com massinha; o aluno com TEA teve sua avaliação realizada e foram traçados para este aluno alguns objetivos como

- Fazer uma escolha quando uma pessoa oferece duas opções;
- Imitar ações com massinha;
- Fazer o pareamento de cores.

Assim, diante da proposta da turma, o professor poderá inserir as oportunidades de ensino para aquele aluno, como no momento de entregar a massinha perguntar a ele: qual cor você quer: *verde ou amarelo*? [CS1] - assim ele terá a oportunidade de escolher entre duas opções; depois ao longo da brincadeira o professor poderá fazer alguns movimentos com a massinha e pedir que o aluno imite tais movimentos (oportunidade de ensinar sobre imitação) e, por fim, na hora de guardar ele precisará colocar a massinha verde no pote verde e a massinha amarela no pote amarelo, realizando desta forma o pareamento de cores.

De um ponto de vista pedagógico, é possível afirmar que o G-ESDM vai nos oferecer estratégias e ferramentas que permitem uma atuação dentro da zona de desenvolvimento proximal de cada criança.

Ou seja, dar suporte às crianças para que elas consigam fazer de maneira independente no futuro o que hoje elas precisam de suporte para realizar. E quando pensamos nas crianças com autismo, que possuem maior dificuldade na comunicação e interação social, tal suporte deve ser dado de maneira clara para garantir a compreensão e construção gradual de determinada habilidade.

É comum, entretanto, que algumas dúvidas sobre esse modelo surjam. A seguir, buscaremos esclarecer algumas.

Foto: Geovana Albuquerque/Agência Brasília
Fonte: Agência Senado

Um olhar mais atento às especificidades das crianças com autismo dentro da sala de aula não incentiva a segregação ou exclusão?

Não, pelo contrário. Fazer as adaptações necessárias em uma sala de aula e nas atividades propostas é uma forma de garantir que as crianças com TEA de fato tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que as crianças típicas. Tendo em vista que a aprendizagem no TEA é diferente, a adaptação de atividades é a melhor maneira de garantir o direito à educação assegurado pelo Artigo 205 da Constituição Federal.

A interação com a diferença, seja ela qual for, é muito rica para o desenvolvimento social e pessoal das crianças e adultos típicos, uma vez que é fundamental para a quebra de estereótipos, preconceitos e desinformação.

Afirmar as diferenças é permitir a permanência diversa não apenas pela presença, mas também pela garantia de um modelo de aprendizagem que faça sentido para o desenvolvimento desses alunos.

É importante lembrar também que, desde 2012, com a Lei 12.764 - também conhecida como Lei Berenice Piano - o TEA é considerado uma condição protegida pelos direitos das pessoas com deficiência, o que reforça a importância de um tratamento de qualidade.

Trazer esse tipo de prática para as escolas não resultaria em um menor envolvimento das famílias nas questões de seus filhos?

Não, a principal prioridade do G-ESDM é estabeler uma parceria entre família e a escola, isso porque ambos os lados têm informações valiosas sobre o funcionamento e as preferências das crianças.

Trabalhando em conjunto é possível potencializar o desenvolvimento delas, além de aliviar o estresse e o sentimento de solidão que pode surgir durante o processo. O modelo considera que as oportunidades de aprendizado devem ser oferecidas às crianças em todos os contextos vividos por elas (não só nas terapias individualizadas), assim como ocorre com as crianças típicas.

Como posso ter certeza que as habilidades que estou trabalhando com meu aluno de fato estão sendo adquiridas por ele?

Por meio da coleta de dados. Para melhor compreensão, utilizaremos de um exemplo:

Maria é uma criança de 3 anos que foi diagnosticada com TEA e apresenta atrasos de comunicação, imitação, atenção compartilhada, motricidade fina e cognição significativos para a sua idade.

A partir da aplicação do Checklist do Denver, foram levantados seus pontos fortes e fracos e, a partir deles, montado um Plano de Intervenção com 5 objetivos iniciais que serão trabalhados pelos adultos nos próximos 2 meses. Cada objetivo tem uma descrição do que é esperado para a criança, uma cadeia de suporte que deve ser utilizada para auxiliar a criança na construção dessa habilidade, assim como a descrição das etapas de aprendizagem e critérios de generalização e domínio.

Considerando que Maria tem muita dificuldade em atenção compartilhada. Olhe dois objetivos montados para essa habilidade:

OBJETIVO	DESCRIÇÃO	CADEIA DE SUPORTE	ETAPAS DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS
Maria vai seguir o gesto de apontar do adulto para colocar peças ou objetos em determinada localização.	(Antecedente) Quando um adulto apontar para indicar uma localização para colocar uma peça de um jogo, como por exemplo, peças de um quebra-cabeça, jogo de encaixe de formas etc., (Comportamento) Maria vai seguir o gesto de apontar colocando a peça no local ind adulto. (Consequência) O adulto agradece a Maria e elogia o comportamento.	O adulto oferece suporte do menos intrusivo para o mais, de acordo com a necessidade da criança para a aprendizagem da habilidade. Inicialmente, além de apontar na direção indicada, o adulto pode sinalizar verbalmente a localização ("aqui"), se ela não colocar a peça oferecer ajuda física parcial e/ou total, ou seja, com uma leve orientação da mão dela na direção indicada e/ou com o adulto guiando a peça ou a mão dela até a localização.	1. Maria vai colocar a peça com ajuda física total, ou seja, com o adulto guiando a peça ou a mão dela até a localização (considerando que ela quer realizar a atividade mas não sabe como). 2. Maria vai colocar a peça com ajuda física parcial, com uma leve orientação da mão na direção indicada. 3. Maria vai colocar a peça com suporte verbal, além de apontar na direção indicada, o adulto pode sinalizar verbalmente a localização. 4. Maria vai colocar a peça espontaneamente.	(Critério de domínio) O comportamento deve ser observado em 4 de 5 oportunidades, por 3 dias consecutivos, (Critério de Generalização) com 3 ou mais adultos, em casa e na escola, com pelo menos 3 brinquedos diferentes.
Maria vai usar o gesto de apontar para pedir objetos.	(Antecedente) Durante atividades ou brincadeiras, quando a Maria ergue o braço para demonstrar interesse por objetos próximos a ela (menos de um metro), mas fora de seu alcance, (Comportamento) ela vai estender o dedo indicador e apontar para o objeto. (Consequência) O adulto entrega o item imediatamente depois dela apontar.	O adulto oferece suporte do menos intrusivo para o mais, de acordo com a necessidade da criança para a aprendizagem da habilidade. Inicialmente dar a instrução verbal "aponta", em seguida repetir a instrução verbal "aponta", mostrando como fazer o gesto de apontar e, se ela não imitar, oferecer ajuda física parcial e/ou total, ou seja, o adulto pode ajudar levemente tocando nos dedos que devem ser fechados e/ou o adulto vai ajudar fechando a mãozinha que está estendida e mantendo esticado apenas o dedo indicador.	1. Maria vai apontar com ajuda física total, ou seja, o adulto vai ajudar fechando a mãozinha que está estendida e mantendo esticado apenas o dedo indicador. 2. Maria vai apontar com ajuda física parcial, o adulto pode ajudar levemente tocando nos dedos que devem ser fechados. 3. Maria vai apontar com ajuda gestual, ou seja, o adulto pode ajudar mostrando como fazer o gesto de apontar. 4. Maria vai apontar com suporte verbal, com ajuda do adulto dizendo para ela apontar. 5. Maria vai apontar espontaneamente.	(Critério de domínio) O comportamento deve ser observado em 4 de 5 oportunidades, por 3 dias consecutivos, (Critério de Generalização) com 3 ou mais adultos, em casa e na escola, com mais de 5 objetos diferentes.

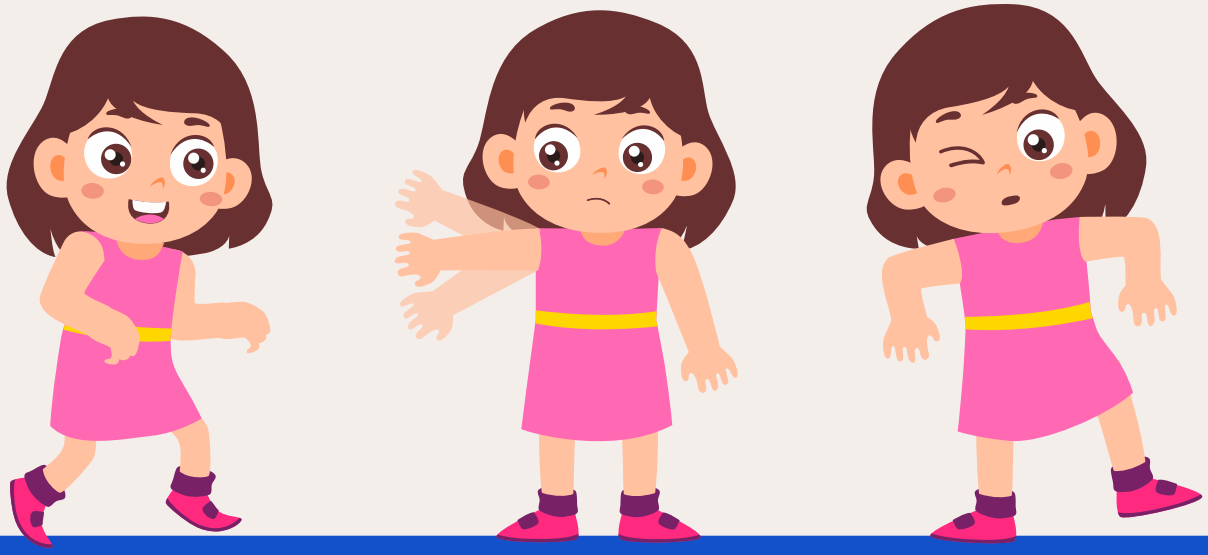
É importante destacar que esses objetivos, assim como os demais, serão trabalhados com a criança dentro de sua rotina escolar, dentro das atividades já programadas pela professora.

Mas, agora, tanto a professora quanto os demais adultos que interagem com ela têm ciência de que essa é uma habilidade importante a ser trabalhada com a Maria e têm informações de como estimulá-la, podendo dar mais oportunidades de aprendizado para a consolidação da habilidade.

Somado a isso, uma parte importante desse modelo é o registro das oportunidades oferecidas à criança e se ela realizou ou não a tarefa. Assim, temos ciência do nível de desenvolvimento real e do nível de desenvolvimento potencial da criança em cada competência. Fato esse que pode auxiliar durante a interação com ela.

Abaixo você pode observar um exemplo de uma tabela de coleta de dados:

		DATA:	
OBJETIVO		**NÍVEL DE SUPORTE OFERECIDO**	**FEZ OU NÃO O OBJETIVO**
1	Maria vai seguir o gesto de apontar do adulto para colocar peças ou objetos em determinada localização.		
2	Maria vai usar o gesto de apontar para pedir objetos.		



Em relação aos níveis de suporte oferecido, eles vão variar de acordo com o objetivo trabalhado e capacidade de cada criança. Além disso, devem ser oferecidos de maneira a permitir a tentativa e autonomia da criança, ou seja, inicialmente damos pouco suporte à criança para que ela tente realizar e, caso ela não faça de maneira independente, aos poucos aumentamos as dicas oferecidas de acordo com sua necessidade. Chamamos isso de suporte menos-para-mais!

A seguir está a tabela de níveis de suporte.

NATUREZA DO SUPORTE	TIPO DE SUPORTE	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS
Menos intrusivo	**Independente**	Nenhuma ajuda é necessária	Sem orientação - a criança responde de forma independente
	Pausa expectante	Tenha uma aparência antecipada para indicar que você está esperando uma resposta (faça suspense, pare e espere pela resposta)	A criança vem até você para pedir fichas - tenha um olhar antecipado para indicar que você está esperando uma resposta
	Suporte posicional	Se posicione de forma a favorecer a respota da criança	Traga o foco da interação para a direção do olhar dela
	Verbal: **Incitação**	Modele apenas o **fonema inicial** da resposta verbal esperada da criança	**Carro**: ***"Você quer o /c/..."*** (não falar a sílaba)
	Ajuda verbal	Dar instrução verbal do que fazer ou pistas verbais indiretas sobre a resposta que a criança deve dar	Se a criança tem que pegar o objeto vermelho você diz: ***"O vermelho"***
	Ecoico (verbal total)	Dar o modelo do que a criança vai falar	Se a criança tem que dizer ***"preciso de ajuda"***, você dá o modelo dizendo ***"preciso de ajuda"***
	Suporte gestual	Use gestos, como apontar a mão/ cabeça/acenar com a cabeça olhando para o objeto/apontar para um item	Aponte para o botão "IR" acima da tela e faça um gesto para tocar
	Suporte físico parcial	Fornecer um toque suave (no cotovelo ou no ombro) para orientar à criança a concluir a tarefa	Toque gentilmente o ombro ou cotovelo para incitar a criança a responder corretamente
Mais intrusivo	**Suporte físico total**	Um direcionamento físico gentil é fornecido para ajudar o usuário a concluir toda a etapa ou atividade	Incitação mão sobre mão - coloque a mão da criança em cima da sua e guie para apertar o botão "IR"

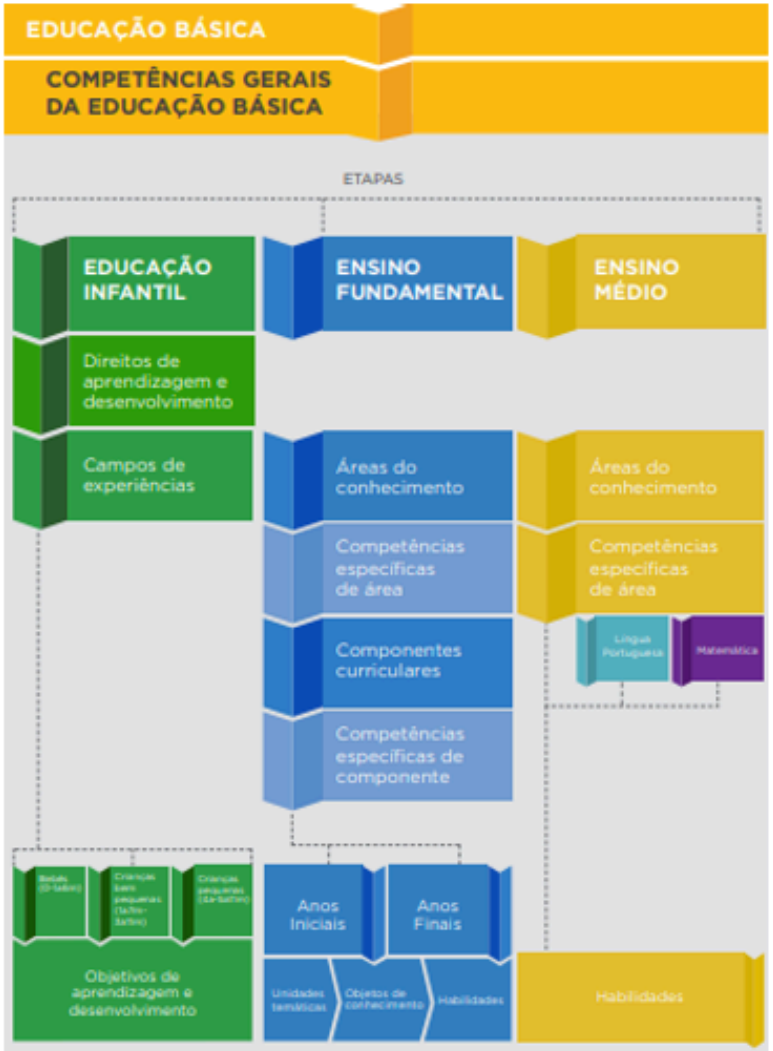
Foto: Pillar Pedreira/Agência Senado

POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO G-ESDM

Agora que falamos sobre a estruturação prática e teórica do G-ESDM, fica a dúvida: será que esse modelo é compatível com as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil do Brasil?

Para começarmos a responder essa pergunta, vamos utilizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que **"explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas."** (p.15)

As figuras abaixo ilustram tanto a estrutura geral da BNCC quanto a estrutura detalhada da Educação infantil, respectivamente:


EDUCAÇÃO BÁSICA
COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
ETAPAS
EDUCAÇÃO INFANTIL
ENSINO FUNDAMENTAL
ENSINO MÉDIO
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento
Campos de experiências
Áreas do conhecimento
Competências específicas de área
Componentes curriculares
Competências específicas de componente
Áreas do conhecimento
Competências específicas de área
Língua Portuguesa
Matemática
Anos Iniciais
Anos Finais
Unidades temáticas
Objetos de conhecimento
Habilidades
Habilidades
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

EDUCAÇÃO INFANTIL
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento
Campos de experiências
Bebês (0-1a6m)
Crianças bem pequenas (1a7m-3a11m)
Crianças pequenas (4a-5a11m)
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.
Conviver
Brincar
Participar
Explorar
Expressar
Conhecer-se
Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver.
• O eu, o outro e o nós
• Corpo, gestos e movimentos
• Traços, sons, cores e formas
• Escuta, fala, pensamento e imaginação
• Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária.

É importante que a Educação Infantil seja vista como uma área por si só, com aspectos específicos e relevantes para o desenvolvimento das crianças, e não somente como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

A Educação Infantil tem como pilares ***educar e cuidar***, e faz isso por meio da promoção de vivências diversas, principalmente interações e brincadeiras, uma vez que é a partir dessas experiências que "**as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização**." (BNCC, p. 37).

Por isso, é fundamental que, ao planejar as atividades, o educador tenha em mente os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e cinco campos de experiência previstos para a Educação Infantil, (mostrados na figura).

Isso porque "parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens" (BNCC, p. 39)

A partir disso, é possível observar pontos de convergência entre a proposta pedagógica e as aprendizagens essenciais descritas pela BNCC e as competências estabelecidas como fundamentais pelo ESDM. E para deixar as aproximações ainda mais evidentes a tabela abaixo corresponde alguns objetivos de ambos:

COMPETÊNCIA GERAL	DESCRIÇÃO BNCC	DESCRIÇÃO ESDM
Reconhecimento do próprio nome e do nome de pessoas próximas	(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(N1CR7) Olha para o parceiro quando chamado pelo nome. (N2CR7) Olha para pessoas e fotografias de pessoas quando nomeadas - família, animais , professores.
Interesse e participação em atividades com livros e canções	(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas. (EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(N1CR4) Olha para imagens indicadas à medida que o adulto aponta para as imagens de um livro. (N1CR11) Olha, alcança, sorri e/ou gesticula em resposta à linguagem/gestos dos adultos em canções.

COMPETÊNCIA GERAL	DESCRIÇÃO BNCC	DESCRIÇÃO ESDM
Imitar entonações e gestos	(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(N2CE6) Vocaliza com uma variedade de entonações durante canções. (N2CS8) "Dança" com os outros em jogos de círculo ao som de músicas. (N2I4) Imita/faz aproximações de ações em sequência em canções
Comunicação expressiva	(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão. (EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	Itens de comunicação expressiva (do nível 1 ao 4), exemplo: (N2CE1) Usa sinais ou gestos-alvo com vocalização para se expressar (pedir, terminar, partilhar, pedir ajuda, protestar) (N3CE1) Produz uma combinação de duas a três palavras para uma variedade de intenções comunicativas (pedir, cumprimentar, chamar atenção protestar)
Manuseio de material de escrita	(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita. (EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(N1MF7) Usa movimento de pinça e preensão de três dedos conforme adequado ao brinquedo. (N1MF9) Faz marcas, linhas, rabiscos e pontos com marcadores/lápis de cor.
Descrever experiências	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(N4CE8) Descreve experiências recentes usando enunciados de três a quatro palavras. (N4CE25) Descreve sequências de dois ou três eventos de atividades.
Expressão artística	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais	(N3MF10) Realiza simples projetos de expressão artística com duas etapas (cortar e colar...)
Imitação	(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	Itens de Imitação (do nível 1 ao 4), exemplo: (N2I4) Imita os movimentos para cinco músicas.
Faz tarefas de independência pessoal e cuidado.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	Itens de independência pessoal (do nível 1 ao 4), exemplo: (N2IP14) Limpa o nariz quando instruída.
Cognição: conceitos de comparação.	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.	(N4CR4) Compreende comparativos: maior, menor, mais baixo, menos, alguns, muitos...
Compreensão temporal	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(N4CR16) Compreende o tempo passado e futuro. (N4CR18) Compreende as relações temporais.

COMPETÊNCIA GERAL	DESCRIÇÃO BNCC	DESCRIÇÃO ESDM
Relatar informações pessoais	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade	(N3CE18) Responde a perguntas sobre informações pessoais simples: nome, idade, cor da blusa, familiares... (N4CE30) Responde perguntas sobre si e sobre os outros.
Cognição: conceitos numéricos	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.	(N3C8) Corresponde a relação entre as quantidades e os símbolos numéricos até o número cinco. (N4C5) Conhece termos de conceitos de quantidade.

Diante do apresentado, é possível responder que sim, o G-ESDM é compatível com as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil do Brasil, uma vez que ambos partem de princípios teóricos semelhantes e descrevem objetivos de aprendizado muito similares.

Para além disso, acreditamos que o G-ESDM pode ser uma ótima ferramenta de apoio e orientação para os profissionais da Educação Infantil, pois além de indicarem as competências importantes também apresenta um direcionamento de como o plano de ação para cada criança com TEA pode ser criado de maneira individualizada, contextualizada e respeitosa.

Dicas práticas

Agora que atravessamos um longo caminho entre a definição do transtorno do espectro do autismo e a importância dos profissionais da pedagogia para a criação de um ambiente frutífero para o aprendizado, vamos trazer algumas **dicas práticas** que podem ser utilizadas tanto em ambiente escolar quanto fora dele.

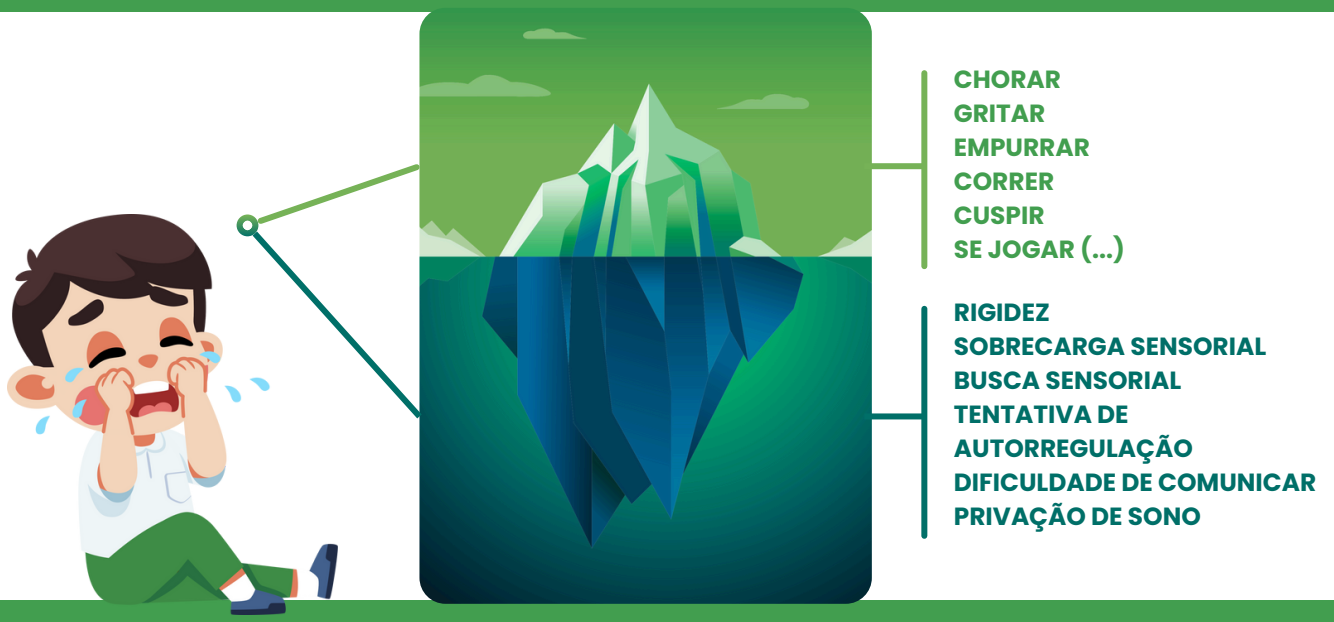
Comportamentos interferentes

Entendemos como comportamentos interferentes ou disruptivos aqueles que interferem no desenvolvimento de quem o executa, causando prejuízos para si mesmo e/ou para os outros, como a auto e a heteroagressão.

Em um processo de gestão desses comportamentos, primeiro precisamos saber identificá-los. Podemos considerar comportamentos interferentes a ação de jogar objetos, gritar, empurrar, cuspir, se jogar no chão, morder ou outras classes de comportamentos de auto ou heteroagressão. Além disso, é necessário entender que eles podem acontecer algumas vezes ao longo do dia ou em uma frequência mais alta e duradoura.

Estes comportamentos criam impasses durante o processo pedagógico. Por isso, é preciso realizar uma análise mais aprofundada desses comportamentos de modo que possamos ter mais clareza dos motivos pelos quais eles acontecem.

Como já discutimos ao longo deste material, as dificuldades sociocomunicativas e sensoriais das pessoas no espectro são grandes desafios vivenciados por essas pessoas. Imagine que você sente uma dor ou um incômodo com um barulho e não consegue dizer às outras pessoas como se sente ou pedir que elas falem mais baixo? Ou quando você está realizando uma atividade muito favorita e a professora te avisa que acabou e você precisa voltar para sala, mas você não compreende aquela mudança? Como resultado vemos a criança chorar, se jogar no chão, tentar puxar um brinquedo da mão de outra criança. Quando esses comportamentos aparecem existe ali muitas vezes uma tentativa de se comunicar, mas devido a dificuldade sociocomunicativa esse processo não é assertivo e apropriado.



Fazendo uma comparação com um iceberg, estamos vendo somente uma ponta da geleira, ou seja, quando olhamos para a criança vemos apenas o choro e um descontrole emocional, mas quando olhamos o que há por trás, podemos ter alguém com dificuldade de se fazer compreendido, com limitações na fala e na compreensão, vivenciando uma sobrecarga sensorial ou uma criança que está com dor, que dormiu mal, que está passando por um processo de ajuste de medicação. Ou seja, podem haver inúmeras outras questões envolvidas neste processo e somente um olhar atento e individual será capaz de compreender tudo isto.

Enquanto educadores e auxiliares de apoio, temos muito a fazer com estratégias para prevenir estas classes de comportamentos ou oferecer recursos sensoriais que possam ajudar a acalmar nos momentos de sobrecarga sensorial. Podemos contribuir por exemplo, para que esses alunos consigam se comunicar de uma maneira mais assertiva ou contribuir com atividades que estejam ajustadas ao seu nível de desenvolvimento atual.

Agora que você já compreendeu e sabe identificar quais podem ser os comportamentos interferentes, precisamos compreender porque eles acontecem. Lembra quando falamos sobre a tríade *antecedente - comportamento - consequência*? Ela se aplica tanto quando queremos pensar no processo de ensino, que foi o nosso exemplo, quanto na compreensão da **função** dos comportamentos interferentes.

Uma das grandes chaves para conseguirmos modificar esses comportamentos é entendendo **porque eles acontecem** - como podemos **prevenir** - e o que fazer diante de um comportamento de crise.

Uma pergunta que podemos nos fazer diante destas situações é se meu aluno conseguisse falar e se expressar melhor, o que ele poderia estar me dizendo ao invés de apresentar, por exemplo, um comportamento de jogar objetos? Esse exercício de parar e refletir já pode nos ajudar na compreensão dos porquês dos comportamentos interferentes. Mas sabemos que somente a minha inferência não é suficiente, nem eficaz, e por isso precisamos parar e nos atentar a tríade comportamental: antecedente - comportamento - consequência.

Porque isso é importante? Porque durante um momento de crise (quando a criança está chorando muito, está apresentando muitos comportamentos interferentes) vamos ajudar para que ela se acalme, mas não temos tantas ferramentas de intervenção para esta hora. Quanto mais conseguirmos compreender os antecedentes, mais teremos como contribuir, ajudando esse aluno a se expressar de uma forma diferente e consequentemente aprender uma nova habilidade.

Vamos a um exemplo:

João está brincando na sala de aula, olhando seu livro favorito. Todos os dias ele gosta de chegar, procurar pelo livro e se sentar para olhar as páginas e os desenhos daquele livro. A professora vai até João e pede para guardar o livro, pois é hora de sentar e fazer a atividade pedagógica. João começa a gritar, empurra a professora e corre para outro local da sala. A professora não insiste e João permanece lendo sua história.

Diante desta situação, vamos analisar:

Qual foi o comportamento interferente identificado?	**Gritar, empurrar a professora e correr para outro local da sala.**
O que aconteceu minutos antes desses comportamentos ocorrerem? ANTECEDENTE	**A professora vai até João e pede para guardar o livro.**
O que João fez? COMPORTAMENTO	**Gritar, empurrar e correr.**
E o que acontece depois? CONSEQUÊNCIA	**A professora não insiste e João permanece lendo sua história.**

Agora continuando nossa análise, num futuro, quando João estiver lendo um livro novamente e uma pessoa chamá-lo para fazer uma atividade pedagógica, o que você acha que é mais provável de acontecer? João vai correr e evitar a atividade ou João irá guardar o livro e fazer a atividade? É muito provável que ele vá continuar evitando as tarefas pedagógicas no futuro. Desta forma, o que ele aprendeu diante destas situações foi que quando ele corre e grita ele consegue não realizar a proposta feita pela professora.

Mas se o João conseguisse falar, o que ele provavelmente poderia aprender a dizer? "*Professora, posso terminar de ler e eu vou depois? Professora, posso ler só mais um pouquinho? Professora, depois da atividade eu posso voltar a ler?*" Há uma infinidade de possibilidades quando compreendemos melhor nosso aluno.
No exemplo ficou claro que o objetivo do João ao se comportar assim era ficar livre da atividade proposta pela professora e continuar com seu livro. Nesse caso, dizemos que a função do seu comportamento foi a **fuga da proposta**, ou seja, o aluno não estava apresentando comportamento interferente, mas depois de receber uma instrução ele apresentou os comportamentos.

A **Fuga da Demanda** é uma das **quatro funções dos comportamentos interferentes**. As outras três são: obtenção de **objetos, busca por atenção e reforço automático ou sensorial**. No quadro abaixo explicamos brevemente cada uma delas:

FUGA	OBTENÇÃO DE OBJETOS	ATENÇÃO	SENSORIAL
Diante de um pedido de outra pessoa o indivíduo vai apresentar comportamentos visando evitar a realização destes pedidos. Exemplo: A criança está brincando com um carrinho e a professora solicita que guarde o carrinho para escrever o nome. A criança apresenta comportamento de jogar objetos e correr.	Também chamada de acesso ao item tangível. Quando a criança que um item que está fora do seu alcance, está com outra pessoa, está guardado na sua mochila e apresenta comportamentos interferentes para alcançar tais itens. Exemplo: A criança começa a chorar perto da sua mochila que está pendurada na parede pois ela sabe que dentro da mochila está seu bico.	Quando a criança chora e busca o contato visual do adulto ou de outra pessoa. Normalmente pode acontecer em situações que as pessoas estão conversando entre elas e a criança não está recebendo atenção do adulto. Assim ela pode apresentar algum comportamento interferente, como chorar, se jogar no chão e em seguida muitas vezes olha para o outro.	Também chamada de automático. Como já conversamos, muitas crianças no espectro autista têm alterações no processamento sensorial e apresentam comportamentos como bater em superfícies, balançar objetos, rodopiar, balançar seu próprio corpo. Esses comportamentos aparecem quando elas estão brincando, quando estão sozinhas, quando estão em sala, ou seja, em diversos momentos.

É fundamental fazer esta análise de forma criteriosa, se possível com ajuda de um especialista em Análise do Comportamento Aplicada pois muitas vezes estas quatro funções podem ocorrer de forma concomitante durante um gerenciamento de crises, e para cada uma das funções podemos pensar em formas diferentes de como conduzir.

Vamos iniciar explicando as estratégias de Prevenção, pois é o momento que mais conseguimos agir:

Estratégias de prevenção

Conforme já discutido, lidar com mudanças é um grande desafio para pessoas no espectro, então finalizar uma brincadeira favorita e iniciar uma atividade pedagógica pode ser muitas vezes um momento desafiador.

Por isso, podemos pensar em dar aos alunos maior previsibilidade, ou seja, maior clareza sobre o que vai acontecer eu seu dia. Além disso, fornecer essas informações com uso de suportes visuais pode ser muito útil e às vezes mais eficaz que usar somente a orientação verbal.

Voltamos ao exemplo da criança que tem dificuldade em fazer a transição de atividade. Neste caso podemos lançar mão de recursos como:

Rotina visual do dia com uso de imagens: pode ser organizada através de imagens ou palavras (quando o aluno já sabe ler). Com esse recurso, além de verbalmente passarmos para o aluno o que ele vai fazer no dia, podemos mostrar as imagens, para que ele tenha uma boa compreensão de todas as atividades que serão feitas. A seguir alguns exemplos:

Nestes modelos organizamos de forma visual as atividades que a criança precisa executar e a medida que ela realiza podemos retirar a imagem ou passar para outra prancha, que indica que a atividade foi concluída. O mais importante é trazer de forma bem clara o que está sendo esperado dela e quando ela também terá acesso às atividades de lazer.

O **calendário** também pode ser um recurso interessante para as crianças que têm uma melhor compreensão da passagem do tempo e muitas vezes se mostram ansiosas com alguns eventos, como Dia da Festa Junina ou Dia das Crianças. Neste caso, o adulto pode sinalizar quando será o evento e junto da criança acompanhar a passagem do tempo. Exemplo:

Ficha que indica o que será feito primeiro e o que será feito depois: Este é um otimo recurso para estabelecer para criança de forma visual e clara as regras. No exemplo usamos um aluno que gosta muito de brincar com massinha. O adulto pode organizar para que ele veja o que fará primeiro e o que fará depois, podendo assim deixá-lo mais tranquilo pois saberá quando poderá brincar com seu item preferido. Exemplo:

Com esse recurso o adulto pode montar manualmente diante do contexto qual será a primeira e qual será a segunda atividade. É muito importante avaliar individualmente para organizar se primeiro será a atividade de menos interesse e depois a de maior interesse. Normalmente deixar a atividade de maior interesse para depois aumentará a chance da criança se engajar na proposta acadêmica.

Reforço Não Contingente:

Vocês se lembram daquela função que falamos que é a atenção, quando a criança chora ou apresenta outros comportamentos interferentes para conseguir a atenção do adulto? Outra estratégia de prevenção é buscar dar atenção à criança antes que ela apresente o comportamento que você espera, como se sentar e realizar uma tarefa.

O professor pode ao longo do período escolar fornecer vários pequenos momentos de atenção para criança quando ela apresenta comportamentos apropriados diversos.Por exemplo, a criança chega, consegue guardar sua mochila e senta para ler um livro; isso pode ser um comportamento "normal" do dia a dia, mas podemos parar e elogiar quando a criança realiza essa simples tarefa. Ser elogiada antes que apresente outros comportamentos inapropriados é uma forma de receber atenção.

Dar modelo do comportamento dos outros colegas:

Às vezes todos os alunos, ou grande parte da turma já foi para fila e a outra criança no espectro ainda não conseguiu seguir esta instrução. Então o professor pode apresentar os comportamentos dos outros colegas como um comportamento modelo, por exemplo: "*Nossa todos já estão na fila, esperando para ir no parque, que lindo que eles estão... falta só uma pessoa para ficar completo.*" Esta pode ser uma forma de chamar a atenção da criança que ainda não está na fila. E lembre-se, logo que o aluno for para fila, elogie seu comportamento.

Treino de Comunicação Funcional (FCT)

A dificuldade de se comunicar, de se fazer compreendido, de saber recusar está diretamente ligada às questões comportamentais. A criança que não consegue se fazer compreendida verbalmente, através de gestos ou de uma comunicação aumentativa muito provavelmente vai usar de outras formas de comunicação, como choro, gritos, entre outros.

O Treino de FCT vem justamente para dar ao indivíduo mais formas de fazer pedidos e fazer recusas, evitando que ele utilize comportamentos interferentes.

Antes da criança gritar ou jogar, ela às vezes demonstra sinais de desengajamento na atividade. Podemos lembrá-la com aprendizagem sem erro (maior dica) e falar o que ela poderia repetir "*se você não quer mais, me fala: eu não quero*" . Com o passar do tempo o objetivo é que ela consiga se lembrar mais rapidamente da palavra ou frase e o adulto não precise dar tantas dicas.

Mas é importante deixar claro que no início do ensino, logo que ela emite o comportamento alvo (repete as palavras ou faz algum gesto apropriado) ela tem acesso ao reforço positivo ou remoção do item aversivo/demanda.

A proposta é ensinar uma resposta de comunicação adequada em substituição aos comportamentos problemáticos.

No momento da crise

Quando a criança já está chorando ou apresenta estar com muita dificuldade para nos ouvir, podemos vivenciar também momentos em que ela se coloca em risco ou coloca outras pessoas em risco. Nesta hora, todo um processo individualizado precisará ser planejado como plano de conduta. É muito importante pensar na segurança e integridade da pessoa nesta hora.

Normalmente este é um momento que temos menos recursos, pois precisamos pensar em como acalmá-la. Por isso, busque evitar explicações longas nesta hora ou oferecer muitas possibilidades. Às vezes o aluno pode estar passando por um processo tão difícil de desregulação emocional e sensorial que não conseguirá fazer escolhas.

Um recurso que pode ajudar (importante destacar mais uma vez que é necessária uma análise individual) é buscar um ambiente calmo e mais silencioso, que pode ajudar o aluno a se acalmar respeitando seu tempo e seu limite.

É sempre importante considerar a ajuda de um profissional especializado para contribuir com as estratégias comportamentais.

Comunicação

A nossa comunicação acontece de maneira verbal e não verbal. Nos comunicamos através do olhar, através de gestos faciais e por meio da fala. As crianças com TEA apresentam dificuldades em ambas as formas comunicativas. Assim, é importante estar atento à maneira com que nos comunicamos com elas. A nossa linguagem precisa ser um pouco mais complexa que a da criança, mas ainda assim ser simples, clara e em concordância com o repertório dela.

Gostamos de lembrar, sempre, da regra do “mais um”. Esta regrinha consiste, basicamente, na emissão de enunciados utilizando a quantidade de palavras que a criança normalmente utiliza em uma frase e, então, acrescentar mais uma palavra. E, bem, por que utilizamos esse recurso? Você se lembra do que falamos a respeito dos déficits de processamento? Pois é, frases com muita informação e demandas simultâneas podem levar à perda do que é relevante. Por isso, instruções de apenas uma palavra podem ajudar na comunicação.

Indo além, é importante evitar a palavra “não”, uma vez que seu entendimento pode não estar bem consolidado ou, então, pode simplesmente se perder diante de outras informações. Por isso, ao dar uma negativa, sugere-se que apenas seja dito o que deve ser feito, inclusive para direcionar o comportamento desejado.

Diminuir a quantidade de instruções fornecidas, mas garantir que as que forem dadas sejam cumpridas ajuda a criança a entender o que é dito e o que ela precisa seguir. Ou, então, garante que a criança entenda a demanda e saiba como expressar, de forma apropriada, que não deseja realizá-la. Caso a criança realize a instrução, reforçá-la após essa execução também é essencial. Isso pode ser feito por meio de reforço social ou através de reforços intrínsecos ao contexto da atividade realizada - por exemplo, entregar um objeto que foi solicitado de forma adequada para a criança.

Além da linguagem verbal, é importante que a comunicação não verbal também seja incentivada. Assim, crie oportunidades para que a criança se comunique com você. No momento da escolha da cor da massinha de modelar, por exemplo, peça que a criança aponte qual cor ela irá escolher. Se posicione sempre de maneira a facilitar o contato visual com a criança e reforce o comportamento, entregando aquilo que foi escolhido de maneira ágil, para que a criança entenda que aquele gesto de apontar para o item escolhido é “poderoso” e pode fazer com que ela tenha acesso a objetos de interesse.

Envolvimento com pares e imitação

É importante, também, pensar em como podemos garantir o envolvimento de pares, especialmente quando pensamos em crianças atípicas. E, mais do que isso, como garantir que haja momentos de imitação (lembra quando falamos da importância da observação e imitação no aprendizado?). A imitação é uma ferramenta poderosa para aumentar a atenção da criança e promover interações significativas.

Mas como podemos promover isso?

Inicialmente, imitar a criança pode ser extremamente eficaz. Quando ela percebe que está sendo imitada, tende a direcionar sua atenção para o imitador, divertindo-se com a imitação e aumentando as chances de estabelecer contato visual. Este método é excelente para aumentar o número de interações, criando momentos compartilhados que fortalecem os laços afetivos.

A partir dessa prática, é possível despertar maior interesse na criança e até mesmo ensiná-la a imitar. Quando as crianças aprendem a imitar e são recompensadas por isso, a frequência dessa habilidade tende a aumentar. Para começar, pode-se imitar a maioria dos sons que a criança reproduz, com exceção de choros e gritos. Mesmo que não seja evidente que a criança compreenda que o som se aproxima de uma palavra, é importante demonstrar que ela foi ouvida e atribuir significado ao som produzido.

Para que essa interação seja eficaz, é essencial estar bem posicionado, de preferência face a face com a criança. Se, após a imitação, a criança emitir o som novamente, dê a ela outra oportunidade para imitar e inicie um jogo de imitação. Por meio dele é possível também ensinar a troca de turnos, isto é, o reconhecimento orgânico de quando é a vez de quem. Caso a imitação não ocorra, é possível imitar novamente em tom incitador esperando a deixa.

Outra forma de utilizar esse método é cantando músicas dando ênfase em palavras e frases chaves por meio do tom de voz, das expressões faciais e dos gestos. Isso pode ser feito com músicas diariamente cantadas na escola que sejam do interesse da criança. A partir delas, pode-se fazer pausas estratégicas expectantes diante das palavras chaves que foram ressaltadas anteriormente. Diante da emissão da palavra ou de um som parecido, pode-se continuar cantando. Por outro lado, se houverem apenas gestos breves ou pistas não verbais, é possível acrescentar a palavra e prosseguir com a música.

Além disso, a imitação como objetos que a criança goste, seja participando da brincadeira com ela, utilizando objetos paralelos semelhantes ou iguais também podem auxiliar. Quando se inicia essa prática, novamente, é possível trabalhar troca de turnos e, se a criança estiver engajada, o que pode ser feito por meio da narração, da nomeação e do acréscimo de sons lúdicos, é possível iniciar com variações. A magnitude da mudança deve ser de acordo com a rigidez da criança e o que ela aceita. Mas com criatividade é possível inserir diversas formas de brincadeiras a partir da imitação inicial.

Ainda pensando em dicas práticas, como é possível incentivar a interação entre pares? Como trouxemos anteriormente, a comunicação e o brincar, especialmente entre os pares, apresentam-se como grandes dificuldades para muitas crianças com TEA. Portanto, é nosso papel enquanto educadores e profissionais da saúde criar possibilidades para que haja o engajamento entre crianças típicas e neurodiversas.

Assim, em vez de pensar em atividades de ensino específicas dedicadas à interação entre pares, a aprendizagem cooperativa deve ser facilitada em todas as rotinas diárias, incluindo as atividades curriculares, o tempo livre e as refeições. Dentro de cada um destes contextos, o objetivo é criar situações que aproximem naturalmente as crianças. Brincadeiras na água e areia, empilhamento de blocos e construções de lego, atividades de desenho e pintura coletivas - usando, por exemplo, cartolinas -, músicas em roda são algumas atividades que levam crianças a se reunirem espontaneamente no mesmo local.

Para mais, incentivar crianças a entregar e compartilhar materiais, comentar sobre a criação uns dos outros e engajarem em troca de turno é importante para garantir essa interação. Esses incentivos são mais prováveis de acontecer caso o adulto se engaje na brincadeira também, atuando como um parceiro do brincar e modelando o comportamento das crianças de forma natural.

Finalmente, para casos em que a criança não se interessa pelas atividades selecionadas, devemos pensar na inclusão de temas e brinquedos de seu interesse que, então, servirão de ímã para o grupo. Neste caso, podemos pensar em uma criança que, mesmo não gostando de atividades de colorir, engaja no grupo ao ver que os desenhos são de personagens que ela gosta.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (5a ed.). Artes Médicas.

Brasil. (2012). Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: Lei n. 12.764, de 11 de dezembro de 2012. Brasília

___. (2015). Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília.

___. Ministério da Educação. (2017). Base nacional comum curricular. Secretaria de Educação Básica.

Centers for Disease Control and Prevention. (n.d.). CDC: Saving lives, protecting people. Recuperado de https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html

Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Fundamentos do ensino inclusivo. In W. Stainback & S. Stainback (Orgs.), Inclusão: Um guia para educadores (pp. 21-34). Artmed Editora.

Nogueira, M. L. M., Martins, P., Cardoso, A. A., & Sander, J. (2024). Minha criança tem características de autismo: o que fazer? Recuperado de https://ufmg.br/storage/2/1/5/7/2157928018283e78e9158b47421bfa9f_17123367722456_1633332584.pdf

Vivanti, G., Duncan, E., Dawson, G., & Rogers, S. J. (2017). Implementing the group-based Early Start Denver Model for preschoolers with autism. Springer International Publishing.

AUTORAS

MARIA LUÍSA M. NOGUEIRA

Professora do Programa de pós-graduação em Psicologia da UFMG. Psicóloga, mestre e Doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tendo realizado pós doutorado na A. J. Drexel Autism Institute/Filadélfia. Coordena a Especialização em Transtornos do Espectro do Autismo, o LEAD (Laboratório de estudo e extensão em autismo e desenvolvimento) e o PRAIA (Programa de atenção interdisciplinar ao autismo), todos vinculados à UFMG. Mãe atípica.

LUIZA PINHEIRO LEÃO VICARI

Graduada em Psicologia pela UFMG (2016), mestra em Educação pela UFMG (2018). Qualified Autism Service Practitioner-Supervisor (QASP-S, 2023). Qualified Behavior Analyst (QBA®, 2024) Diretora Clínica da Vínculo Desenvolvimento Infantil. Autora de artigos científicos na área de autismo e educação inclusiva.

LETÍCIA LEMOS SANTOS

Aluna de Psicologia da UFMG, estagiária em intervenção precoce no TEA, monitora da disciplina de Recursos para inclusão escolar no TEA. É integrante do LEAD na pesquisa do Modelo Denver de Intervenção Precoce em grupos no contexto da Educação Infantil.

VITÓRIA DE PAULA POLONIAL

Aluna de Psicologia da UFMG, estagiária em intervenção precoce no TEA, monitora da disciplina de Recursos para inclusão escolar no TEA. É integrante do LEAD na pesquisa do Modelo Denver de Intervenção Precoce em grupos no contexto da Educação Infantil.

MARIA JÚLIA SILVA RAMOS

Aluna de Psicologia da UFMG, estagiária em intervenção precoce no TEA, monitora da disciplina de Recursos para inclusão escolar no TEA. É integrante do LEAD na pesquisa do Modelo Denver de Intervenção Precoce em grupos no contexto da Educação Infantil.

ISABELLE DE JESUS FREITAS

Graduada em psicologia pela UFMG (2024), analista educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Voluntária na pesquisa Modelo Denver de Intervenção Precoce em grupos no contexto da Educação Infantil e no Projeto PI: Intervenção Precoce e Intensiva em Transtorno do Espectro do Autismo do LEAD/UFMG.

AGRADECIMENTOS

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo financiamento do projeto em que esse material foi desenvolvido - Demanda Universal 001/2022 APQ-01404-22
Fulbright Brasil pela bolsa de pós-doutorado que viabilizou o período na A. J. Drexel Autism Institute/EUA

LEAD

Laboratório de Estudo e Extensão em Autismo e Desenvolvimento/UFMG

FAPEMIG

ISBN: 978-65-01-24898-1

9 786501 248981