

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ELABORAÇÃO DE PEI DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Morgana de Fátima Agostini Martins*<sup>ID<sup>1</sup></sup>, *Gabriele Aparecida Barbosa Betone*<sup>ID<sup>2</sup></sup>

*Kaio da Silva Barcelos*<sup>ID<sup>3</sup></sup>

### Resumo

A escola representa um ambiente de trabalho coletivo, oferecendo amplas oportunidades de desenvolvimento, principalmente pensando nas crianças com alguma deficiência e/ou atraso no desenvolvimento. Este artigo teve como objetivo discutir a implementação e avaliação de um programa de formação para uma professora do Atendimento Educacional Especializado visando o uso de um Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental como subsídio para a elaboração de Plano Educacional Individualizado de alunos com TEA. A pesquisa de abordagem qualitativa se configura como uma pesquisa-ação. Foi participante uma professora do Atendimento Educacional Especializado que atuava na Sala de Recursos Multifuncionais que atendia alunos com TEA. A coleta de dados foi realizada em um Centro de Educação Infantil Municipal de um Município localizado ao Sul de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste do País. Os instrumentos utilizados foram: Roteiro de entrevista semiestrutura; Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) de Acosta (2023) e questionário de avaliação da formação. Os resultados apontam que a formação ajudou na criação de estratégias para avaliar o repertório da criança, permitindo a elaboração do Plano Educacional Individualizado adequados às necessidades específicas do aluno. Além disso, a formação promoveu a autonomia da professora, capacitando-a a utilizar o protocolo para avaliar outras crianças e definir novos objetivos educacionais. O modelo de formação proposto no estudo mostrou-se útil para aprimorar práticas docentes, sistematizar avaliações e construir o PEI, ampliando as ações da professora e assegurando que a escola é o lugar de todos e é sempre o lugar mais importante para crianças.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro do Autismo; Plano Educacional Individualizado; Formação de Professores.

## TEACHER TRAINING FOR PREPARING IEP FOR CHILDREN WITH ASD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

<sup>1</sup> Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires (Bolsista CAPES/CAFP UBA-UFGD), Doutora e Mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

<sup>2</sup> Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

<sup>3</sup> Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).



## Abstract

The school represents a collective work environment, offering wide development opportunities, especially with children with disabilities and/or developmental delays. This article aimed to discuss the implementation and evaluation of a training program for a Specialized Educational Service teacher targeting to use a Behavioural Repertoire Assessment Protocol as a subsidy for preparation of Individualized Educational Plan (IEP) for students with ASD. The qualitative research was configured as research-action. A teacher from Specialized Educational Service who worked at the Multifunctional Resource Room that served students with ASD was a participant. Data collection was performed in a Municipal Early Childhood Education Centre at municipality located in the south of Mato Grosso do Sul state, Centre-West region of Brazil. The instruments used were: semi-structured interview guide; Behavioural Repertoire Assessment Protocol (BRAP – ACOSTA, 2023) and training assessment questionnaire. The results indicated that the training was helpful for strategies creation to evaluate child repertoire, allowing the elaboration of Individualized Educational Plan adapted to specific student needs. Furthermore, the training promoted the teacher autonomy, enabling her to use the protocol to evaluate other children and define new educational objectives. The training model proposed in the study proved useful for improving teaching practices, systematizing assessments and building the IEP, expanding teacher actions and ensuring that school is a place for everyone and is always the most important place for children.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder; Individualized Educational Plan; Teacher training.

## 1. Introdução

A escola é lugar de todos. Esse espaço representa um ambiente de trabalho coletivo, oferecendo amplas oportunidades de desenvolvimento, principalmente pensando nas crianças com alguma deficiência e/ou atraso no desenvolvimento. Segundo Neto et al. (2018), a escola é o lócus principal da transformação contínua, onde os indivíduos podem absorver conteúdos, interagir e construir conhecimento. Dessa forma, é crucial que o ambiente escolar atenda às necessidades específicas de cada aluno, garantindo que a aprendizagem e a socialização ocorram de forma efetiva na sala de aula e entre todos os colegas.

Pensando no processo de Inclusão Escolar na Educação Infantil, que marca o início da Educação Básica, com crianças de zero a 5 anos. É preciso proporcionar o desenvolvimento integral, abordando aspectos físicos, cognitivos, sociais, afetivos e linguísticos, fundamentais para a autonomia da criança. Esse processo deve ser adaptado às necessidades individuais, promovendo um ambiente que facilite o desenvolvimento de todos os estudantes.

No que se refere ao processo de inclusão de alunos com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva



(2008) estabelece que alunos com TEA, assim como aqueles com deficiência e altas habilidades/superdotação, considerados Público Alvo da Educação Especial (PAEE), devem estar na rede comum de ensino, recebendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno.

Para que isso seja possível, além de garantir o acesso por meio das matrículas, é imprescindível que a formação de professores, atores principais, seja problematizada e aperfeiçoada constantemente.

Nesse sentido, voltaremos o olhar para a formação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atua com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). De acordo com Martins, Acosta e Barcelos (2022) o TEA é uma condição do neurodesenvolvimento que acomete, o funcionamento individual, principalmente, na chamada tríade do transtorno: socialização/comunicação e restrição de interesses e comportamentos repetitivos.

Este artigo tem como objetivo discutir a implementação e avaliação de um programa de formação para uma professora do AEE visando o uso de um Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental como subsídio para a elaboração de Plano Educacional Individualizado (PEI) de alunos com TEA.

## **2. Crianças com TEA na Educação Infantil: Avaliação, Plano Educacional Individualizado e Formação de Professores**

A Educação Infantil representa um marco no processo de desenvolvimento das crianças em um grupo social, que se distancia das relações de proteção do âmbito familiar. Esse estágio envolve novas formas de comportamento e experiências, ampliando o repertório de habilidades sociais das crianças (Barcelos e Martins, 2020). Amplia seu repertório cognitivo e de resolução de problemas, por isso, esse processo também apresenta um grande trabalho para os professores.

Um dos grandes desafios dos sistemas de educação é a construção da escola inclusiva (Martins, 2012). Espera-se que os professores, adotem novas práticas pedagógicas, levando em consideração as potencialidades e capacidades dos alunos PAEE, diminuindo assim as práticas segregadoras e excludentes para esses educandos, buscando aperfeiçoamento e capacitação para atender a demanda atual.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu Art. 205, preconiza a educação como direito de todos, assim como no Art. 206 inciso I, estabelece condições iguais de acesso e permanência na escola. Além disso, tais direitos estão previstos também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos Art. 58 e 59, e em muitos documentos que respaldam o ensino da pessoa com deficiência preferencialmente na rede de ensino comum.

Para fortalecer essa ideia, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/12) no artigo 1º, parágrafo 2º, prevê o acesso à educação bem como as adaptações cabíveis e



necessárias para contemplar suas necessidades. Apesar do respaldo legal, a falta de preparo e de conhecimento quanto à diversidade encontrada nas salas de aula e a precariedade na formação inicial e a baixa participação dos professores em formações continuadas voltadas para a inclusão do aluno com TEA tem sido os principais motivos para as dificuldades na escola (Pimentel, Fernandes, 2014).

As legislações referentes à formação de professores (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de 2015, e o Plano Nacional de Educação com vigência de 2014 a 2024) têm impulsionado mudanças no atendimento aos alunos PAEE. Inicialmente, o foco estava no aumento do número de matrículas para garantir o acesso desses alunos às escolas. Atualmente, a preocupação reside na qualidade da aprendizagem desses alunos, conforme apontado por Caiado e Laplane (2008).

De acordo com o artigo 1º da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) nº 04/2009, os alunos PAEE devem ser matriculados no ensino comum e no AEE e para atuar no AEE, o professor “deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008, p.17). No 2º artigo, da resolução CNE/CEB nº 04/2009, a função do AEE está como:

[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, p. 1).

O 5º artigo desta resolução, informa que a Sala de Recursos Multifuncionais (SEM) é o espaço indicado para ser realizado o AEE. Comunica ainda que o atendimento deve ser oferecido no contraturno da escolarização e que esse atendimento não substitui o ensino realizado na sala comum (Brasil, 2009). É função do professor que atua neste serviço, elaborar o plano do AEE. O plano deve identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos e determinar os recursos necessários para desenvolver competências e atividades adequadas. Destaca que o plano deve ser elaborado com a participação dos demais professores do aluno, das famílias e com os serviços da saúde e da assistência social disponíveis (Brasil, 2009).

O plano de AEE é elaborado pelo professor do AEE a partir de uma avaliação, e nele contém as seguintes informações:

[...] identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas; avaliação do

desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno (Brasil, 2010).

No que diz respeito à Educação Infantil, esse processo de avaliação deve acontecer, prevendo que essa a avaliação é uma das ferramentas utilizadas para o acompanhamento do desenvolvimento infantil. Por isso, necessita ser realizada para iniciar a prática pedagógica, uma vez que avaliar ao aluno, resulta na construção de estratégias de ensino que serão traçadas.

Para Faria e Bessler (2014) a avaliação, chamada avaliação pedagógica é uma prática escolar utilizada de diferentes formas e com diferentes conteúdos, para avaliar o nível de aprendizado do aluno. Assim sendo, a avaliação é um elemento de grande importância para auxiliar ao professor no processo de escolarização dos seus alunos. As autoras enfatizam que a avaliação pode ser realizada com diferentes fins e consideram como instrumentos avaliativos fundamentais à:

[...] avaliação do planejamento pedagógico; observação do cotidiano da sala de aula; registros individuais, elaborados com e sem a participação das crianças; construção de portfólios individuais e coletivos por professor e alunos; e relatório de avaliação geral elaborado pelo docente (Faria; Bessler, p. 162).

Tendo em vista que o AEE é um atendimento que visa auxiliar na aprendizagem do aluno e é oferecido preferencialmente na SRM, destacamos que, segundo Brasil (2010) a SRM, não visa substituir a escolarização da classe comum mas, sua implementação busca garantir aos alunos PAEE condições de acesso, participação e aprendizagem. Para Poker et al. (2013) o atendimento oferecido na SRM visa as especificidades do aluno, auxiliando o professor em seu trabalho pedagógico. Para isso, é necessário que ele faça uma avaliação, a fim de conhecer seu aluno, pois é fundamental que o profissional identifique as potências de seu repertório, bem como as barreiras que impossibilitam o desenvolvimento da criança e suas potencialidades.

Segundo Ferreira (2017), o professor que atua na SRM tem um papel fundamental no processo de inclusão escolar do aluno com TEA. Ao realizar a avaliação inicial para identificar os pontos fortes, bem como as barreiras que podem ser vencidas com um plano de AEE. Enfatiza-se que o processo de escolarização deste aluno não pode ser responsabilidade apenas do professor de AEE. Todos os que acompanham esta criança devem colaborar para a garantia de sua aprendizagem, pois o aluno com TEA na sala de aula, tem que ter possibilidades de se desenvolver e aprender.

Pereira (2014) destaca que é indispensável a participação da família no processo de escolarização, pois a família pode ajudar a encontrar soluções vantajosas referente às necessidades de seus filhos, em razão de serem os sujeitos que mais conhecem as individualidades da criança. Ao fazerem parte desse processo fortalecem a ligação entre família e escola, principalmente quando participam da elaboração e implementação do PEI.

No que se refere aos planos de ensino individualizados para alunos com deficiência encontramos na literatura várias denominações, como por exemplo, Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), Plano Educacional Individualizado (PEI), dentre outros. Ressalta-se que essas denominações não são encontradas na legislação brasileira e não há previsão de sua elaboração. Este documento possui diferentes denominações, nesse artigo, optou-se por utilizar o termo Plano Educacional Individualizado (PEI), de acordo com Martins (2002) e Tannús-Valadão e Mendes (2018)<sup>1</sup>.

Para Barbosa e Carvalho (2019), o PEI viabiliza a prática pedagógica, tendo em vista que é elaborado a partir da avaliação e contém informações sobre o desenvolvimento da criança, por exemplo, nível de escolarização já alcançado, suas habilidades, dificuldades e os objetivos a serem ainda alcançados. Assim, podendo favorecer o processo de escolarização dos alunos, com objetivos e metas que correspondem às necessidades específicas de cada um.

Glat, Vianna e Redig (2012) afirmam que o PEI é desenvolvido com base nas individualidades do aluno e possui as metas de ensino escolares e sociais, tendo em vista que é elaborado com base nas necessidades do aluno. Para Pereira e Pereira (2022) o PEI deve ser construído de forma colaborativa, isto é, entre a equipe pedagógica, profissionais da saúde e com a família, visando reunir o máximo de informações sobre a criança. Nele devem conter as metas a serem alcançadas pelo aluno, a fim de proporcionar possibilidades para que o mesmo avance no aprendizado.

Ao elaborar o PEI para o aluno com deficiência, o professor passa a ter uma ferramenta que lhe auxiliará na sua atuação pedagógica, no processo de inclusão do aluno PAEE no ambiente escolar, pois, no momento em que essa criança é inserida na escola surge a necessidade de promover a ela as melhores condições de ensino. A equipe escolar, ao avaliar o aluno, identificarão suas necessidades e poderão proporcionar estratégias de ensino adequadas e que promovam a aprendizagem desse aluno.

Nesse contexto, para que o aluno com TEA tenha aprendizagem significativa a escola precisa estar preparada para fornecer a ele práticas efetivas, pois a inclusão escolar deste aluno não depende só de sua inserção, é preciso garantir sua aprendizagem, investindo em suas competências, e também fornecer caminhos para que ele se sinta parte integrante deste espaço (Chiote, 2013).

---

<sup>1</sup> Ressalta-se que a denominação utilizada neste trabalho será Plano Educacional Individualizado (PEI), para referir-se aos planejamentos elaborados por profissionais da educação, com vistas a nortear as ações pedagógicas junto às pessoas com deficiências.



Braun e Marin (2018) compreendem que escolarização é o cumprimento do papel social da escola ao assegurar que os alunos aprendam aquilo que ela oferece, objetiva mais do que, aprender a ler, escrever, contar. Espera-se também que desenvolvam suas capacidades de interação e participação na vida comunitária para que possam obter conhecimentos e serem escolarizados, em busca da maior autonomia possível.

No que se refere à inclusão escolar dos alunos com TEA na Educação Infantil, Perin (2015), afirma que os processos inclusivos devem ser pensados visando o desenvolvimento do aluno. Para o autor as práticas inclusivas devem engajar o aluno, despertando seu interesse e possibilitando seu progresso nos mais diversos âmbitos.

É importante ressaltar a falta de discussões sobre a inclusão escolar na Educação Infantil, apesar de sua importância na formação cidadã, conforme mencionado nos estudos de Carneiro (2012), Brandão e Ferreira (2013), Fachinetti Nascimento e Giroto (2016), Rubinsztein (2018) e Bruno e Nozu (2019), que evidenciam a falta de atenção a essa etapa nas abordagens educativas inclusivas.

Destaca-se que a inclusão escolar quando refletida no contexto da Educação Infantil, faz parte de um movimento político cultural, social e educacional baseado na defesa de todos viverem, aprenderem e participarem juntos sem práticas discriminatórias. O objetivo desse paradigma é desenvolver todo o potencial humano de forma que respeite as diferenças e necessidades de cada aluno (Brasil, 2001).

Segundo Brandão e Ferreira (2013) o acesso e a permanência dos alunos PAEE na Educação Infantil representa um movimento baseado em uma educação inclusiva e respeitosa diante das diversidades. Informam ainda, que quanto mais cedo as crianças ingressarem na Educação Infantil, maiores serão as mudanças em seu processo de desenvolvimento e integração social nas atividades familiares e comunitárias, além das garantias de melhores condições de saúde e crescimento dado a realidade de países em desenvolvimento.

Walter, Ferreira-Donati e Fonseca (2015) destacam que para atender o aluno com TEA são necessárias adaptações pedagógicas, tais como: adequações de atividades; apoio visual e previsibilidade com a rotina. O professor deve observar se o aluno com TEA compreende o que é proposto, bem como, se o que está sendo ensinado condiz com a sua capacidade de compreensão.

Nas discussões atuais, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) busca assegurar seis direitos da criança na Educação Infantil, pautados na aprendizagem e no desenvolvimento. O primeiro é conviver com outras crianças e adultos, para que aprendem outras linguagens, conheçam a si e o outro e respeitem as diferenças. O segundo é o brincar de diferentes formas, com pessoas diferentes, em lugares diferentes, possibilitando assim, a ampliação de seus conhecimentos, criatividade, experiências emocionais, cognitivas, sociais, etc. O terceiro se refere à participação que a criança tem com adultos e outras crianças, durante as atividades dadas pelo educador ou

quando realiza atividade de vida cotidiana, ou seja, quando a criança escolhe brincadeiras e materiais ela desenvolve a capacidade de decidir e se posicionar.

O quarto diz respeito ao explorar, ou seja, quando a criança amplia seus conhecimentos culturais, em diferentes modalidades, na arte, na escrita, dentre outros. O quinto compete à capacidade de o indivíduo expressar suas necessidades fazendo uso de diferentes linguagens. O sexto e último, refere-se à construção da identidade pessoal, social e cultural, no qual a criança cria uma imagem positiva de si e dos grupos a que pertence, nas diferentes vivências no ambiente escolar, familiar e comunitário. Nesse sentido, a Educação Infantil educa e cuida, objetivando ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades desta criança (Brasil, 2017). Para assegurar as aprendizagens a BNCC estabelece que:

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, sobretudo, do que devem “saber fazer” considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 13).

De modo geral, a inclusão escolar de crianças com TEA tem encontrado resistências, inclusive quanto, a inserção destes alunos no ambiente escolar. Alguns professores têm questionado a inserção dos alunos com TEA por possuírem um olhar estereotipado da pessoa e principalmente por não se sentirem preparados para atender o aluno na sala de aula comum (Pinto, 2013; Ferreira, 2017).

Bortoleto (2018) aponta situações que tem prejudicado a inclusão escolar e o ensino dos alunos com TEA, para a autora os professores possuem pouco conhecimento sobre o TEA e não utilizam abordagens pedagógicas apropriadas. Schmidt et al. (2016) relata que os professores que atendem a alunos com TEA, se sentem despreparados em sala de aula. Costa, Zanata e Capellini (2018) salientam que toda equipe escolar deve ser capacitada para atender o aluno com TEA, pois o sucesso ou fracasso da inclusão escolar desse aluno se refere às adaptações desenvolvidas por toda a escola.

Na perspectiva de contribuir com essa proposta, foi ofertado um programa de formação para uma professora do AEE que atuava na SRM no atendimento de crianças com TEA matriculadas na Educação Infantil.



### 3. Metodologia

A pesquisa se fundamentou na abordagem qualitativa e se configura como uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação, como apontado por Thiollent (2011) caracteriza-se como uma pesquisa social, pois, não visa apenas a coleta de dados, se objetiva a resolver ou, pelo menos, esclarecer problemas identificados.

Foi participante uma professora do Atendimento Educacional Especializado que atuava na Sala de Recursos Multifuncionais que atendia alunos com TEA. A professora tinha 32 anos de idade, era graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Especial e TEA, atuava como docente há 12 anos e há três anos com alunos com TEA.

A coleta de dados foi realizada em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de um Município localizado ao Sul de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste do País. Até o final do ano de 2023, o CEIM atendia a 165 crianças com idade entre dois e cinco anos, dentre essas, sete com TEA. Em relação ao espaço físico contava com cinco salas de aula, com funcionamento de dez turmas divididas nos períodos matutino e vespertino. Ambos os períodos atendiam às turmas: um maternal I; dois maternal II e dois Pré-I. Neste CEIM possuía uma SRM que funcionava como polo, atendendo a crianças vindas de outros CEIMs da região.

Os instrumentos utilizados foram: Roteiro de entrevista semiestrutura, que teve como objetivo identificar a formação da participante e levantar seus conhecimentos sobre elaboração de PEI; Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) de Acosta (2023). O PARC é um instrumento elaborado para avaliar crianças com atrasos no desenvolvimento, com a finalidade de identificar comportamentos-alvo que podem auxiliar na indicação das habilidades a serem trabalhadas. É indicado para avaliar o comportamento de crianças com idades entre quatro meses e cinco anos, abrangendo a faixa etária da Educação Infantil. Destaca-se que ele pode ser utilizado para avaliar crianças com idades superiores que apresentem atrasos significativos no desenvolvimento, desde que seja adaptado para as necessidades daquela criança. Portanto, a avaliação não está baseada somente na idade da criança, mas no seu repertório comportamental atual.

Também foi utilizado um questionário de avaliação do programa de formação, composto por questões abertas e de múltipla escolha, com o objetivo de avaliar o nível de satisfação da participante sobre o programa de formação ofertado.

A coleta de dados foi realizada a partir de duas etapas:

Etapa 1: Elaboração e implementação do programa de formação. O programa de formação foi desenvolvido na SRM em conjunto com a professora participante.

Etapa 2: Avaliação do Programa de Formação. Nesta etapa, foi aplicado um questionário com a professora, para conhecer a versão da participante sobre sua experiência com o PARC e com o PEI.

Os dados foram apresentados e analisados qualitativamente de forma descritiva e serão apresentados na sessão resultados.

#### 4. Resultados

O Quadro 01 apresenta os temas que foram abordados na formação com a professora e os objetivos de cada tema.

**Quadro 01. Temas e Objetivos do Programa de Formação.**

TEMAS	OBJETIVOS
Sobre o Instrumento	Explicar sobre os objetivos do uso do PARC; Apresentar as áreas que compõem o PARC e como são avaliadas; Discutir sobre os critérios de avaliação da criança na execução da tarefa.
Áreas do Desenvolvimento Infantil	Explicar sobre as habilidades que são avaliadas nas subáreas que compõem o PARC: cognição; comunicação; socialização; autonomia; e coordenação motora.

Fonte: adaptado de Betone (2024).

Após a elaboração dos temas e objetivos foi discutido com a participante as ações da formação. A formação do PARC ocorreu em um período de seis encontros e teve a duração de 6h55min em dois meses. Todos os encontros foram realizados no ambiente escolar com os materiais/recursos que a professora já possuía. No Quadro 02 pode ser observado a duração de cada encontro de formação.

**Quadro 02. Programação e duração dos encontros**

PROGRAMAÇÃO	DURAÇÃO
Encontro 1: Objetivos de uso do PARC	1 hora
Encontro 2: Habilidades da área de cognição	1 hora 45min
Encontro 3: Habilidades da área de comunicação	1 hora 35min
Encontro 4: Habilidades da área de socialização	1 hora
Encontro 5: Habilidades da área de autonomia	40 min
Encontro 6: Habilidades da área de coordenação motora	55 min

Fonte: Adaptado de Betone (2024).

No primeiro encontro foi discutido a função e o potencial sobre o instrumento com subsídio para o PEI. Foram utilizados os três materiais que compõem o PARC, sendo eles: o manual de orientação da aplicação, a folha de resposta e as estratégias de ensino de comportamentos-alvo. Foram discutidos

os objetivos das cinco áreas do instrumento, sendo elas: Cognição, Comunicação, Socialização, Autonomia e Coordenação Motora.

As habilidades do PARC estão organizadas em áreas e subáreas. A área de cognição, possui duas subáreas denominadas de Pareamento/Associação com 21 habilidades e a subárea de Habilidades Pré-Acadêmicas contém 19 habilidades. A área possui 40 habilidades a serem avaliadas, no total. A área de Comunicação possui 135 habilidades que estão distribuídas em seis subáreas, sendo elas: Comportamento Vocal (4 habilidades); Imitação Verbal (11); Solicitação (17); Linguagem Receptiva (30); Linguagem Expressiva (39) e Conversação (34).

A área de Socialização é comportas por 85 habilidades, distribuídas em quatro subáreas, sendo elas: Contato Visual (3); Imitação Motora (10); Brincar (29) e Habilidades Sociais (43). As áreas de Autonomia (44) e a área de Coordenação Motora (41).

Foram abordadas estratégias em como dar instruções para a criança durante a aplicação, de acordo com as dicas (motora ou verbal) sugeridas no protocolo. O PARC sugere o uso de Dica Motora e Dica Verbal, que podem ser utilizadas durante a aplicação das habilidades que o avaliador programou para avaliar e também ensinar posteriormente. No entanto, a escolha do tipo de dica depende do comportamento que é esperado da criança.

A Dica Motora pode ser oferecida de três maneiras: dica física total (DF): o aluno é guiado fisicamente para realizar a resposta esperada; dica física leve (DL): o aluno é auxiliado fisicamente pelo aplicador que realiza parte do movimento com ele para garantir a execução correta da resposta; dica gestual (DG): o aluno recebe uma orientação visual sobre como emitir a resposta desejada por meio de gestos indicativos, como apontar, por exemplo. A Dica Verbal é composta por: dica ecoica (EC): quando é dito à criança o que se espera que ela diga, para que ela repita; intraverbal (INT): a dado parte da dica e o aluno consegue responder o restante; instrução verbal (IV): o nível de instrução verbal solicitado é modificado ou ampliado, para que o aluno cumpra a demanda.

A partir do segundo encontro o tema estudado foi sobre as áreas do desenvolvimento infantil. A área de Cognição e suas subáreas foi a primeira a ser ofertada. Foi explicado à professora que as habilidades descritas no manual estão organizadas em níveis de complexidade, ou seja, das mais simples à mais complexas. E ressaltado a importância de iniciar a avaliação sempre pela primeira habilidade, pois, caso a criança apresente cinco erros consecutivos a aplicação deveria ser interrompida e as habilidades não cumpridas, deveriam ser selecionadas para o ensino.

No terceiro encontro tratou-se da área de Comunicação e suas subáreas. As habilidades avaliadas na subárea de comportamento vocal, foram pontuadas nesta formação, pois envolve habilidades muito básicas de comunicação, como, por exemplo, espera-se que a criança emita sons vocais espontâneos, ou emita vocalizações espontâneas que se aproximem de palavras corretas. Essas habilidades já estão presentes no repertório comportamental da criança, desde o nascimento e é preciso explorá-las.

Outras habilidades também foram discutidas a partir de situações que haviam acontecido em avaliações anteriores com a criança, como, por exemplo, na primeira habilidade da linguagem receptiva na qual é esperado que a criança execute ações motoras, solicitadas pelo aplicador, tais como: mandar um beijo, dar tchau. Os registros apontam que a criança já realizava essa tarefa, porém na avaliação com o PARC não faz.

A área de socialização e suas subáreas foi estudada no quarto encontro. Foi solicitado que a professora fizesse a leitura das habilidades e sugerisse formas e materiais para realizar a avaliação. Ao ler as habilidades a professora relatou situações em que a criança já havia emitido tais comportamentos, em situações cotidianas. Neste encontro, a professora comentou sobre algumas sugestões de atividades que poderiam ser usadas na aplicação do PARC.

No quinto encontro foi estudada a área de Autonomia. A professora foi lendo as habilidades e relatando situações cotidianas em que o aluno já havia emitido o comportamento. Relatou que certa vez, a criança chegou no atendimento comendo uma maçã, então sabia que ele levava alimentos até a boca, por exemplo, informou que já ocorreram situações em que a criança foi ao banheiro mais não lavou as mãos, foi necessário lembrá-la.

O sexto e último encontro tratou da área de Coordenação Motora. A importância de analisar a todas as habilidades, está na elaboração de uma estratégia em que seja possível avaliar mais de uma habilidade em uma aplicação, como por exemplo, ao planejar que a criança deverá pintar um desenho, é possível avaliar se ela segura o lápis de forma correta, entre o polegar e indicador apoiando no dedo médio; se usa o apontador quando a ponta do lápis está quebrada e se pinta dentro de espaços determinados, ainda se acata comandos específicos, e reconhece cor, se as nomeia, etc.

De forma geral, foi possível observar dentro desse contexto, uma possibilidade de explorar as habilidades já presentes no repertório comportamental da criança e ajustar instruções de acordo com as necessidades específicas individuais. A professora demonstrou uma participação efetiva na formação, sugerindo atividades práticas para a aplicação do protocolo, percebendo que o processo pode ser rápido e eficiente, ainda que o protocolo e seus manuais sejam extensos.

A professora comentou que a formação contribuiu para sua prática e classificou o PARC como um protocolo norteador para a prática profissional. Após o primeiro encontro a professora observou que esta formação a auxiliou e buscou junto ao CEIM um horário específico para realizar a formação. Com o passar dos encontros, a professora desenvolveu autonomia para utilizar o protocolo e passou a aplicá-lo com outros alunos de forma independente. Também usou para fazer orientações para as demais professoras deste CEIM com base nas habilidades do PARC e nas orientações às famílias.

Assim, a aplicação do PARC envolveu uma compreensão detalhada das áreas e subáreas do desenvolvimento infantil, uso estratégico de dicas motoras e verbais e a necessidade de adaptação contínua às respostas das crianças. A colaboração ativa da professora e a observação de comportamentos em

contextos naturais são fundamentais para o sucesso da avaliação e do ensino promovido na SRM e na sala comum.

Para Contreras (2002), o professor pode ser percebido como um meio de transmissão de informações, com habilidade para adaptar-se e desenvolver estratégias visando melhorar seu desempenho. Uma formação que visa a autonomia do professor, só será viável com a contribuição dele como sujeito participante no desenvolvimento e implementação dos currículos, visto que é o principal interessado nesse avanço. Sua atuação é de vital importância para que esse objetivo seja alcançado.

Podemos observar que a professora adquiriu conhecimentos que contribuíram para sua prática, quando passou a utilizar o PARC, por conta própria para fazer orientações e outras avaliações. Observamos que a formação possibilitou que a professora participante adquirisse conhecimentos que foram expandidos fora do atendimento na SRM, pois utilizou o PARC para ajudar outros professores que atuam como regentes na sala comum, compreendendo que atendimento individualizado não significa atendimento individual.

## 5. Algumas Considerações

Com o objetivo de implementar e avaliar um programa de formação para uma professora do AEE no uso do Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) para a elaboração de PEI de alunos com TEA, foi possível evidenciar os benefícios e possibilidades do uso do protocolo para a avaliação e elaboração do PEI de crianças com TEA na Educação Infantil.

A aplicação do instrumento PARC demonstrou ser um processo abrangente e detalhado, capaz de avaliar múltiplas áreas do desenvolvimento infantil, incluindo Cognição, Comunicação, Socialização, Autonomia e Coordenação Motora. Os encontros iniciais foram fundamentais para esclarecer a organização das habilidades em subáreas e níveis de complexidade, além de ensinar as instruções de aplicação baseadas em dicas motoras e verbais.

O percurso formativo enfrentou desafios, como a percepção inicial da complexidade e duração do protocolo, mas também revelou possibilidades positivas. Ao explorar as habilidades já presentes no repertório comportamental da criança e ajustá-las as instruções conforme as necessidades individuais, observou-se a eficiência e a eficácia da aplicação do PARC para a construção de PEI e, principalmente, como propulsor de orientação e de formação de outros agentes na escola.

A participação ativa da professora foi crucial para o sucesso do processo. Sua evolução, de uma inicial hesitação para uma colaboração efetiva, destacou a importância de envolvê-la como um sujeito participativo no desenvolvimento e implementação das estratégias. A formação permitiu que a professora adquirisse conhecimentos práticos e teóricos, possibilitando-lhe utilizar o PARC de forma independente e apoiará outros profissionais, ampliando o impacto positivo da formação além do objetivo inicial proposto.

Em síntese, o uso do PARC requer uma compreensão detalhada das áreas e subáreas do desenvolvimento infantil, bem como a aplicação estratégica de dicas motoras e verbais. A adaptação contínua às respostas das crianças e a observação de comportamentos em contextos naturais são fundamentais para uma avaliação e ensino bem-sucedidos. A formação profissional que promove a autonomia e a colaboração ativa dos professores é essencial para alcançar uma prática educativa mais eficaz e dinâmica. A experiência com o PARC ilustra como a formação continuada e com aplicações práticas assistidas podem transformar a prática pedagógica, beneficiando professores e alunos, principalmente.

Foi possível constatar que pela formação para o PARC contribuiu com: a prática da professora na SRM; o desenvolvimento de estratégias capazes de avaliar o repertório da criança, possibilitando a elaboração de um PEI de acordo com as suas necessidades educacionais específicas. Com a formação foi possível desenvolver a autonomia da professora, para além da SRM. Esse instrumento, no modelo de formação elaborado neste estudo pode auxiliar aos professores no aprimoramento de suas práticas, pois com a formação sobre o instrumento a professora foi capaz de utilizar o protocolo para iniciar a avaliação de outras crianças e traçar novos objetivos para seus alunos.

Além de implementar a prática de avaliações sistematizadas e construção de PEIs para as demais crianças por ela atendidas. Primordialmente, por meio deste protocolo, na ampliação efetiva das ações da professora participante para além da SRM e para todos os professores dos alunos atendidos com a meta de garantir que a escola é o lugar de todos e é sempre o lugar mais importante para crianças.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Priscila de Carvalho. **Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) na construção de Planos de Ensino Individualizado para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2013. 224f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

BARBOSA, Vânia Benvenuti; CARVALHO, Marcos Pavani. **Conhecimento Necessário para Elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI**. Rio Pomba, Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Rio Pomba, 2019. 23p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf> Acesso em: 15 abr. 2024.

BARCELOS, Kaio da Silva; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Formação de Professores e as Práticas Pedagógicas voltadas para a Inclusão de Crianças com Autismo: Levantamento Bibliográfico. In SILVEIRA, E.; SANTANA, W. (Org.). **Educação: Entre saberes, poderes e resistências**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. v. 1, p.164-176.



BETONE, Gabriele Aparecida Barbosa. **Usabilidade do Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) para elaboração de Plano Educacional Individualizado de Crianças com TEA na Educação Infantil.** 2024. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

BORTOLETO, Luiza Zanin. **Pesquisa Bibliográfica: autismo e inclusão na educação infantil.** Trabalho de conclusão de curso (Bacharel em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Práticas Pedagógicas e a Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Márcia Regina. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas.** Curitiba: CRV, 2018.

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 487-502, 2013.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CEB nº 02/2001. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Lei Berenice Piana. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Brasília, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12764.htm) Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 10 abr. 2024.



BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade na Educação Especial**, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em: 25 abr. 2024.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Política de Inclusão na Educação Infantil: avanços, limites e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 686-701, abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199/8050> Acesso em: 15 abr. 2024.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. **31 Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br> Acesso em 10 abr. 2024.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa; ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A Educação Infantil com Foco na Inclusão de Alunos com TEA. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**. v. 10, n. 21, p. 294-313, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592/pdf> Acesso em: 30 abr. 2024.



CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: Trabalhando a mediação pedagógica.** Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2013.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida; NASCIMENTO, Beatriz Aparecida Barboza; GIROTO, Claudia Regina Mosca. O Trabalho Pedagógico para Alunos Público-Alvo da Educação Especial: investigando a inclusão na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p.861-880, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p861-880> Acesso em: 30 abr. 2024.

FARIA, Ana Paula; BESSELER, Lais Helena. A Avaliação na Educação Infantil: Fundamentos, Instrumentos e Práticas Pedagógicas. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente**, Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 155-169, set-dez, 2014.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil: o desafio da formação de professores.** 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Revista, Ciências Humanas e Sociedade.** RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/plano-educacional-individualizado> Acesso em: 10 abr. 2024.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Avaliação de um programa de formação continuada para professores de alunos severamente prejudicados.** 192f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; ACOSTA, Priscila de Carvalho; BARCELOS, Kaio da Silva. Plano de Ensino Individualizado para Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. *In*: SILVA, Aline Maira da Silva; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. (Org.). **Educação Especial: cenários, perspectivas e práticas.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 266.

NETO, Antenor de Oliveira Silva; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMOIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla Ferreira; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

PEREIRA, Débora Mara **Análise dos Efeitos de um Plano Educacional Individualizado no Desenvolvimento Acadêmico e Funcional de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo.** 2014. 181 f. Dissertação



(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PEREIRA, Marta Aparecida de Mello; PEREIRA, Ana Paula Camilo. Planejamento Educacional Individualizado: Desafios e Avanços nas Práticas Colaborativas de Ensino. **Colloquium Humanarum**, v.19, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4180/3381> Acesso em: 30 abr. 2024.

PERIN, Josiele Albina **Inclusão de Crianças Autistas na Educação Infantil**. 2015. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2015.

PINTO, Sulamyta da Silva. **Práticas Pedagógicas e o Sujeito com Autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum**. Dissertação (Mestre em Educação), Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6077> Acesso em: 22 abr. 2024.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology: Communication Research**, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; MILANEZ, Simone Ghedini Costa; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo, Cultura Acadêmica, Marília-SP, 2013, 184p.

RUBINSZTEJN, Carla. **Desafios e Possibilidades da Inclusão na Educação Infantil**. 2018. 34p. Monografia (Programa de Pós graduação). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre (RS): Penso, 2013.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima de; NUERNBERG, Adriano Henrique; KUBASKI, Cristiane. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão Escolar e o Planejamento Educacional Individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-18, 2018.



THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo; FERREIRA-DONATI, Grace; FONSECA, Kátia de Abreu. **Conceituando e Contextualizando os Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD**. Disponível em: [http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/35961/mod\\_scorm/content/3/index.html](http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/35961/mod_scorm/content/3/index.html) Acesso em: 19 abr. 2024.

Recebido em: 20 de maio de 2024.  
Aceito em: 28 de setembro de 2024.  
Publicado em: 30 de outubro de 2024.

