

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM AUTISMO: UMA ANÁLISE À
LUZ DAS PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS**

PEDAGOGICAL PRACTICES FOR STUDENTS WITH AUTISM: AN ANALYSIS IN
LIGHT OF EVIDENCE-BASED PRACTICES

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDIANTES CON AUTISMO: UN ANÁLISIS A
LA LUZ DE LAS PRÁCTICAS BASADAS EN EVIDENCIAS

Mariele Finatto¹ 0000-0002-7234-1192

Carlo Schmidt² 0000-0003-1352-9141

¹Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, RS, Brasil; marielefinatto@gmail.com

²Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria, RS, Brasil; carlopsico3@gmail.com

RESUMO:

A literatura vem destacando a carência de publicações sobre práticas pedagógicas que visem a minimizar as barreiras à participação e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas. Esta pesquisa objetivou relatar as intervenções realizadas em um Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos com TEA para analisar seus fundamentos teóricos e considerá-las à luz de Práticas Baseadas em Evidências (PBE). A amostra contou com oito alunos com TEA. Foram analisadas videografações de 43 atendimentos realizados pelo serviço de AEE resultando na identificação de nove práticas afins à PBE, descritas em forma de relatos sobre como as práticas foram observadas nos vídeos: Apoio Visual, Reforçamento, Apoio Visual/Reforçamento, Intervenção Naturalística/Modelagem, *Promptings*, Análise de Tarefa, Intervenção Mediada por Pares, Intervenção Baseada no Antecedente, Comunicação Alternativa e Aumentativa. Conclui-se que a identificação e descrição destas estratégias de intervenção podem auxiliar professores na escolha de metodologias pedagógicas para alunos com autismo no serviço de AEE. Discute-se a respeito da necessidade de aproximação do conhecimento científico à escola.

Palavras-chave: autismo; educação especial; ensino.

ABSTRACT:

The literature has presented gaps about pedagogical practices that teachers can use to the removal of barriers that impede the participation and learning of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in schools. This research aimed to report the interventions carried out in a Specialized Educational Service (SES) with students with ASD to analyze their theoretical foundations and consider them in the light of a set of Evidence-Based Practices (EBP). The sample had eight students with ASD. Video recordings of 43 sessions performed by the SES service were analyzed, resulting in the identification of nine practices related to EBP, described in the form of vignettes: Visual Support, Reinforcement, Visual Support/Reinforcement, Naturalistic Intervention/Modeling, Promptings, Task Analysis, Peer-Mediated Intervention, Antecedent-Based Intervention, Augmentative and Alternative Communication. It is concluded that the identification and description of these intervention strategies can help teachers in choosing pedagogical methodologies for students with autism in the SES service. It discusses the need to bring scientific knowledge closer to school.

Keywords: autism; teaching; special education.

RESUMEN:

La literatura ha destacado la falta de publicaciones sobre prácticas pedagógicas destinadas a minimizar las barreras para la participación y el aprendizaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las escuelas. Esta investigación tuvo como objetivo informar sobre las intervenciones realizadas en una Atención Educacional Especializada (AEE) con estudiantes con TEA para analizar sus fundamentos teóricos y considerarlos a la luz de las Prácticas Basadas en la Evidencia (PBE). La muestra incluyó a ocho estudiantes con TEA. Se analizaron grabaciones de video de 43 sesiones de atención realizadas por el servicio de AEE, lo que resultó en la identificación de nueve prácticas afines a las PBE, descritas en forma de informes sobre cómo se observaron las prácticas en los videos: Apoyo Visual, Reforzamiento, Apoyo Visual/Reforzamiento, Intervención Naturalista/Modelado, Promptings, Análisis de Tarea, Intervención Mediada por Pares, Intervención Basada en el Antecedente, Comunicación Alternativa y Aumentativa. Se concluye que la identificación y descripción de estas estrategias de intervención pueden ayudar a los profesores en la elección de metodologías pedagógicas para estudiantes con autismo en el servicio de AEE. Se discute la necesidad de acercar el conocimiento científico a la escuela.

Palabras clave: autismo; educación especial; enseñanza.

Introdução

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma atividade de caráter pedagógico, prestada pelo professor da educação especial, com objetivo de complementar ou suplementar o processo de ensino e aprendizagem de alunos apoiados pela educação especial (Brasil, 2010). O AEE tem como função identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação plena dos alunos público da educação especial na rede regular de ensino (Brasil, 2010). Dentre esses alunos, aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) recebem este tipo de atendimento em quaisquer espaços escolares que não necessariamente na sala de recursos (Brasil, 2008). Visto que os alunos com TEA se constituem como aqueles apoiados pela educação especial e que esta é uma modalidade de ensino que perpassa de forma transversal todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2008), é fundamental disponibilizar acesso a práticas e estratégias de ensino que oportunizem a esses alunos pleno acesso ao currículo através da participação e aprendizagem.

As Políticas de Educação Especial objetivam orientar, acompanhar e avaliar a educação dos alunos público da educação especial através dos diferentes serviços oferecidos pela rede regular de ensino. Porém, observam-se lacunas no que tange a orientação do serviço do AEE especificamente para alunos com TEA que se estende desde as normativas federais. Por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a nota técnica nº 24/2013 (Brasil, 2013), apresentam similaridades quanto à incipiência em detalhar ações dos professores de educação especial em termos de práticas pedagógicas a serem utilizadas junto a alunos com TEA. Este fato pode estar contribuindo para

os resultados pouco satisfatórios relatados na literatura recente sobre a aprendizagem destes alunos (Schmidt *et al.*, 2016).

Sobre o AEE, há poucas diretrizes ou normativas a respeito da suplementação e do enriquecimento curricular para casos de altas habilidades/superdotação. Do mesmo modo, para as deficiências sensoriais também existem algumas orientações de serviços, práticas e recursos específicos, ainda que breves (Brasil, 2008). Já quanto ao TEA, percebe-se também, uma escassez quanto a orientações sobre como trabalhar pedagogicamente com este alunado, revelando a necessidade de produção de conhecimento nesta área.

A literatura na área da educação especial reforça este argumento ao relatar o desconhecimento dos professores, tanto prático quanto teórico, a respeito de práticas pedagógicas para o trabalho docente com alunos com autismo (Faria *et al.*, 2018). A causa para estas dificuldades parece residir, em parte, em relatos de professores sobre carências em sua formação, tanto inicial quanto continuada, implicando em desconhecimento sobre o autismo, e consequentemente, sobre dificuldades em avaliar, planejar e ensinar nesse contexto (Carvalho; Schmidt, 2021). Ainda que grande parte destes relatos se refiram a professores de ensino comum, entende-se que esses professores devam ter o professor de educação especial como uma referência ao encontrar dificuldades no processo de inclusão. Ou seja, o professor de educação especial é quem poderia, teórica e legalmente, articular as ações e dinamizar o conhecimento sobre práticas que possam ser utilizadas em sala de aula para auxiliar na escolarização desses alunos (Brasil, 2010).

A formação dos professores de educação especial, para que possam subsidiar os professores do ensino comum, pressupõe que esses tenham conhecimento sobre as deficiências, incluindo o TEA (Camargo *et al.*, 2020). A partir dos saberes articulados entre professores de sala de aula e de educação especial é que podem emergir práticas que atendam às demandas educacionais mais específicas desses alunos.

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, aparece de diferentes maneiras em cada sujeito ao longo do seu desenvolvimento (Associação Americana de Psiquiatria [APA], 2022). As características essenciais contemplam dificuldades na comunicação social e comportamento interesses e atividades restritos e repetitivos, que aparecerem precocemente no desenvolvimento e acabam por limitar de diferentes formas sua autonomia e aprendizagem. Por essa razão utiliza-se a denominação “espectro do autismo”. O termo busca definir a grande variedade de formas com que o autismo se manifesta, uma vez que a combinação de suas características ocorre de modo singular em cada indivíduo, demandando abordagens diferenciadas para cada sujeito (Schmidt, 2017).

A literatura vem mostrando um aumento mundial na detecção de casos de autismo. De acordo com o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), foram analisados casos de crianças na faixa etária de oito anos de idade em onze estados dos EUA no ano de 2020, estimando-se que há um caso de autismo para cada 36 nascimentos (Maenner *et al.*, 2023). Não há pesquisas nacionais que indiquem a prevalência de pessoas com diagnóstico de TEA no Brasil, por isso utiliza-se como indicador o número de matrículas na rede regular de ensino. De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2021), houve um aumento de 26,7% de matrículas na educação especial entre os anos de 2017 e 2021, corroborando os dados internacionais. Destaca-se, dentre estas, o crescimento de 106% no número de matrículas de alunos com TEA, que passou de 98.700 em 2017 para 204.000 em 2021. Porém, a formação inicial ou continuada dos professores para atender essa demanda parece não acompanhar esses números.

Considerando que as práticas que apresentam evidências de efetividade se constituem como um conhecimento essencial por parte dos profissionais que atuam com esses alunos, a problemática que se instala nesse contexto é que tais práticas não têm sido priorizadas na formação de professores (Camargo *et al.*, 2020). Compreende-se a efetividade como a identificação de uma relação de causalidade entre a introdução de um procedimento interventivo e mudanças no comportamento-alvo (Nunes; Schmidt, 2019). Mesmo com uma produção científica recentemente crescente sobre educação de alunos com TEA, a articulação desses saberes com a prática do professor de educação especial parece carecer de uma maior aproximação (Nunes; Schmidt, 2019).

A literatura atualmente já apresenta práticas de ensino que demonstram efetividade em atingir determinados objetivos educacionais de alunos com autismo (Sam *et al.*, 2023). A esse conjunto de práticas tem sido atribuído o termo Práticas Baseadas em Evidências (PBE). “Originadas nas áreas da saúde e da educação, as PBE consistem em uma abordagem que prevê um protocolo de passos de pesquisa para facilitar a comparação dos diferentes achados, de modo a possibilitar a identificação entre seus resultados” (Nunes; Schmidt, 2019, p.88).

A *National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice* (NCAEP) é uma agência americana que tem por objetivo promover e difundir o uso de PBE. Seu último relatório apresentou 28 práticas cujos níveis de evidência se mostraram suficientes para serem reconhecidas como PBE, sendo: Intervenção Baseada no Antecedente (ABI), Comunicação Alternativa e Aumentativa (AAC), Comportamento Cognitivo/Estratégias Instrucionais (CBIS), Reforço Diferencial de comportamento alternativo, incompatível ou outro (DR), Treino em Tentativa Discreta (DTT), Exercício e Movimento (EXM), Avaliação Funcional de

Comportamento (FBA), Treino de Comunicação Funcional (FCT), Intervenção Mediada por Música, Intervenção Naturalística (NI), Instrução e Intervenção Baseada em Pares (PBII), *Prompting* (PP), Interrupção da Resposta/Redirecionamento (RIR), Automonitoramento (SM), Narrativas Sociais (SN), Treino de Habilidades Sociais (SST), Instrução e Intervenção Assistida por Tecnologia (TAII), Atraso de Tempo (TD), Suportes Visuais (VS), Intervenção Implementada pelos Pais (PII), Momentum Comportamental (BMI), Reforçamento (R), Instrução Direta (DI), Integração Sensorial® (SI), Extinção (EXT), Análise de Tarefas (TA), Modelagem (MD), Vídeo Modelação (VM) (Steinbrenner *et al.*, 2020).

As práticas são obtidas através de estudos de revisão sistemática da literatura seguindo o modelo Prisma que obedece a quatro fases: identificação, triagem, avaliação de qualidade e extração de dados. O modelo Prisma (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) é um delineamento de estudo secundário projetado para revisões sistemáticas de estudos que avaliam os efeitos das intervenções de saúde, independentemente do desenho dos estudos incluídos (Page *et al.*, 2020). Ao final, a equipe de pesquisadores da NCAEP realiza uma avaliação para verificar se determinada prática atinge o nível de evidência necessária para ser classificado como PBE. Os critérios exigem que a prática deva apresentar ao menos dois estudos de delineamentos experimentais de grupo conduzidos por dois grupos de pesquisa diferentes, ou então cinco estudo de caso único (*Single Case Research*) conduzidos por três grupos de pesquisa diferentes, envolvendo um total de pelo menos 20 participantes entre os estudos. Também são aceitas combinações contendo ao menos um estudo de desenho experimental de grupo e três estudos de caso único (*Single Case Research*) com conduzidos por grupos de pesquisa independentes (NCAEP).

Visando a “traduzir” essas PBE em práticas baseadas nessas pesquisas, foi desenvolvida a plataforma AFIRM *The Autism Focused Intervention Resources and Modules*, que disponibiliza módulos instrucionais sobre cada PBE gratuitamente, orientando passo a passo o processo de planejamento, fidelidade da implementação (*implementation fidelity*) e monitoramento. Fidelidade de implementação é definida como o grau em que um programa é implementado conforme planejado no modelo ou protocolo original do programa. Evidências sobre a efetividade da transferência de conhecimento da AFIRM estão bem documentados na literatura (Sam *et al.*, 2020).

No entanto, a articulação dessas PBE com as práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas ainda é um desafio importante não só no contexto brasileiro, mas também no internacional (Lubas; Mitchel; De Leo, 2015). Um dos aspectos consensuais na literatura aponta que a distância entre a forma como deve ser desenvolvida determinada PBE e a prática docente

que é utilizada na escola se constitui como uma importante barreira na implementação, ou seja, quanto mais próximas as práticas, maior a probabilidade de sucesso em sua utilização (Foster, 2014). Deste modo torna-se extremamente relevante compreender que aspectos há em comum entre as práticas que os professores estão desenvolvendo no AEE e as práticas com evidência de efetividade. Portanto, o objetivo deste trabalho foi em relatar as intervenções realizadas com alunos com TEA no contexto do AEE para analisar seus fundamentos teóricos e considerá-las à luz de um conjunto de práticas que apresentam evidência de efetividade, sendo elas as PBE.

Metodologia

Participantes

Participaram deste estudo oito alunos com diagnóstico de TEA, com idade entre seis e dez anos, matriculados na rede regular de ensino e que frequentavam o AEE no contraturno escolar duas vezes por semana em atendimentos de 50 minutos. Os estudantes foram avaliados quanto à severidade dos sintomas de autismo por meio da escala *Childhood Autism Rating Scale – CARS* (Pereira; Riesgo; Wagner, 2008) e quanto à idade de desenvolvimento pelo Perfil Psicoeducacional Revisado – PEP-R (Leon *et al.*, 2004). Observa-se que a amostra apresenta um perfil predominantemente severo de autismo ($m=39,3$; $dp=7,7$), com significativo atraso no desenvolvimento, pois embora a idade média dos alunos seja de 8 anos e 8 meses ($m=96,8$; $dp=15,5$), apresentam idade de desenvolvimento média compatível com 2 anos e 5 meses ($m=29,8$; $dp=15,9$). A amostragem foi identificada a partir do perfil do grupo de crianças autistas. Não houve pretensão de aprofundar os dados das crianças, tal como seria em um delineamento de estudo de caso. Os cuidados para reportar a variabilidade do perfil dos participantes ao longo do espectro reside na apresentação da média aritmética e desvio-padrão da idade cronológica, idade de desenvolvimento e gravidade sintomatológica do autismo.

Participaram também uma professora de educação especial, graduada em licenciatura plena em educação especial, e uma pedagoga, especialista em neuropsicopedagogia e educação especial inclusiva. Ambas possuem aproximadamente dez anos de expertise no atendimento educacional a estudantes com TEA em ambiente escolar. A Tabela 1 apresenta os participantes que compunham a amostra deste estudo. A professora de educação especial atuou no AEE, atendendo os alunos com TEA, enquanto a pedagoga foi responsável por registrar e analisar os dados para orientar a primeira quanto ao atendimento prestado aos alunos. Semanalmente ambas se reuniam para discutir os casos com base nos dados e revisar o planejamento dos atendimentos das semanas subsequentes.

Tabela 1 - Caracterização da amostra

Participante ^a	Sexo	Idade ^b	PEP ^c	CARS ^d
A1	F	8a7m	1a10m	43,5
A2	M	6a3m	1a4m	45
A3	F	8a11m	3a10m	43
A4	M	9a5m	3a7m	30
A5	M	7a7m	1a8m	40,5
A6	M	9a1m	11m	50,5
A7	F	8a8m	4a7m	32
A8	F	6a1m	2a2m	30,25

Legenda: ^aA=Aluno com TEA 1; M=masculino; F=feminino; ^b Idade cronológica em anos e meses do aluno; ^c Idade de desenvolvimento avaliada em anos e meses pelo PEP-R; ^dOs escores da CARS entre 36 e 60 pontos indicam autismo severo, entre 30 e 35 pontos indicam autismo moderado, e menos de 30 indicam ausência de autismo

Fonte: Elaborada pelos autores, com base nos dados coletados no estudo (2017).

Procedimento metodológico

Foi utilizado um desenho de estudos de caso coletivo (Stake, 2019) em que a aproximação às Práticas Baseadas em Evidências obedeceu à Metodologia de Problematização de Bordenave e Pereira (2004) que pressupõe quatro fases: 1) partiu-se da realidade de intervenção (atendimento a alunos com TEA); 2) foram identificadas as situações-problema (caracterização das práticas); 3) para então buscar elementos teóricos com embasamento científico (estudo das PBE); 4) retornando para a realidade de intervenção com práticas ajustadas (PBE aplicadas). Esta pesquisa foi submetida ao comitê de ética e aprovada com parecer nº 1.506.194 da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Análise de dados

Atendendo as Fases 1 e 2 da Metodologia de Problematização, foram coletadas filmagens de 43 atendimentos dos alunos com TEA no AEE, totalizando 514 minutos de videograções. Também foram considerados 16 registros na forma de diários de campo, contendo informações descritivas sobre os atendimentos diários (Ex.: objetivos, metodologias utilizadas, resultados alcançados).

Na Fase 3, para caracterizar as práticas contidas nos atendimentos, as duas professoras completaram a formação com sucesso nos 28 módulos de ensino das PBE, disponíveis na plataforma AFIRM. Ambas analisaram todos os vídeos, incluindo o estudo da fidelidade da implementação (*implementation fidelity*) de cada prática. Com isso foi possível comparar as

práticas dos vídeos com os passos de implementação das PBE, conforme orientados pela AFIRM. Conforme a Metodologia da Problematização, estas foram indicadas como possíveis respostas às situações-problema identificadas na fase 2, por serem propostas explicativas detalhadas e fundamentadas, tanto teórica quanto empiricamente, o que as sustentam cientificamente enquanto práticas de intervenção (Steinbrenner *et al.*, 2020). Por fim, na Fase 4, as práticas pedagógicas realizadas pela professora de educação especial no contexto do AEE foram ajustadas, aderindo mais claramente aos procedimentos estudados.

Resultados

O resultado deste estudo identificou nove práticas realizadas no AEE que se aproximaram das Práticas Baseadas em Evidência (PBE), justificando-se pela metodologia utilizada e pela análise sistemática das intervenções. A aproximação às PBE seguiu as quatro fases da Metodologia de Problematização (Bordenave, Pereira, 2004), que garantiram um ciclo contínuo de reflexão, teorização e aplicação prática. Inicialmente, partiu-se da realidade de intervenção (atendimento a alunos com TEA), identificando situações-problema a partir de filmagens de 43 atendimentos (totalizando 514 minutos) e 16 registros em diários de campo.

Na fase subsequente, as professoras participantes completaram formação específica sobre as PBE, por meio de 28 módulos da plataforma AFIRM, o que forneceu subsídios teóricos sólidos e cientificamente embasados para analisar e ajustar as práticas pedagógicas. A análise de fidelidade de implementação (*implementation fidelity*) dos vídeos, realizada com base nos passos orientados pela AFIRM, permitiu evidenciar práticas que atenderam aos critérios de PBE por apresentarem propostas detalhadas, fundamentadas teórica e empiricamente, de acordo com a literatura (Steinbrenner *et al.*, 2020).

Finalmente, os ajustes realizados na Fase 4 da metodologia reforçam o caráter dinâmico e aplicado do processo, no qual as práticas pedagógicas foram adaptadas para maior aderência às PBE estudadas. Esse percurso metodológico robusto e a análise fundamentada asseguram a aproximação das práticas realizadas às Práticas Baseadas em Evidência.

As nove PBE identificadas apareceram de forma isolada e/ou combinadas entre si, as quais são apresentadas neste estudo seguidas de sua definição e contextualização a partir de um exemplo relatado pelos participantes da amostra.

Apoio Visual

Apoio Visual são pistas concretas que fornecem informações sobre uma atividade, rotina ou expectativa e/ou demonstração de habilidades de suporte (Steinbrenner *et al.*, 2020).

Ao dispor as peças do jogo Tangram® sobre a mesa, para que a aluna realizasse a proposta, foram observadas manifestações de irritabilidade e intolerância frente à tarefa (ex: bateu na mesa e gritou), sugerindo uma inabilidade de compreensão ou execução da proposta. Para aumentar o engajamento, a professora apresentou como apoio visual algumas figuras para servir de modelo e orientar a construção e criação de formas, quando a aluna passou a tentar reproduzi-los. Inicialmente ela colocou as peças diretamente sobre o modelo, pareando, mas gradativamente, por orientação da professora, passou a observar o modelo ao lado para construir o seu em paralelo. Ao final, construiu formas sem o uso do modelo. Com isso, o comportamento irritativo desapareceu e a tarefa foi cumprida com independência.

Reforçamento

Reforçamento se trata da aplicação de consequências reforçadoras após a resposta do aluno. Esta consequência deve aumentar a probabilidade de a resposta voltar a acontecer (Steinbrenner *et al.*, 2020).

Neste exemplo, o interesse restrito e estereotipado do aluno era o desejo renitente de escrever no papel repetidamente as mesmas palavras, identificado como potencialmente reforçador. Este comportamento restringia sua participação em outras atividades importantes para ele. O objetivo inicial do professor foi ensinar o aluno a sentar-se à mesa (comportamento-alvo) para realizar a atividade direcionada, sendo utilizado como reforçador a ação de escrever no papel. A cada momento em que o aluno se sentava à mesa, caderno e caneta lhe eram entregues, a fim de que o comportamento-alvo fosse ampliado. Aos poucos outras atividades de alta probabilidade (neste caso, quebra-cabeça) lhe foram direcionadas em mesa, reforçando o comportamento de executar atividades sentado com o uso de caderno e caneta como reforçadores. A alternância entre atividades e a oferta para escrita no caderno foram repetidas durante o atendimento. Gradativamente, o tempo de uso do caderno foi reduzido e a inserção de novas atividades ampliado.

Apoio visual combinado com reforçamento

Combinação de duas práticas utilizadas de forma integrada, descritas anterior e individualmente.

O aluno apresentava no AEE o comportamento persistente de manipular o brinquedo que trazia de sua casa, o que atuava como barreira ao aprendizado ao impossibilitar sua plena dedicação às tarefas. Para lidar com este comportamento, a professora confeccionou 3 cartões ilustrativos com pictogramas correspondentes às estas atividades, indicando a sequência de ações a serem realizadas durante o atendimento no AEE: pictograma de um quebra-cabeças (correspondente a atividade de brincar com quebra-cabeças), pictograma com mão utilizando uma caneta (correspondente a atividade de escrita), pictograma do brinquedo (momento de brincar com o brinquedo trazido de casa). Os cartões foram colocados sequencialmente, de cima para baixo, em um velcro afixado na mesa de trabalho. O aluno realizou as propostas na sequência, manipulando o brinquedo trazido de casa, o qual correspondia a sua área de interesse (reforçador), somente após realizar as duas tarefas antecedentes.

Promptings

Os *promptings* são dicas verbais, gestuais ou físicas dadas ao aluno para que ele adquira determinado comportamento (Steinbrenner *et al.*, 2020).

O aluno estava sentado à mesa, de frente para a professora, e a atividade envolvia fixar cartões de apoio visual de acordo com cada categoria (ex.: animais, objetos e alimentos). O aluno pegou a primeira figura (maçã), a professora a nomeou verbalmente e ele a fixou na categoria correta (alimentos). Nas próximas figuras (lápiz e zebra) a professora as nomeou, mas o aluno as direcionou para a categoria alimentos. Neste momento a professora se antecipou ao erro (aprendizagem sem erro) e apontou gestualmente para a categoria correta; ao que o aluno corrigiu e a realizou corretamente. Nas últimas figuras da atividade, o aluno pegou uma figura tentando fixá-la aleatoriamente, então a professora usou sua mão (apoio físico) sobre a mão do aluno, direcionando-o a fixar a figura na categoria correta.

Intervenção Naturalística combinada com Modelagem

Intervenções naturalísticas são estratégias incorporadas às atividades rotineiras, as quais são naturalmente reforçadoras para o aluno. A modelagem é a demonstração de um comportamento alvo, o qual é aprendido a partir da demonstração (Steinbrenner *et al.*, 2020).

O aluno brincava com massinha de modelar utilizando moldes e formas, mostrando dificuldade motora para manusear o material. A professora sentou-se ao seu lado, quando o aluno pegou a sua mão, direcionando-a para que ela realizasse a ação que o aluno deseja fazer com a massinha. A professora não atendeu ao comportamento de ser pega pela mão, pois o

objetivo a ser ensinado era verbalizar a palavra ‘ajuda’. A cada vez que o aluno buscava a ajuda pegando a professora pela mão, esta não a atendia, ao invés disso provendo o modelo mais adequado de solicitação: ‘Você quer ajuda! Diga: ajuda!’. Essa situação se repetiu, até o aluno verbalizar a palavra ajuda, sendo imediatamente auxiliado pela professora.

Análise de Tarefa

Nesta estratégia as atividades ou comportamentos são fracionados em pequenos passos para ensinar uma habilidade mais complexa (Steinbrenner *et al.*, 2020).

O objetivo da atividade foi ensinar a leitura de pequenas frases. Inicialmente, apresentou-se ao aluno palavras que ele já dominava, uma a uma, para que ao final ele lesse a frase completa. Começou lendo apenas a primeira palavra da frase, em seguida a primeira e a segunda palavra seguidas, depois a primeira, a segunda, e a terceira palavra consecutivamente. Gradualmente, os avanços seguiram até a leitura da frase por completo.

Intervenção Mediada por Pares

Estratégia em que os pares tomam a frente na intervenção com o colega com autismo, a partir do treinamento por um adulto (Steinbrenner *et al.*, 2020).

Em uma tarefa em que o objetivo é que o aluno com autismo leia trechos de um livro, o professor escolheu dois colegas e passou instruções prévias sobre as estratégias para manter o colega com autismo engajado na atividade (direcionar o olhar do colega para o texto, reforçar quando ele lê corretamente). No momento da atividade, os colegas sentaram-se ao lado do aluno com autismo e realizaram uma mediação da leitura, indicando gestualmente os trechos a serem lidos e elogiando cada trecho lido. Importante destacar que a professora não orienta diretamente o aluno com autismo, sendo esta ação realizada exclusivamente pelos seus colegas.

Intervenção Baseada no Antecedente

É uma prática que tem como objetivo a organização de eventos que antecedem uma demanda na intenção de reduzir comportamentos desafiadores ou aumentar comportamentos alvo (Steinbrenner *et al.*, 2020).

A aluna apresentava um comportamento de agitação seguida por gritos ao chegar na escola. Foi observado que este comportamento era frequentemente precedido pelo sinal sonoro ruidoso de entrada. Neste sentido, orientou-se a família a levar a educanda para a escola um pouco depois da emissão do sinal sonoro e que as outras turmas fossem chamadas, evitando

este momento. Nos dias seguintes, verificou-se uma rápida melhora comportamental com a extinção das agitações e gritos da aluna.

Comunicação Alternativa e Aumentativa

É uma estratégia na qual intervenções utilizam um sistema de comunicação não verbal (Steinbrenner *et al.*, 2020).

O aluno não apresentava comunicação verbal e os problemas de comportamentos (ex.: morder-se, gritar) aconteciam de maneira recorrente devido à dificuldade de comunicação. Em conjunto, e sob orientação técnica especializada, implementou-se a intervenção de comunicação alternativa. Confeccionou-se a pasta de comunicação e realizou-se o treinamento com o aluno, família, professor de educação especial e segundo professor. O aluno apropriou-se do sistema de comunicação, utilizando a pasta para comunicar inúmeras informações e, a medida que a comunicação funcional foi implementada, os problemas de comportamentos foram gradualmente reduzidos.

Discussão

Ao analisar os relatos sobre como as práticas foram observadas nas vídeo-gravações de cada PBE, pode-se concluir que a PBE apoio visual apareceu como estratégia a ser utilizada na atividade proposta a ser realizada pelo material Tangram®, que exige habilidades como imaginação, planejamento e organização para construir formas. Neste exemplo, a aluna apresentou comportamentos interferentes (ex.: gritos), entendidos pela professora como indicativo de irritabilidade, em função da dificuldade de comunicação, motivado por sua inabilidade motora e/ou cognitiva em conseguir utilizar o material. Neste caso, o apoio visual serviu como modelo concreto a ser seguido, indicando quais formas poderiam ser construídas, assim como o material que poderia ser explorado. A importância da utilização do apoio visual é justificada por Fonseca e Ciola, (2016, p. 20) “por estes alunos frequentemente demonstrarem certa força no pensamento concreto, nas rotas de memória e na compreensão das relações visoespaciais, enquanto demonstram dificuldade no raciocínio simbólico, comunicação e atenção”.

A utilização da PBE reforçamento foi demonstrada através do exemplo que descreve estereotipia e interesse restrito, duas das características inerentes ao TEA (APA, 2022). Neste caso, o interesse do aluno, identificado pela professora a partir de sua busca espontânea e incessante, foi a escrita (caderno e caneta). No entanto, ele escrevia sempre as mesmas palavras repetidamente, mostrando dificuldade em engajar-se em novas atividades. Embora o aluno

usasse a caneta no papel de forma funcional, essa escrita apresentava-se com caráter estereotipado. Apoiando-se no interesse do aluno e utilizando este como um reforçador, a professora utilizou do caderno e caneta para que o comportamento-alvo de se sentar fosse trabalhado. Esta forma de utilizar o reforço relaciona-se com o Princípio Premack, também conhecido como “princípio da probabilidade de contingência”, em que uma atividade de alta probabilidade (caderno e caneta) pode ser usada como reforço para aumentar a frequência de uma atividade de baixa probabilidade (comportamento de se sentar).

Apoio visual e reforçamento apareceram de forma combinada em um dos relatos observados nos vídeos. No exemplo descrito, o modelo de ensino pressupõe que haja um direcionamento propositivo do professor e que as informações sejam dadas ao aluno de forma sequencial e gradativa. No entanto, para atingir os objetivos pedagógicos, é importante minimizar as interferências comportamentais. Nesse caso, o comando verbal do professor, isoladamente, não foi suficientemente informativo para que a criança compreendesse que era o momento de trabalhar as atividades pedagógicas. Por essa razão o professor utiliza de forma complementar o apoio visual na forma de cartões com pictogramas, com base na literatura que mostra que pessoas com autismo tendem a compreender melhor informações visuais do que verbais (Diamond, 2018).

Intervenção naturalística aparece associada à modelagem no caso de ensinar o aluno a pedir ajuda. Neste caso, o contexto do ensino ocorreu em uma situação diária (naturalística), não controlada. O comportamento de pedir verbalmente ajuda foi aprendido em um contexto pouco estruturado, utilizando a modelação.

Em relação à PBE *promptings*, o exemplo apresenta uma criança que possui um vocabulário com repertório bastante restrito e dificuldade na classificação e organização. As dicas utilizadas (*promptings* gestual e físico) no momento certo foram decisivos para que ele acertasse as respostas. Como a habilidade de categorização em questão estava em desenvolvimento, foi necessário fazer junto, através do método de aprendizagem sem erro o qual é um método cujo objetivo é a assertividade das respostas, onde o professor (ou o colega) intervém, direcionando o aluno à resposta correta. Desta forma aumenta-se as chances repetir e executar a tarefa da maneira correta tornam-se maiores, na medida que lhe é dado o modelo do que e como fazer (Melo; Hanna; Carmo, 2014). Primeiramente, apenas utilizando instrução verbal o aluno completou corretamente a tarefa. Porém, quando mais fatigado e distraído, precisou de apoios mais consistentes para concluir a tarefa (gestual e físico).

A utilização da PBE análise de tarefa apresentada na vinheta ilustrativa, consistiu no ensino de cada palavra separadamente, encadeando uma à outra após a aprendizagem de cada

unidade. De acordo com Sam e AFIRM Team (2015), alunos com TEA geralmente lutam para aprender novas habilidades ou comportamentos, especialmente quando esses comportamentos são complexos ou têm vários componentes, sendo a análise de tarefas usada para ajudar a quebrar e ensinar esses comportamentos de forma encadeada. Neste caso, a habilidade emergente, ou seja, que estava em desenvolvimento, era a leitura de pequenas frases. Porém o aluno vinha apresentando pouca persistência e desorganização frequentes, possivelmente ocasionadas pela alta complexidade da tarefa. A separação do conjunto complexo em unidades menores fez com que o aluno alcançasse pequenos sucesso seguidos, o que atuou com reforçamento, em direção ao objetivo final.

A vinheta ilustrativa da PBE Intervenção Mediada por Pares apresenta o exemplo em que a professora já havia trabalhado anteriormente a leitura do livro proposto, percebendo que o aluno tinha o nível de habilidade necessário para a execução da tarefa. No entanto, era preciso alguma mediação, especialmente para evitar as distrações excessivas. Para tanto, os colegas receberam instruções do professor sobre como direcionar o colega para o texto e motivá-lo a manter-se na tarefa. A aprendizagem foi adquirida através da mediação realizada exclusivamente pelos colegas, sem a participação direta do professor, corroborando com a definição de Intervenção Mediada por Pares de Odom e Strain (1984): “Situação em que uma criança, ou um grupo de crianças, que está próxima das crianças-alvo em termos de idade ou nível de desenvolvimento é ensinada a realizar uma intervenção por instruções, sem a participação direta de um adulto”.

Sam e AFIRM Team (2016), definem Intervenção Baseada no Antecedente como uma estratégia em que professores e profissionais se concentram em identificar os eventos que ocorrem imediatamente antes e depois de um comportamento interferente identificado, a fim de intervirem para a redução destes comportamentos. No contexto da vinheta ilustrativa desta prática foi essencial identificar que os estímulos sonoros excessivamente altos poderiam estar ocasionando as crises de comportamento da aluna. A partir da eliminação do sinal sonoro (antecedente), quando a educanda passou a chegar um pouco depois do horário, ocorreu também a extinção dos comportamentos desorganizados.

A Comunicação Alternativa e Aumentativa foi descrita como uma estratégia utilizada para iniciar a comunicação de maneira funcional. Na vinheta ilustrativa, percebe-se que o aluno rapidamente apropriou-se da pasta de comunicação, formando frases para solicitar, informar e expressar-se dentro de inúmeros contextos. Conforme a necessidade de cada contexto, novos cartões foram constantemente criados, ampliando o vocabulário e as possibilidades de comunicação do aluno.

Considerações Finais

Considerando a lacuna da literatura em indicar intervenções que professores possam utilizar no contexto escolar para atendimento a seus alunos com TEA, a presente pesquisa investigou práticas pedagógicas que norteassem as ações docentes no contexto do AEE no atendimento a esses alunos. As ações desenvolvidas pelo professor de educação especial e o estudo de práticas que apresentam evidências de efetividade em pesquisas (PBE) foram aproximadas, visando fundamentar uma possibilidade de metodologia pedagógica para este serviço. Foram identificadas nove formas de intervenções para diferentes objetivos, sendo elas descritas, exemplificadas de forma prática e contextualizadas no formato de relatos explicativos.

Os fundamentos teóricos e epistemológicos que sustentam as práticas propostas neste estudo baseiam-se na Metodologia de Problematização de Bordenave e Pereira (2004), que promove a articulação entre prática e teoria por meio de uma abordagem reflexiva e dialógica, reconhecendo o professor como um agente crítico capaz de adaptar suas ações pedagógicas com base na análise e no conhecimento contextualizado e nos princípios das PBE, ancorados em uma epistemologia empirista que prioriza intervenções validadas cientificamente, como descrito por Steinbrenner et al. (2020).

É importante considerar que, das 28 práticas consolidadas como PBE por agências internacionais para autismo, este estudo identificou apenas nove como práticas pedagógicas utilizadas no contexto do AEE, sendo algumas utilizadas em combinação entre si. Tal fato pode ser explicado pois poucas delas realmente são possíveis de serem implementadas em contextos como o escolar por estes não serem ambientes controlados, divergindo dos locais em que as pesquisas, originalmente, testaram essas práticas (Martin *et al.*, 2021). O AEE não é um ambiente em que é possível controlar o efeito de um ou poucos fatores, enquanto outros são mantidos constantes, mas consiste em um ambiente naturalista cujas variáveis em foco são muito influenciadas por seu contexto.

Cabe salientar que o presente estudo não se propôs a comprovar a efetividade das intervenções analisadas, ou mesmo validá-las no cenário nacional, mas fundamentá-las teoricamente à luz de práticas desenvolvidas no contexto do AEE. Trata-se, portanto, de oferecer uma descrição contextualizada de intervenções que podem ser utilizadas no cenário brasileiro conforme descritas nos relatos explicativos, ou serem adaptadas ao contexto e circunstância de cada realidade escolar. Assevera-se a indicação para que cada uma dessas

práticas seja acompanhada por um protocolo de passos (*fidelity*) a ser seguido na sua implementação, visando a conferir fidelidade e validade externa à intervenção. Estes protocolos de passos acompanham os pacotes de formação e implementação das práticas baseadas em evidências disponibilizadas na plataforma AFIRM¹ e, quando as práticas são implementadas conforme seus protocolos, apresentam maior evidência de efetividade e assertividade em sua eficácia (Simpson, 2005).

Por outro lado, modificações e adaptações na implementação das práticas para atender a realidade em que a escola se encontra é primordial quando se intenta uma aproximação entre os resultados das pesquisas e as práticas da escola. Isso porque outras variáveis importantes interatuam nesse contexto que devem ser alvo de atenção, tal como a tentativa e erro e a expertise do professor, as características ecológicas do contexto escolar e as variáveis desenvolvimentais do aluno, entre outras (para mais detalhes ver Nunes; Schmidt, 2019). Além disso, a maior parte das pesquisas que sustentam as PBE foram desenvolvidas em outros países, e que pouco se sabe sobre sua utilização no contexto brasileiro. Assim como, a metodologia comparada, este estudo também toma referências internacionais para análise ao mesmo tempo em que destaca as diferenças regionais.

Sugere-se que mais estudos semelhantes a este sejam realizados, a fim de complementar e sustentar os dados averiguados, a nível nacional, em diferentes contextos de AEE. Este estudo teve como uma fragilidade o baixo número da amostra, composta por oito participantes, além de resumir-se a um único serviço de AEE de uma única instituição. Estudos futuros podem ampliar o número da amostra e se serviços de AEE incluídos, obtendo assim mais dados que, ao serem analisados a partir da Metodologia da Problematização, podem resultar em um maior número de PBE a serem indicadas como práticas pedagógicas utilizadas no contexto do AEE.

Referências

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA [APA]. **DSM-5-Tr: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Texto revisado. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2022.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 25ª ed., Vozes, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2021>. Acesso em: 09 outubro 2024.

¹ <https://afirm.fpg.unc.edu/afirm-modules>

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 09 outubro 2024.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192. Acesso em: 09 outubro 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECAI/DPE, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 09 outubro 2024.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, e214220, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 09 outubro 2024.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz.; SCHMIDT, Andréia. Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, e0231, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0231>. Acesso em: 16 outubro 2024.

DIAMOND, Lindsay L. Problem solving using visual support for young children with autism. **Intervention in School and Clinic**, v. 54, n.2, p. 106-110, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1053451218765234>. Acesso em: 16 outubro 2024.

FARIA, Karla Tomaz; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; AMOROSO, Victor; PAULA, Cristiane Silvestre de. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 353–370, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X28701>. Acesso em: 09 outubro 2024.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e Aprendo: fundamentos do programa TEACCH**. BookToy, 2016.

FOSTER, Robyn. Barriers and enablers to evidence-based practices. **Kairaranga**, v. 15, n. 1, p. 50-58, 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1040136>. Acesso em: 16 outubro 2024.

LEON, Viviane de; BOSA, Cleonice; HUGO, Cristina; HUTZ, Claudio S. Propriedades psicométricas do Perfil Psicoeducacional Revisado: PEP-R. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 39-52, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712004000100005. Acesso em: 09 outubro 2024.

LUBAS, Margaret; MITCHEL, Jennifer.; DE LEO, Gianluca. Evidence-based practice for teachers of children with autism: a dynamic approach. **Intervention in School and Clinic**, v. 51, n. 3, p. 188-193, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1053451215585801>. Acesso em: 09 outubro 2024.

MAENNER, Matthew James; WARREN, Zachary; WILLIAMS, Ashley Robinson; AMOAKOHENE, Esther; BAKIAN, Amanda Victoria; BILDER, Deborah Ann; DURKIN, Maureen Susan; FITZGERALD, Robert Thomas; FURNIER, Sarah Marie; HUGHES, Michelle Marie; LADD-ACOSTA, Christine Marie; MCARTHUR, Dedria; PAS, Elise Tamara; SALINAS, Angelica; VEHORN, Alison; WILLIAMS, Susan; ESLER, Amy; GRZYBOWSKI, Andrea; HALL-LANDE, Jennifer; NGUYEN, Ruby Hien; PIERCE, Karen; ZAHORODNY, Walter; HUDSON, Allison; HALLAS, Libby; MANCILLA, Kristen Clancy; PATRICK, Mary; SHENOUDA, Josephine; SIDWELL, Kate; DIRIENZO, Monica; GUTIERREZ, Johanna; SPIVEY, Margaret H.; LOPEZ, Maya; PETTYGROVE, Sydney; SCHWENK, Yvette D.; WASHINGTON, Anita; SHAW, Kelly Ann. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 72, n.2, p. 1-14, 2023. DOI: 10.15585/mmwr.ss7202a1. Disponível em: http://https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w#suggestedcitation. Acesso em: 09 outubro 2024.

MARTIN, Ryan J.; ANDERSON, Cynthia. M.; GOULD, Kaitlin; MORGANELLI, Marisa; KLEINERT, Whitney L. A descriptive analysis of evidence-based interventions for students with autism spectrum disorders. **Contemporary School Psychology**, n. 25, p. 75-85, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00282-0>. Acesso em: 09 outubro 2024.

MELO, Raquel Maria de; HANNA, Elenice S.; CARMO, João dos Santos. Ensino sem erro e aprendizagem de discriminação. **Temas em Psicologia**, v. 22, n.1, p. 207-222, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000100016. Acesso em: 16 outubro 2024.

NUNES, Débora Regina de Paula; SCHMIDT, C. Educação Especial e Autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 84-103, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145494> Acesso em: 16 outubro 2024.

ODOM, Samuel L.; STRAIN, Phillip S. Peer-mediated approaches to promoting children's social interaction: A review. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 54, n. 4, p. 544-557, 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1984.tb01525.x>. Acesso em: 16 outubro 2024.

PAGE, Matthew J.; MCKENZIE, Joanne E.; BOSSUYT, Patrick M.; BOUTRON, Isabelle; HOFFMANN, Tammy C.; MULROW, Cynthia D. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, n. 71, 2021. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71>. Acesso em: 09 outubro 2024.

PEREIRA, Alessandra.; RIESGO, Rudimar S.; WAGNER, Mario B. Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. **Jornal de Pediatria**, v. 84,

n. 6, p. 487-494, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0021-75572008000700004>. Acesso em: 09 outubro 2024.

SAM, Amy; AFIRM Team. Antecedent-based intervention. Chapel Hill, NC: **National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder**, FPG Child Development Center, University of North Carolina, 2016. Disponível em: <http://afirm.fpg.unc.edu/antecedent-based-intervention>. Acesso em: 16 outubro 2024.

SAM, Amy; AFIRM Team. Task analysis. Chapel Hill, NC: **National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder**, FPG Child Development Center, University of North Carolina, 2015. Disponível em: <http://afirm.fpg.unc.edu/task-analysis>. Acesso em: 16 outubro 2024.

SAM, Ann M.; COX, Ann W.; SAVAGE, Melissa N.; WATERS, Victoria; ODOM, Samuel L. Disseminating Information on Evidence-Based Practices for Children and Youth with Autism Spectrum Disorder: AFIRM. **J Autism Dev Disord**, v.50, n. 6, p 1931-1940, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30820727/>. Acesso em: 09 outubro 2024.

SAM, Ann M.; STEINBRENNER, Jessica R.; ODOM, Samuel L.; NOWELL, Sallie W.; WATERS, Victoria; PERKINS, Yolanda; WHITE, Mary; SWAMINATHAN, Hariharan; ROGERS, H. Jane. Promoting Paraeducators' Use of Evidence-Based Practices for Students With Autism. **Exceptional Children**, v. 89, n. 3, p. 314–331, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00144029221135572>. Acesso em: 09 outubro 2024.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. *Psicologia Em Estudo*, v. 22, n.2, p. 221-230, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i2.34651> Acesso em: 09 outubro 2024.

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. *Revista Psicologia Teoria e Prática*, v. 17, n.3, p. 222-235, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872016000100017 Acesso em: 09 outubro 2024.

SIMPSON, Richard L. Evidence-Based Practices and Students with Autism Spectrum Disorders. **Focus on Autism and other developmental disabilities**, v. 20, n. 3, p. 140-149, 2005. <https://doi.org/10.1177/10883576050200030201>. Acesso em: 16 outubro 2024.

STAKE, Robert Edward. **The art of case study research**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2019.

STEINBRENNER, Jessica R.; HUME, Kara; ODOM, Samuel L.; MORIN, Kristi L.; NOWELL, Sallie W.; TOMASZEWSKI, Brianne; SZENDREY, Susan; MCINTYRE, Nancy S.; YÜCESOY-ÖZKAN, Serife; SAVAGE, Melissa N. **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism**. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2020. Disponível em: <https://ncaep.fpg.unc.edu/research-resources>. Acesso em: 09 outubro 2024.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

Mariele Finatto. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora pelo grupo de pesquisa Educação Especial e Autismo - EdEA/CNPQ.

Contribuição de autoria: pesquisadora e autora –

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5630341310518725>

Carlo Schmidt. Pós-Doutorado pela Purdue University, Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria, Líder do grupo de pesquisa Educação Especial e Autismo (EdEA/CNPq).

Contribuição de autoria: orientador da pesquisa e autor –

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7185372980306847>

Como referenciar

FINATTO, Mariele; SCHMIDT, Carlo. Práticas Pedagógicas para alunos com Autismo: uma análise à luz das Práticas Baseadas Em Evidências. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21 n. 52, e13618, 2024. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.13618