

AJUDE-NOS A COMPREENDER O ESPAÇO GEOGRÁFICO



MANUAL PEDAGÓGICO COM ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR DE ALUNO COM AUTISMO



Francisca Samara Kizia Bezerra do Nascimento

Marco Túlio Mendonça Diniz

Tânia Cristina Meira Garcia

AJUDE-NOS A COMPREENDER O ESPAÇO GEOGRÁFICO



MANUAL PEDAGÓGICO COM ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR DE ALUNO COM AUTISMO



**Francisca Samara Kizia Bezerra do Nascimento
Marco Túlio Mendonça Diniz
Tânia Cristina Meira Garcia**

INFORMAÇÕES TÉCNICAS

Formato da página: A4 (21 cm x 29,7 cm)

Fonte da letra: Cooper Black para capa e Time New Roman para os textos

Tamanho da letra: 24 para a capa e a titulação das três partes do manual; 36 para a titulação dos capítulos; e 12 para os textos

Espaçamento: 1,5

Alinhamento do texto: Centralizado para a capa e Justificado para os textos

Folhas da capa: PESO 40

Encadernação: Brochura

Número de páginas: 104

Impressão mix: Preto e branco para os textos e colorida para imagens e ícones

CRÉDITOS

Revisão

Betânia Batista de Araújo

Diagramação

Francisca Samara Kizia Bezerra do Nascimento

Fotos da capa e das unidades

Paisagem: Ajude-me a olhar – desenho gráfico

Fonte

Ministério da educação – curso de especialização: educação na cultura digital

Ícones e ilustrações

Pinterest

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO.....	7
-------------------	---

PARTE I - A GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM AUTISMO

CAPÍTULO 1- A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	10
1.1 Conteúdos da Geografia no Ensino Fundamental - Anos Iniciais.....	11
1.2 Competências e habilidades da Geografia no Ensino Fundamental - Anos Iniciais	12
Quadro 01: Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais 12	
CAPÍTULO 2 - MAS AFINAL, O QUE É TEA? A GEOGRAFIA PODE SER ENSINADA A ALUNOS COM TEA?	15
2.1 Transtorno do Espectro Autista: definição, sintomas, níveis e barreiras de aprendizagem.....	16
Definição	16
Sintomas	16
Níveis de gravidade.....	16
Barreiras de aprendizagem	16
2.2 A relevância da Geografia para o aluno com autismo	17

PARTE II - PRINCÍPIOS DA ABA

CAPÍTULO 1 - O QUE É ABA?	20
1.1 O que é ABA? Ela é eficaz? Quais suas estratégias de ensino?.....	21
Discriminação	21
Generalização	22
1.2 Visão geral de um programa de ensino em ABA	23
CAPÍTULO 2 - COMPORTAMENTO. AÇÃO OU CARACTERÍSTICA?	25
2.1 O que é um comportamento?	26
2.2 Manejo do comportamento	26
Análise funcional e extinção de comportamento problema	27
Ficha 01: Avaliação ABC – instrumento de avaliação funcional do comportamento	28
Funções do comportamento: lidando com comportamentos disruptivos	29
CAPÍTULO 3 - REFORÇO. POR QUE NÃO?	34
3.1 Reforço? Existe realmente a necessidade?.....	35
Reforçadores negativos	35
Reforçadores positivos	35
Quadro 02: Sugestão de reforçadores secundários	36
3.2 Esquemas de reforço.....	39
Esquema de Reforço contínuo	39
Esquema de Reforço intermitente.....	39
3.3 Reforço diferencial: utilizando procedimento de reforço para lidar com comportamentos problemas.....	40
Reforço diferencial de resposta zero (DRO, <i>differential reinforcement of zero responding</i>)	40
Reforço diferencial de comportamento alternativo (DRA, <i>differential reinforcement of alternative behavior</i>).....	41
Reforço diferencial de comportamento incompatível (DRI, <i>differential reinforcement of incompatible</i>).....	41
CAPÍTULO 4 - DICAS. UM TIPO DE AJUDA?	42
4.1 Aprendizagem sem erro: utilizando diferentes tipos de dica	43

Dicas intraestímulo	43
Dicas extraestímulo.....	43
4.2 Esvanecendo a dica por meio do sistema de dicas	46
CAPÍTULO 5 - PROCEDIMENTO DE CORREÇÃO. COMO FAZER?	49
5.1 Os diferentes tipos de procedimentos de correção	50
Figura 01: Passo a passo para implementação do procedimento ausência de consequência	50
Figura 02: Passo a passo para implementação do procedimento <i>feedback</i> vocal.....	51
Figura 03: Passo a passo para implementação do procedimento modelação	51
Figura 04: Passo a passo para implementação do procedimento resposta ativa do aluno	52
Figura 05: Passo a passo para implementação do procedimento ensaio dirigido.....	53

PARTE III - A ABA NA GEOGRAFIA ESCOLAR

CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO INICIAL E PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO	56
1.1 Avaliação inicial. Como fazer?	57
1.2 Plano de Ensino Individualizado (PEI).....	58
Quadro 03: Hierarquização das habilidades geográficas a partir de programas do currículo ABA.....	58
1.3 Análise de tarefa e encadeamento	63
Ficha 02: Avaliação inicial - acompanhamento de habilidades básicas	65
Ficha 03: Avaliação inicial - observações gerais sobre o aluno com autismo	71
Ficha 04: Avaliação inicial – informações complementares sobre o aluno com autismo	72
CAPÍTULO 2 - PAREAMENTO. O QUE É? A QUE SERVE? COMO FAZER?	73
2.1 Processo de pareamento.....	74
Quadro 04: Sequência de procedimentos para o processo de pareamento.....	75
CAPÍTULO 3 - ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E PROCEDIMENTOS DE ENSINO DO CONTEÚDO GEOGRÁFICO	78
3.1 Orientações didáticas para o ensino da Geografia Escolar	79
3.2 Procedimentos de ensino do conteúdo geográfico	80
Quadro 05: Procedimento de ensino e aprendizagem de conteúdos da Geografia para aluno com autismo.....	81
CAPÍTULO 4 - INSTRUMENTOS DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	86
4. 1 Instrumentos de registros. Para que servem?	87
Instrumento de organização do ensino	87
Ficha 05: <i>Checklist</i> de Programas – instrumento de organização do ensino.....	87
Instrumentos de avaliação da aprendizagem	88
Ficha 06: Avaliação ABC – instrumento de avaliação funcional do comportamento	88
Ficha 07: Folha de DTT – instrumento de avaliação da aprendizagem.....	89
Ficha 08: Folha Geral de Registro – instrumento de avaliação da aprendizagem.....	91
Ficha 09: Folha de Manutenção – instrumento de avaliação da aprendizagem	92
Pasta curricular: organização dos instrumentos de registro	93
CHAVE DE RESPOSTAS	96
REFERÊNCIAS	102

APRESENTAÇÃO

Olá professor(a), seja bem-vindo!

É com muita alegria que compartilhamos este Manual com você. A obra objetiva despertá-lo para o pedido de ajuda que milhões de alunos com autismo têm feito para que suas necessidades sejam atendidas no momento do tratamento do conteúdo da Geografia Escolar. Sei que muitas vezes ficamos sem ideias, recursos e conhecimentos necessários para criar e executar atividades com esses alunos. Mas, é importante entender que todos os estudantes dispõem dos mesmos direitos educacionais, e que é muito difícil para os alunos com autismo prestar atenção e aprender com as mesmas estratégias de ensino que outra criança com desenvolvimento típico é capaz de fazer.

Trazemos para você uma pequena reflexão de Kathy Lear (2014, p. 10), que elaborou uma situação problema a partir da qual nos propõe pensar sobre as dificuldades que um aluno com autismo pode enfrentar no ambiente escolar e, o que você pode fazer para atender esse estudante: “Imagine chegar em um país onde você não entende a língua e não conhece os costumes – e ninguém entende o que você quer ou precisa. Você, na tentativa de se organizar e entender esse ambiente, provavelmente apresentará comportamentos que os nativos acharão estranhos. Imagine agora que você tenha sorte e consiga um professor que seja paciente, organizado e motivado a gastar todo o tempo necessário para trabalhar individualmente com você e ajudá-lo a dominar a língua e aprender os costumes desse país estranho”. Se você ainda não imaginou, então imagine! Seja esse professor (a)!

Refletindo sobre a ação pedagógica que você, professor, deve assumir, elaboramos este Manual para auxiliá-lo nos estudos sobre o ensino do componente curricular Geografia para alunos com autismo que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio dele, vamos apresentar as várias competências delimitadas para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, as desordens comportamentais que caracterizam a conduta de uma pessoa com autismo e a relevância do saber geográfico para esse aluno, bem como as estratégias metodológicas que se mostram eficazes para que os conteúdos escolares se transformem em aprendizagens.

O Manual está organizado de forma que cada capítulo depende do conhecimento abordado no capítulo anterior. A proposta é que você, professor, possa ir paulatinamente construindo conhecimentos acerca da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no ensino da Geografia para alunos com autismo. O material não delimita nenhum conteúdo da Geografia, uma vez que a abordagem ABA possui propostas metodológicas que não são restritivas ao ensino de um único

conteúdo, mas podendo ser ampliadas para outros conteúdos, desde que o professor julgue necessário e encontre formas de adequar.

Este Manual também pode se adequar a outros níveis de ensino que não seja unicamente o Ensino Fundamental. A definição da etapa de ensino se deu em virtude da necessidade de fazer um recorte das competências para melhor análise e proposição de estratégias didáticas, uma vez que são bastante diversificadas e numerosas ao longo da Educação Básica.

Neste Manual você vai encontrar três partes temáticas compostas por capítulos que abordam diferentes assuntos que são basilares para o ensino dos alunos com autismo. As partes temáticas estão assim distribuídas:

- **Parte I - A GEOGRAFIA ESCOLAR PARA ALUNOS COM AUTISMO**

Trata sobre a relevância dos conceitos fundantes da Geografia para a vida social da criança, associando aos aspectos que caracterizam o autismo. Esta parte é composta por 02 (dois) capítulos.

- **Parte II - PRINCÍPIOS DA ABA**

Apresenta e discute os princípios teóricos e metodológicos da Análise do Comportamento Aplicada. Esta parte é composta de 05 (cinco) capítulos.

- **Parte III – A ABA NA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Aborda orientações pedagógicas, procedimentos de ensino e avaliação da aprendizagem do conteúdo geográfico por meio da ABA. Esta parte é composta de 04 (quatro) capítulos.

Em seguida, apresentamos a chave de respostas para as questões propostas em cada capítulo do Manual.

Cada capítulo está estruturado por uma seção nomeada **Você sabia?** Nela apresentamos curiosidades sobre a temática e o objeto de estudo da pesquisa. Na seção **Para saber mais!** você encontrará sugestões de textos científicos e didáticos para aprofundamento do conteúdo tratado. No final de cada capítulo, você também encontrará a seção **Pratique e aprenda!** Nela são apresentados exercícios práticos para que você, professor, possa aplicar e fixar os conhecimentos abordados.

Agora, professor, é a sua vez de ajudar os alunos com autismo, transmitindo a eles os saberes geográficos por meio dos conhecimentos que você vai construir a partir daqui. Desejamos a você uma boa leitura e que elas se entrelacem com os seus conhecimentos prévios, tornando a leitura útil e prazerosa com o intuito de formar uma nova teia de construção do conhecimento.

Os autores.

PARTE I

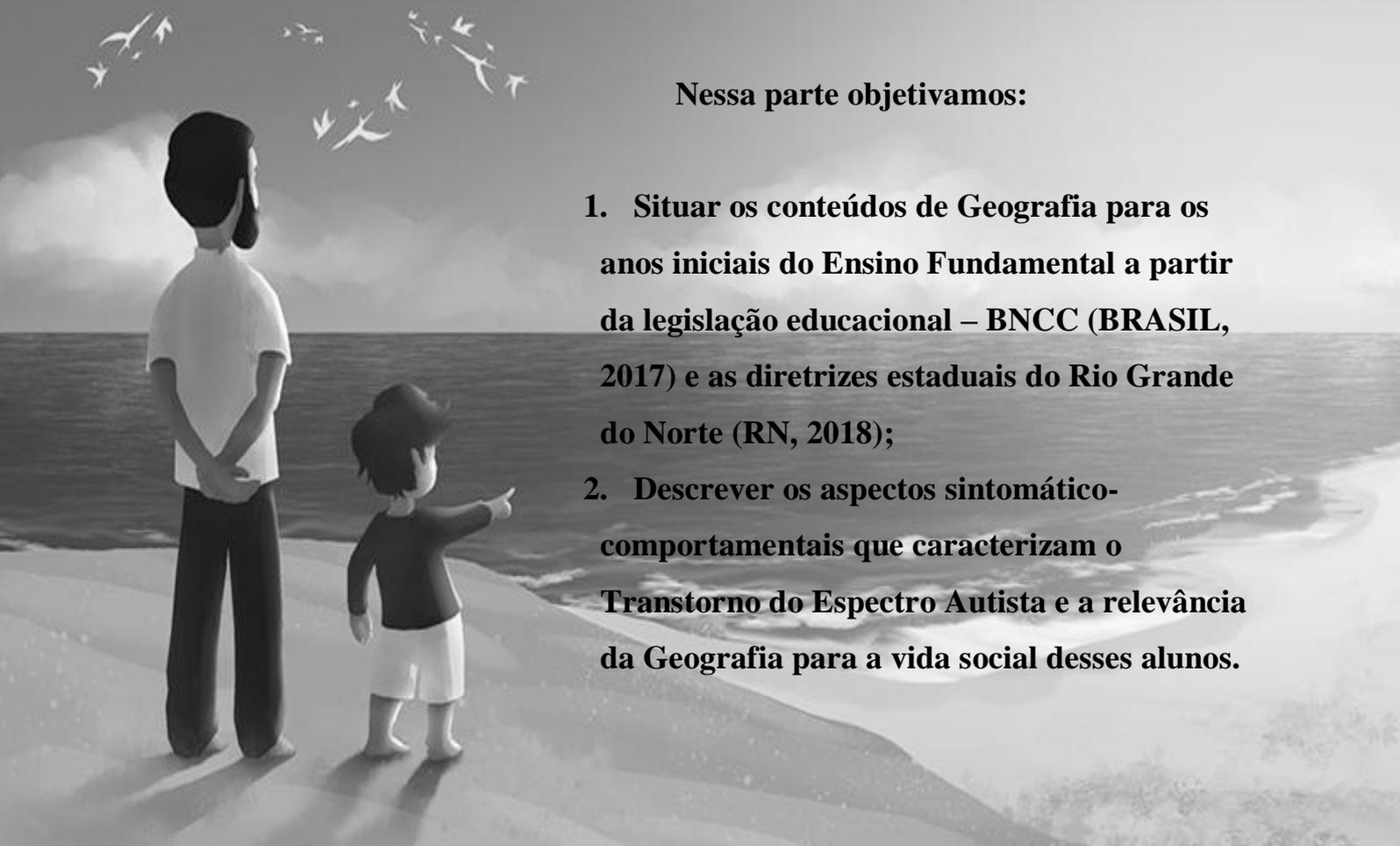


A GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM AUTISMO

Professor (a),

Nessa parte objetivamos:

1. Situar os conteúdos de Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da legislação educacional – BNCC (BRASIL, 2017) e as diretrizes estaduais do Rio Grande do Norte (RN, 2018);
2. Descrever os aspectos sintomático-comportamentais que caracterizam o Transtorno do Espectro Autista e a relevância da Geografia para a vida social desses alunos.



PARTE I



CAPÍTULO 1

A Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais

O que encontrar nesse capítulo:

- Categorias de análise da Geografia para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.....11
- Unidades temáticas da Geografia.....11
- Princípios do raciocínio geográfico.....11
- Competências e habilidades da Geografia.....12

1. 1 CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Professor, você sabe o que diz a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Fundamental (RN, 2018) sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Independente de sua resposta, aqui você terá a chance de (re)visitar as orientações didáticas sugeridas por estes documentos, pois a partir de agora vamos apresentar um pouco do que eles dizem sobre o ensino de Geografia.

Os documentos sugerem que você trabalhe com os alunos o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento à vida da família e da comunidade. Mas, é importante que fique claro uma coisa! A aprendizagem não deve se restringir aos lugares de vivência, outros conceitos como paisagem, região, natureza e território devem ir se integrando e ampliando as escalas de análise do espaço geográfico, de modo que, os alunos estabeleçam relações e conexões com o local e o global.

Tanto a BNCC (BRASIL, 2017) quanto o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Fundamental (RN, 2018) apresentam os conceitos da Geografia em 05 (cinco) unidades temáticas que são comuns ao longo do Ensino Fundamental. Se eu fosse você, professor, não as deixaria de fora de seu planejamento didático, pois elas são basilares para a organização do ensino do componente curricular Geografia, a saber: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida. Então professor, cada unidade temática está composta de um conjunto de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento contempla uma série de habilidades que, por sua vez, diferem para cada ano do Ensino Fundamental.

Essas unidades devem ser trabalhadas de modo que os alunos sejam estimulados a pensar espacialmente por meio do raciocínio geográfico, oportunidade para que adquiram habilidades e apliquem princípios da Geografia que são basilares para compreender os aspectos da sua realidade, que é condição para o exercício da cidadania. Os documentos definem alguns princípios para o raciocínio geográfico, considerando-os essenciais para o tratamento do conteúdo geográfico no Ensino Fundamental, que são: a analogia e a extensão dos fenômenos, a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.

É importante ressaltar que, tanto as unidades temáticas, quanto os princípios do raciocínio geográfico, não devem ser trabalhados isoladamente, mas integradamente, visto que os eventos e as situações geográficas são um conjunto de relações, resultam da compreensão das características de um lugar na sua relação com outros lugares. Tampouco devem ser tomados como modelos

obrigatórios de ensino, mas sugestões que você pode contextualizar e complementar em virtude da realidade de sua região.

1.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Você sabe quais são as competências e habilidades da Geografia a serem desenvolvidas pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Você sabia que tanto a BNCC (BRASIL, 2017) quanto o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Fundamental (RN, 2018) indicam competências específicas relativas ao componente curricular Geografia? Essas competências configuram-se como direito ao desenvolvimento pleno do aluno, seu preparo para exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho. Abaixo apresentamos o Quadro 01 que explicita cada uma delas. Se eu fosse você não deixaria de dar uma olhadinha!

Quadro 01: Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS
1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaboração própria a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 366) e do Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Fundamental (RN, 2018, p. 913).

Os documentos norteadores da educação também sugerem as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos com relação ao componente curricular Geografia. Essas habilidades estão associadas às unidades temáticas e aos objetos de conhecimento, os quais vão ficando mais complexos a cada ano de ensino, considerando os conhecimentos prévios que os alunos vão construindo em sua vida cotidiana e aqueles que adquiriram em etapas anteriores de ensino. Essas habilidades são bastante numerosas para que pudéssemos apresentá-las aqui, por isso sugerimos que você não deixe de procurá-las na BNCC (BRASIL, 2017), pois ajudarão a nortear seu trabalho pedagógico.

O que podemos destacar é que, você deve oportunizar ao seu aluno o desenvolvimento de habilidades técnicas ou psicomotoras que busquem promover uma aprendizagem de sentido realista e experiencial ao se explorar as explicações das dimensões conceituais. Você não pode esquecer que o objetivo da educação geográfica deve favorecer, igualmente, o desenvolvimento atitudinal do aluno através de posicionamentos valorativos, comprometimento ético e político frente aos aspectos e fenômenos de seu mundo. E que, o desenvolvimento intelectual, psicomotor e atitudinal do aluno não devem ser propostos de forma isolada, mas em suas interrelações, com vistas à formação plena do sujeito para exercer sua cidadania.



A BNCC (2017) sugere que a Geografia ensinada nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve dar conta de “[...] valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. (...) Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam” (BRASIL, 2017, p. 355).



PRATIQUE E APRENDA!

1. De acordo com os documentos norteadores da organização curricular da Educação Básica, identifique os conceitos da Geografia que devem ser trabalhados com os alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e como estes devem ser ensinados.

Para saber mais!

Leia:

Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental (CALLAI, 2005);

Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Fundamental (RN, 2018)



PARTE I

CAPÍTULO 2

Mas afinal, o que é TEA? A Geografia pode ser ensinada a alunos com autismo?

O que encontrar nesse capítulo:

- Definição do Transtorno do Espectro Autista.....16
- Sintomas.....16
- Níveis de gravidade.....16
- Barreiras de aprendizagem.....16
- Relevância da Geografia Escolar para os alunos autistas.....17

2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DEFINIÇÃO, SINTOMAS, NÍVEIS E BARREIRAS DE APRENDIZAGEM

Professor, antes de você começar a trabalhar com alunos com autismo, sugerimos que (re)conheça as características comportamentais que estão associadas a esse transtorno. Visando lhe ajudar nesse processo, que tal caminharmos juntos através de alguns aspectos que caracterizam esse transtorno? Vamos nessa!



Definição

O Transtorno do Espectro Autista refere a um distúrbio de ordem neurológica, caracterizado por um conjunto de alterações comportamentais. O transtorno afeta o desenvolvimento do sujeito ao longo da vida.



Sintomas

O Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio complexo que pode estar associado a sintomas e características do domínio social e cognitivo, os quais provocam anormalidades sensoriais. Os principais sintomas do transtorno referem-se a persistentes *déficits* de interações sociais e de comunicação e, comportamentos repetitivos e interesses restritos.



Níveis de gravidade

Você sabia que existem três níveis de gravidade para o autismo? São eles: Nível 1 – crianças bastante funcionais que necessitam de pouca intervenção; Nível 2 – crianças relativamente funcionais que necessitam de muita intervenção; Nível 3 – crianças muito pouco funcionais apesar de muita intervenção. Os níveis de gravidade são baseados no grau de comprometimento e/ou prejuízos que o sujeito possui na interação social, comportamento e comunicação.



Barreiras de aprendizagem

A VBMAPP (*Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* - SUNDBERG, 2008), guia e protocolo de avaliação comportamental para crianças com autismo ou com atrasos similares, delimita 24 tipos de comportamentos que frequentemente atrapalham ou impedem o aprendizado desses sujeitos, que são: comportamento problema; falta de controle instrucional; mandos, tatos, ecóicos, imitação, associação, habilidades de ouvinte, intraverbais, rastreamento e habilidades sociais comprometidas; dependência de dica; dificuldade em adivinhar;

discriminação condicional falha; falha em generalizar; motivadores fracos; custo da resposta x operação motivadora; dependência de reforçamento; auto-estimulação; dificuldades articulatórias; comportamentos obsessivos compulsivo; hiperatividade; falha em manter contato visual; e defesa sensorial.

É importante que você identifique quais as barreiras de aprendizagem que seu aluno possui, somente assim poderá elaborar estratégias de intervenção que o ajude a diminuir ou superar os comportamentos problemas, podendo ter um aprendizado efetivo.



O símbolo do Transtorno do Espectro Autista é representado por um **laço** formado por **quebra-cabeça**.

Você sabe o que significa esse símbolo?



A COR AZUL

Representa a maior incidência de casos no sexo masculino.

O QUEBRA-CABEÇA

Representa a complexidade do autismo. As cores diferentes representam a diversidade de pessoas e famílias que convivem com o transtorno.

2.2 A RELEVÂNCIA DA GEOGRAFIA PARA O ALUNO COM AUTISMO

Talvez você já tenha parado pra pensar sobre as muitas contribuições que a Geografia Escolar tem para seus alunos. Mas você já pensou sobre a relevância da Geografia para o aluno com autismo? Quer você tenha pensado ou não, vamos aqui juntos entrelaçar nossos conhecimentos para refletirmos sobre a importância da Geografia para esses alunos!

O ensino de Geografia, ao visar o desenvolvimento de habilidades funcional-social, contribui para que os alunos com autismo superem dificuldades de aprendizagem como: noções de sequenciação, extensão e conexão de fatos e fenômenos, identificação de semelhanças e diferenças, habilidades de observação, organização, localização e deslocamento em relação ao meio, e localização em relação às regras escolares e sociais.

É importante que fique claro que, para que desenvolvam tais habilidades geográficas, os alunos com autismo precisam que sejam realizadas adaptações curriculares e atendimento educacional especializado, conforme sugere a BNCC (BRASIL, 2017). Cabe a você definir os

conteúdos que são mais funcionais e emergenciais para a vida desse aluno, visto que, em alguns casos, dependendo do grau de comprometimento, apresentam demasiada lentidão para aprender. E quando demonstram ter aprendido o conteúdo, precisam que esses estejam sempre sendo revisados, visto a dificuldade de retenção de informações por apresentarem, em alguns casos, memória de curto prazo.



PRATIQUE E APRENDA!

1. Sobre o Autismo, escreva V (verdadeiro) ou F (falso):

- () O autismo refere-se a uma deficiência de ordem neurológica.
- () As características do autismo são sempre únicas para cada sujeito.
- () Entre os sintomas comportamentais do autismo estão: *déficits* de interações sociais e de comunicação e comportamentos repetitivos e interesses restritos.
- () O sujeito com autismo manifesta graus ou níveis semelhantes de desenvolvimento.
- () O símbolo do autismo é representado por um laço formado por quebra-cabeça.
- () Existe cura para o autismo.

2. Pontue as contribuições da Geografia para vida social do aluno com autismo. Que outras poderia destacar em relação à realidade do seu aluno?



Para saber mais!

Leia:

O cérebro autista: pensando através do espectro
(GARDIN; PANEK, 2015);

O reizinho autista (GAIATO; TEIXEIRA, 2018)

PARTE II

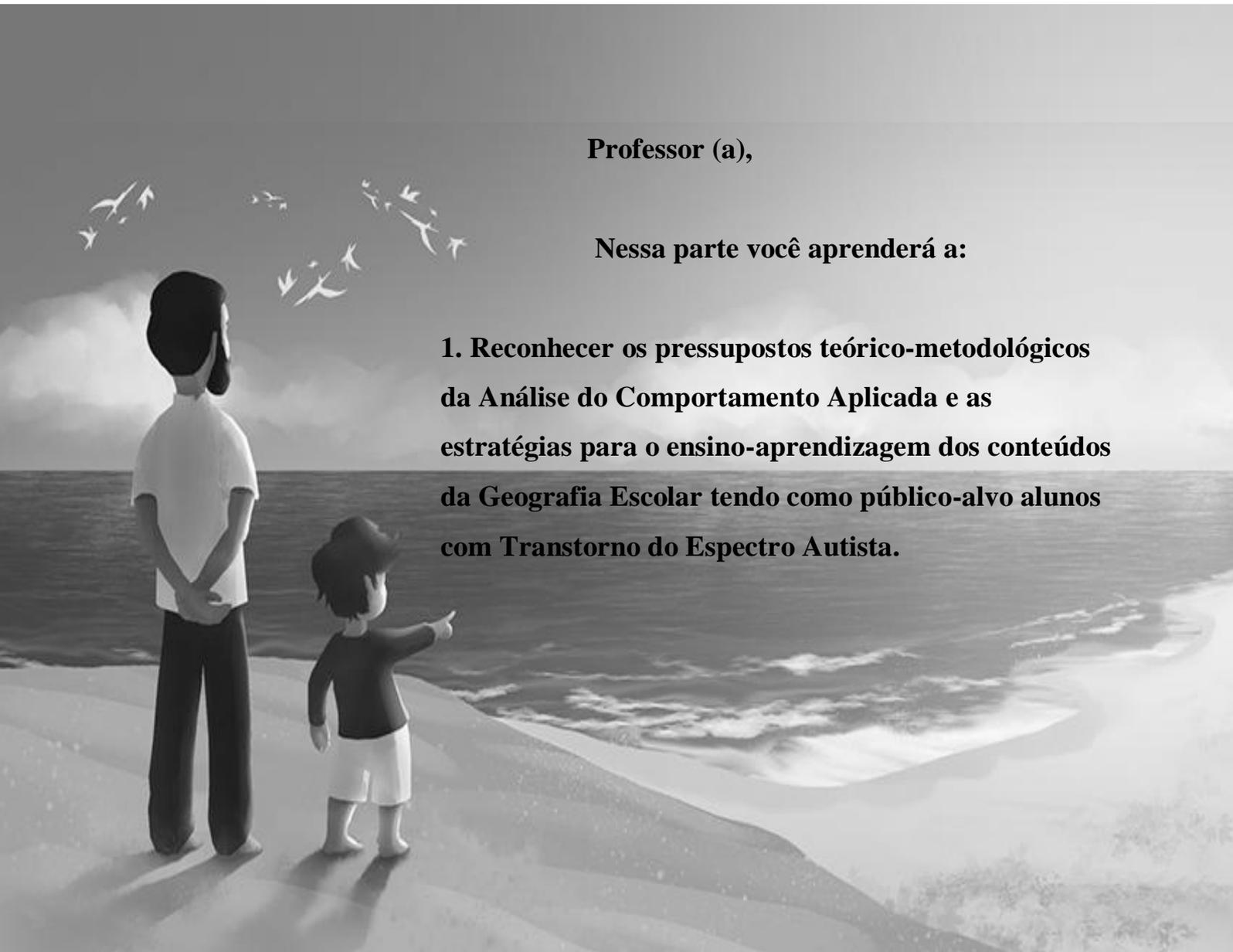
PRINCÍPIOS DA ABA



Professor (a),

Nessa parte você aprenderá a:

- 1. Reconhecer os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Comportamento Aplicada e as estratégias para o ensino-aprendizagem dos conteúdos da Geografia Escolar tendo como público-alvo alunos com Transtorno do Espectro Autista.**



PARTE II

CAPÍTULO 1 O que é ABA?

O que encontrar nesse capítulo:

- Princípios da abordagem ABA.....21
- Discriminação e generalização.....21
- Ensino por tentativas discretas e Ensino naturalístico.....22
- Aprendizagem sem erro.....22
- Programa de ensino em ABA.....23

1.1 O QUE É ABA? ELA É EFICAZ? QUAIS SUAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO?

Professor, você já ouviu falar em ABA? Sabe o que ela defende? Qual sua relação com o aluno com autismo? Se não, vamos aqui aprender juntos! A Análise do Comportamento Aplicada, mais conhecida como ABA, é uma **abordagem de ensino** oriunda dos princípios da Teoria Behaviorista (Estímulo-Resposta-Condicionamento Operante), responsável por observar, analisar e explicar a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem.

Esta abordagem ficou bastante conhecida por ser uma proposta interventiva de valor efetivo e eficaz para as pessoas com autismo. As propostas de ensino baseadas na ABA se caracterizam por dividir o ensino em dois processos, chamados de: discriminação e generalização.



Discriminação

No processo de **discriminação**, o ambiente de ensino é considerado controlado, pois a interação é iniciada por você, professor, que define quais instruções dar, como apresentar os materiais didáticos e qual resposta esperar do aluno. Os procedimentos de ensino seguem a seguinte estrutura de aplicação: estímulo, dica ou ajuda (se necessário), resposta e consequência.

*Exemplificação de situação de ensino e aprendizagem do conteúdo geográfico
Unidade temática - O sujeito e o seu lugar no mundo
Habilidade - Identificar semelhanças e diferenças entre seus lugares de vivência*

Professor: Coloque com o igual.

← Estímulo

(o professor com a foto da escola na mão, e uma da casa do aluno e outra da escola sobre a mesa solicita que este identifique semelhanças entre elas)

↙ Dica física

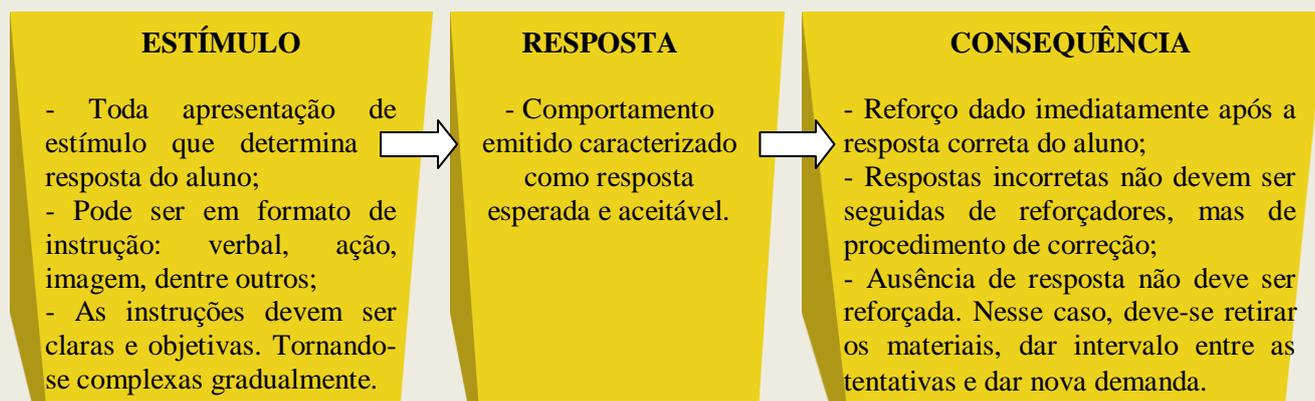
(o professor entrega a foto ao aluno e com a **mão sobre a mão** do aluno a direciona para a foto que possui semelhanças com a escola)

← Resposta ou comportamento

Aluno: Posiciona a foto da escola sobre a imagem que apresenta semelhanças com ela.

Professor diz: Isso!

← Consequência (reforço social)



Na fase de discriminação, seu aluno deve aprender a responder a determinados estímulos em um sistema de ensino de um para um (você e seu aluno). A aprendizagem ocorre por meio do **Ensino por Tentativas Discretas** (*Discrete Trial Teaching* - DTT), o que quer dizer que, você deve dividir seqüências complicadas de aprendizado em passos muito pequenos, ensinados um de cada vez, durante uma série de tentativas. As habilidades são organizadas em níveis de dificuldade, de modo que comece o ensino por habilidades básicas, e depois as use para desenvolvimento das mais complexas.

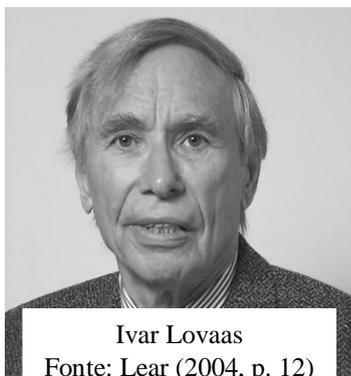
Durante a etapa de discriminação, você não pode esquecer de trabalhar com a estratégia de **Aprendizagem Sem Erro**, pois ela refere à garantia de que seu aluno dará muitas respostas corretas, diminuindo a possibilidade de erros, bem como a perda da motivação e a probabilidade de fuga das situações de aprendizagem, aspectos que frequentemente estão em alta nos comportamentos de pessoas com autismo. Trata-se de uma aprendizagem em que seu aluno dispõe de um sistema de dicas que vão da ajuda máxima para a ajuda mínima. Começando de uma dica maior e, gradativamente, esvanecendo para dicas menores, até retirá-las completamente.



Generalização

O **processo de generalização**, que é complementar à discriminação, caracteriza-se por colocar o aluno em situações ambientais e sociais que exijam a aplicação da resposta aprendida na etapa de discriminação. Ou seja, você deve levar o seu aluno a aplicar o conteúdo estudado em diferentes ambientes e com diversas pessoas e situações. Os alunos com autismo por apresentarem dificuldades de generalização do conhecimento, precisam vivenciar esse processo no ambiente escolar ou em outros espaços sociais. Esse processo costuma ocorrer em ambiente natural e não estruturado, normalmente em situações de brincadeira e conversas, chamado de Ensino Naturalístico.

No Ensino Naturalístico a situação da interação é selecionada ou iniciada pela criança e, muitas vezes, começa com um pedido de ajuda ao professor. É importante que você compreenda que nos procedimentos de ensino em ambientes naturais utiliza-se o interesse do aluno e segue-se quatro passos como estratégia para ensinar: a) seleciona-se um ambiente que tenha itens que sejam interessantes para o aluno; b) espera que o aluno inicie uma interação envolvendo algum dos itens; c) incentiva ou dar dica para que o aluno elabore o conteúdo da conversa; e d) permite-se o acesso do aluno ao item de interesse.



Ivar Lovaas
Fonte: Lear (2004, p. 12)

O psicólogo Ivar Lovaas foi a primeira pessoa a aplicar os princípios da ABA e DTT para ensinar pessoas com autismo (LOVAAS, 1987).

“Em 1987, Lovaas publicou os resultados de um estudo de longo prazo sobre o tratamento de modificação comportamental em crianças pequenas com autismo. Os resultados do seguimento destas crianças mostraram que, em um grupo de 19 crianças, 47% dos que receberam

tratamento atingiram níveis normais de funcionamento intelectual e educacional, com QIs na faixa do normal e uma performance bem sucedida na 1ª série de escolas públicas” (LEAR, 2004, p. 12). 40% tiveram desenvolvimento razoável e 10% ruim devido o grau de comprometimento que possuíam.

“Comparativamente, em um grupo de 40 crianças, somente 2% do grupo controle (aqueles que não receberam o tratamento de **ABA** usado por Lovaas), atingiram funcionamento educacional e intelectuais normais (...)” (LEAR, 2004, p. 12). 45% tiveram desenvolvimento razoável e 53% ruim.

1.2 VISÃO GERAL DE UM PROGRAMA DE ENSINO EM ABA

Você sabe como é elaborado um currículo ABA? Sabe do que ele é composto? Esses são aspectos importantes que você precisa saber! Todo currículo estruturado nos princípios da abordagem ABA requer a elaboração de um plano de ensino individualizado, elaborado especialmente para atender às necessidades de cada aluno com autismo. Este plano de ensino geralmente é composto de um conjunto de programas e, cada programa contempla uma série de habilidades. Os programas podem ser assim descritos: mando, tato, imitação motora, imitação vocal, emparelhamento, linguagem receptiva, rotina de classe, metas acadêmicas, intraverbal, textual e transcrito.

Os programas são definidos a partir das barreiras de aprendizagem do aluno, sendo esta identificada a partir de avaliação inicial, visto que objetivam justamente corrigir comportamentos que estão em *déficit* ou comprometidos nas pessoas com autismo, bem como serem utilizados para desenvolver o aprendizado de conteúdos escolares.

Caso os programas apresentados não ensinem as habilidades desejadas, você pode criar programas específicos para tal objetivo, como por exemplo, um programa de ensino de Geografia, que agregue habilidades de todos os outros programas para desenvolver habilidades específicas da área geográfica. Ou você pode optar por criar um programa de Geografia por meio da “análise funcional de tarefa”, que é o processo de realizar uma descrição detalhada ou um passo a passo de todas as etapas que caracteriza uma habilidade geográfica e, em seguida, selecionar um verbo de ação, que se caracterize como o estímulo discriminatório, e decidir as respostas esperadas e o reforço a ser dado ao aluno.



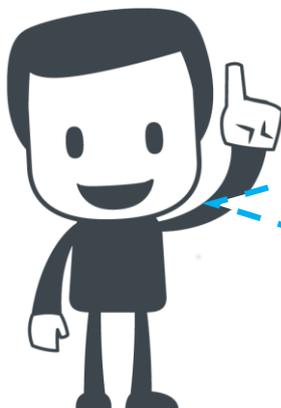
PRATIQUE E APRENDA!

1. Assinale com um X a estrutura de procedimento de ensino em ABA.

- a) antecedente – resposta – dica – consequência.
- b) antecedente – consequência – comportamento – resposta.
- c) estímulo – dica ou ajuda (se necessário) – resposta – consequência.
- d) estímulo – resposta – consequência – dica (se necessário).

2. Identifique em cada situação exemplificada se o registro enuncia um estímulo, um comportamento ou uma consequência.

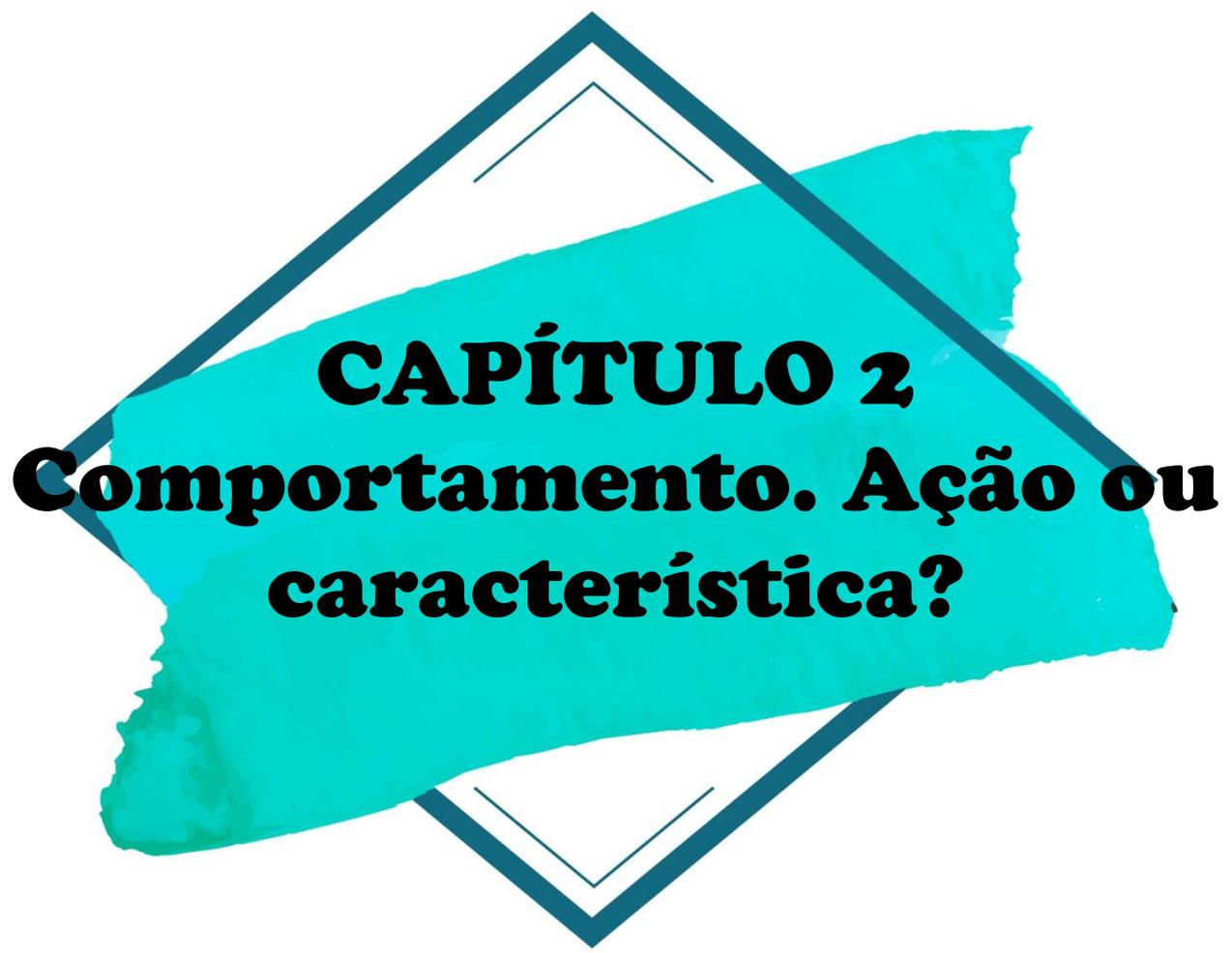
- a) Lucas localiza no mapa a cidade onde mora. _____
- b) Lucas aprendeu a localizar elementos do local de vivência tendo como referência o corpo e as dimensões espaciais. _____
- c) Lucas desenha 02 lugares de vivência. _____
- d) A professora pede que Lucas identifique 03 tipos de atividades de trabalho. _____



Para saber mais!

Leia:
Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtorno do Espectro Autista – (DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018)

PARTE II



CAPÍTULO 2

Comportamento. Ação ou característica?

O que encontrar nesse capítulo:

- Comportamento.....26
- Manejo do comportamento.....26
- Análise funcional.....27
- Funções do comportamento.....29

2.1 O QUE É UM COMPORTAMENTO?

Você saberia definir o que é um comportamento? Pois se você pretende utilizar a abordagem ABA na sua ação pedagógica, é preciso que fique claro o que é um comportamento, uma vez que, frequentemente, ocorre algumas incompreensões acerca disso, ora sendo definido como característica, ora como ação. No campo da abordagem ABA esse termo deve ser compreendido como algo que uma pessoa **faz** ou **diz**, por exemplo: chorar, gritar, correr, andar, brigar. Trata-se de uma ação e não de uma característica.



PRATIQUE E APRENDA!

1. Para cada sentença abaixo marque um X na coluna “certo” ou “errado”.

Um comportamento caracteriza-se como:		Certo	Errado
A.	A cor dos cabelos		
B.	Sentar		
C.	Pentear o cabelo		
D.	As roupas bonitas que alguém está vestindo		
E.	Cantar uma música		
F.	Tamanho do pé		
G.	Chorar quando está triste		
H.	Copiar no quadro		

2.2 MANEJO DO COMPORTAMENTO

Frequentemente ouvimos o seguinte questionamento: O que fazer quando meu aluno com autismo estiver em crise? Você sabe o que fazer, professor? Vou lhe deixar pensar um pouco...

Já sabe a resposta? Pois, é importante que você saiba! As pessoas com autismo frequentemente apresentam comportamentos inadequados que estão relacionados a crises sensoriais causadas pelos estímulos ambientais ou por birras comportamentais. Quando falamos de birras, as entendemos como comportamentos inadequados que são utilizados com a função de conseguir algo das pessoas que estão a sua volta, seja atenção, um item ou a retirada de algo aversivo para o sujeito. Não se tratando de eliminar necessidades fisiológicas.

As birras emitidas por pessoas com autismo costumam ser mais intensas e apresentadas em uma frequência maior que aquelas emitidas por crianças com desenvolvimento típico. Devido seu repertório comportamental ser bastante limitado, as pessoas com autismo apresentam dificuldades para lidar com frustrações, quando contrariados, apresentam comportamento disruptivo (comportamento problema) na tentativa de conseguir seu objetivo. Você, professor, deve estar preparado para lidar com esses comportamentos, pois ignorar as intervenções apropriadas é correr o risco de diminuir as chances de sucesso do ensino e aprendizagem.

Os comportamentos disruptivos precisam ser manejados, ou seja, precisam de consequências adequadas para que sejam diminuídos ou até extintos. O manejo de comportamento contará com a sua habilidade de saber colocá-los em extinção. A extinção ocorre quando o reforço daquele comportamento é retirado do ambiente. No entanto, é importante salientar que antes de um comportamento ser eliminado, ele aumenta em frequência, intensidade e duração. Este fenômeno é chamado de “**pico de extinção**”. Se você, professor, responder de forma reforçadora no pico do comportamento terá reforçado todas as ocorrências anteriores, levando o seu aluno a emitir o mesmo comportamento futuramente.

Diante de comportamentos disruptivos, a primeira ação que você deve realizar é a análise funcional do seu comportamento e o do seu aluno, visando identificar as funções que eles possuem.



Análise funcional e extinção de comportamento problema

A análise funcional é um procedimento em que você, professor, deve observar e identificar os antecedentes e as consequências de um comportamento problema na busca de compreender a sua função e, em seguida, planejar e colocar em prática uma intervenção (consequência) de ensino que vise modificar esse comportamento.

Para que você consiga realizar a análise funcional de forma fidedigna, sugerimos que você utilize a Avaliação ABC (Ficha 01), que é uma ficha de observação e avaliação de comportamentos disruptivos. Nessa ficha, você precisa identificar: onde e quando o comportamento ocorre, com quem ocorre, quais os estímulos antecedentes, o comportamento disruptivo (descreva-o topologicamente e não de forma interpretativa), a consequência dada e a função do comportamento do aluno.

Ficha 01: Avaliação ABC – instrumento de avaliação funcional do comportamento

AVALIAÇÃO ABC					
Nome do aluno:					
Nome do professor:					
Data local	ANTECEDENTE (O que aconteceu antes do comportamento disruptivo?)	COMPORTAMENTO (Qual o comportamento disruptivo?)	CONSEQUÊNCIA (O que aconteceu após o comportamento?)	O QUE ACONTECEU DEPOIS DA CONSEQUÊNCIA?	FUNÇÃO DO COMPORTAMENTO
27/02 Sala de aula	Lucas está fazendo a lição de Geografia.	Lucas começa a espirrar e fungar.	A mãe coloca a mão na cabeça de Lucas e percebe que ele está quente. A mãe dar a Lucas remédio para febre.	A febre de Lucas passa.	Razões tangíveis.

Fonte: Elaboração própria a partir de Lear (2004), Silveira, Moraes e Silva (2017).

Você deve utilizar a avaliação ABC sempre que seu aluno com autismo apresentar uma frequência de comportamentos disruptivos que esteja prejudicando o processo de ensino e aprendizagem ou as relações de convívio escolar. É importante que você a tenha sempre impressa, para que, quando necessário, possa preencher com as informações que antecede o comportamento inadequado do aluno, tendo um registro que o ajude a estruturar e aplicar consequências ou estratégias de intervenção para o comportamento problema. Em suma, a Avaliação ABC serve para que você identifique a função do comportamento disruptivo do aluno e pense maneiras adequadas de colocá-lo em extinção ou modificá-lo.



Você sabia que existem diferentes formas de realizar a análise funcional? Como já vimos, ela pode ocorrer por meio da Avaliação ABC. Mas, também pode acontecer por meio de:

“**Avaliação Indireta:** entreviste professores, pais, amigos; crie e distribua questionários (use escalas de avaliação de pais, professores, etc.).

Observação Direta: observe e registre o comportamento-alvo tal como ocorre. Isto, provavelmente, é o mais preciso e mais fácil de fazer. Escolha o momento em que você pensa que o comportamento tem probabilidade de se manifestar. Não há nenhum sentido em observar “tempo de história” se a professora relata que, nesta situação, a criança apresenta seu melhor comportamento. Pergunte qual a hora do dia ou quais eventos que tendem a produzir mais comportamentos-problema. Uma

precaução: ainda que os comportamentos PAREÇAM os mesmos, as funções podem ser diferentes, dependendo das circunstâncias; assim seja cuidadoso quanto a generalizar uma intervenção de mudança de comportamento para outras circunstâncias além das que você observou”. (LEAR, 2004, p. 53)



Funções do comportamento: lidando com comportamentos disruptivos

Você já parou pra pensar que todo comportamento possui uma função? Você saberia identificar nesse instante qual a função do seu comportamento? E que tal pensar sobre a possibilidade de identificar a função dos comportamentos de crise de seu aluno com autismo? Aqui vamos apresentar como você pode identificar a função de um comportamento humano, bem como oferecer consequências adequadas para eles.

A função do comportamento refere ao objetivo que um comportamento possui ao ser emitido. Ela informa a verdadeira face de um comportamento, pois, embora um comportamento possa parecer agressivo (como bater), não significa dizer que a sua função também seja, uma vez que as variáveis antecedentes podem contribuir para que o comportamento emitido tenha outras intenções.

Existem diferentes funções do comportamento, mas aqui abordaremos apenas 05 (cinco), destacaremos para cada uma as consequências adequadas que você, professor, pode utilizar para não reforçar comportamentos inadequados emitidos pelo seu aluno, que são elas:

- **Busca de atenção** – quando um comportamento é emitido para chamar a atenção, ganhar atividades ou objetos. O comportamento busca um reforço social positivo. Ex.: Lucas está sentado na carteira recebendo ajuda para concluir a atividade escolar. Quando a professora passa a trabalhar com outro aluno, a criança lhe bate e joga os lápis no chão. A professora pede para Lucas parar, mas ele continua. A professora deixa o outro aluno e se volta apenas para Lucas.

Nesse caso, o comportamento de Lucas foi reforçado positivamente pela professora. Em situações futuras, provavelmente emitirá os mesmos comportamentos para conseguir atenção. As intervenções mais adequadas para uma situação de busca de atenção são:



Prestar o mínimo de atenção ao comportamento disruptivo – Normalmente professor, a melhor consequência para o comportamento de busca de atenção é **IGNORAR** o comportamento inadequado. Você deve prestar o mínimo de atenção ao comportamento negativo, assegurando que ninguém se machuque se, por ventura, acontecer a emissão de agressões físicas.



Bloquear o comportamento inadequado – Caso o aluno tente bater em você, a agressão deve ser bloqueada ou interrompida. Você deve segurar os braços do aluno, pará-los, e direcioná-los para baixo, certificando que não está machucando, ou simplesmente deve se afastar do local onde ocorre a agressão. Você deve retirar automaticamente o contato visual e evitar falar com o aluno. É importante deixar claro que permanecer recebendo as agressões ou ficar olhando ou conversando com ele reforça o seu comportamento.



Ensinar a obter atenção e reforçar o comportamento adequado – Professor, você deve ensinar seu aluno a obter atenção adequadamente, praticando com ele como lhe chamar verbalmente ou com apenas um toque gentil no braço. É importante que você não esqueça de reforçar a criança por obter atenção de forma correta, por isso, você precisa estar atento às oportunidades em que o aluno estiver solicitando a atenção apropriadamente.



Extinguir o comportamento inadequado – Lembre-se professor, você precisa por o comportamento em extinção, o que significa que terá que reter ou remover o que está reforçando o comportamento inadequado.

- **Fuga esquivada** – quando um comportamento é realizado com a intenção de ATRASAR ou EVITAR um estímulo aversivo. O comportamento busca o reforçamento social negativo. Ex.: Lucas faz o trajeto de casa à escola. Ao perceber que terá que entrar na instituição escolar começa a chorar e gritar.

A melhor estratégia a ser adotada diante de uma situação de fuga esquivada é:



Ignorar o comportamento inadequado – Diante de uma situação de fuga esquivada, você precisa ignorar o comportamento inadequado do aluno e fazer com que ele cumpra suas responsabilidades, caso contrário, o comportamento do aluno será fortalecido e, em situações futuras novamente será emitido.

- **Fuga de demanda** – quando um comportamento é realizado com a intenção de REMOVER um estímulo aversivo. É emitido para não cumprir uma ordem. O comportamento busca o reforçamento social negativo. Ex.: Lucas está no parque. A professora o chama para a sala de aula. Lucas começa a chorar e a gritar. A professora desiste da exigência e o deixa no parque. Lucas para de chorar e continua brincando.

Diante de uma situação de fuga de demanda, você, professor, deve:



Fazer cumprir a exigência – Sempre deve ir até o fim com a exigência feita, usando o nível de ajuda necessária para que seu aluno conclua a demanda dada. Se for impossível conseguir realizar a exigência feita, uma vez que a criança emitiu uma birra bastante intensa, uma sugestão é reduzir o nível da exigência e pedir que o aluno faça algo mais fácil. É importante que você compreenda que o aluno não pode sair de forma gratuita da situação demandada, a sua desistência pode reforçar negativamente o comportamento dele.



Ignorar o comportamento inadequado - Você deve dar atenção mínima ao comportamento emitido pelo aluno.



Ensinar linguagem funcional – Depois que o aluno se acalmar, você pode ensinar a linguagem funcional apropriada, sugerindo que o aluno diga: mais 02 minutos; não quero; me ajude.



Antecipar ou evitar o comportamento disruptivo - Antes que o comportamento inadequado surja ou se torne intenso, você pode evitá-lo, objetivando gastar a energia do aluno direcionada para o comportamento disruptivo. Ao perceber que o aluno está ficando agitado, você pode usar atividades reforçadoras para ele. O importante é não recompensar o comportamento negativo com algo do interesse dele.

▪ **Autoestimulatório** – quando um comportamento é realizado para satisfazer a própria necessidade, podendo ser calmante ou excitante. O comportamento busca o reforço positivo automático. Ex.: Lucas está sentado na mesa de atividade da sala de aula. Lucas começa a se balançar de um lado para o outro. O professor pede que ele pare, mas ele continua.

As intervenções mais apropriadas diante de comportamentos autoestimulatórios são:



Encontrar um reforçador maior - Os comportamentos autoestimulatórios são os mais difíceis de manejar, visto que são automáticos e autoreforçadores. Você deve encontrar um reforçador MAIOR que o emitido pela criança. Deve encontrar algo que seja mais interessante para o aluno do que o comportamento que ele está emitindo.



Redirecionar o comportamento para um substituto apropriado – Caso a criança tenha comportamentos estereotipados de ficar batendo palmas e, esse comportamento traz prejuízos para

sua vida social, devido sua intensidade e frequência, você poderá redirecionar o aluno para uma atividade de música, que solicite acompanhamento com palmas. Ou poderia redirecioná-lo para atividades com argila ou massinha.



Interromper comportamentos autoestimulatórios verbais – se o aluno gosta de ficar emitindo uma frase por várias vezes, a ponto de perder a atenção das atividades escolares, você pode emitir uma palavra no meio da frase para que ela perda seu valor reforçador.



Extinguir o comportamento autoestimulatório – Você, professor, pode manter o aluno ocupado realizando diversas tarefas, de modo que não tenha tempo para emitir o comportamento autoestimulatório.



Reforçar de forma diferencial – Você deve reforçar o aluno sempre que ele não emitir o comportamento inadequado em determinados intervalos de tempo.

▪ **Razões tangíveis** – quando um comportamento é emitido para remover ou reduzir uma CONDIÇÃO aversiva. O comportamento busca o reforço negativo automático. Ex.: Lucas está fazendo a atividade de sala de aula. Ele pressiona as pernas, pega nas partes íntimas, bate na mesa e começa a chorar. A professora o leva para o banheiro.

Diante de uma condição de razões tangíveis, você, professor, deve:



Resolver a situação aversiva – Deve conferir as causas do comportamento e buscar resolver a situação, mas tendo o cuidado para que o aluno não aprenda que este comportamento é uma solução para escapar das tarefas ou solicitar aquilo que precisa.



PRATIQUE E APRENDA!

2. Considere o exemplo abaixo e o descreva no instrumento de Avaliação ABC.

a) A professora de Lucas dar a ele o jogo “Pintando o Brasil”. Lucas pede o jogo “Caça ao tesouro”, a professora nega. Lucas chora intensamente, joga o jogo no chão e bate a cabeça contra a parede. A professora dar o jogo “Caça ao tesouro”. Lucas consegue o que quer e para de chorar.

Data e local	ANTECEDENTE (O que aconteceu antes do comportamento disruptivo?)	COMPORTAMENTO (Qual o comportamento disruptivo?)	CONSEQUÊNCIA (O que aconteceu após o comportamento?)	O QUE ACONTECEU DEPOIS DA CONSEQUÊNCIA?	FUNÇÃO DO COMPORTAMENTO

3. Identifique e escreva no espaço abaixo a função do comportamento de cada situação exemplificada.

Antecedente	Comportamento	Consequência	Função do comportamento
A professora pede que Lucas faça a atividade.	Lucas começa a gritar.	A professora continua com a exigência feita. Lucas faz a atividade.	
Lucas está brincando com o seu colega de sala. De repente ele sai e começa a brincar com outro.	Lucas sai da sua carteira e bate no seu colega.	O colega sai de perto de Lucas e ele para de bater.	
Lucas está no refeitório e começa chegar muitas crianças perto dele.	Lucas começa a balançar os braços e repetir alguns sons durante várias vezes.	As crianças pedem que Lucas pare, mas ele não para.	
Lucas está na sala de aula fazendo a atividade.	Lucas começa a abrir a boca e cochilar.	A professora direciona Lucas para o dormitório.	

Para saber mais!

Ao lidar com comportamentos difíceis...

- 1) Procure a função do comportamento (razões tangíveis, autoestimulação, busca de atenção ou fuga de tarefas).
- 2) Procure uma solução apropriada ou combinação de abordagens que lidem com a função do comportamento e possam ser aplicadas consistentemente por quem interage com a criança.
- 3) Cuidado para não reforçar o comportamento negativo.

Lembre-se: a voz brava ou mesmo a expressão facial pode dar bastante reforçamento para manter o comportamento

(LEAR, 2004, p. 64).



PARTE II

CAPÍTULO 3 Reforço. Por que não?

O que encontrar nesse capítulo:

- Reforço negativo.....35
- Reforço positivo: social, comestível, tangível, atividade e físico.....35
- Esquemas de reforço: contínuo e intermitente.....39
- Reforço diferencial: DRA, DRI, DRO.....40

3.1 REFORÇO? EXISTE REALMENTE A NECESSIDADE?

Professor, gostaríamos que você parasse e refletisse sobre a seguinte pergunta: Será que realmente existe a necessidade de premiar o aluno por fazer suas responsabilidades escolares? Será que não estaríamos causando a dependência de premiação? Aqui vamos lhe ajudar a pensar um pouco mais sobre esse assunto.

Vamos começar pensando sobre o que é premiação ou reforço. Você perceberá que utilizaremos mais a palavra reforço, por ser um termo de maior uso por adeptos da abordagem ABA. Reforço refere à intervenção que você deve realizar logo depois de um comportamento emitido pelo seu aluno, podendo ser utilizado para diminuir ou aumentar a frequência desse comportamento.

Os reforçadores são importantes aliados do processo de ensino e aprendizagem do aluno com autismo, uma vez que serve para direcionar sua atenção e motivação para o objeto de estudo e aumentar a frequência de respostas assertivas. Os reforçadores referem a tudo aquilo que seu aluno mais gosta. Identificar esses itens servirá para ganhar a sua atenção e estabelecer uma troca entre você e o aluno.

Por isso, antes de iniciar as atividades de ensino, você deve verificar que tipos de itens são reforçadores para o seu aluno, devendo fazer uma lista, e tê-los a disposição para uso contínuo. Você pode descobrir quais itens são reforçadores para o seu aluno, perguntando, observando, testando, ajudando nas escolhas, tentando e usando objetos e atividades variadas.

Existem dois tipos de reforçadores: os negativos e os positivos.



Reforçadores negativos

Os reforçadores negativos acontecem quando você retira algo desagradável do ambiente do aluno e resulta no fortalecimento do seu comportamento, por exemplo: Lucas está estudando sobre os ritmos do calor na sua cidade, de repente sente que a sua camisa está esquentando o corpo, incomodado tira a camisa e se sente melhor.



Reforçadores positivos

Os reforçadores positivos ocorrem quando você adiciona algo ao ambiente do aluno e resulta no fortalecimento do seu comportamento em virtude das consequências positivas. Exemplo: Lucas cria o mapa mental do trajeto de casa à escola, a professora sorri e o parabeniza.



Os reforçadores positivos podem ser classificados em: reforçadores primários e reforçadores secundários. Os **reforçadores primários** – são elementos que necessitamos para sobreviver, como água, comida e ar. Os **reforçadores secundários** – são elementos que aprendemos a gostar no decorrer da vida, como livros, brinquedos, filme, roupa, dentre outros. Os reforçadores secundários (Quadro 02) podem ser:

- Tangíveis – brinquedos, revistas, figurinhas, pulseiras, etc.;
- Sociais – aplausos, elogios, sorrisos, piscadinha de olho, sorriso, etc.;
- Físicos – abraços, beijos, tapinha nas costas, cócegas, aperto de mão, etc.;
- Comestíveis – pipocas, biscoitos, sorvetes, frutas, etc.;
- Atividades – *videogame*; jogos; computador; brincadeiras, etc.

Quadro 02: Sugestão de reforçadores secundários

TANGÍVEIS	
<ul style="list-style-type: none"> - Balões - Carrinhos - Bonecas - Brinquedos de corda - Caixa de música - Pião - Tambor - Lanterna - Figurinhas - Corneta - Livro - Espelho - Piscina de bolinha - Escorrego 	
<ul style="list-style-type: none"> - Garrafas plásticas cheias de água colorida - Potinhos cheios de arroz ou feijão - Flores para cheirar - Barbante - Bolas de amassar - Bóia - Cama elástica ... ou qualquer brinquedo ou item que a criança aprecie. 	
SOCIAIS	
<ul style="list-style-type: none"> - Sorrir para a criança - Fazer o sinal de OK - Aplaudir - Dar uma piscadela - Cantar uma canção de seu agrado - Abrir os braços e dizer “Viva!” - Rir bastante - Acenar com a cabeça - Sentar no chão de contente - Mandar um beijo - Fingir que está surpreso - Dizer: Muito bem! - Dizer: que Legal! 	

FÍSICOS

- Rodopiar (segurar a criança por baixo dos braços e girá-la)
- Perseguir, fazer cócegas, abraçar e beijar
- Foguetinho (levantá-la em uma cadeira)
- Balançar a criança nas pernas
- Cantar
- Plantar bananeira (cabeça para baixo), fazer “parada de mão”
- Luta de polegares
- Fazer massagens
- Brinquedos de apertar
- Fingir comer os dedos, orelhas, pés da criança, com som de mastigar (“nhoque, nhoque, nhoque!”)
- Balançar a criança no colo e, de repente, fingir deixá-la cair
- Cobrir partes da criança com seus cabelos
- Rodar a criança segurando-a alto (cuidado com a segurança!)



- Balançar a criança para frente e para trás
- Fazer “serra, serra, serrador”
- Fingir deixar a criança cair com barulho de vento
- Fazer aviãozinho
- Dizer “Mãos ao alto” e fazer cócegas
- Deixar a criança cair num colchão ou na cama
- Pular na cama ou cama elástica
- Enrolar a criança em um cobertor
- Dar tapinhas no peito da criança enquanto falam palavras ou repetem sons
- Andar de carrinho-de-mão
- Cócegas na barriga
- Brincar com uma caixa sensorial (tubo com pedrinhas, areia, água)
- Soprar na orelha da criança
- Rastejar pela sala
- Rolar no chão
- Fazer um jogo batendo palmas e cantando.

COMESTÍVEIS

- Docinhos, como chocolates, balas, jujubas
- Pipoca
- Batata frita
- Sorvete
- Bolinhos
- Pizza
- Castanha de caju
- Salgadinhos



Dicas: tenha certeza de que verificou se há dietas especiais ou alergias antes de usar reforçadores comestíveis.

Quebre as coisas grandes em pedacinhos, ou um reforçador poderá se transformar em uma longa interrupção durante o ensino. Eles devem ser rápidos de consumir.

- Brigadeiros
- Frutas secas
- Biscoitos
- Sucrilhos
- Refrigerante
- Suco
- Beiju, Biscoito de polvilho,
- ... ou qualquer item que a criança goste de comer ou beber.



ATIVIDADES

- Ver um vídeo
- Ir para a nataçãõ
- Jogos de cartas e de tabuleiro
- Brincar de esconde-esconde
- Montar um quebra-cabeça
- Colorir uma figura
- Brincar com figurinhas



- Fingir emoções – triste, alegre, surpreso
- Cair adormecido nos braços da criança, roncar e despertar repentinamente
- Fingir que vai jogar algo (água, suco) na cabeça dela
- Esconder-se sob um cobertor com a criança
- Transformar a mesa em barraca usando um cobertor sobre ela

<ul style="list-style-type: none"> - Pintar um quadro - Assar um bolo - Misturar fermento e vinagre e ver a reação - Brincar com massinha de modelar - Brincar o jogo das cadeiras - Soprar ou falar em um tubo ou caneca - Dançar - Brincar com jogos de armar - Fingir que perdeu a criança e procurá-la – ao “achar”, dizer “Achou!” - Fazer bolhas de sabão - Cantar - Brincar no balanço - Caminhar - Cheirar os pés da criança e desabar na cadeira 	<ul style="list-style-type: none"> - Encher as bochechas de ar e fazer a criança apertá-las. - Fingir que põe coisas nos lugares errados (como uma meia na cabeça ou na mão) - Deixar a criança lhe dar comida - Brincar com creme de barbear - Brincar com ímãs - Ir às compras (e comprar uma guloseima ou brinquedo) - Andar de bicicleta - Ir ao parque - Visitar uma pessoa querida (mãe, pai, colega, amigo, etc...).
---	--



Fonte: Elaboração própria, adaptado de Lear (2004, p. 35-40).



Antes de iniciar o processo de ensino com a criança, o professor precisa verificar que tipos de reforçadores são interessantes para o aluno.

Portanto, deve realizar uma lista desses itens e separá-los. É importante lembrar que os itens de interesse do aluno somente devem ser dados durante o procedimento de ensino, nesse caso, devem está em privação, visto que seu uso ou consumo exagerado pode perder seu valor reforçador.

Mas, como descobrir quais são os itens reforçadores para o seu aluno? Simples. Pergunte, observe, teste, force uma escolha, tente coisas diferentes, use reforçadores interessantes e variados:

“Pergunte: Pergunte à criança, mãe, pai, babá, irmãos, professores, etc.

Observe: Olhe o que a criança escolhe para brincar por si só. Lembre-se, poderão ser coisas pouco usuais que interessam a ela – uma caixa de vídeo, um papel brilhante, um barbante, um espelho, um cobertor. Não se preocupe, por ora, se estas opções são pouco usuais.

Teste: Deixe a criança escolher dentre diferentes itens de uma caixa. Troque as escolhas. Pode ser interessante ter uma caixa com várias coisas legais, assim você poderá dar-lhe três ou quatro coisas diferentes de cada vez. Lembre-se de apresentar diferentes categorias de reforçadores, tais como comida, brinquedos, vídeos, oportunidades de brincar, etc.

Force uma escolha: Dê à criança a escolha entre dois – “*Você quer figurinhas ou um biscoito?*”.

Tente coisas diferentes: Dê um reforçador diferente a cada vez e observe qual é o mais eficaz e convidativo.

Use muitos reforçadores interessantes e variados: À medida que você conhece seu aluno aprenderá quais os seus interesses particulares – brinquedos, carros, quebra-cabeças, vídeos, etc. Mas lembre-se: suas preferências vão mudar, e sua tarefa é ajudá-lo a desenvolver novos e variados interesses” (LEAR, 2004, p. 70, grifo do autor).

3.2 ESQUEMAS DE REFORÇO

Professor, **NÃO** se pode reforçar comportamentos desejados o tempo todo, uma vez que o aluno pode ficar dependente do reforço para realizar as atividades escolares, o objetivo é que ele aprenda a gostar e queira fazer por si mesmo. É por isso, que você precisa utilizar os esquemas de reforçamento. Existem dois tipos de esquemas de reforço:



Esquema de Reforço contínuo

O reforço é dado sempre que há a ocorrência da resposta esperada. Geralmente é utilizado quando se busca ensinar habilidades novas. O reforço é dado sempre que o aluno emite a resposta ou comportamento assertivo.



Esquema de Reforço intermitente

Ocorre quando nem toda resposta desejada é reforçada. É utilizado para manter conhecimentos adquiridos, caracterizado como o reforço mais próximo daquilo que recebemos em nosso ambiente natural. O reforço intermitente pode ser de:

- **Razão Fixa (FR)** – o reforço é dado depois de um *número fixo* de respostas corretas. Por exemplo, o aluno recebe o direito de ir ao parque depois de cada 10 respostas corretas emitidas.
- **Razão Variável (VR)** – o reforço é dado depois de um *número médio* de respostas corretas. Por exemplo, o aluno vai ao parque depois de dar 10 respostas corretas, em seguida, depois de 15, e depois de dar 08.
- **Intervalo Fixo (FI)** – o reforço é dado para a primeira resposta correta que o aluno deu depois que um *intervalo específico de tempo* tenha se passado. Por exemplo, o professor a cada 10 minutos checa se o aluno está fazendo a lição, confirmando, dá ao aluno o direito de assistir a um vídeo.

- **Intervalo Variável (VI)** – o reforçamento é dado para a primeira resposta correta que o aluno deu depois de decorrido um *intervalo variável de tempo*. Por exemplo, o professor verifica se o aluno está fazendo a lição em intervalos variados de tempo, a cada 10 minutos, depois após 35, em seguida, após 15 minutos.



PRATIQUE E APRENDA!

1. Identifique o tipo de esquema de reforço que está sendo dado em cada situação exemplificada.

SITUAÇÃO		TIPO DE ESQUEMA DE REFORÇO
A.	O professor dar um elogio ao aluno na primeira vez que representa elementos do trajeto de casa à escola. Não reforça nas duas vezes seguintes, reforça na quarta, sétima, décima, etc.	
B.	O aluno recebe um elogio ao pontuar diferentes características das ruas depois de decorrido 2 minutos.	
C.	O aluno ganha um carrinho após localizar a sua cidade no mapa, depois de passado 3 minutos. Depois a cada 5 minutos e após a cada 7.	
D.	O aluno ganha a massinha de modelar a cada vez que identifica semelhanças entre a rua da escola e a de casa.	
E.	O aluno ganha um biscoito depois de identificar 03 pontos de referência da rua da escola.	

3.3 REFORÇO DIFERENCIAL: UTILIZANDO PROCEDIMENTO DE REFORÇO PARA LIDAR COM COMPORTAMENTOS PROBLEMAS

Professor, você também pode variar ou diferenciar o modo de aplicar o reforço, a fim de intervir de forma adequada diante de situações desafiadoras. O reforço diferencial é uma estratégia que você reforça frequências de respostas específicas, visa mudar a maneira de reforçar com base nas circunstâncias. O reforço diferencial pode ser realizado de três formas distintas:



Reforço diferencial de resposta zero (DRO, *differential reinforcement of zero responding*)

Um reforçador é apresentado *somente* quando uma resposta específica *não* ocorre durante um período de tempo específico. Uma resposta-alvo fornecida antes do término desse intervalo faz a contagem de tempo ser reiniciada. Por exemplo: Lucas toda vez que entra na escola começa a chorar. A cada 30 segundos que Lucas não chora, o professor o reforça com um videoclipe. O

professor aumenta gradualmente o período de tempo que Lucas precisa ficar sem chorar para poder reforçar. Esse procedimento faria o comportamento de choro ser colocado em extinção.



Reforço diferencial de comportamento alternativo (DRA, *differential reinforcement of alternative behavior*)

É um procedimento que envolve a extinção de um comportamento problema aliado ao reforço de um comportamento adequado, mas não necessariamente incompatível com o comportamento problemático. A primeira decisão que você, professor, precisa tomar é escolher o comportamento inadequado que se quer eliminar, assim como o comportamento alternativo ou substitutivo que se quer reforçar. Somente dessa maneira poderá realizar uma substituição apropriada do comportamento problema do aluno. Por exemplo: Lucas gosta de ficar jogando os materiais no chão. O professor direciona Lucas a jogar o lixo no cesto, ou brincar de atira bolinhas. A cada tentativa de Lucas, o professor o reforça com algo do seu interesse.



Reforço diferencial de comportamento incompatível (DRI, *differential reinforcement of incompatible*)

Esse reforço deve ser utilizado quando você decidir minimizar uma resposta-alvo, suspendendo os reforçadores para ela (se soubermos sua fonte e bloqueá-los) e reforçando uma resposta incompatível. Para realizar esse procedimento, você deve dar algo para o aluno fazer que seja incompatível com o comportamento inadequado. Por exemplo: Lucas gosta de bater nos colegas quando está desocupado. Depois que Lucas termina as atividades escolares, o professor oferece brinquedos de montar. Lucas é reforçado quando está brincando, já não pode bater, pois as mãos estão ocupadas.



Para saber mais!

Leia:
Modificação do comportamento: o que é e como fazer (MARTIN; PEAR, 2018)

PARTE II

CAPÍTULO 4 Dicas. Um tipo de ajuda?

O que encontrar nesse capítulo:

- Dica intraestímulo.....43
- Dica extraestímulo: gestual, verbal, modelação, física, contextual, visual/textual e inadvertida.....43
- Esvanecimento da dica.....46
- Procedimentos de dica: apresentação simultânea de dica, apresentação da dica da mais para a menos intrusiva, apresentação da dica da menos para a mais intrusiva, não-não-dica.....46

4.1 APRENDIZAGEM SEM ERRO: UTILIZANDO DIFERENTES TIPOS DE DICA

Não sei você, professor, mas frequentemente nos sentíamos confusos ou até sem saber como ajudar nossos alunos com autismo diante de situações do cotidiano escolar. A partir do conhecimento das estratégias da abordagem ABA, hoje podemos selecionar e oferecer diferentes tipos de ajuda a nossos alunos.

Quando falamos de ajuda ou dica, nos referimos a assistência necessária que se oferece ao aluno para aumentar a probabilidade de uma resposta correta. Existem dois tipos de dicas: dicas intraestímulo e dicas extraestímulo.



Dicas intraestímulo

As dicas intraestímulo caracterizam-se pela ação de tornar um estímulo mais notável e provável de ser selecionado pelo aluno, como destacar a cor, tamanho, forma e brilho de um item de ensino.



Como ilustrado nas três imagens acima (rato, gato e casa), existe uma probabilidade maior que o aluno selecione a casa por apresentar a cor destacada, visto que as outras imagens estão em preto e branco (cores neutras se comparadas com o amarelo).

Exemplo de procedimento de ensino e aprendizagem sem erro com dica intraestímulo

Unidade temática – Mundo do trabalho

Habilidade – Identificar tipos de produtos frutos do trabalho humano

Professor diz: Me mostre o que é fruto do trabalho humano.

O professor usa dica intraestímulo após dar uma ordem ao aluno.

(o professor coloca **três fotos** sobre a carteira do aluno, duas

na cor preto e branco representando um rato e um gato, e outra colorida, representando uma casa).

Aluno: **Pega a foto da casa** e entrega ao professor.

O aluno escolhe a fotografia a partir da dica intraestímulo.

Professor diz: Muito bem! Você acertou.



Dicas extraestímulo

As dicas extraestímulo acontecem quando você adiciona algo ao estímulo para que seu aluno possa responder corretamente. Refere-se à ajuda que o aluno recebe de você para efetuar determinada atividade ou resposta.



Esse tipo de dica é definida em função da sua forma de apresentação, que depende da emissão do seu comportamento. Estas podem ser classificadas em:

- **Dica gestual** – ocorre quando você aponta para a resposta correta ou a indica por meio de alguma parte do corpo (mãos, olhos; braços), ou utilizando outro movimento, como inclinar a cabeça para dar um sinal ou começar a execução de uma ação. A dica gestual pode ser total ou parcial, a total ocorre quando você aponta para a resposta correta, e a parcial quando direciona o seu olhar.

Exemplo de procedimento de ensino e aprendizagem sem erro com dica gestual total
Unidade temática – Formas de representação e pensamento espacial
Habilidade – Utilizar o mapa para localizar seus lugares de vivência

Professor diz: Me mostre onde está localizado Caicó?

(o professor utilizando o mapa **aponta** para a localização de Caicó)

Aluno: **Aponta** para a localização de Caicó.

Professor diz: Isso! Caicó fica bem aí!

O professor usa dica gestual total imediatamente após fazer a pergunta.

O aluno aponta para dar a resposta correta.

- **Dica verbal** – ocorre quando você dar a resposta correta por meio da verbalização. Podendo ser uma dica verbal parcial (dar apenas uma parte da resposta) ou verbal total (dar a resposta completa).

Exemplo de procedimento de ensino e aprendizagem sem erro com dica verbal total
Unidade temática – O sujeito e o seu lugar no mundo
Habilidade – Nomear seus lugares de vivência

Professor diz: Onde você mora? **Caicó.**

Aluno: **Caicó.**

Professor diz: Certo! Você mora em Caicó!

O professor usa dica verbal total imediatamente após fazer a pergunta.

O aluno repete a resposta.

- **Dica física** – ocorre quando você conduz fisicamente o aluno para a emissão de uma resposta correta. Ela possui dois tipos: condução Mão-sobre-Mão (*Hand-Over-Hand* - HOH), que se refere a pôr a sua mão sobre a mão do aluno que precisa da ajuda, auxiliando-o para que complete a tarefa; e iniciação, que se trata de uma espécie de cutucada, leve pressão sobre o ombro, costas ou braço do aluno.

A dica física tanto pode ser dada de forma parcial como de forma total. A dica parcial ocorre quando você oferece ajuda mínima ao aluno, de forma que realize parte de um movimento com ele para que possa emitir a resposta correta, por exemplo, oferecendo: cutucão ou leve pressão sobre as costas, ombros ou braço. Enquanto isso, a dica total ocorre quando você executa todo um movimento físico com o aluno (mão-sobre-mão).

Exemplo de procedimento de ensino e aprendizagem sem erro com dica física total
Unidade temática – O sujeito e o seu lugar no mundo
Habilidade – Identificar semelhanças e diferenças entre seus lugares de vivência

Professor diz: Coloque com a rua.

(o professor com a foto da rua da escola na mão e de outros tipos de ruas sobre a mesa do aluno solicita que este identifique semelhanças entre elas)

(o professor entrega a foto ao aluno e com a **mão sobre**

O professor usa dica física total imediatamente após dar uma ordem ao aluno.

a mão do aluno a direciona para a foto que possui semelhanças com a rua da escola)

Aluno: **Posiciona a foto** da rua da escola sobre a rua que apresenta semelhanças com aquela primeira.

Professor diz: Isso!

O aluno é conduzido para a resposta correta.

▪ **Dica de modelação** – ocorre quando você mostra como fazer alguma tarefa, ela tanto pode ser ofertada de forma parcial, quanto de forma total. Acontece de modo total quando você dá ao aluno o modelo completo de uma habilidade-alvo, e de forma parcial, quando dar apenas parte dela, sendo a outra parte realizada pelo aluno.

Exemplo de procedimento de ensino e aprendizagem sem erro com dica de modelação total
Unidade temática - Formas de representação e pensamento espacial
Habilidade – Desenhar o trajeto da sala de aula ao parque

Professor diz: Faça igual.

(o professor **desenha o trajeto** da sala de aula ao parque)

O professor usa dica de modelação total imediatamente após dar uma ordem ao aluno.

Aluno: **Desenha o trajeto.**

Professor diz: Muito bom! Excelente!

O aluno imita a ação do professor.

▪ **Dica visual/textual** – ocorre quando você apresenta os estímulos em formato 2D (imagem, objeto, figura, instrução impressa ou palavra) para emissão de comportamentos assertivos. Esse tipo de dica pode ser dado de forma total e parcial, ocorre de modo total quando, por exemplo, você mostra ao aluno uma figura por completo para que ele emita uma resposta correta, e parcial, quando apresenta parte dessa figura.

*Exemplo de procedimento de ensino e aprendizagem sem erro com dica visual total
Unidade temática - Formas de representação e pensamento espacial
Habilidade – Desenhar a rua onde mora*

Professor diz: Desenhe a rua onde você mora.
(o professor mostra uma **foto** da rua da casa do aluno)

O professor usa dica visual total imediatamente após dar uma ordem ao aluno.

Aluno: **Desenha a rua** olhando pela fotografia.

O aluno desenha a rua de sua casa olhando a fotografia.

Professor diz: Certo. Você mora aí.

▪ **Dicas inadvertidas** – são dicas que não foram planejadas para exercer controle sobre a resposta do aluno, podendo gerar resposta inconsistente e aumentar a atenção do aluno para dicas irrelevantes. Às vezes, você nem percebe que a está oferecendo, por exemplo, podendo depois da emissão de um estímulo, olhar para a resposta correta ou colocar o item correto em posição favorável a escolha.

Professor, sugerimos que utilize as dicas durante um tempo mínimo. Manter as dicas por tempo desnecessário pode causar o estabelecimento da dependência da dica. Além disso, quanto menos intrusiva (dica de nível parcial) for a dica, mais rápido será o seu esvanecimento. O tipo e a intensidade da dica dependem das características e necessidades individuais de cada aluno. Nesse caso, você deverá realizar blocos de sondagem para identificar as habilidades que já faz parte do repertório comportamental do seu aluno a fim de não oferecer dicas irrelevantes.

4.2 ESVANECENDO A DICA POR MEIO DO SISTEMA DE DICAS

Para prevenir que o seu aluno fique dependente de ajuda, você precisa utilizar os sistemas de dica, que consistem na forma de apresentação ou retirada de qualquer tipo de assistência. Os sistemas de dica devem ser escolhidos por você, considerando as características de aprendizagem do seu aluno e a natureza da habilidade ensinada. Os sistemas de dica podem ser classificados em:



■ **Apresentação simultânea da dica** – ocorre quando você oferece as dicas simultaneamente (com zero ou um segundo de atraso) aos eventos antecedentes (estímulos).

■ **Apresentação das dicas da menos para a mais intrusiva** – consiste na apresentação da dica mais intrusiva, e à medida que as tentativas de ensino vão ocorrendo, você vai esvanecendo o nível de ajuda até que seja completamente removida. Ou seja, refere-se à apresentação de uma dica total a uma dica parcial, até que seja removida.

■ **Apresentação das dicas da mais para a menos intrusiva** – inicialmente você apresenta uma oportunidade para a criança responder de forma independente (podendo ocorrer erros). Se o aluno não responder, você passa a apresentar uma sequência de dicas que fornecem suporte em diferentes níveis, partindo do mínimo para a dica mais intrusiva, ou seja, de uma dica parcial a uma total.

■ **Não-não-dica** – este tipo de dica se refere a estratégia em que é feita uma pergunta para o aluno e lhe é permitido que dê duas respostas erradas antes de receber uma dica. Ela **NÃO** deve ser usada para ensinar habilidades novas, mas, para manter as habilidades aprendidas.



Professor, você sabia que existem algumas diretrizes para o uso de dicas?

Pois existem! Vamos aqui pontuá-las:

- “1. Quando estiver ensinando novas habilidades, use os níveis mais altos de dica – pode ser mão-sobre-mão, verbal total ou um modelo.
2. Quando estiver ensinando uma habilidade nova, não deve haver demora entre a apresentação do SD e a dica (0 segundos).
3. Quando você achar que a criança já pode ter aprendido a nova habilidade, você pode esperar dois segundos entre a apresentação do SD e a dica para ver se a criança responde corretamente. No entanto, se ela responder corretamente dessa vez, mas não na vez seguinte, retroceda imediatamente e adicione uma dica – a menor necessária para conseguir a resposta desejada.
4. Use o procedimento de transferência para ter certeza de que a criança está realmente respondendo a pergunta, ou respondendo ao estímulo, e não simplesmente te ecoando.
5. Sonde as habilidades já dominadas. Esteja preparado para retroceder e ajudar, se necessário.

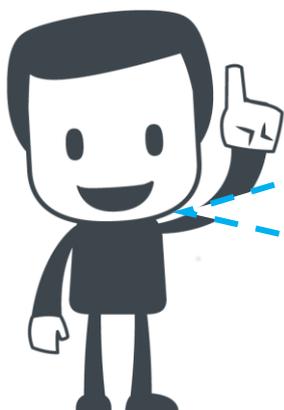
6. Aumente e diminua o nível de dicas *tentativa por tentativa*, conforme for necessário para que a criança responda corretamente todas as vezes.
7. As ajudas precisam ser esvanecidas (gradualmente removidas) o mais rápido possível.
8. Deveriam ser evitadas as dicas não planejadas. Isto pode ser tão mínimo quanto voltar seu olhar para o item correto ou, inadvertidamente, colocar um item em uma posição favorável à escolha.
9. Nem todos os tipos de dicas se aplicam a todos os programas. Por exemplo, não é possível usar a dica mão-sobre-mão para conseguir uma resposta verbal” (LEAR, 2004, p. 70).



PRATIQUE E APRENDA!

1. Identifique o tipo de dica utilizada em cada situação exemplificada.

	SITUAÇÃO	TIPO DE DICA
A.	A professora diz: Faça igual (enquanto joga o lixo na lixeira). Lucas repete o movimento.	
B.	A professora pede que Lucas localize no mapa elementos do seu local de vivência. Em seguida, coloca sua mão sobre a mão de Lucas e localiza o solicitado.	
C.	O professor pede que Lucas lhe mostre materiais e técnicas utilizadas na produção de moradias. Em seguida, aponta para as imagens que retrata os materiais e técnicas.	
D.	O professor mostra duas fotografias e pergunta ao aluno: Qual a rua asfaltada? O professor responde: Rua Cen. O aluno responde: Rua Central.	
E.	O professor pergunta ao aluno: Qual a rua movimentada? (o professor mostra metade de uma foto) O aluno responde: Rua Pereira.	



Para saber mais!

Leia:

Procedimento de dicas e correções de erro: para que servem e como utilizar (Hora, 2018)

PARTE II

CAPÍTULO 5 Procedimento de correção. Como fazer?

O que encontrar nesse capítulo:

- Ausência de consequência.....50
- *Feedback* vocal.....50
- Modelação.....51
- Resposta ativa do aluno.....52
- Ensaio dirigido ou reapresentação de tentativas.....52

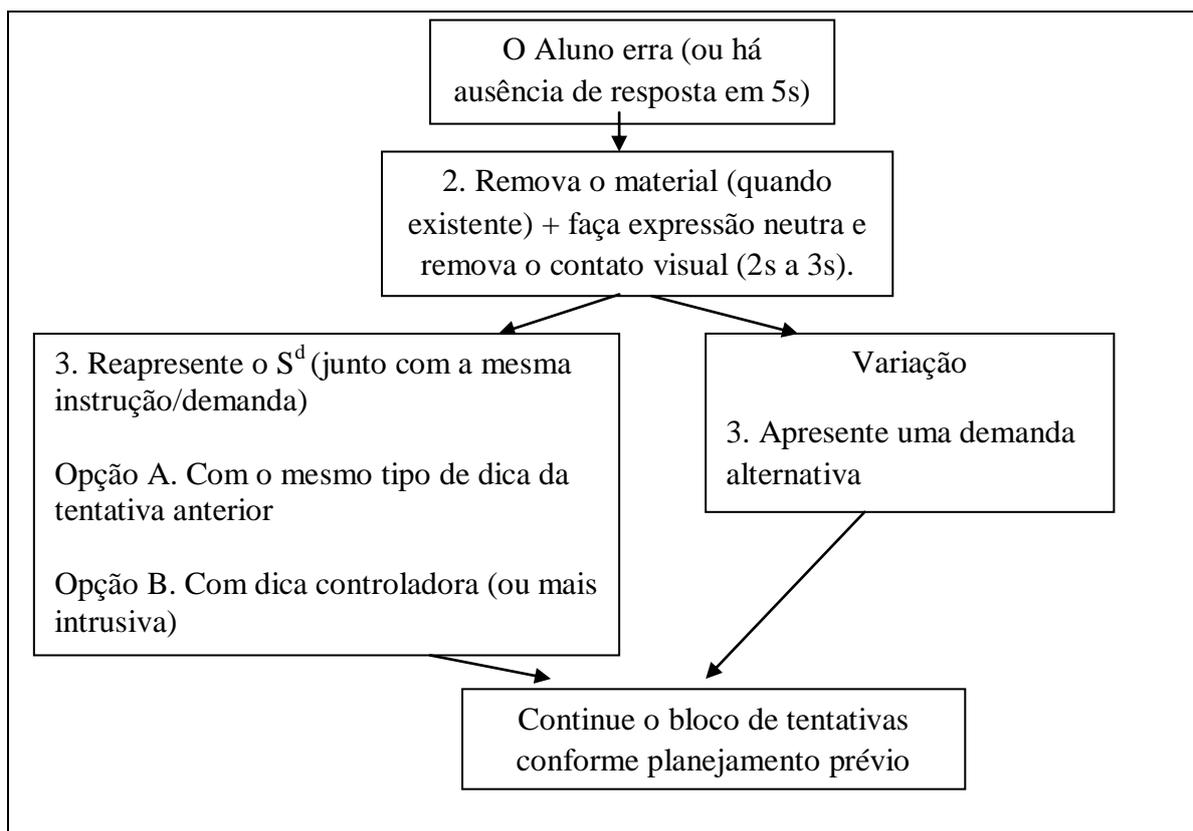
5.1 OS DIFERENTES TIPOS DE PROCEDIMENTOS DE CORREÇÃO

Professor, você sabe o que fazer diante de uma resposta errada emitida pelo o seu aluno com autismo? Vamos aqui te apresentar algumas estratégias de como corrigi-lo. Você pode utilizar seis tipos diferentes de procedimentos de correção: ausência de consequência, *feedback* vocal, modelação, resposta ativa do aluno, ensaio dirigido e procedimento de correção em 4 passos.



- **Ausência de consequência** – consiste no procedimento no qual você ignora o erro do aluno e estabelece um contraste entre as consequências para o erro e para o acerto. Conforme a Figura 01, na ocorrência de erro nada é acrescentado ao ambiente do aluno.

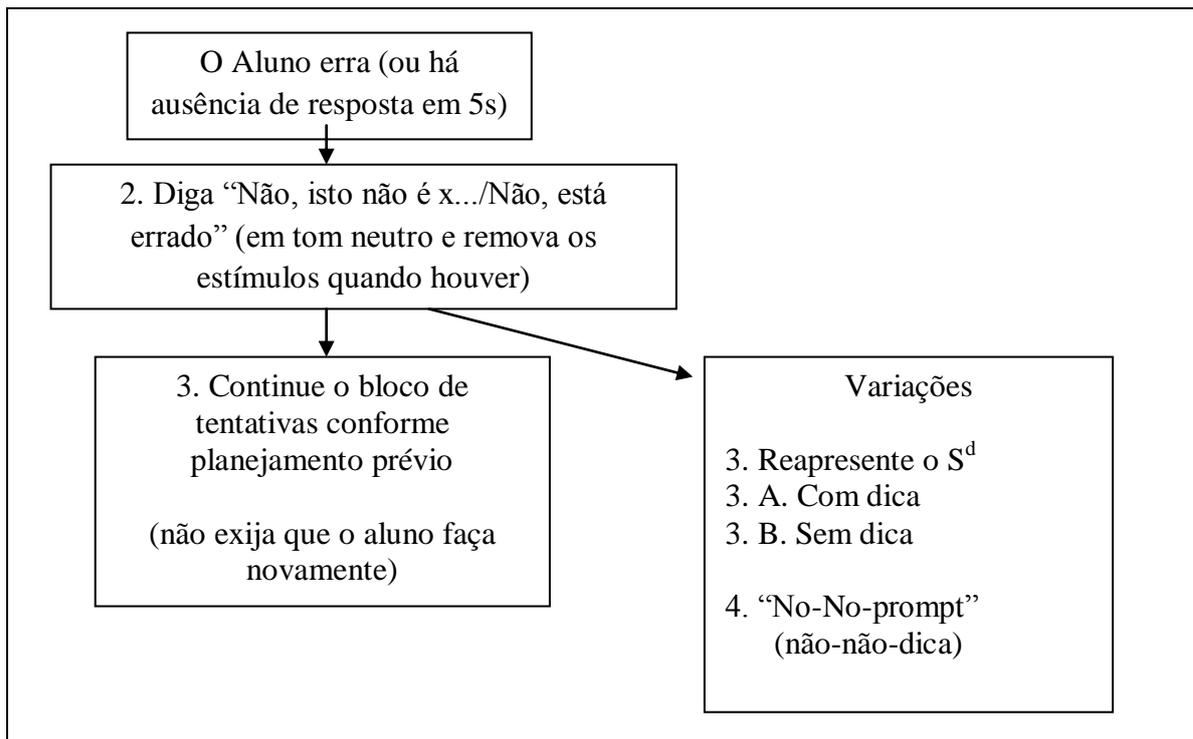
Figura 01: Passo a passo para implementação do procedimento ausência de consequência



Fonte: Hora (2018, p. 115).

- **Feedback vocal** – consiste na apresentação de uma consequência verbal vocal com objetivo de informar o desempenho do aluno (Figura 02).

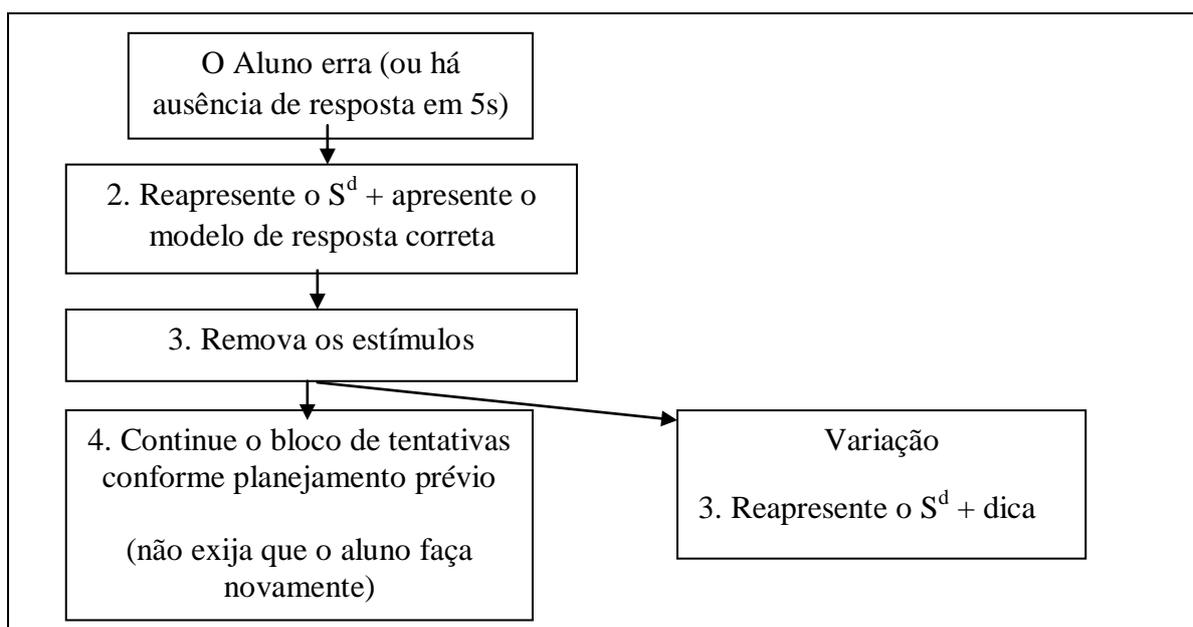
Figura 02: Passo a passo para implementação do procedimento *feedback* vocal



Fonte: Elaboração própria, adaptado de Hora (2018, p. 116).

- **Modelação** – ocorre quando você mostra para o seu aluno a resposta correta, por exemplo, apontando para o estímulo, ou apresentando uma dica verbal caso exija uma resposta verbal vocal, ou fazendo o movimento caso seja uma resposta motora (Figura 03).

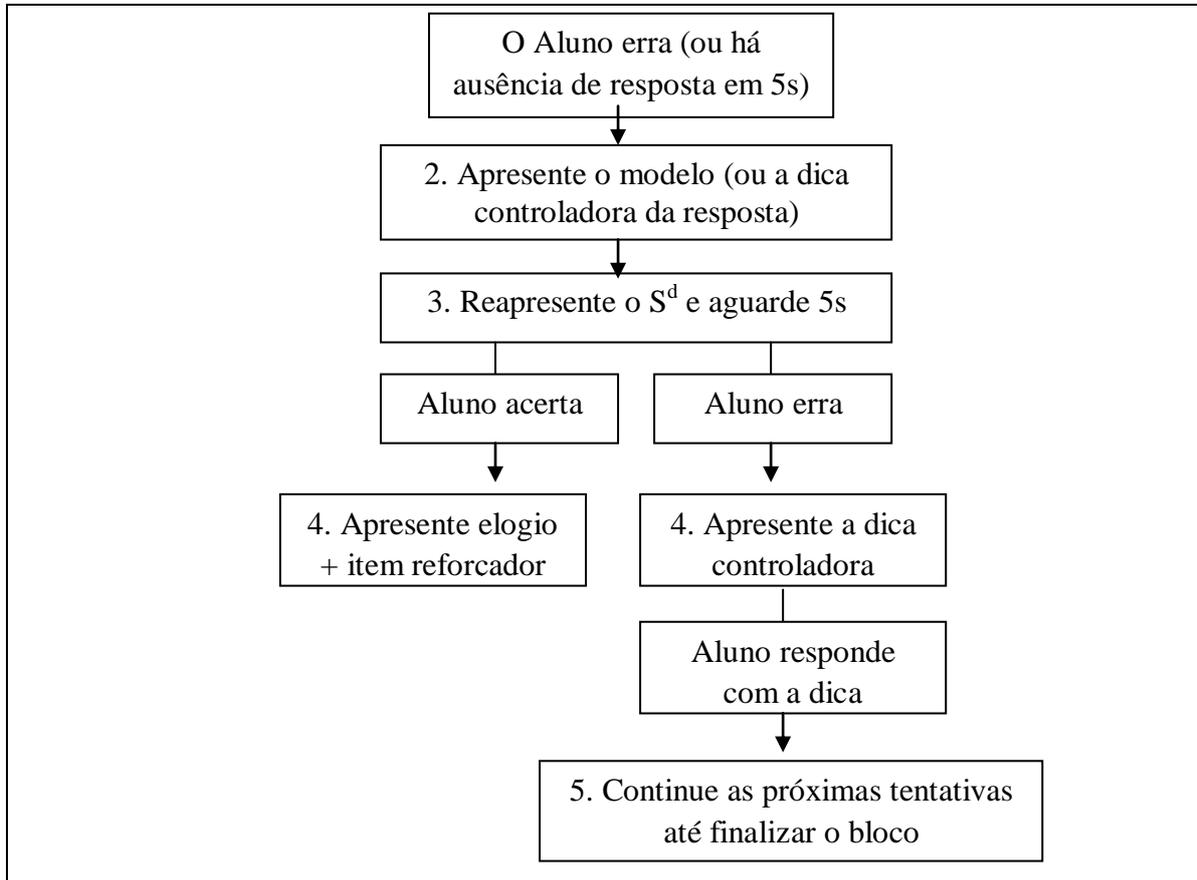
Figura 03: Passo a passo para implementação do procedimento modelação



Fonte: Hora (2018, p. 117).

▪ **Resposta ativa do aluno** – ocorre quando você solicita uma resposta ao aluno após a apresentação de uma dica. A explicação desse procedimento de erro ocorre conforme ilustrado na Figura 04.

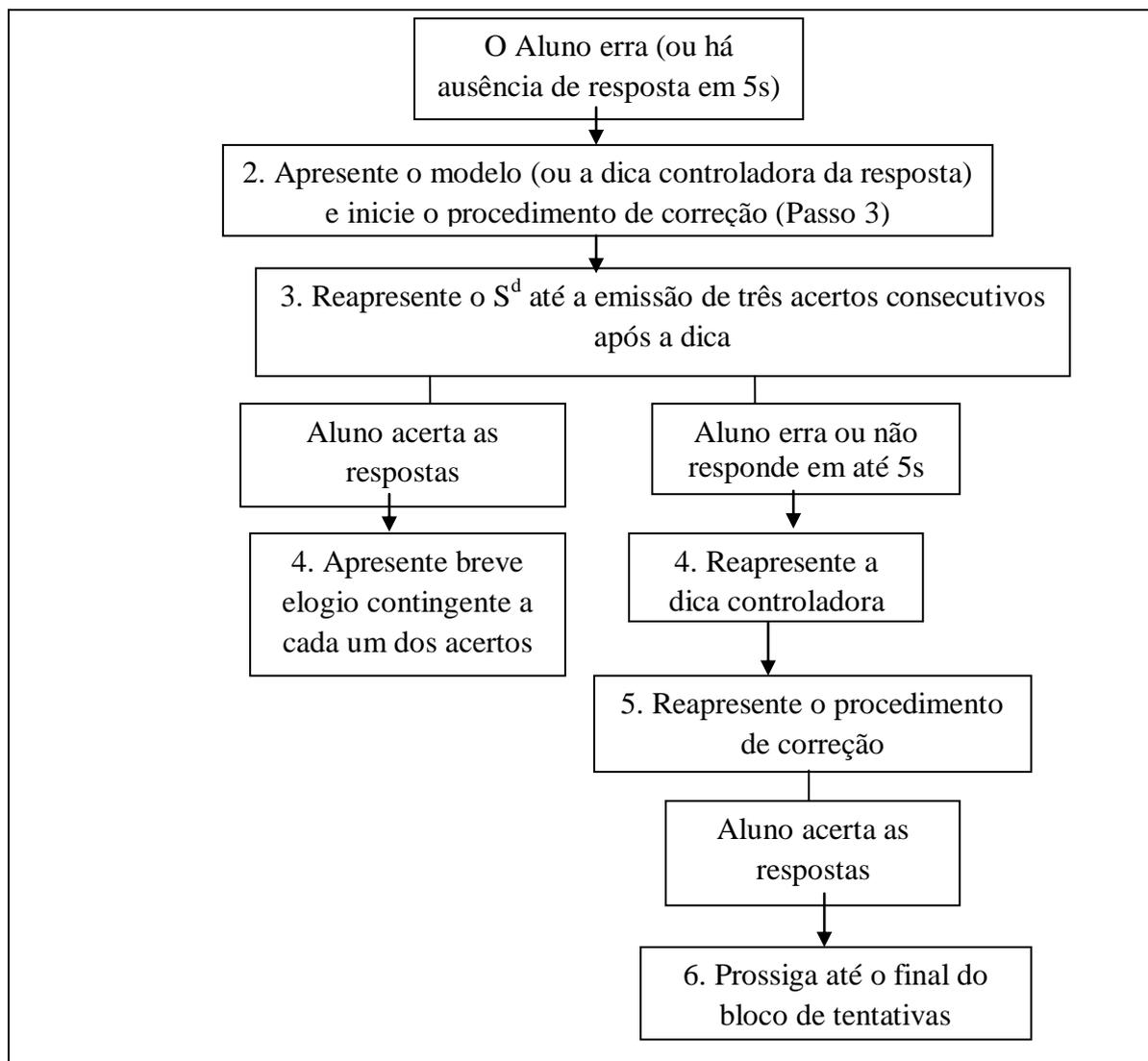
Figura 04: Passo a passo para implementação do procedimento resposta ativa do aluno



Fonte: Hora (2018, p. 118).

▪ **Ensaio dirigido ou reapresentação de tentativas** – ocorre quando você solicita que o aluno emita várias vezes a resposta correta depois de ter ocorrido um erro (Figura 05).

Figura 05: Passo a passo para implementação do procedimento ensaio dirigido



Fonte: Hora (2018, p. 119).

Professor, ainda não existe consenso sobre qual procedimento de correção é mais efetivo e eficiente para a maioria dos alunos e condições e ambientes de ensino. Consideramos que a seleção dos procedimentos de correção deve ocorrer baseada no repertório de habilidades que o aluno já possui. Nesse caso, sugerimos que você elabore uma avaliação individualizada visando identificar quais procedimentos são mais eficientes para seu aluno.



Professor, McGham e Lerman (2013) publicaram um estudo descrevendo as etapas para uma rápida avaliação dos procedimentos de correção de erro para alunos com autismo. Caso você não consiga aplicar todas as etapas descritas no instrumento sugerido pelos autores, pode elaborar sua própria avaliação considerando dois aspectos: a história de aprendizagem do seu aluno e; a função do procedimento de correção para as respostas incorretas imitadas por ele.



PRATIQUE E APRENDA!

1. Elabore um esquema exemplificando como você utilizaria o procedimento de correção “Resposta Ativa do Aluno” diante da situação pontuada abaixo. Em seguida, pratique as etapas do procedimento estudado, use como modelo a situação exemplificada abaixo.

a) Lucas é uma criança de 07 anos diagnosticada com autismo. Há 02 meses ele está sendo acompanhado na escola com intervenções em ABA. A professora delimitou como objetivo de aprendizagem que o aluno deveria aprender sobre a transformação da paisagem das ruas. Durante o procedimento de ensino ela emitiu o seguinte estímulo: Quem pode transformar a paisagem das ruas? (a professora mostra uma fotografia contendo pessoas). O aluno responde: FOTO.



Para saber mais!

Leia:
Procedimento de dicas e correções de erro:
para que servem e como utilizar (Hora, 2018)

PARTE III



A ABA NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Caro Professor (a),

Com essa parte você poderá:

- 1. Reconhecer orientações didáticas e procedimentos de ensino da abordagem ABA para trabalhar os conteúdos geográficos com alunos com autismo.**



PARTE III

CAPÍTULO 1

Avaliação inicial e Plano de Ensino Individualizado

O que encontrar nesse capítulo:

- Avaliação inicial de repertório comportamental: delimitação das habilidades, procedimentos para coleta de dados, seleção de materiais e locais de condução, formas e instrumentos de avaliação.....57
- Plano de Ensino Individualizado (PEI).....58
- Análise de tarefa e encadeamento.....63

1.1 AVALIAÇÃO INICIAL. COMO FAZER?

Professor, a primeira ação que você precisa definir com relação ao planejamento das intervenções para o aluno com autismo, refere à avaliação inicial. Ela deve identificar o nível de aprendizagem que o seu aluno possui. A avaliação inicial deve fornecer informações sobre:



1. Quais habilidades devem ser o foco da intervenção;
2. Com qual nível da habilidade o programa de intervenção deve começar;
3. Quais barreiras de aprendizado e aquisição de linguagem devem ser levadas em consideração (e.g., presença de comportamentos desafiadores, ecolalia, incapacidade de generalizar);
4. Qual tipo de comunicação aumentativa, se alguma, pode ser a melhor;
5. Quais estratégias específicas de ensino podem ser mais eficazes para a criança (e.g., ensino por tentativas discretas, ensino em ambiente natural) e
6. Qual tipo de estrutura e ambiente educacional pode ser melhor para atender às necessidades da criança (e.g., em casa, 1:1 na sala de aula, pequenos grupos ou inclusão em sala regular) (SUNDBERG, 2008, p. 33-34).

É importante ressaltar que, a avaliação inicial precisa ser bem planejada. As habilidades a serem avaliadas devem ser escolhidas previamente e não de forma aleatória no momento da aplicação da avaliação inicial. Desconsiderar a importância dessa etapa pode contribuir para formatar um plano de ensino que estabeleça como objetivo habilidades que o seu aluno já domina, ou desconsidere pré-requisitos que são necessários para a aquisição de novos conteúdos.

Depois que você definir as habilidades que serão avaliadas, é necessário escolher os procedimentos de coleta de dados que irá utilizar para identificá-las. Os três métodos mais utilizados são: entrevistas e questionários com cuidadores e professores; observação e testagem formal.

Outro aspecto a definir são os materiais e locais a serem utilizados durante a avaliação. Você pode prezar pela aplicação da avaliação em situação de um para um (avaliador e avaliado), em pequenos grupos ou em ambiente natural.

Os resultados da avaliação precisam ser registrados em instrumentos estruturados e organizados de modo que você, posteriormente, possa analisar o desempenho do seu aluno. Esses

dados permitirão que você defina o formato educacional mais indicado para seu aluno, também poderão fundamentar a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI) do estudante.

1.2 PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO (PEI)

Depois de realizar a avaliação inicial do seu aluno com autismo, você precisa elaborar o seu Plano de Ensino Individualizado (PEI). O PEI trata-se de um documento que especifica os objetivos de aprendizagem, considerando repertórios particulares do aluno. Nele deve conter os programas de ensino, os objetivos de aprendizagem, as competências, habilidades e atitudes e, as estratégias de como lidar com comportamentos disruptivos. No PEI você deve definir quais os procedimentos de ensino que irá utilizar para atingir os objetivos planejados.

O PEI deve detalhar a sequência de comportamentos que o aluno com autismo deve adquirir para obter o domínio do conhecimento geográfico. Esse documento deve definir objetivos comportamentais que exercite a produção da autonomia, devendo ser abrangentes de modo que abarquem diferentes grupos de habilidades, das mais fáceis para as mais difíceis.

A seguir apresentamos sugestões de como discriminar no PEI as habilidades que a BNCC (BRASIL, 2017) define para o ensino de Geografia a partir de programas do currículo ABA (Quadro 03).

Quadro 03: Hierarquização das habilidades geográficas a partir de programas do currículo ABA

ORIENTAÇÕES PARA COMPREENSÃO DO QUADRO

- O estímulo trata-se daquilo que você vai utilizar para dar a demanda ao aluno, podendo ser na forma verbal, de imagem, ação, etc.
- A hierarquização da habilidade refere ao encadeamento das etapas de ensino, ou passo a passo que você deve realizar para que o aluno adquira a habilidade ensinada.
- Cadeia de ensino refere-se às etapas que você deve seguir para ensinar o aluno.
- O procedimento de ensino exemplifica como você pode aplicar os materiais para o ensino da habilidade.
- Os itens são os objetos da aprendizagem, podendo ser representados por uma figura, imagem, fotografia, objeto, etc.
- O distrator trata-se daquilo que não faz parte do objetivo de aprendizagem, mas que foi adicionado ao ambiente para certificar se o aluno consegue identificar o item objeto de aprendizagem.
- A ordem de estímulos refere-se a quantidade de itens ou distratores que serão colocados sobre a mesa.
- Sem rotação, quer dizer que, os itens e distratores sobre a mesa não podem ser girados, ou deslocados de sua posição atual.
- Com rotação, refere-se a necessidade de girar a posição dos itens e distratores sobre a mesa.

EMPARELHAMENTO

Programa utilizado para o desenvolvimento de habilidade de associação de semelhanças e diferenças.

Estímulo	Hierarquização da Habilidade	Procedimento de ensino
Professor diz: Combine	1. Associar 05 itens idênticos em estímulo único.	Sobre a mesa: Item A Apresentação de Item A
	2. Associar os 05 itens idênticos em ordem de 02 estímulos (com rotação).	Sobre a mesa: Item A + Item B Apresentação de Item A
	3. Associar mais 05 itens idênticos em ordem de 02 estímulos (com rotação).	Sobre a mesa Item A + Item B Apresentação de Item A
	4. Associar mais 10 itens idênticos em ordem de 03 estímulos (com rotação).	Sobre a mesa: Item A + Item B + Item C Apresentação de Item A
	5. Associar os 20 itens idênticos em ordem de 06 estímulos (com rotação).	Sobre a mesa: Item A + Item B + Item C + Item D + Item E + Item F Apresentação de Item A
	1. Associar 05 itens semelhantes em estímulo único.	Sobre a mesa: Item A Apresentação de Item A
	2. Associar os 05 itens semelhantes em ordem de 02 estímulos (com rotação).	Sobre a mesa: Item A + Item B Apresentação de Item A
	3. Associar mais 05 itens semelhantes em ordem de 02 estímulos (com rotação).	Sobre a mesa Item A + Item B Apresentação de Item A
	4. Associar mais 10 itens semelhantes em ordem de 03 estímulos (com rotação).	Sobre a mesa: Item A + Item B + Item C Apresentação de Item A
	5. Associar os 20 itens semelhantes em ordem de 06 estímulos (com rotação).	Sobre a mesa: Item A + Item B + Item C + Item D + Item E + Item F Apresentação de Item A

Exemplificação:

Unidade temática: Conexões e escalas

Habilidade: Associar ritmos naturais em diferentes escalas espaciais e temporais

Estímulo: Combine.

1. Associar 05 fenômenos idênticos que acontecem durante o dia e a noite (em estímulo único).
 2. Associar 05 fenômenos idênticos que acontecem durante o dia e a noite (em 02 estímulos - com rotação).
 3. Associar mais 05 fenômenos idênticos que acontecem durante o dia e a noite (em ordem de 02 estímulos - com rotação).
 4. Associar mais 10 fenômenos idênticos que acontecem durante o dia e a noite (em ordem de 03 estímulos - com rotação).
 5. Associar os 20 fenômenos idênticos que acontecem durante o dia e a noite (em ordem de 06 estímulos - com rotação).
1. Associar 05 fenômenos semelhantes que acontecem durante o dia e a noite (em estímulo único) (seguir discriminando a cadeia de ensino em ordem de 02, 03 e 06 estímulos. A estratégia pode ser utilizada para associar fenômenos referentes à variação de temperatura, umidade, claridade, etc.;

bem como estabelecer comparações com outras escalas espaciais e temporais).		
LINGUAGEM RECEPTIVA		
Programa utilizado para o desenvolvimento de habilidade de identificação de itens.		
Estímulo	Hierarquização da Habilidade	Procedimento de ensino
Professor diz: Me dê ou Me mostre [nome do item]	1. Identificar 05 itens em estímulo único.	Sobre a mesa: Item A
	2. Identificar 05 itens em estímulo único + distrator (sem rotação).	Sobre a mesa: Item A + Distrator (sem girar a posição do item e do distrator a cada solicitação)
	3. Identificar 05 itens em estímulo único + distrator (com rotação).	Sobre a mesa: Item A + Distrator (girando a posição do item e do distrator a cada solicitação)
	4. Identificar 05 itens em ordem de 02 estímulos (sem rotação).	Sobre a mesa: Item A + Item B (sem girar a posição dos itens a cada solicitação)
	5. Identificar 05 itens em ordem de 02 estímulos (com rotação).	Sobre a mesa: Item A + Item B (girando a posição dos itens a cada solicitação)
<p><i>Exemplificação:</i></p> <p><i>Unidade temática: Conexões e escalas</i></p> <p><i>Habilidade: Identificar ritmos naturais em diferentes escalas espaciais e temporais</i></p> <p>Estímulo: Me mostre o que acontece de dia (ou “de noite”).</p> <p>1. Identificar 05 fenômenos que acontecem durante o dia e a noite (em estímulo único).</p> <p>2. Identificar 05 fenômenos que acontecem durante o dia e a noite (em estímulo único + distrator - sem rotação)</p> <p>3. Identificar 05 fenômenos que acontecem durante o dia e a noite (em estímulo único + distrator - com rotação)</p> <p>4. Identificar 05 fenômenos que acontecem durante o dia e a noite (em 02 estímulos - sem rotação).</p> <p>5. Associar 05 fenômenos que acontecem durante o dia e a noite (em ordem de 02 estímulos - com rotação). (A estratégia pode ser utilizada para identificar fenômenos referentes à variação de temperatura, umidade, claridade, etc.; bem como estabelecer comparações com outras escalas espaciais e temporais).</p>		
RFCC – RECEPTIVA DE FUNÇÃO, CARACTERÍSTICA E CLASSE		
Programa utilizado para o desenvolvimento de habilidade de identificar itens a partir de sua função, característica e classe.		
Estímulo	Hierarquização da Habilidade	Procedimento de ensino
Professor diz: Me mostre [descrever a função, característica, ou classe do item]	1. Identificar 05 itens a partir de suas funções, características ou classe em estímulo único.	Sobre a mesa: Item A
	2. Identificar 05 itens a partir de suas funções, características ou classe em estímulo único + distrator (sem rotação).	Sobre a mesa: Item A + Distrator (sem girar a posição do item e do distrator a cada solicitação)
	3. Identificar 05 itens a partir de suas funções, características ou classe em estímulo único + distrator (com rotação).	Sobre a mesa: Item A + Distrator (girando a posição do item e do distrator a cada solicitação)
	4. Identificar 05 itens a partir de	Sobre a mesa: Item A + Item B

	suas funções, características ou classe em ordem de 02 estímulos (sem rotação).	(sem girar a posição dos itens a cada solicitação)
	5. Identificar 05 itens a partir de suas funções, características ou classe em ordem de 02 estímulos (com rotação).	Sobre a mesa: Item A + Item B (girando a posição dos itens a cada solicitação)

Observação:

- Você pode, primeiramente, ensinar os itens a partir de suas funções, depois de atingir o objetivo de aprendizagem de toda a hierarquização da habilidade, pode, em seguida, ensinar os itens a partir de suas características e, após, suas classes.

- A classe refere-se ao grupo a que pertence um item, por exemplo: a argila pertence aos tipos de solo; a casa e a escola podem ser exemplos de tipos de lugares de vivência do aluno.

Exemplificação:

Unidade temática: Conexões e escalas

Habilidade: Identificar ritmos naturais em diferentes escalas espaciais e temporais

Estímulo: Me mostre [descrever característica do item].

1. Identificar 05 fenômenos que acontecem durante o dia e a noite a partir de suas funções (em estímulo único - seguir discriminando a cadeia de ensino em estímulo único + distrator, em ordem de 02, 03 e 06 estímulos. A estratégia pode ser utilizada para identificar fenômenos referentes à variação de temperatura, umidade, claridade, etc.; bem como estabelecer comparações com outras escalas espaciais e temporais).

TATO

Programa utilizado para o desenvolvimento de habilidade de nomear itens.

Estímulo	Hierarquização da habilidade	Procedimento de ensino
Professor diz: O que é isso?	1. Nomear 05 itens em estímulo único.	Sobre a mesa: Item A
	2. Nomear os 05 itens em ordem de 02 estímulos	Sobre a mesa: Item A + Item B
	3. Nomear os 05 itens em ordem de 03 estímulos	Sobre a mesa: Item A + Item B + Item C
	4. Nomear mais 05 itens em ordem de 03 estímulos	Sobre a mesa: Item A + Item B + Item C
	5. Nomear os 10 itens em ordem de 06 estímulos.	Sobre a mesa: Item A + Item B + Item C + Item D + Item E + Item F
	1. Nomear os 10 itens em figuras.	Apresentação do item em figura
	2. Nomear os 10 itens no ambiente.	Apresentação do item no ambiente

Observação:

- As habilidades de nomear os itens em figuras e ambientes podem ser ensinadas seguindo a cadeia de estímulo único, ordem de 02, 03 e 06 estímulos. Você pode decidir a partir do nível e ritmo de aprendizagem do seu aluno.

Exemplificação:

Unidade temática: Conexões e escalas

Habilidade: Nomear ritmos naturais em diferentes escalas espaciais e temporais

Estímulo: O que é isso?

1. Nomear 05 fenômenos que acontecem durante o dia e a noite (em estímulo único - seguir discriminando a cadeia de ensino em ordem de 02, 03 e 06 estímulos. Utilizando a estratégia para

nomear fenômenos referentes à variação de temperatura, umidade, claridade etc.; bem como suas funções e classes).		
TFCC – TATO DE FUNÇÃO, CARACTERÍSTICA E CLASSE Programa utilizado para o desenvolvimento de habilidade de nomear itens a partir de sua função, característica e classe.		
Estímulo	Hierarquização da habilidade	Procedimento de ensino
Professor diz: Qual/Que/O que [descrever função, característica ou classe do item]	1. Nomear itens a partir de suas funções.	Verbalizar o estímulo
	1. Nomear itens a partir de suas características.	Verbalizar o estímulo
	1. Nomear itens a partir de sua classe.	Verbalizar o estímulo
Observação: - A quantidade de itens pode ser definida por você, lembrando de ir ensinando gradativamente. - As habilidades podem ser ensinadas seguindo a cadeia de estímulo único, ordem de 02, 03 e 06 estímulos, a julgar pelo ritmo de aprendizagem do aluno.		
<i>Exemplificação:</i> <i>Unidade temática: Conexões e escalas</i> <i>Habilidade: Nomear ritmos naturais em diferentes escalas espaciais e temporais</i>		
Estímulo: O que [descrever característica]. 1. Nomear 05 fenômenos que acontecem durante o dia e a noite a partir de suas funções (em estímulo único - seguir discriminando a cadeia de ensino em ordem de 02, 03 e 06 estímulos. Utilizando a estratégia para nomear fenômenos referentes à variação de temperatura, umidade, claridade, etc.; bem como estabelecer comparações com outras escalas espaciais e temporais).		
INTRAVERBAL Programa utilizado para o desenvolvimento de habilidade de responder perguntas ou de estabelecer conversação, de forma que, o que você diz é determinado pelo o que o interlocutor fala.		
Estímulo	Hierarquização da habilidade	Procedimento de ensino
[Professor faz pergunta]	1. Descrever a função do item.	Verbalizar o estímulo
	2. Descrever características do item.	Verbalizar o estímulo
	3. Descrever a classe do item.	Verbalizar o estímulo
[Professor faz pergunta] + [aluno responde] + Professor diz: Como você sabe?	4. Fornecer explicações sobre conclusões próprias.	Verbalizar o estímulo
<i>Exemplificação:</i> <i>Unidade temática: Conexões e escalas</i> <i>Habilidade: Responder perguntas sobre os ritmos naturais em diferentes escalas espaciais e temporais</i>		
Estímulo: [Professor faz pergunta]. 1. Descrever as funções de 05 fenômenos que acontecem durante o dia e a noite (seguir discriminando a cadeia de ensino em ordem de 02, 03 e 06 estímulos. Utilizando a estratégia para trabalhar perguntas referentes à variação de temperatura, umidade, etc.; bem como suas funções e classes).		
OBSERVAÇÕES GERAIS		
- Na hierarquização das habilidades, a quantidade de itens tanto pode ser diminuída como		

aumentada, dependerá do nível de aprendizagem que o aluno já possui ou a quantidade de disciplinas que compõe o seu currículo;

- A cadeia de ensino também pode ser aplicada por completo ou minimizada, caso o aluno tenha um menor comprometimento comportamental e intelectual;

- É importante lembrar que, crianças que não falam não conseguirão aprender por meio do programa tato, TFCC e intraverbal, uma vez que requisitam uma resposta verbal. Assim como também, o programa de emparelhamento pode representar algo bastante fácil para um aluno com comprometimento menor, precisando que as exigências nesse programa sejam mais complexas, por exemplo: você pode ensinar o aluno a associar o objeto de aprendizagem por classes, dimensões, características e funções; ou associar objetos a figuras ou vice-versa.

- Você pode utilizar o programa brincar para ensinar os conteúdos geográficos por meio de brincadeiras, brinquedos e jogos, salientando a necessidade de observar o nível de complexidade do recurso e as habilidades do aluno. Você pode dizer ao aluno: Vamos brincar! E ensinar paulatinamente, repetidas vezes, o manuseio ou a execução do recurso.

- Você pode utilizar vários programas para ensinar uma única habilidade geográfica, de modo que o aluno desenvolva pré-requisitos ou, paulatinamente, a habilidade definida.

Fonte: Elaboração própria, fundamentado nas discussões de Lovaas (1987), Fazzio (2002), Lear (2004) e Khoury (2014), Gomes e Silveira (2016).

1.3 ANÁLISE DE TAREFA E ENCADEAMENTO

Você também pode optar por elaborar os objetivos do PEI realizando uma “análise de tarefa”, que é simplesmente o processo de conseguir uma descrição ou passo-a-passo de todas as etapas que compõem uma tarefa ou atividade. A seguir sugerimos pra você uma sequência de passos que podem lhe ajudar na elaboração da análise de tarefa.

■ Decida que tarefa ou habilidade você quer ensinar. (...)

■ Observe um executor competente fazendo a tarefa. Você pode querer ver algumas pessoas diferentes fazendo a tarefa antes de decidir qual seria a maneira mais fácil, mais direta de executá-la. Outros métodos de obter as informações incluem entrevistar pessoas (...).

■ Liste, em ordem linear e sequencial, todas as atividades ou passos que são executados para a conclusão daquela tarefa específica. (...)

Agora, tente ver um executor inexperiente (ou uma criança da mesma idade) fazer a tarefa. Isto pode destacar as áreas difíceis de aprender ou que possam demandar análise adicional (...).

■ Concentre-se em ensinar as seqüências mais comuns – não precisa incluir todas as exceções ou circunstâncias especiais. (...)

■ Decida o quão curtos ou longos precisam ser os passos. Você pode precisar alterá-los ao observar como vai o ensino. Pode precisar dividir os passos listados em mais etapas curtas e detalhadas ou talvez possa “concentrar” algumas. Dependerá do aprendiz e da tarefa.

Veja os pré-requisitos [que o aluno já precisa ter desenvolvido para que possa aprender a habilidade ensinada]. (...)

■ Selecione o verbo de ação correto para descrever a tarefa ou passo. Isto ajuda no desenvolvimento do **SD** (ex. vá até, abra, pegue, vire, escove, limpe...). (...)

■ Cada passo da **análise de tarefa** pode se tornar um programa que você ensina (LEAR, 2004, p. 93-94, grifo do autor).

Depois que você realizar a análise de tarefa, deve decidir como irá ensinar a tarefa ao aluno. Desse modo, pode decidir por:



“**Encadeamento de frente para trás** ensina cada passo individualmente na ordem em que irá ocorrer. Não é necessário começar do começo. O **encadeamento de trás para frente** ensina os passos em ordem inversa e trabalha do final para o começo da seqüência. (...)

A **apresentação da tarefa completa** significa que você faz todos os passos do começo ao fim, todas as vezes. Você pode também querer ensinar alguns passos mais difíceis (...) antes de ensiná-los em seqüência” (LEAR, 2004, p. 94).



Passo a Passo, Seu caminho: Guia curricular para o ensino de habilidades básicas foi o primeiro manual brasileiro a ser escrito para pautar intervenções baseadas em ABA voltadas a pessoas com autismo. Esse manual foi escrito pela psicóloga e professora Margarida Windholz, sendo publicado pela primeira vez em 1988 e reeditado em 2016 por ser considerado por acadêmicos e profissionais da área um guia valioso para orientar avaliações de repertório comportamental, fornecer apoio na elaboração de objetivos de currículo, apresentar o detalhamento dos programas de ensino e as habilidades a serem ensinadas por cuidadores, professores ou aplicadores.

O manual por ser uma produção brasileira e estar disponível em língua portuguesa, se tornou de fácil acesso para profissionais brasileiros que, por muito tempo, tiveram que recorrer a instrumentos produzidos nos Estados Unidos.



PRATIQUE E APRENDA!

1. Realize a avaliação inicial das habilidades básicas do seu aluno seguindo as orientações dos instrumentos abaixo. A avaliação pode ser realizada a partir de entrevistas e questionários com cuidadores e pais; ou por meio de observação e testagem formal.

Ficha 02: Avaliação inicial - acompanhamento de habilidades básicas

AVALIAÇÃO INICIAL ACOMPANHAMENTO DE HABILIDADES BÁSICAS

NOME: _____
 NASC: ____/____/____
 INSTITUIÇÃO DE ENSINO: _____
 PROFESSOR (A): _____
 TURMA/ANO: _____

COMO AVALIAR AS APRENDIZAGENS:

- Através de observação e testagem formal com o aluno.
- Quando não for possível observar ou testar o comportamento do aluno, o professor deve aplicar entrevistas e questionários com pais e/ou responsáveis e cuidadores.

ESCALA DE AVALIAÇÃO:

SIM – Quando o aluno consegue emitir o comportamento avaliado.

NÃO – Quando o aluno não consegue emitir o comportamento avaliado.

COM DIFICULDADE – Quando o aluno depois de várias tentativas consegue emitir o comportamento avaliado.

PARCIALMENTE – Quando o aluno consegue emitir parte do comportamento avaliado.

NÃO SE APLICA – Quando não for possível observar ou testar o comportamento do aluno, ou a família e cuidadores não sabe responder.

ATENÇÃO

	SIM	NÃO	COM DIFICULDADE	PARCIALMENTE	NÃO SE APLICA
SENTA					
ESPERA					
CONTATO VISUAL					

SE EXPRESSA/INTERAGE					
IMITAÇÃO					
	SIM	NÃO	COM DIFICULDADE	PARCIALMENTE	NÃO SE APLICA
IMITA MOVIMENTOS MOTORES GROSSOS					
IMITA AÇÕES COM OBJETOS					
IMITA MOVIMENTOS MOTORES FINOS					
IMITA MOVIMENTOS FONOARTICULATÓRIOS					
IMITA MOVIMENTOS GROSSOS EM PÉ					
IMITA SEQUÊNCIA DE MOVIMENTOS					
LINGUAGEM RECEPTIVA					
	SIM	NÃO	COM DIFICULDADE	PARCIALMENTE	NÃO SE APLICA
SEGUE INSTRUÇÕES DE UM PASSO					
SEGUE INSTRUÇÕES DE DOIS PASSOS					
IDENTIFICA PARTES DO CORPO					
IDENTIFICA PESSOAS FAMILIARES					
IDENTIFICA OBJETOS					
IDENTIFICA FIGURAS					
LINGUAGEM FÍSICA E VERBAL					
	SIM	NÃO	COM DIFICULDADE	PARCIALMENTE	NÃO SE APLICA
APONTA EM DIREÇÃO A ITENS DESEJADOS					
PRODUZ SONS COM FUNÇÃO COMUNICATIVA					
IMITA SONS					
AUMENTA OS PEDIDOS VOCAIS					
NOMEA PESSOAS FAMILIARES					
NOMEA OBJETOS					
NOMEA FIGURAS					
EXPRESSA DESEJOS/SENTIMENTOS/DOR					

SOCIALIZAÇÃO

	SIM	NÃO	COM DIFICULDADE	PARCIALMENTE	NÃO SE APLICA
BUSCA ATENÇÃO					
BUSCA INTERAGIR COM COLEGAS					
BUSCA INTERAGIR COM OS PROFISSIONAIS					
COMPREENDE EXPRESSÕES FACIAIS					
ATENDE A COMANDOS DOS COLEGAS					
ATENDE A COMANDOS DOS PROFISSIONAIS					
COMPREENDE REGRAS					
ACEITA OBEDECER REGRAS					
PARTICIPA DE MOMENTOS EM GRUPO					
BRINCA DE FORMA ISOLADA					
BRINCA COM OS COLEGAS					
ACEITA AJUDA					
SOLICITA AJUDA					
ACEITA CONTATO FÍSICO					
MANTÉM CONVERSAS					
SE ISOLA					

COMUNICAÇÃO

	SIM	NÃO	COM DIFICULDADE	PARCIALMENTE	NÃO SE APLICA
FAZ CONTATO VISUAL					
UTILIZA GESTOS					
UTILIZA A LIGUAGEM ORAL					
UTILIZA COMUNICAÇÃO VISUAL (IMAGENS)					
APONTA PARA O QUE DESEJA					
CONDUZ UMA PESSOA AO QUE DESEJA					
MOSTRA /LOCALIZA O QUE LHE É SOLICITADO					
COMPREENDE COMANDOS					
EXPRESSA SENTIMENTOS OU DOR					

CONSCIÊNCIA DO EU

	SIM	NÃO	COM	PARCIAL	NÃO SE
--	-----	-----	-----	---------	--------

			DIFICULDADE	MENTE	APLICA
SE RECONHECE EM ESPELHO					
SE RECONHECE EM FOTOS					
IDENTIFICA PARTES DO SEU CORPO					
CONSCIÊNCIA DO OUTRO					
	SIM	NÃO	COM DIFICULDADE	PARCIAL MENTE	NÃO SE APLICA
RECONHECE PESSOAS EM FOTOS					
RECONHECE COMPONENTES FAMILIARES					
RECONHECE COLEGAS DA ESCOLA					
RECONHECE PROFISSIONAIS					
ATIVIDADES FUNCIONAIS					
	SIM	NÃO	COM DIFICULDADE	PARCIAL MENTE	NÃO SE APLICA
UTILIZA FRALDA					
UTILIZA O SANITÁRIO PARA XIXI					
UTILIZA O SANITÁRIO PARA FEZES					
SE LIMPA SOZINHO					
SE LIMPA COM CERTA AJUDA					
LAVA AS MÃOS SEM AUXÍLIO					
ESCOVA OS DENTES SEM AUXÍLIO					
BEBE ÁGUA SEM AUXÍLIO (BEBEDOURO OU GARRAFA)					
ABRE MOCHILA/ESTOJO/LANCHEIRA SEM AUXÍLIO					
SE ALIMENTA SEM AUXÍLIO					
SE VESTE SEM AUXÍLIO					
AMARRA CADARÇOS					
COLOCA A MOCHILA SOZINHO					
GUARDA SEUS PERTENCES SOZINHO					
CORPORAL					
	SIM	NÃO	COM DIFICULDADE	PARCIAL MENTE	NÃO SE APLICA

LATERALIDADE					
NOÇÃO DE ESPAÇO					
EQUILÍBRIO					

COORDENAÇÃO MOTORA AMPLA

	SIM	NÃO	COM DIFICULDADE	PARCIALMENTE	NÃO SE APLICA
PULA COM UM PÉ SÓ					
PULA COM OS DOIS PÉS					
SOBE DEGRAUS					
DESCE DEGRAUS UTILIZANDO OS DOIS PÉS PARA APOIO					
CORRE EM LINHA RETA					
SE AGACHA					
ENGATINHA					
PERPASSA OBSTÁCULOS					
ANDA NAS PONTAS DOS PÉS					
ROLA					
ESCORREGA					
SALTA					

COORDENAÇÃO MOTORA FINA

	SIM	NÃO	COM DIFICULDADE	PARCIALMENTE	NÃO SE APLICA
UTILIZA O LÁPIS					
RECORTA COM AS MÃOS					
RECORTA COM TESOURA					
COLA SEM AUXÍLIO					
ENCAIXA SEM AUXÍLIO					
PINTA DENTRO DOS ESPAÇOS					
DESENHA					
AMASSA					
ALINHAVA					
ABRE EMBALAGENS/OBJETOS					

FECHA EMBALAGENS/OBJETOS					
ENROSCA					
DESENROSCA					
MODELA					
MONTA					
DESMONTA					
PINÇA					
PUNÇÃO					
PRESSIONA					
APERTA					
COGNITIVO					
	SIM	NÃO	COM DIFICULDADE	PARCIALMENTE	NÃO SE APLICA
RECONHECE CORES E FORMAS					
RECONHECE LETRAS E NÚMEROS					
SEQUENCIA CORRETAMENTE					
REALIZA PAREAMENTO					
DIFERENCIA GRAVURAS/IMAGENS/DETALHES					
DETÉM DE TEMPORALIDADE					
MONTA QUEBRA-CABEÇAS					
MONTA JOGOS COM PEÇAS					
DIFERENCIA E RELACIONA OBJETOS/IMAGENS					
MANTÉM ATENÇÃO CONCENTRADA					
MANTÉM ATENÇÃO ALTERNADA					
SE INTERESSA POR OUTRAS LÍNGUAS					
SE INTERESSA PELA LINGUAGEM ESCRITA					
SE INTERESSA POR ÁREAS EXATAS					
SE INTERESSA POR ARTES					
SE INTERESSA POR ÁREAS HUMANAS					
REALIZA INFERÊNCIAS					

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Evelyn (2019).

Ficha 03: Avaliação inicial - observações gerais sobre o aluno com autismo

AVALIAÇÃO INICIAL OBSERVAÇÕES GERAIS
1ª SEMANA
2ª SEMANA
3ª SEMANA
4ª SEMANA
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Evelyn (2019).

Ficha 04: Avaliação inicial – informações complementares sobre o aluno com autismo

AVALIAÇÃO INICIAL INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES	
Quais barreiras de aprendizado e aquisição de linguagem o aluno possui? (presença de comportamentos desafiadores, ecolalia, incapacidade de generalizar).	
Qual tipo de estrutura e ambiente educacional melhor atende às necessidades da criança? (sistema de ensino um para um em sala de aula, em pequenos grupos, em sala particular, em ambiente ao ar livre).	
REFORÇADORES	
Quais são os itens reforçadores para o aluno? (que objetos, ambientes, comidas causam alta motivação para o aluno).	

Fonte: Elaboração própria.



Para saber mais!

Leia:

- Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (SUNDBERG, 2008);
- Passo a Passo, Seu caminho: Guia curricular para o ensino de habilidades básicas (WINDHOLZ, 2016).

PARTE III

CAPÍTULO 2

Pareamento. O que é? A que serve? Como fazer?

O que encontrar nesse capítulo:

- Identificação de estímulos reforçadores.....74
- Pareamento com estímulos reforçadores.....74
- Sequência de procedimentos para o processo de pareamento.....75

2.1 PROCESSO DE PAREAMENTO

Quem nunca teve queixas em relação ao comportamento escolar do aluno com autismo? Você tem alguma? Quais? Frequentemente ouvimos professores afirmando que seus alunos com autismo não respondem aos seus comandos, supondo que não os ouve ou vive desatento, ou que não segue as regras escolares. Você sabia que essa situação pode sinalizar a ausência de construção de vínculos entre o professor e o aluno? Pois é, pode sinalizar exatamente isso!



O aluno com autismo precisa lhe ver como um agente reforçador, a quem queira estar perto, que apesar de fazer exigências, também lhe oferece situações que provocam sua operação motivadora. Toda intervenção com alunos com autismo precisa de investimento de tempo e trocas entre você e o aluno, a ausência dessa etapa pode comprometer todo o planejamento de ensino, uma vez que pode ocorrer o aumento de problemas comportamentais, falta de controle instrucional e dificuldade na relação professor-aluno.

Por este motivo, logo após a avaliação inicial e a elaboração do PEI, a sua ação pedagógica deve está voltada a realização do processo de PAREAMENTO. Acredito que você nesse instante deve está se perguntando: Mas afinal, o que é pareamento? Pois bem, a estratégia de pareamento caracteriza-se pelo processo de construção e manutenção de vínculo entre você e seu aluno. Etapa em que você deve estabelecer o controle instrucional, a confiança e se conectar com tudo aquilo que seu aluno mais gosta (eventualmente se tornando um reforçador para seu aluno).

A PRIMEIRA etapa desse processo requer que você IDENTIFIQUE tudo àquilo que seu aluno mais gosta, os dados coletados na avaliação inicial devem fornecer tal informação. Ou você pode tentar responder as seguintes perguntas: Que objetos, ambientes, comidas causam alta motivação para meu aluno? O que o deixa extremamente feliz e envolvido? O que o diverte?

A SEGUNDA fase do processo de pareamento requer que você se ASSOCIE repetidamente com os itens que seu aluno mais gosta. Como resultado desse pareamento, espera-se que você tenha o mesmo valor reforçador que aquele provocado por aquilo que seu aluno gosta. É importante que fique claro que, antes de você tentar ensinar qualquer coisa para o seu aluno, você precisa gastar tempo apenas ficando com ele e pareando-se com seus reforçadores, de forma que as propriedades reforçadoras sejam transferidas para você.

O pareamento é exitoso quando o aluno lhe considera como algo valioso e o quer por perto, ou quando vem até você, se aproxima e não foge. Dessa forma, ao passo que for sendo dadas as

demandas escolares, ele emitirá menos comportamento disruptivo, respondendo e cooperando durante as situações de aprendizagem.

Para que você consiga realizar um processo de pareamento eficaz, sugerimos que separe 04 (quatro) semanas para dedicar-se ao estabelecimento de vínculo com seu aluno, devendo observar se será necessário aumentar esse tempo. Essas 04 (quatro) semanas devem se basear em tudo aquilo que seu aluno gosta e se diverte. Nessa etapa, o reforço oferecido não deve estar associado a uma demanda escolar. Por mais que você já conheça o aluno, é importante fazer o pareamento. A seguir apresentamos sugestões sobre como pode ocorrer o processo de pareamento (Quadro 03):

Quadro 04: Sequência de procedimentos para o processo de pareamento

ETAPAS DO PAREAMENTO

PRIMEIRA SEMANA

O professor deve:

- Observar a dinâmica da escola e como a criança passa o seu tempo.
- Agir mais como observador do que como educador ativo.

O professor não deve dar demanda ao aluno, pois se trata de sua semana de adaptação escolar, a escola precisa se mostrar como um ambiente reforçador.

SEGUNDA SEMANA

O professor deve:

- Cumprimentar o aluno.
- Gastar um bom tempo com o aluno a fim de começar a se associar com os seus estímulos significativos. Por exemplo: se o aluno gosta de ir ao parque, o professor o leva; se gosta de balançar, o professor o balança; se gosta de correr, o professor corre com ele.
- Reforçar comportamentos independentes, mesmo que não pareçam convencionais socialmente. Por exemplo: ficar na fila, manter contato visual, dividir um brinquedo. O professor pode dizer: Que legal que você ficou na fila! Muito bom brincar com você!

Investir tempo com interações lúdicas, sempre fazendo o que interessa ao aluno. Durante as brincadeiras, o professor pode usar diferentes e animados tons de voz. Gesticular ao falar e se expressar. Também pode seguir a liderança da criança.

Tornar o ambiente de aprendizagem divertido. O professor não deve consultar o relógio e anunciar para o aluno que o tempo de brincar acabou e que agora é hora de trabalhar. O papel do professor é fazer do trabalho o mais divertido possível. É trabalho para ele, mas não deve ser percebido como tal para o aluno.

- Preparar situações “atrativas” para o aluno, de modo que, quando ele entrar na sala de aula, haja algo divertido que o atraia para a mesa. Para que isso ocorra, é importante utilizar objetos ou situações reforçadoras para o aluno. O professor precisa gastar tempo divertindo-se com o aluno nessa atividade inicial.

- Ir introduzindo atividades no local onde o aluno se senta. Por exemplo: Vamos sentar aqui para assistirmos esse vídeo; Ajude-me a guardar esses materiais.

TERCEIRA SEMANA

O professor deve:

- Cumprimentar o aluno e já dar a dica para ele responder ao seu cumprimento.
- Restringir o acesso aos reforçadores, sendo o único a controlar os itens.
- Começar a inserir reforço social nas brincadeiras. Associar recompensas concretas com elogios, uma vez que, inicialmente se reforça com reforçadores tangíveis e comestíveis. Deve-se associá-los a elogios sociais, abraços ou cócegas poderá fazer com que os elogios venham a ser tão eficazes quanto aqueles.
- Continuar seguindo as orientações da segunda semana.

QUARTA SEMANA

O professor deve:

- Cumprimentar o aluno e esperar ele responder.
- Levar para a escola diferentes itens reforçadores para serem usados durante a aula.
- Restringir o acesso aos reforçadores, colocando demanda para que o aluno possa receber os itens. Por exemplo: se o aluno quer brincar com jogos, peça para que ele sente no chão – dê dica se preciso – e imediatamente reforce, dando os jogos.
- Aumentar o reforço social usado durante a aula.
- Começar a ter o aluno sob seu controle, seguindo a SUA liderança, quando isso acontecer, deve reforçá-lo. Por exemplo: quando estiver brincando com o aluno no chão, se levanta e fala: “me siga” e corra com a criança para outro lugar.

Fonte: Elaboração própria fundamentada nas discussões de Lear (2004), Sundberg (2008) e Windholz (2016).

É importante salientar que, não necessita realizar pareamento para cada conteúdo de ensino que você for ensinar. Esse processo é indispensável para quando você passa a ser o profissional responsável pelo ensino e aprendizagem do aluno com autismo ou, quando esse ainda não estabeleceu vínculo com você.

Certificando que o pareamento ocorreu de modo satisfatório, você pode começar a inserir as demandas de ensino associado ao conteúdo escolar.



Professor, **“Associe a si mesmo com o reforçamento positivo. Esta é provavelmente a coisa mais importante** que você pode fazer como professor. Para aprender com você, o aluno precisa estar ligado a você. Antes mesmo de fazer qualquer coisa como professor, gaste algum tempo com a criança estabelecendo uma relação reforçadora positiva. Pareie-se a todas suas coisas favoritas. Se ele gosta de biscoitos, então

você será a pessoa a lhe dar os biscoitos. Se o interesse é por quebra-cabeças, seja a pessoa que traz os quebra-cabeças. Lembre-se: parear é uma situação sem demandas. Você não estará pedindo à criança para fazer nada além de ficar perto e gostar de você”. (LEAR, 2004, p. 45, grifo do autor)



PRATIQUE E APRENDA!

1. De acordo com as orientações apresentadas na página 61, na sessão “Você sabia?”, identifique e pontue abaixo os itens que seu aluno com autismo mais gosta. Em seguida, procure realizar o processo de pareamento com esses itens e, conseqüentemente, com seu aluno. Descreva a sua experiência abaixo.

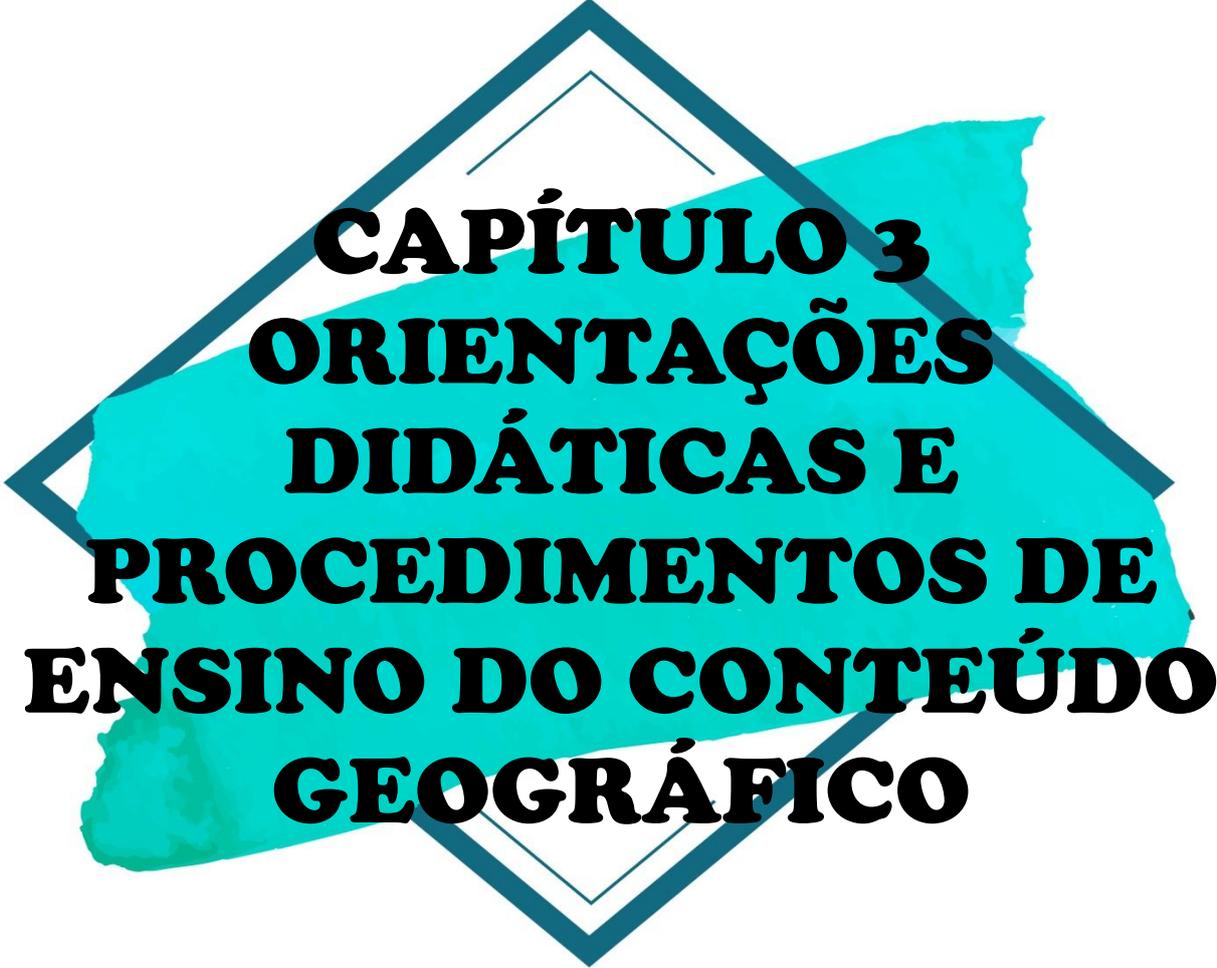


Para saber mais!

Leia:

- Intervenção comportamental no autismo e deficiências de desenvolvimento: uma análise dos repertórios propostos em manuais de treinamento (FAZZIO, 2002).

PARTE III



CAPÍTULO 3 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E PROCEDIMENTOS DE ENSINO DO CONTEÚDO GEOGRÁFICO

O que encontrar nesse capítulo:

- Etapas de ensino da Geografia Escolar para aluno com autismo.....79
- Procedimentos de ensino e aprendizagem do conteúdo geográfico em: estímulo, dica (quando necessário), resposta e reforço.....80

3.1 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Professor, aqui apresentaremos algumas orientações que julgamos necessárias para que a sua ação pedagógica possa fluir com eficiência durante o tratamento do conteúdo geográfico. Dentre elas, sugerimos que você comece o ensino com baixas demandas e alto reforço. Não esqueça de iniciar utilizando um tempo mais curto de ensino, e ir aumentando em função da capacidade do aluno.

“Prepare o ambiente de aprendizado

- **Garanta que todo o material de ensino** – reforçadores, cartões de dicas etc. – **sejam facilmente alcançáveis pelo professor.** (...)

- No começo você provavelmente vai querer escolher um ambiente de ensino que seja livre de distrações, (...). Após algum tempo, o ensino pode ocorrer em todo e qualquer lugar (...)

Intercale e varie “demandas de instrução”

- **Alterne os programas.** Quando estiver trabalhando com a criança, apresente uma mixagem de SDs de todos os programas de maneira que não fique repetindo o mesmo SD em tentativas consecutivas. (...)

Aprendizagem sem erro

- (...) **Aprendizagem sem erro é prover uma situação de aprendizagem que garanta que não sejam feitos erros durante a tentativa em curso** e que o reforçamento possa ser dado. (...)

Intercale tarefas fáceis e difíceis

- Se todas as tarefas e demandas feitas à criança forem difíceis, o valor de fuga vai aumentar, o que significa que a criança vai estar mais interessada em sair do que ficar. (...)

Aumente gradualmente o número de demandas

- Certifique-se de, quando começar a ensinar, exigir poucas tarefas da criança antes de dar o reforçador. Aumente gradualmente o número de tarefas necessárias para consegui-lo. (...)

Ritmo rápido de instrução

- Mantenha o tempo entre as tentativas curto. O tempo entre tentativas é chamado “intervalo entre tentativas” (ITI). É neste espaço entre tentativas que comportamentos tendem a ocorrer. Esperar por pegar outro programa, procurar por material ou registrar dados pode significar ITIs longos. Os ITIs devem ter, no máximo, cerca de 2 segundos”. (...)

Ensine fluência das habilidades

- (...) [Isso] significa [que o aluno deve ser] **CORRETO, RÁPIDO e CLARO** (...)

Cartões de dicas para professores

- Para usar todas essas técnicas de ensino, o professor precisará de um sistema que lhe permita movimentar-se rapidamente entre e dentro dos programas. (...) Algumas opções mais adequadas seriam ter uma lousa branca ou quadro negro na área de ensino, onde os vários programas com os estímulos estejam listados. Algumas pessoas gostam de usar cartazes, que são mais fáceis de afixar temporariamente na parede. Outro método é usar “*displays*” de plástico (LEAR, 2004, p. 106-109 grifo do autor).

Outro aspecto que você precisa se atentar diz respeito às características de aprendizagem do seu aluno com autismo. É importante que você defina durante o planejamento didático os conteúdos que terão maior relevância para seu aluno, visando potencializar a sua aprendizagem e promover o seu desenvolvimento e autonomia. Nesse sentido, se faz necessário que você decida que conteúdo do currículo escolar terá maior contribuição para a vida do aluno com autismo, visto que esses, na maioria das vezes, não conseguem dar conta de aprender todos os conteúdos do plano anual do ensino regular.

Não esqueça que, as intervenções pedagógicas com esses alunos devem atingir dois objetivos: ajudar a criança a adquirir habilidades funcionais para poder usar em seu contexto social e; ajudar a reduzir a rede de comportamentos mal-adaptativos que interferem no seu comportamento.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ENSINO DO CONTEÚDO GEOGRÁFICO

Professor, aqui vamos apresentar como deve ocorrer o ensino dos conteúdos geográficos ao aluno com autismo a partir de programas que compõe um currículo ABA. Provavelmente, você não conseguirá trabalhar todos os conteúdos sugeridos pela BNCC (BRASIL, 2017) para cada ano de ensino, devido o ritmo de aprendizagem que seu aluno possui. Com isso, sugerimos que selecione os conteúdos mais funcionais e emergenciais para a vida social desse estudante. Abaixo segue exemplificação de como ensinar esses conteúdos (Quadro 05):

Quadro 05: Procedimento de ensino e aprendizagem de conteúdos da Geografia para aluno com autismo

GEOGRAFIA	
PROGRAMA DE ENSINO - EMPARELHAMENTO	
UNIDADE TEMÁTICA DA GEOGRAFIA	OBJETIVO GERAL
O sujeito e seu lugar no mundo	Compreender que a paisagem das ruas sofre transformações.
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
	- Comparar diferenças e semelhanças da paisagem da rua da escola durante o dia e a noite.
HIERARQUIZAÇÃO DA HABILIDADE	
<p>1. Identificar 05 diferenças encontradas na paisagem da rua da escola durante o dia e a noite (em estímulo único; 02 estímulos (com rotação); 03 estímulos (com rotação); e 06 estímulos (com rotação)).</p> <p>2. Identificar 05 semelhanças encontradas na paisagem da rua da escola durante o dia e a noite (em estímulo único; 02 estímulos (com rotação); 03 estímulos (com rotação); e 06 estímulos (com rotação)).</p>	
RECURSO DIDÁTICO	
<p>- 10 fotografias da rua da escola, 05 tirada durante o dia e 05 durante a noite. Devendo ter mais 10 cópias idênticas dessas fotos.</p> <p>- 10 fotografias de outras ruas que apresentam semelhança com a rua da escola.</p>	
PROCEDIMENTO DE ENSINO	
<p><i>1. Comparar 05 diferenças encontradas na paisagem da rua da escola durante o dia e a noite (em estímulo único; 02 estímulos (com rotação); 03 estímulos (com rotação); e 06 estímulos (com rotação)).</i></p> <p>Professor diz: Combine. (O professor coloca 01 fotografia sobre a mesa e entrega outra idêntica ao aluno e diz o estímulo). (O professor com a mão sobre a mão do aluno direciona a foto apresentada até aquela que está sobre a mesa). Aluno: Com ajuda do professor, posiciona uma foto sobre a outra. Professor diz: Isso! (Tom de voz neutro, visto que o aluno recebeu ajuda) (O professor reforça o aluno com um vídeo com duração de 03 segundos, depois retira).</p> <p>Orientações que servirão para a aplicação de todos os programas de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você deve prover ajuda ao aluno sempre que necessário, mas tendo o cuidado de esvanecê-las. - Lembre-se de diferenciar o tamanho e a quantidade de tempo de acesso ao reforço. Para resposta com dica total, se estiver utilizando reforço comestível, dar um pedaço pequeno, se for reforço tangível, físico ou de atividade, ofereça apenas 03 segundos de acesso ao item. Para dica parcial tamanho de reforço médio ou tempo de acesso ao reforço de 08 segundos. Para resposta independente, reforço grande (mas de consumo rápido) ou tempo de acesso de 15 segundos. - Você deve repetir o mesmo procedimento de ensino utilizando as outras fotografias definidas. - Você deve fazer 10 (dez) tentativas de ensino para cada fotografia utilizada, mas se antes das 10 (dez) tentativas o aluno obtiver 04 (quatro) acertos, você para e segue ensinando através das outras fotografias. - Ao passo que o aluno for obtendo domínio da habilidade ensinada, você deve começar o ensino de uma nova habilidade, por exemplo: inserindo a fotografia + o distrator (sem e com rotação), 	

após, colocando duas fotografias, depois três, até que toda a cadeia de ensino seja aprendida.	
Professor diz: Combine. (O professor coloca 02 fotografias sobre a mesa, entrega uma idêntica a uma delas ao aluno e diz o estímulo. Devendo rotacionar os itens na mesa a cada tentativa realizada com o aluno). Aluno: Posiciona uma foto sobre a outra. Professor diz: Maravilhoso! (Tom de voz animado, visto que o aluno não precisou de ajuda). (O professor reforça o aluno com um vídeo com duração de 08 segundos, depois retira).	
Professor diz: Combine. (O professor coloca 03 fotografias sobre a mesa, entrega uma idêntica a uma delas ao aluno e diz o estímulo. Devendo rotacionar os itens na mesa a cada tentativa realizada com o aluno). Aluno: Posiciona uma foto sobre a outra. Professor diz: Maravilhoso! (Tom de voz animado, visto que o aluno não precisou de ajuda). (O professor reforça o aluno com um vídeo com duração de 08 segundos, depois retira).	
Professor diz: Combine. (O professor coloca 06 fotografias sobre a mesa, entrega uma idêntica a uma delas ao aluno e diz o estímulo. Devendo rotacionar os itens na mesa a cada tentativa realizada com o aluno). Aluno: Posiciona uma foto sobre a outra. Professor diz: Maravilhoso! (Tom de voz animado, visto que o aluno não precisou de ajuda). (O professor reforça o aluno com um vídeo com duração de 08 segundos, depois retira).	
2. <i>Identificar 05 semelhanças encontradas na paisagem da rua da escola durante o dia e a noite (em estímulo único; 02 estímulos (com rotação); 03 estímulos (com rotação); 06 estímulos (com rotação)).</i>	
Professor diz: Combine. (O professor coloca 01 fotografia sobre a mesa, entrega outra semelhante ao aluno e diz o estímulo. Devendo rotacionar os itens na mesa a cada tentativa realizada com o aluno). Aluno: Posiciona uma foto sobre a outra. Professor diz: Maravilhoso! (Tom de voz animado, visto que o aluno não precisou de ajuda). (O professor reforça o aluno com um vídeo com duração de 08 segundos, depois retira).	
PROGRAMA DE ENSINO – LINGUAGEM RECEPTIVA	
UNIDADE TEMÁTICA DA GEOGRAFIA	OBJETIVO GERAL
O sujeito e seu lugar no mundo	Compreender que a paisagem das ruas sofre transformações.
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
	- Identificar elementos que caracterizam a rotina da rua da escola durante o dia e a noite.
HIERARQUIZAÇÃO DA HABILIDADE	
1. Identificar 10 elementos que caracterizam a rotina da rua da escola durante o dia e a noite (em estímulo único; estímulo único + distrator (sem rotação); estímulo único + distrator (com rotação); 02 estímulos (sem rotação); e 02 estímulos (com rotação)).	
RECURSO DIDÁTICO	
- 10 fotografias da rua da escola, 05 tiradas durante o dia e 05 durante a noite	
PROCEDIMENTO DE ENSINO	
Professor diz: Me mostre o que acontece de dia na rua da escola (ou “o que acontece de noite”). (O professor coloca sobre a mesa uma foto da feira que acontece na rua da escola e diz o estímulo). (O professor com a mão sobre a mão do aluno aponta para a foto da feira que está sobre a mesa).	

<p>Aluno: Com ajuda do professor, aponta para a foto que está sobre a mesa. Professor diz: Isso! (Tom de voz neutro, visto que o aluno recebeu ajuda) (O professor reforça o aluno com um vídeo com duração de 03 segundos, depois retira).</p>	
PROGRAMAS DE ENSINO – RFCC/TATO/TFCC/INTRAVERBAL	
UNIDADE TEMÁTICA DA GEOGRAFIA	OBJETIVO GERAL
O sujeito e seu lugar no mundo	Compreender que a paisagem das ruas sofre transformações.
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
	- Descrever elementos que caracterizam a rotina da rua da escola durante o dia e durante a noite.
HIERARQUIZAÇÃO DA HABILIDADE	
<p>RFCC <i>1. Identificar 05 elementos da rotina da rua da escola durante o dia e a noite a partir de suas características (em estímulo único; estímulo único + distrator (sem rotação); estímulo único + distrator (com rotação); 02 estímulos (sem rotação); e 02 estímulos (com rotação).</i></p> <p>TATO <i>1. Nomear 05 elementos da rotina da rua da escola durante o dia e a noite (em estímulo único; estímulo único + distrator (sem rotação); estímulo único + distrator (com rotação); 02 estímulos (sem rotação); 02 estímulos (com rotação); 03 estímulos; e 06 estímulos.</i></p> <p>TFCC <i>1. Nomear 05 elementos da rotina da rua da escola durante o dia e a noite a partir de suas características (em estímulo único; estímulo único + distrator (sem rotação); estímulo único + distrator (com rotação); 02 estímulos (sem rotação); 02 estímulos (com rotação); 03 estímulos; e 06 estímulos.</i></p> <p>INTRAVERBAL <i>1. Descrever as características de 05 elementos da rotina da rua da escola durante o dia e a noite.</i></p>	
RECURSO DIDÁTICO	
- 05 fotografias da rotina da rua da escola durante o dia e durante a noite.	
PROCEDIMENTO DE ENSINO	
<p>RFCC</p> <p>Professor diz: Me mostre onde tem movimentação de pessoas e transportes e venda de alimentos. (O professor coloca sobre a mesa uma foto da feira que acontece na rua da escola e diz o estímulo). Aluno: Aluno aponta para a fotografia da feira. Professor diz: Muito bem! (Tom de voz animado, visto que o aluno não precisou de ajuda). (O professor reforça o aluno com um vídeo com duração de 15 segundos, depois retira).</p> <p>TATO</p> <p>Professor diz: O que é isso? (O professor aponta para a fotografia da feira que está sobre a mesa e diz o estímulo). Aluno diz: Feira. Professor diz: Muito bem! (Tom de voz animado, visto que o aluno não precisou de ajuda). (O professor reforça o aluno com um vídeo com duração de 15 segundos, depois retira).</p>	

TFCC

Professor diz: O que acontece de dia na rua da escola que possui movimentação de pessoas e transportes e venda de alimentos?

Aluno diz: A feira.

Professor diz: Muito bem! (Tom de voz animado, visto que o aluno não precisou de ajuda).
(O professor reforça o aluno com um vídeo com duração de 15 segundos, depois retira).

INTRAVERBAL

Professor diz: Quais as características da feira durante o dia?

Aluno diz: A feira tem movimentação de pessoas e transportes e venda de alimentos.

Professor diz: Muito bem! (Tom de voz animado, visto que o aluno não precisou de ajuda).
(O professor reforça o aluno com um vídeo com duração de 15 segundos, depois retira).

Fonte: Elaboração própria, fundamentado nas discussões de Lovaas (1987), Fazzio (2002), Lear (2004) e Houry (2014), Gomes e Silveira (2016).



Na etapa de generalização dos conteúdos, você pode utilizar de ambientes e materiais variados para que o aluno aplique o que aprendeu sobre o conhecimento geográfico, caso necessário, faça análise de tarefa, encadeando as habilidades das mais simples para as mais complexas. Segue algumas sugestões didáticas para trabalhar a generalização dos conteúdos relacionados às unidades temáticas da Geografia:

- O sujeito e seu lugar no mundo – participar de jogos e brincadeiras que auxiliem na produção da lateralidade e da espacialidade; elaborar murais com imagens e desenhos dos diversos tipos de moradia; desenhar os meios de transporte e de comunicação que conhece; criar tabelas e gráficos com os meios de transportes mais usados na comunidade.
- Conexões e escalas – registrar, por meio de desenhos e fotografias, os ritmos naturais de seu local de convívio; produzir maquetes e cartazes de locais de vivência apresentando as mudanças ocorridas durante certo recorte de tempo; realizar entrevistas e aplicar questionários com pessoas idosas para investigar as modificações dos espaços.
- Mundo trabalho – participar de aulas de campo para identificação de materiais e técnicas utilizadas na construção de diferentes tipos de moradia; confeccionar murais com imagens de atividades realizadas durante o dia e durante a noite; participar de aulas de campo no local (cidade/zona rural).
- Formas de representação e pensamento espacial – desenhar o itinerário de casa a escola, destacando pontos de referência; fotografar os caminhos percorridos diariamente; elaborar mapas

simples tendo como referência o próprio corpo; elaborar maquete para representar os lugares de vivência; elaborar mapas mentais; elaborar maquete da sala de aula; participar de jogos que exercitem a posição espacial; utilizar o corpo como referência de localização e orientação espacial.

- Natureza, ambientes e qualidade de vida – observar a partir de imagens hábitos alimentares e de vestuário da comunidade durante o ano; fazer exposição de fotografias apresentando os vários tipos de paisagem; realizar experiências para perceber a importância do uso racional da água.

Em suma, faça dessa etapa um momento de experienciação, dê sentido realista e funcionalidade a aprendizagem do aluno, explore as várias possibilidades didáticas para que ele desenvolva e saiba fazer uso das habilidades geográficas.



PRATIQUE E APRENDA!

1. Agora que você realizou a avaliação inicial com seu aluno, montou o seu Plano de Ensino Individualizado e realizou o processo de pareamento, está na hora de começar o ensino das habilidades geográficas. Lembre-se, comece com habilidades simples e, depois, as use para o ensino das habilidades complexas. Conte-nos abaixo como foi sua primeira experiência. Boa sorte!



Para saber mais!

Leia:

- Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo (GOMES; SILVEIRA, 2016).

PARTE III

CAPÍTULO 4 INSTRUMENTOS DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

O que encontrar nesse capítulo:

- Instrumento de organização do ensino: *Checklist* de Programas.....87
- Instrumentos de avaliação da aprendizagem escolar: Avaliação ABC; Folha de DTT; Folha Geral de Dados; e Folha de Manutenção.....88
- Pasta curricular: organização dos instrumentos de registro.....93

4. 1 INSTRUMENTOS DE REGISTROS. PARA QUE SERVEM?

Professor, você sabe como avaliar seu aluno com autismo em situações de aprendizagem da Geografia Escolar? E como organizar os instrumentos de avaliação? Se você ainda não sabe, aqui selecionamos algumas sugestões de Instrumentos de Registros que vão te auxiliar na organização do ensino e na verificação da aprendizagem do seu aluno. Por esse motivo, não deixe de ler tudo que está escrito aqui. É fundamental que você os conheça bem, aprenda a organizá-los e a preenchê-los de maneira adequada.

Destacaremos pra você dois tipos de instrumentos de registro: Instrumento de organização do ensino (*Checklist* de Programas) e; os Instrumentos de avaliação da aprendizagem (Avaliação ABC; Folha de DTT; Folha Geral de Dados e; Folha de Manutenção).



Instrumento de organização do ensino

■ *Checklist* de Programas

O *Checklist* de Programas (Ficha 05) deve ser utilizado para que você liste todos os programas de ensino que compõe o currículo do seu aluno, a fim de que possa, sempre que necessário, checar com o sinal de visto (✓) aqueles que foram trabalhados durante o dia. O controle dos programas que **foram** trabalhados e aqueles que **não foram** trabalhados lhe ajudarão a não priorizar o ensino de um único programa, mas tendo a percepção de trabalhar todos igualmente.

Você deve preencher o *Checklist* de Programas ao final da aula, sempre que realizar aplicação de programas com o aluno. O instrumento é composto por um quadro que possui duas colunas: na primeira coluna você deve preencher com o nome dos programas de ensino do aluno; e na outra coluna com a data e a sinalização (✓) dos programas que foram trabalhados no delimitado dia.

Ficha 05: *Checklist* de Programas – instrumento de organização do ensino

CHECKLIST DE PROGRAMAS							
PROGRAMAS	DATA						
	27/03	30/03	31/03				
Tato	✓	✓					
Imitação motora		✓	✓				
Imitação vocal	✓		✓				

Emparelhamento		✓						
Linguagem receptiva	✓		✓					
Intraverbal		✓						
Transcritivo	✓		✓					

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Lear (2004), Gomes e Silveira (2016).



Instrumentos de avaliação da aprendizagem

■ Avaliação ABC

A Avaliação ABC (Ficha 06), como já discutido na Parte II (Capítulo 2) deste Manual, lhe ajudará a observar e identificar os estímulos antecedentes, o comportamento e a consequência dada para os comportamentos disruptivos emitido pelo seu aluno. O instrumento objetiva fazer com que você identifique a função do comportamento do seu aluno e pense estratégias apropriadas para lidar com esses disruptivos.

Ficha 06: Avaliação ABC – instrumento de avaliação funcional do comportamento

AVALIAÇÃO ABC					
Nome do aluno:					
Nome do professor:					
Data e local	ANTECEDENTE (O que aconteceu antes do comportamento disruptivo?)	COMPORTAMENTO (Qual o comportamento disruptivo?)	CONSEQUÊNCIA (O que aconteceu após o comportamento?)	O QUE ACONTECEU DEPOIS DA CONSEQUÊNCIA?	FUNÇÃO DO COMPORTAMENTO
27/03	A professora começou a organizar os materiais da atividade de Lucas	Lucas ao observar começou a chorar	A professora continuou organizando os materiais e se direcionou a carteira de Lucas para explicar a atividade	O choro parou	Fuga esquiva

Fonte: Avaliação ABC – instrumento de avaliação funcional do comportamento, adaptado de Lear (2004), Gomes e Silveira (2016).

A avaliação ABC lhe ajudará a identificar se os frequentes comportamentos disruptivos estão sofrendo queda ou aumento, lembrando que, antes de um comportamento entrar em extinção, ele ganha um pico para depois cair de frequência. Além disso, poderá ajudar a pensar se as suas estratégias estão sendo eficazes para a extinção do disruptivo do aluno, ou se cabe mudanças no

ambiente, no objetivo de ensino, ou se o estado comportamental do aluno está favorável para o ensino-aprendizagem.

■ Folha de DTT

A Folha de DTT deve ser utilizada para que você tenha o controle da quantidade de tentativas que irá realizar para ensinar uma habilidade ao aluno. Para cada habilidade ensinada, você deve realizar um bloco de 10 (dez) tentativas, mas, se antes disso o aluno emitir uma sequência de 04 (quatro) respostas independentes, você deve parar e seguir ensinando outra habilidade. A sua insistência para que ocorram novas respostas, além da sequência das 04 (quatro) assertivas, pode levar o aluno a um estado de chute de respostas e desânimo para o ensino. Além disso, exceder as 10 (dez) tentativas pode fazer com que o aluno apresente comportamento de fuga de demanda.

Em outras oportunidades de ensino, você deve repetir o ensino da mesma habilidade já ensinada, seguindo o bloco de 10 (dez) tentativas, se for o caso.

A Folha de DTT (Ficha 07) é composta por linhas que devem ser preenchidas com o nome do programa, a data de aplicação do ensino, o nome da habilidade ensinada, o tipo de resposta dada pelo aluno, se foi de forma independente ou com ajuda, e o tipo de dica, se parcial ou total. Na Folha de DTT, você também deve avaliar a porcentagem de respostas certas dada pelo aluno.

Os registros da Folha de DTT irão informar se o aluno está conseguindo adquirir o domínio da habilidade ensinada. Para realizar a porcentagem de acerto, você precisa fazer o seguinte cálculo: quantidade de acertos ÷ quantidade de tentativas × 100 = porcentagem. Exemplo: o professor faz uma sequência de 10 (dez) tentativas, mas o aluno apresenta apenas 03 (três) acertos. Nesse caso, o cálculo seria realizado da seguinte forma: $3 \div 10 \times 100 = 30\%$.

Ficha 07: Folha de DTT – instrumento de avaliação da aprendizagem

FOLHA DE DTT							
Programa: Emparelhamento							
Data: 23/03				Data: 23/03			
Item	Resposta			Tipo de dica*	Item	Resposta	
Rua A	I	(D)	DP	Rua B	(I)	D	
	I	(D)	DP		(I)	D	
	I	(D)	DT		I	(D)	DP
	I	(D)	DT		(I)	D	
	(I)	D			(I)	D	

	I	D	
	I	D	
	I	D	DP
	I	D	DP
	I	D	DT
	Porcentagem: 30%		
I= Independente D= Dica * DP= dica parcial *DT= dica total			

	I	D	
	I	D	
	I	D	
	I	D	
	I	D	
	Porcentagem: 85%		
I= Independente D= Dica * DP= dica parcial *DT= dica total			

Fonte: Folha de DTT – instrumento de avaliação da aprendizagem, adaptado de Lear (2004), Gomes e Silveira (2016).

Para facilitar na hora de registrar, evitando atraso no ensino ou um espaço de tempo amplo entre a aplicação de um programa (ou habilidade) e outro, você pode inicialmente preencher apenas com o nome da habilidade ensinada, as respostas dadas pelo aluno e o tipo de dica, pois assim não esquecerá os dados, podendo ser fidedigno aos registros. Ao final da aula, poderá separar um tempo para concluir o preenchimento.

■ Folha Geral de Dados

A Folha Geral de Dados (Ficha 08) é um instrumento de avaliação da aprendizagem utilizado para você identificar quando a criança aprendeu a habilidade e está pronta para aprender uma nova. O instrumento permite que você registre:

- O programa de ensino trabalhado;
- O objetivo de ensino do programa curricular;
- O estímulo (SD) ou instrução para execução de cada programa. O estímulo pode ser uma lista de ações, palavras ou comandos, por exemplo: Faça igual, combine, me mostre, nomeie, dentre outros;
- O critério de resposta aceitável da criança;
- Os itens ou materiais utilizados para atingir o critério de resposta;
- A data de aplicação da habilidade trabalhada;
- Circule os boxes de “I” (Independente) ou “D” (Dica) para indicar se a primeira resposta da criança apresentada na Folha de DTT foi dada de forma independente ou se precisou de dica;
- A porcentagem de acerto da criança calculado na Folha de DTT.

Entende-se que a habilidade foi aprendida ou se alcançou o nível de fluência quando o aluno consegue ter 80% ou 100% de respostas assertivas, em uma sequência de 05 (cinco) dias diferentes (podendo ser em 05 dias seguidos ou em 05 dias alternados), e nestes dias sempre ocorrendo a emissão da primeira resposta de forma independente. Salientando que a resposta independente sempre deve ser correta e rápida – dada dentro de 01 (um) a 05 (cinco) segundos, caso ela não ocorra, você deve oferecer ajuda ao aluno. Segue exemplo:

Ficha 08: Folha Geral de Registro – instrumento de avaliação da aprendizagem

FOLHA GERAL DE REGISTRO										
Programa: Emparelhamento					SD: Combine; ou Coloque com...					
Objetivo: Identificar semelhanças e diferenças na paisagem das ruas					Resposta: Associar 05 imagens de ruas idênticas em ordem de 02.					
Itens	Data									
	23/03		24/03		26/03		30/03		31/03	
Rua A	I		I		I		I		I	
	D	30%	D	%	D	%	D	%	D	%
Rua B	I		I		I		I		I	
	D	85%	D	85%	D	100%	D	100%	D	100%
Rua C	I		I		I		I		I	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
Rua D	I		I		I		I		I	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
Rua E	I		I		I		I		I	
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%

I= Independente D= Dica

Somente ocorre fluência da habilidade quando o aluno consegue ter 80% ou 100% de respostas assertivas, em uma sequência de 05 (cinco) dias diferentes.

Fonte: Folha Geral de Dados – instrumento de avaliação da aprendizagem, adaptado de Lear (2004), Gomes e Silveira (2016).

É importante salientar que, as sondagens de dados dos programas brincar, rotina de classe, *teacch* e metas acadêmicas devem ser registradas apenas na Folha Geral de Dados e na Folha de Manutenção (Ficha 09). Nesse caso, você precisa fazer 05 tentativas com o aluno, mas registrando

na Folha Geral de Dados apenas a sua primeira resposta, se de forma independente (I) ou com dica (D), não precisando pontuar porcentagem de acerto, uma vez que não houve registro na Folha de DTT.

■ Folha de Manutenção

A Folha de Manutenção (Ficha 09) deve ser utilizada para você identificar se a habilidade ensinada ao aluno continua aprendida. Você conseguirá observar o domínio da habilidade a partir de constantes revisões de conteúdo.

Sempre que o aluno conseguir adquirir a habilidade de ensino referente a determinado objetivo e programa curricular, essa habilidade deve ser registrada na Folha de Manutenção. Toda vez que você for fazer manutenção ou revisão dessa habilidade, deve registrar se o aluno acertou (sem dica) ou se ele errou (ou fez com ajuda, que também é considerado como erro) a primeira resposta emitida, devendo anotar no instrumento V para acertos e X para erros.

É importante salientar que, depois que a habilidade é aprendida, ela deixa de ser registrada na Folha de DTT e Folha Geral de Dados, passando a ser anotada apenas na Folha de Manutenção.

Ficha 09: Folha de Manutenção – instrumento de avaliação da aprendizagem

FOLHA DE MANUTENÇÃO						
Programa: Emparelhamento						
Objetivo: Identificar semelhanças e diferenças na paisagem das ruas						
Resposta: Associar 05 imagens de ruas IDÊNTICAS em ordem de 02.				Data		
Itens	01/04	03/04	06/04	08/04	10/04	13/04
Rua B	V	V	V	X	V	X
Rua C	X	V	V	X	V	V
Rua E	X	X	X			

Fonte: Folha de Manutenção – instrumento de avaliação da aprendizagem, adaptado de Lear (2004), Gomes e Silveira (2016).

Nessa etapa de revisão, você não precisa realizar as 04 (quatro) ou as 10 (dez) tentativas de ensino, bastando fazer apenas uma vez, e dar reforço intermitente. Caso o aluno necessite de ajuda, você deve utilizar as técnicas da “não-não-dica”. Se acontecer do aluno emitir a primeira resposta errada em 03 (três) dias diferentes, a habilidade deve voltar a ser objetivo de ensino, passando a ser novamente avaliada na Folha de DTT e Folha Geral de Dados, até chegar à Folha de Manutenção. Pois, quando o aluno passa a dar respostas incorretas durante três dias, isso representa que ele não tem consistência na habilidade, ou não apresenta domínio.

É importante que fique claro que, logo depois dessa etapa em que o aluno é levado a dar uma resposta na presença de certo estímulo ou de classe de estímulos, ou seja, o objetivo de aprendizagem é alcançado, deve-se ocorrer a generalização das habilidades aprendidas. Na etapa de generalização você precisa levar o aluno a fazer uso das habilidades aprendidas em diferentes ambientes e com diversas pessoas. Você pode, por exemplo, levar o aluno para uma aula de campo e solicitar que faça uso do que aprendeu no ambiente escolar.



Você já ouviu falar na **Pasta Curricular**?

Normalmente, a maioria dos professores adeptos da abordagem ABA adotam a pasta curricular como um sistema de organização dos materiais didáticos, ela refere a uma espécie de fichário onde são depositados todos os instrumentos de registro do ensino e da aprendizagem. A pasta serve de suporte para que você, sempre que necessário, possa consultá-la a fim orientar-se no momento de estruturar o ambiente de ensino, solicitar do aluno as demandas planejadas e avaliá-lo.

Caso você opte por adotar a pasta curricular, sugerimos que faça divisórias nela a fim de que possa ter praticidade na hora de manusear os instrumentos. Por exemplo, inicialmente insira o PEI, o *Checklist* dos Programas, a Avaliação ABC e, em seguida, separe os diferentes tipos de programas de ensino e seus respectivos instrumentos de organização do ensino e avaliação da aprendizagem. Segue sugestão para organização da pasta curricular: 1º - Plano de Ensino Individualizado (PEI); 2º - Avaliação ABC; 3º - *Checklist* dos Programas; 4º - Folha divisória com o nome do programa; 5º - Folha Geral de Dados; 6º - Folha de DTT; 7º - Folha de manutenção.

É importante esclarecer que, para cada programa que compõe o currículo do aluno, você, professor, deve colocar na pasta: a Folha divisória com o nome do programa; a Folha Geral de Dados; a Folha de DTT; e a Folha de manutenção. Salientando que os programas brincar, rotina de classe, *teacch* e metas acadêmicas não precisam ter a Folha de DTT.



PRATIQUE E APRENDA!

1. De acordo com a situação exemplificada abaixo, preencha a Folha de DTT, a Folha Geral de Dados e a Folha de Manutenção.

a) A professora Julia está trabalhando o programa de linguagem receptiva que tem como objetivo levar Lucas a “identificar características da paisagem da rua da escola e de sua casa”, tendo como critério de resposta “identificar de maneira receptiva 05 características da rua da escola e 05 da sua casa, utilizando 02 estímulos em cima da mesa (foto da praça + foto da feira)”. No dia 23 de março, a professora inicia o ensino dando o seguinte estímulo (SD): Me mostre a praça que fica na rua da escola (o item de ensino é a foto da praça). O professor faz 06 tentativas com o aluno, uma com resposta independente, outra com dica parcial, e quatro com resposta independente.

Nos dias 24, 25, 26 e 27 de março, o aluno apresenta porcentagem de acerto de 100% para o item (praça) ensinado, conseguindo atingir o objetivo de ensino do professor. O professor coloca o item em manutenção, e no dia 30/03 faz revisão da habilidade, tendo resposta assertiva do aluno.

FOLHA DE DTT			
Programa:			
Data:			
Item	Resposta		Tipo de dica*
	I	D	
	I	D	
	I	D	
	I	D	
	I	D	
	I	D	
	I	D	
	I	D	
	I	D	
	I	D	
Porcentagem:			
I= Independente		* DP= dica parcial	
D= Dica		*DT= dica total	

FOLHA GERAL DE REGISTRO										
Programa:					SD:					
Objetivo:					Resposta:					
Itens	Data									
	I	%	I	%	I	%	I	%	I	%
	D		D		D		D		D	
I= Independente D= Dica Somente ocorre fluência da habilidade quando o aluno consegue ter 80% ou 100% de respostas assertivas, em uma sequência de 05 (cinco) dias diferentes.										

FOLHA DE MANUTENÇÃO						
Programa:						
Objetivo:						
Resposta:			Data			
Itens						



Para saber mais!

Leia:
 Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo (GOMES; SILVEIRA, 2016).

CHAVE DE RESPOSTAS



PARTE I - A GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM AUTISMO

Capítulo 01 – A Geografia no Ensino Fundamental – anos iniciais

Questão:

1. A BNCC e o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte – Ensino Fundamental (RN, 2018) aponta que os alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais devem estudar sobre o espaço, conceito mais amplo e complexo da Geografia, mas também sendo necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais, quais sejam: território, lugar, região, natureza e paisagem. Esses conceitos devem ser ensinados de modo que os alunos sejam estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico para que possam pensar e resolver problemas da vida social, condição para o exercício da cidadania.

Capítulo 2: Mas afinal, o que é TEA? A Geografia pode ser ensinada a alunos com autismo?

Questões:

1. F, F, V, F, V, F.

Questão comentada:

- O autismo refere-se a **um distúrbio** de ordem neurológica.
- **Raramente** as características referentes ao autismo são únicas.
- O sujeito com autismo manifesta graus ou níveis **diferentes** de desenvolvimento.
- Ainda **não existe cura** para o autismo.

2. Os conteúdos escolares da Geografia podem trazer diversas contribuições para vida social do aluno com autismo, dentre elas: desenvolver noções de pertencimento e sequenciação, identificação de semelhanças e diferenças, habilidades de observação, organização, deslocamento em relação ao meio, e localização em relação às regras escolares e sociais.

PARTE II – PRINCÍPIOS DA ABA

Capítulo 1: O que é ABA?

Questões:

1. c) estímulo – dica ou ajuda (se necessário) – resposta – consequência.

2. a) Comportamento

- b) Consequência
- c) Comportamento
- d) Estímulo

Capítulo 2. Comportamento. Ação ou característica?

Questões:

1. A) errado, B) certo, C) certo, D) errado, E) certo, F) errado, G) certo, H) certo.

2. a)

Data e local	ANTECEDENTE (O que aconteceu antes do comportamento disruptivo?)	COMPORTAMENTO (Qual o comportamento disruptivo?)	CONSEQUÊNCIA (O que aconteceu após o comportamento?)	O QUE ACONTECEU DEPOIS DA CONSEQUÊNCIA?	FUNÇÃO DO COMPORTAMENTO
	A professora de Lucas dar a ele o jogo “Pintando o Brasil”. Lucas não quer. Quer o jogo “Caça ao tesouro”.	Lucas chora, joga o jogo no chão e bate a cabeça na parede.	A professora dar o jogo “Caça ao tesouro”.	Lucas consegue o que quer.	Fuga de demanda

3. Fuga de demanda, busca de atenção, autoestimulatório, causas tangíveis.

Capítulo 3. Reforço. Porque não?

Questões:

- 1.
- A) Reforço intermitente de Razão variada.
- B) Reforço intermitente de Intervalo fixo.
- C) Reforço intermitente de Intervalo variado.
- D) Reforço contínuo.
- E) Reforço intermitente de Razão fixa.

Capítulo 4: Dicas. Um tipo de ajuda?

Questão:

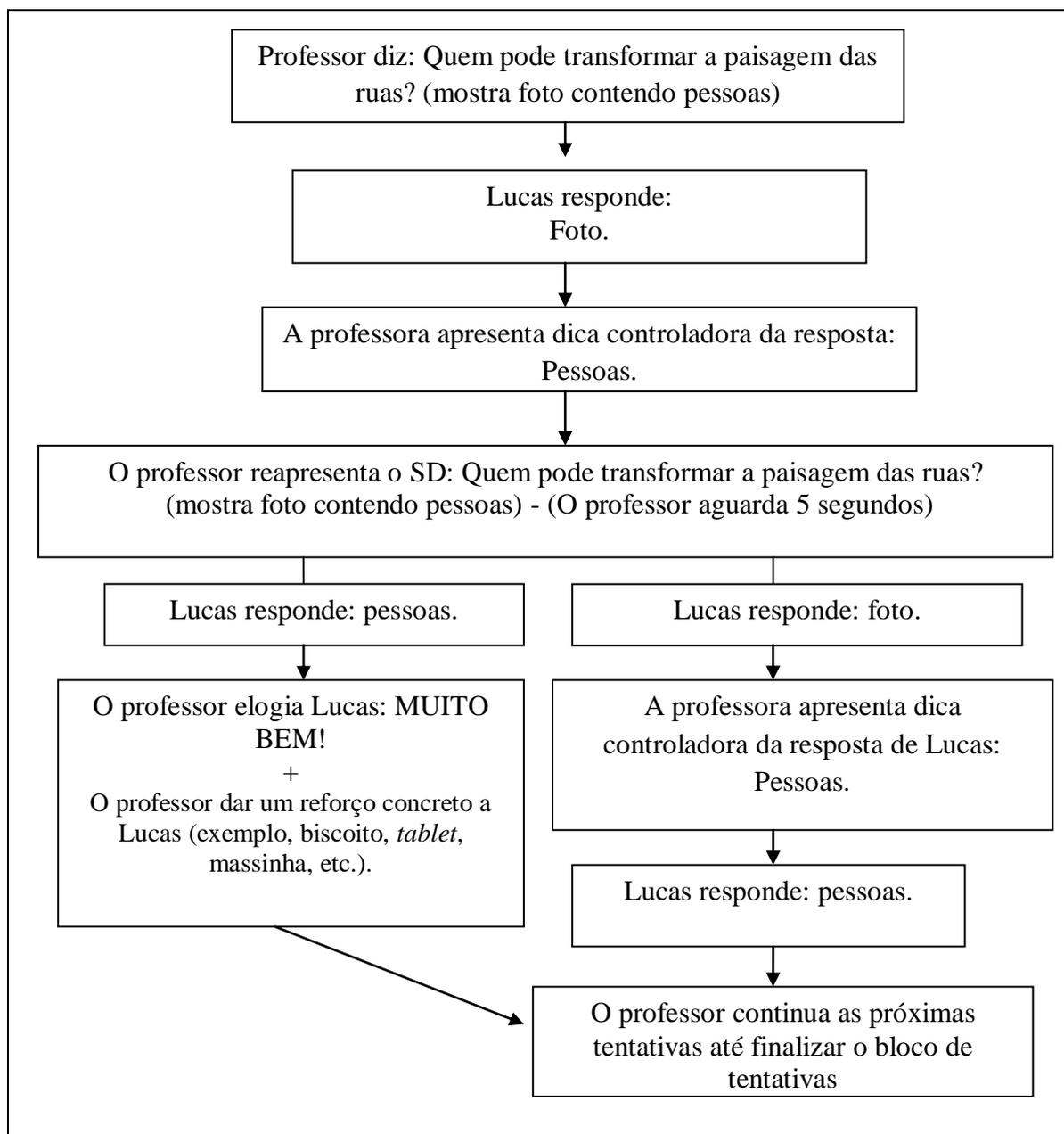
- 1.
- A. Dica de modelação

- B) Dica física parcial
- C) Dica gestual total
- D) Dica verbal parcial
- E) Dica visual parcial

Capítulo 5: Procedimento de correção. Como fazer?

Questão:

1. a)



PARTE III - A ABA NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Capítulo 1: Avaliação inicial e Plano de Ensino Individualizado

Questão

1. Resposta pessoal a partir da realidade do professor(a).

Capítulo 2: Pareamento. O que é? A que serve? Como fazer?

Questão

1. Resposta pessoal a partir da realidade do professor(a).

Capítulo 3: Orientações didáticas e procedimentos de ensino do conteúdo geográfico

Questão:

1. Resposta pessoal a partir da realidade do professor(a).

Capítulo 4: Instrumentos de organização do ensino e avaliação da aprendizagem escolar

Questão:

- 1.

FOLHA DE DTT			
Programa: Linguagem Receptiva			
Data: 23/03			
Item	Resposta		Tipo de dica*
Praça	Ⓘ	D	
	I	Ⓓ	DP
	Ⓘ	D	
	Ⓘ	D	
	Ⓘ	D	
	Ⓘ	D	
	I	D	
	I	D	
	I	D	
	I	D	
	Porcentagem: 83%		
I= Independente		* DP= dica parcial	

D= Dica

*DT= dica total

FOLHA GERAL DE REGISTRO

Programa: Linguagem Receptiva		SD: Me mostre...								
Objetivo: Identificar características da paisagem da rua da escola e de sua casa		Resposta: identificar de maneira receptiva 05 características da rua da escola e de sua casa em ordem de 02								
Itens	Data									
	23/03		24/03		25/03		26/03		27/03	
Praça	Ⓘ	83	Ⓘ	100	Ⓘ	100	Ⓘ	100	Ⓘ	100
	D	%	D	%	D	%	D	%	D	%
I= Independente D= Dica										
Somente ocorre fluência da habilidade quando o aluno consegue ter 80% ou 100% de respostas assertivas, em uma sequência de 05 (cinco) dias diferentes.										

FOLHA DE MANUTENÇÃO

Programa: Linguagem receptiva						
Objetivo: Identificar características da paisagem da rua da escola e de sua casa						
Resposta: identificar de maneira receptiva 05 características da rua da escola e de sua casa em ordem de 02			Data			
Itens			30/03			
Praça			V			

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

EVELYN, C. **Acompanhamento de habilidades básicas**: TEA atividades. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/mnv1sx5> Acesso em: 15 mar. 2020.

FAZZIO, D. **Intervenção comportamental no autismo e deficiências de desenvolvimento**: uma análise dos repertórios propostos em manuais de treinamento. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **Rezinho autista**: guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: nVersos, 2018.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GOMES, Camila Graciella Santos; SILVEIRA, Analice Dutra. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo**: manual para intervenção comportamental intensiva. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

GRANDIN, Temple; PANEK Richard. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Tradução Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2015.

HORA, Cássia Leal da. Procedimentos de dicas e correção de erros: para que servem e como utilizar? In: DUARTE, Cintia Perez; SILVA, Luciana Coltri e; VELLOSO, Renata de Lima. **Estratégias da análise do comportamento aplicada para pessoas com transtorno do espectro autista**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

KHOURY, Laís Pereira et. al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.

LEAR, Kathy. **Help us learn**: a self-paced training program for ABA. Part I: training manual. Toronto, Ontario – Canada, 2ª edição, 2004.

LOVAAS, Ivar. Behavioral treatment and normal education and intellectual functioning in young autistic children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 55, n.1, p. 3-9, 1987.

MARTIN, Garry; PEAR, Joseph. **Modificação do comportamento**: o que é e como fazer. 10. ed. Rio de Janeiro: Roca, 2018.

RIO GRANDE DO NORTE (RN). **Documento curricular do estado do Rio Grande do Norte**: ensino fundamental [recurso eletrônico]. Secretaria da Educação e da Cultura. Dados eletrônicos. Natal: Offset, 2018.

SILVEIRA, Vanessa Rodrigues; MORAES, Ângela Maria Azevedo; SILVA, Jasiele Aparecida de Oliveira. Autismo e Método ABA. **Revista FEPI**, out, p. 1-3, 2017.

SUNDBERG, M. L. (2008). **The verbal behavior milestones assessment and placement program**: The VB-MAPP. Concord, CA: AVB Press.

WINDHOLZ, Margarida H. **Passo a passo, seu caminho**: guia curricular para o ensino de habilidades básicas. - 2. ed. rev. e amp. - São Paulo: EDICON, 2016.

