

**Após a leitura do curso, solicite o certificado de conclusão em PDF em nosso site:**

**[www.administrabrasil.com.br](http://www.administrabrasil.com.br)**

Ideal para processos seletivos, pontuação em concursos e horas na faculdade.  
Os certificados são enviados em **5 minutos** para o seu e-mail.

## **Origem e evolução histórica do conceito de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)**

Compreender a trajetória histórica do conceito de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) é como desvendar as raízes de uma árvore robusta; permite-nos apreciar não apenas sua forma atual, mas também o solo e as condições que a nutriram e a fizeram crescer. Para você, futuro especialista na educação de alunos com TGD, esse conhecimento é fundamental, pois ilumina as práticas, os desafios e até mesmo os estigmas que podem permear o cotidiano escolar. A terminologia em saúde e educação é viva, dinâmica, e reflete o avanço científico e a mudança de paradigmas sociais.

### **O despertar da conscientização: os pioneiros e as primeiras descrições**

No início do século XX, a compreensão sobre as condições do neurodesenvolvimento era incipiente. Crianças que hoje identificamos dentro de um espectro de desenvolvimento atípico eram frequentemente rotuladas de formas genéricas, muitas vezes pejorativas, ou confundidas com outras condições, como a deficiência intelectual ou transtornos psicóticos da vida adulta. Foi somente a partir da década de 1940 que luzes mais focadas começaram a ser lançadas sobre esses quadros, principalmente através do trabalho de dois pesquisadores que, embora

contemporâneos e geograficamente próximos, trabalharam de forma independente: Leo Kanner e Hans Asperger.

Leo Kanner, um psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, publicou em 1943 um estudo seminal intitulado "Autistic Disturbances of Affective Contact". Neste trabalho, ele descreveu detalhadamente onze crianças que apresentavam um conjunto singular de comportamentos: uma aparente incapacidade de se relacionar com pessoas de maneira usual, um desejo obsessivo pela manutenção da mesmice, dificuldades significativas na comunicação verbal e não verbal (algumas não desenvolviam a fala funcional, outras apresentavam ecolalia ou inversão pronominal), e um repertório restrito de interesses e atividades, muitas vezes com um fascínio por objetos específicos. Kanner usou o termo "autismo infantil precoce" para caracterizar essa condição, destacando o "fechamento em si mesmo" (do grego *autos*, que significa "próprio" ou "de si mesmo") e o início precoce das manifestações, geralmente perceptíveis antes dos 30 meses de idade. Imagine, por exemplo, um dos casos de Kanner: um menino que, desde muito cedo, não buscava o colo da mãe, evitava o olhar, passava horas alinhando seus brinquedos de forma ritualística e entrava em profunda angústia se um objeto fosse movido de seu lugar habitual. Essa descrição, embora limitada aos casos mais severos que ele observou, foi um marco inicial crucial.

Quase simultaneamente, do outro lado do Atlântico, na Áustria, o pediatra Hans Asperger investigava um grupo de crianças e adolescentes com características semelhantes, mas também distintas. Em 1944, ele publicou sua tese, "Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter" (A Psicopatia Autista na Infância). As crianças descritas por Asperger, em sua maioria meninos, também apresentavam dificuldades significativas na interação social e interesses muito específicos e intensos. No entanto, diferentemente do grupo de Kanner, muitos deles desenvolviam a linguagem formal dentro do esperado, por vezes até de forma pedante ou excessivamente formal, e suas capacidades cognitivas eram frequentemente preservadas, com alguns demonstrando habilidades notáveis em áreas de seu interesse. Asperger notou sua ingenuidade social, dificuldades com a comunicação não verbal (como entender expressões faciais ou gestos), e uma certa "desajeitamento motor". Considere um dos jovens pacientes de Asperger: um

menino que, apesar de falar fluentemente e possuir um vocabulário impressionante sobre astronomia, era incapaz de fazer amigos, interpretava tudo literalmente e tinha movimentos corporais descoordenados. O trabalho de Asperger, escrito em alemão e publicado durante a Segunda Guerra Mundial, permaneceu relativamente desconhecido pela comunidade científica de língua inglesa por várias décadas.

É fascinante pensar que esses dois pesquisadores, Kanner e Asperger, sem conhecimento mútuo de seus trabalhos iniciais, escolheram o mesmo radical "autos" para descrever a essência do isolamento social que observavam. Suas descrições, embora delineando perfis com algumas diferenças, especialmente no que tange ao desenvolvimento da linguagem e ao funcionamento cognitivo aparente, plantaram as sementes para o que viria a ser um campo de estudo muito mais amplo. No entanto, por muitos anos, a visão de Kanner sobre o autismo, focada em manifestações mais severas e com prejuízos linguísticos e cognitivos mais evidentes, predominou no cenário internacional, especialmente nos Estados Unidos.

## **A busca por uma nomenclatura: das psicoses infantis ao conceito de TGD**

Após os trabalhos pioneiros de Kanner e Asperger, o caminho para uma classificação diagnóstica clara e consensual foi longo e tortuoso. Durante as décadas de 1950 e 1960, a falta de critérios diagnósticos precisos levou a uma considerável confusão terminológica. Crianças com características autísticas eram frequentemente diagnosticadas sob o guarda-chuva das "psicoses infantis" ou da "esquizofrenia infantil". Essa associação com a esquizofrenia, um transtorno mental grave comumente associado à vida adulta, gerava não apenas equívocos conceituais, mas também um prognóstico sombrio e abordagens terapêuticas muitas vezes inadequadas. Imagine o impacto para uma família ao receber um diagnóstico de "esquizofrenia" para seu filho de cinco anos, com todas as conotações e o peso que esse termo carregava (e ainda carrega).

Nesse período, teorias psicodinâmicas, que atribuíam a causa do autismo a fatores ambientais, como a dinâmica familiar e, mais especificamente, a uma suposta frieza emocional materna (a infame teoria da "mãe-geladeira" de Bruno Bettelheim), ganharam alguma popularidade, embora carecessem de evidências científicas

robustas. Essa culpabilização dos pais, especialmente das mães, causou um sofrimento imenso e injustificável, e felizmente foi sendo desacreditada com o avanço das pesquisas que apontavam para uma base neurobiológica para o autismo.

O esforço para diferenciar o autismo de outras condições e para estabelecer critérios diagnósticos mais objetivos intensificou-se a partir da década de 1960. Michael Rutter, um proeminente psiquiatra infantil britânico, desempenhou um papel crucial nesse processo. Em seus estudos, Rutter enfatizou a importância de distinguir o autismo da deficiência intelectual (embora ambos possam coexistir) e da esquizofrenia infantil, propondo critérios diagnósticos que incluíam: início antes dos 30 meses, prejuízos na compreensão e uso da linguagem, e comportamentos ritualísticos ou estereotipados, além das dificuldades sociais. A contribuição de Rutter ajudou a solidificar o autismo como uma síndrome comportamental específica, com um curso de desenvolvimento particular.

Foi nesse contexto de busca por uma melhor definição e categorização que o termo "Transtorno Global do Desenvolvimento" (TGD), ou "Pervasive Developmental Disorders" (PDD) em inglês, começou a emergir. A ideia era agrupar um conjunto de transtornos caracterizados por atrasos e desvios qualitativos em múltiplas áreas do desenvolvimento, principalmente na interação social recíproca, na comunicação (verbal e não verbal) e na presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipados, restritos e repetitivos. O termo "global" (ou "pervasivo") indicava que essas dificuldades afetavam profundamente e de forma generalizada o desenvolvimento da criança, não se limitando a uma única área específica. Era um reconhecimento de que não se tratava apenas de um problema de linguagem ou de comportamento isolado, mas de um padrão de desenvolvimento atípico que se manifestava de maneira abrangente. Essa mudança conceitual foi um passo importante para afastar-se das noções de psicose e aproximar-se de uma compreensão mais desenvolvimentista dessas condições.

## **O TGD nos manuais diagnósticos: DSM e CID e suas diferentes abordagens**

A formalização do conceito de Transtorno Global do Desenvolvimento ocorreu com sua inclusão nos principais manuais de classificação diagnóstica utilizados mundialmente: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), da Associação Americana de Psiquiatria, e a Classificação Internacional de Doenças (CID), da Organização Mundial da Saúde.

No DSM, o termo "Pervasive Developmental Disorders" foi introduzido pela primeira vez no DSM-III, publicado em 1980. Nesta edição, a categoria incluía o "Autismo Infantil" como o principal diagnóstico, e uma categoria residual chamada "Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified" (PDD-NOS), ou Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGD-SOE) em português. O PDD-NOS era utilizado para casos que apresentavam prejuízos qualitativos na interação social e na comunicação, ou comportamentos estereotipados, mas que não preenchiam todos os critérios para Autismo Infantil, ou que tinham um início mais tardio.

A grande expansão da categoria TGD ocorreu com a publicação do DSM-IV, em 1994, e sua revisão, o DSM-IV-TR, em 2000. Nessas edições, a seção de Transtornos Globais do Desenvolvimento passou a englobar cinco diagnósticos distintos:

1. **Transtorno Autista:** Baseado em critérios que envolviam prejuízos qualitativos na interação social, na comunicação (verbal e não verbal), e um repertório restrito e repetitivo de interesses, atividades e comportamentos, com início antes dos três anos de idade. Era o protótipo do que se entendia por autismo, alinhado com as descrições de Kanner, mas já reconhecendo uma variação na severidade. Para ilustrar, um aluno com diagnóstico de Transtorno Autista poderia ter desde uma ausência total de fala funcional e grande dificuldade em estabelecer contato visual, até uma fala mais desenvolvida, porém com ecolalias e um discurso focado em um único tema de interesse, como dinossauros, do qual não conseguia desviar.
2. **Síndrome de Rett:** Um transtorno do neurodesenvolvimento raro, predominantemente genético e que afeta quase exclusivamente meninas. Caracteriza-se por um desenvolvimento inicial aparentemente normal nos primeiros meses de vida, seguido por uma desaceleração do crescimento

craniano, perda de habilidades manuais voluntárias (substituídas por movimentos estereotipados das mãos, como torcer ou lavar as mãos), perda do engajamento social (que podia ser temporária), dificuldades na coordenação motora e, frequentemente, crises convulsivas. A inclusão da Síndrome de Rett nos TGDs foi posteriormente questionada, pois sua etiologia genética específica (mutações no gene MECP2) a diferenciava dos outros TGDs, cuja base é mais complexa e multifatorial.

3. **Transtorno Desintegrativo da Infância:** Outro transtorno raro e grave, caracterizado por um período de desenvolvimento aparentemente normal nos primeiros anos de vida (pelo menos até os dois anos), seguido por uma perda clinicamente significativa de habilidades previamente adquiridas em pelo menos duas das seguintes áreas: linguagem expressiva ou receptiva, habilidades sociais ou comportamento adaptativo, controle intestinal ou vesical, ou habilidades motoras. Além da regressão, a criança também apresentava os prejuízos qualitativos típicos do autismo nas áreas social, de comunicação e comportamental. Imagine o desespero de pais que veem seu filho, que falava pequenas frases e brincava interativamente, subitamente perder essas capacidades e isolar-se.
4. **Síndrome de Asperger:** Finalmente, o trabalho de Hans Asperger foi reconhecido internacionalmente com a inclusão desta síndrome no DSM-IV. Caracterizava-se por prejuízos qualitativos na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, semelhantes ao Transtorno Autista. Contudo, uma distinção crucial era a ausência de atraso clinicamente significativo no desenvolvimento da linguagem ou no desenvolvimento cognitivo geral. As crianças com Síndrome de Asperger frequentemente demonstravam um vocabulário rico, mas dificuldades na pragmática da comunicação (o uso social da linguagem), além de interesses muito intensos e específicos. Considere, por exemplo, um aluno com Síndrome de Asperger que consegue dissertar por horas sobre as regras complexas de um jogo de cartas específico, mas tem enorme dificuldade em iniciar ou manter uma conversa trivial com colegas ou em entender ironias e metáforas.
5. **Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TGD-SOE) (PDD-NOS):** Esta categoria continuou a ser uma "rede de

segurança" diagnóstica. Era utilizada para indivíduos que apresentavam prejuízos severos e invasivos no desenvolvimento da interação social recíproca ou das habilidades de comunicação verbal e não verbal, ou quando comportamentos, interesses e atividades estereotipados estavam presentes, mas os critérios para um TGD específico (como Transtorno Autista ou Síndrome de Asperger), Esquizofrenia, Transtorno da Personalidade Esquizotípica ou Transtorno da Personalidade Esquiva não eram preenchidos. Muitos indivíduos com o que era popularmente chamado de "autismo atípico" ou "autismo de alto funcionamento" que não se encaixavam perfeitamente nos critérios do Transtorno Autista ou da Síndrome de Asperger recebiam esse diagnóstico. Era, talvez, a categoria mais heterogênea dentro dos TGDs.

A Classificação Internacional de Doenças (CID), em sua décima revisão (CID-10), publicada pela OMS em 1992, também adotou a categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento (código F84). A estrutura da CID-10 era bastante similar à do DSM-IV, incluindo:

- F84.0 Autismo Infantil
- F84.1 Autismo Atípico (usado para casos com início após os três anos ou que não preenchiam todos os critérios sintomatológicos)
- F84.2 Síndrome de Rett
- F84.3 Outro Transtorno Desintegrativo da Infância
- F84.4 Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e Movimentos Estereotipados (uma categoria menos utilizada e mais específica)
- F84.5 Síndrome de Asperger
- F84.8 Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento
- F84.9 Transtornos Globais do Desenvolvimento, Não Especificados

A existência dessas múltiplas subcategorias dentro do TGD, tanto no DSM-IV quanto na CID-10, refletia uma tentativa de capturar a diversidade de manifestações clínicas observadas. No entanto, também gerava desafios diagnósticos, com dificuldades em estabelecer limites claros entre as subcategorias, especialmente entre Transtorno Autista de alto funcionamento, Síndrome de Asperger e TGD-SOE.

Essa falta de fronteiras nítidas e a variabilidade na aplicação dos critérios entre diferentes clínicos foram fatores importantes que impulsionaram a revisão conceitual que viria a seguir.

## **As contribuições de Lorna Wing e a Tríade de Deficiências**

Em meio aos debates sobre classificação e nomenclatura, o trabalho da psiquiatra britânica Lorna Wing, juntamente com Judith Gould, na década de 1970 e 1980, foi de importância seminal para a compreensão da natureza fundamental das condições que estavam sendo agrupadas sob o guarda-chuva do TGD. Wing, mãe de uma filha com autismo, tinha um interesse profundo e pessoal no tema.

Ao estudar uma população de crianças com necessidades especiais em Camberwell, Londres, Wing e Gould observaram que muitas crianças, independentemente do diagnóstico específico que recebiam (seja autismo clássico, deficiência intelectual com traços autísticos, ou outras condições de desenvolvimento), apresentavam um conjunto comum de dificuldades em três áreas principais. Essa observação levou à formulação do conceito da "tríade de deficiências" (Wing's Triad), que se tornou uma pedra angular para entender o autismo e os transtornos relacionados:

1. **Dificuldades na Interação Social Recíproca:** Esta dimensão abrange uma vasta gama de desafios, desde um aparente isolamento e desinteresse por outras pessoas até dificuldades mais sutis em compreender e seguir as regras sociais não escritas. Inclui, por exemplo, dificuldade em iniciar e manter interações, em compartilhar interesses ou emoções, em usar o contato visual de forma apropriada para a regulação social, em entender as intenções e perspectivas dos outros (Teoria da Mente), e em desenvolver relacionamentos com pares adequados ao nível de desenvolvimento. Imagine uma criança que, durante uma brincadeira em grupo, não consegue esperar sua vez, ou que se aproxima de colegas de forma inadequada, talvez tocando-os excessivamente ou falando apenas sobre seu tema de interesse, sem perceber o desinteresse dos outros. Outro exemplo seria um adolescente que, desejando fazer amigos, não sabe como iniciar uma



conversa ou como interpretar sinais de que os outros não estão interessados em interagir naquele momento.

2. **Dificuldades na Comunicação Verbal e Não Verbal:** Esta área não se refere apenas à presença ou ausência de fala, mas à qualidade da comunicação em seu sentido mais amplo. Abrange desde o atraso ou ausência total de desenvolvimento da fala (sem tentativa de compensar por meio de gestos ou mímica) até dificuldades na capacidade de iniciar ou manter uma conversação, uso estereotipado ou repetitivo da linguagem (ecolalia, frases idiossincráticas), e um marcado prejuízo na compreensão da linguagem figurada, ironias, ou das nuances da comunicação não verbal (expressões faciais, tom de voz, gestos, postura corporal). Considere um aluno que, ao ouvir a frase "está chovendo canivetes", olha para a janela procurando por canivetes caindo do céu, ou outro que repete incessantemente frases de desenhos animados fora de contexto, ou ainda um que, mesmo falando fluentemente, não consegue entender que o tom de voz irritado do professor indica que ele deve parar o que está fazendo.
3. **Padrões Restritos e Repetitivos de Comportamento, Interesses e Atividades:** Esta dimensão engloba uma adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais; maneirismos motores estereotipados e repetitivos (como balançar as mãos, o corpo, ou estalar os dedos); preocupações persistentes com partes de objetos ou um interesse absorvente e restrito por temas incomuns em intensidade ou foco (como horários de trens, logotipos de empresas, ou um personagem específico). Também inclui respostas incomuns a estímulos sensoriais, como indiferença à dor, fascinação por luzes ou texturas específicas, ou aversão a certos sons ou toques. Um exemplo clássico é o aluno que precisa seguir exatamente a mesma rota para a escola todos os dias e entra em crise se houver um desvio, ou aquele que passa horas girando objetos ou alinhando seus lápis com precisão milimétrica, e que tem um conhecimento enciclopédico sobre um único e restrito tema, como tipos de aspiradores de pó.

A grande sacada de Lorna Wing foi perceber que essa tríade de deficiências estava presente em diferentes graus e combinações em todos os indivíduos que se enquadravam no que ela começou a chamar de "espectro autista". Ela foi uma das

primeiras a popularizar a ideia de que o autismo não era uma categoria única e monolítica, mas sim um continuum que ia desde indivíduos com deficiência intelectual severa e sem fala funcional até aqueles com inteligência normal ou superior e linguagem fluente, mas com dificuldades sociais e comportamentais marcantes (que mais tarde seriam associados à Síndrome de Asperger).

O conceito da tríade de Wing influenciou profundamente os critérios diagnósticos do DSM-IV e da CID-10 para os TGDs. A ideia de um espectro, embora ainda não totalmente formalizada nos manuais da época como é hoje, começou a ganhar força, abrindo caminho para uma compreensão mais dimensional e menos categórica dessas condições. Foi um passo crucial para entender a heterogeneidade dentro do autismo e transtornos relacionados, mostrando que, apesar das diferenças individuais, havia um núcleo comum de desafios.

### **A transição para o Transtorno do Espectro Autista (TEA): unificação e novas perspectivas**

Apesar da utilidade da categoria TGD e suas subdivisões no DSM-IV e CID-10, a prática clínica e a pesquisa científica começaram a revelar algumas limitações importantes. Uma das principais críticas era a dificuldade em diferenciar consistentemente as várias subcategorias, especialmente o Transtorno Autista, a Síndrome de Asperger e o TGD-SOE. Muitas vezes, o diagnóstico dependia mais da experiência e da preferência teórica do clínico do que de diferenças verdadeiramente robustas e estáveis entre os indivíduos. Por exemplo, a distinção entre um indivíduo com Transtorno Autista de "alto funcionamento" (ou seja, sem deficiência intelectual e com linguagem verbal desenvolvida) e um indivíduo com Síndrome de Asperger era frequentemente sutil e controversa. Havia uma sobreposição considerável de sintomas, e a confiabilidade diagnóstica entre os diferentes subtipos era baixa.

Além disso, pesquisas genéticas e neurobiológicas não conseguiam sustentar consistentemente a validade dessas distinções categóricas. Os estudos apontavam para uma etiologia complexa e multifatorial, com muitos genes de pequeno efeito contribuindo para a suscetibilidade ao autismo, e esses fatores genéticos pareciam atravessar as fronteiras dos diferentes subtipos de TGD. Não havia marcadores

biológicos que distinguissem claramente, por exemplo, a Síndrome de Asperger do Transtorno Autista.

Outra questão era a categoria TGD-SOE (PDD-NOS), que, por ser residual, acabava agrupando uma gama muito diversa de apresentações clínicas, tornando-a pouco específica e, por vezes, dificultando o acesso a serviços e o planejamento de intervenções. Havia uma percepção crescente de que uma abordagem dimensional, que reconhecesse um espectro de dificuldades com diferentes níveis de severidade, seria mais precisa e útil.

Essas considerações levaram a uma revisão significativa na forma como essas condições são classificadas, culminando com a publicação do DSM-5 em 2013. No DSM-5, a categoria de Transtornos Globais do Desenvolvimento foi eliminada e substituída por um único diagnóstico: **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Essa mudança representou uma unificação conceitual importante. O Transtorno Autista, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o TGD-SOE foram todos incorporados sob o novo rótulo de TEA. A Síndrome de Rett, devido à sua etiologia genética específica bem estabelecida (mutação no gene MECP2), foi removida da categoria dos transtornos do desenvolvimento relacionados ao autismo e passou a ser considerada uma condição neurológica distinta, embora ainda possa apresentar características que se sobrepõem ao TEA.

Os critérios diagnósticos para o TEA no DSM-5 foram reorganizados em duas áreas principais (em vez da tríade do DSM-IV):

1. **Deficiências persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos:** Esta área combinou os dois primeiros domínios da tríade anterior (interação social e comunicação). Enfatiza que as dificuldades devem ser qualitativas e manifestar-se em diversos contextos, como déficits na reciprocidade socioemocional, nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, e em desenvolver, manter e compreender relacionamentos.
2. **Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades:** Este domínio permaneceu similar ao terceiro componente da tríade, incluindo movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados

ou repetitivos; insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal; interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco; e hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.

Além disso, o DSM-5 introduziu a necessidade de especificar o **nível de gravidade** para cada uma dessas duas áreas, com base na quantidade de suporte necessário:

- Nível 1: Exigindo apoio.
- Nível 2: Exigindo apoio substancial.
- Nível 3: Exigindo apoio muito substancial.

Também se tornou necessário especificar se o TEA está associado ou não a deficiência intelectual e/ou a prejuízo na linguagem, e se está associado a uma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental, ou a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental.

Essa mudança para um modelo de espectro com especificadores de gravidade foi vista como uma forma de melhor capturar a heterogeneidade do autismo, reconhecendo que as dificuldades se manifestam ao longo de um continuum, e que diferentes indivíduos necessitarão de diferentes níveis de suporte. A intenção era aumentar a confiabilidade diagnóstica e facilitar um planejamento de intervenções mais individualizado. Imagine um sistema onde, em vez de encaixar uma pessoa em uma "caixinha" diagnóstica talvez inadequada, o profissional descreve suas necessidades específicas dentro de dimensões claras, como "TEA, nível 2 de suporte para comunicação social, nível 1 para comportamentos restritos, com prejuízo na linguagem, sem deficiência intelectual". Essa descrição é muito mais informativa para um educador, por exemplo.

A CID-11, lançada pela OMS e que entrou em vigor em janeiro de 2022, seguiu uma direção semelhante à do DSM-5, também adotando o termo Transtorno do Espectro do Autismo (código 6A02) e eliminando as subcategorias anteriores. A CID-11 também enfatiza a avaliação da presença e do grau de deficiência intelectual e do comprometimento da linguagem funcional como especificadores importantes. Essa

harmonização entre os dois principais sistemas de classificação diagnóstica é um passo importante para a comunicação global e para a pesquisa na área.

## **TGD hoje: relevância do termo e sua compreensão no contexto educacional brasileiro**

Apesar da transição para o conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos manuais diagnósticos mais recentes (DSM-5 e CID-11), o termo Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ainda possui relevância e pode ser encontrado em diversos contextos, especialmente no Brasil. É crucial que você, como profissional da educação, compreenda essa coexistência terminológica.

Muitos indivíduos foram diagnosticados sob os critérios do DSM-IV ou da CID-10, quando a categoria TGD e seus subtipos (como Síndrome de Asperger, TGD-SOE, etc.) eram os diagnósticos oficiais. Esses laudos médicos e relatórios psicológicos ou pedagógicos antigos permanecem nos registros de vida dessas pessoas. Assim, um aluno que chega à escola hoje pode trazer consigo um histórico documental que utiliza a nomenclatura TGD. Para ilustrar, você pode receber um estudante de 15 anos cujo primeiro diagnóstico, aos 5 anos, foi de "TGD-SOE" e, posteriormente, aos 10, de "Síndrome de Asperger" segundo o DSM-IV. Entender o que esses termos significavam na época é essencial para interpretar corretamente o histórico desse aluno e compreender sua trajetória de desenvolvimento e suporte.

No Brasil, a legislação e as políticas públicas na área da educação especial e inclusiva também, por vezes, fizeram referência ao termo TGD. Por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) menciona os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento como público-alvo da educação especial, ao lado daqueles com deficiências e altas habilidades/superdotação. Embora as práticas e os documentos mais recentes estejam se alinhando com o termo TEA, é possível que documentos orientadores mais antigos ou mesmo profissionais com formação anterior à popularização do TEA ainda utilizem o termo TGD.

É importante ressaltar que a mudança de TGD para TEA não significa que as pessoas "deixaram de ter" o que tinham. A mudança é primariamente conceitual e

classificatória, buscando maior precisão e utilidade clínica. A maioria dos indivíduos que recebiam um diagnóstico dentro da categoria TGD no DSM-IV (Transtorno Autista, Síndrome de Asperger, TGD-SOE) receberiam hoje um diagnóstico de TEA sob os critérios do DSM-5. Contudo, é possível que alguns indivíduos que recebiam o diagnóstico de TGD-SOE, especialmente aqueles com sintomas mais brandos ou atípicos, possam não preencher integralmente os critérios para TEA no DSM-5. Essas são nuances que os profissionais de diagnóstico consideram.

Para o educador, o mais importante não é se apegar rigidamente a um rótulo específico, seja ele TGD ou TEA, mas sim compreender as necessidades individuais do aluno. Ambos os termos apontam para desafios significativos e persistentes nas áreas de comunicação social, interação social e padrões de comportamento. O fundamental é realizar uma avaliação funcional das habilidades e dificuldades do estudante no contexto escolar e planejar as estratégias pedagógicas e os suportes necessários para promover sua aprendizagem, desenvolvimento e inclusão. Imagine que você tem dois alunos: um com laudo de "Síndrome de Asperger (TGD)" e outro com laudo de "TEA, Nível 1 de suporte, sem deficiência intelectual e sem prejuízo na linguagem". Na prática pedagógica diária, suas observações sobre as necessidades de suporte social, comunicação pragmática e manejo de interesses restritos podem ser muito semelhantes para ambos. O foco deve estar sempre no indivíduo e em suas características únicas, e não apenas na etiqueta diagnóstica.

Compreender a história do termo TGD ajuda o educador a contextualizar informações antigas, a comunicar-se de forma eficaz com famílias e profissionais que possam usar essa terminologia e, principalmente, a reconhecer a evolução contínua do nosso entendimento sobre o desenvolvimento humano e suas variações.

### **Implicações da evolução conceitual para a prática educativa e o olhar sobre o aluno**

A jornada histórica do conceito de TGD até o atual TEA não é um mero exercício acadêmico; ela carrega implicações profundas para a prática educativa e para a forma como olhamos e compreendemos nossos alunos. Cada mudança

terminológica e conceitual reflete um avanço no conhecimento científico e uma transformação na sensibilidade social em relação à diversidade humana.

Primeiramente, a transição de termos como "psicose infantil" para TGD e, posteriormente, para TEA, representa um afastamento crucial de modelos que patologizavam excessivamente ou culpabilizavam fatores ambientais (como a dinâmica familiar) e uma aproximação de um entendimento neurodesenvolvimental. Para o educador, isso significa encarar as dificuldades do aluno não como uma "doença mental" no sentido tradicional, ou como resultado de uma "má criação", mas como uma expressão de um desenvolvimento cerebral e cognitivo diferente. Essa perspectiva neurodiversa é fundamental para construir uma relação de empatia e para buscar estratégias que respeitem e se adaptem ao modo particular de ser e aprender do aluno. Pense na diferença: um professor que vê um comportamento disruptivo como "sintoma de psicose" pode ter uma abordagem de contenção e medo; já aquele que o vê como uma possível sobrecarga sensorial ou dificuldade de comunicação em um aluno com TEA buscará identificar o gatilho e ensinar formas alternativas de expressão.

A introdução da ideia de um "espectro" foi revolucionária. Antes, com categorias mais rígidas, havia uma tendência a pensar de forma binária: ou se tem autismo "clássico" (Kanneriano), ou não se tem. A noção de espectro, popularizada por Lorna Wing e formalizada no TEA, permite que o educador compreenda que as características se manifestam em diferentes graus de intensidade e em combinações variadas. Isso significa que não existe "o" aluno com TEA, mas sim "um" aluno com TEA, com seu perfil único de potencialidades e desafios. Para a prática, isso reforça a necessidade imperativa de individualização do ensino. O que funciona para um aluno no espectro pode não funcionar para outro. Considere dois alunos com diagnóstico de TEA: um pode ser não verbal e necessitar de sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e grande suporte para atividades de vida diária, enquanto o outro pode ter uma linguagem verbal sofisticada e excelente desempenho acadêmico em áreas de seu hiperfoco, mas necessitar de apoio intensivo para habilidades sociais e flexibilidade cognitiva. Ambos estão no espectro, mas demandam planejamentos educacionais radicalmente diferentes.

A mudança de uma tríade de deficiências (DSM-IV) para dois domínios centrais (DSM-5), com a inclusão explícita de aspectos sensoriais como critério diagnóstico, também tem implicações práticas. O reconhecimento formal das particularidades no processamento sensorial ajuda os educadores a entenderem que muitos comportamentos desafiadores podem ser respostas a estímulos ambientais que são imperceptíveis ou irrelevantes para outros, mas avassaladores ou profundamente incômodos para o aluno com TEA. Por exemplo, o zumbido de uma lâmpada fluorescente, o toque de um colega, a textura de um alimento ou a imprevisibilidade do recreio podem ser fontes de grande estresse. A prática educativa, portanto, deve considerar a criação de ambientes sensorialmente amigáveis, a oferta de estratégias de autorregulação sensorial e a compreensão de que o aluno pode precisar de pausas ou de adaptações para lidar com o mundo sensorial à sua volta.

Finalmente, a evolução conceitual nos lembra da importância da formação continuada e da humildade científica. O que sabemos hoje é mais do que sabíamos há 50 anos, mas certamente menos do que saberemos no futuro. A história do TGD e do TEA é uma história de descobertas, revisões e, por vezes, de correção de equívocos. Para o educador, isso se traduz na necessidade de estar sempre aprendendo, questionando suas próprias premissas e buscando as melhores práticas baseadas em evidências, sempre com um olhar sensível e individualizado para cada aluno que cruza seu caminho. A capacidade de adaptar-se a novas compreensões e de traduzir o conhecimento científico em práticas pedagógicas eficazes e humanizadas é o que define um profissional de educação verdadeiramente preparado para os desafios e as recompensas do trabalho com a diversidade.

## **Características centrais e o espectro do TGD: compreendendo a diversidade de manifestações**

Entender as características centrais do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), e como elas se manifestam dentro de um amplo espectro, é o alicerce para qualquer prática pedagógica inclusiva e eficaz. No tópico anterior, viajamos pela



história conceitual do TGD, observando sua evolução até a terminologia contemporânea do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Agora, vamos nos aprofundar nas particularidades que definem esses quadros, lembrando sempre que, embora utilizemos o termo TGD conforme solicitado e presente em muitos contextos históricos e documentos, as características que discutiremos são amplamente refletidas e detalhadas nos critérios atuais do TEA. O mais importante é reconhecer os padrões de desenvolvimento e comportamento que nos guiarão no apoio a cada aluno.

### **A tríade de manifestações nucleares: o novo paradigma do TEA refletindo o legado do TGD**

Conforme vimos, a transição dos sistemas classificatórios como o DSM-IV e a CID-10 para o DSM-5 e a CID-11 representou uma reorganização conceitual significativa. As diversas subcategorias do TGD (Transtorno Autista, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e TGD-Sem Outra Especificação) foram unificadas sob o diagnóstico único de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa unificação não descartou as observações clínicas acumuladas ao longo de décadas; pelo contrário, buscou refinar a compreensão das características essenciais. Assim, a "tríade de deficiências" – dificuldades na interação social, dificuldades na comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento – que fundamentava o entendimento do TGD no DSM-IV, foi reconfigurada no DSM-5 em uma **díade de manifestações nucleares**:

1. **Deficiências persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos.**
2. **Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.**

Essa mudança para uma díade não simplifica excessivamente a complexidade do TGD/TEA; na verdade, ela reconhece a intrínseca relação entre comunicação e interação social, tratando-as como um domínio integrado. As dificuldades de comunicação, nesse contexto, não são vistas isoladamente, mas sim em sua função primordial de mediar as relações sociais. Imagine, por exemplo, uma criança que possui um vocabulário extenso (aparentemente sem déficit de comunicação formal),

mas não consegue utilizar essa linguagem para iniciar uma conversa com um colega, compartilhar uma alegria ou pedir ajuda de forma socialmente apropriada. Sua dificuldade não está apenas na "linguagem", mas na "comunicação social".

Essa nova estrutura de díade, adotada pelo TEA, serve como uma lente poderosa para compreendermos as manifestações que já eram observadas nos indivíduos diagnosticados com TGD. Ela organiza nosso olhar para as duas grandes áreas onde os alunos precisarão de maior suporte e compreensão. Para você, educador, entender essa díade é como ter um mapa conceitual que orienta a observação, o planejamento e a intervenção pedagógica, permitindo identificar com mais clareza onde residem os principais desafios e como eles se interconectam.

### **Desvendando as dificuldades na comunicação e interação social: um olhar aprofundado**

Este primeiro pilar da díade diagnóstica do TEA, que reflete as dificuldades centrais observadas no TGD, abarca um conjunto complexo e multifacetado de desafios na forma como o indivíduo se conecta, se comunica e se relaciona com os outros. Essas dificuldades não são uma questão de "não querer" interagir, mas frequentemente de "não saber como", de processar as informações sociais de maneira diferente ou de encontrar as interações sociais convencionais como algo confuso, imprevisível ou avassalador. Vamos detalhar os componentes chave:

- **Déficits na reciprocidade socioemocional:** A reciprocidade socioemocional é a dança sutil da interação humana – o dar e receber em conversas e relações. No TGD/TEA, isso pode se manifestar de formas variadas. Por exemplo, um aluno pode ter dificuldade em iniciar interações sociais ou em responder às iniciativas dos outros. Imagine uma criança no parquinho que observa os colegas brincarem, mas não sabe como se juntar ao grupo, ou que, quando um colega diz "Olá!", não responde ou desvia o olhar. Outra manifestação é a dificuldade em compartilhar interesses, emoções ou afeto de forma típica. Um aluno pode não mostrar espontaneamente um desenho que fez com orgulho, ou pode não procurar conforto junto ao professor quando está triste ou machucado. Considere um adolescente que, ao ser parabenizado por uma conquista, reage com indiferença aparente, não por

falta de sentimento, mas talvez por não saber como expressar ou compartilhar essa emoção socialmente. A conversa também pode ser unilateral; o aluno pode falar exaustivamente sobre seu tema de interesse restrito sem perceber os sinais de desinteresse do interlocutor, ou ter dificuldade em manter o fluxo de uma conversa que não seja sobre seus tópicos preferidos. Para ilustrar, um jovem pode descrever minuciosamente todos os detalhes da última atualização do seu jogo favorito, mas não perguntar ao colega sobre o fim de semana dele.

- **Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para a interação social:** Grande parte da nossa comunicação é não verbal – contato visual, expressões faciais, tom de voz, gestos, postura corporal. Indivíduos com TGD/TEA frequentemente apresentam dificuldades em usar e compreender esses sinais. O contato visual pode ser escasso, atípico ou percebido como desconfortável. Um aluno pode evitar olhar nos olhos do professor ao receber uma instrução, o que pode ser erroneamente interpretado como desatenção ou desafio. As expressões faciais podem ser limitadas ou não corresponderem à emoção sentida ou ao contexto social. Imagine uma criança que sorri em uma situação inapropriada ou que mantém uma expressão facial neutra mesmo quando os colegas estão eufóricos. A compreensão das expressões faciais dos outros também pode ser um desafio, dificultando a "leitura" das intenções ou sentimentos alheios. Um aluno pode não perceber que o professor está zangado apenas pela sua expressão facial e tom de voz. Gestos como acenar, apontar para compartilhar interesse (diferente de apontar para pedir algo) ou usar as mãos para enfatizar a fala podem ser pouco utilizados ou compreendidos com dificuldade. Considere a cena: o professor aponta para um cartaz na parede para chamar a atenção para uma informação importante, mas o aluno foca no dedo do professor em vez de seguir a direção do apontar para o cartaz. A integração entre comunicação verbal e não verbal também pode ser pobre; as palavras podem não ser acompanhadas dos gestos ou expressões esperadas, tornando a comunicação menos clara para o interlocutor.
- **Déficits em desenvolver, manter e compreender relacionamentos:** Fazer e manter amigos, adaptar o comportamento a diferentes contextos sociais e compreender as complexidades dos relacionamentos são desafios

significativos. A dificuldade pode variar desde uma aparente ausência de interesse em pares até um desejo de ter amigos, mas sem as ferramentas sociais para construir essas relações. Um aluno pode ter dificuldade em ajustar seu comportamento para se adequar a diferentes situações sociais. Por exemplo, pode usar o mesmo tom de voz e tipo de linguagem formal com os colegas no recreio e com a diretora da escola. A compreensão de conceitos sociais sutis como ironia, sarcasmo, "brincadeirinhas" ou regras implícitas de jogos pode ser literal, levando a mal-entendidos e frustrações. Imagine um aluno que, ao ouvir um colega dizer ironicamente "Adorei seu novo corte de cabelo!" (quando na verdade não gostou), acredita literalmente no elogio. O brincar imaginativo e social também pode ser afetado. Crianças menores podem ter dificuldade em participar de brincadeiras de "faz de conta" com outras crianças, preferindo brincar sozinhas ou de forma repetitiva. Conforme crescem, a dificuldade em entender as perspectivas dos outros (às vezes chamada de dificuldade na "Teoria da Mente") pode impactar a capacidade de prever o comportamento alheio, de sentir empatia de forma típica ou de resolver conflitos interpessoais.

É crucial entender que essas dificuldades não são uniformes. Um aluno pode ter uma excelente capacidade de memorizar informações sociais (como nomes de todos os colegas), mas falhar em usar essa informação para uma interação social recíproca. Outro pode desejar ardentemente a amizade, mas suas tentativas de interação podem ser vistas como "estranhas" ou "inapropriadas" pelos pares, levando a um ciclo de rejeição e isolamento.

### **Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (PRRCIAs): a diversidade de expressões**

O segundo domínio central de características do TGD/TEA envolve um conjunto de comportamentos, interesses e atividades que são limitados em variedade e tendem a ser repetitivos. Esses padrões podem se manifestar de inúmeras formas e com intensidades variadas, sendo uma fonte tanto de conforto e previsibilidade para o indivíduo quanto, por vezes, de desafios para sua inclusão e flexibilidade. Vamos explorar as principais categorias:

- **Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos:** Esses são comportamentos que se repetem de forma aparentemente não funcional. Os maneirismos motores estereotipados, também conhecidos como "stims" (autostimulação), incluem balançar as mãos (flapping), balançar o corpo para frente e para trás ou lateralmente, pular, girar, estalar os dedos, ou andar na ponta dos pés. Para ilustrar, imagine um aluno que, quando ansioso ou excitado, começa a balançar as mãos vigorosamente na altura do rosto. O uso repetitivo de objetos pode envolver alinhar brinquedos ou objetos meticulosamente, girar rodas de carrinhos incessantemente, empilhar e derrubar blocos da mesma maneira por longos períodos, ou focar em partes específicas de um objeto (como o cheiro ou a textura) em vez de seu uso funcional. Considere uma criança que passa todo o recreio alinhando pedrinhas em uma longa fileira, ficando angustiada se alguém mexe em sua organização. A fala estereotipada ou repetitiva inclui a ecolalia, que pode ser imediata (repetir o que acabou de ouvir) ou tardia (repetir frases ou jingles ouvidos horas, dias ou semanas antes). Por exemplo, ao ser perguntado "Você quer suco?", o aluno responde "Você quer suco?". Também pode incluir o uso de frases idiossincráticas (frases com significado apenas para a pessoa) ou uma linguagem excessivamente formal ou pedante, por vezes chamada de "fala de pequeno professor".
- **Insistência na mesmice, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal:** Muitos indivíduos com TGD/TEA demonstram uma forte necessidade de previsibilidade e uma grande dificuldade em lidar com mudanças. Isso pode se manifestar como uma insistência em seguir exatamente as mesmas rotinas diárias: o mesmo caminho para a escola, a mesma ordem para se vestir, os mesmos alimentos no mesmo prato. Pequenas alterações, como um professor substituto ou uma mudança na disposição dos móveis da sala, podem gerar intensa ansiedade ou comportamentos disruptivos. Padrões ritualizados de comportamento podem envolver sequências específicas de ações que precisam ser completadas. Por exemplo, um aluno pode precisar tocar em todos os postes no caminho para a escola ou organizar seus materiais sobre a mesa de uma forma muito particular antes de iniciar uma tarefa. Rituais verbais também

são comuns, como fazer as mesmas perguntas repetidamente e esperar a mesma resposta, ou precisar dizer certas frases em momentos específicos. Imagine um aluno que, toda manhã, precisa perguntar ao professor "Hoje tem aula de matemática?" mesmo que saiba a resposta, e fica ansioso se a resposta não for dada da maneira esperada.

- **Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco:** É comum a presença de interesses intensos e, por vezes, incomuns em seu foco ou profundidade, para a idade ou contexto sociocultural. Esses interesses podem dominar o pensamento e as conversas do indivíduo. Exemplos incluem um fascínio por dinossauros, sistemas de transporte (trens, ônibus, metrô), números, datas, logotipos, personagens específicos de desenhos animados ou jogos, ou temas científicos complexos. A intensidade é uma característica chave; o aluno pode querer falar apenas sobre esse tema, colecionar tudo relacionado a ele e dedicar horas a pesquisá-lo, muitas vezes adquirindo um conhecimento enciclopédico. Para um professor, isso pode ser um desafio quando o aluno resiste a se engajar em atividades fora do seu hiperfoco, mas também uma oportunidade, pois esses interesses podem ser usados como porta de entrada para o aprendizado de outros conteúdos. Considere um aluno cujo interesse obsessivo seja por mapas; o professor pode usar mapas para ensinar geografia, história, matemática (escalas, distâncias) e até mesmo leitura e escrita (nomes de lugares, legendas).
- **Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente:** Este aspecto, que ganhou maior destaque no DSM-5, reconhece que indivíduos com TGD/TEA frequentemente processam as informações sensoriais de maneira diferente. A **hiper-reatividade** (sensibilidade aumentada) pode ocorrer em qualquer um dos sentidos:
  - *Auditiva:* Sons comuns como o barulho do pátio, o toque do sinal, o aspirador de pó, ou mesmo certos tons de voz podem ser percebidos como insuportavelmente altos ou dolorosos, levando o aluno a tapar os ouvidos, chorar ou tentar fugir do som.
  - *Visual:* Luzes fluorescentes que piscam sutilmente, luz solar intensa, padrões visuais complexos ou excesso de estímulos visuais em um

ambiente podem ser perturbadores. O aluno pode cobrir os olhos, preferir ambientes com pouca luz ou sentir-se sobrecarregado em salas muito decoradas.

- *Tátil*: Toques leves, certas texturas de roupas (como etiquetas ou lã), a textura de alguns alimentos na boca, ou ser tocado inesperadamente por um colega podem ser extremamente aversivos. Isso pode levar a recusa em usar certas roupas, seletividade alimentar ou reações intensas ao toque.
- *Olfativa/Gustativa*: Cheiros ou sabores específicos (perfumes, produtos de limpeza, certos alimentos) podem ser insuportáveis, provocando náuseas ou recusa alimentar. A seletividade alimentar é muito comum, com preferência por um repertório limitado de alimentos com base em sabor, textura, cheiro ou aparência. A **hipo-reatividade** (sensibilidade diminuída) também pode ocorrer:
- *Dor/Temperatura*: O aluno pode parecer indiferente a dor ou a temperaturas extremas, não reagindo a cortes ou machucados que normalmente causariam desconforto, ou não percebendo o frio ou o calor excessivo.
- *Proprioceptiva/Vestibular*: Pode haver uma busca por estímulos sensoriais intensos para se sentir "regulado", como balançar-se vigorosamente, pular, bater em objetos, ou uma aparente falta de consciência corporal, levando a esbarrões frequentes. Um aluno pode precisar de pressão profunda (como um abraço apertado ou coletes ponderados) para se sentir calmo. O **interesse sensorial incomum** pode incluir examinar objetos muito de perto, cheirar ou lambear objetos não alimentares, ou uma fascinação por luzes, objetos que giram, ou por sentir texturas específicas. Por exemplo, um aluno pode passar longos períodos observando a poeira flutuando em um feixe de luz ou esfregando repetidamente uma superfície macia.

Compreender esses PRRCIAs é vital, pois eles não são apenas "manias" ou comportamentos "estranhos". Muitas vezes, servem como importantes mecanismos de autorregulação, formas de lidar com a ansiedade, ou expressões de uma maneira diferente de perceber e interagir com o mundo.

## **O conceito de espectro: compreendendo a variabilidade individual dentro do TGD/TEA**

Talvez a palavra mais importante ao se discutir TGD ou TEA seja "espectro". Ela nos diz que não existe uma única forma de apresentação, mas sim uma vasta gama de possibilidades. As características que descrevemos nos domínios da comunicação social e dos padrões restritos e repetitivos de comportamento podem se manifestar em inúmeras combinações e com diferentes níveis de intensidade em cada indivíduo. É como um painel de mixagem de som, onde cada "botão" (característica) pode estar em uma posição diferente, resultando em um "som" (perfil individual) único.

A variabilidade é imensa. Podemos encontrar, por exemplo:

- **O "pequeno professor":** Aluno com linguagem verbal muito desenvolvida, por vezes pedante, com um conhecimento enciclopédico sobre um tema de grande interesse (que antigamente poderia ser classificado com Síndrome de Asperger). Pode ter dificuldades significativas na interação com colegas, em entender nuances sociais e em lidar com mudanças na rotina, mas se destacar academicamente em suas áreas de interesse.
- **A "criança silenciosa e observadora":** Aluno que fala pouco ou nada em ambiente escolar, evita contato visual, prefere atividades solitárias e pode apresentar sensibilidades sensoriais marcantes, mas que demonstra compreensão e aprende de forma visual ou através da observação atenta. Suas dificuldades na comunicação social são evidentes, mas seu mundo interno pode ser rico.
- **O "explorador sensorial":** Aluno que está constantemente em movimento, buscando estímulos sensoriais, tocando em tudo, talvez cheirando objetos, e que pode apresentar comportamentos repetitivos como balançar o corpo. Sua comunicação pode ser limitada, mas ele explora o mundo de uma forma muito tátil e cinestésica.
- **O "indivíduo com necessidades complexas de comunicação e suporte":** Aluno que pode não desenvolver a fala funcional, necessitar de sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), apresentar deficiência intelectual associada, e requerer suporte substancial para atividades da vida



diária e para regular comportamentos desafiadores que podem surgir de frustrações ou sobrecargas.

Essa diversidade se manifesta também ao longo da vida. As características do TGD/TEA não são estáticas; elas mudam com o desenvolvimento, as experiências e as intervenções.

- **Na primeira infância:** Os sinais podem ser sutis, como um bebê que não balbucia ou não aponta, que não responde ao nome, ou que tem um interesse incomum por certos objetos. A ausência de marcos do desenvolvimento social e comunicativo é um alerta.
- **Na idade escolar:** As dificuldades na interação com pares, as particularidades na comunicação, os interesses restritos e as sensibilidades sensoriais tornam-se mais evidentes no ambiente estruturado e socialmente demandante da escola. É aqui que muitos diagnósticos são feitos.
- **Na adolescência:** Os desafios sociais podem se intensificar com a crescente complexidade das relações entre pares. Questões de identidade, ansiedade e depressão podem surgir. Os interesses restritos podem se tornar mais sofisticados ou direcionados para áreas vocacionais.
- **Na vida adulta:** As manifestações continuam a variar. Alguns adultos no espectro levam vidas independentes, constituem família e têm carreiras de sucesso, embora ainda possam enfrentar desafios sociais ou necessitar de adaptações. Outros podem precisar de suporte contínuo em diversas áreas da vida.

O conceito de espectro também implica que o nível de suporte necessário varia enormemente. O DSM-5, ao introduzir os níveis de gravidade (Nível 1: Exigindo apoio; Nível 2: Exigindo apoio substancial; Nível 3: Exigindo apoio muito substancial), tenta capturar essa variação nas necessidades de suporte para cada um dos dois domínios centrais. É fundamental que o educador não generalize. Conhecer um aluno com TGD/TEA significa conhecer *um* aluno, não todos. A avaliação individualizada e a observação atenta são as chaves para compreender o perfil único de cada estudante.

## **Comorbidades e condições associadas: ampliando o olhar sobre as necessidades do aluno**

É muito comum que indivíduos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentem outras condições médicas, neurológicas, genéticas ou psiquiátricas concomitantes. Essas condições são chamadas de comorbidades e podem influenciar significativamente a apresentação clínica, o funcionamento diário e as necessidades de suporte do aluno. Um olhar atento do educador para além das características centrais do TGD/TEA é crucial para um planejamento educacional verdadeiramente abrangente e individualizado.

Algumas das comorbidades mais frequentemente associadas incluem:

- **Deficiência Intelectual (DI):** Uma proporção significativa de indivíduos no espectro também apresenta Deficiência Intelectual, em diferentes graus (leve, moderado, severo ou profundo). A presença de DI impacta o desenvolvimento cognitivo global, a capacidade de aprendizado acadêmico e as habilidades adaptativas. Por exemplo, um aluno com TGD/TEA e DI severa necessitará de um currículo funcional e de estratégias de ensino muito concretas e individualizadas, com foco na autonomia e comunicação funcional. Já um aluno com TGD/TEA e inteligência na média ou acima, mas com dificuldades específicas de aprendizagem, terá outras demandas.
- **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH):** A sobreposição entre TGD/TEA e TDAH é bastante comum. Alunos com ambas as condições podem apresentar dificuldades adicionais de concentração, impulsividade e agitação motora, o que pode intensificar os desafios em sala de aula. Imagine um aluno que já tem dificuldade em filtrar estímulos sensoriais (característica do TGD/TEA) e, adicionalmente, tem sua atenção facilmente desviada por qualquer estímulo irrelevante (característica do TDAH). As estratégias para esse aluno precisarão abordar tanto a organização do ambiente e das tarefas quanto o manejo da atenção e da impulsividade.
- **Transtornos de Ansiedade:** A ansiedade é uma comorbidade muito prevalente em pessoas no espectro. A dificuldade em lidar com a imprevisibilidade, as demandas sociais, as sobrecargas sensoriais e as

mudanças na rotina podem gerar níveis elevados de ansiedade. Isso pode se manifestar como preocupações excessivas, fobias específicas, ansiedade de separação, mutismo seletivo (incapacidade de falar em certas situações sociais, como na escola, apesar de falar em outros ambientes) ou crises de ansiedade. Para ilustrar, um aluno pode desenvolver uma fobia escolar devido à ansiedade social e sensorial vivenciada no ambiente da escola.

- **Depressão:** Especialmente em adolescentes e adultos no espectro, a depressão pode ser uma comorbidade significativa. As dificuldades crônicas de interação social, o sentimento de inadequação, o bullying e a dificuldade em alcançar metas pessoais podem contribuir para o desenvolvimento de quadros depressivos. Os sinais podem ser atípicos, como aumento da irritabilidade, perda de interesse em atividades que antes eram prazerosas (mesmo os hiperfocos) ou isolamento social ainda maior.
- **Transtornos da Linguagem:** Embora as dificuldades na comunicação social sejam um critério central do TGD/TEA, alguns indivíduos também podem apresentar Transtornos da Linguagem específicos, como dificuldades na articulação dos sons da fala, na organização gramatical ou na compreensão da linguagem em um nível mais formal, para além dos aspectos pragmáticos.
- **Epilepsia:** A prevalência de epilepsia é maior em pessoas com TGD/TEA do que na população em geral, especialmente naquelas com Deficiência Intelectual associada. É fundamental que a escola esteja ciente dessa condição e saiba como proceder em caso de crise convulsiva.
- **Transtornos do Sono:** Dificuldades para iniciar ou manter o sono, ou padrões de sono irregulares, são queixas comuns. A privação de sono pode exacerbar as dificuldades comportamentais, a irritabilidade e os problemas de atenção durante o dia.
- **Dificuldades Motoras (Dispraxia do Desenvolvimento):** Muitos indivíduos no espectro apresentam dificuldades na coordenação motora fina (como para escrever ou amarrar sapatos) e grossa (como para correr, pular ou praticar esportes). Isso pode afetar o desempenho em atividades escolares e a participação em brincadeiras.
- **Condições Gastrointestinais:** Problemas como constipação, diarreia ou dores abdominais são relatados com maior frequência em pessoas com

TGD/TEA, o que pode estar relacionado, em parte, à seletividade alimentar e a sensibilidades.

O reconhecimento dessas comorbidades é essencial porque elas podem mascarar ou agravar as características do TGD/TEA, e vice-versa. Um comportamento desafiador, por exemplo, pode não ser apenas uma manifestação do TGD/TEA, mas também um sintoma de ansiedade não diagnosticada ou de uma dor não comunicada. Portanto, uma abordagem multidisciplinar, envolvendo médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, além da família e da escola, é frequentemente necessária para um diagnóstico preciso e um plano de intervenção abrangente. Para o educador, estar ciente dessas possibilidades permite uma observação mais qualificada e um encaminhamento mais assertivo para avaliação especializada, além de adaptar as estratégias pedagógicas para contemplar todas as necessidades do aluno.

### **Potencialidades e talentos no espectro: para além das dificuldades**

Ao discutirmos as características do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), é comum que o foco recaia sobre os déficits e desafios, afinal, são eles que definem os critérios diagnósticos. No entanto, é fundamental e enriquecedor lançar um olhar igualmente atento para as potencialidades, talentos e pontos fortes que frequentemente acompanham esses indivíduos. Uma visão equilibrada, que reconhece tanto as dificuldades quanto as habilidades, é a base para uma educação verdadeiramente inclusiva e que promove o desenvolvimento integral do aluno.

Muitas pessoas no espectro demonstram habilidades notáveis em áreas específicas, por vezes relacionadas aos seus interesses restritos, mas não exclusivamente. Algumas dessas potencialidades incluem:

- **Hiperfoco e Atenção a Detalhes:** A capacidade de se concentrar intensamente em um tópico de interesse (hiperfoco) pode ser uma grande vantagem. Quando engajados em tarefas que despertam sua paixão, alunos com TGD/TEA podem demonstrar uma persistência e um nível de concentração admiráveis, levando a um conhecimento profundo e

especializado. A atenção a detalhes, que em alguns contextos pode ser vista como rigidez, em outros é uma habilidade valiosa para identificar erros, padrões ou informações que passam despercebidas pela maioria. Imagine um aluno que, devido ao seu hiperfoco em programação, desenvolve habilidades avançadas em codificação desde cedo, ou outro que, fascinado por história, memoriza datas e eventos com uma precisão impressionante.

- **Memória:** Muitos indivíduos no espectro possuem uma excelente capacidade de memorização, especialmente para fatos, informações visuais ou dados relacionados aos seus interesses. Isso pode se manifestar na lembrança de rotas, diálogos de filmes, regras complexas ou vastas quantidades de informação sobre um tema específico. Por exemplo, um aluno pode se lembrar exatamente da página de um livro onde uma informação foi lida semanas atrás.
- **Pensamento Lógico e Sistemático:** Algumas pessoas com TGD/TEA apresentam uma forte afinidade com a lógica, sistemas e padrões. Isso pode se traduzir em habilidades para matemática, ciências da computação, engenharia ou outras áreas que exigem pensamento analítico e sistemático. A preferência por regras claras e previsibilidade pode ser um trunfo em campos que valorizam a precisão.
- **Honestidade e Justiça:** A tendência a uma interpretação literal da linguagem e uma menor preocupação com as "sutilezas" das convenções sociais pode levar a uma honestidade direta, por vezes desconcertante, mas genuína. Muitos indivíduos no espectro têm um forte senso de justiça e podem ser muito leais às regras e às pessoas com quem estabelecem laços.
- **Criatividade e Perspectiva Única:** A forma diferente de processar informações e perceber o mundo pode levar a soluções criativas e a perspectivas originais para problemas. O pensamento "fora da caixa" pode ser uma consequência natural de um cérebro que não está preso aos modos de pensar convencionais. Artistas, músicos e escritores no espectro frequentemente demonstram essa originalidade.
- **Habilidades Visuoespaciais:** Alguns indivíduos apresentam talentos notáveis em áreas que envolvem processamento visuoespacial, como montar quebra-cabeças complexos, desenhar, ou navegar por espaços tridimensionais (mentalmente ou fisicamente).

- **Lealdade e Confiabilidade:** Uma vez que um laço de confiança é estabelecido, pessoas no espectro podem ser extremamente leais e dedicadas em seus relacionamentos e em suas responsabilidades.

É crucial que o educador procure identificar e nutrir essas potencialidades. Elas não apenas podem ser a chave para o sucesso acadêmico e profissional futuro, mas também são fundamentais para a autoestima e o bem-estar do aluno. Algumas estratégias incluem:

- **Utilizar os Interesses Especiais:** Incorporar os hiperfocos do aluno nas atividades pedagógicas pode aumentar significativamente o engajamento e facilitar a aprendizagem de outros conteúdos. Se o aluno ama trens, por que não usar trens para ensinar matemática, geografia ou história?
- **Oferecer Oportunidades para Demonstrar Talentos:** Criar espaços para que o aluno possa compartilhar seus conhecimentos e habilidades pode ser muito gratificante. Uma apresentação sobre seu tema de interesse, a participação em clubes de ciências ou matemática, ou a exposição de seus desenhos podem ser formas de valorizar seus talentos.
- **Fornecer Feedback Positivo e Específico:** Reconhecer e elogiar as qualidades e os esforços do aluno, especialmente em suas áreas de força, ajuda a construir a autoconfiança.
- **Adaptar o Ambiente e as Tarefas:** Em alguns casos, pequenas adaptações podem permitir que o aluno utilize melhor suas habilidades. Por exemplo, um aluno com grande atenção a detalhes pode se destacar em tarefas de revisão ou organização, desde que o ambiente seja calmo e previsível.

Lembrar que cada aluno é um universo de possibilidades é o primeiro passo. Ao olharmos para um aluno com TGD/TEA, não devemos ver apenas uma lista de déficits a serem "corrigidos", mas um ser humano complexo, com uma combinação única de desafios e talentos. A verdadeira inclusão acontece quando criamos um ambiente que não só acomoda as dificuldades, mas que ativamente celebra e cultiva as potencialidades de cada um.

## Sinais de alerta e o processo de identificação do TGD no contexto escolar inicial

A etapa de identificação de possíveis sinais do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), especialmente no contexto da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, é de uma delicadeza e importância imensuráveis. É neste período que a criança está imersa em um ambiente rico em interações sociais e demandas de aprendizado, tornando a escola um local privilegiado para a observação de padrões de desenvolvimento que podem fugir ao esperado. A detecção precoce de sinais de alerta não visa rotular a criança, mas sim abrir caminhos para uma compreensão mais aprofundada de suas necessidades e para a oferta de suportes adequados o mais cedo possível, o que pode fazer uma diferença substancial em sua trajetória de desenvolvimento e qualidade de vida.

### O papel do educador na identificação precoce: observador atento, não diagnosticador

O educador, pela sua convivência diária e sistemática com a criança, ocupa uma posição singular e estratégica no processo de identificação precoce de sinais que podem sugerir um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Vocês, professores, são como faróis atentos, perscrutando o vasto oceano do desenvolvimento infantil, capazes de perceber nuances e particularidades que poderiam passar despercebidas em observações mais esporádicas. Sua capacidade de notar desvios sutis na comunicação, na interação social ou nos padrões de comportamento é um recurso valiosíssimo.

É fundamental, contudo, delimitar com clareza o escopo da sua atuação. O papel do educador é o de **observador qualificado e sensível**, que registra e analisa os comportamentos da criança dentro do contexto pedagógico, comparando-os com os marcos típicos do desenvolvimento para aquela faixa etária. Sua função não é, e nunca deve ser, a de realizar um diagnóstico. O diagnóstico de TGD/TEA é um processo complexo, que exige a avaliação de uma equipe multidisciplinar especializada, geralmente composta por médicos (neuropediatra, psiquiatra infantil),

psicólogos, fonoaudiólogos e, por vezes, terapeutas ocupacionais e outros profissionais da saúde.

Imagine a seguinte situação: uma professora da educação infantil percebe que um de seus alunos, com três anos de idade, raramente atende quando chamado pelo nome, evita o contato visual com colegas e adultos, e passa a maior parte do tempo no recreio alinhando os carrinhos em vez de participar das brincadeiras em grupo. Além disso, ele apresenta grande desconforto com o barulho da sala durante as atividades de música, tapando os ouvidos e, por vezes, chorando. A função dessa professora não é concluir que "este aluno tem autismo". Sua responsabilidade é registrar essas observações de forma detalhada e objetiva – a frequência com que ocorrem, a intensidade, o contexto – e, a partir daí, compartilhar suas preocupações de maneira construtiva com a coordenação pedagógica da escola e, subsequentemente, com a família da criança.

A identificação precoce é crucial porque quanto mais cedo forem implementadas intervenções e suportes adequados, melhores serão os prognósticos em termos de desenvolvimento de habilidades comunicativas, sociais, cognitivas e adaptativas. Crianças que recebem estimulação apropriada desde pequenas tendem a apresentar ganhos significativos. Portanto, a observação atenta do educador é o primeiro passo fundamental nessa jornada, atuando como um elo essencial entre a criança, a família e os serviços de apoio especializado. É um papel de grande responsabilidade, que exige conhecimento, sensibilidade e uma ética profissional impecável.

### **Sinais de alerta no desenvolvimento da comunicação e interação social na primeira infância (Educação Infantil)**

A primeira infância, que compreende o período da Educação Infantil (geralmente dos 0 aos 5 anos), é uma janela crítica para o desenvolvimento da comunicação e da interação social. É nessa fase que se espera que a criança comece a demonstrar interesse genuíno pelos outros, a desenvolver habilidades de linguagem e a participar de trocas sociais cada vez mais complexas. Desvios significativos nesses marcos podem ser sinais de alerta para o TGD/TEA. É importante lembrar que a



ausência de um ou outro comportamento isoladamente não configura um transtorno, mas a persistência de um conjunto de sinais deve chamar a atenção do educador.

Vamos analisar alguns desses sinais, divididos por áreas para facilitar a compreensão:

- **Dificuldades na Reciprocidade Socioemocional:**

- **Não responder consistentemente ao próprio nome:** Por volta dos 9-12 meses, espera-se que o bebê se volte quando chamado. Uma criança que, aos 2 ou 3 anos, raramente ou nunca responde ao ser chamada pelo nome, mesmo em um ambiente sem muitas distrações, pode estar demonstrando um sinal. Imagine um professor chamando "Pedro! Pedro!", e Pedro, mesmo estando próximo e sem uma atividade que o absorva intensamente, não esboça reação.
- **Pouco ou nenhum sorriso social dirigido:** O sorriso em resposta à interação com outra pessoa (sorriso social) é um marco importante. A ausência ou raridade desse sorriso, especialmente após os primeiros meses de vida, pode ser um indicativo. Considere um bebê de 6 meses que raramente sorri de volta quando o educador sorri e fala com ele.
- **Dificuldade em iniciar ou responder a interações sociais:** A criança pode parecer mais interessada em objetos do que em pessoas, ou pode não buscar ativamente a interação com adultos ou outras crianças. Por exemplo, uma criança de 4 anos que, durante toda a rodinha de conversa, permanece alheia, olhando para um ponto fixo ou para as próprias mãos, sem tentar participar ou responder às perguntas do professor.
- **Dificuldade em compartilhar interesses ou prazeres (atenção compartilhada):** Por volta dos 9-14 meses, crianças começam a apontar para objetos ou eventos de interesse para compartilhar a experiência com outra pessoa, olhando alternadamente para o objeto e para o adulto. A ausência ou escassez desse comportamento é um sinal importante. Para ilustrar, um avião passa no céu; as outras crianças apontam e olham para o professor buscando sua reação, mas

uma criança específica parece não notar ou não se importa em compartilhar essa descoberta.

- **Não buscar conforto ou afeto de forma típica:** Embora algumas crianças com TGD/TEA sejam afetuosas, outras podem não procurar consolo quando estão machucadas, assustadas ou chateadas, ou podem fazê-lo de maneira atípica (por exemplo, aproximando-se de costas).
- **Dificuldade em brincadeiras de imitação ou faz-de-conta simples:** A imitação de gestos, sons ou ações é fundamental para o aprendizado. Crianças com TGD/TEA podem ter dificuldade em imitar os outros espontaneamente. O brincar de faz-de-conta (como dar comida para uma boneca ou fingir que um bloco é um carro) pode estar ausente ou ser muito limitado e repetitivo.
- **Dificuldades nos Comportamentos Comunicativos Não Verbais:**
  - **Contato visual escasso, ausente ou atípico:** A criança pode evitar olhar nos olhos dos outros, olhar de forma fugaz, ou usar o contato visual de maneira não integrada com outras formas de comunicação. Um exemplo seria uma criança que, ao pedir algo, olha para o objeto desejado, mas não para o rosto do adulto.
  - **Pouco uso de gestos para se comunicar:** O uso de gestos como acenar, dar tchau, mandar beijo, ou apontar para pedir algo ("pointing protoimperativo") pode ser limitado ou ausente. O apontar para compartilhar interesse ("pointing protodeclarativo"), como mencionado antes, é particularmente relevante.
  - **Expressões faciais limitadas ou incongruentes:** A criança pode apresentar uma gama restrita de expressões faciais, ou suas expressões podem não corresponder à emoção que se esperaria no contexto. Por exemplo, uma expressão facial que permanece neutra mesmo durante uma brincadeira divertida.
  - **Dificuldade em compreender gestos ou expressões faciais dos outros:** A criança pode não "ler" as pistas não verbais dos outros, como não perceber que o professor está sério ou que um colega está triste pela sua expressão.
- **Atraso ou Particularidades no Desenvolvimento da Fala e Linguagem:**

- **Atraso significativo no desenvolvimento da fala:** Embora a variação no desenvolvimento da fala seja ampla, um atraso acentuado (por exemplo, ausência de palavras significativas aos 2 anos ou de frases simples aos 3 anos) deve ser investigado.
- **Uso atípico da linguagem:** Mesmo quando a fala está presente, pode haver particularidades como ecolalia (repetição de palavras ou frases ouvidas, de forma imediata ou tardia), inversão pronominal (referir-se a si mesmo como "você" ou pelo nome em vez de "eu"), ou uma entonação monótona ou cantada. Por exemplo, ao invés de dizer "Eu quero água", a criança diz "Você quer água?", repetindo a pergunta que o adulto lhe fez.
- **Dificuldade em compreender a linguagem:** A criança pode ter problemas para entender instruções simples, mesmo que sua audição seja normal.
- **Fala não usada primariamente para comunicação social:** Algumas crianças podem falar, mas não usam a linguagem de forma funcional para interagir, fazer pedidos claros, ou expressar suas necessidades e sentimentos aos outros.

É vital que os educadores da Educação Infantil estejam familiarizados com esses sinais, pois sua observação pode ser o primeiro passo para garantir que a criança e sua família recebam o apoio necessário.

### **Sinais de alerta em padrões de comportamento, interesses e atividades na primeira infância (Educação Infantil)**

Além das dificuldades na comunicação e interação social, o TGD/TEA é caracterizado por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (PRRCIAs). Na primeira infância, esses padrões podem ser particularmente notáveis e, por vezes, são os primeiros a chamar a atenção de pais e educadores, mesmo antes que as dificuldades sociais se tornem tão evidentes.

Vejamos alguns exemplos desses sinais na faixa etária da Educação Infantil (0-5 anos):

- **Movimentos motores estereotipados ou repetitivos:**
  - **Maneirismos com as mãos ou dedos:** Balançar as mãos (flapping), torcer os dedos, olhar fixamente para as mãos. Imagine um bebê que, frequentemente, agita as mãos perto do rosto quando está excitado ou interessado em algo.
  - **Movimentos corporais repetitivos:** Balançar o corpo para frente e para trás ou lateralmente (rocking), pular no mesmo lugar, girar em torno de si mesmo. Por exemplo, uma criança de 3 anos que, em momentos de transição ou ansiedade, começa a se balançar ritmicamente.
  - **Posturas incomuns ou andar na ponta dos pés persistente:** Embora andar na ponta dos pés possa ser uma fase normal para algumas crianças pequenas, a persistência desse padrão além dos 2-3 anos, ou de forma muito frequente, pode ser um sinal.
- **Uso repetitivo de objetos ou interesse em partes de objetos:**
  - **Brincar repetitivo e pouco funcional:** Alinhar brinquedos (carrinhos, blocos) de forma precisa e repetida, empilhar objetos sempre da mesma maneira, abrir e fechar portas ou gavetas incessantemente. Considere uma criança que, em vez de fazer um carrinho andar, passa longos períodos apenas girando suas rodas.
  - **Foco em partes de objetos:** Interesse excessivo por rodas, etiquetas, luzes que piscam, ou por sentir a textura de um objeto específico, em detrimento de seu uso funcional.
  - **Apego incomum a objetos específicos:** Um apego intenso e inflexível a um objeto que não é tipicamente um item de transição (como um ursinho ou cobertor), podendo ser um bloco de montar, um pedaço de barbante, ou um carrinho específico, e grande sofrimento se esse objeto é retirado.
- **Insistência na mesmice e dificuldade com mudanças:**
  - **Adesão inflexível a rotinas:** Necessidade de que as coisas aconteçam sempre da mesma maneira, na mesma ordem. Por exemplo, uma criança que só aceita comer se o prato, o copo e os talheres estiverem dispostos de uma forma muito particular, ou que

insiste em seguir sempre o mesmo caminho para a escola, entrando em crise se houver um desvio.

- **Angústia intensa com pequenas mudanças:** Reações desproporcionais a alterações mínimas no ambiente (como um móvel fora do lugar) ou na rotina (como uma atividade diferente da usual na escola).
- **Rituais:** Sequências de comportamentos que a criança precisa realizar de forma específica. Por exemplo, antes de dormir, precisar alinhar todos os seus bichos de pelúcia em uma determinada ordem.
- **Interesses altamente restritos e fixos (embora possa ser mais difícil de identificar plenamente em crianças muito pequenas):**
  - **Interesse intenso e precoce por temas específicos:** Em crianças um pouco mais velhas na Educação Infantil (4-5 anos), pode surgir um interesse muito forte e persistente por temas como letras, números, logotipos, dinossauros, ou personagens específicos, com um conhecimento que parece avançado para a idade, mas com dificuldade em se interessar por outros assuntos.
- **Reações incomuns a estímulos sensoriais:**
  - **Hipersensibilidade sensorial:**
    - *Auditiva:* Angústia extrema com sons como liquidificador, aspirador de pó, secador de cabelo, latidos, ou mesmo o barulho de muitas crianças falando ao mesmo tempo na sala. A criança pode tapar os ouvidos, chorar ou tentar fugir.
    - *Tátil:* Aversão a certas texturas de roupas (etiquetas, costuras), a ser tocada (especialmente de surpresa), a sujar as mãos (com tinta, areia, cola), ou a texturas de certos alimentos.
    - *Visual:* Desconforto com luzes brilhantes ou piscantes, ou fascinação por luzes e sombras.
    - *Olfativa/Gustativa:* Reações fortes a cheiros ou sabores, levando a uma seletividade alimentar extrema (aceitar apenas um número muito limitado de alimentos, com base na cor, textura ou marca).
  - **Hiposensibilidade sensorial:**

- *Dor/Temperatura*: Aparente indiferença à dor (não chorar ao cair ou se machucar) ou a temperaturas extremas.
- *Busca por estímulos*: Necessidade de tocar em tudo, de sentir pressão profunda (gostar de abraços muito apertados, de se enfiar em lugares apertados), ou de movimentos intensos (balançar-se vigorosamente, pular muito).
- **Interesse sensorial incomum**: Levar objetos à boca com frequência para além da fase oral típica, cheirar objetos ou pessoas, ou observar objetos de ângulos inusitados.

É essencial que o educador observe esses comportamentos não como "manias" ou "birras" isoladas, mas como possíveis indicadores de uma forma diferente de processar o mundo e de se organizar internamente. A frequência, a intensidade e o impacto desses comportamentos no dia a dia da criança e em sua capacidade de participar das atividades escolares são fatores chave a serem considerados.

## **Sinais de alerta emergentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Ao ingressar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (aproximadamente dos 6 aos 8/9 anos), as demandas sociais, comunicativas e acadêmicas sobre a criança aumentam consideravelmente. A estrutura da sala de aula torna-se mais formal, as interações com os pares ganham complexidade e espera-se maior autonomia e capacidade de seguir instruções mais elaboradas. Nesse contexto, alguns sinais de alerta para TGD/TEA que talvez fossem mais sutis na Educação Infantil podem se tornar mais evidentes, ou novas manifestações podem surgir.

### **Na área da Comunicação e Interação Social:**

- **Dificuldades persistentes em fazer e manter amizades**: A criança pode desejar ter amigos, mas não saber como iniciar ou sustentar uma interação, ou suas tentativas podem ser vistas como "estranhas" ou "inoportunas" pelos colegas. Pode preferir brincar sozinha ou interagir melhor com adultos do que com outras crianças. Imagine um aluno que, no recreio, vagueia sozinho pelo pátio ou tenta se aproximar dos grupos de forma abrupta, falando apenas de seus próprios interesses.

- **Interpretação literal da linguagem:** Dificuldade em compreender piadas, ironias, metáforas, sarcasmo ou linguagem figurada. Por exemplo, se o professor diz "Vamos dar uma mãozinha para o colega", o aluno pode literalmente procurar uma mão para dar.
- **Dificuldade em compreender e seguir regras sociais implícitas em jogos e brincadeiras em grupo:** Pode ter problemas em esperar sua vez, em compartilhar materiais, ou em entender as "regras não escritas" das interações sociais, levando a conflitos com os colegas.
- **Problemas com a pragmática da conversa:** Dificuldade em iniciar ou manter uma conversa, em respeitar os turnos de fala (pode interromper muito ou não saber quando é sua vez de falar), em manter o tópico da conversa ou em fornecer a quantidade adequada de informação (pode ser muito vago ou excessivamente detalhista).
- **Comunicação não verbal atípica:** O contato visual pode continuar sendo um desafio, assim como o uso e a compreensão de gestos e expressões faciais para regular a interação social. A criança pode não perceber, por exemplo, que um colega está chateado pela sua expressão facial ou tom de voz.
- **Isolamento social ou interações sociais de qualidade peculiar:** Pode se isolar no recreio, evitar atividades em grupo, ou, quando interage, pode fazê-lo de forma muito passiva ou, ao contrário, de forma excessivamente diretiva ou focada em seus próprios interesses.

#### **Na área de Padrões de Comportamento, Interesses e Atividades:**

- **Interesses restritos e intensos que podem interferir no aprendizado:** O hiperfoco em temas específicos pode se tornar mais elaborado. Embora isso possa levar a um conhecimento profundo, pode também dificultar o engajamento em outras áreas do currículo. Um aluno apaixonado por sistema solar pode resistir a participar de aulas de português ou história que não se relacionem com seu tema.
- **Adesão inflexível a rotinas e rituais mais complexos:** A necessidade de previsibilidade pode se manifestar em rituais mais elaborados para iniciar tarefas escolares, ou em grande resistência a mudanças na programação da

aula ou na forma como uma atividade é conduzida. Por exemplo, um aluno pode insistir em usar sempre o mesmo tipo de caderno e caneta, ou precisar que as instruções sejam dadas sempre da mesma maneira.

- **Dificuldade com a flexibilidade de pensamento:** Problemas em mudar de estratégia para resolver um problema, em aceitar diferentes formas de realizar uma tarefa, ou em lidar com imprevistos.
- **Maneirismos motores:** Comportamentos repetitivos como balançar o corpo, as mãos, ou outros movimentos podem persistir ou se tornar mais discretos, mas ainda presentes em momentos de ansiedade, tédio ou excitação.
- **Sensibilidades sensoriais impactando o ambiente de aprendizagem:**
  - O barulho da sala de aula (conversas, arrastar de cadeiras), o zumbido de lâmpadas fluorescentes, ou o excesso de estímulos visuais (cartazes, móveis) podem ser fontes significativas de distração ou sobrecarga.
  - A necessidade de movimento (hipossensibilidade vestibular ou proprioceptiva) pode levar o aluno a se levantar frequentemente, balançar na cadeira, ou ter dificuldade em permanecer sentado por longos períodos.
  - A sensibilidade tátil pode dificultar o uso de certos materiais escolares ou uniformes, ou gerar desconforto em atividades que envolvam contato físico.
- **Organização e planejamento:** Podem surgir dificuldades na organização de materiais, no planejamento de tarefas mais longas ou na gestão do tempo, especialmente se não houver uma estrutura externa clara.

É importante notar que muitas dessas características podem, isoladamente, ser encontradas em crianças com desenvolvimento típico ou com outras condições. No entanto, no TGD/TEA, esses sinais são persistentes, ocorrem em múltiplos contextos (escola, casa) e causam um impacto clinicamente significativo no funcionamento social, acadêmico e adaptativo da criança. A observação contínua e contextualizada do educador é fundamental para identificar a necessidade de uma avaliação mais aprofundada.



## A importância da documentação sistemática: registrando observações relevantes

Uma vez que o educador começa a notar sinais de alerta que persistem e impactam o desenvolvimento e a participação do aluno, o próximo passo crucial é a documentação sistemática dessas observações. Um registro cuidadoso, objetivo e detalhado é uma ferramenta poderosa que servirá de base para diversas ações futuras: embasar a conversa com a coordenação pedagógica e com a família, fornecer informações valiosas para a equipe multidisciplinar que poderá realizar a avaliação diagnóstica, e ajudar no planejamento de estratégias pedagógicas individualizadas.

Mas como deve ser essa documentação? Ela precisa ir além de impressões vagas ou julgamentos. O foco deve estar em **descrever comportamentos observáveis**, e não em interpretá-los prematuramente. Aqui estão algumas diretrizes para um registro eficaz:

- **Seja Específico e Descritivo:** Em vez de anotar "Aluno X foi agressivo hoje", descreva o que aconteceu: "Durante a atividade de pintura em grupo, Aluno X (data, hora) empurrou o Colega Y quando este tentou pegar o pote de tinta azul. Antes disso, Aluno X estava usando a tinta azul e havia dito 'Meu!'. Após empurrar, Aluno X pegou o pote de tinta e continuou a pintar, enquanto Colega Y chorou."
- **Inclua o Contexto:** O comportamento não ocorre no vácuo. Anote o que estava acontecendo antes (antecedentes), durante e depois (consequências) do comportamento observado. Onde ocorreu? Quem estava presente? Qual era a atividade? Isso ajuda a identificar possíveis gatilhos ou funções do comportamento.
- **Registre a Frequência e a Intensidade:** Com que frequência o comportamento ocorre (várias vezes ao dia, uma vez por semana)? Qual a sua intensidade (um leve balançar de mãos versus um balançar vigoroso que impede a realização da tarefa)?
- **Anote a Duração:** Por quanto tempo o comportamento persistiu? Por exemplo, "Chorou por 15 minutos após a mudança na rotina da aula."

- **Data e Hora:** Sempre date e, se possível, coloque o horário de cada observação. Isso ajuda a identificar padrões ao longo do tempo.
- **Observe em Diferentes Situações:** Procure registrar observações em diversos contextos escolares: sala de aula (atividades individuais, em grupo, livres), recreio, refeitório, aulas especializadas (educação física, artes).
- **Foque nos Sinais de Alerta Relevantes:** Direcione sua observação para as áreas chave do desenvolvimento social, comunicativo e comportamental que discutimos anteriormente. Por exemplo:
  - *Interação social:* Como o aluno responde a tentativas de interação de colegas/adultos? Ele inicia interações? Como são suas brincadeiras?
  - *Comunicação:* Como ele expressa suas necessidades e desejos? Usa gestos? Faz contato visual? Como é sua fala (se presente)? Compreende instruções?
  - *Comportamentos e Interesses:* Apresenta movimentos repetitivos? Tem interesses muito intensos ou específicos? Como reage a mudanças na rotina? Apresenta sensibilidades sensoriais?
- **Utilize Diferentes Instrumentos (se disponíveis e apropriados):**
  - **Diário de Bordo ou Caderno de Observações:** Um caderno dedicado para anotações cronológicas.
  - **Portfólios:** Coleta de trabalhos do aluno que podem ilustrar tanto suas dificuldades quanto suas potencialidades e interesses.
  - **Checklists de Desenvolvimento:** Se a escola utilizar protocolos ou checklists baseados nos marcos do desenvolvimento, eles podem ser ferramentas úteis, desde que usados como guia para observação e não como diagnóstico.
  - **Registros Fotográficos ou em Vídeo (com autorização):** Em alguns casos, e sempre com o consentimento informado da família e seguindo as diretrizes éticas e legais da escola, um breve registro em vídeo de uma interação ou comportamento específico pode ser muito ilustrativo para a equipe técnica.

**O que evitar na documentação:**

- **Rótulos e Diagnósticos Prematuros:** Não escreva "Aluno X é autista" ou "Aluno Y tem TDAH". Use linguagem descritiva.
- **Julgamentos de Valor:** Evite termos como "malcriado", "preguiçoso", "estranho". Mantenha a objetividade.
- **Generalizações Excessivas:** Em vez de "Ele nunca interage", prefira "Nas últimas cinco rodinhas de conversa, ele não fez contato visual nem respondeu verbalmente quando seu nome foi chamado".

Considere este exemplo de um bom registro: "**Data: 27/05/2025, Terça-feira Aluno:** Lucas M. (4 anos e 2 meses) **Situação:** Atividade de desenho livre com giz de cera, em mesas coletivas (10:00 - 10:30). **Observação:** Lucas sentou-se à mesa e imediatamente pegou todos os gizes de cera azuis e verdes, alinhando-os à sua frente. Quando a colega ao lado (Sofia) tentou pegar um giz azul da fileira de Lucas, ele gritou agudamente, cobriu os ouvidos com as mãos e começou a balançar o corpo para frente e para trás na cadeira por aproximadamente 2 minutos. Não fez contato visual com Sofia nem com a professora, que tentou mediar. Após a professora oferecer a Lucas uma folha de papel separada e um novo conjunto de gizes (incluindo azuis e verdes apenas para ele), ele parou de balançar e começou a desenhar círculos repetidamente, usando apenas o giz azul escuro. Não interagiu verbalmente durante o episódio."

Este tipo de documentação sistemática e respeitosa é um pilar para o processo de identificação e para a construção de uma parceria eficaz com a família e com os profissionais de saúde.

### **A comunicação com a família: uma parceria delicada e essencial**

Após um período de observação atenta e documentação sistemática dos sinais de alerta, chega o momento de compartilhar essas preocupações com a família do aluno. Esta é, possivelmente, uma das conversas mais delicadas e importantes que um educador pode ter. Abordar os pais para falar sobre possíveis dificuldades no desenvolvimento de seu filho requer empatia, sensibilidade, preparo e um foco inabalável na construção de uma parceria em prol da criança.

Aqui estão algumas diretrizes para conduzir essa comunicação de forma respeitosa e construtiva:

- **Prepare-se para a Conversa:**

- **Converse com a Coordenação Pedagógica:** Antes de falar com a família, alinhe suas observações e preocupações com a coordenação da escola. Decidam juntos a melhor forma de abordagem e quem participará da reunião (idealmente, o professor e um membro da equipe gestora/coordenação).
- **Reúna sua Documentação:** Tenha em mãos seus registros objetivos e descritivos. Eles serão a base da sua conversa, mostrando que suas preocupações são fundamentadas em observações concretas e não em impressões subjetivas.
- **Escolha o Momento e o Local Adequados:** Marque uma reunião presencial em um local privativo e tranquilo, onde não haja interrupções. Evite conversas apressadas no portão da escola ou por telefone para assuntos dessa magnitude. Reserve tempo suficiente para que a conversa possa fluir sem pressa.

- **Iniciando a Conversa com Empatia:**

- **Comece de Forma Positiva:** Inicie a conversa destacando aspectos positivos do aluno, suas qualidades, seus interesses, ou algum progresso que ele tenha feito. Isso ajuda a criar um clima mais receptivo. Por exemplo: "Temos observado como o João é curioso e como ele se concentra intensamente quando está montando os blocos."
- **Seja Direto, Mas Gentil:** Use uma linguagem clara, simples e respeitosa. Evite jargões técnicos ou termos diagnósticos. O objetivo é compartilhar observações e preocupações, não dar um diagnóstico.
- **Foque nos Comportamentos Observados:** Apresente suas observações de forma descritiva, baseando-se em seus registros. Por exemplo: "Temos notado que, nas últimas semanas, durante as atividades em grupo, o João tem apresentado dificuldade em esperar sua vez e em compartilhar os brinquedos. Por exemplo, na terça-feira, durante a brincadeira com massinha..." ou "Percebemos também que

ele parece se incomodar bastante com os ruídos mais altos na sala, como quando as crianças cantam, e costuma tapar os ouvidos."

- **Compartilhando Preocupações e Sugerindo Próximos Passos:**

- **Expresse sua Preocupação Genuína:** Deixe claro que sua intenção é o bem-estar e o desenvolvimento da criança. "Essas observações nos levam a pensar sobre como podemos apoiá-lo melhor aqui na escola e se haveria algo mais que pudéssemos fazer juntos."
- **Pergunte sobre as Percepções da Família:** É fundamental ouvir os pais. Pergunte se eles também observam comportamentos semelhantes em casa ou em outros contextos. "Vocês têm observado algo parecido em casa? Como ele costuma reagir a essas situações fora da escola?" Muitas vezes, a família já tem suas próprias preocupações ou já notou essas particularidades.
- **Sugira uma Avaliação Especializada:** Com base nas observações da escola e, possivelmente, da família, sugira delicadamente a busca por uma avaliação com profissionais especializados (neuropediatra, psicólogo infantil, fonoaudiólogo). Enfatize que essa avaliação pode ajudar a compreender melhor as necessidades da criança e a traçar o melhor caminho para apoiá-la. Por exemplo: "Diante dessas nossas observações e do que vocês estão nos contando, talvez fosse interessante conversar com um especialista, como um neuropediatra ou um psicólogo infantil. Eles poderiam nos ajudar a entender melhor como o João se desenvolve e quais seriam os melhores suportes para ele."
- **Ofereça Apoio e Informação (se disponível):** Se a escola tiver contatos de serviços de avaliação na comunidade ou informações sobre direitos, pode ser útil compartilhá-los, sempre como sugestão e não como imposição.

- **Durante e Após a Conversa:**

- **Ouçá Atentamente e Valide os Sentimentos da Família:** Os pais podem reagir de diversas formas: surpresa, negação, tristeza, alívio (por finalmente alguém notar), raiva. Acolha todas as reações com respeito e empatia. Deixe-os falar, expressar suas dúvidas e sentimentos.

- **Reafirme a Parceria:** Deixe claro que a escola está ali para ser parceira da família nesse processo. "Queremos que saibam que estamos juntos nisso e faremos o possível para apoiar o João aqui na escola, em colaboração com vocês e com os profissionais que o acompanharão."
- **Evite Pressionar ou Fazer Promessas Irrealistas:** Não pressione a família a tomar uma decisão imediata nem prometa soluções mágicas. O processo de aceitação e busca por ajuda pode levar tempo.
- **Documente a Reunião:** Faça um breve registro dos principais pontos conversados, das preocupações compartilhadas e dos encaminhamentos sugeridos.
- **Mantenha a Comunicação Aberta:** Coloque-se à disposição para futuras conversas e acompanhe a situação, respeitando o tempo da família.

Lembre-se, o objetivo dessa comunicação não é alarmar, mas sim informar e engajar a família como parceira ativa no processo de garantir o melhor desenvolvimento possível para a criança. Uma abordagem humana, transparente e colaborativa é o alicerce para essa construção.

## **O processo de encaminhamento e a colaboração com a equipe multidisciplinar**

Após a comunicação sensível e bem fundamentada com a família, e caso haja um consenso sobre a necessidade de uma investigação mais aprofundada, inicia-se o processo de encaminhamento para avaliação com profissionais especializados. Este é um passo vital, pois são esses especialistas que poderão realizar um diagnóstico diferencial preciso e traçar um plano de intervenções individualizado. A escola desempenha um papel de continuidade nesse processo, colaborando ativamente com a família e com a futura equipe multidisciplinar.

### **O Fluxo do Encaminhamento:**

1. **Orientação à Família:** A escola, após a conversa inicial, pode reforçar a importância da avaliação e, se possível e ético, fornecer informações sobre

recursos na comunidade. No Brasil, os primeiros profissionais a serem procurados costumam ser o **pediatra** da criança (que pode fazer um encaminhamento inicial), um **neuropediatra** ou um **psiquiatra infantil**. Psicólogos com experiência em desenvolvimento infantil e fonoaudiólogos também são peças-chave nesse processo, podendo ser procurados diretamente ou por indicação médica.

2. **Relatório Escolar Detalhado:** A escola deve se preparar para fornecer um relatório abrangente, baseado na documentação sistemática das observações. Este relatório é de imenso valor para os profissionais de saúde, pois oferece uma visão do funcionamento da criança em um ambiente naturalístico e social importante. O relatório deve incluir:
  - Dados de identificação do aluno e da escola.
  - Breve histórico do aluno na instituição.
  - Descrição detalhada dos comportamentos observados nas áreas de comunicação, interação social, padrões de comportamento, interesses, atividades e aspectos sensoriais (com exemplos concretos, frequência, intensidade, contexto).
  - Impacto dessas características no aprendizado e na participação social do aluno.
  - Habilidades e pontos fortes do aluno.
  - Estratégias que a escola já tentou e seus resultados.
  - Principais preocupações da equipe escolar.
  - É importante que este relatório seja assinado pelo professor e pela coordenação pedagógica.
3. **Avaliação Multidisciplinar:** A avaliação diagnóstica do TGD/TEA é idealmente realizada por uma equipe que pode incluir, dependendo do caso e dos recursos disponíveis:
  - **Médico (Neuropediatra/Psiquiatra Infantil):** Realiza o exame clínico, avalia o histórico de desenvolvimento, investiga possíveis causas orgânicas ou comorbidades médicas, e formaliza o diagnóstico nosológico (CID/DSM).
  - **Psicólogo:** Aplica testes e escalas padronizadas para avaliação cognitiva, comportamental e socioemocional. Realiza observação clínica do comportamento da criança e entrevistas com os pais.

- **Fonoaudiólogo:** Avalia as habilidades de linguagem receptiva e expressiva, a pragmática da comunicação, a fala e, se necessário, a motricidade orofacial e a deglutição.
- **Terapeuta Ocupacional:** Avalia o processamento sensorial, as habilidades motoras finas e grossas, a coordenação, o planejamento motor e as habilidades de vida diária.
- **Outros Profissionais:** Dependendo das necessidades, podem ser envolvidos psicopedagogos, fisioterapeutas, entre outros.

### **A Colaboração Contínua da Escola:**

O papel da escola não termina com o encaminhamento. Pelo contrário, uma colaboração estreita e contínua com a família e a equipe multidisciplinar é fundamental para o sucesso das intervenções:

- **Compartilhamento de Informações (Bidirecional):** A escola fornece informações sobre o dia a dia do aluno para a equipe, e a equipe, com o consentimento da família, compartilha os resultados da avaliação, o diagnóstico (se houver) e, crucialmente, as recomendações de intervenção.
- **Participação em Reuniões:** Sempre que possível e pertinente, representantes da escola (professor, coordenador) devem participar de reuniões com a equipe terapêutica e a família para alinhar estratégias e discutir progressos e desafios. Imagine uma reunião onde o terapeuta ocupacional sugere adaptações sensoriais para a sala de aula, e o professor discute a viabilidade e relata como o aluno tem respondido a outras estratégias. Essa troca é riquíssima.
- **Implementação de Estratégias no Ambiente Escolar:** A escola é um campo primordial para a aplicação e generalização das habilidades trabalhadas nas terapias. As recomendações dos especialistas devem ser traduzidas em práticas pedagógicas e adaptações curriculares e ambientais. Por exemplo, se o fonoaudiólogo está trabalhando com um sistema de comunicação alternativa para um aluno não verbal, a escola precisa incorporar o uso desse sistema em sua rotina.
- **Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) ou Plano Educacional Individualizado (PEI):** A elaboração e implementação do PDI/PEI (que será



tema de um próximo tópico) é um processo colaborativo que deve envolver a escola, a família e, idealmente, os terapeutas, garantindo que as metas educacionais e terapêuticas estejam alinhadas.

- **Monitoramento e Reavaliação Constantes:** O desenvolvimento da criança é dinâmico. A escola, em conjunto com a família e a equipe, deve monitorar continuamente o progresso do aluno, ajustar as estratégias conforme necessário e participar de processos de reavaliação periódica.

Essa parceria, baseada na confiança, no respeito mútuo e no compartilhamento de responsabilidades, é o que garante que o aluno com TGD/TEA receba um suporte coeso e integrado em todos os ambientes que frequenta, maximizando suas oportunidades de desenvolvimento e aprendizado.

### **Diferenciando os sinais: TGD/TEA e outras condições do desenvolvimento infantil (uma visão para educadores)**

Ao observar os sinais de alerta em uma criança, é natural que surjam questionamentos sobre a natureza dessas dificuldades. É importante que o educador tenha uma compreensão básica de que alguns comportamentos podem ser característicos de mais de uma condição do desenvolvimento infantil. Essa conscientização não tem o objetivo de capacitar o professor a fazer um diagnóstico diferencial – essa tarefa complexa e delicada é exclusiva de uma equipe multidisciplinar de saúde – mas sim de ampliar seu olhar, refinar sua observação e entender por que o processo de avaliação especializada é tão crucial.

Conhecer algumas sobreposições e distinções pode ajudar o educador a formular perguntas mais precisas em sua documentação e a compreender melhor os relatórios e orientações que vêm dos especialistas. Vamos analisar brevemente alguns exemplos de condições cujos sinais podem, em alguns aspectos, se assemelhar ou coexistir com os do TGD/TEA:

- **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH):**
  - *Sobreposições:* Dificuldade de atenção, impulsividade, agitação motora, problemas de interação social (por vezes devido à impulsividade ou dificuldade em seguir regras sociais).

- *Distinções (gerais, para fins de compreensão do educador):* No TGD/TEA, as dificuldades de interação social costumam ser mais qualitativas e relacionadas a déficits na reciprocidade socioemocional e na compreensão de pistas sociais sutis. A desatenção no TGD/TEA pode estar ligada a um foco intenso em interesses restritos ou a uma sobrecarga sensorial, enquanto no TDAH "puro" a desatenção tende a ser mais generalizada e menos ligada a um padrão de interesses específicos. A hiperatividade do TDAH pode ser menos ritualizada que os movimentos estereotipados do TGD/TEA. É muito comum a comorbidade entre TGD/TEA e TDAH.
- **Transtornos da Linguagem (Ex: Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem - TDL):**
  - *Sobreposições:* Atraso na fala, dificuldades na compreensão ou expressão verbal.
  - *Distinções:* No TDL "puro", as dificuldades estão primariamente na esfera da linguagem (fonologia, vocabulário, gramática, discurso), sem os déficits qualitativos na interação social recíproca ou os padrões restritos e repetitivos de comportamento típicos do TGD/TEA. Uma criança com TDL pode ter uma forte intenção comunicativa e usar bem gestos e contato visual para compensar suas dificuldades de fala, o que é menos comum no TGD/TEA.
- **Deficiência Intelectual (DI):**
  - *Sobreposições:* Atraso global no desenvolvimento, incluindo linguagem e habilidades sociais; dificuldades de aprendizado.
  - *Distinções:* Na DI "pura", os déficits são mais globais e proporcionais ao nível cognitivo. No TGD/TEA, pode haver um perfil de habilidades mais irregular, com "ilhas de competência" (habilidades preservadas ou até superiores em algumas áreas, apesar de dificuldades em outras). As dificuldades sociais no TGD/TEA têm uma qualidade particular (déficits na reciprocidade, na teoria da mente) que pode ser diferente das dificuldades sociais puramente decorrentes de um atraso cognitivo geral. Muitas pessoas com TGD/TEA também têm DI (comorbidade).

- **Transtornos de Ansiedade (Ex: Mutismo Seletivo, Transtorno de Ansiedade Social):**
  - *Sobreposições:* Dificuldade em interagir socialmente, isolamento, evitação de situações sociais. No Mutismo Seletivo, a criança não fala em determinadas situações sociais (como na escola), embora fale em outras.
  - *Distinções:* Nos Transtornos de Ansiedade "puros", a dificuldade social é primariamente motivada pela ansiedade e medo da avaliação social, mas a compreensão das regras sociais e a capacidade de reciprocidade podem estar preservadas quando a ansiedade é controlada. No TGD/TEA, a dificuldade social é mais intrínseca ao processamento da informação social. Contudo, transtornos de ansiedade são comorbidades frequentes no TGD/TEA.
- **Transtornos Motores (Ex: Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação/Dispraxia):**
  - *Sobreposições:* Desajeitamento motor, dificuldade em atividades como escrever, desenhar, praticar esportes, que podem levar a dificuldades de participação e interação.
  - *Distinções:* Na Dispraxia "pura", as dificuldades são primariamente motoras, sem os déficits nucleares do TGD/TEA em comunicação social e comportamentos repetitivos. Dificuldades motoras também são comuns no TGD/TEA.
- **Privação de Estímulos ou Traumas:** Crianças que vivenciaram negligência severa, privação de estímulos sociais adequados ou traumas podem apresentar comportamentos que mimetizam alguns sinais do TGD/TEA, como isolamento, dificuldades de linguagem ou movimentos estereotipados. A história de vida da criança é fundamental nesses casos.

### **Por que isso é importante para o educador?**

1. **Para Reforçar a Necessidade de Avaliação Especializada:** A complexidade dessas sobreposições e distinções evidencia por que o diagnóstico não pode ser feito no "olhômetro" ou apenas com base em

checklists. É um quebra-cabeça que exige muitas peças e o olhar de vários especialistas.

2. **Para Melhorar a Qualidade da Documentação:** Ao entender que um comportamento (ex: não falar na escola) pode ter diferentes causas, o professor pode buscar descrever o comportamento com mais nuances. Por exemplo: "Maria não fala com adultos nem com colegas na escola, mas a mãe relata que em casa ela fala normalmente (sugestivo de Mutismo Seletivo?)" versus "Pedro não fala na escola, usa poucos gestos, parece não compreender muito do que é dito e tem interesses intensos em dinossauros (sugestivo de TGD/TEA?)".
3. **Para Combater Estereótipos:** Saber que nem toda criança quieta ou com dificuldades de aprendizado tem TGD/TEA, e que nem toda criança com TGD/TEA é igual, ajuda a combater rótulos simplistas.
4. **Para Colaborar Melhor com a Equipe Multidisciplinar:** Ao receber um relatório diagnóstico que menciona TGD/TEA e, por exemplo, TDAH em comorbidade, o professor terá uma melhor compreensão do que isso implica para o planejamento pedagógico.

O papel do educador é, portanto, ser um excelente observador e um parceiro no processo, fornecendo informações ricas e detalhadas que ajudarão os especialistas a chegarem a um entendimento preciso das necessidades da criança, seja ela diagnosticada com TGD/TEA, outra condição, ou nenhuma delas, mas que ainda assim necessita de um olhar individualizado para seu desenvolvimento.

## **Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para alunos com TGD: da avaliação à prática**

O Planejamento Educacional Individualizado, conhecido pela sigla PEI (ou, por vezes, Plano de Desenvolvimento Individual – PDI), é uma ferramenta pedagógica de valor inestimável no contexto da educação inclusiva, assumindo um papel ainda mais crucial quando se trata de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dada a imensa heterogeneidade de

características, necessidades e potencialidades que esses alunos apresentam, um plano de ensino "tamanho único" mostra-se ineficaz. O PEI surge, então, como um roteiro personalizado, um mapa detalhado que guia a jornada educacional do aluno, construído colaborativamente e focado em promover seu desenvolvimento integral e sua participação efetiva no ambiente escolar. Ele transforma a intenção da inclusão em ações concretas e direcionadas.

## **O que é o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e sua importância para o aluno com TGD**

O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é um documento escrito, elaborado de forma colaborativa, que delineia as metas educacionais, os serviços de apoio, as adaptações curriculares e as estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades particulares de um aluno público-alvo da educação especial. No Brasil, embora o termo PEI não seja explicitamente obrigatório em todas as redes de ensino com a mesma formalidade encontrada em outros países, sua filosofia e prática são fortemente encorajadas e respaldadas por diversos marcos legais e políticos que visam assegurar o direito à educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, de forma mais contundente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência) estabelecem a necessidade de um sistema educacional que se adapte ao aluno, garantindo os apoios necessários e um projeto pedagógico que fundamente o atendimento às suas especificidades. O PEI materializa esse compromisso.

Para alunos com TGD/TEA, o PEI é fundamental por diversas razões:

- **Reconhece a Individualidade:** Como já discutimos, o TGD/TEA é um espectro. Cada aluno terá um perfil único de dificuldades e habilidades nas áreas da comunicação social, nos padrões de comportamento, nos interesses e no processamento sensorial. O PEI respeita essa singularidade, afastando-se de abordagens genéricas. Imagine dois alunos com TGD na mesma sala: um pode ser não verbal e necessitar de comunicação alternativa, enquanto o outro pode ter linguagem fluente, mas grandes

desafios na interação com os pares e inflexibilidade cognitiva. Um PEI para cada um deles será radicalmente diferente.

- **Define Metas Claras e Realistas:** O PEI ajuda a equipe a definir o que se espera que o aluno aprenda e desenvolva em um determinado período, com metas específicas, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e temporais. Isso direciona o trabalho pedagógico e permite acompanhar o progresso de forma objetiva.
- **Promove a Colaboração:** A elaboração do PEI envolve uma equipe multidisciplinar – professores da sala regular, professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE, quando houver), coordenação pedagógica, família e, sempre que possível, os terapeutas que acompanham o aluno e o próprio estudante. Essa colaboração garante um olhar mais completo e integrado sobre as necessidades do aluno.
- **Documenta os Suportes e Adaptações:** O PEI registra formalmente quais recursos, adaptações curriculares, estratégias de ensino e modificações ambientais serão implementadas. Isso assegura a continuidade das ações, mesmo que haja troca de professores, e serve como um histórico do percurso educacional do aluno.
- **É uma Ferramenta Dinâmica:** O PEI não é um documento estático, engavetado após sua elaboração. Ele deve ser revisto e atualizado periodicamente (bimestralmente, semestralmente) para refletir o progresso do aluno, identificar novos desafios e ajustar as metas e estratégias conforme necessário. É um "documento vivo".

Em suma, o PEI é mais do que um requisito burocrático; é uma declaração de que a escola se compromete a olhar para o aluno com TGD/TEA em sua integralidade, planejando ativamente os caminhos para que ele possa aprender, participar e se desenvolver em seu máximo potencial.

### **A avaliação inicial como alicerce do PEI: conhecendo as necessidades e potencialidades do aluno**

A construção de um Planejamento Educacional Individualizado (PEI) eficaz começa muito antes da escrita da primeira meta. Seu alicerce é uma avaliação inicial abrangente e multifacetada, que busca um conhecimento profundo sobre o aluno

com TGD/TEA. Não se trata apenas de identificar os déficits, mas de mapear suas potencialidades, seus interesses, seu estilo de aprendizagem, suas necessidades de suporte e o impacto de suas características no contexto escolar. Essa avaliação não é um evento único, mas um processo contínuo de coleta de informações de diversas fontes.

As principais fontes de informação para esta avaliação inicial incluem:

**1. Relatórios de Especialistas (Diagnósticos e Terapêuticos):**

- **Laudo Médico/Diagnóstico:** O laudo de um neuropediatra, psiquiatra infantil ou outro médico especialista fornece o diagnóstico nosológico (ex: Transtorno do Espectro Autista, especificando nível de suporte, presença ou não de Deficiência Intelectual ou prejuízo de linguagem). Este documento é importante para o acesso a direitos e serviços, mas é apenas o ponto de partida.
- **Relatórios Terapêuticos:** Informações de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e outros profissionais que acompanham o aluno são cruciais. Esses relatórios geralmente detalham as áreas trabalhadas nas terapias, os progressos, as dificuldades persistentes e, fundamentalmente, sugestões de estratégias que podem ser úteis no ambiente escolar. Imagine um relatório de fonoaudiologia que descreve o sistema de comunicação alternativa que o aluno está aprendendo a usar; essa informação é vital para o PEI.

**2. Observações da Escola (Professor, Coordenação, Professor do AEE):**

- **Registros Anteriores:** Se o aluno já frequentava a escola ou outra instituição, os registros e relatórios pedagógicos anteriores são uma fonte rica.
- **Observação Sistemática em Sala de Aula:** O professor regente e o professor do AEE (se houver) devem realizar observações diretas do aluno em diferentes situações e atividades escolares. Como ele interage com colegas e adultos? Como se comunica? Quais são seus interesses? Como reage a estímulos sensoriais? Como lida com rotinas e mudanças? Quais são suas dificuldades e facilidades nas

atividades propostas? A documentação dessas observações, como discutido no tópico anterior, é fundamental.

- **Avaliação Pedagógica Funcional:** Esta é uma avaliação focada em identificar o que o aluno já sabe (conhecimentos prévios), suas habilidades acadêmicas (leitura, escrita, matemática, etc., mesmo que incipientes), suas competências adaptativas na escola (autonomia, organização), suas preferências de aprendizagem (visual, auditiva, cinestésica) e os desafios específicos que ele enfrenta no currículo regular. Por exemplo, um professor pode aplicar pequenas sondagens adaptadas, observar como o aluno resolve problemas práticos, ou analisar suas produções.

### 3. Informações da Família:

- **Anamnese/Entrevista com os Pais ou Responsáveis:** A família conhece o aluno como ninguém. Uma conversa detalhada (anamnese) pode revelar informações preciosas sobre o histórico de desenvolvimento da criança, sua saúde geral, seus interesses em casa, suas rotinas, seus comportamentos em diferentes ambientes, suas principais dificuldades sob a ótica da família, e suas expectativas em relação à escola. Perguntas como "O que o(a) [nome do aluno] mais gosta de fazer em casa?", "Existe algo que o(a) incomoda muito (sons, luzes, texturas)?", "Como ele(a) costuma se comunicar quando quer alguma coisa?" podem trazer *insights* valiosos.
- **Compartilhamento de Estratégias Domésticas:** A família pode já ter desenvolvido estratégias que funcionam bem em casa para lidar com certas dificuldades ou para engajar o aluno em atividades. Essas estratégias podem, por vezes, ser adaptadas para o contexto escolar.

### 4. O Próprio Aluno (Quando Apropriado):

- Dependendo da idade e da capacidade de comunicação e autoexpressão do aluno, envolvê-lo na coleta de informações sobre seus gostos, desgostos, o que ele acha fácil ou difícil na escola, e o que gostaria de aprender pode ser extremamente enriquecedor e promover seu protagonismo.

**O que se busca com essa avaliação inicial?**



- **Identificar as Habilidades Atuais (Linha de Base):** O que o aluno já consegue fazer em cada área relevante (comunicação, socialização, acadêmica, motora, autonomia, sensorial)? Esta linha de base é o ponto de partida para definir as metas.
- **Identificar as Necessidades de Suporte:** Onde o aluno precisa de mais ajuda? Que tipo de suporte (humano, material, ambiental) é necessário?
- **Descobrir Interesses e Motivações:** Os interesses especiais do aluno podem ser poderosas ferramentas de engajamento e aprendizado.
- **Compreender Barreiras à Aprendizagem e Participação:** O que está dificultando o progresso do aluno (ex: dificuldades de comunicação, sobrecarga sensorial, inflexibilidade cognitiva, falta de pré-requisitos para uma tarefa)?
- **Identificar Pontos Fortes e Talentos:** O PEI não deve focar apenas nas dificuldades, mas também em como utilizar e desenvolver as potencialidades do aluno.

Com todas essas informações em mãos, a equipe estará mais preparada para construir um PEI que seja verdadeiramente individualizado, relevante e com maior probabilidade de sucesso. É um trabalho investigativo e colaborativo que precede a escrita do plano em si.

### **A equipe do PEI: quem participa da elaboração e do acompanhamento?**

O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) não é, de forma alguma, uma tarefa solitária a ser desenvolvida por um único profissional. Sua força e eficácia residem justamente em sua natureza colaborativa, que congrega diferentes olhares, conhecimentos e experiências em torno do objetivo comum de promover o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com TGD/TEA. A composição da equipe pode variar ligeiramente dependendo dos recursos da escola e da rede de ensino, mas alguns atores são fundamentais nesse processo.

Os principais membros da equipe do PEI geralmente incluem:

1. **Professor Regente (ou Professor da Sala de Aula Comum):**

- É o profissional que passa a maior parte do tempo com o aluno e que tem a responsabilidade primária pelo ensino do currículo regular. Sua participação é vital, pois ele conhece o dia a dia da turma, as demandas das atividades e as interações do aluno no contexto da sala de aula. Ele trará observações diretas, informações sobre o desempenho do aluno nas disciplinas e será o principal implementador de muitas das estratégias e adaptações definidas no PEI.

## **2. Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE):**

- Este profissional, quando disponível na escola ou na rede, possui formação específica em Educação Especial e atua no contraturno escolar, oferecendo suportes e desenvolvendo habilidades que complementam o trabalho da sala regular. O professor do AEE tem um papel crucial na avaliação das necessidades educacionais especiais do aluno, na proposição de estratégias pedagógicas acessíveis, na produção de materiais adaptados e na articulação com a família e outros serviços. Ele é, frequentemente, um dos principais articuladores do PEI.

## **3. Coordenação Pedagógica (ou Equipe Gestora):**

- A coordenação pedagógica ou outro membro da equipe gestora (diretor, vice-diretor) desempenha um papel de apoio, mediação e garantia de que o PEI seja elaborado, implementado e acompanhado. Eles podem ajudar a articular a comunicação entre os diferentes profissionais, a prover recursos (dentro das possibilidades da escola), a orientar sobre aspectos legais e a garantir que o PEI esteja alinhado com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

## **4. Família (Pais ou Responsáveis Legais):**

- A participação da família é indispensável. Os pais são os maiores conhecedores de seus filhos, de seu histórico, de seus interesses e de suas necessidades fora da escola. Eles trazem informações valiosas para a avaliação inicial, participam da definição de metas (especialmente aquelas relacionadas à vida diária e à autonomia), podem ajudar a reforçar aprendizados em casa e são parceiros essenciais no acompanhamento do progresso. Um PEI construído sem a participação ativa da família tem poucas chances de ser plenamente

eficaz. Imagine a riqueza de uma reunião de PEI onde os pais compartilham que o filho se acalma ouvindo um tipo específico de música, informação que pode ser usada para criar um "cantinho da calma" na sala.

**5. O Próprio Aluno (Quando Possível e Apropriado):**

- Envolver o aluno na elaboração de seu próprio PEI, especialmente a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (ou mesmo antes, dependendo de sua capacidade de compreensão e comunicação), é uma prática que promove o protagonismo, a autoconsciência e a autodeterminação. O aluno pode expressar suas preferências, seus objetivos, o que considera difícil e o que o ajuda a aprender. Perguntas como "O que você mais gosta de aprender na escola?", "Tem algo que te atrapalha a se concentrar?", "O que você gostaria de ser capaz de fazer até o final do ano?" podem ser um bom começo.

**6. Profissionais de Saúde e Terapeutas (Idealmente):**

- Sempre que possível, e com o consentimento da família, os terapeutas que acompanham o aluno (psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicopedagogo) devem ser convidados a contribuir com o PEI. Eles podem fornecer informações diagnósticas atualizadas, relatórios de progresso terapêutico, sugestões de estratégias específicas e ajudar a alinhar as metas terapêuticas com as metas educacionais. Por exemplo, um fonoaudiólogo pode orientar sobre o uso de um sistema de comunicação alternativa que deve ser implementado tanto na terapia quanto na escola. A comunicação entre escola e terapeutas, mesmo que não seja através da participação direta em todas as reuniões do PEI, é extremamente benéfica.

**7. Outros Profissionais da Escola (Conforme a Necessidade):**

- Em alguns casos, outros profissionais da escola podem ser envolvidos, como professores de áreas específicas (Educação Física, Artes, Informática), bibliotecário, ou mesmo um monitor ou estagiário que preste suporte direto ao aluno (quando essa figura existe e é prevista).

## **A dinâmica da equipe:**

A elaboração do PEI geralmente ocorre em reuniões específicas, onde os membros da equipe compartilham informações, discutem as necessidades do aluno, definem metas e objetivos, propõem estratégias e recursos, e estabelecem formas de acompanhamento. É um processo que exige escuta ativa, respeito pelas diferentes perspectivas, negociação e um compromisso conjunto com o sucesso do aluno. O PEI não é propriedade de um único profissional, mas um instrumento construído e validado coletivamente.

## **Definindo metas e objetivos SMART para o PEI: o que queremos alcançar?**

Uma vez realizada a avaliação inicial abrangente e com a equipe do PEI reunida, o próximo passo crucial é traduzir as necessidades e potencialidades do aluno em metas e objetivos claros, específicos e mensuráveis. É aqui que entra a metodologia SMART, um acrônimo que nos ajuda a construir objetivos que sejam realmente úteis para guiar a prática pedagógica e avaliar o progresso do aluno com TGD/TEA. Um PEI sem metas bem definidas é como um navio sem leme: pode até se mover, mas dificilmente chegará ao destino desejado.

SMART significa:

- **Specific (Específicas):** A meta deve ser clara e bem definida, sem ambiguidades. O que exatamente queremos que o aluno aprenda ou seja capaz de fazer?
- **Measurable (Mensuráveis):** Deve ser possível medir ou observar o progresso e o alcance da meta. Como saberemos se a meta foi atingida? Quais critérios usaremos?
- **Achievable (Alcançáveis ou Atingíveis):** A meta deve ser realista e possível de ser alcançada pelo aluno, considerando suas habilidades atuais e os recursos disponíveis, dentro do prazo estabelecido. Ela deve ser desafiadora, mas não impossível.

- **Relevant (Relevantes):** A meta deve ser importante e significativa para o desenvolvimento do aluno, conectada às suas necessidades e ao currículo. Por que essa meta é importante para ele neste momento?
- **Time-bound (Temporais ou com Prazo Definido):** A meta deve ter um prazo para ser alcançada. Quando esperamos que o aluno atinja essa meta? (ex: ao final do bimestre, semestre, ano letivo).

Vamos ver exemplos práticos de como transformar metas vagas em metas SMART, considerando diferentes áreas do desenvolvimento para um aluno com TGD/TEA:

### **Área: Comunicação**

- **Meta Vaga:** "Melhorar a comunicação de Carlos."
  - *Problema:* Não é específica, não é mensurável, não tem prazo.
- **Meta SMART:** "Até o final do primeiro semestre, Carlos (6 anos), que utiliza comunicação verbal limitada, apontará para uma figura em seu cartão de comunicação para solicitar um dos três lanches preferidos (maçã, bolacha, banana) durante a hora do lanche, em 4 de 5 dias da semana, com apenas uma solicitação verbal de 'O que você quer?' da professora, conforme registro em folha de observação."
  - *Específica:* Apontar para figura de lanche preferido no cartão de comunicação.
  - *Mensurável:* 3 lanches específicos, 4 de 5 dias, com uma solicitação verbal, registro em folha.
  - *Alcançável:* Baseado na avaliação de que Carlos já reconhece figuras e tem intenção comunicativa.
  - *Relevante:* Promove autonomia e comunicação funcional em uma rotina diária.
  - *Temporal:* Final do primeiro semestre.

### **Área: Interação Social**

- **Meta Vaga:** "Beatriz vai interagir mais com os colegas."
  - *Problema:* Muito genérica. O que significa "interagir mais"?
- **Meta SMART:** "Ao final do bimestre, Beatriz (8 anos), durante as atividades de roda de conversa (20 minutos, 3 vezes por semana), fará contato visual

com o colega que está falando por pelo menos 3 segundos, e fará um comentário pertinente ao tópico (com uma palavra ou frase curta), com mediação inicial da professora (ex: 'Beatriz, o que você achou do que o Lucas disse?'), em pelo menos duas das três rodas semanais, observado e registrado pela professora."

- *Específica*: Contato visual por 3 segundos e comentário pertinente.
- *Mensurável*: Duração do contato visual, ocorrência do comentário, 2 de 3 rodas semanais, registro.
- *Alcançável*: Começa com mediação, focando em comportamentos específicos.
- *Relevante*: Desenvolve habilidades essenciais para participação social e conversação.
- *Temporal*: Final do bimestre.

#### **Área: Comportamento (Flexibilidade/Rotina)**

- **Meta Vaga**: "Diminuir a resistência de Miguel a mudanças."
  - *Problema*: Qual mudança? Como medir "resistência"?
- **Meta SMART**: "Ao final do mês, Miguel (5 anos), quando avisado com 5 minutos de antecedência através de um cartão visual ('Em 5 minutos, guardar brinquedos'), fará a transição da atividade de brincar livre para a atividade de guardar os brinquedos sem apresentar choro ou recusa física (deitar no chão), em 80% das oportunidades (aproximadamente 4 de 5 vezes na semana), com elogio verbal da professora ao conseguir, conforme registro de frequência."
  - *Específica*: Transição da brincadeira para guardar, sem choro ou recusa física, com aviso visual.
  - *Mensurável*: 80% das oportunidades, registro de frequência.
  - *Alcançável*: Uso de aviso prévio visual, foco em um tipo de transição.
  - *Relevante*: Aumenta a flexibilidade e a cooperação em rotinas importantes da sala.
  - *Temporal*: Final do mês.

#### **Área: Acadêmica (Leitura)**

- **Meta Vaga:** "Sofia vai aprender a ler."
  - *Problema:* Extremamente ampla e de longo prazo para uma meta de PEI de curto/médio prazo.
- **Meta SMART:** "Ao término do segundo bimestre, Sofia (7 anos), que reconhece as letras do alfabeto, será capaz de ler em voz alta uma lista de 15 palavras dissílabas simples (formadas por consoante-vogal-consoante-vogal, ex: BOLA, SAPO), selecionadas de seu material didático, com no máximo 3 erros, durante a atividade individual com o professor de AEE."
  - *Específica:* Ler 15 palavras dissílabas simples de uma lista específica.
  - *Mensurável:* Máximo de 3 erros.
  - *Alcançável:* Baseada no reconhecimento do alfabeto como habilidade prévia.
  - *Relevante:* Etapa fundamental no processo de alfabetização.
  - *Temporal:* Término do segundo bimestre.

#### **Dicas Adicionais para Metas SMART no PEI:**

- **Foco no Positivo:** Formule metas em termos do que o aluno *fará*, e não do que ele *não fará*. (Ex: "Participará da roda" em vez de "Não se isolará na roda").
- **Priorize:** Não tente abordar todas as dificuldades de uma vez. Escolha algumas metas prioritárias para cada período do PEI, focando nas que terão maior impacto funcional.
- **Divida Metas Maiores:** Se uma meta de longo prazo é complexa (como a alfabetização), divida-a em objetivos menores e sequenciais para o PEI.
- **Envolva a Família e o Aluno:** Sempre que possível, discuta as metas com a família e com o aluno, para garantir que sejam significativas para todos.

Ao dedicar tempo e cuidado para elaborar metas SMART, a equipe do PEI cria um plano de ação claro, direcionado e, o mais importante, focado no progresso real e observável do aluno com TGD/TEA.

#### **Estratégias pedagógicas e adaptações curriculares no PEI: como vamos ensinar?**

Com as metas e objetivos SMART definidos, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) avança para um momento crucial: a seleção e o detalhamento das estratégias pedagógicas e das adaptações curriculares que serão utilizadas para ajudar o aluno com TGD/TEA a alcançar essas metas. Esta seção do PEI é o "como fazer", o coração da intervenção pedagógica, e deve ser rica em exemplos práticos e criativos, sempre considerando as características individuais do aluno, seus interesses e seu estilo de aprendizagem.

É fundamental que as estratégias sejam pensadas de forma integrada, abrangendo diferentes aspectos do desenvolvimento e do ambiente escolar:

### 1. **Adaptação de Materiais Didáticos:**

- **Suportes Visuais:** Muitos alunos com TGD/TEA são aprendizes visuais. Utilizar figuras, fotos, pictogramas, esquemas, mapas mentais, e destacar informações importantes com cores pode facilitar a compreensão. Por exemplo, para ensinar uma sequência de ações como "lavar as mãos", pode-se usar um cartaz com fotos de cada passo. Para um aluno com dificuldade em se organizar para uma tarefa, um checklist visual com os materiais necessários pode ser muito útil.
- **Materiais Concretos e Manipuláveis:** Especialmente para conceitos abstratos (como em matemática) ou para alunos mais novos, o uso de objetos concretos (blocos lógicos, material dourado, ábaco, miniaturas) é essencial. Imagine ensinar adição usando tampinhas de garrafa em vez de apenas números no papel.
- **Textos Adaptados:** Para alunos com dificuldades de leitura, pode-se usar textos com letras maiores, espaçamento ampliado entre linhas e palavras, frases mais curtas, vocabulário mais simples, ou o uso de figuras para apoiar a compreensão do texto.
- **Tecnologia Assistiva e Recursos Digitais:** Tablets, softwares educativos, aplicativos de comunicação alternativa, vídeos, jogos interativos podem ser grandes aliados. Por exemplo, um aplicativo que transforma texto em áudio para um aluno com dificuldade de leitura, ou



um software com atividades de pareamento para desenvolver vocabulário.

## 2. **Adaptação de Atividades e Tarefas:**

- **Fragmentação de Tarefas (Análise de Tarefas):** Dividir tarefas longas ou complexas em passos menores e mais gerenciáveis. Para cada passo concluído, pode-se oferecer um pequeno reforço. Considere uma atividade de escrita de um pequeno texto: ela pode ser dividida em "pensar sobre o tema", "escrever a primeira frase", "escrever a segunda frase", etc.
- **Dar Mais Tempo:** Alguns alunos podem precisar de mais tempo para processar informações e completar as atividades.
- **Diferentes Formas de Registro e Resposta:** Permitir que o aluno demonstre seu conhecimento de formas variadas, não apenas pela escrita. Ele pode responder oralmente, através de desenhos, montando um esquema, usando um computador, ou apontando para respostas.
- **Instruções Claras e Objetivas:** Usar linguagem simples, direta, e, se possível, acompanhada de gestos ou recursos visuais. Dar uma instrução por vez. Por exemplo, em vez de "Peguem o caderno, abram na página 20, copiem o título e comecem a responder as perguntas", diga "Primeiro, peguem o caderno de Português." (espere que todos peguem) "Agora, abram na página 20." (e assim por diante).
- **Modelagem:** Demonstrar para o aluno como realizar a tarefa antes de pedir que ele a faça sozinho. O professor "pensa alto" enquanto executa o modelo.

## 3. **Estratégias de Ensino Estruturado (Ex: Abordagem TEACCH - Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children):**

- Organizar o ambiente físico da sala de aula de forma clara e previsível, com espaços delimitados para diferentes atividades.
- Criar rotinas visuais (sequência de atividades do dia).
- Utilizar sistemas de trabalho individualizados que mostrem ao aluno o que fazer, quanto fazer, como saber quando terminou e o que fazer depois. Por exemplo, uma caixa com as tarefas do dia, onde ele pega

uma por vez, realiza, coloca na caixa de "terminados" e pega a próxima.

- Usar informações visuais para tornar as expectativas claras.

#### 4. **Estratégias para Comunicação e Interação Social:**

- **Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA):** Para alunos não verbais ou com fala limitada, implementar sistemas como PECS (Picture Exchange Communication System), pranchas de comunicação com figuras/símbolos, ou aplicativos de CAA em tablets.
- **Ensino de Habilidades Sociais:** Através de histórias sociais (pequenos roteiros que descrevem uma situação social e o comportamento esperado), role-playing (encenação de situações sociais), video modeling (mostrar vídeos de interações sociais adequadas), ou grupos de habilidades sociais. Imagine ensinar a "como pedir para brincar" através de uma história social e depois praticar com um colega.
- **Mediação da Interação com Pares:** O professor pode facilitar as interações, ensinando os colegas a como convidar o aluno com TGD/TEA para brincar, como entender sua comunicação, e ajudando o aluno a iniciar e manter interações.
- **Uso de Interesses Especiais para Promover Interação:** Se o aluno tem um interesse intenso por dinossauros, o professor pode organizar uma atividade em grupo sobre o tema, criando uma oportunidade natural para ele interagir e compartilhar seu conhecimento.

#### 5. **Estratégias para Gerenciamento de Comportamentos e Promoção da Autorregulação:**

- **Reforço Positivo:** Elogiar e recompensar (com atenção, um adesivo, tempo extra para uma atividade preferida) os comportamentos adequados e as tentativas de esforço. O reforço deve ser imediato e específico.
- **Economia de Fichas:** Um sistema onde o aluno ganha fichas por comportamentos desejados e pode trocá-las posteriormente por recompensas maiores.

- **Contratos Comportamentais:** Um acordo escrito (ou visual) entre o aluno e o professor sobre um comportamento específico e as consequências (positivas) de realizá-lo.
- **Antecipação e Previsibilidade:** Usar rotinas visuais, avisar sobre mudanças com antecedência, e preparar o aluno para situações novas pode prevenir comportamentos disruptivos causados por ansiedade ou surpresa. Por exemplo, mostrar fotos da nova sala de aula antes de uma mudança.
- **Cantinho da Calma ou Espaço de Autorregulação:** Um local tranquilo na sala onde o aluno pode ir quando se sentir sobrecarregado ou ansioso, com objetos que o ajudem a se acalmar (almofadas, fones de ouvido, objetos sensoriais).

#### 6. Adaptações Ambientais:

- **Redução de Estímulos Distratores:** Organizar a sala para minimizar o excesso de estímulos visuais e auditivos. Usar biombos ou divisórias para criar estações de trabalho mais tranquilas, se necessário.
- **Iluminação e Acústica Adequadas:** Considerar a sensibilidade do aluno a luzes fluorescentes (usar luz natural sempre que possível) ou a ruídos (usar protetores auriculares em momentos específicos, se indicado por terapeuta).
- **Lugar Estratégico na Sala:** Posicionar o aluno em um local onde ele tenha menos distrações e melhor acesso ao professor e aos recursos visuais.

A escolha das estratégias deve ser sempre individualizada. O que funciona para um aluno pode não funcionar para outro. É essencial experimentar, observar os resultados e ajustar as abordagens conforme necessário, sempre em colaboração com a equipe do PEI e com a família. O PEI deve ser um repositório vivo dessas estratégias, detalhando o que será usado, por quem, quando e como.

#### **Recursos e suportes necessários: o que precisamos para implementar o PEI?**

A efetiva implementação de um Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para um aluno com TGD/TEA não depende apenas da boa vontade e do

conhecimento técnico da equipe, mas também da disponibilidade de recursos e suportes adequados. Identificar e, na medida do possível, prover esses recursos é uma etapa crucial do planejamento, que pode determinar o sucesso ou o fracasso das estratégias propostas. É importante que o PEI liste realisticamente os recursos necessários, para que a escola e a família possam buscar formas de obtê-los ou adaptar as estratégias à realidade existente.

Os recursos e suportes podem ser categorizados da seguinte forma:

#### 1. Recursos Humanos:

- **Professor Regente Capacitado:** O professor da sala de aula comum precisa de tempo para planejamento, observação e, fundamentalmente, de formação continuada sobre TGD/TEA, estratégias de ensino inclusivo e elaboração de PEI.
- **Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE):** A presença desse profissional na escola ou na rede é um recurso valiosíssimo. Ele oferece suporte especializado ao aluno no contraturno, auxilia o professor regente na elaboração e implementação do PEI, na adaptação de materiais e na articulação com a família e serviços de saúde.
- **Profissional de Apoio Escolar (ou Mediador/Tutor/Acompanhante Terapêutico Escolar):** Em alguns casos, especialmente para alunos com necessidades de suporte mais significativas (ex: Nível 3 de suporte do TEA), a presença de um profissional de apoio individualizado em sala de aula pode ser necessária, conforme previsto na LBI (Lei Brasileira de Inclusão) e regulamentado pelas redes de ensino e/ou determinado por via judicial ou recomendação terapêutica. Esse profissional auxilia o aluno nas atividades pedagógicas, na comunicação, na interação social e na autorregulação, sempre sob a supervisão do professor regente. É crucial que este profissional também receba orientação e formação.
- **Equipe Gestora (Coordenação Pedagógica, Direção):** Atuam como suporte para os professores, facilitando a articulação, buscando recursos e garantindo as condições para a implementação do PEI.

- **Intérprete de LIBRAS:** Se o aluno com TGD/TEA também for surdo e usuário de LIBRAS.

## 2. Materiais Didáticos e Pedagógicos Adaptados:

- **Recursos Visuais:** Cartões de rotina, quadros de regras, álbuns de comunicação com figuras (PECS ou similar), pranchas temáticas, calendários visuais, timers visuais, histórias sociais impressas. A escola pode precisar de materiais para confeccioná-los (plastificadora, velcro, impressora colorida).
- **Materiais Concretos e Manipuláveis:** Jogos educativos adaptados, material dourado, ábaco, letras e números móveis, objetos para contagem, miniaturas para simulação de situações sociais, kits sensoriais (com diferentes texturas, massinhas, etc.).
- **Livros Adaptados:** Livros com texto simplificado, com mais imagens, livros sensoriais, ou audiolivros.
- **Materiais para Atividades Específicas:** Conforme as metas do PEI (ex: material para treino de habilidades de vida diária, como amarrar sapatos, abotoar).

## 3. Tecnologia Assistiva (TA) e Recursos Tecnológicos:

- **Computadores, Tablets e Softwares Educativos:** Dispositivos que podem ser usados para atividades de aprendizagem, jogos educativos, ou como ferramenta de comunicação.
- **Softwares de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA):** Aplicativos para tablets ou computadores que permitem a comunicação através de símbolos, figuras ou voz sintetizada.
- **Gravadores de Voz:** Para gravar instruções, histórias, ou para o aluno gravar suas próprias respostas.
- **Fones de Ouvido com Cancelamento de Ruído:** Para alunos com hipersensibilidade auditiva.
- **Mesas e Cadeiras Adaptadas:** Se houver necessidades posturais específicas.
- **Lupas, Planos Inclinados:** Para alunos com baixa visão ou dificuldades motoras.

## 4. Adaptações Ambientais e Espaciais:

- **Organização Física da Sala:** Mobiliário que permita flexibilidade, espaços delimitados para diferentes atividades (canto da leitura, estação de trabalho individual, cantinho da calma).
- **Redução de Estímulos:** Uso de cores neutras nas paredes, organização dos materiais em caixas ou armários fechados para evitar poluição visual.
- **Controle de Ruído e Iluminação:** Possibilidade de usar cortinas para diminuir a luz excessiva, tapetes ou feltro nos pés das cadeiras para reduzir ruído.
- **Acessibilidade Física:** Rampas, corrimãos, banheiros adaptados, se o aluno tiver mobilidade reduzida associada.

#### **5. Formação Continuada e Suporte para a Equipe Escolar:**

- Oportunidades regulares de capacitação para todos os profissionais da escola sobre TGD/TEA, estratégias de inclusão, manejo comportamental, desenvolvimento de PEI, uso de CAA, etc.
- Tempo para reuniões de planejamento colaborativo entre professor regente, professor do AEE e outros membros da equipe.
- Acesso a consultoria ou supervisão de especialistas em educação especial, quando necessário.

#### **6. Parceria com a Família e a Comunidade:**

- Manter canais de comunicação abertos e regulares com a família.
- Articulação com os serviços de saúde, terapeutas e outros serviços da comunidade que atendem o aluno.

É importante que a discussão sobre recursos seja realista. Nem todas as escolas terão acesso imediato a todos os recursos ideais. Nesses casos, a equipe do PEI precisa ser criativa e buscar soluções alternativas, priorizar os recursos mais impactantes e, fundamentalmente, advogar pela obtenção dos suportes necessários junto às instâncias competentes (Secretarias de Educação, por exemplo). O PEI também pode ser um instrumento para justificar a solicitação desses recursos.

### **Monitoramento e avaliação do PEI: estamos no caminho certo?**

A elaboração de um Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é um marco importante, mas o trabalho não termina aí. Pelo contrário, um dos aspectos mais

cruciais do PEI é seu caráter dinâmico, o que implica a necessidade de um monitoramento constante e de avaliações periódicas para verificar se as metas estão sendo alcançadas, se as estratégias estão sendo eficazes e se o plano continua atendendo às necessidades do aluno com TGD/TEA, que também evoluem com o tempo. O PEI não é um documento para ser arquivado, mas sim um guia vivo que orienta e é retroalimentado pela prática.

## **Como realizar o monitoramento e a avaliação do PEI?**

### **1. Coleta Contínua de Dados:**

- O monitoramento do progresso em relação às metas SMART definidas no PEI exige a coleta regular de evidências. Isso pode ser feito através de:
  - **Observação Direta e Registros Sistemáticos:** O professor (regente e/ou do AEE) observa o aluno durante as atividades propostas e registra a frequência, duração ou qualidade dos comportamentos ou habilidades que são alvo das metas. Por exemplo, se uma meta é "aumentar o tempo de permanência na tarefa de escrita para 10 minutos", o professor pode cronometrar e anotar diariamente esse tempo.
  - **Análise de Produções do Aluno (Portfólios):** Coletar trabalhos, desenhos, textos, atividades resolvidas que demonstrem o progresso em relação aos objetivos acadêmicos. Um portfólio pode mostrar a evolução da escrita de um aluno ao longo de um semestre, por exemplo.
  - **Checklists e Escalas de Habilidades:** Utilizar checklists curtos e específicos para verificar a aquisição de determinados comportamentos ou habilidades (ex: um checklist dos passos para escovar os dentes, se essa for uma meta de autonomia).
  - **Feedback do Próprio Aluno e da Família:** Conversas informais ou estruturadas com o aluno (se apropriado) e com a família podem fornecer informações valiosas sobre como eles percebem o progresso e a eficácia das estratégias.

### **2. Análise dos Dados e Tomada de Decisão:**

- Os dados coletados precisam ser analisados periodicamente (semanalmente, quinzenalmente) pela equipe diretamente envolvida com o aluno. Essa análise busca responder a perguntas como:
  - O aluno está progredindo em direção à meta? Em que ritmo?
  - As estratégias pedagógicas e as adaptações estão sendo eficazes?
  - Há alguma barreira inesperada dificultando o progresso?
  - A meta continua relevante e apropriada, ou precisa ser ajustada (tornar-se mais desafiadora ou mais simples)?
  - O aluno está generalizando as habilidades aprendidas para outros contextos e com outras pessoas?
- Com base nessa análise, a equipe pode tomar decisões:
  - **Manter as estratégias:** Se o aluno está progredindo bem.
  - **Modificar as estratégias:** Se o progresso está lento ou ausente, pode ser necessário tentar novas abordagens, intensificar o suporte, ou mudar os materiais. Imagine que a estratégia de usar apenas instruções verbais para uma tarefa não está funcionando; a equipe pode decidir introduzir um suporte visual.
  - **Revisar a meta:** Se a meta se mostrou muito fácil ou muito difícil, ela pode ser reescrita. Se uma meta foi alcançada antes do prazo, uma nova meta pode ser estabelecida.

### 3. Reuniões Periódicas de Revisão do PEI:

- Além do monitoramento contínuo, são essenciais reuniões formais da equipe do PEI (professor regente, AEE, coordenação, família e, se possível, terapeutas) para revisar o plano de forma mais global. A frequência dessas reuniões pode ser bimestral, trimestral ou semestral, dependendo das necessidades do aluno e das normas da rede de ensino.
- Nessas reuniões, revisa-se cada meta do PEI:
  - Foi alcançada?
  - Parcialmente alcançada? Quais os próximos passos?
  - Não foi alcançada? Por quê? O que precisa mudar?



- Novas metas são estabelecidas para o próximo período, com base na avaliação do período anterior e nas necessidades atuais do aluno.
- As estratégias e recursos também são reavaliados e ajustados.
- Um registro formal (ata da reunião ou atualização do documento do PEI) deve ser feito, documentando as decisões tomadas e os próximos passos.

### **O PEI como um Ciclo Contínuo:**

O processo de monitoramento e avaliação transforma o PEI em um ciclo virtuoso:

**Avaliação Inicial → Definição de Metas → Implementação de Estratégias → Coleta de Dados (Monitoramento) → Análise dos Dados → Tomada de Decisão/Ajustes → Nova Avaliação/Revisão de Metas...** e assim por diante.

Essa abordagem dinâmica garante que o PEI não se torne obsoleto e continue sendo uma ferramenta relevante e eficaz para promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com TGD/TEA. Ela também demonstra um compromisso da escola com a melhoria contínua e com a responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade que verdadeiramente atenda às necessidades individuais de cada estudante.

### **O envolvimento da família e do aluno no processo do PEI: construindo pontes para o sucesso**

A construção e implementação de um Planejamento Educacional Individualizado (PEI) eficaz para alunos com TGD/TEA transcende as paredes da sala de aula e os limites da equipe escolar. A participação ativa e significativa da família e, sempre que possível, do próprio aluno, é um componente indispensável para que o PEI se torne uma ferramenta verdadeiramente transformadora. Essa colaboração cria uma ponte sólida entre a escola e o lar, garantindo consistência, relevância e um maior engajamento de todos os envolvidos na jornada educacional da criança ou adolescente.

### **Envolvimento da Família:**

A família é a principal especialista na vida de seu filho. Seu conhecimento íntimo sobre as particularidades, interesses, desafios e rotinas da criança fora da escola é um tesouro de informações que pode enriquecer imensamente o PEI. O envolvimento familiar deve ocorrer em todas as etapas do processo:

1. **Na Avaliação Inicial:** Como já mencionado, a família fornece dados cruciais sobre o histórico de desenvolvimento, a saúde, os comportamentos em casa e as expectativas. Uma escuta atenta às preocupações e percepções dos pais é fundamental.
2. **Na Definição de Metas e Objetivos:** Os pais devem ser convidados a participar ativamente da discussão e definição das metas do PEI. Eles podem ter prioridades diferentes ou complementares às da escola, especialmente em relação a habilidades de vida diária, autonomia e comportamento social fora do ambiente escolar. Perguntas como: "O que vocês consideram mais importante para o(a) [nome do aluno] aprender ou desenvolver neste momento?" ou "Existe alguma habilidade que, se aprendida, facilitaria muito a rotina em casa?" podem nortear essa colaboração. Imagine uma situação onde a escola foca em metas acadêmicas, mas a família expressa uma grande necessidade de que o filho aprenda a pedir ajuda de forma mais clara em vez de ter crises de choro; essa meta pode ser incorporada ao PEI.
3. **Na Sugestão e Implementação de Estratégias:** Os pais podem compartilhar estratégias que já funcionam bem em casa e que poderiam ser adaptadas para a escola. Da mesma forma, a escola pode orientar a família sobre como algumas estratégias usadas em sala de aula (como o uso de quadros de rotina visual ou sistemas de reforço positivo) podem ser aplicadas em casa para promover a generalização de habilidades. Essa consistência entre os ambientes é muito poderosa.
4. **No Monitoramento e Avaliação do Progresso:** A família deve ser mantida informada regularmente sobre o progresso do aluno em relação às metas do PEI. Isso pode ocorrer através de comunicados na agenda, conversas informais, e, principalmente, nas reuniões periódicas de revisão do PEI. Os pais também podem fornecer feedback valioso sobre como as habilidades aprendidas na escola estão (ou não) sendo aplicadas em casa e em outros contextos.

5. **Como Defensores e Parceiros:** Famílias bem informadas e envolvidas no PEI tornam-se grandes defensoras dos direitos de seus filhos e parceiras ativas da escola na busca por recursos e suportes necessários.

### **Envolvimento do Aluno:**

À medida que o aluno com TGD/TEA cresce e desenvolve maior capacidade de autoexpressão e autoconsciência, seu envolvimento direto no processo do PEI torna-se cada vez mais importante e benéfico. Essa participação promove o protagonismo, a responsabilidade e a motivação do estudante em relação ao seu próprio aprendizado.

Formas de envolver o aluno incluem:

1. **Expressando Preferências e Interesses:** Perguntar ao aluno sobre seus temas favoritos, atividades que mais gosta, e como prefere aprender pode ajudar a tornar as estratégias do PEI mais engajadoras. Se um aluno adora o espaço, usar essa temática para trabalhar conteúdos de matemática ou leitura pode ser muito mais motivador.
2. **Participando da Definição de Metas (adaptado à idade e compreensão):** Para alunos mais velhos ou com boa capacidade de comunicação, eles podem ser convidados a pensar sobre o que gostariam de melhorar ou aprender. "O que você acha que é mais difícil para você na escola?" ou "Tem alguma coisa que você gostaria de fazer melhor até o fim do ano?". As metas podem ser escritas em linguagem acessível e visual para o aluno.
3. **Automonitoramento e Autoavaliação (com suporte):** Ensinar o aluno a monitorar seu próprio progresso em relação a metas específicas (ex: usando um gráfico simples para marcar quantas vezes lembrou de levantar a mão antes de falar) pode aumentar sua consciência e responsabilidade.
4. **Participando das Reuniões do PEI (parcial ou totalmente):** Convidar o aluno para participar de partes da reunião do PEI, especialmente quando se discute seus pontos fortes, progressos e metas futuras, pode ser muito empoderador. Ele pode ter a oportunidade de expressar suas opiniões e se sentir parte do processo de tomada de decisão sobre sua educação.

Construir essa parceria com a família e com o aluno exige uma comunicação aberta, transparente, respeitosa e contínua por parte da escola. Requer que os educadores vejam os pais não como adversários ou meros espectadores, mas como membros valiosos da equipe. E, no caso do aluno, requer uma mudança de perspectiva, de vê-lo apenas como o "receptor" do PEI para reconhecê-lo como um agente ativo em sua própria educação. Quando essa ponte colaborativa é solidamente construída, o PEI se torna uma ferramenta muito mais poderosa para impulsionar o desenvolvimento e o sucesso de cada aluno com TGD/TEA.

## **Estratégias de comunicação e linguagem para facilitar a interação e aprendizagem de alunos com TGD**

A comunicação é a ponte que nos conecta uns aos outros e ao mundo do conhecimento. Para alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa ponte pode apresentar diversos desafios, tanto na via da compreensão (comunicação receptiva) quanto na da expressão (comunicação expressiva), além de particularidades no uso social da linguagem (pragmática). Desenvolver estratégias eficazes para facilitar a comunicação e a linguagem desses alunos não é apenas uma meta pedagógica, mas um pilar fundamental para sua inclusão, aprendizagem, desenvolvimento social e emocional, e, em última instância, para sua autonomia e qualidade de vida. Este tópico explorará um leque de abordagens práticas e baseadas em evidências para construir essas pontes comunicativas.

### **Compreendendo a diversidade dos desafios de comunicação e linguagem no TGD**

Antes de mergulharmos nas estratégias, é crucial reiterar a imensa diversidade presente no espectro do TGD/TEA quando se trata de comunicação e linguagem. Não existe um perfil único; as habilidades e dificuldades variam enormemente de um indivíduo para outro. Essa compreensão é o ponto de partida para a individualização das intervenções.

Podemos encontrar alunos com TGD/TEA que:

- **São não verbais ou possuem fala mínima:** Alguns alunos podem não desenvolver a fala funcional, ou podem emitir apenas alguns sons, palavras isoladas ou frases curtas e pouco inteligíveis. Para estes, a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) será essencial.
- **Apresentam ecolalia:** Repetem falas de outras pessoas, trechos de desenhos animados ou jingles, de forma imediata ou tardia. A ecolalia, como veremos, pode ter diferentes funções comunicativas ou de autorregulação.
- **Utilizam inversão pronominal:** Referem-se a si mesmos como "você" ou pelo próprio nome, em vez de "eu" (ex: "Você quer água?" para expressar "Eu quero água").
- **Possuem um vocabulário rico, mas dificuldades na aplicação funcional:** Alguns podem ter um vocabulário extenso, por vezes até pedante ou excessivamente formal, especialmente em suas áreas de interesse. No entanto, podem ter grande dificuldade em usar essa linguagem para uma conversa recíproca, para expressar necessidades de forma clara em contextos variados, ou para compreender nuances.
- **Demonstram literalidade na compreensão:** Tendem a interpretar a linguagem de forma literal, com dificuldade em entender figuras de linguagem, ironias, sarcasmo, piadas ou significados implícitos. Se você disser "está chovendo canivete", eles podem realmente imaginar canivetes caindo do céu.
- **Têm dificuldades significativas na pragmática (uso social da linguagem):** Mesmo com boa fluência verbal e vocabulário, podem ter problemas em iniciar e manter conversas, respeitar turnos de fala, manter o contato visual adequado, usar gestos e expressões faciais de forma integrada à fala, compreender as intenções comunicativas dos outros, ou adaptar sua linguagem ao contexto social e ao interlocutor. Imagine um aluno que interrompe constantemente os outros ou que fala apenas sobre seu tema de interesse, sem perceber o desinteresse do ouvinte.
- **Apresentam prosódia atípica:** O ritmo, a entonação e a melodia da fala podem ser diferentes, soando monótonos, cantados, robotizados ou com ênfases incomuns.

- **Têm dificuldades na compreensão da linguagem, mesmo com boa audição:** Podem ter problemas para processar informações verbais complexas, seguir instruções longas, ou entender perguntas mais abstratas.

Essa diversidade significa que não há uma "receita de bolo". As estratégias de comunicação e linguagem devem ser cuidadosamente selecionadas e adaptadas com base em uma avaliação individualizada das necessidades, habilidades e preferências de cada aluno. O que funciona maravilhosamente para um pode não ter efeito para outro. O educador precisa ser um detetive, observando, experimentando e ajustando as abordagens.

### **A importância da comunicação receptiva: garantindo a compreensão das mensagens**

Para que a comunicação ocorra de forma eficaz, o primeiro passo é garantir que o aluno com TGD/TEA compreenda a mensagem que lhe está sendo dirigida. Muitas dificuldades de comportamento ou de aprendizagem podem ter origem em falhas na compreensão do que foi dito ou solicitado. Portanto, otimizar a comunicação receptiva é fundamental.

Aqui estão algumas estratégias práticas para ajudar os alunos a entenderem melhor a linguagem:

#### **1. Use Linguagem Clara, Concisa e Objetiva:**

- Evite frases longas, complexas ou com muitas orações subordinadas. Prefira sentenças curtas e diretas. Em vez de dizer: "Depois que você terminar de guardar todos os seus lápis no estojo, eu gostaria que você pegasse seu livro de matemática que está na prateleira e o abrisse na página onde paramos ontem", você poderia dizer: "Primeiro, guarde os lápis." (espere a ação) "Depois, pegue o livro de matemática." (espere) "Agora, abra na página X."
- Use vocabulário familiar ao aluno e apropriado à sua idade e nível de compreensão.

#### **2. Dê Uma Instrução por Vez:**

- Alunos com TGD/TEA podem ter dificuldade em processar múltiplas instruções dadas de uma só vez. Apresente uma instrução, espere que o aluno a execute (ou tente executar) e só então apresente a próxima.

### 3. Apoie a Fala com Recursos Visuais e Gestos:

- A informação visual é frequentemente um ponto forte para esses alunos. Acompanhe suas instruções verbais com:
  - **Gestos Naturais:** Apontar para o objeto mencionado, fazer um gesto de "vir" ou "esperar".
  - **Objetos Concretos:** Mostrar o objeto sobre o qual está falando. Se pedir para pegar o "caderno azul", mostre um caderno azul.
  - **Figuras, Fotos ou Símbolos:** Usar um cartão com a figura de "sentar" ao dar a instrução verbal "Sente-se".
  - **Escrita:** Para alunos alfabetizados, escrever a palavra-chave ou a instrução curta pode ajudar.

### 4. Verifique a Compreensão:

- Não presuma que o aluno entendeu apenas porque ele não disse nada ou balançou a cabeça. Peça para ele demonstrar que compreendeu:
  - "Mostre-me o que você vai fazer."
  - "Repita o que eu pedi, com suas palavras." (para alunos com maior capacidade verbal)
  - Observe se ele inicia a ação correta.
- Se ele não entendeu, repita a instrução de forma mais simples ou com mais apoio visual, sem demonstrar impaciência.

### 5. Seja Paciente e Dê Tempo para Processamento:

- Alunos com TGD/TEA podem precisar de mais tempo para processar a informação verbal. Após dar uma instrução, espere alguns segundos (5 a 10 segundos) antes de repeti-la ou oferecer ajuda. Evite bombardear o aluno com múltiplas repetições rápidas.

### 6. Evite Linguagem Figurada, Ironias e Sarcasmo, ou Explique-os Explicitamente:

- Devido à tendência à literalidade, expressões como "chutar o balde", "custar os olhos da cara" ou comentários irônicos podem ser extremamente confusos. Se precisar usar, explique o significado real.

"Quando eu digo 'estou com um nó na garganta', quer dizer que estou muito emocionado, não que tem um nó de verdade aqui."

#### **7. Chame a Atenção do Aluno Antes de Falar:**

- Certifique-se de que o aluno está prestando atenção antes de dar uma instrução importante. Chame-o pelo nome, estabeleça contato visual (se possível e confortável para ele) ou use um toque leve no braço (se ele aceitar bem).

#### **8. Mantenha a Consistência na Linguagem Usada:**

- Diferentes pessoas usando as mesmas palavras e frases para se referir às mesmas coisas ou para dar as mesmas instruções ajudam na previsibilidade e na compreensão.

Ao adotar essas estratégias, os educadores podem criar um ambiente onde a linguagem falada se torna mais acessível e compreensível para os alunos com TGD/TEA, reduzindo a ansiedade, prevenindo mal-entendidos e facilitando sua participação e aprendizado. Imagine um professor que, ao pedir para a turma formar uma fila, diz apenas "Fila!", mas para o aluno com TGD, ele se aproxima, mostra um cartão com a figura de crianças em fila e diz calmamente: "João, agora, fila. Atrás da Maria." A diferença na clareza é imensa.

### **Estratégias para o desenvolvimento da comunicação expressiva: ampliando as formas de se fazer entender**

Tão importante quanto compreender é ser compreendido. Facilitar a comunicação expressiva dos alunos com TGD/TEA significa ajudá-los a manifestar suas necessidades, desejos, pensamentos, sentimentos e conhecimentos de forma eficaz, seja através da fala, de gestos, de sistemas alternativos ou de outras modalidades. O objetivo é dar voz ao aluno, independentemente de sua forma de expressão.

Aqui estão algumas estratégias para fomentar a comunicação expressiva:

#### **1. Modelagem da Linguagem:**

- O educador atua como um modelo constante de linguagem rica e funcional. Isso envolve:



- **Verbalizar os Próprios Pensamentos e Ações:** "Agora eu vou pegar a tesoura para cortar o papel." "Hum, estou pensando em qual cor usar..."
- **Narrar as Ações do Aluno (Linguagem Paralela):** "Olha, o Davi está empilhando os blocos! Um bloco azul, agora um vermelho..."
- **Usar Linguagem Ligeiramente Acima do Nível Atual do Aluno:** Se o aluno usa palavras isoladas, o adulto pode modelar frases de duas palavras.

## 2. **Expansão e Extensão das Tentativas Comunicativas do Aluno:**

- **Expansão:** Repetir a emissão do aluno de forma gramaticalmente correta e adicionando um ou dois elementos. Se o aluno diz "bola", o professor pode dizer "Sim, é uma bola azul!" ou "Você quer a bola?".
- **Extensão:** Adicionar novas informações semânticas à fala do aluno. Se o aluno diz "Cachorro corre", o professor pode dizer "Sim, o cachorro corre rápido para pegar a bola!".

## 3. **Valorizar Todas as Tentativas de Comunicação:**

- Reconheça e responda a qualquer tentativa do aluno de se comunicar, mesmo que seja através de um gesto sutil, um olhar direcionado, um som ou um comportamento. Atribuir significado a essas tentativas encoraja futuras iniciativas. Se um aluno aponta para a prateleira de sucos, responda como se ele tivesse dito "Eu quero suco", e então modele a forma mais convencional ("Ah, você quer suco! Diga 'suco' ou aponte no seu cartão 'suco'").

## 4. **Criar Oportunidades e Necessidades Reais de Comunicação (Ambiente Comunicativo):**

- Evite antecipar todas as necessidades do aluno. Se ele quer um brinquedo que está fora do alcance, espere que ele tente pedir (com olhar, gesto, som, palavra, ou usando seu sistema de CAA) antes de entregá-lo.
- Coloque objetos de interesse à vista, mas fora do alcance, para incentivar pedidos.
- Ofereça escolhas: "Você quer o carrinho vermelho ou o azul?".

- Sabotagem Comunicativa Benigna: Criar pequenas "falhas" na rotina que exijam que o aluno se comunique para resolver. Por exemplo, entregar um pote de tinta fechado para que ele precise pedir para abrir, ou dar apenas um pedaço de papel quando ele precisa de mais.
- Incorpore atividades que naturalmente promovam a comunicação, como jogos cooperativos, contação de histórias interativa, ou projetos em grupo.

#### **5. Ensino de Vocabulário Funcional e Relevante:**

- Priorize o ensino de palavras e frases que sejam úteis e significativas para o aluno em seu dia a dia: nomes de pessoas importantes, alimentos preferidos, brinquedos, ações (comer, beber, brincar, ir), pedidos (quero, mais, ajuda), sentimentos básicos (feliz, triste, com dor).
- Use os interesses do aluno como porta de entrada para ensinar novo vocabulário. Se ele gosta de animais, ensine os nomes dos animais, seus sons, onde vivem, etc.

#### **6. Usar Perguntas Abertas (Quando Adequado):**

- Em vez de perguntas que só exigem "sim" ou "não" como resposta, tente usar perguntas abertas que incentivem respostas mais elaboradas (para alunos com maior capacidade verbal). "O que você fez no recreio?" em vez de "Você brincou no recreio?". Mas, para iniciantes na comunicação, perguntas de escolha ("Você quer maçã ou banana?") podem ser mais fáceis.

#### **7. Fornecer Feedback Imediato e Positivo:**

- Quando o aluno se comunica de forma eficaz, elogie-o e atenda à sua comunicação (se for um pedido razoável). Isso reforça o poder da comunicação.

#### **8. Ser um Bom Ouvinte:**

- Dedique tempo para realmente ouvir e tentar entender o que o aluno está tentando expressar, mesmo que sua comunicação seja atípica. Mostre interesse genuíno.

O desenvolvimento da comunicação expressiva é um processo contínuo. Requer paciência, persistência e a criação de um ambiente acolhedor e estimulante, onde o

aluno se sinta seguro e motivado para se expressar, sabendo que suas tentativas serão valorizadas e compreendidas.

## **Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) como ferramenta de empoderamento**

Para muitos alunos com TGD/TEA que são não verbais ou que possuem uma fala funcional limitada, a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) não é apenas uma estratégia, mas uma linha de vida, uma ferramenta essencial para o empoderamento, a inclusão e o exercício da autonomia. A CAA abrange todas as formas de comunicação, além da fala, que são usadas para expressar pensamentos, necessidades, desejos e ideias. É "aumentativa" quando complementa a fala existente e "alternativa" quando a substitui.

### **O que é importante desmistificar sobre a CAA:**

- **Mito:** A CAA impede ou atrasa o desenvolvimento da fala.
- **Realidade:** Pelo contrário! Pesquisas mostram que a CAA pode, na verdade, apoiar o desenvolvimento da fala, pois reduz a frustração, fornece um modelo visual da linguagem e aumenta as oportunidades de interação social e aprendizado. A fala continua sendo incentivada e valorizada, mesmo com o uso da CAA.

### **Tipos de Sistemas de CAA:**

A CAA pode ser dividida em sistemas *sem ajuda* (que não requerem equipamentos externos) e *com ajuda* (que utilizam algum tipo de ferramenta ou dispositivo).

#### **1. Sistemas Sem Ajuda:**

- **Gestos:** Uso de gestos manuais simples e culturalmente compreendidos (acenar, dar tchau, apontar, sim/não com a cabeça) ou gestos mais formais e codificados.
- **Linguagem de Sinais:** Sistemas formais de sinais como a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) ou o Makaton (um programa de linguagem que combina sinais, símbolos e fala). A LIBRAS é a língua

natural da comunidade surda, mas pode ser usada por ouvintes com dificuldades de fala.

- **Expressões Faciais e Corporais:** Ensinar e interpretar expressões faciais e linguagem corporal para transmitir emoções e intenções.

## 2. Sistemas Com Ajuda:

- **Baixa Tecnologia:**
  - **Objetos de Referência:** Usar objetos reais para representar escolhas ou atividades. Por exemplo, mostrar uma colher para indicar a hora do lanche.
  - **Pranchas de Comunicação:** Folhas (laminadas para durabilidade) contendo fotos, figuras, símbolos (como os do PCS - Picture Communication Symbols, ou do Widgit, ou Arasaac) ou palavras escritas, organizadas por categorias (alimentos, brinquedos, ações, sentimentos). O aluno aponta para o símbolo desejado. Podem ser pranchas temáticas (para uma atividade específica) ou mais gerais.
  - **Álbuns ou Pastas de Comunicação:** Várias pranchas organizadas em um álbum, permitindo um vocabulário mais extenso. O PECS (Picture Exchange Communication System) é um sistema específico que ensina a criança a pegar uma figura e entregá-la ao parceiro de comunicação para fazer um pedido.
  - **Cartões de "Sim/Não" ou de Escolha:** Simples cartões que o aluno pode usar para responder a perguntas.
- **Alta Tecnologia:**
  - **Comunicadores com Voz Gravada ou Digitalizada:** Dispositivos simples que permitem gravar uma ou mais mensagens que são reproduzidas ao se pressionar um botão.
  - **Dispositivos Geradores de Voz (SGDs - Speech-Generating Devices) ou Aplicativos de CAA:** Tablets, smartphones ou computadores com softwares específicos que contêm um vasto vocabulário de símbolos que, ao serem selecionados, geram uma fala sintetizada. Permitem a construção de frases complexas e são altamente personalizáveis. Alguns exemplos de softwares/apps incluem o Boardmaker, TD Snap,

Proloquo2Go, TouchChat, Matraquinha, Livox, etc. (a disponibilidade e os nomes podem variar).

### Como Implementar a CAA na Sala de Aula:

- **Avaliação e Seleção do Sistema:** A escolha do sistema de CAA mais adequado deve ser feita por uma equipe multidisciplinar (fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, professor, família), considerando as habilidades motoras, cognitivas, visuais e as preferências do aluno.
- **Disponibilidade e Acesso:** O sistema de CAA do aluno deve estar sempre acessível a ele, em todos os ambientes e atividades. Se for uma prancha, ela deve estar à mão; se for um tablet, ele deve estar carregado e pronto para uso.
- **Modelagem Constante pelos Adultos e Pares:** Esta é a chave! Os adultos (professores, mediadores, família) e até mesmo os colegas devem usar o sistema de CAA do aluno para se comunicar *com ele* e *na frente dele*. Se o aluno usa uma prancha com figuras, o professor, ao falar com ele, também aponta para as figuras correspondentes na prancha. "Você quer [aponta para 'suco'] ou [aponta para 'água']?" Isso ensina o significado dos símbolos e como usá-los.
- **Criar Oportunidades de Uso:** Integrar o uso da CAA nas rotinas diárias e em todas as atividades pedagógicas. Durante a chamada, o aluno pode usar seu sistema para dizer "presente". Na hora do lanche, para pedir o que quer. Nas atividades, para responder perguntas, fazer comentários ou pedir ajuda.
- **Ensinar o Vocabulário de Forma Sistemática e Funcional:** Introduzir novos símbolos gradualmente, começando com itens altamente motivadores para o aluno.
- **Ser um Parceiro de Comunicação Paciente e Responsivo:** Dar tempo para o aluno construir sua mensagem usando a CAA. Responder prontamente e de forma positiva às suas tentativas de comunicação.
- **Capacitação da Equipe Escolar e da Família:** Todos que interagem com o aluno precisam saber como usar e apoiar seu sistema de CAA.

A CAA é uma ponte poderosa que pode transformar a vida de um aluno com TGD/TEA, permitindo que ele expresse sua individualidade, participe mais

ativamente do mundo ao seu redor e alcance seu potencial de aprendizagem. É um investimento que vale cada esforço.

## **Desenvolvendo a pragmática da linguagem: a arte do uso social da comunicação**

A pragmática refere-se ao uso da linguagem em contextos sociais – saber *o que* dizer, *como* dizer, *quando* dizer e *para quem* dizer. Mesmo alunos com TGD/TEA que possuem um vocabulário extenso e boa gramática podem apresentar dificuldades significativas nessa área. Ensinar habilidades pragmáticas é essencial para melhorar a qualidade de suas interações sociais e sua capacidade de navegar pelo complexo mundo das relações humanas.

Algumas estratégias para desenvolver a pragmática da linguagem incluem:

### **1. Ensino Explícito de Habilidades de Conversação:**

- **Iniciar uma Conversa:** Ensinar frases de abertura (ex: "Olá, posso brincar?", "Do que vocês estão falando?"), como se aproximar de um grupo, e como identificar se é um bom momento para iniciar.
- **Manter um Tópico:** Ensinar a fazer comentários relevantes ao que o outro disse e a fazer perguntas para manter a conversa fluindo.
- **Respeitar Turnos (Tomada de Vez):** Usar pistas visuais (como um "bastão da fala" ou um sinal de mão), ou lembretes verbais para ensinar a esperar sua vez de falar e a não interromper.
- **Encerrar uma Conversa:** Ensinar frases de encerramento apropriadas (ex: "Preciso ir agora, tchau!", "Foi bom conversar com você.").
- **Fazer e Responder Perguntas:** Ensinar diferentes tipos de perguntas (o quê, quem, onde, quando, por quê, como) e como respondê-las de forma relevante.

### **2. Uso de Roteiros Sociais (Social Scripts):**

- São sequências de frases ou diálogos pré-definidos para situações sociais comuns (ex: cumprimentar alguém, pedir ajuda na loja, convidar um amigo para brincar). O aluno pode memorizar e praticar esses roteiros, o que pode reduzir a ansiedade e fornecer uma

estrutura para a interação. Com o tempo, ele pode aprender a variar e adaptar os roteiros.

- *Exemplo de roteiro para "Pedir um brinquedo emprestado":*
  1. Aluno A: "Olá, [nome do colega]."
  2. Aluno B: "Olá."
  3. Aluno A: "Eu gosto do seu [nome do brinquedo]. Posso brincar um pouco quando você terminar?"
  4. Aluno B: "Sim." / "Agora não, estou usando."
  5. Aluno A (se sim): "Obrigado!" / Aluno A (se não): "Tudo bem, posso esperar."

### 3. **Histórias Sociais:**

- Como mencionado anteriormente, são narrativas curtas e personalizadas que descrevem uma situação social, as perspectivas das outras pessoas envolvidas e o comportamento social esperado. Elas ajudam o aluno a compreender melhor os contextos sociais e o que se espera dele. Podem abordar temas como "Ir a uma festa de aniversário", "O que fazer quando estou com raiva", "Como pedir desculpas".

### 4. **Video Modeling (Modelagem por Vídeo):**

- Mostrar vídeos curtos de interações sociais bem-sucedidas, onde atores (podem ser colegas, professores ou o próprio aluno em uma encenação) demonstram as habilidades sociais desejadas. O aluno assiste ao vídeo e depois pratica a habilidade.

### 5. **Ensino da Compreensão de Pistas Não Verbais:**

- **Expressões Faciais:** Usar fotos ou desenhos de diferentes expressões faciais (feliz, triste, zangado, assustado) e ensinar o aluno a identificá-las e a associá-las a situações.
- **Tom de Voz:** Ajudar o aluno a perceber como o tom de voz pode mudar o significado de uma frase (ex: um "sim" animado versus um "sim" hesitante).
- **Linguagem Corporal:** Ensinar a observar a postura, os gestos e a proximidade física das pessoas para inferir seus sentimentos ou intenções.

- Pode-se usar jogos, aplicativos ou atividades estruturadas para treinar essas habilidades.

#### **6. Prática em Contextos Naturais e Estruturados:**

- As habilidades pragmáticas devem ser ensinadas de forma explícita e depois praticadas em situações reais e significativas para o aluno.
- **Ambientes Estruturados:** Grupos de habilidades sociais mediados por um terapeuta ou professor, onde se ensina e se pratica de forma sistemática.
- **Ambientes Naturais:** O professor pode aproveitar oportunidades que surgem espontaneamente na sala de aula ou no recreio para dar feedback, modelar ou incentivar o uso de uma habilidade pragmática específica. Por exemplo, se um aluno está falando apenas sobre seu interesse restrito, o professor pode gentilmente lembrá-lo de perguntar ao colega sobre os interesses dele.

#### **7. Feedback Específico e Construtivo:**

- Fornecer feedback claro e imediato sobre o uso de habilidades sociais pelo aluno. Elogiar as tentativas bem-sucedidas e, para as dificuldades, oferecer sugestões de forma positiva. "Gostei muito de como você esperou sua vez para falar!" ou "Da próxima vez, tente olhar para o rosto do amigo quando ele estiver falando com você."

Desenvolver a pragmática é um processo gradual que exige paciência, consistência e muitas oportunidades de aprendizado e prática. O objetivo é ajudar o aluno a se tornar um comunicador mais competente e confiante em suas interações sociais.

### **O papel do ambiente na facilitação da comunicação: criando um espaço comunicativamente rico**

O ambiente físico e social da sala de aula desempenha um papel crucial na facilitação da comunicação e da linguagem para alunos com TGD/TEA. Um ambiente bem planejado pode reduzir barreiras, promover oportunidades de comunicação e tornar o aprendizado mais acessível e menos estressante. Criar um "espaço comunicativamente rico" envolve atenção a diversos aspectos:

#### **1. Disponibilidade e Visibilidade de Recursos de Comunicação:**



- Sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) devem estar sempre ao alcance do aluno e dos adultos que interagem com ele. Pranchas de comunicação podem estar afixadas em locais estratégicos (mesa do aluno, parede da rodinha, cantina) ou em um álbum individual. Tablets com aplicativos de CAA devem estar carregados e prontos.
- Modelar o uso desses recursos constantemente é fundamental.

## **2. Rotulagem Visual do Ambiente:**

- Rotular objetos, móveis, áreas da sala (ex: "Canto da Leitura", "Mesa de Artes") com palavras escritas e/ou figuras/símbolos pode ajudar na compreensão do ambiente, no desenvolvimento do vocabulário e na previsibilidade. Para um aluno que está aprendendo a ler, essa exposição constante às palavras é benéfica.

## **3. Rotinas Previsíveis e Visualmente Apoiadas:**

- Rotinas claras e consistentes ajudam a reduzir a ansiedade e a liberar recursos cognitivos para a comunicação e o aprendizado.
- Exibir um quadro de rotina visual (com figuras ou palavras indicando a sequência de atividades do dia) permite que o aluno antecipe o que vai acontecer e se sinta mais seguro. Mudanças na rotina devem ser sinalizadas com antecedência, sempre que possível.
- As rotinas devem incluir momentos estruturados para comunicação (ex: rodinha de conversa, momento de compartilhar notícias, escolha de atividades).

## **4. Minimização de Ruídos e Distrações Sensoriais:**

- Alunos com TGD/TEA frequentemente têm sensibilidades sensoriais. Um ambiente com excesso de ruído, estímulos visuais caóticos ou iluminação inadequada pode dificultar o processamento da linguagem e a concentração.
- Estratégias incluem: organizar os materiais em caixas fechadas, usar cores suaves nas paredes, providenciar fones de ouvido com cancelamento de ruído para momentos específicos (se necessário e tolerado pelo aluno), controlar o volume da conversa na sala, e considerar a iluminação (preferir luz natural, evitar lâmpadas fluorescentes que piscam).

## **5. Organização Física que Promova a Interação (ou o Foco):**

- A disposição das mesas e cadeiras pode ser pensada para facilitar a interação em pequenos grupos ou, ao contrário, para fornecer um espaço de trabalho individual mais protegido de distrações, conforme a necessidade do aluno e da atividade.
- Ter um "cantinho da calma" ou um espaço mais reservado onde o aluno possa se retirar quando se sentir sobrecarregado pode ser muito útil.

## **6. Adultos como Modelos de Boa Comunicação:**

- Os professores e outros adultos na sala de aula devem ser modelos de comunicação eficaz: falar de forma clara e calma, usar linguagem respeitosa e positiva, demonstrar escuta ativa (olhar para quem fala, fazer comentários pertinentes), e usar recursos visuais para apoiar a própria fala.
- A forma como os adultos se comunicam entre si também serve de modelo para os alunos.

## **7. Incentivo à Comunicação entre Pares:**

- Estruturar atividades que exijam a colaboração e a comunicação entre os alunos (trabalhos em dupla ou pequenos grupos, jogos cooperativos).
- Ensinar os colegas a como interagir com o aluno com TGD/TEA, como entender suas formas de comunicação e como ser um bom parceiro de comunicação. Um colega que aprende a esperar um pouco mais pela resposta do amigo com TGD, ou que sabe usar a prancha de comunicação para conversar com ele, faz uma enorme diferença.

## **8. Ambiente de Aceitação e Respeito:**

- Acima de tudo, o ambiente deve ser acolhedor, onde todas as formas de comunicação são valorizadas e respeitadas. O aluno precisa se sentir seguro para se arriscar a comunicar, sabendo que suas tentativas serão recebidas com paciência e compreensão, e não com crítica ou zombaria.

Ao considerar esses elementos, o educador pode transformar a sala de aula em um catalisador para o desenvolvimento da comunicação, tornando-a um lugar onde

todos os alunos, incluindo aqueles com TGD/TEA, têm a oportunidade de encontrar sua voz e serem ouvidos.

## **Lidando com particularidades da linguagem no TGD: ecolalia, inversão pronominal e literalidade**

Certas particularidades na linguagem são frequentemente observadas em alunos com TGD/TEA, como a ecolalia, a inversão pronominal e a interpretação literal. Compreender a natureza dessas características e saber como abordá-las de forma construtiva é essencial para os educadores. Em vez de ver essas particularidades apenas como "erros" ou comportamentos "estranhos", podemos encará-las como janelas para o processamento de linguagem do aluno e como pontos de partida para a intervenção.

**1. Ecolalia:** A ecolalia é a repetição de falas de outras pessoas, frases de filmes, músicas ou outros enunciados ouvidos anteriormente. Pode ser:

- **Ecolalia Imediata:** Repetir imediatamente o que acabou de ser dito. (Ex: Professor: "Você quer suco?" Aluno: "Você quer suco?")
- **Ecolalia Tardia:** Repetir frases ou trechos ouvidos horas, dias ou semanas antes, muitas vezes fora do contexto aparente. (Ex: Aluno diz uma frase de seu desenho animado favorito durante a aula de matemática).

**Funções da Ecolalia:** A ecolalia não é aleatória; ela pode servir a diversas funções para o indivíduo com TGD/TEA:

- **Tentativa de Comunicação/Afirmação:** A ecolalia imediata de uma pergunta pode ser uma forma de dizer "sim" ou de confirmar que ouviu.
- **Processamento da Linguagem:** Repetir pode ser uma estratégia para ajudar a processar e compreender o que foi dito.
- **Autorregulação/Autoestimulação:** Repetir frases familiares pode ser calmante ou prazeroso.
- **Memorização/Ensaio:** Uma forma de "guardar" a informação verbal.
- **Tomada de Turno na Conversa:** Uma maneira de participar da interação verbal, mesmo sem gerar uma resposta original.

- **Comunicação Funcional (especialmente a tardia, se associada a um contexto):** Uma frase de um desenho pode ser usada para expressar uma emoção ou desejo se, no desenho, aquela frase estava ligada a uma situação similar.

### **Estratégias para Lidar com a Ecolalia:**

- **Identificar a Função:** Tente entender o que o aluno está tentando comunicar ou qual necessidade a ecolalia está atendendo naquele momento.
- **Modelar a Resposta Esperada:** Se a ecolalia parece ser uma tentativa de responder "sim" a uma pergunta de escolha (Ex: P: "Quer bola ou carrinho?" A: "Carrinho?"), você pode modelar a resposta correta: "Ah, você quer o carrinho! Diga: 'Eu quero o carrinho'." Ou, se a ecolalia é afirmativa (P: "Vamos guardar?" A: "Vamos guardar?"), aceite como um "sim" e prossiga com a ação, verbalizando: "Sim, vamos guardar."
- **Usar Pistas Visuais:** Para perguntas de "sim/não", ter cartões visuais de "sim" e "não" pode ajudar o aluno a dar uma resposta mais direta.
- **Ensino de Frases Funcionais:** Gradualmente, ensine frases curtas e funcionais que o aluno pode usar no lugar da ecolalia para expressar suas necessidades (ex: "Eu quero", "Preciso de ajuda", "Acabou").
- **Não Punir ou Ridicularizar:** A ecolalia é parte do perfil de linguagem do aluno. Repreender não ajuda e pode inibir a comunicação.
- **Para Ecolalia Tardia:** Se a frase repetida parece ter uma ligação emocional ou contextual para o aluno, tente validar o sentimento ou fazer uma ponte para o momento presente. Se não, e se estiver atrapalhando a atividade, redirecione gentilmente a atenção do aluno para a tarefa.

**2. Inversão Pronominal:** É a dificuldade em usar corretamente os pronomes pessoais, especialmente "eu" e "você". O aluno pode se referir a si mesmo como "você", "ele/ela" ou pelo próprio nome. (Ex: Em vez de dizer "Eu quero água", diz "Você quer água?" ou "[Nome do aluno] quer água"). Isso ocorre, em parte, porque o aluno pode estar repetindo (ecolalia) a forma como os outros se referem a ele.

### **Estratégias para Lidar com a Inversão Pronominal:**

- **Modelagem Correta e Consistente:** Sempre use os pronomes corretamente ao falar com e sobre o aluno. "Eu vou te ajudar. Você quer que eu pegue o lápis?"
- **Ênfase e Pistas Visuais:** Ao modelar, dê uma leve ênfase nos pronomes corretos. Pode-se usar fotos do aluno ao dizer "Eu" e fotos do interlocutor ao dizer "Você".
- **Roteiros e Frases Prontas:** Praticar frases simples com o uso correto de "Eu" (Ex: "Eu quero [objeto]", "Eu estou [sentimento]").
- **Evitar Corrigir Excessivamente:** Em vez de dizer "Não é 'você', é 'eu'", simplesmente remodele a frase corretamente. "Ah, *eu* quero água."

### 3. Literalidade na Interpretação da Linguagem: Alunos com TGD/TEA

frequentemente interpretam a linguagem de forma muito literal, tendo dificuldade com:

- **Metáforas e Expressões Idiomáticas:** "Chover canivetes", "estar com a cabeça nas nuvens", "dar uma mãozinha".
- **Ironia e Sarcasmo:** Podem não perceber a intenção por trás da fala e levar o comentário ao pé da letra.
- **Piadas com Duplo Sentido.**
- **Instruções Indiretas ou Sutis.**

#### Estratégias para Lidar com a Literalidade:

- **Ser Explícito e Direto:** Use linguagem clara e objetiva, especialmente ao dar instruções ou informações importantes.
- **Explicar Figuras de Linguagem:** Se precisar usar uma expressão idiomática, explique seu significado real. "Quando eu digo que 'o gato subiu no telhado', quer dizer que algo deu errado ou que um segredo foi revelado. Não tem um gato de verdade no telhado."
- **Ensinar a Reconhecer Pistas Sociais:** Ajudar o aluno a prestar atenção no tom de voz, nas expressões faciais e no contexto para inferir se algo é uma brincadeira, uma ironia ou uma fala literal. Isso é uma habilidade complexa e de longo prazo.

- **Usar Histórias Sociais ou Roteiros:** Para explicar situações onde a linguagem não literal é comum.
- **Verificar a Compreensão:** Se você usou uma linguagem que pode ser mal interpretada, pergunte ao aluno o que ele entendeu.

Lidar com essas particularidades requer paciência, criatividade e uma postura de tentar compreender a lógica por trás da comunicação do aluno. Ao fazer isso, o educador não apenas ajuda o aluno a se comunicar de forma mais eficaz, mas também enriquece sua própria compreensão sobre a diversidade da experiência humana.

## **Manejo de comportamentos desafiadores e promoção de habilidades sociais em estudantes com TGD**

Alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem, por vezes, apresentar comportamentos que desafiam o ambiente escolar e as interações sociais. Estes comportamentos, longe de serem intencionalmente "maus" ou "provocadores", são frequentemente formas de comunicação, expressões de dificuldades em lidar com demandas ambientais, sobrecargas sensoriais, ansiedade, ou limitações em suas habilidades de comunicação e interação social. Paralelamente, o desenvolvimento de habilidades sociais competentes é uma área que frequentemente requer ensino explícito e sistemático. Este tópico se dedicará a explorar estratégias proativas e reativas para compreender e manejar comportamentos desafiadores, e a discutir métodos eficazes para o ensino e a promoção de habilidades sociais em estudantes com TGD/TEA, visando sempre seu bem-estar, aprendizado e inclusão.

### **Compreendendo a função dos comportamentos desafiadores no TGD: para além da superfície**

Quando nos deparamos com um comportamento desafiador em um aluno com TGD/TEA – seja uma crise de choro aparentemente sem motivo, uma recusa em realizar uma tarefa, movimentos repetitivos que se intensificam, agressividade ou

autoagressão – nossa primeira reação pode ser de perplexidade ou frustração. No entanto, um dos princípios fundamentais para um manejo eficaz é entender que **todo comportamento tem uma função**, ou seja, ele ocorre por uma razão e serve a um propósito para o indivíduo, mesmo que esse propósito não seja óbvio para nós. Um comportamento desafiador é, muitas vezes, a forma mais eficaz (ou a única forma que o aluno conhece no momento) de comunicar uma necessidade, uma dificuldade ou um desconforto.

Compreender a função é como olhar para um iceberg: o comportamento que vemos é apenas a ponta; a maior parte – as causas, as necessidades não atendidas, as dificuldades subjacentes – está submersa. Sem investigar essa parte submersa, nossas intervenções tendem a ser superficiais e pouco eficazes.

As funções mais comuns dos comportamentos desafiadores podem ser agrupadas em quatro categorias principais:

1. **Obtenção de Atenção:** O comportamento ocorre para conseguir atenção de outras pessoas (colegas, professores, familiares). Essa atenção pode ser positiva (um elogio, um sorriso) ou mesmo negativa (uma bronca, uma repreensão). Para alguns alunos, qualquer tipo de atenção é melhor do que nenhuma.
  - *Exemplo:* Um aluno começa a bater o lápis na mesa repetidamente (comportamento) e o professor se aproxima e diz "Pare com isso" (atenção). Se o comportamento aumenta quando o professor está ocupado com outros alunos, a função pode ser buscar atenção.
2. **Obtenção de Itens Tangíveis ou Atividades Desejadas:** O comportamento ocorre para conseguir um objeto específico (brinquedo, alimento, material) ou para ter acesso a uma atividade preferida.
  - *Exemplo:* Uma criança grita e se joga no chão (comportamento) no corredor da escola ao ver um colega com um brinquedo que ela deseja. Se, após o comportamento, ela consegue o brinquedo (mesmo que seja para "acalmar" a situação), a função é clara.
3. **Fuga ou Evitação de Tarefas, Situações ou Estímulos Aversivos:** O comportamento ocorre para escapar de uma tarefa considerada difícil, chata, longa, ou para evitar uma situação social desconfortável, um ambiente

barulhento, uma luz incômoda, ou qualquer estímulo que seja percebido como aversivo pelo aluno.

- *Exemplo:* Um aluno começa a rasgar o papel (comportamento) sempre que lhe é apresentada uma atividade de escrita. Se, como consequência, a atividade é retirada ou adiada, a função provável é escapar da tarefa. Outro aluno pode começar a se balançar intensamente e tapar os ouvidos (comportamento) quando a sala fica muito barulhenta (estímulo aversivo), e se isso resulta em ser levado para um local mais calmo, a função é de fuga do estímulo.

#### 4. **Autorregulação ou Estimulação Sensorial (Automática):** O

comportamento ocorre porque ele, por si só, produz uma consequência sensorial interna que é prazerosa, calmante ou que alivia um desconforto.

Não depende de uma consequência externa fornecida por outra pessoa.

- *Exemplo:* Movimentos estereotipados como balançar as mãos (flapping) podem aumentar em momentos de ansiedade ou excitação, servindo para regular o estado emocional ou sensorial. Roer unhas, morder objetos ou produzir certos sons vocalmente podem ter uma função autoestimulatória.

Identificar a função de um comportamento não é um julgamento moral sobre o aluno, mas sim uma análise objetiva que nos permite intervir de forma mais eficaz. Em vez de apenas tentar suprimir o comportamento, buscamos ensinar ao aluno uma forma mais apropriada e eficaz de comunicar aquela mesma necessidade ou de obter aquela mesma função. Se um aluno grita para pedir ajuda (função: obter atenção/ajuda), podemos ensiná-lo a levantar a mão ou a usar um cartão de "ajuda". A nova habilidade precisa ser tão ou mais eficiente que o comportamento desafiador para ser adotada pelo aluno.

### **A Análise Funcional do Comportamento (ABC) como ferramenta de investigação**

Para descobrir a provável função de um comportamento desafiador, uma das ferramentas mais úteis e amplamente utilizadas é a Análise Funcional do Comportamento, muitas vezes referida pelo acrônimo **ABC**, que significa:



- **Antecedent (Antecedente):** O que aconteceu *imediatamente antes* do comportamento ocorrer? Quais foram os gatilhos? Onde o comportamento ocorreu? Quem estava presente? Qual era a atividade em andamento? O aluno foi solicitado a fazer algo? Algo lhe foi retirado? Havia algum estímulo sensorial específico (barulho, luz)?
- **Behavior (Comportamento):** Qual foi o comportamento específico observado? É crucial descrever o comportamento de forma objetiva, clara e mensurável, evitando interpretações ou rótulos. Em vez de "ele ficou nervoso", descreva o que ele fez: "ele franziu a testa, apertou os punhos e gritou 'não quero!'".
- **Consequence (Consequência):** O que aconteceu *imediatamente depois* do comportamento? Qual foi a reação das pessoas presentes (professores, colegas)? O aluno conseguiu o que queria? A tarefa foi retirada? Ele foi removido da situação? Ele recebeu atenção?

Ao coletar dados de ABC ao longo de vários dias e em diferentes situações em que o comportamento ocorre (e também quando não ocorre, para comparação), podemos começar a identificar padrões que sugerem a função do comportamento.

### **Como usar o modelo ABC na prática:**

Crie uma tabela simples com três colunas: Antecedente, Comportamento, Consequência. Cada vez que o comportamento desafiador ocorrer, anote as informações correspondentes.

### **Exemplo 1: Hipótese de Função de Fuga de Tarefa**

| <b>Data/Hor</b> | <b>Antecedente (A)</b>                                                                     | <b>Comportamento (B)</b>                         | <b>Consequência (C)</b>                                                                           |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>a</b>        |                                                                                            |                                                  |                                                                                                   |
| 26/05<br>10:15  | Prof. <sup>a</sup> entregou folha com 5 contas de adição e pediu para Lucas (7a) resolver. | Lucas rasgou a folha e jogou os pedaços no chão. | Prof. <sup>a</sup> disse "Lucas, não pode!", recolheu os pedaços e não deu outra tarefa no lugar. |

|                |                                                                       |                                                        |                                                                                                   |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 27/05<br>10:20 | Prof. <sup>a</sup> pediu para Lucas copiar um pequeno texto da lousa. | Lucas deitou a cabeça na mesa e começou a choramingar. | Prof. <sup>a</sup> tentou encorajá-lo, mas como ele continuou, disse "tudo bem, depois você faz". |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Análise:* Em ambas as situações, um comportamento desafiador ocorreu após uma demanda de tarefa acadêmica, e a consequência foi a remoção ou adiamento da tarefa. A hipótese mais provável é que a função seja escapar/evitar a tarefa.

### **Exemplo 2: Hipótese de Função de Obtenção de Atenção**

| <b>Data/Hora</b> | <b>Antecedente (A)</b>                                                                         | <b>Comportamento (B)</b>                             | <b>Consequência (C)</b>                                                                                                              |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 26/05<br>09:30   | Prof. <sup>a</sup> estava ajudando outro aluno. Maria (5a) estava brincando quieta com blocos. | Maria começou a jogar os blocos com força na parede. | Prof. <sup>a</sup> parou o que estava fazendo, foi até Maria e disse "Maria, não pode jogar os blocos assim! Você vai se machucar!". |
| 27/05<br>11:00   | Prof. <sup>a</sup> conversava com a coordenadora na porta da sala. Alunos em atividade livre.  | Maria subiu na mesa e começou a pular, rindo alto.   | Prof. <sup>a</sup> e coordenadora olharam para Maria, a professora foi rapidamente até ela e a tirou da mesa, falando com ela.       |

*Análise:* Os comportamentos de Maria ocorreram quando a atenção da professora estava voltada para outros. A consequência imediata foi receber atenção da professora. A hipótese provável é que a função seja obter atenção.

### Exemplo 3: Hipótese de Função de Obtenção de Tangível

| Data/Hora      | Antecedente (A)                                                                            | Comportamento (B)                                                            | Consequência (C)                                                                                                   |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 26/05<br>14:15 | João (6a) viu que o colega tinha um tablet. A professora disse que não era a vez dele.     | João começou a gritar "Eu quero! Eu quero!" e tentou pegar o tablet à força. | Após alguns minutos de insistência e choro alto, a professora cedeu e deixou João usar o tablet "só um pouquinho". |
| 27/05<br>08:30 | Hora do lanche. João queria mais um biscoito, mas a professora disse que já tinha acabado. | João se jogou no chão, chorando e batendo os pés.                            | A professora, para acalmá-lo, encontrou um último biscoito em seu armário e deu para ele.                          |

*Análise:* Em ambos os casos, João emitiu comportamentos disruptivos após ter um item desejado negado, e a consequência foi que ele acabou conseguindo o item. A função provável é obter o tangível.

#### Limitações e Considerações:

- A análise ABC simples, feita pelo professor, gera uma *hipótese* funcional. Uma Análise Funcional do Comportamento completa e formal é um procedimento mais complexo, geralmente conduzido por um analista do comportamento.
- Um comportamento pode ter múltiplas funções, ou a função pode variar conforme o contexto.
- É crucial ser objetivo na descrição do comportamento e das consequências, sem inferir emoções ou intenções (ex: em vez de "ficou com raiva", descreva "franziu a testa, cerrou os punhos").

Mesmo com suas limitações no contexto escolar aplicado, o registro ABC é uma ferramenta investigativa poderosa que direciona o olhar do educador para os fatores ambientais que podem estar mantendo o comportamento desafiador, sendo o primeiro passo para o desenvolvimento de um plano de intervenção comportamental eficaz e individualizado.

## **Estratégias proativas: modificando antecedentes para prevenir comportamentos desafiadores**

A abordagem mais eficaz e positiva para lidar com comportamentos desafiadores é, sem dúvida, a prevenção. As estratégias proativas são aquelas que implementamos *antes* que o comportamento ocorra, modificando os antecedentes (o ambiente, a tarefa, a forma de interação) para reduzir a probabilidade de o comportamento desafiador surgir. Se a análise ABC nos ajudou a entender os gatilhos e a função do comportamento, podemos usar essa informação para criar um ambiente que apoie comportamentos mais positivos.

Aqui estão algumas estratégias proativas fundamentais:

### **1. Adaptação do Ambiente Físico e Social:**

- **Reduzir Estímulos Sensoriais Aversivos:** Se o aluno é sensível a barulho, procure minimizar ruídos desnecessários na sala, ofereça fones de ouvido com cancelamento de ruído em momentos específicos, ou permita que ele trabalhe em um local mais silencioso. Se a luz o incomoda, tente usar iluminação natural ou posicione-o de forma a evitar o brilho direto.
- **Criar Previsibilidade e Estrutura:** Use rotinas visuais claras (quadros com a sequência de atividades do dia), horários visuais e avisos antecipados sobre transições ou mudanças na rotina. A previsibilidade reduz a ansiedade, que é um gatilho comum para comportamentos desafiadores.
- **Organização do Espaço:** Um ambiente organizado, com materiais de fácil acesso e locais definidos para cada atividade, pode aumentar a independência e reduzir a frustração.

### **2. Adaptação de Tarefas e Atividades:**

- **Tornar as Tarefas Significativas e Motivadoras:** Sempre que possível, relacione as atividades aos interesses do aluno. Se ele adora dinossauros, use dinossauros para ensinar matemática ou leitura.
- **Garantir que o Aluno Tenha as Habilidades Pré-requisito:** Muitos comportamentos de fuga ocorrem porque a tarefa é muito difícil. Verifique se o aluno domina as habilidades necessárias para realizar o que foi pedido.
- **Fragmentar Tarefas Longas ou Complexas:** Divida a atividade em passos menores e mais gerenciáveis, com pequenas pausas ou reforços entre eles.
- **Oferecer Escolhas:** Dar ao aluno alguma autonomia na escolha da tarefa, da ordem das atividades, do material a ser usado ou do local onde realizará a tarefa pode aumentar o engajamento. "Você quer fazer a atividade de matemática primeiro ou a de português?"
- **Variar as Atividades:** Alterne entre atividades mais desafiadoras e atividades mais prazerosas ou fáceis para o aluno.
- **Incorporar Movimento:** Para alunos que precisam de mais movimento, inclua atividades que permitam se levantar, alongar ou realizar tarefas ativas.

### 3. **Ensino de Habilidades de Comunicação Funcional:**

- Se o comportamento desafiador serve para comunicar uma necessidade (pedir ajuda, pedir uma pausa, recusar algo, pedir atenção), ensine ao aluno uma forma mais apropriada e eficaz de fazer essa comunicação. Por exemplo:
  - Em vez de gritar quando a tarefa está difícil, ensine-o a levantar a mão, a usar um cartão de "ajuda" ou a dizer "Preciso de ajuda".
  - Em vez de fugir da sala quando está sobrecarregado, ensine-o a pedir uma "pausa" ou a ir para o "cantinho da calma".
  - É crucial que a nova habilidade comunicativa seja *mais fácil e mais eficiente* para o aluno do que o comportamento desafiador.

### 4. **Oferecer Pausas Sensoriais ou de Movimento Programadas (Não Contingentes):**

- Para alunos com necessidades sensoriais ou que se beneficiam de movimento, inclua pausas curtas e regulares em sua rotina para que ele possa se engajar em atividades que o ajudem a se regular (ex: pular em um mini trampolim, apertar uma massinha, ouvir música calma com fones), *antes* que ele fique sobrecarregado ou agitado.

#### **5. Uso Estratégico de Reforço Positivo para Comportamentos Adequados:**

- Preste muita atenção e reforce positivamente (com elogios específicos, atenção, pequenos privilégios) os comportamentos que você quer ver mais: quando o aluno está calmo, engajado na tarefa, interagindo adequadamente com os colegas, usando suas habilidades de comunicação. O reforço de comportamentos alternativos ou incompatíveis com o comportamento desafiador é uma poderosa ferramenta de prevenção. "Nossa, Lucas, você está trabalhando tão concentrado na sua atividade de escrita, parabéns!"

#### **6. Preparação para Transições e Mudanças (Antecipação):**

- Use timers visuais, contagens regressivas ou avisos verbais ("Em 5 minutos, vamos guardar os brinquedos") para ajudar o aluno a se preparar para o fim de uma atividade e o início de outra. Mostre no quadro de rotina o que virá a seguir. Se houver uma mudança maior na rotina (um passeio, um evento especial), prepare o aluno com antecedência usando histórias sociais ou conversas.

#### **7. Construir um Relacionamento Positivo:**

- Um vínculo de confiança e respeito entre o professor e o aluno é a base para qualquer intervenção. Dedique tempo para conhecer os interesses do aluno, para interagir de forma positiva e para mostrar que você se importa. Um aluno que se sente compreendido e valorizado tende a ser mais cooperativo.

Ao focar em estratégias proativas, a equipe escolar cria um ambiente mais positivo, previsível e adaptado às necessidades do aluno com TGD/TEA, diminuindo significativamente a ocorrência de comportamentos desafiadores e promovendo um maior bem-estar e engajamento na aprendizagem.

## **Estratégias reativas: respondendo a comportamentos desafiadores de forma construtiva**

Apesar de todos os esforços em estratégias proativas, comportamentos desafiadores ainda podem ocorrer. Nesses momentos, a forma como a equipe escolar responde é crucial. O objetivo das estratégias reativas não é punir o aluno, mas sim manejar a situação de forma segura e construtiva, minimizar o reforço inadvertido do comportamento inadequado e, idealmente, transformar o episódio em uma oportunidade de aprendizado para o futuro. É essencial manter a calma e agir de acordo com um plano previamente pensado, em vez de reagir impulsivamente.

Aqui estão algumas diretrizes e estratégias reativas:

### **1. Manter a Calma e Garantir a Segurança:**

- **Prioridade Máxima:** A segurança do aluno, dos colegas e dos adultos é a primeira preocupação. Se o comportamento envolver agressão ou autoagressão, intervenha para prevenir danos, usando o mínimo de força necessária e seguindo os protocolos de segurança da escola (se existentes).
- **Controle Emocional do Adulto:** É fundamental que o adulto permaneça o mais calmo e neutro possível. Sua ansiedade ou raiva podem escalar ainda mais o comportamento do aluno. Respire fundo, use um tom de voz baixo e firme.

### **2. Ignorar Planejadamente (Extinção) – Quando Adequado:**

- **Se a Função for Atenção:** Se a análise funcional (ABC) sugere que o comportamento ocorre para obter atenção (mesmo que negativa), a estratégia de extinção pode ser eficaz. Isso significa ignorar o comportamento desafiador o máximo possível (não fazer contato visual, não comentar, não repreender), enquanto se continua a dar atenção aos comportamentos adequados de outros alunos ou do próprio aluno quando ele para o comportamento desafiador.
- **Cuidado:** A extinção pode levar a um "pico de extinção" (o comportamento piora antes de melhorar) e não deve ser usada para comportamentos perigosos. Deve ser combinada com o ensino de formas apropriadas de pedir atenção.

### 3. **Redirecionamento para um Comportamento Mais Adequado:**

- Tente desviar o foco do aluno do comportamento desafiador para uma atividade mais adequada, calma ou de seu interesse. "Vejo que você está chateado. Que tal fazermos alguns desenhos sobre dinossauros agora?" ou "Vamos dar uma volta no corredor para nos acalmarmos um pouco?".
- O redirecionamento é mais eficaz se feito no início do comportamento, antes que ele escale.

### 4. **Não Reforçar Inadvertidamente o Comportamento Inadequado:**

- **Se a Função for Fuga de Tarefa:** Não retire a tarefa imediatamente após o comportamento. Pode-se oferecer uma pequena pausa e depois retornar à tarefa (talvez com mais suporte ou simplificada), ou insistir calmamente que uma parte mínima seja feita antes da pausa. Ceder sempre à fuga reforça o comportamento de escapar.
- **Se a Função for Obter Tangível:** Não entregue o item desejado imediatamente após uma birra ou comportamento agressivo. Isso ensina que o comportamento inadequado funciona. Espere o aluno se acalmar e então, talvez, negocie ou ofereça a oportunidade de ganhar o item por um comportamento adequado.

### 5. **Remoção do Ambiente (Time-out de Reforçamento Positivo) – Usar com Extrema Cautela:**

- Se o comportamento é muito disruptivo e a função é obter atenção ou escapar de uma situação que ele pode controlar, uma breve remoção para um local calmo e sem estímulos (um "cantinho da calma" supervisionado, não punitivo) pode ser considerada. O objetivo não é punir, mas remover o acesso aos reforçadores que mantêm o comportamento.
- **Atenção:** Esta estratégia é controversa e pode ser aversiva para alguns alunos, piorando a situação. Só deve ser usada como parte de um plano comportamental bem elaborado, com consentimento da família e por equipe treinada, e nunca para comportamentos cuja função é fuga de estímulo aversivo (pois aí seria reforçador).

### 6. **Ensino de Habilidades de Enfrentamento e Calma no Momento (ou Logo Após):**



- Quando o aluno começar a se desregular, ou logo após uma crise (quando ele estiver mais calmo), guie-o a usar estratégias de enfrentamento que foram previamente ensinadas: respirar fundo, contar até dez, usar um objeto sensorial calmante, pedir ajuda verbalmente.

#### **7. Análise da Crise Após o Ocorrido (Reflexão e Aprendizado):**

- Após o episódio e quando todos estiverem calmos, é importante que a equipe reflita sobre o que aconteceu:
  - O que desencadeou o comportamento (revisar o ABC)?
  - Nossas estratégias proativas falharam? Por quê?
  - Como respondemos? Foi eficaz?
  - O que podemos aprender com isso para ajustar nosso plano e prevenir futuras ocorrências?
- Essa análise não é para culpar, mas para aprimorar o suporte ao aluno.

#### **8. Comunicação com a Família:**

- Mantenha a família informada sobre episódios significativos e sobre as estratégias que estão sendo usadas, buscando consistência entre casa e escola.

#### **O que Evitar:**

- **Confronto Direto e Luta de Poder:** Isso geralmente escala o comportamento.
- **Sermões Longos ou Explicações Complexas Durante a Crise:** O aluno não está em condições de processar essa informação.
- **Humilhação ou Punição Física/Verbal:** São ineficazes, antiéticas e prejudicam o vínculo com o aluno.
- **Fazer Promessas que Não Pode Cumprir:** Para "acalmar" a situação.

Lembre-se que o objetivo principal é sempre ensinar ao aluno formas mais adaptativas e socialmente aceitáveis de comunicar suas necessidades e lidar com suas frustrações e desafios. As estratégias reativas devem ser usadas o mínimo possível, com o foco sempre voltado para a prevenção e o ensino de novas habilidades.

## **A importância do ensino explícito de habilidades sociais: aprendendo a navegar no mundo social**

Paralelamente ao manejo de comportamentos desafiadores, a promoção de habilidades sociais é uma faceta essencial da educação de alunos com TGD/TEA. As dificuldades na interação social e na comunicação são características centrais desses transtornos. Ao contrário de crianças com desenvolvimento típico, que muitas vezes aprendem habilidades sociais de forma intuitiva através da observação e da participação em interações cotidianas, alunos com TGD/TEA frequentemente necessitam de **ensino explícito, sistemático e individualizado** para adquirir e generalizar essas competências.

### **Por que o ensino explícito é tão importante?**

- **Déficits na Teoria da Mente (Inferência Social):** Muitos indivíduos no espectro têm dificuldade em "ler" os pensamentos, sentimentos, intenções e perspectivas dos outros. Isso torna difícil entender por que as pessoas agem de determinada maneira ou como suas próprias ações afetam os outros.
- **Dificuldades na Comunicação Não Verbal:** Problemas em interpretar ou usar contato visual, expressões faciais, tom de voz e linguagem corporal adequadamente podem levar a mal-entendidos e dificuldades na sincronia social.
- **Interpretação Literal da Linguagem:** Dificuldade em entender nuances, ironias, subentendidos e as "regras não escritas" das conversas e interações.
- **Padrões de Interesses Restritos:** O foco intenso em interesses específicos pode dificultar o engajamento em conversas sobre outros temas ou a participação em atividades sociais variadas.
- **Ansiedade Social:** As dificuldades sociais podem gerar ansiedade, levando a uma evitação de situações sociais, o que, por sua vez, limita as oportunidades de aprendizado social.
- **Processamento Sensorial Atípico:** Sensibilidades sensoriais podem tornar ambientes sociais (como um pátio barulhento ou uma festa) avassaladores, dificultando a participação.

O ensino explícito de habilidades sociais não visa "normalizar" o aluno ou apagar sua individualidade, mas sim fornecer-lhe as ferramentas e o conhecimento necessários para navegar pelo mundo social de forma mais competente, confiante e satisfatória, permitindo que ele construa relacionamentos significativos, participe de forma mais plena na comunidade escolar e na sociedade, e evite situações de isolamento ou incompreensão.

**O que são habilidades sociais?** São um conjunto de comportamentos aprendidos, verbalizados e não verbalizados, que nos permitem interagir com os outros de forma positiva e eficaz. Incluem desde habilidades básicas de conversação até competências mais complexas como resolução de conflitos e empatia.

Investir no ensino de habilidades sociais é investir na qualidade de vida presente e futura do aluno com TGD/TEA, abrindo portas para amizades, sucesso acadêmico e profissional, e bem-estar emocional. As estratégias para esse ensino serão detalhadas no próximo subtópico.

## **Principais habilidades sociais a serem desenvolvidas e como ensiná-las**

O ensino de habilidades sociais para alunos com TGD/TEA deve ser estruturado, explícito e adaptado às necessidades individuais. Não basta apenas dizer ao aluno o que fazer; é preciso demonstrar, praticar, fornecer feedback e criar oportunidades para o uso dessas habilidades em contextos reais. Algumas das principais habilidades sociais e métodos de ensino incluem:

### **1. Habilidades de Interação Inicial:**

- **O que são:** Cumprimentar (dizer "oi", "tchau", acenar), fazer contato visual apropriado (breve e funcional), apresentar-se, iniciar uma conversa simples, pedir para participar de uma brincadeira ou grupo.
- **Como ensinar:**
  - **Modelagem:** O professor ou um colega demonstra a habilidade. "Olha como eu digo 'oi' para a Maria: 'Oi, Maria! Tudo bem?' e olho para ela."
  - **Role-Playing (Encenação):** Criar cenários onde o aluno pode praticar a habilidade com o professor ou com colegas. Por exemplo, simular o

início do dia e praticar cumprimentos, ou simular o recreio e praticar como pedir para entrar em uma brincadeira.

- **Roteiros Sociais (Social Scripts):** Fornecer um pequeno "script" com as frases e ações esperadas. Ex: Roteiro para "Entrar na Brincadeira":  
1. Observe o que os colegas estão brincando. 2. Aproxime-se. 3. Diga: "Oi, posso brincar com vocês?". 4. Espere a resposta.
- **Instrução Direta:** Explicar verbalmente a importância da habilidade e os passos para realizá-la.

## **2. Habilidades de Manutenção da Interação e Conversação:**

- **O que são:** Esperar a vez de falar, ouvir o outro, fazer perguntas relevantes, dar respostas que se conectem ao que foi dito, manter o tópico da conversa (ou mudá-lo de forma apropriada), compartilhar ideias e materiais, dar e receber elogios.
- **Como ensinar:**
  - **Jogos Cooperativos e de Tabuleiro:** Muitos jogos naturalmente exigem espera de turno, compartilhamento e comunicação. O professor pode mediar, destacando as habilidades sociais envolvidas.
  - **Círculos de Conversa Estruturados:** Com um tema definido, onde cada aluno tem a oportunidade de falar e os outros praticam a escuta ativa. Usar um objeto (ex: "bastão da fala") para indicar quem tem a vez de falar.
  - **Feedback Visual ou Verbal Discreto:** Durante uma conversa, um pequeno sinal visual (um cartão) ou um lembrete verbal ("Lembre-se de perguntar ao Pedro sobre o fim de semana dele também") pode ajudar.
  - **Ensino de "Perguntas Amigas":** Ensinar uma lista de perguntas genéricas que podem ser usadas para manter uma conversa (ex: "O que você fez hoje?", "Você gosta de [interesse do colega]?").

## **3. Compreensão e Uso de Sinais Sociais Não Verbais:**

- **O que são:** Interpretar e usar adequadamente expressões faciais, tom de voz, contato visual, postura corporal, gestos e proximidade física.

- **Como ensinar:**

- **Uso de Fotos, Vídeos e Aplicativos:** Mostrar imagens ou vídeos de pessoas expressando diferentes emoções e discutir quais pistas (faciais, corporais) indicam cada emoção. Existem aplicativos e softwares específicos para isso.
- **Jogo do Espelho:** Um aluno faz uma expressão facial e o outro tenta imitar e adivinhar a emoção.
- **Análise de Cenas de Filmes ou Desenhos:** Pausar uma cena e perguntar: "O que você acha que este personagem está sentindo? Como você sabe?".
- **Ensino Explícito sobre Espaço Pessoal:** Usar bambolês ou marcas no chão para demonstrar o conceito de espaço pessoal e a distância apropriada ao interagir.

#### **4. Habilidades de Resolução de Conflitos e Assertividade:**

- **O que são:** Lidar com provocações, saber dizer "não" de forma apropriada, pedir desculpas, aceitar as consequências de seus atos, negociar soluções para problemas, pedir ajuda a um adulto quando necessário.
- **Como ensinar:**
  - **Role-Playing de Cenários de Conflito:** Simular situações comuns de conflito (ex: dois alunos querem o mesmo brinquedo) e praticar diferentes formas de resolvê-lo pacificamente.
  - **Ensino de Passos para Resolução de Problemas:** 1. Qual é o problema? 2. Quais são as possíveis soluções? 3. Qual é a melhor solução para todos? 4. Tente a solução.
  - **Ensino de "Mensagens Eu":** Ensinar a expressar sentimentos e necessidades sem culpar o outro (Ex: "Eu fico triste quando você pega meu lápis sem pedir" em vez de "Você é chato!").

#### **5. Empatia e Tomada de Perspectiva:**

- **O que são:** Compreender e considerar os sentimentos, pensamentos e perspectivas de outras pessoas.
- **Como ensinar:**

- **Discussão de Histórias e Contos:** Focar nos sentimentos dos personagens e em como suas ações afetaram os outros. "Como você acha que o Chapeuzinho se sentiu quando viu o Lobo?".
- **Atividades de "Se Colocar no Lugar do Outro":** Após um desentendimento entre colegas, pedir para cada um tentar explicar como o outro se sentiu.
- **Ensino Explícito sobre Intenções vs. Impacto:** Ajudar a entender que, às vezes, as pessoas podem nos magoar sem ter a intenção.
- **Reforçar Comportamentos Pró-Sociais:** Elogiar e valorizar quando o aluno demonstra preocupação ou ajuda um colega.

### **Princípios Gerais para o Ensino de Habilidades Sociais:**

- **Avaliação Individualizada:** Identificar quais habilidades são prioritárias para cada aluno.
- **Ensino Explícito:** Não assumir que o aluno aprenderá por osmose.
- **Quebrar Habilidades Complexas em Passos Menores:** Ensinar um passo de cada vez.
- **Modelagem, Demonstração e Prática (Role-Playing):** São fundamentais.
- **Feedback Imediato e Construtivo:** Corrigir erros de forma gentil e elogiar os acertos.
- **Uso de Suportes Visuais:** Roteiros, cartões com dicas, histórias sociais.
- **Generalização:** Planejar ativamente como as habilidades aprendidas em situações estruturadas serão transferidas para contextos naturais.
- **Consistência:** Todos os adultos que interagem com o aluno devem usar as mesmas abordagens e linguagem.
- **Paciência e Persistência:** O aprendizado de habilidades sociais é um processo contínuo.

Ao implementar essas estratégias de forma consistente e adaptada, os educadores podem ajudar significativamente os alunos com TGD/TEA a desenvolverem as competências sociais necessárias para uma vida mais rica e participativa.

### **Estratégias para promover a generalização das habilidades sociais para diferentes contextos**

Um dos maiores desafios no ensino de habilidades sociais para alunos com TGD/TEA é a **generalização**, ou seja, a capacidade de aplicar uma habilidade aprendida em um contexto específico (como uma sessão de terapia ou uma aula de habilidades sociais) para outros ambientes (sala de aula regular, recreio, casa, comunidade) e com diferentes pessoas. Sem um planejamento ativo para a generalização, as habilidades podem permanecer restritas à situação de ensino original, tendo pouco impacto funcional na vida do aluno.

Aqui estão algumas estratégias eficazes para promover a generalização das habilidades sociais:

**1. Ensino em Ambientes Naturais (ou o Mais Próximo Possível):**

- Embora o ensino inicial possa ocorrer em um ambiente estruturado e individualizado, é crucial criar oportunidades para praticar as habilidades em contextos mais naturais e realistas, onde elas serão de fato utilizadas. O recreio, a hora do lanche, as atividades em grupo na sala de aula e os passeios escolares são excelentes "laboratórios" para a prática.
- *Exemplo:* Após ensinar a habilidade de "pedir para entrar na brincadeira" através de role-playing, o professor pode acompanhar o aluno no recreio e incentivá-lo, com suporte discreto, a usar a habilidade com um grupo de colegas.

**2. Envolvimento de Pares (Colegas) como Modelos e Parceiros:**

- Colegas com boas habilidades sociais podem atuar como modelos positivos e parceiros de prática.
- **Treinamento de Pares Sensibilizados:** Pode-se orientar alguns colegas sobre como interagir com o aluno com TGD/TEA, como convidá-lo para atividades, como responder às suas iniciativas de comunicação e como dar suporte social de forma natural.
- **"Amigos de Recreio" ou "Duplas de Atividades":** Formar duplas ou pequenos grupos mistos para atividades específicas, com o professor mediando e incentivando interações positivas.

**3. Variedade de Pessoas, Materiais e Ambientes Durante o Ensino:**

- Para evitar que a habilidade fique associada a apenas uma pessoa ou situação, procure variar quem ensina, com quem o aluno pratica, os materiais utilizados e os locais onde o ensino ocorre.
- *Exemplo:* Se o aluno está aprendendo a cumprimentar, ele deve praticar com diferentes professores, funcionários da escola e colegas, em diferentes momentos do dia e em diferentes locais (entrada da escola, sala de aula, refeitório).

#### 4. **Uso de Dicas (Prompts) e Reforços em Contextos Naturais:**

- **Dicas Visuais Discretas:** Um pequeno cartão no bolso do aluno com um lembrete visual da habilidade a ser usada.
- **Dicas Verbais Sutis:** Um lembrete rápido do professor antes de uma situação social ("Lembre-se de olhar para o amigo quando ele falar com você.").
- **Reforço Imediato:** Quando o aluno usa a habilidade aprendida em um contexto natural, mesmo que de forma imperfeita, reforce-o imediatamente com um elogio específico ou outra forma de reconhecimento.

#### 5. **Programação para a Manutenção da Habilidade:**

- Mesmo após uma habilidade ser aprendida e generalizada, é importante continuar a criar oportunidades para que ela seja usada e reforçada, para evitar que seja "esquecida".

#### 6. **Incorporar os Interesses do Aluno:**

- As habilidades sociais são mais facilmente generalizadas se praticadas em atividades que são motivadoras e interessantes para o aluno. Se ele gosta de jogos de montar, use esses jogos como contexto para praticar o compartilhamento, a espera de turno e a comunicação.

#### 7. **Ensinar o Automonitoramento:**

- À medida que o aluno se desenvolve, ensiná-lo a monitorar seu próprio comportamento social e a avaliar seu desempenho pode aumentar a independência na generalização. Isso pode ser feito com checklists simples ("Eu lembrei de dizer 'obrigado'?", "Eu esperei minha vez de falar?").

#### 8. **Colaboração Consistente com a Família:**



- Compartilhar com a família quais habilidades sociais estão sendo trabalhadas na escola e sugerir formas de praticá-las em casa e na comunidade é fundamental. Os pais podem relatar para a escola os sucessos e dificuldades observados, ajudando a ajustar as estratégias.
- *Exemplo:* Se a escola está trabalhando a habilidade de "pedir ajuda educadamente", os pais podem criar oportunidades em casa para o filho praticar essa mesma habilidade (ex: ao não conseguir abrir um pote, ao precisar de ajuda com uma tarefa doméstica).

#### **9. Histórias Sociais e Roteiros para Novas Situações:**

- Quando o aluno for enfrentar uma situação social nova ou desafiadora (ir a uma festa, visitar um lugar diferente), preparar uma história social ou um roteiro específico para essa situação pode ajudá-lo a antecipar o que esperar e como agir.

A generalização não acontece automaticamente; ela precisa ser planejada e facilitada ativamente. Ao considerar essas estratégias, aumentamos significativamente as chances de que as habilidades sociais ensinadas se tornem parte integrante do repertório comportamental do aluno, melhorando sua qualidade de vida e suas interações em todos os aspectos de sua vida.

### **O papel do reforço positivo na construção de comportamentos sociais adequados**

O reforço positivo é uma das ferramentas mais poderosas e éticas que temos para ensinar e fortalecer comportamentos sociais adequados em alunos com TGD/TEA, assim como para todos os estudantes. Ele se baseia em um princípio simples da análise do comportamento: quando um comportamento é seguido por uma consequência agradável (um reforçador), a probabilidade de esse comportamento ocorrer novamente no futuro aumenta. No contexto das habilidades sociais, isso significa "pegar o aluno sendo bom" e valorizar seus esforços e sucessos, por menores que sejam.

### **Por que o Reforço Positivo é Crucial para Habilidades Sociais?**

- **Motivação:** Aprender e usar habilidades sociais pode ser difícil e, por vezes, ansiogênico para alunos com TGD/TEA. O reforço positivo aumenta a motivação para tentar e persistir.
- **Feedback Claro:** Ele informa ao aluno exatamente qual comportamento é desejado e apreciado.
- **Construção da Autoestima:** Ser reconhecido por suas tentativas e sucessos sociais ajuda a construir a confiança e a autoimagem positiva do aluno.
- **Alternativa à Punição:** Em vez de focar em punir comportamentos sociais inadequados (o que pode gerar medo, ansiedade e não ensina a habilidade correta), o reforço positivo foca em construir e fortalecer os comportamentos desejáveis.
- **Cria um Ambiente Positivo:** Uma cultura de reforço positivo na sala de aula beneficia todos os alunos e melhora o clima geral.

### **Tipos de Reforçadores Positivos:**

O que funciona como reforçador varia de aluno para aluno. É importante identificar o que é verdadeiramente motivador para cada um. Alguns tipos comuns incluem:

#### **1. Reforçadores Sociais:**

- Elogios verbais específicos e genuínos: "Adorei como você compartilhou seu lápis com o colega!", "Que ótimo que você esperou sua vez de falar na roda, João!", "Você fez um excelente trabalho ao pedir ajuda usando seu cartão!"
- Atenção positiva: Sorrir, acenar com a cabeça, dar um "joinha", fazer contato visual (se confortável para o aluno), dedicar um tempo para conversar sobre um interesse do aluno.
- Reconhecimento público (se o aluno se sentir confortável): Elogiar na frente da turma ou de outros adultos.

#### **2. Reforçadores Tangíveis:**

- Pequenos objetos: Adesivos, estrelinhas, pequenas borrachas ou lápis coloridos.
- Itens relacionados aos interesses do aluno: Um card de dinossauro, uma miniatura de seu personagem favorito.

#### **3. Reforçadores de Atividade:**

- Oportunidade de fazer uma atividade preferida: Alguns minutos extras de tempo livre, escolher o próximo jogo, ser o ajudante do dia, ter tempo para usar o computador ou tablet para uma atividade de interesse, ler um livro favorito.

#### 4. **Sistemas de Reforço (Economia de Fichas):**

- O aluno ganha fichas, pontos ou estrelas por demonstrar comportamentos sociais específicos. Ao acumular um certo número de fichas, ele pode trocá-las por um reforçador maior (um item tangível ou uma atividade especial) previamente combinado.

#### **Como Usar o Reforço Positivo de Forma Eficaz:**

- **Imediatismo:** O reforço deve ser entregue o mais rápido possível após a ocorrência do comportamento social desejado.
- **Especificidade:** Em vez de um elogio genérico como "Muito bem!", seja específico sobre qual comportamento está sendo reforçado. "Parabéns por ter olhado para a Ana quando ela estava falando com você!"
- **Contingência:** O reforço deve ser contingente ao comportamento, ou seja, entregue apenas quando o comportamento alvo ocorre.
- **Variedade:** Varie os reforçadores para evitar que o aluno se sature ou perca o interesse. Descubra o que é motivador para *aquela* aluno específico, perguntando a ele, à família ou observando suas preferências.
- **Frequência (Inicialmente Alta):** Ao ensinar uma nova habilidade social, reforce cada tentativa ou aproximação do comportamento desejado. À medida que a habilidade se consolida, o reforço pode se tornar mais intermitente (ocasional).
- **Sinceridade:** O reforço social, como elogios, deve ser genuíno e entusiástico.
- **Emparelhamento:** Ao usar reforçadores tangíveis ou de atividade, sempre os acompanhe de um reforçador social (um elogio, um sorriso). O objetivo é que, com o tempo, o reforço social por si só se torne mais poderoso.
- **Individualização:** O que é reforçador para um aluno pode não ser para outro. É crucial conhecer as preferências individuais.

**Exemplo Prático:** Imagine que a meta para a aluna Lia é "iniciar uma saudação a um colega pela manhã".

- *Comportamento Desafiador Anterior:* Lia entrava na sala sem olhar para ninguém.
- *Ensino da Habilidade:* A professora usou modelagem e role-playing para ensinar Lia a dizer "Bom dia, [nome do colega]" e a acenar.
- *Aplicação do Reforço Positivo:*
  - No primeiro dia, quando Lia apenas olhou brevemente para um colega ao entrar, a professora disse: "Lia, que bom que você olhou para o Pedro hoje!".
  - No dia seguinte, Lia murmurou algo parecido com "dia" para um colega. A professora sorriu e disse: "Lia, ouvi você falando com a Sofia! Ótimo!".
  - Quando Lia finalmente disse "Bom dia, Ana!" e acenou, a professora fez um grande sorriso, deu um "joinha" e disse: "Lia, isso foi fantástico! Você cumprimentou a Ana com um 'bom dia' e um aceno! Estou muito orgulhosa!". Além disso, Lia pôde escolher a primeira música da rodinha naquele dia (reforçador de atividade).

O uso consistente e criterioso do reforço positivo não apenas ajuda a construir e fortalecer comportamentos sociais adequados, mas também cria um ciclo positivo de interação, onde o aluno se sente mais competente e motivado a se engajar socialmente, tornando o ambiente escolar um lugar mais acolhedor e propício ao seu desenvolvimento integral.

## **Adaptações sensoriais e estruturação do ambiente para otimizar o aprendizado e bem-estar de alunos com TGD**

A forma como percebemos o mundo através dos nossos sentidos é a base de toda a nossa experiência e aprendizado. Para alunos com Transtorno Global do

Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), o processamento sensorial pode ser significativamente diferente do que é típico, fazendo com que o ambiente escolar – muitas vezes vibrante, ruidoso e imprevisível – se torne uma fonte de desconforto, ansiedade ou até mesmo dor, impactando diretamente seu bem-estar, comportamento e capacidade de aprender. Compreender essas particularidades sensoriais e saber como estruturar o ambiente físico e temporal de forma previsível e funcional são competências cruciais para o educador que deseja criar um espaço verdadeiramente inclusivo e otimizado para o desenvolvimento desses alunos. Este tópico se aprofundará nessas adaptações, oferecendo estratégias práticas para transformar a sala de aula em um local mais acolhedor e propício ao aprendizado.

## **O mundo sensorial do aluno com TGD: compreendendo as diferenças no processamento sensorial**

Para a maioria das pessoas, o cérebro processa e integra as informações recebidas pelos sete sentidos (visão, audição, tato, olfato, paladar, vestibular – equilíbrio e movimento, e proprioceptivo – consciência corporal) de forma automática e eficiente, permitindo-nos filtrar estímulos irrelevantes e focar no que é importante. No entanto, para muitos alunos com TGD/TEA, esse processo pode ser atípico, resultando em:

- **Hipersensibilidade (ou Super-reatividade):** O aluno é excessivamente sensível a estímulos que para outros seriam normais ou até imperceptíveis. O cérebro parece "amplificar" as sensações, tornando-as avassaladoras.
  - *Visual:* Luzes fluorescentes podem parecer piscar intensamente, cores vibrantes podem ser perturbadoras, o excesso de informação visual em murais ou prateleiras pode causar sobrecarga. Para este aluno, uma sala de aula "normal" pode ser como estar em uma discoteca com luzes estroboscópicas.
  - *Auditivo:* Sons comuns como o arrastar de cadeiras, o toque do sinal, conversas paralelas, o barulho do pátio, ou mesmo certos tons de voz podem ser percebidos como extremamente altos, dolorosos ou irritantes. Imagine tentar se concentrar em uma aula enquanto ouve

cada pequeno ruído amplificado como se fosse um alarme de incêndio.

- *Tátil*: Toques leves e inesperados podem ser sentidos como ameaçadores ou desagradáveis. Etiquetas de roupas, costuras, certas texturas de tecidos (lã, sintéticos) ou de alimentos (geleia, purê) podem ser insuportáveis. A sensação de "sujar as mãos" com tinta ou areia pode gerar grande angústia.
- *Olfativo*: Cheiros que para outros são normais ou até agradáveis (perfumes, produtos de limpeza, odores de alimentos) podem ser nauseantes ou extremamente incômodos.
- *Gustativo*: Sabores ou texturas específicas de alimentos podem ser intensamente aversivos, levando a uma seletividade alimentar severa.
- *Vestibular*: Alguns podem ser hipersensíveis ao movimento, sentindo tontura ou náusea facilmente em balanços ou ao girar, ou podem ter medo de altura e de superfícies instáveis.
- *Proprioceptivo*: Podem ter uma consciência exagerada de seus movimentos ou da pressão exercida sobre o corpo.
- **Hipossensibilidade (ou Sub-reatividade)**: O aluno parece ter uma sensibilidade diminuída aos estímulos, necessitando de uma quantidade maior ou mais intensa de input sensorial para que seu cérebro registre a informação.
  - *Visual*: Pode parecer não notar objetos ou pessoas ao seu redor, ou buscar estímulos visuais intensos como luzes que piscam ou cores fortes.
  - *Auditivo*: Pode parecer não ouvir quando chamado, ou gostar de sons altos e buscar ambientes ruidosos.
  - *Tátil*: Pode parecer indiferente à dor, a temperaturas extremas, ou a toques. Pode buscar contato físico intenso, como abraços apertados, ou tocar em tudo e em todos.
  - *Olfativo/Gustativo*: Pode cheirar ou lambe objetos não alimentares, ou preferir alimentos com sabores muito fortes ou picantes.
  - *Vestibular*: Pode buscar constantemente movimento, como balançar-se, girar, pular, correr. Pode parecer não ter medo de altura ou de atividades arriscadas.

- *Proprioceptivo*: Pode ter pouca consciência corporal, esbarrando em objetos e pessoas, ou pode buscar atividades que envolvam pressão profunda (empurrar, puxar, carregar peso) ou impacto (pular com força).
- **Busca Sensorial Atípica ou Fascinação**: Alguns alunos podem ter um interesse incomum ou uma fixação por certos tipos de estímulos sensoriais, como observar objetos que giram, luzes que piscam, sentir texturas específicas repetidamente, ou produzir sons autoestimulatórios.

É importante notar que um mesmo aluno pode ser hipersensível a alguns estímulos e hipossensível a outros. Por exemplo, pode ser hipersensível a sons, mas hipossensível ao tato, buscando contato físico intenso. Além disso, o limiar sensorial pode flutuar dependendo do nível de estresse, cansaço ou ansiedade do aluno. O que é tolerável em um dia calmo pode ser insuportável em um dia agitado.

Essas diferenças no processamento sensorial não são "frescura" ou "manha"; são reais e têm uma base neurológica. Elas podem levar a comportamentos desafiadores (fuga de estímulos aversivos, busca por estímulos necessários, crises por sobrecarga), dificuldades de concentração, ansiedade, isolamento social e barreiras significativas ao aprendizado. Compreender o perfil sensorial de cada aluno é o primeiro passo para criar um ambiente que respeite suas necessidades e promova seu bem-estar.

### **Avaliando as necessidades sensoriais individuais: cada aluno é um universo sensorial único**

Dado que o processamento sensorial varia imensamente entre os alunos com TGD/TEA (e até mesmo dentro do mesmo aluno em momentos diferentes), uma avaliação cuidadosa das necessidades sensoriais individuais é essencial antes de se implementar quaisquer adaptações. Não existe uma solução sensorial única que sirva para todos. O objetivo dessa avaliação é identificar o perfil sensorial específico do aluno – quais estímulos ele evita, quais ele busca, quais o acalmam, quais o desorganizam – para poder planejar intervenções personalizadas.

Esta avaliação é um processo colaborativo e contínuo, que envolve:

## 1. Observação Sistemática pelo Professor:

- O professor, convivendo diariamente com o aluno, está em uma posição privilegiada para observar suas reações a diferentes estímulos sensoriais no ambiente escolar. É útil manter um diário de observações, anotando:
  - **Reações a estímulos visuais:** Ele pisca muito sob luz forte? Evita olhar para murais coloridos? Parece fascinado por objetos que giram?
  - **Reações a estímulos auditivos:** Tapa os ouvidos em resposta a quais sons? Parece não ouvir quando chamado em ambientes ruidosos? Busca sons altos?
  - **Reações a estímulos táteis:** Evita ser tocado? Recusa-se a usar certas roupas ou a participar de atividades com texturas específicas (areia, tinta)? Busca contato físico intenso?
  - **Reações a estímulos olfativos e gustativos:** Demonstra aversão a certos cheiros na sala ou no refeitório? Apresenta seletividade alimentar acentuada?
  - **Comportamentos relacionados ao movimento (vestibular):** Balança-se constantemente? Tem dificuldade em ficar parado? Evita o parquinho? Parece desajeitado ou com pouco equilíbrio?
  - **Comportamentos relacionados à consciência corporal (proprioceptivo):** Esbarra em objetos? Gosta de atividades de impacto ou pressão (pular, empurrar, ser abraçado forte)?
- Anote o comportamento, o contexto em que ocorreu e a aparente consequência para o aluno (ex: "Quando a sirene do pátio tocou, João tapou os ouvidos e começou a chorar. A professora o levou para a biblioteca, onde ele se acalmou.").

## 2. Informações da Família:

- Os pais geralmente têm um conhecimento profundo sobre as sensibilidades e preferências sensoriais de seus filhos em casa e em outros ambientes. Uma entrevista ou um questionário direcionado pode coletar informações valiosas sobre:
  - Reações a sons, luzes, texturas, cheiros e sabores em casa.



- Preferências alimentares e de vestuário.
- Comportamentos de busca ou evitação sensorial.
- Estratégias que a família já utiliza para lidar com essas questões.

- *Exemplo de pergunta para a família:* "Existe algum tipo de roupa, alimento, som ou luz que seu filho(a) claramente adora ou detesta?"

### 3. **Relatórios e Orientações de Terapeutas Ocupacionais (TOs):**

- O Terapeuta Ocupacional com formação em Integração Sensorial é o profissional mais qualificado para realizar uma avaliação formal do processamento sensorial do aluno. Eles utilizam observações clínicas estruturadas, questionários padronizados (como o Perfil Sensorial) e, por vezes, testes específicos.
- Se o aluno já é acompanhado por um TO, solicitar o relatório de avaliação e as recomendações de estratégias sensoriais para a escola é fundamental. O TO pode sugerir adaptações ambientais, atividades para uma "dieta sensorial" (que veremos adiante) e o uso de recursos específicos.

### 4. **Checklists e Questionários Informais:**

- Existem diversos checklists e questionários (não padronizados, mas úteis para triagem) que podem ajudar a equipe escolar a organizar suas observações e a identificar padrões no perfil sensorial do aluno. Eles geralmente listam comportamentos típicos associados a hiper ou hipossensibilidade em cada sistema sensorial.

### 5. **Conversa com o Próprio Aluno (Quando Possível):**

- Alunos mais velhos ou com maior capacidade de comunicação podem ser capazes de expressar diretamente o que os incomoda ou o que os ajuda a se sentirem melhor sensorialmente. "Essa luz é muito forte para você?" "Você se sente melhor quando a sala está mais quieta?".

## **O que se busca com essa avaliação?**

- **Identificar os Gatilhos Sensoriais:** Quais estímulos específicos no ambiente escolar tendem a desencadear reações negativas (estresse, ansiedade, comportamentos de fuga, crises)?

- **Identificar as Necessidades de Input Sensorial:** O aluno busca ativamente certos tipos de estímulos para se regular?
- **Descobrir Preferências Sensoriais:** Quais sensações são calmantes, organizadoras ou prazerosas para o aluno?
- **Estabelecer uma Linha de Base:** Como o aluno reage tipicamente em diferentes ambientes sensoriais?

Com um perfil sensorial individualizado em mãos, a equipe pode começar a planejar adaptações e estratégias que sejam verdadeiramente eficazes para aquele aluno específico, transformando o ambiente escolar de uma fonte de estresse em um espaço de conforto e aprendizado.

## **Estratégias para o manejo da hipersensibilidade sensorial no ambiente escolar**

Alunos com hipersensibilidade sensorial percebem os estímulos do ambiente de forma amplificada, o que pode ser extremamente desconfortável, doloroso ou avassalador. O objetivo das estratégias de manejo é reduzir a intensidade, a frequência ou a imprevisibilidade desses estímulos aversivos, criando um ambiente mais tolerável e que permita ao aluno focar na aprendizagem e na interação.

### **Estratégias para Hipersensibilidade Visual:**

- **Reduzir a Poluição Visual:**
  - Mantenha a sala organizada, com materiais guardados em caixas ou armários fechados quando não estão em uso.
  - Evite o excesso de murais, cartazes e decorações nas paredes, especialmente no campo de visão direto do aluno. Opte por um visual mais "clean" e funcional.
  - Use cores suaves e neutras nas paredes e no mobiliário principal.
- **Controlar a Iluminação:**
  - Prefira luz natural sempre que possível. Use cortinas ou persianas para controlar a intensidade da luz solar.

- Evite o uso exclusivo de luzes fluorescentes, que podem piscar sutilmente e ser incômodas. Se inevitável, verifique se as lâmpadas são de boa qualidade e se há difusores.
- Permita que o aluno use um boné com aba ou óculos de sol com lentes claras (se recomendado por um profissional e não atrapalhar a visão para tarefas) para reduzir o impacto da luz.
- Ofereça a possibilidade de trabalhar em uma área da sala com iluminação mais suave ou com uma luminária de mesa individual com luz mais quente.
- **Minimizar Estímulos Visuais em Movimento:**
  - Evite móveis ou objetos que se movem constantemente no campo de visão do aluno durante as atividades que exigem concentração.
- **Criar Estações de Trabalho Individuais ou Protegidas:**
  - Para momentos de trabalho focado, oferecer uma estação de trabalho com divisórias laterais (como um carrel) pode ajudar a bloquear distrações visuais.

### **Estratégias para Hipersensibilidade Auditiva:**

- **Minimizar Ruídos Ambientais:**
  - Coloque feltro ou protetores de borracha nos pés de mesas e cadeiras para reduzir o barulho de arrastar.
  - Use tapetes, cortinas ou painéis acústicos (se possível) para absorver o som.
  - Estabeleça regras claras sobre o volume da conversa na sala.
  - Feche portas e janelas que dão para áreas barulhentas (pátio, corredor) durante atividades que exigem silêncio.
- **Fornecer Proteção Auditiva (com cautela e orientação):**
  - Em momentos de ruído inevitável e intenso (sinal do recreio, eventos com música alta), o aluno pode usar fones de ouvido com cancelamento de ruído ou protetores auriculares de espuma. O uso deve ser estratégico e, idealmente, orientado por um TO, para não isolar o aluno da comunicação importante.
- **Criar "Zonas de Silêncio" ou Momentos de Silêncio:**

- Designar um local na sala ou na escola (biblioteca, por exemplo) onde o aluno pode ir para ter um momento de silêncio quando se sentir sobrecarregado.
- Incorporar breves períodos de silêncio ou atividades calmas na rotina da turma.
- **Avisar Sobre Sons Altos e Repentinos:**
  - Sempre que possível, avise o aluno antes de um som alto esperado (ex: "Agora vamos ouvir uma música um pouco alta", "O sinal vai tocar em 1 minuto").

### **Estratégias para Hipersensibilidade Tátil:**

- **Respeitar o Espaço Pessoal e Avisar Antes de Tocar:**
  - Evite toques inesperados. Sempre peça permissão ou avise antes de tocar no aluno (ex: "Posso colocar a mão no seu ombro para te ajudar?").
  - Ensine os colegas a também respeitarem o espaço pessoal do aluno.
- **Adaptações no Vestuário:**
  - Permita que o aluno use roupas com tecidos que ele tolera melhor.
  - Remova etiquetas e costuras internas das roupas do uniforme, se elas causarem incômodo.
  - Se o uniforme for obrigatório e o tecido for um problema, converse com a família e a direção sobre possíveis alternativas.
- **Alternativas para Atividades com Texturas Aversivas:**
  - Se o aluno tem aversão a sujar as mãos com tinta, cola ou areia, ofereça alternativas: usar pincéis longos, luvas descartáveis, ou permitir que ele participe de forma diferente (ex: ditando ideias para um colega que executa a parte tátil).
  - Para alimentos, não force o aluno a comer ou tocar em texturas que lhe causam repulsa. A abordagem da seletividade alimentar deve ser multidisciplinar.
- **Oferecer Opções de Assento:**
  - Algumas crianças podem preferir cadeiras mais firmes ou, ao contrário, almofadas para se sentarem.

## **Estratégias para Hipersensibilidade Olfativa e Gustativa:**

- **Minimizar Odores Fortes na Sala:**
  - Peça para que os funcionários da limpeza usem produtos com odores neutros na sala do aluno.
  - Evite o uso de perfumes fortes por parte dos adultos que trabalham diretamente com o aluno.
  - Ventile bem o ambiente.
- **Abordagem Compreensiva à Seletividade Alimentar:**
  - Não force o aluno a comer alimentos que ele recusa veementemente. A hora do lanche não deve ser um campo de batalha.
  - Permita que o aluno traga de casa lanches que ele aceita e que sejam nutricionalmente adequados (em acordo com a família).
  - Qualquer intervenção para ampliar o repertório alimentar deve ser feita com orientação de profissionais (nutricionista, TO, fonoaudiólogo, psicólogo).
  - Evite comentários negativos sobre as preferências alimentares do aluno.

Ao implementar essas estratégias, é crucial observar a resposta individual de cada aluno e ajustar as adaptações conforme necessário. O objetivo é encontrar um equilíbrio que minimize o desconforto sensorial sem isolar o aluno ou privá-lo de experiências importantes, sempre com foco em seu bem-estar e engajamento.

## **Estratégias para o manejo da hipossensibilidade sensorial (busca sensorial) no ambiente escolar**

Alunos com hipossensibilidade sensorial frequentemente buscam ativamente estímulos para que seus cérebros registrem as informações e para que se sintam mais "organizados" e alertas. Se essa necessidade de input sensorial não for atendida de forma apropriada e segura, eles podem apresentar comportamentos como agitação excessiva, dificuldade em ficar parado, busca por contato físico intenso (às vezes de forma inadequada), ou colocar objetos na boca. O manejo da hipossensibilidade envolve fornecer oportunidades estruturadas e seguras para que o aluno receba o tipo e a intensidade de estímulo sensorial que ele precisa.

## **Estratégias para Hipossensibilidade Vestibular (Busca por Movimento):**

- **Pausas para Movimento Programadas:**
  - Incorpore na rotina do aluno (e da turma, se possível) pequenas pausas para atividades que envolvam movimento: levantar, alongar, pular no lugar, dar uma corrida rápida em um local seguro e designado, fazer polichinelos.
  - Use um timer visual para marcar a duração dessas pausas.
- **Atividades que Envolvam Balanço ou Giro (com supervisão e segurança):**
  - Se a escola tiver um parquinho com balanços ou gira-gira, permita o uso supervisionado em momentos apropriados.
  - Em sala, um balanço terapêutico pequeno (se disponível e recomendado por TO) ou uma cadeira de balanço podem ser opções.
- **Assentos Dinâmicos:**
  - Almofadas infláveis (como "disco-seat" ou "move-and-sit") ou bolas terapêuticas usadas como cadeira (com suporte para não rolar e supervisão) podem permitir pequenos movimentos enquanto o aluno está sentado, ajudando na concentração.
- **Tarefas que Envolvam Movimento:**
  - Peça ao aluno para ajudar a distribuir materiais, apagar a lousa, levar um recado para outra sala. São formas funcionais de incorporar movimento.

## **Estratégias para Hipossensibilidade Proprioceptiva (Busca por Pressão Profunda e Consciência Corporal):**

- **Atividades de "Trabalho Pesado" (Heavy Work):**
  - São tarefas que envolvem empurrar, puxar, carregar peso, oferecendo bastante input para os músculos e articulações. Exemplos: carregar uma pilha de livros (com peso adequado à força do aluno), ajudar a mover carteiras ou caixas leves, empurrar um carrinho com materiais, amassar massinha com força, apertar bolinhas antiestresse.
- **Pressão Profunda:**

- Alguns alunos se beneficiam de pressão firme e constante no corpo. Isso pode ser oferecido através de:
  - Abraços apertados (se o aluno gostar e pedir).
  - Coletes de peso ou mantas ponderadas (o uso deve ser orientado por um Terapeuta Ocupacional quanto ao peso adequado e tempo de uso, para não causar sobrecarga ou dependência).
  - Deitar sob almofadas pesadas por um curto período.
  - Atividades de "esmagar" (ex: fazer um "sanduíche" com o aluno entre dois colchonetes macios).
- **Atividades de Impacto (com segurança):**
  - Pular em um mini trampolim (cama elástica pequena), pular corda, ou saltar de pequenas alturas em um colchão.
- **Delimitação do Espaço Corporal:**
  - Para alunos que esbarram muito, usar marcas no chão para delimitar seu espaço na rodinha ou na fila, ou usar uma almofada no assento para dar uma referência tátil dos limites da cadeira.

### **Estratégias para Hipossensibilidade Tátil (Busca por Texturas e Toque):**

- **Caixa Sensorial ou Cesta de Texturas:**
  - Montar uma caixa com diversos objetos de diferentes texturas (macio, áspero, liso, rugoso, gelado, morno) para o aluno explorar com as mãos em momentos específicos.
  - Incluir massinhas de modelar, areia cinética, slimes (com supervisão para não levar à boca).
- **"Fidget Toys" (Objetos para Inquietar as Mãos):**
  - Permitir o uso discreto de pequenos objetos para manipular com as mãos (bolinha macia, elástico, spinner – se não for distração para outros) pode ajudar na concentração e autorregulação. O uso deve ser combinado e com regras claras.
- **Atividades com Diferentes Materiais:**

- Incentivar a participação em atividades que envolvam explorar texturas variadas, como pintura a dedo (se tolerado), colagem com diferentes materiais, jardinagem.

### **Estratégias para Hipossensibilidade Oral-Motor (Busca por Estimulação Oral):**

- **Alimentos Crocantes ou Borrachudos:**
  - Oferecer no lanche alimentos que proporcionem bastante input oral, como cenouras cruas, maçãs, biscoitos integrais, frutas secas borrachudas (com atenção à idade e risco de engasgo).
- **Mordedores Seguros (com orientação de TO ou Fonoaudiólogo):**
  - Para alunos que tendem a morder roupas, lápis ou as próprias mãos, um mordedor de silicone apropriado e seguro pode ser uma alternativa direcionada. Seu uso deve ser discreto e, idealmente, parte de um plano sensorial.
- **Atividades Oraís:**
  - Soprar bolhas de sabão, apitos, línguas de sogra, ou beber líquidos mais espessos (iogurte, vitamina) com canudo podem fornecer input oral.

É crucial que as estratégias para atender à busca sensorial sejam incorporadas de forma **proativa** na rotina do aluno, e não apenas como uma resposta a comportamentos de agitação. Elas devem ser vistas como necessidades legítimas do sistema nervoso do aluno, e não como "indisciplina". A colaboração com um Terapeuta Ocupacional é altamente recomendada para desenvolver um plano sensorial individualizado e seguro.

### **A dieta sensorial: planejando inputs sensoriais ao longo do dia para a autorregulação**

O conceito de "Dieta Sensorial" (do inglês, *Sensory Diet*), desenvolvido pela Terapeuta Ocupacional Patricia Wilbarger, não se refere à alimentação, mas sim a um **plano individualizado e cuidadosamente programado de atividades e inputs sensoriais específicos, distribuídos ao longo do dia, com o objetivo de ajudar o aluno a manter um nível ótimo de alerta, calma e organização,**



**facilitando sua participação e aprendizado.** Assim como uma dieta alimentar equilibrada nos fornece os nutrientes necessários para o corpo, uma dieta sensorial bem planejada fornece os "nutrientes" sensoriais que o cérebro do aluno com TGD/TEA precisa para funcionar melhor.

### **Por que uma Dieta Sensorial é importante?**

Muitos alunos com TGD/TEA têm dificuldade em modular (regular) as informações sensoriais que recebem. Podem ficar facilmente sobrecarregados (hipersensíveis) ou, ao contrário, podem não registrar suficientemente os estímulos (hipossensíveis), levando a um estado de alerta muito alto (agitado, ansioso) ou muito baixo (letárgico, desatento). Uma dieta sensorial visa ajudar o aluno a atingir e manter um estado de "regulação ótima", onde ele está calmo, alerta e pronto para aprender.

### **Princípios de uma Dieta Sensorial:**

- **Individualização:** Não existe dieta sensorial "padrão". Ela deve ser elaborada com base na avaliação do perfil sensorial único de cada aluno (suas sensibilidades, suas buscas sensoriais, o que o acalma, o que o alerta).
- **Proatividade:** As atividades da dieta sensorial são oferecidas de forma programada ao longo do dia, *antes* que o aluno se desregule ou apresente comportamentos desafiadores. É uma estratégia preventiva.
- **Integração na Rotina:** As atividades devem ser incorporadas da forma mais natural possível nas rotinas escolares e domésticas, sem que se tornem um fardo ou algo que estigmatize o aluno.
- **Equilíbrio:** A dieta busca um equilíbrio entre atividades calmantes e atividades alertas, dependendo das necessidades do aluno em diferentes momentos do dia.
- **Colaboração:** A elaboração e implementação de uma dieta sensorial eficaz requer a colaboração estreita entre Terapeutas Ocupacionais (que são os profissionais primariamente responsáveis por desenhá-la), professores e a família.

### **Componentes de uma Dieta Sensorial na Escola:**

As atividades de uma dieta sensorial podem envolver diferentes sistemas sensoriais:

- **Proprioceptivo (Pressão Profunda e Trabalho Pesado):** Frequentemente calmante e organizador.
  - *Exemplos:* Carregar uma cesta de livros para a biblioteca, ajudar a empurrar um carrinho, fazer flexões na parede, apertar massinha com força, usar um colete de peso por curtos períodos (com orientação de TO), receber um abraço de urso (se o aluno gostar).
  - *Quando usar:* Antes de tarefas que exigem concentração, durante transições, ou quando o aluno parece agitado.
- **Vestibular (Movimento):** Pode ser alertante ou calmante, dependendo do tipo e intensidade do movimento.
  - *Exemplos:* Pular em um mini trampolim, balançar-se suavemente, dar uma corrida curta no pátio, usar uma almofada de assento que permita pequenos movimentos.
  - *Quando usar:* Pausas para movimento podem ser programadas antes de atividades sedentárias longas, ou quando o aluno parece letárgico ou inquieto.
- **Tátil:**
  - *Exemplos:* Brincar com uma caixa sensorial com diferentes texturas, usar um "fidget toy" discreto, receber pressão profunda nas mãos ou ombros (se calmante para o aluno).
  - *Quando usar:* Pode ser usado para acalmar, para focar a atenção ou para fornecer o input tátil que o aluno busca.
- **Auditivo:**
  - *Exemplos:* Ouvir música calma com fones de ouvido em momentos de pausa ou durante trabalhos individuais (se ajudar na concentração e não isolar), usar fones com cancelamento de ruído em ambientes muito barulhentos.
  - *Quando usar:* Para ajudar a acalmar, a bloquear ruídos distratores ou a aumentar o foco.
- **Visual:**

- *Exemplos:* Reduzir a desordem visual no ambiente, oferecer um local de trabalho com menos estímulos visuais, usar um timer visual para tarefas.
- *Quando usar:* Para ajudar na organização e concentração, e para reduzir a sobrecarga visual.
- **Oral-Motor:**
  - *Exemplos:* Mastigar alimentos crocantes ou borrachudos no lanche (cenoura, maçã), usar um mordedor apropriado (com orientação), soprar bolhas.
  - *Quando usar:* Pode ser calmante para alguns alunos e ajudar na organização oral.

### **Implementando uma Dieta Sensorial na Escola:**

1. **Avaliação pelo TO:** É o primeiro e mais crucial passo.
2. **Planejamento Colaborativo:** O TO, junto com o professor e a família, define as atividades, a frequência, a duração e os momentos em que serão oferecidas.
3. **Criação de um Cronograma Visual:** Para o aluno e para o professor, um pequeno cronograma com as atividades sensoriais do dia pode ser útil.
4. **Treinamento da Equipe:** Todos os adultos que interagem com o aluno devem entender o propósito da dieta sensorial e como implementar as atividades.
5. **Monitoramento e Ajustes:** Observar como o aluno responde às atividades e ajustar a dieta conforme necessário. O que funciona hoje pode precisar de adaptação amanhã.

### **Exemplo de Mini-Dieta Sensorial na Rotina Escolar (para um aluno hipotético):**

- **Ao chegar:** 5 minutos pulando em um mini trampolim (input vestibular e proprioceptivo).
- **Antes da atividade de escrita:** Apertar massinha por 3 minutos (input proprioceptivo e tátil).
- **No meio da manhã:** Ajudar a carregar os livros da biblioteca para a sala (trabalho pesado).

- **Após o recreio (que pode ser superestimulante):** 5 minutos ouvindo música calma com fones em um cantinho tranquilo (input auditivo calmante).
- **Antes da saída:** Usar uma almofada de peso no colo durante a história final (pressão profunda).

Uma dieta sensorial bem implementada pode fazer uma diferença significativa na capacidade do aluno com TGD/TEA de se manter regulado, engajado e disponível para o aprendizado e para as interações sociais ao longo do dia escolar.

## **Estruturação do ambiente físico: criando espaços previsíveis e funcionais**

A forma como o ambiente físico da sala de aula e de outros espaços escolares é organizado pode ter um impacto profundo no comportamento, na atenção e na capacidade de aprendizagem dos alunos com TGD/TEA. Eles geralmente se beneficiam enormemente de ambientes que são **previsíveis, claramente definidos, com distrações minimizadas e que promovem a independência**. A estruturação física não é apenas uma questão de estética, mas uma estratégia pedagógica poderosa.

Aqui estão os princípios e práticas para estruturar o ambiente físico:

### **1. Delimitação Clara dos Espaços e Suas Funções:**

- Crie áreas visualmente distintas na sala de aula para diferentes tipos de atividades. Isso ajuda o aluno a entender o que se espera dele em cada local e a antecipar a atividade. Exemplos:
  - **Área de Trabalho Individual:** Um local mais reservado, talvez com divisórias baixas ou de frente para uma parede, para atividades que exigem concentração e menos interação.
  - **Área de Trabalho em Grupo Pequeno:** Uma mesa onde o professor pode trabalhar com um pequeno grupo de alunos.
  - **Área da Rodinha ou Reunião em Grupo:** Um espaço no chão, talvez com um tapete e marcas visuais para cada aluno se sentar, para atividades coletivas.

- **Canto da Leitura:** Um espaço aconchegante com almofadas e livros acessíveis.
- **Cantinho da Calma (ou Espaço de Autorregulação):** Um local específico para o aluno se acalmar (veremos em detalhe).
- **Área de Brincar Livre/Lazer (Educação Infantil):** Com brinquedos organizados.
- Use estantes baixas, tapetes de cores diferentes, biombos ou até mesmo fitas coloridas no chão para delimitar visualmente essas áreas.

## 2. Organização e Acesso aos Materiais:

- **Materiais Organizados e Etiquetados:** Guarde os materiais em prateleiras, caixas ou gavetas claramente etiquetadas com palavras e/ou figuras. Isso ajuda o aluno a encontrar o que precisa de forma independente e a guardar os materiais no lugar certo, promovendo a autonomia e a organização. Por exemplo, uma caixa com a etiqueta "Lápis de Cor" (com uma figura de lápis de cor).
- **Acesso Facilitado (ou Controlado, Conforme a Necessidade):** Materiais de uso comum podem estar em locais de fácil acesso para todos. Materiais que podem ser distrativos ou que exigem supervisão podem ser guardados em locais onde o aluno precise pedir ao professor.
- **Rotina de Organização:** Ensine e reforce a rotina de pegar e guardar os próprios materiais.

## 3. Minimização de Distrações Visuais e Auditivas (Revisitando o Sensorial):

- **Paredes e Murais:** Evite o excesso de informações visuais. Os murais devem ser funcionais e relevantes para o aprendizado atual, e não apenas decorativos e poluídos. Mantenha as paredes do campo de visão principal do aluno (atrás da lousa, por exemplo) mais limpas.
- **Janelas e Portas:** Se possível, posicione as áreas de trabalho longe de janelas e portas que dão para corredores movimentados ou pátios barulhentos. Use cortinas ou persianas para controlar a luz e as distrações visuais externas.
- **Ruído:** Relembrando as estratégias auditivas: feltro nos pés das cadeiras, tapetes, etc.

#### **4. Assentos Estratégicos e Flexíveis:**

- **Posicionamento do Aluno:** Considere as necessidades individuais ao definir o lugar do aluno. Alguns se beneficiam de sentar perto do professor para receber mais suporte e menos distrações. Outros podem precisar de um local mais afastado de colegas muito agitados ou de áreas de grande circulação.
- **Opções de Assento:** Oferecer algumas opções de assentos (cadeiras tradicionais, almofadas no chão para certos momentos, bancos, ou assentos dinâmicos como bolas ou discos infláveis – com orientação) pode ajudar na regulação sensorial e no conforto.

#### **5. Caminhos Claros e Desobstruídos:**

- Certifique-se de que os alunos possam se mover pela sala de forma segura e fácil, sem muitos obstáculos.

#### **6. Consistência e Previsibilidade:**

- Mantenha a organização do ambiente o mais estável possível. Se mudanças forem necessárias, prepare o aluno com antecedência, mostrando como o ambiente ficará e explicando o porquê da mudança.

**Exemplo prático de estruturação:** Imagine uma sala de aula para crianças pequenas. Pode haver um tapete grande no centro para a rodinha. Em um canto, uma estante baixa com livros e almofadas (Canto da Leitura). Em outro, mesas individuais com divisórias baixas e caixas etiquetadas com os materiais de cada aluno para atividades focadas. Perto da porta, um quadro de rotina visual. Próximo a uma janela mais calma, um pequeno espaço com uma tenda ou almofadas (Cantinho da Calma). Os brinquedos ficam guardados em caixas transparentes etiquetadas em prateleiras, facilitando a escolha e a organização.

A estruturação do ambiente físico não é uma solução mágica, mas, quando bem planejada e alinhada com as necessidades sensoriais e de aprendizagem do aluno com TGD/TEA, ela cria uma base sólida de segurança e previsibilidade, liberando a energia mental do aluno para que ele possa se concentrar no que realmente importa: aprender e interagir.

**Estruturação do tempo e das atividades: o poder da previsibilidade**

Assim como a estruturação do ambiente físico, a estruturação do tempo e das atividades é fundamental para alunos com TGD/TEA. A dificuldade em lidar com a imprevisibilidade, em antecipar o que vai acontecer e em compreender a passagem do tempo pode gerar ansiedade significativa e comportamentos desafiadores. Estratégias que tornam o tempo e as sequências de atividades visíveis, concretas e previsíveis são ferramentas poderosas para promover a calma, a independência e o engajamento.

As principais ferramentas para estruturar o tempo e as atividades incluem:

### 1. Rotinas Visuais (ou Horários Visuais):

- **O que são:** Sequências de figuras, fotos, palavras escritas ou objetos que representam as atividades que ocorrerão ao longo de um período (manhã, tarde, aula específica). Elas mostram "o que vem agora" e "o que vem depois".
- **Tipos:**
  1. **Rotina Visual da Turma:** Um quadro maior, visível para todos, com a sequência geral das atividades do dia (ex: Chegada → Rodinha → Lanche → Parque → Atividade de Arte → Saída).
  2. **Rotina Visual Individual:** Personalizada para um aluno específico, podendo ser mais detalhada ou usar um sistema de representação que ele compreenda melhor (ex: em um fichário, em uma tira de velcro na mesa). O aluno pode ajudar a montar sua rotina e a remover ou marcar as atividades à medida que são concluídas.
- **Como usar:**
  1. Apresente a rotina no início do dia/período.
  2. Refira-se a ela frequentemente ("Olha, agora acabamos o lanche. O que vem depois na nossa rotina? Sim, o parque!").
  3. Ensine o aluno a consultar sua rotina de forma independente.
  4. Se houver uma mudança na rotina, represente-a visualmente no quadro (ex: colocar um cartão de "Surpresa!" ou "Mudança de Plano" e depois a nova atividade). Isso ajuda o aluno a se preparar para a alteração.

- *Exemplo prático:* Uma rotina individual para uma aula de matemática pode ter: 1. Figura de "Pegar o caderno". 2. Figura de "Fazer 3 contas". 3. Figura de "Mostrar para a professora". 4. Figura de "Guardar o caderno". 5. Figura de "Jogo no computador" (como reforçador).

## 2. Timers Visuais:

- **O que são:** Instrumentos que mostram a passagem do tempo de forma visual e concreta, ajudando o aluno a entender "quanto tempo falta" para uma atividade começar ou terminar, ou por quanto tempo ele precisa se engajar em uma tarefa.
- **Tipos:**
  1. **Time Timer® (ou similar):** Um relógio com um disco colorido (geralmente vermelho) que diminui à medida que o tempo passa, mostrando visualmente o tempo restante.
  2. **Ampulhetas:** Para durações curtas.
  3. **Aplicativos de Timer Visual:** Muitos aplicativos para tablets ou smartphones oferecem essa função.
- **Como usar:**
  1. Para marcar a duração de uma tarefa: "Você tem 10 minutos para fazer esta atividade. Quando a parte vermelha acabar, o tempo terminou."
  2. Para marcar o tempo de espera: "Faltam 5 minutos para o recreio."
  3. Para marcar o tempo de uma atividade preferida: "Você pode brincar com os blocos por 15 minutos."
  4. Sempre combine o timer com um aviso verbal e prepare o aluno para a transição quando o tempo estiver acabando ("Falta 1 minuto!").

## 3. Quadros "Primeiro-Depois" (First-Then Boards):

- **O que são:** Uma ferramenta visual simples, geralmente com dois espaços, um para "Primeiro" (uma atividade menos preferida ou uma demanda) e outro para "Depois" (uma atividade preferida ou um reforçador).



- **Como usar:** Ajuda a motivar o aluno a completar uma tarefa menos desejada, sabendo que algo prazeroso virá em seguida. "Primeiro: Guardar os brinquedos. Depois: Ler uma história." ou "Primeiro: Fazer 2 problemas de matemática. Depois: 5 minutos de massinha."
- Use figuras ou palavras para representar as atividades.

#### 4. **Sistemas de Trabalho Individualizado (Ex: Estações de Trabalho TEACCH):**

- Consistem em organizar as tarefas do aluno de forma visual e sequencial, respondendo a quatro perguntas básicas:
  1. *O que eu tenho que fazer?* (As tarefas são apresentadas de forma clara, geralmente em caixas ou bandejas).
  2. *Quanto eu tenho que fazer?* (O número de itens ou a duração da tarefa é evidente).
  3. *Como eu sei quando terminei?* (Há um critério claro de finalização, como colocar o trabalho em uma "caixa de terminados").
  4. *O que acontece depois que eu terminar?* (A rotina visual ou o quadro "Primeiro-Depois" indica a próxima atividade ou o reforçador).
- Promove a independência, a organização e a compreensão das expectativas.

#### 5. **Avisos Antecipados para Transições:**

- Transições entre atividades podem ser difíceis. Fornecer avisos verbais ("Em 5 minutos, vamos para o lanche") e/ou visuais (mostrar o cartão da próxima atividade) ajuda o aluno a se preparar mentalmente para a mudança, reduzindo a resistência e a ansiedade.

Ao estruturar o tempo e as atividades de forma visual e previsível, os educadores não estão "engessando" o aluno, mas sim fornecendo a ele as "âncoras" de segurança e compreensão de que ele precisa para navegar pelo dia escolar com mais calma, autonomia e sucesso. Essas ferramentas diminuem a carga cognitiva de ter que adivinhar o que vai acontecer, liberando o aluno para focar na aprendizagem e na interação.

## **O cantinho da calma (ou espaço de autorregulação): um refúgio seguro na sala de aula**

O "Cantinho da Calma", também conhecido como espaço de autorregulação, espaço de desaceleração ou "ninho", é um recurso ambiental e uma estratégia proativa e reativa de grande valia para ajudar alunos com TGD/TEA (e, na verdade, todos os alunos) a lidarem com momentos de sobrecarga sensorial, ansiedade, frustração ou agitação. Não se trata de um local de "castigo" ou isolamento punitivo, mas sim de um refúgio seguro e acolhedor onde o aluno pode ir voluntariamente (ou com um convite gentil) para se reorganizar emocional e sensorialmente, antes que uma crise se instale ou para se recuperar após um momento difícil.

### **Propósito do Cantinho da Calma:**

- **Prevenir crises:** Oferecer um local para o aluno se retirar *antes* de atingir o pico do estresse.
- **Promover a autorregulação:** Ensinar o aluno a reconhecer seus próprios sinais de sobrecarga e a buscar ativamente estratégias para se acalmar.
- **Reduzir a ansiedade:** Fornecer um ambiente previsível e com estímulos controlados.
- **Oferecer um "reset" sensorial e emocional:** Permitir que o aluno se afaste temporariamente de um ambiente ou situação avassaladora.

### **Como Criar um Cantinho da Calma Eficaz:**

#### **1. Localização:**

- Escolha um local na sala de aula que seja mais reservado, com menos circulação e menos estímulos visuais e auditivos diretos. Pode ser um canto, atrás de uma estante baixa, ou delimitado por um biombo leve ou cortina (se o aluno se sentir confortável e não isolado demais).
- Deve ser um espaço onde o professor ainda consiga supervisionar o aluno discretamente.

#### **2. Conteúdo e Materiais:**

- O conteúdo deve ser individualizado, com base nas preferências sensoriais calmantes do aluno, identificadas na avaliação. Alguns itens comuns incluem:
  - **Assento Confortável:** Almofadas grandes e macias, um pufe, um pequeno colchonete, uma pequena tenda de tecido leve.
  - **Objetos Sensoriais Calmantes:**
    - *Táteis:* Massinha de modelar macia, bolinhas antiestresse, tecidos com texturas agradáveis (soft, veludo), pequenos objetos lisos e frios (pedras de rio).
    - *Visuais:* Objetos com movimento lento e previsível (ampulheta de gel, tubo de glitter), livros com imagens relaxantes, um pequeno aquário de brinquedo com peixes que se movem. Evitar estímulos visuais excessivos ou piscantes.
    - *Auditivos:* Fones de ouvido para abafar o som ambiente ou para ouvir música calma (se o aluno gostar e tiver um dispositivo seguro).
    - *Proprioceptivos:* Uma almofada ou manta ponderada pequena (com orientação de TO sobre peso e tempo de uso), um bicho de pelúcia pesado, ou algo para apertar com força.
  - **Itens para Respiração e Foco:** Cata-ventos para soprar (ajuda na respiração profunda), mandalas simples para colorir (se o aluno gostar e isso o acalmar).
  - **Pistas Visuais de Estratégias de Calma:** Cartões com figuras mostrando como respirar fundo ("cheirar a flor, soprar a vela"), como contar até 10, ou outras estratégias de enfrentamento que o aluno esteja aprendendo.
- **Importante:** Evitar itens que sejam excessivamente estimulantes, que possam ser usados de forma perigosa, ou que sejam os "hiperfocos" do aluno a ponto de ele não querer mais sair do cantinho.

### 3. Regras de Uso Claras e Visuais:

- Estabeleça regras simples para o uso do cantinho (ex: "Uma pessoa por vez", "Usar para se acalmar", "Tempo máximo de X minutos" – se necessário, usando um timer visual).
- As regras podem ser apresentadas em formato visual.

### **Como Ensinar o Uso do Cantinho da Calma:**

O mais importante é que o uso do cantinho seja ensinado de forma **proativa**, quando o aluno está calmo, e não apenas introduzido no meio de uma crise.

1. **Apresentação Positiva:** Mostre o cantinho para o aluno, explique seu propósito ("Este é o nosso cantinho da calma. Quando você se sentir um pouco nervoso, agitado ou precisar de um tempo para relaxar, você pode vir aqui.").
2. **Explorar os Materiais Juntos:** Deixe o aluno explorar os objetos do cantinho, descubram juntos quais ele mais gosta e quais o ajudam a se sentir mais calmo.
3. **Ensinar Sinais de Alerta Internos:** Ajude o aluno (com a colaboração da família e terapeutas) a reconhecer os primeiros sinais de que está ficando sobrecarregado ou ansioso (coração acelerado, mãos suando, vontade de gritar, sentir-se "borbulhando por dentro").
4. **Modelar e Praticar:** O professor pode modelar o uso do cantinho. "Às vezes, quando a sala está muito barulhenta, eu sinto que preciso de um momento para respirar. Eu poderia ir ao cantinho da calma e apertar esta almofada."
5. **Incentivar o Uso Voluntário:** Elogie o aluno quando ele escolher ir ao cantinho de forma independente ao perceber que precisa.
6. **Direcionamento Gentil:** Se o professor perceber que o aluno está começando a se desregular, pode sugerir de forma calma: "Percebi que você está começando a ficar agitado. Você gostaria de ir ao cantinho da calma por alguns minutos?".
7. **Não é Castigo:** Jamais use o cantinho da calma como um local de punição ou "time-out" forçado. Se o aluno for enviado para lá contra a vontade ou como consequência de um mau comportamento, o espaço perderá sua função terapêutica e se tornará aversivo.

O cantinho da calma, quando bem implementado e ensinado, pode ser um recurso poderoso para promover a autorregulação, reduzir a frequência e a intensidade de crises, e ensinar ao aluno estratégias valiosas de enfrentamento que ele poderá usar ao longo da vida.

## **Inclusão efetiva na sala de aula regular: práticas pedagógicas e colaboração para o sucesso do aluno com TGD**

A inclusão de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula regular é um direito garantido por lei e um imperativo ético e social. No entanto, a inclusão efetiva vai muito além da simples matrícula e da presença física do aluno no mesmo espaço que os demais. Ela se traduz na garantia de oportunidades reais de aprendizado, participação significativa, desenvolvimento de vínculos sociais e no sentimento de pertencimento e valorização dentro da comunidade escolar. Para que isso ocorra, são necessárias práticas pedagógicas intencionais, flexíveis e adaptadas, bem como uma cultura de colaboração entre todos os envolvidos: professores, equipe escolar, família e os próprios colegas. Este tópico explorará caminhos e estratégias para construir essa inclusão de forma concreta e significativa.

### **Para além da matrícula: o que realmente significa inclusão efetiva para alunos com TGD**

A jornada da inclusão escolar no Brasil e no mundo tem sido marcada por uma evolução conceitual importante. Passamos de um modelo de exclusão, para a segregação (escolas especiais), depois para a integração (onde o aluno com deficiência precisava se adaptar à escola regular "como ela era") e, finalmente, chegamos ao paradigma da **inclusão**. Na perspectiva inclusiva, é a escola que se transforma e se adapta para atender às necessidades de todos os alunos, reconhecendo e valorizando a diversidade humana como um fator de enriquecimento para o processo de ensino-aprendizagem.

Para um aluno com TGD/TEA, a inclusão efetiva significa:

- **Acesso ao Currículo:** Ter acesso aos mesmos conteúdos curriculares que seus colegas, ainda que por meio de adaptações, estratégias diferenciadas e recursos de acessibilidade que considerem suas particularidades de aprendizagem, comunicação e processamento de informações.
- **Participação Significativa:** Não ser apenas um espectador passivo na sala de aula, mas engajar-se ativamente nas atividades propostas, nas interações e nas rotinas escolares, de acordo com suas possibilidades. Isso implica ter voz, poder fazer escolhas (mesmo que mediadas) e ter suas contribuições reconhecidas.
- **Desenvolvimento de Habilidades Sociais e Emocionais:** Ter oportunidades de interagir com os colegas, de aprender e praticar habilidades sociais em contextos naturais, de construir amizades e de desenvolver sua inteligência emocional, com os suportes necessários.
- **Sentimento de Pertencimento:** Sentir-se parte integrante da turma e da comunidade escolar, ser respeitado em sua individualidade, ter suas potencialidades valorizadas e não ser definido apenas por suas dificuldades ou pelo seu diagnóstico.
- **Suporte Contínuo e Individualizado:** Receber os apoios específicos de que necessita (sejam eles pedagógicos, comunicacionais, comportamentais, sensoriais) para superar as barreiras à aprendizagem e à participação, conforme delineado em seu Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015) reforça esse entendimento ao assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, vedando qualquer forma de discriminação e garantindo o acesso ao currículo em condições de igualdade, com a oferta de profissionais de apoio e recursos de acessibilidade.

Portanto, a inclusão efetiva não é um favor, mas um direito. E ela não acontece por acaso; exige planejamento, intencionalidade pedagógica, flexibilidade, formação continuada dos educadores e, acima de tudo, uma crença genuína no potencial de cada aluno. É um desafio constante, mas imensamente recompensador, pois constrói uma escola melhor para todos.

## **O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como filosofia norteadora da prática inclusiva**

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ou *Universal Design for Learning* (UDL) em inglês, é uma abordagem pedagógica que oferece um arcabouço poderoso para planejar aulas e atividades que sejam acessíveis e engajadoras para o maior número possível de alunos, incluindo aqueles com TGD/TEA, desde o início, minimizando a necessidade de adaptações posteriores "especiais". Em vez de pensar em um plano de aula "padrão" e depois adaptá-lo para alguns, o DUA propõe que o planejamento já contemple a diversidade de aprendizes da turma.

O DUA se baseia em três princípios fundamentais, inspirados nas neurociências da aprendizagem, que se relacionam a três redes cerebrais distintas:

### **1. Princípio I: Proporcionar Múltiplas Formas de Apresentação (A Rede de Reconhecimento – O "O QUÊ" da Aprendizagem):**

- Este princípio se refere a como a informação é apresentada aos alunos. Como os alunos percebem e compreendem a informação de maneiras diferentes, é importante oferecer múltiplas formas de acesso ao conteúdo.
- **Para alunos com TGD/TEA, isso pode significar:**
  - **Apresentar informações visualmente:** Usar gráficos, diagramas, mapas mentais, vídeos, ilustrações, cores para destacar informações chave. Muitos alunos com TGD/TEA são fortes aprendizes visuais.
  - **Apresentar informações auditivamente:** Usar explicações orais claras, audiolivros, músicas, podcasts.
  - **Apresentar informações de forma tátil e cinestésica:** Usar materiais concretos, modelos tridimensionais, oportunidades de manipulação e experimentação.
  - **Oferecer alternativas para o texto escrito:** Textos com vocabulário simplificado, com suporte de imagens, ou a opção de ouvir o texto lido por um software.
  - *Exemplo prático:* Ao ensinar sobre o ciclo da água, o professor pode usar um vídeo animado, um esquema visual na lousa,

uma explicação oral com exemplos e, se possível, uma maquete simples que os alunos possam tocar.

## 2. Princípio II: Proporcionar Múltiplas Formas de Ação e Expressão (A Rede Estratégica – O "COMO" da Aprendizagem):

- Este princípio se refere a como os alunos demonstram o que aprenderam. Os alunos diferem nas formas como podem navegar em um ambiente de aprendizagem e expressar o que sabem.
- **Para alunos com TGD/TEA, isso pode significar:**
  - **Oferecer diversas formas de resposta:** Permitir que o aluno responda a perguntas ou realize tarefas usando a fala, a escrita, o desenho, a montagem de um modelo, a atuação, ou usando tecnologia assistiva (como um comunicador ou um computador com software específico).
  - **Fornecer modelos e exemplos de respostas:** Mostrar exemplos de trabalhos bem-sucedidos.
  - **Oferecer suporte para planejamento e organização:** Usar checklists de tarefas, organizadores gráficos, lembretes visuais.
  - **Permitir o uso de ferramentas e tecnologias:** Calculadoras, corretores ortográficos, softwares de mapa mental, gravadores de voz.
  - *Exemplo prático:* Após uma aula sobre animais, em vez de exigir que todos escrevam um resumo, o professor pode permitir que o aluno com TGD/TEA que tem dificuldade na escrita, mas adora desenhar, crie um cartaz ilustrado com legendas curtas, ou que grave um pequeno vídeo explicando o que aprendeu sobre seu animal favorito.

## 3. Princípio III: Proporcionar Múltiplas Formas de Engajamento (A Rede Afetiva – O "PORQUÊ" da Aprendizagem):

- Este princípio se refere a como motivar e manter o interesse dos alunos. Os alunos diferem marcadamente no que os atrai, os motiva e os mantém engajados.
- **Para alunos com TGD/TEA, isso pode significar:**



- **Conectar o aprendizado aos seus interesses:** Incorporar os hiperfocos ou interesses especiais do aluno nas atividades. Se ele ama trens, use trens para ensinar matemática ou história.
- **Oferecer escolhas (autonomia):** Permitir que o aluno escolha o tema de um projeto (dentro de um leque de opções), a ordem das tarefas, ou com quais materiais trabalhar.
- **Tornar o aprendizado relevante e autêntico:** Mostrar como o conteúdo se aplica à vida real ou aos seus objetivos.
- **Criar um ambiente de baixo estresse e alto suporte:** Reduzir ameaças e distrações, promover um clima de aceitação e respeito, fornecer feedback positivo e construtivo.
- **Fomentar a colaboração e a comunidade:** Usar atividades cooperativas onde todos se sentem valorizados.
- **Estabelecer metas claras e desafiadoras, mas alcançáveis:** Para promover um sentimento de competência.
- *Exemplo prático:* Para uma aula de produção textual, o professor pode permitir que o aluno com TGD/TEA escreva sobre seu personagem de videogame favorito (interesse), oferecendo um roteiro visual com os elementos da narrativa (suporte) e a opção de digitar o texto em vez de escrever à mão (ação e expressão).

Ao adotar os princípios do DUA, os educadores criam ambientes de aprendizagem mais flexíveis, acessíveis e motivadores, não apenas para alunos com TGD/TEA, mas para todos os estudantes da turma, reconhecendo e celebrando a diversidade como norma. O DUA é uma filosofia que nos convida a sermos mais criativos e intencionais em nosso planejamento, pensando em como podemos derrubar barreiras antes mesmo que elas apareçam.

### **Diferenciação pedagógica: ajustando o ensino às necessidades individuais na sala de aula heterogênea**

A diferenciação pedagógica é uma estratégia de ensino que reconhece a diversidade de alunos em uma sala de aula e busca atender às suas necessidades individuais, ajustando o que é ensinado (conteúdo), como é ensinado (processo) e

como o aprendizado é demonstrado (produto), além do ambiente de aprendizagem. Enquanto o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferece um quadro amplo para o planejamento inicial, a diferenciação pedagógica é a prática de fazer ajustes mais específicos e contínuos com base na prontidão, nos interesses e no perfil de aprendizagem de cada aluno, incluindo aqueles com TGD/TEA.

Diferenciar não significa criar 20 ou 30 planos de aula diferentes, mas sim ser flexível e oferecer uma variedade de caminhos para que todos os alunos possam alcançar os objetivos de aprendizagem essenciais.

### **Principais Elementos que Podem ser Diferenciados:**

#### **1. Conteúdo (O que os alunos aprendem):**

- Refere-se aos conhecimentos, conceitos e habilidades que os alunos precisam dominar.
- **Como diferenciar para um aluno com TGD/TEA:**
  - **Nível de Complexidade:** Apresentar o mesmo tema curricular, mas com diferentes níveis de profundidade ou abstração. Por exemplo, enquanto a turma estuda as causas da Revolução Francesa em detalhe, o aluno com TGD/TEA pode focar em identificar os principais personagens e eventos através de uma linha do tempo visual.
  - **Quantidade de Informação:** Reduzir a quantidade de informação a ser aprendida de uma vez, focando nos conceitos mais essenciais.
  - **Interesses Especiais:** Utilizar os interesses do aluno para introduzir ou aprofundar um conteúdo. Se o tema é "meios de transporte" e o aluno ama trens, ele pode se aprofundar nesse aspecto específico.
  - **Recursos Variados:** Oferecer acesso ao conteúdo através de textos de diferentes níveis de leitura, vídeos, áudios, materiais concretos.

#### **2. Processo (Como os alunos aprendem):**

- Refere-se às atividades, estratégias e métodos que os alunos usam para dar sentido ao conteúdo.

- **Como diferenciar para um aluno com TGD/TEA:**
  - **Agrupamentos Flexíveis:** Alternar entre trabalho individual, em duplas, em pequenos grupos ou com toda a turma, dependendo da tarefa e das necessidades do aluno. Um aluno com TGD/TEA pode se beneficiar de trabalho individual para tarefas que exigem muita concentração e de pequenos grupos estruturados para praticar habilidades sociais.
  - **Tempo Flexível:** Conceder mais tempo para completar tarefas ou permitir pausas.
  - **Instrução Direta e Explícita:** Fornecer explicações claras, passo a passo, para novas habilidades ou conceitos.
  - **Suportes Visuais e Estruturas:** Utilizar rotinas visuais, checklists, organizadores gráficos, modelos.
  - **Escolha de Atividades:** Oferecer opções de atividades que abordem o mesmo objetivo de aprendizagem, mas de formas diferentes. Por exemplo, para aprender sobre formas geométricas, um aluno pode construir com blocos, outro pode desenhar, e outro pode identificar formas em objetos da sala.

### 3. Produto (Como os alunos demonstram o que aprenderam):

- Refere-se à forma como os alunos mostram seu conhecimento, compreensão e habilidades.
- **Como diferenciar para um aluno com TGD/TEA:**
  - **Variedade de Formatos:** Permitir que o aluno demonstre o aprendizado através de provas escritas (com adaptações, se necessário), apresentações orais, projetos práticos, portfólios, desenhos, modelos, gravações de áudio ou vídeo, uso de tecnologia.
  - **CrITÉrios de Avaliação Claros e Adaptados:** Os critérios devem ser comunicados de forma clara e podem precisar ser ajustados para focar nas habilidades essenciais, considerando as metas do PEI do aluno.
  - **Menos Ênfase na Velocidade:** Avaliar a qualidade da compreensão, não apenas a rapidez da resposta.

- *Exemplo:* Em vez de uma prova escrita tradicional sobre o sistema solar, um aluno com TGD/TEA com excelente memória visual e interesse no tema, mas dificuldade na escrita, poderia montar um modelo do sistema solar e explicar oralmente as características de cada planeta.

#### 4. Ambiente de Aprendizagem:

- Refere-se ao clima da sala de aula e à sua organização física e social.
- **Como diferenciar para um aluno com TGD/TEA:**
  - **Adaptações Sensoriais:** Como já discutido, ajustar iluminação, ruído, organização visual.
  - **Estrutura e Previsibilidade:** Rotinas claras, regras visíveis, espaços definidos.
  - **Clima de Respeito e Aceitação:** Fomentar uma cultura onde as diferenças são valorizadas e o apoio mútuo é incentivado.
  - **Opções de Espaço de Trabalho:** Permitir que o aluno escolha trabalhar em um local mais calmo da sala em determinados momentos, se isso o ajudar a se concentrar.

#### Implementando a Diferenciação:

- **Conheça seus Alunos:** A diferenciação eficaz começa com um bom conhecimento das necessidades, interesses e perfis de aprendizagem de cada aluno, especialmente através da avaliação contínua e do PEI.
- **Comece Pequeno:** Não tente diferenciar tudo de uma vez. Escolha uma área ou uma atividade para começar.
- **Planeje com Antecedência:** A diferenciação requer planejamento intencional.
- **Seja Flexível:** Esteja preparado para ajustar suas estratégias com base no feedback e no progresso dos alunos.

A diferenciação pedagógica não é sobre "rebaixar" as expectativas, mas sobre fornecer os suportes e os caminhos adequados para que todos os alunos, incluindo aqueles com TGD/TEA, possam alcançar seu pleno potencial e experimentar o sucesso na aprendizagem.

## **Estratégias de ensino cooperativo e aprendizagem entre pares: todos aprendem juntos**

O ensino cooperativo e a aprendizagem entre pares são abordagens pedagógicas poderosas que podem beneficiar imensamente todos os alunos em uma sala de aula inclusiva, oferecendo oportunidades ricas para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional, especialmente para estudantes com TGD/TEA. Essas estratégias se baseiam na ideia de que os alunos aprendem não apenas com o professor, mas também uns com os outros, trabalhando juntos em direção a objetivos comuns.

**O que é Ensino Cooperativo?** No ensino cooperativo, os alunos trabalham em pequenos grupos heterogêneos (em termos de habilidades, interesses, etc.) para realizar uma tarefa ou projeto. O sucesso do grupo depende do esforço individual e da colaboração de todos os membros. Não se trata apenas de colocar os alunos em grupos; é preciso estruturar a atividade para garantir:

- **Interdependência Positiva:** Os alunos percebem que precisam uns dos outros para completar a tarefa ("Estamos juntos nisso").
- **Responsabilidade Individual:** Cada membro do grupo é responsável por sua parte do trabalho e por aprender o conteúdo.
- **Interação Promotora Face a Face:** Os alunos ajudam, apoiam, encorajam e elogiam os esforços uns dos outros.
- **Ensino de Habilidades Sociais e de Grupo:** Habilidades como comunicação, tomada de decisão, resolução de conflitos e liderança são explicitamente ensinadas e praticadas.
- **Processamento de Grupo:** Os grupos refletem sobre seu funcionamento: o que funcionou bem e o que pode ser melhorado.

### **Benefícios para Alunos com TGD/TEA (e para todos):**

- **Desenvolvimento de Habilidades Sociais:** Oferece contextos naturais e motivadores para praticar comunicação, espera de turno, compartilhamento, negociação, empatia.

- **Aprendizagem de Modelos Sociais Positivos:** Os colegas podem servir de modelo para comportamentos sociais e de comunicação adequados.
- **Aumento da Motivação e Engajamento:** Trabalhar em grupo pode ser mais motivador do que atividades individuais.
- **Melhora da Autoestima e Sentimento de Pertencimento:** Ser um membro valorizado de um grupo contribui para a autoestima.
- **Oportunidades de Liderança e de Ser Ajudado:** O aluno com TGD/TEA pode tanto receber ajuda quanto oferecer suas próprias contribuições e talentos.
- **Exposição a Diferentes Perspectivas:** Aprender a considerar os pontos de vista de outras pessoas.

### **Estratégias e Modelos de Ensino Cooperativo:**

- **Think-Pair-Share (Pensar-Dupla-Compartilhar):**
  - O professor faz uma pergunta ou propõe um problema (Pensar).
  - Os alunos pensam individualmente sobre a resposta.
  - Eles se juntam em duplas para discutir suas ideias (Dupla).
  - Algumas duplas compartilham suas conclusões com a turma toda (Compartilhar).
  - *Para o aluno com TGD/TEA:* A etapa individual permite processar a informação. A dupla oferece um contexto social menos intimidador para compartilhar ideias.
- **Jigsaw (Quebra-Cabeça):**
  - O material a ser aprendido é dividido em partes (como peças de um quebra-cabeça).
  - Cada aluno de um grupo se torna "especialista" em uma parte.
  - Os especialistas de diferentes grupos que estudaram a mesma parte se reúnem para discutir e aprofundar seu conhecimento.
  - Os especialistas voltam aos seus grupos originais e ensinam sua parte aos demais membros.
  - *Para o aluno com TGD/TEA:* Ele pode se tornar especialista em uma parte do conteúdo que se alinhe com seus interesses, o que aumenta a motivação e a confiança para ensinar aos outros.

- **Projetos em Grupo:**

- Os alunos trabalham juntos por um período mais longo em um projeto que culmina em um produto final (apresentação, maquete, relatório).
- Os papéis dentro do grupo podem ser definidos (líder, secretário, pesquisador, apresentador) para garantir a participação de todos.
- *Para o aluno com TGD/TEA:* Pode assumir um papel que valorize seus pontos fortes (ex: se for bom em desenho, pode ser o ilustrador do projeto). A estrutura clara de papéis pode ajudar.

- **Tutoria por Pares (Peer Tutoring):**

- Alunos mais proficientes em um determinado conteúdo ajudam colegas que estão com mais dificuldade. Pode ser recíproco (os alunos alternam os papéis de tutor e tutorado).
- *Para o aluno com TGD/TEA:* Pode se beneficiar de receber ajuda individualizada de um colega paciente, ou, se tiver um conhecimento específico forte, pode atuar como tutor nessa área, o que eleva sua autoestima.

### **Papel do Professor no Ensino Cooperativo:**

- **Planejar Cuidadosamente:** Definir objetivos claros (acadêmicos e sociais), formar os grupos de forma heterogênea e intencional, preparar os materiais.
- **Ensinar Habilidades Sociais:** Não presumir que os alunos sabem como trabalhar em grupo. Ensinar explicitamente como ouvir, como discordar respeitosamente, como tomar decisões em conjunto.
- **Estruturar a Tarefa:** Garantir que a tarefa exija interdependência.
- **Monitorar os Grupos:** Circular pela sala, observar o funcionamento dos grupos, oferecer suporte e feedback, mediar conflitos se necessário.
- **Avaliar o Processo e o Produto:** Avaliar tanto o resultado final do trabalho do grupo quanto a forma como eles colaboraram.

Ao implementar estratégias de ensino cooperativo, o professor cria um ambiente onde a aprendizagem se torna uma empreitada social, promovendo não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em comunidade, beneficiando imensamente os alunos com TGD/TEA em sua jornada de inclusão.

## **O papel do professor da sala regular como mediador da inclusão e da aprendizagem**

O professor da sala de aula regular é, sem dúvida, uma figura central e insubstituível no processo de inclusão efetiva do aluno com TGD/TEA. Ele é o profissional que está na linha de frente, o maestro que rege a orquestra da sala de aula, buscando harmonizar as diversas vozes e necessidades de seus alunos. Seu papel vai muito além de simplesmente transmitir conteúdo; ele é um mediador da aprendizagem, um facilitador das interações sociais e um promotor de uma cultura de respeito e aceitação.

Para que o professor da sala regular possa desempenhar esse papel com sucesso, algumas atitudes, conhecimentos e práticas são fundamentais:

### **1. Altas Expectativas e Crença no Potencial do Aluno:**

- Acreditar que todo aluno, incluindo aquele com TGD/TEA, é capaz de aprender e se desenvolver é o ponto de partida. Baixas expectativas podem se tornar profecias autorrealizáveis. O professor que enxerga o potencial, mesmo diante dos desafios, busca ativamente os caminhos para que o aluno avance.

### **2. Conhecimento sobre o TGD/TEA e a Educação Inclusiva:**

- Buscar formação continuada e informações de qualidade sobre as características do TGD/TEA, as estratégias pedagógicas inclusivas, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a diferenciação pedagógica e os direitos dos alunos com deficiência é essencial. Esse conhecimento embasa a prática e aumenta a confiança do professor.

### **3. Observação Atenta e Individualizada:**

- Dedicar tempo para observar o aluno com TGD/TEA em diferentes situações, identificar seus interesses, seus pontos fortes, suas dificuldades específicas, seu estilo de aprendizagem e suas necessidades de suporte. Essa observação é a base para o planejamento individualizado.

### **4. Planejamento Pedagógico Flexível e Criativo:**

- Estar disposto a adaptar seu planejamento, suas aulas, seus materiais e suas formas de avaliação para atender à diversidade da turma. Isso



envolve o uso de múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de expressão do aprendizado e de engajamento, como preconiza o DUA.

**5. Criação de um Ambiente de Sala de Aula Acolhedor e Previsível:**

- Estabelecer rotinas claras e visuais, organizar o espaço físico de forma funcional, minimizar estímulos sensoriais aversivos e criar um clima de respeito mútuo, onde todos se sintam seguros e valorizados.

**6. Mediação das Interações Sociais:**

- Facilitar ativamente as interações entre o aluno com TGD/TEA e seus colegas, ensinando habilidades sociais para todos, mediando conflitos de forma construtiva e incentivando a colaboração e a empatia.

**7. Uso de Estratégias de Ensino Estruturado e Suportes Visuais:**

- Implementar estratégias que forneçam clareza, previsibilidade e apoio visual para as tarefas e rotinas, beneficiando não apenas o aluno com TGD/TEA, mas muitos outros na turma.

**8. Colaboração Ativa com Outros Profissionais e com a Família:**

- Trabalhar em parceria com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a coordenação pedagógica, com os terapeutas que acompanham o aluno e, fundamentalmente, com a família. A comunicação regular e a troca de informações são cruciais.

**9. Paciência, Persistência e Resiliência:**

- O processo de inclusão pode ter desafios e momentos de frustração. É importante que o professor mantenha a paciência, a persistência em buscar soluções e a resiliência para aprender com as dificuldades e celebrar cada pequeno progresso.

**10. Advocacia pelo Aluno:**

- Muitas vezes, o professor da sala regular se torna um importante defensor dos direitos e das necessidades do aluno com TGD/TEA dentro da escola e, por vezes, junto a outros serviços.

É um papel complexo e multifacetado, que exige dedicação e um compromisso genuíno com a educação para todos. Mas é também um papel imensamente gratificante, pois ao promover a inclusão efetiva de um aluno com TGD/TEA, o professor não apenas transforma a vida desse aluno, mas enriquece a experiência de aprendizagem de toda a turma e contribui para a construção de uma sociedade

mais justa e inclusiva. O suporte institucional, através de formação, recursos e tempo para planejamento, é essencial para que o professor possa exercer esse papel com a qualidade que ele merece e que seus alunos necessitam.

### **A colaboração entre o professor da sala regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

A parceria entre o professor da sala de aula regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das pedras angulares para o sucesso da inclusão de alunos com TGD/TEA. Esses dois profissionais, com seus saberes e papéis complementares, formam uma dupla poderosa quando trabalham em sintonia, compartilhando responsabilidades e construindo estratégias conjuntas para atender às necessidades educacionais específicas do aluno.

**O Papel do Professor do AEE:** O professor do AEE é um especialista em Educação Especial que atua, geralmente no contraturno escolar, em um espaço denominado Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Suas principais atribuições em relação ao aluno com TGD/TEA incluem:

- Realizar uma avaliação pedagógica funcional para identificar as necessidades educacionais especiais do aluno.
- Elaborar, em conjunto com o professor da sala regular e a família, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).
- Desenvolver e aplicar atividades pedagógicas específicas e adaptadas para o desenvolvimento de habilidades que o aluno necessita para superar suas barreiras de aprendizagem e participação (ex: habilidades de comunicação alternativa, habilidades sociais, estratégias de organização, uso de tecnologia assistiva).
- Produzir ou adaptar materiais pedagógicos acessíveis.
- Orientar o professor da sala regular e a família sobre estratégias e recursos.
- Articular com outros serviços de saúde e assistência que atendem o aluno.

**A Natureza da Colaboração:** O trabalho do AEE não é substitutivo ao da sala de aula comum, mas sim **complementar ou suplementar**. A colaboração efetiva se manifesta de diversas formas:

**1. Planejamento Conjunto:**

- Ambos os professores devem participar ativamente da elaboração e revisão do PEI, definindo metas, estratégias e formas de avaliação em conjunto.
- Devem se reunir periodicamente (ex: semanalmente ou quinzenalmente) para discutir o progresso do aluno, os desafios encontrados, e para planejar as próximas ações e adaptações necessárias tanto na sala regular quanto no AEE. Imagine uma reunião onde o professor do AEE compartilha uma nova prancha de comunicação que está desenvolvendo com o aluno, e o professor da sala regular discute como integrá-la nas atividades da turma.

**2. Divisão de Responsabilidades e Ações Coordenadas:**

- Enquanto o professor da sala regular foca no ensino do currículo comum para toda a turma, aplicando as adaptações e estratégias definidas no PEI, o professor do AEE pode se concentrar em desenvolver habilidades mais específicas que são pré-requisito ou suporte para essa aprendizagem.
- As habilidades trabalhadas no AEE devem ser generalizadas e aplicadas na sala de aula regular, com o apoio e incentivo do professor regente.

**3. Comunicação Regular e Sistemática:**

- Manter canais de comunicação abertos e eficientes é crucial. Isso pode incluir reuniões formais, conversas informais (respeitando os tempos de cada um), e-mails, ou um caderno de comunicação compartilhado (com o consentimento da família).

**4. Suporte do AEE ao Professor da Sala Regular:**

- O professor do AEE pode oferecer suporte direto ao colega da sala regular através de:

- **Orientação e Formação em Serviço:** Compartilhando conhecimentos sobre TGD/TEA, estratégias pedagógicas inclusivas, uso de recursos de acessibilidade.
- **Sugestão de Adaptações Curriculares e de Materiais:** Ajudando a pensar em como tornar os conteúdos e atividades da sala regular mais acessíveis.
- **Observação em Sala (com consentimento):** Em alguns casos, o professor do AEE pode observar o aluno na sala regular para ajudar a identificar necessidades ou a eficácia de certas estratégias.

#### 5. Foco na Remoção de Barreiras:

- Ambos os professores devem trabalhar juntos para identificar e remover as barreiras (atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, etc.) que dificultam a plena participação e aprendizagem do aluno.

#### Desafios e Facilitadores da Colaboração:

- **Desafios:** Falta de tempo para planejamento conjunto, número elevado de alunos, falta de formação específica, diferentes visões sobre inclusão.
- **Facilitadores:** Apoio da gestão escolar (que garanta tempo e espaço para essa colaboração), abertura ao diálogo, respeito mútuo pelos saberes de cada um, foco no aluno, e uma crença compartilhada na importância da inclusão.

Quando a colaboração entre o professor da sala regular e o professor do AEE é forte e efetiva, o aluno com TGD/TEA é o maior beneficiado. Ele recebe um suporte mais coeso, individualizado e alinhado às suas necessidades, o que potencializa suas chances de sucesso acadêmico, social e emocional. Essa parceria é um exemplo vivo de que a inclusão se constrói com muitas mãos e olhares trabalhando juntos.

#### Fomentando uma cultura de respeito e aceitação na turma: o papel dos colegas

A inclusão efetiva de um aluno com TGD/TEA não depende apenas das ações dos adultos, mas também, e de forma muito significativa, da atitude e do comportamento de seus colegas de turma. Criar uma cultura de sala de aula onde o respeito, a empatia e a aceitação das diferenças são valores vivenciados no dia a dia é fundamental para que o aluno com TGD/TEA se sinta seguro, acolhido e parte do grupo. Os colegas podem ser poderosos agentes de inclusão ou, infelizmente, de exclusão.

Fomentar essa cultura positiva requer uma ação intencional e contínua por parte do professor:

**1. Educação para a Diversidade Desde Cedo:**

- Trabalhar com toda a turma, de forma adequada à faixa etária, temas como diversidade, respeito às diferenças, empatia e a importância de incluir a todos.
- Usar livros infantis, filmes, desenhos, músicas e discussões que abordem esses temas de forma lúdica e construtiva. "Nesta turma, cada um é de um jeito, e isso é muito legal! Todos temos coisas que fazemos bem e coisas em que precisamos de ajuda."

**2. Valorizar os Pontos Fortes e Interesses de Todos, Incluindo do Aluno com TGD/TEA:**

- Criar oportunidades para que todos os alunos possam compartilhar seus talentos e interesses. Se o aluno com TGD/TEA tem um conhecimento profundo sobre um tema (seu hiperfoco), permita que ele compartilhe isso com a turma de uma forma que seja interessante para os colegas (ex: uma pequena apresentação, mostrar um objeto relacionado). Isso ajuda a construir o respeito e a admiração dos pares.

**3. Ensinar Habilidades Sociais para Toda a Turma:**

- Muitas das habilidades sociais que são importantes para o aluno com TGD/TEA (como esperar a vez, ouvir o outro, resolver conflitos pacificamente) são importantes para todos. Trabalhar essas habilidades com o grupo todo beneficia o clima da sala.

**4. Naturalizar os Suportes e Adaptações:**

- Se o aluno com TGD/TEA utiliza recursos específicos (como um comunicador, um timer visual, fones de ouvido), explique brevemente e de forma natural para a turma (se apropriado e com consentimento da família e do aluno) que essas são ferramentas que o ajudam a aprender e a se sentir melhor, assim como alguns usam óculos para enxergar melhor. O objetivo é evitar o estigma e promover a compreensão.

**5. Promover Interações Positivas e Estruturadas:**

- Utilizar estratégias de ensino cooperativo e aprendizagem entre pares (como já discutido) onde os alunos trabalham juntos em direção a objetivos comuns.
- Criar "duplas de ajuda" ou "círculos de amigos", onde colegas são incentivados a apoiar e incluir o aluno com TGD/TEA em brincadeiras e atividades, de forma voluntária e respeitosa. O professor pode orientar esses colegas sobre como interagir de forma eficaz.

**6. Abordar o Bullying e a Exclusão de Forma Imediata e Educativa:**

- Ter tolerância zero com qualquer forma de bullying, zombaria ou exclusão. Quando ocorrerem, intervir imediatamente, proteger o aluno que foi alvo, e usar o episódio como uma oportunidade para ensinar sobre respeito e consequências das ações.

**7. Modelar Comportamentos Inclusivos:**

- A atitude do professor em relação ao aluno com TGD/TEA é o modelo mais poderoso para os colegas. Se o professor demonstra paciência, respeito, valorização e carinho, os alunos tendem a espelhar esse comportamento.

**8. Evitar a Superproteção ou a Vitimização:**

- Embora o aluno com TGD/TEA necessite de suportes, é importante não o superproteger a ponto de impedir seu desenvolvimento e sua interação com os desafios naturais da vida escolar. Da mesma forma, evitar uma postura de "coitadinho", pois isso pode reforçar uma imagem de incapacidade. O foco deve ser nas potencialidades e nos suportes para superar as dificuldades.

**9. Conversar Sobre as Diferenças de Forma Aberta (Quando e Como Apropriado):**

- Dependendo da idade da turma e do nível de compreensão, e sempre com o consentimento da família e, se possível, do próprio aluno com TGD/TEA, pode ser útil ter conversas abertas sobre o fato de que as pessoas aprendem e se comunicam de maneiras diferentes. Pode-se falar sobre o autismo de forma simples e positiva, focando em como todos podem ajudar uns aos outros. "O João às vezes precisa de mais silêncio para se concentrar, e o Pedro aprende melhor vendo figuras. Cada um tem seu jeito, e nós vamos nos ajudar!"

Ao cultivar ativamente uma cultura de respeito, empatia e aceitação, o professor transforma a sala de aula em um microcosmo de uma sociedade mais inclusiva, onde as diferenças não são vistas como problemas, mas como parte da riqueza da experiência humana. Os colegas se tornam aliados na jornada de inclusão, e todos aprendem lições valiosas sobre convivência e humanidade.

### **Avaliação para a inclusão: como avaliar o progresso do aluno com TGD de forma justa e significativa**

A avaliação é um componente essencial do processo de ensino-aprendizagem, mas, no contexto da inclusão de alunos com TGD/TEA, ela precisa ser repensada para ir além dos modelos tradicionais focados em provas e notas comparativas. A avaliação para a inclusão deve ser um processo contínuo, formativo e individualizado, que busca compreender o progresso do aluno em relação aos seus próprios objetivos (delineados no PEI), identificar suas conquistas, suas dificuldades persistentes e orientar o replanejamento das práticas pedagógicas. O foco não é apenas "medir para classificar", mas "avaliar para intervir e promover o desenvolvimento".

### **Princípios da Avaliação Inclusiva para Alunos com TGD/TEA:**

1. **Foco no Progresso Individual:** O principal referencial para a avaliação do aluno com TGD/TEA são as metas e objetivos estabelecidos em seu Planejamento Educacional Individualizado (PEI). O que importa é o quanto ele avançou em relação ao seu próprio ponto de partida, e não apenas sua posição em relação à média da turma.

2. **Avaliação Contínua e Formativa:** A avaliação não deve ser um evento pontual no final de um bimestre ou semestre, mas um processo que ocorre ao longo de todas as atividades escolares, fornecendo feedback constante para o aluno e para o professor. O objetivo é identificar dificuldades no percurso para poder ajustar as estratégias de ensino em tempo hábil.
3. **Uso de Múltiplos Instrumentos e Estratégias:** Nenhum instrumento isolado consegue capturar a complexidade do aprendizado de um aluno com TGD/TEA. É preciso utilizar uma variedade de formas de coletar informações.
4. **Consideração das Adaptações e Suportes:** A avaliação deve levar em conta os suportes e adaptações que o aluno utiliza (ex: comunicação alternativa, tempo extra, auxílio de um mediador). O objetivo é avaliar o que ele sabe e é capaz de fazer com os apoios necessários.
5. **Valorização de Diferentes Formas de Expressão do Conhecimento:** Reconhecer que o aluno pode demonstrar seu aprendizado de maneiras diversas, não apenas através da escrita ou da fala.
6. **Colaboração com a Família e Outros Profissionais:** A percepção da família e dos terapeutas sobre o desenvolvimento do aluno também é uma fonte valiosa de informação para a avaliação.

### **Estratégias e Instrumentos de Avaliação Inclusiva:**

- **Observação Sistemática e Registros Descritivos:**
  - O professor observa e registra o desempenho do aluno em atividades cotidianas, suas interações sociais, sua comunicação, seu engajamento e seus comportamentos. Esses registros (como diários de bordo ou anotações no PEI) devem ser descritivos e focados nos objetivos de aprendizagem.
  - *Exemplo:* "Durante a atividade de contagem, Maria (com TGD) conseguiu contar até 5 objetos com apoio de figuras, demonstrando progresso em relação à meta de contar até 3 do bimestre anterior."
- **Portfólios:**
  - Uma coleção organizada de trabalhos e produções do aluno ao longo do tempo (desenhos, textos, fotos de projetos, registros de atividades) que demonstram seu processo de aprendizagem, suas conquistas e a



evolução de suas habilidades. O aluno pode participar da seleção dos itens para seu portfólio.

- **Análise de Atividades e Tarefas Realizadas:**

- Avaliar as atividades propostas em sala de aula, observando não apenas o resultado final, mas também o processo que o aluno utilizou para chegar lá, suas tentativas, seus erros (que são oportunidades de aprendizado) e os suportes que necessitou.

- **Avaliação Funcional do Comportamento (ABC):**

- Embora usada primariamente para entender comportamentos desafiadores, a lógica do ABC também pode ajudar a entender as condições em que o aluno aprende melhor ou demonstra determinadas habilidades.

- **Provas e Testes Adaptados (Quando Necessário e Apropriado):**

- Se provas formais forem utilizadas, elas devem ser adaptadas às necessidades do aluno com TGD/TEA:
  - **Formato:** Enunciados mais claros e objetivos, uso de figuras para apoiar o texto, menos questões por página, letras maiores.
  - **Tempo:** Concessão de tempo extra.
  - **Local:** Realização em um ambiente mais tranquilo, se necessário.
  - **Forma de Resposta:** Permitir respostas orais, o uso de computador, ou que o aluno aponte para a resposta correta.
  - **Leitura de Enunciados:** O professor ou um mediador pode ler as questões para o aluno.
  - **Foco nos Objetivos Essenciais:** A prova deve avaliar o que foi definido como essencial no PEI.

- **Avaliação de Habilidades Sociais e de Comunicação:**

- Pode ser feita através da observação em contextos naturais (recreio, trabalhos em grupo), role-playing, ou usando checklists de habilidades sociais.

- **Autoavaliação e Avaliação por Pares (com Mediação):**

- Para alunos mais velhos ou com maior capacidade de reflexão, incentivá-los a refletir sobre seu próprio aprendizado e a dar feedback

construtivo aos colegas (com muita orientação) pode ser uma estratégia.

**Comunicação dos Resultados da Avaliação:** Os resultados da avaliação devem ser comunicados à família de forma clara, respeitosa e construtiva, focando nos progressos do aluno, nos desafios que persistem e nos próximos passos a serem dados em conjunto. As reuniões de revisão do PEI são o momento ideal para essa discussão.

A avaliação inclusiva, portanto, é uma ferramenta a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento, que busca entender e valorizar cada passo do aluno com TGD/TEA em sua jornada educacional, fornecendo os insumos necessários para que a escola possa, continuamente, aprimorar suas práticas e garantir que a inclusão seja, de fato, efetiva.

## **A parceria fundamental entre escola, família e equipe multidisciplinar no acompanhamento do aluno com TGD**

O acompanhamento eficaz e o desenvolvimento pleno do aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) não são responsabilidade de uma única pessoa ou instituição. Pelo contrário, florescem a partir de uma **parceria fundamental e sinérgica** entre três eixos principais: a escola, a família e a equipe multidisciplinar de profissionais que assiste a criança ou adolescente. Quando esses três pilares trabalham de forma coesa, comunicativa e colaborativa, com o aluno no centro de todas as decisões, cria-se uma rede de suporte robusta e consistente, capaz de potencializar os progressos, superar desafios e promover uma qualidade de vida significativamente melhor para o estudante. Este tópico se dedicará a explorar a importância vital dessa tríade, o papel de cada componente e as estratégias para construir e manter uma colaboração produtiva e harmoniosa.

## **A tríade de ouro: por que a colaboração entre escola, família e terapeutas é indispensável**

Imagine uma orquestra sinfônica. Para que a música seja harmoniosa e emocionante, todos os músicos, com seus diferentes instrumentos e partituras, precisam estar afinados, seguir o mesmo maestro e tocar em sincronia. Se cada um tocar em um ritmo ou tom diferente, o resultado será caótico. No acompanhamento do aluno com TGD/TEA, a "música" é o seu desenvolvimento integral, e a "orquestra" é formada pela escola, pela família e pela equipe de terapeutas e profissionais de saúde. Essa colaboração, que podemos chamar de "tríade de ouro", é indispensável por diversos motivos:

1. **Visão Integral do Aluno:** Cada um desses parceiros tem uma perspectiva única e valiosa sobre o aluno. A família conhece sua história de vida, sua rotina em casa, seus interesses mais íntimos, suas particularidades no dia a dia. A escola observa seu comportamento e aprendizado no contexto social e acadêmico da sala de aula e das interações com os pares. Os terapeutas (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, etc.) trazem o olhar especializado sobre áreas específicas do desenvolvimento, com avaliações e intervenções técnicas. Somente a união dessas diferentes perspectivas permite uma compreensão verdadeiramente holística e completa do aluno, com suas necessidades e potencialidades.
2. **Consistência nas Estratégias e Abordagens:** Quando escola, família e terapeutas compartilham informações e alinham suas estratégias, o aluno recebe uma mensagem mais consistente e previsível nos diferentes ambientes que frequenta. Se uma nova habilidade de comunicação está sendo ensinada na terapia fonoaudiológica, por exemplo, e a escola e a família são orientadas a reforçar e utilizar essa mesma habilidade, a chance de generalização e sucesso é muito maior. A falta de consistência pode confundir o aluno e minar os progressos.
3. **Potencialização dos Resultados:** Ações coordenadas e complementares tendem a gerar resultados mais rápidos e duradouros. O que é trabalhado na terapia pode ser praticado e funcionalizado na escola e em casa, e as observações da escola e da família podem fornecer informações importantes

para o planejamento terapêutico. É um ciclo que se retroalimenta positivamente.

4. **Suporte Mútuo e Compartilhamento de Responsabilidades:** A jornada de acompanhar um aluno com TGD/TEA pode ser desafiadora para todos os envolvidos. A colaboração permite que os parceiros compartilhem não apenas informações, mas também angústias, dúvidas e responsabilidades, oferecendo suporte mútuo. Uma família que se sente acolhida e compreendida pela escola e pelos terapeutas sente-se mais fortalecida. Um professor que recebe orientação e apoio dos terapeutas sente-se mais seguro em sua prática.
5. **Tomada de Decisão Mais Informada:** Decisões importantes sobre o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), sobre encaminhamentos, sobre mudanças de estratégia ou sobre a necessidade de novos suportes são muito mais ricas e bem fundamentadas quando tomadas em conjunto, considerando todos os pontos de vista.
6. **Foco no Aluno como Centro do Processo:** A colaboração efetiva garante que o aluno e suas necessidades sejam sempre o foco principal, evitando que interesses institucionais ou perspectivas isoladas se sobreponham ao seu bem-estar e desenvolvimento.

Quando essa tríade funciona em harmonia, o aluno com TGD/TEA é o maior beneficiado, pois se sente compreendido, apoiado e consistentemente estimulado em todos os aspectos de sua vida, o que é fundamental para que ele possa florescer e alcançar seu pleno potencial.

### **O papel da família como especialista no filho e parceira essencial da escola**

A família – sejam os pais, mães, avós, tios ou qualquer configuração de cuidadores primários – desempenha um papel insubstituível e de protagonismo no acompanhamento do aluno com TGD/TEA. Eles são, em essência, os maiores especialistas em seus filhos. Ninguém conhece a criança ou adolescente tão profundamente, com sua história de vida, suas alegrias, seus medos, seus rituais, seus gatilhos e suas formas únicas de se expressar e interagir com o mundo, como aqueles que convivem com ele diariamente no ambiente doméstico. Reconhecer e

valorizar essa expertise familiar é o primeiro passo para construir uma parceria sólida e eficaz com a escola.

### **Contribuições Fundamentais da Família:**

1. **Conhecimento Íntimo e Histórico:** A família detém um vasto repertório de informações sobre o desenvolvimento do aluno desde o nascimento, seus marcos, suas preferências alimentares e de vestuário, seus interesses mais intensos (que podem ser usados como motivadores na escola), suas rotinas em casa, seus padrões de sono, suas reações a diferentes estímulos sensoriais e as estratégias que já se mostraram eficazes ou ineficazes para lidar com comportamentos específicos em casa. Imagine a mãe que relata que seu filho adora dinossauros e se acalma quando ouve um tipo específico de música instrumental; essas são pistas valiosíssimas para o professor.
2. **Compartilhamento de Informações Relevantes:** A família é um elo vital na comunicação entre a escola e os diversos profissionais de saúde que acompanham o aluno. Ela pode compartilhar relatórios médicos e terapêuticos (com consentimento), informar sobre mudanças na medicação (se houver), ou relatar eventos significativos que ocorreram em casa e que podem impactar o comportamento ou o humor do aluno na escola.
3. **Implementação e Generalização de Estratégias:** A família pode trabalhar em casa, de forma consistente com as abordagens da escola e dos terapeutas, para reforçar habilidades aprendidas, como o uso de um sistema de comunicação alternativa, a prática de habilidades sociais em contextos comunitários, ou a manutenção de rotinas que favoreçam a organização e a previsibilidade.
4. **Participação Ativa no Planejamento Educacional Individualizado (PEI):** Como já discutido, a presença e a voz da família na elaboração e revisão do PEI são cruciais para garantir que as metas sejam relevantes e realistas, e que as estratégias considerem a dinâmica familiar.
5. **Advocacia pelos Direitos do Filho:** A família é, frequentemente, a principal defensora dos direitos de seu filho à educação inclusiva, a serviços de saúde de qualidade e à participação social.

6. **Suporte Emocional e Motivação:** O apoio, o amor e a crença da família no potencial de seu filho são combustíveis poderosos para seu desenvolvimento e autoestima.

**Desafios e Necessidades da Família:** É importante que a escola também reconheça que as famílias de alunos com TGD/TEA podem enfrentar desafios significativos:

- **Sobrecarga Emocional e Física:** Lidar com as demandas diárias, a busca por diagnósticos e terapias, as preocupações com o futuro, e, por vezes, o preconceito social, pode ser exaustivo.
- **Processo de Luto:** Algumas famílias passam por um processo de luto em relação ao "filho idealizado" até chegarem à aceitação e ao empoderamento.
- **Dificuldades Financeiras:** O custo de terapias e suportes especializados pode ser elevado.
- **Falta de Informação e Orientação:** Muitas famílias se sentem perdidas, especialmente no início da jornada.
- **Isolamento Social:** Por vezes, as famílias podem se sentir isoladas ou incompreendidas.

**Como a Escola Pode Ser Parceira da Família:**

- **Acolhimento e Escuta Ativa:** Criar um ambiente escolar onde a família se sinta bem-vinda, ouvida sem julgamentos e respeitada em seus saberes e sentimentos.
- **Comunicação Clara e Regular:** Manter a família informada sobre o dia a dia do aluno na escola, seus progressos e desafios, de forma construtiva.
- **Flexibilidade e Compreensão:** Ser flexível em relação a horários de reuniões (dentro do possível) e compreender as dificuldades que a família pode estar enfrentando.
- **Empoderamento:** Fornecer informações e orientações (quando solicitado e apropriado) sobre TGD/TEA, direitos, estratégias que podem ser usadas em casa, e recursos na comunidade, sem impor suas próprias visões.
- **Valorização das Contribuições:** Reconhecer e agradecer explicitamente as informações e o apoio que a família oferece.

- **Celebração Conjunta das Conquistas:** Compartilhar e celebrar cada pequeno avanço do aluno junto com a família.

Ao estabelecer uma relação de confiança, respeito mútuo e colaboração genuína, a escola e a família se tornam aliadas poderosas, trabalhando em conjunto para construir um futuro mais promissor para o aluno com TGD/TEA.

### **A escola como espaço de acolhimento, aprendizado e promotora da inclusão ativa**

A escola, no contexto da parceria com a família e a equipe multidisciplinar, não é apenas um local de transmissão de conteúdo acadêmico, mas um ecossistema complexo que deve se configurar como um espaço privilegiado de acolhimento, aprendizado significativo e promoção ativa da inclusão para o aluno com TGD/TEA. Seu papel transcende a sala de aula e permeia todas as instâncias da comunidade escolar, desde a gestão até os funcionários de apoio.

#### **Principais Responsabilidades da Escola na Parceria:**

##### **1. Criação de uma Cultura Inclusiva e Acolhedora:**

- A escola como um todo deve cultivar valores de respeito à diversidade, empatia e aceitação. Isso começa com a equipe gestora (direção, coordenação pedagógica) e se reflete nas atitudes de todos os profissionais e alunos.
- Garantir que o aluno com TGD/TEA e sua família se sintam genuinamente bem-vindos, seguros e respeitados desde o primeiro contato.
- Combater ativamente qualquer forma de preconceito, discriminação ou bullying.

##### **2. Comunicação Transparente, Regular e Bidirecional com a Família:**

- Estabelecer canais de comunicação eficazes e acessíveis para a troca de informações com os pais (reuniões periódicas, agenda escolar, e-mail institucional, contatos telefônicos para urgências).

- Compartilhar de forma construtiva tanto os progressos e potencialidades do aluno quanto os desafios e dificuldades observadas, sempre com foco em buscar soluções conjuntas.
- Estar aberta a ouvir as preocupações, sugestões e o conhecimento que a família traz sobre o filho. "Dona Ana, percebemos que o Pedro tem se interessado muito por planetas nas aulas de ciências. Vocês observam esse interesse em casa também? Talvez possamos usar isso para outras atividades."

### **3. Elaboração e Implementação Colaborativa do Planejamento Educacional Individualizado (PEI):**

- Liderar, em parceria com o professor do AEE (quando houver) e a família, o processo de elaboração, implementação e revisão do PEI, garantindo que ele seja um documento vivo e funcional.
- Envolver a família ativamente na definição de metas e estratégias, valorizando sua perspectiva.

### **4. Adaptação de Práticas Pedagógicas e do Ambiente:**

- Garantir que os professores da sala regular tenham o suporte e a formação necessários para aplicar os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a diferenciação pedagógica, as estratégias de ensino estruturado e as adaptações sensoriais e ambientais necessárias.
- Disponibilizar, dentro de suas possibilidades e buscando apoio das secretarias de educação, os recursos materiais e tecnológicos que facilitem a aprendizagem e a participação do aluno.

### **5. Articulação com a Equipe Multidisciplinar e Serviços de Apoio:**

- Com o consentimento da família, buscar contato e estabelecer uma comunicação fluida com os terapeutas e profissionais de saúde que acompanham o aluno, trocando informações relevantes para alinhar as intervenções.
- Facilitar, quando possível, a observação do aluno em ambiente escolar por parte desses profissionais (respeitando as normas da escola).
- Participar de reuniões conjuntas (escola-família-terapeutas) para discussão de casos e planejamento integrado.

### **6. Formação Continuada da Equipe Escolar:**



- Promover e incentivar a participação de todos os profissionais da escola (professores, gestores, inspetores, merendeiras, etc.) em formações sobre TGD/TEA, educação inclusiva, estratégias de manejo comportamental e comunicação alternativa. Uma equipe bem informada é mais segura e eficaz.

#### **7. Mediação e Suporte nas Interações Sociais:**

- Implementar programas e estratégias que fomentem a interação positiva entre o aluno com TGD/TEA e seus colegas, promovendo a empatia e o respeito mútuo na turma.

#### **8. Registro e Documentação:**

- Manter registros organizados sobre o desenvolvimento do aluno, as estratégias utilizadas, as adaptações realizadas e a comunicação com a família e outros profissionais. Essa documentação é essencial para o acompanhamento e para a transição entre etapas escolares.

A escola, ao assumir ativamente seu papel de promotora da inclusão e parceira da família e dos terapeutas, não apenas cumpre sua função social e legal, mas também se enriquece, tornando-se um ambiente mais humano, diversificado e preparado para educar para a cidadania e para a vida em um mundo plural. É um compromisso que exige esforço contínuo, mas cujos frutos – o desenvolvimento e a felicidade de cada aluno – são incomensuráveis.

#### **A equipe multidisciplinar (terapeutas e profissionais de saúde): contribuições e articulação com a escola**

A equipe multidisciplinar, composta por diversos profissionais de saúde e da educação que atuam fora do ambiente escolar regular, desempenha um papel crucial no diagnóstico, na intervenção terapêutica e no suporte ao desenvolvimento global do aluno com TGD/TEA. A articulação eficaz entre essa equipe e a escola, sempre com o conhecimento e a participação ativa da família, é fundamental para garantir que as estratégias sejam consistentes, complementares e potencializem os resultados para o aluno.

**Quem compõe a Equipe Multidisciplinar?** A composição da equipe pode variar conforme as necessidades específicas do aluno e a disponibilidade de serviços, mas alguns dos profissionais mais frequentemente envolvidos são:

- **Neuropediatra ou Psiquiatra Infantil:** Responsável pelo diagnóstico médico, acompanhamento clínico, investigação de comorbidades e, se necessário, pela prescrição e monitoramento de medicações.
- **Psicólogo(a):** Realiza avaliação psicológica, psicodiagnóstico, psicoterapia (com diferentes abordagens, como Terapia Cognitivo-Comportamental - TCC, Análise do Comportamento Aplicada - ABA, entre outras), orientação familiar e pode auxiliar no manejo de comportamentos desafiadores e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.
- **Fonoaudiólogo(a):** Avalia e intervém nas dificuldades de comunicação e linguagem (receptiva, expressiva, pragmática), na fala, na voz, na motricidade orofacial e, por vezes, na deglutição. É fundamental na implementação de sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).
- **Terapeuta Ocupacional (TO):** Avalia e intervém nas habilidades motoras finas e grossas, no processamento sensorial (podendo elaborar dietas sensoriais), nas habilidades de vida diária (AVDs), na coordenação visomotora e no planejamento motor. Ajuda na adaptação de atividades e ambientes para promover a independência.
- **Psicopedagogo(a):** Investiga e intervém nas dificuldades de aprendizagem, considerando os aspectos cognitivos, emocionais e pedagógicos. Pode auxiliar na elaboração de estratégias de ensino individualizadas.
- **Fisioterapeuta:** Atua em questões motoras mais amplas, equilíbrio, postura e coordenação, especialmente se houver comorbidades motoras significativas.
- **Nutricionista:** Pode ser importante em casos de seletividade alimentar severa, para orientar sobre uma dieta equilibrada e estratégias para ampliar o repertório alimentar.
- **Outros Especialistas:** Dependendo das necessidades, podem ser envolvidos geneticistas, gastropediatras, musicoterapeutas, equoterapeutas, etc.

## **Contribuições da Equipe Multidisciplinar para a Escola:**

1. **Relatórios de Avaliação e Diagnóstico:** Fornecem informações detalhadas sobre as características do aluno, seu nível de funcionamento em diferentes áreas, suas potencialidades e os resultados de testes e avaliações específicas.
2. **Sugestões de Metas Terapêuticas e Educacionais:** Os objetivos trabalhados nas terapias podem e devem ser alinhados com as metas do PEI escolar. Por exemplo, se o fonoaudiólogo está trabalhando o uso de frases de duas palavras, a escola pode incentivar e reforçar essa habilidade.
3. **Orientações sobre Estratégias Específicas:** Os terapeutas podem oferecer sugestões práticas de como lidar com desafios específicos em sala de aula:
  - *Exemplo (TO):* "Para ajudar João a se concentrar durante as atividades sentadas, sugerimos o uso de uma almofada inflável na cadeira e pausas para movimento a cada 20 minutos."
  - *Exemplo (Psicólogo):* "Maria responde bem a sistemas de reforço positivo com economia de fichas para comportamentos sociais. Podemos elaborar um juntos para a escola."
  - *Exemplo (Fonoaudiólogo):* "Estamos introduzindo o uso de uma prancha de comunicação com figuras para Pedro pedir o lanche. Seria ótimo se a escola pudesse ter uma prancha similar e modelar o uso."
4. **Adaptação de Materiais e Ambientes:** Podem sugerir modificações em materiais didáticos ou no ambiente físico da sala para torná-los mais acessíveis e adequados às necessidades sensoriais ou motoras do aluno.
5. **Participação em Reuniões do PEI (Idealmente):** A presença de pelo menos um representante da equipe terapêutica nas reuniões de elaboração ou revisão do PEI enriquece enormemente a discussão e o planejamento.

## **Articulação entre Escola e Equipe Multidisciplinar:**

Para que essa colaboração seja eficaz, alguns pontos são importantes:

- **Autorização e Mediação da Família:** A troca de informações entre escola e terapeutas deve sempre ocorrer com o consentimento explícito da família,

que é a detentora legal das informações do filho. A família geralmente atua como a principal ponte nessa comunicação.

- **Canais de Comunicação:** Definir como essa comunicação ocorrerá: relatórios escritos formais, e-mails (com cópia para a família), contatos telefônicos breves, ou a participação em reuniões conjuntas.
- **Relatórios Escolares para os Terapeutas:** Assim como a escola se beneficia dos relatórios dos terapeutas, estes também se beneficiam de informações sobre o desempenho e o comportamento do aluno no contexto escolar. Um relatório pedagógico bem elaborado pode ajudar o terapeuta a ajustar suas metas e estratégias.
- **Respeito Mútuo e Linguagem Comum:** É importante que todos os profissionais envolvidos respeitem os saberes e as limitações de cada área. Tentar usar uma linguagem clara e evitar jargões excessivos facilita a compreensão mútua.
- **Foco no Alinhamento de Objetivos:** O esforço deve ser para que todos trabalhem na mesma direção, com objetivos que se complementam e se reforçam.

Quando a escola, a família e a equipe multidisciplinar estabelecem uma comunicação fluida e uma parceria colaborativa, cria-se uma rede de suporte coesa e potente, capaz de responder de forma muito mais eficaz e abrangente às complexas necessidades do aluno com TGD/TEA, promovendo avanços significativos em todas as áreas de seu desenvolvimento.

### **Estratégias eficazes para uma comunicação fluida e construtiva entre os parceiros**

Uma parceria bem-sucedida entre escola, família e equipe multidisciplinar depende intrinsecamente da qualidade da comunicação estabelecida entre esses atores. Uma comunicação que seja fluida, regular, transparente, respeitosa e construtiva é o óleo que lubrifica as engrenagens dessa colaboração. Sem ela, podem surgir mal-entendidos, desalinhamentos de estratégias, frustrações e, em última instância, prejuízos para o desenvolvimento do aluno com TGD/TEA.

Aqui estão algumas estratégias e ferramentas para promover essa comunicação eficaz:

## 1. Reuniões Periódicas e Bem Estruturadas:

### ○ Tipos de Reunião:

- *Reuniões do PEI:* Para elaboração e revisão do Planejamento Educacional Individualizado, com participação da escola (professor regente, AEE, coordenação), família e, idealmente, representantes da equipe terapêutica.
- *Reuniões de Acompanhamento/Estudo de Caso:* Mais focadas em discutir progressos, desafios específicos e alinhar estratégias em momentos pontuais.

### ○ Condução Eficaz:

- Ter uma pauta clara e definida previamente.
- Começar e terminar no horário.
- Garantir que todos tenham a oportunidade de falar e ser ouvidos.
- Manter o foco no aluno e em soluções construtivas.
- Registrar as decisões e os próximos passos em uma ata simples.

- *Exemplo:* Numa reunião de revisão do PEI, a pauta pode incluir: 1. Breve relato da família sobre o período. 2. Relato da escola sobre os progressos nas metas do PEI. 3. Apresentação de observações/sugestões dos terapeutas (se presentes ou através de relatório). 4. Discussão de desafios e novas metas. 5. Definição de estratégias e responsabilidades para o próximo período.

## 2. Caderno ou Diário de Comunicação Compartilhado:

- Um caderno físico ou digital que circula entre a escola e a família (e, em alguns casos, pode ser compartilhado com os principais terapeutas, com cópias de informações relevantes).
- **O que registrar:** Informações breves e relevantes sobre o dia do aluno (como se alimentou, se participou das atividades, algum evento importante, um comportamento novo, um progresso notável, um lembrete).

- **Vantagens:** Mantém um registro diário, facilita a comunicação rápida sobre questões pontuais, ajuda a identificar padrões.
- **Cuidados:** Deve ser usado para informações objetivas e não para discussões complexas ou resolução de conflitos, que exigem uma conversa mais aprofundada.
- *Exemplo de anotação da escola:* "Hoje, Lucas usou espontaneamente seu cartão de 'banheiro' para pedir para ir ao banheiro. Ficamos muito felizes!" *Exemplo da família:* "Sofia não dormiu bem à noite, pode estar mais sonolenta hoje."

### 3. **Uso Consciente de E-mail e Aplicativos de Mensagens:**

- Podem ser úteis para compartilhar informações rápidas, documentos (relatórios, artigos), ou para agendar reuniões.
- **Boas Práticas:**
  - Definir horários para checagem e resposta (evitar a expectativa de resposta imediata 24/7).
  - Usar linguagem profissional e clara.
  - Para assuntos complexos ou delicados, preferir uma conversa telefônica ou presencial.
  - Respeitar a privacidade e a confidencialidade (usar canais seguros).

### 4. **Relatórios Escritos Claros e Objetivos:**

- Tanto a escola quanto os terapeutas devem produzir relatórios periódicos (semestrais, anuais) que resumam as avaliações, os progressos, as dificuldades e as recomendações. Esses relatórios devem ser compartilhados com a família, que autoriza o compartilhamento entre os profissionais.
- A linguagem dos relatórios deve ser acessível, evitando excesso de jargões técnicos.

### 5. **Princípios Fundamentais para uma Comunicação Construtiva:**

- **Escuta Ativa:** Realmente ouvir e tentar compreender a perspectiva do outro, sem interromper ou julgar prematuramente.
- **Empatia:** Tentar se colocar no lugar do outro (seja o familiar preocupado, o professor sobrecarregado ou o terapeuta com uma visão técnica).

- **Respeito Mútuo:** Valorizar o conhecimento e a experiência de cada parceiro. A família é especialista no filho, o professor na pedagogia da sala de aula, o terapeuta em sua área específica.
- **Linguagem Positiva e Foco em Soluções:** Em vez de focar apenas nos problemas, buscar soluções colaborativas. Usar uma linguagem que descreva os fatos e as necessidades, em vez de culpar ou criticar.
- **Transparência e Honestidade (com sensibilidade):** Compartilhar informações importantes de forma clara, mesmo que sejam difíceis, mas sempre com cuidado e apoio.
- **Feedback Construtivo:** Oferecer e receber feedback de forma aberta, com o objetivo de melhorar o trabalho conjunto.
- **Celebração Conjunta das Conquistas:** Reconhecer e comemorar os progressos do aluno, por menores que sejam, fortalece a parceria e a motivação de todos.

Ao investir em estratégias de comunicação eficazes, a tríade escola-família-terapeutas constrói uma rede de confiança e colaboração que não apenas facilita a resolução de problemas, mas também cria um ambiente de aprendizado e desenvolvimento mais rico, coerente e positivo para o aluno com TGD/TEA.

### **Superando desafios na parceria: lidando com divergências, expectativas e sobrecargas**

A construção de uma parceria sólida entre escola, família e equipe multidisciplinar é um ideal buscado, mas nem sempre é um caminho isento de percalços. Diferentes perspectivas, expectativas, níveis de conhecimento, recursos disponíveis e até mesmo o estresse inerente ao acompanhamento de uma criança com TGD/TEA podem gerar desafios e divergências. Reconhecer esses possíveis obstáculos e ter estratégias para lidar com eles de forma construtiva é fundamental para manter a colaboração focada no bem-estar do aluno.

#### **Desafios Comuns na Parceria:**

##### **1. Divergências de Opinião sobre Estratégias ou Metas:**

- Pode haver discordância sobre qual a melhor abordagem pedagógica, terapêutica ou comportamental, ou sobre quais metas são prioritárias para o aluno. Por exemplo, a escola pode focar em metas acadêmicas, enquanto a família prioriza habilidades de autonomia.
- **Como lidar:**
  - Agendar uma reunião específica para discutir a divergência, com todos os envolvidos (ou os principais representantes).
  - Permitir que cada parte exponha seu ponto de vista e suas justificativas, com escuta ativa e respeito.
  - Buscar um mediador (coordenador pedagógico, um terapeuta neutro) se necessário.
  - Focar no que é melhor para o aluno, com base em evidências e nas características individuais dele.
  - Tentar encontrar um consenso ou um meio-termo, ou concordar em testar uma abordagem por um período e reavaliar.
  - Documentar as decisões.

## **2. Expectativas Desalinhadas:**

- A família pode ter expectativas irreais sobre o progresso rápido do aluno ou sobre o papel da escola em "resolver" todas as dificuldades. A escola pode ter expectativas sobre um maior envolvimento da família que esta não consegue suprir. Os terapeutas podem sugerir estratégias que a escola considera inviáveis em sua realidade.
- **Como lidar:**
  - Comunicação clara e honesta desde o início sobre os papéis e limites de cada um.
  - Ajudar a família a compreender o ritmo de desenvolvimento do aluno e a celebrar pequenas conquistas.
  - A escola ser transparente sobre seus recursos e limitações, mas também demonstrar esforço em buscar soluções.
  - Terapeutas e escola precisam dialogar para que as sugestões sejam realistas e adaptáveis ao contexto escolar.

## **3. Sobrecarga da Família:**

- Muitas famílias lidam com uma rotina exaustiva de terapias, consultas médicas, além das demandas emocionais e financeiras. Isso pode



afetar sua disponibilidade para reuniões ou para implementar estratégias em casa.

- **Como lidar (Escola/Terapeutas):**

- Ser empático e compreensivo com a situação da família.
- Oferecer flexibilidade (ex: horários de reunião, formas de comunicação).
- Priorizar as informações e solicitações mais essenciais.
- Reconhecer e valorizar o esforço que a família já faz.
- Oferecer informações sobre redes de apoio para famílias, se conhecer.

#### **4. Sobrecarga da Escola/Professores:**

- Professores podem se sentir sobrecarregados com turmas numerosas, falta de recursos, falta de formação específica ou pouco tempo para planejamento individualizado.

- **Como lidar (Família/Terapeutas):**

- Ser compreensivo com os desafios do contexto escolar.
- Oferecer sugestões práticas e realistas, que possam ser implementadas com os recursos disponíveis.
- Colaborar ativamente, fornecendo informações claras e participando das reuniões.
- Reconhecer os esforços e a dedicação da equipe escolar.

#### **5. Dificuldades de Comunicação:**

- Falta de canais eficazes, informações que se perdem, linguagem muito técnica de um lado ou falta de clareza do outro.

- **Como lidar:**

- Estabelecer e manter os canais de comunicação acordados (caderno, e-mail, reuniões).
- Usar linguagem clara, objetiva e acessível a todos. Pedir esclarecimentos quando algo não for compreendido.
- Fazer registros concisos e relevantes.

#### **6. Falta de Confiança ou Histórico Negativo:**

- Se houve experiências negativas anteriores (com outras escolas, outros profissionais), pode haver uma desconfiança inicial.

- **Como lidar:**

- Investir tempo na construção de um novo relacionamento baseado na transparência, no respeito e na demonstração de compromisso com o aluno.
- Ser paciente e consistente nas ações.

### **Estratégias Gerais para Superar Desafios:**

- **Foco no Aluno:** Em qualquer divergência, a pergunta central deve ser: "O que é melhor para o desenvolvimento e bem-estar do(a) [nome do aluno]?".
- **Profissionalismo e Ética:** Manter uma postura profissional, respeitando a confidencialidade e os limites de cada atuação.
- **Busca por Formação e Informação:** Todos os parceiros podem se beneficiar de aprender mais sobre TGD/TEA e sobre estratégias de colaboração.
- **Flexibilidade e Abertura a Novas Ideias:** Estar disposto a experimentar diferentes abordagens e a aprender com os erros e acertos.
- **Celebração das Conquistas:** Reconhecer e celebrar os progressos do aluno e os sucessos da parceria fortalece os laços e a motivação para continuar.

Superar os desafios na parceria exige maturidade, habilidade de comunicação e um compromisso genuíno de todos os envolvidos. Quando esses desafios são enfrentados de forma aberta e colaborativa, a parceria se fortalece e os resultados para o aluno com TGD/TEA são invariavelmente mais positivos.

### **O aluno com TGD como participante ativo na parceria: quando e como envolvê-lo**

Tradicionalmente, as discussões sobre o acompanhamento e o planejamento para alunos com TGD/TEA tendem a focar na colaboração entre os adultos – escola, família e terapeutas. No entanto, à medida que ganhamos uma compreensão mais profunda sobre os direitos da criança e do adolescente, e sobre a importância do protagonismo e da autodeterminação, torna-se cada vez mais evidente que o próprio aluno, sempre que possível e de forma apropriada à sua idade e capacidade de compreensão e comunicação, deve ser considerado um participante ativo nessa parceria. Afinal, é sobre a vida dele que estamos falando.

Envolver o aluno no processo traz diversos benefícios:

- **Aumenta a Motivação e o Engajamento:** Quando o aluno sente que sua voz é ouvida e que ele tem alguma participação nas decisões sobre seu aprendizado e sua vida escolar, ele tende a se sentir mais motivado e engajado.
- **Promove a Autoconsciência e a Autodefesa (Self-Advocacy):** Ajudá-lo a entender suas próprias necessidades, pontos fortes e dificuldades, e a aprender a expressá-los, é uma habilidade crucial para a vida.
- **Desenvolve o Sentimento de Pertencimento e Respeito:** Ser incluído nas discussões sobre si mesmo demonstra respeito por sua individualidade.
- **Fornece Informações Valiosas:** O aluno pode ter perspectivas e preferências que os adultos não haviam considerado.

### **Quando e Como Envolver o Aluno:**

A forma e o momento de envolver o aluno dependerão de sua idade, nível de desenvolvimento cognitivo, habilidades de comunicação (verbal ou não verbal, com ou sem CAA), e seu conforto com a situação.

#### **1. Para Crianças Menores ou com Comunicação Mais Limitada:**

- **Observar e Incorporar Preferências:** Prestar muita atenção às suas reações, aos seus interesses espontâneos, ao que o acalma ou o agita. Essas observações, compartilhadas pela família e pela escola, são uma forma de "ouvir" suas preferências. Por exemplo, se uma criança sempre sorri e se acalma com uma música específica, essa informação é valiosa para o PEI.
- **Oferecer Escolhas Simples:** Mesmo crianças pequenas podem fazer escolhas entre duas atividades, dois lanches, dois brinquedos, usando apontar, olhar ou um sistema de figuras. "Você quer a massinha azul ou a vermelha?" Isso dá um senso de controle.
- **Representação pela Família:** Os pais podem atuar como os principais "porta-vozes" dos desejos e necessidades da criança menor, com base em seu conhecimento íntimo dela.

## 2. Para Crianças em Idade Escolar (Ensino Fundamental I) e Adolescentes com Maior Capacidade de Comunicação e Compreensão:

- **Conversas Individuais Preparatórias:** Antes de uma reunião do PEI, o professor ou um terapeuta pode conversar com o aluno de forma simples sobre o que será discutido, perguntar sobre seus gostos na escola, suas dificuldades, e o que ele gostaria de aprender ou melhorar.
- **Participação em Partes da Reunião do PEI:** O aluno pode ser convidado a participar do início da reunião para falar sobre seus interesses e o que ele gosta na escola, ou no final, quando as metas são apresentadas em linguagem acessível para ele dar sua opinião ou concordância.
  - *Exemplo:* "João, conversamos aqui e pensamos que seria legal você aprender a pedir ajuda para a professora usando este cartão [mostra o cartão]. O que você acha? Podemos tentar?"
- **Envolvimento na Definição de Metas Pessoais:** Ajudar o aluno a identificar uma ou duas coisas que *e/le* gostaria de alcançar. Pode ser algo acadêmico, social ("Quero ter um amigo para brincar no recreio") ou de autonomia ("Quero aprender a amarrar meu sapato").
- **Autoavaliação Simplificada:** Com suporte, o aluno pode refletir sobre seu próprio progresso em relação a uma meta. "Esta semana, você acha que conseguiu esperar sua vez na fila do lanche? Como você se sentiu?".
- **Uso de Ferramentas Visuais para Expressar Opiniões:** Para alunos que se comunicam melhor visualmente, pode-se usar escalas de "gosto/não gosto", cartões de emoção, ou desenhos para que ele expresse suas preferências e sentimentos sobre as atividades escolares ou metas.

## 3. Para Adolescentes e Jovens Adultos (Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Transição para a Vida Adulta):

- A participação deve ser ainda mais ativa e central. Eles devem ser incentivados a liderar, na medida do possível, as discussões sobre seu futuro, seus planos de carreira (se aplicável), suas necessidades de suporte e suas metas de independência.

- O foco se volta para a autodeterminação: o direito e a capacidade de tomar suas próprias decisões e dirigir sua própria vida.
- Ensinar habilidades de autodefesa (self-advocacy): como explicar suas necessidades para outras pessoas (professores, empregadores), como pedir adaptações, como defender seus direitos.

### **Considerações Importantes:**

- **Preparação:** O aluno deve ser preparado para participar, sabendo o que esperar e que sua opinião é valorizada.
- **Ambiente Seguro e Acolhedor:** Ele precisa se sentir seguro para expressar suas verdadeiras opiniões sem medo de julgamento.
- **Linguagem Acessível:** As discussões devem ser conduzidas em uma linguagem que ele compreenda.
- **Respeito às Limitações:** Se o aluno não se sentir confortável em participar de uma reunião longa ou com muitas pessoas, sua presença pode ser mais curta ou ele pode expressar suas opiniões de outra forma (por escrito, desenho, através de um adulto de confiança).
- **Foco no Positivo:** Ao envolver o aluno, é importante também destacar seus pontos fortes e progressos, não apenas as dificuldades.

Ao incluirmos ativamente o aluno com TGD/TEA como um parceiro no planejamento de seu próprio percurso, estamos não apenas respeitando sua dignidade e seus direitos, mas também o capacitando com habilidades essenciais para uma vida mais autônoma e satisfatória. Estamos ensinando que sua voz importa.

### **Benefícios de uma parceria bem-sucedida: resultados positivos para o aluno, a família e a escola**

Quando a escola, a família e a equipe multidisciplinar conseguem estabelecer uma parceria verdadeiramente colaborativa, comunicativa e centrada nas necessidades do aluno com TGD/TEA, os benefícios se irradiam em todas as direções, impactando positivamente não apenas o estudante, mas também seus familiares e a própria instituição de ensino. Essa sinergia transforma desafios em oportunidades e constrói um caminho mais suave e eficaz para o desenvolvimento e a inclusão.

### **Para o Aluno com TGD/TEA:**

1. **Melhor Desenvolvimento Global:** A consistência nas abordagens e o compartilhamento de informações entre os diferentes ambientes (casa, escola, terapia) potencializam o aprendizado de novas habilidades (comunicativas, sociais, acadêmicas, de autonomia) e a generalização dessas habilidades para diversos contextos.
2. **Maior Sentimento de Segurança e Previsibilidade:** Saber que os adultos importantes em sua vida estão "falando a mesma língua" e trabalhando juntos por ele traz segurança emocional e reduz a ansiedade.
3. **Redução de Comportamentos Desafiadores:** Uma compreensão compartilhada das funções desses comportamentos e a aplicação de estratégias proativas e reativas consistentes diminuem sua frequência e intensidade.
4. **Aumento da Autoestima e da Autoconfiança:** Sentir-se compreendido, apoiado e bem-sucedido em suas conquistas (mesmo que pequenas) fortalece sua autoimagem.
5. **Maior Engajamento e Participação:** Um ambiente escolar e familiar que responde às suas necessidades e interesses tende a aumentar sua motivação para aprender e participar.
6. **Melhores Oportunidades de Interação Social e Amizade:** Estratégias sociais coordenadas e um ambiente escolar que promove a aceitação facilitam a construção de relacionamentos com os pares.
7. **Acesso Mais Efetivo aos Suportes Necessários:** A parceria agiliza a identificação de necessidades e a busca por recursos e adaptações adequadas.

### **Para a Família:**

1. **Sentimento de Apoio e Acolhimento:** Saber que não estão sozinhos na jornada e que a escola e os terapeutas são parceiros genuínos alivia o estresse e a sobrecarga emocional.
2. **Maior Compreensão sobre o Filho e o TGD/TEA:** A troca de informações com profissionais qualificados aumenta o conhecimento da família e sua capacidade de lidar com os desafios.

3. **Empoderamento e Confiança:** Sentir-se ouvida, respeitada e parte ativa das decisões sobre a educação e o tratamento do filho aumenta a confiança da família em suas próprias capacidades.
4. **Redução de Conflitos e Incertezas:** Uma comunicação clara e metas compartilhadas diminuem a probabilidade de mal-entendidos e expectativas desalinhadas.
5. **Acesso a Orientações e Estratégias Práticas:** A família pode aprender e aplicar em casa estratégias que são eficazes na escola ou na terapia, melhorando a dinâmica familiar e a autonomia da criança.

#### **Para a Escola e seus Profissionais:**

1. **Melhora da Prática Pedagógica:** A colaboração com a família e os terapeutas enriquece o repertório de estratégias dos professores e os ajuda a compreender melhor as necessidades individuais dos alunos.
2. **Ambiente Escolar Mais Positivo e Inclusivo:** Uma parceria bem-sucedida com uma família contribui para um clima escolar mais acolhedor e preparado para a diversidade, beneficiando todos os alunos.
3. **Maior Eficácia das Intervenções:** As estratégias pedagógicas tendem a ser mais eficazes quando alinhadas com o trabalho terapêutico e o suporte familiar.
4. **Redução do Estresse e da Sensação de Isolamento do Professor:** Compartilhar responsabilidades e desafios com outros parceiros torna o trabalho do professor menos solitário e mais gratificante.
5. **Desenvolvimento Profissional:** A troca de experiências e conhecimentos com diferentes profissionais (terapeutas, outros professores) é uma forma valiosa de desenvolvimento profissional contínuo.
6. **Fortalecimento da Relação Escola-Comunidade:** Uma escola que valoriza a parceria com as famílias e os serviços da comunidade fortalece seus laços e sua reputação como instituição inclusiva e de qualidade.

Em última análise, uma parceria bem-sucedida entre escola, família e equipe multidisciplinar cria um círculo virtuoso de apoio, aprendizado e crescimento, onde o maior beneficiado é o aluno com TGD/TEA, que tem suas chances de alcançar seu

pleno potencial maximizadas. É um investimento de tempo e esforço que reverbera em uma educação mais humana, justa e eficaz para todos.

## **Direitos, legislação e perspectivas futuras para a pessoa com TGD: da educação à vida adulta**

Concluir nossa jornada de aprendizado sobre o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos leva a um ponto fundamental: o reconhecimento e a garantia dos direitos dessas pessoas, bem como a reflexão sobre os caminhos que ainda precisamos trilhar para uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Conhecer a legislação vigente e as perspectivas futuras é essencial não apenas para profissionais da educação e da saúde, mas para as próprias pessoas com TGD/TEA, suas famílias e toda a sociedade. Este conhecimento empodera, orienta a busca por serviços e suportes adequados, e fundamenta a luta contra a discriminação e o capacitismo, pavimentando o caminho desde a educação inclusiva até uma vida adulta com dignidade, autonomia e plena participação social.

### **A evolução dos direitos da pessoa com deficiência: um panorama histórico e conceitual**

A compreensão e o tratamento dispensados às pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TGD/TEA, passaram por uma profunda transformação ao longo da história. Inicialmente, predominava um **modelo médico ou assistencialista**, onde a deficiência era vista como uma doença ou uma tragédia pessoal, e a pessoa era frequentemente segregada, institucionalizada ou tratada com caridade, com foco em suas limitações e na busca por uma "cura" ou normalização. As respostas sociais eram, em grande parte, baseadas na exclusão ou, na melhor das hipóteses, na oferta de serviços especializados separados da sociedade em geral.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente com o fortalecimento dos movimentos de direitos humanos e dos próprios movimentos de pessoas com deficiência e suas famílias, emergiu o **modelo social da deficiência**. Este modelo



desloca o foco da limitação individual para as barreiras impostas pela sociedade (atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas). A deficiência passa a ser entendida como resultado da interação entre as características da pessoa e um ambiente despreparado para acolher a diversidade humana. A luta, então, não é mais para "consertar" a pessoa, mas para transformar a sociedade, removendo essas barreiras e garantindo igualdade de oportunidades.

Documentos internacionais foram marcos nessa evolução. A **Declaração de Salamanca (1994)**, proclamada pela UNESCO, foi um divisor de águas para a educação inclusiva, conclamando os governos a adotarem o princípio da educação para todos em escolas regulares. Mais recentemente, a **Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)**, ratificada pelo Brasil com equivalência de emenda constitucional (Decreto nº 6.949/2009), consolidou o modelo social e de direitos humanos. Ela reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e que a plena e efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade, em igualdade de condições com as demais, é um direito fundamental.

Essa mudança de paradigma é crucial porque impacta diretamente as políticas públicas, as práticas sociais e a forma como encaramos a pessoa com TGD/TEA: não mais como um "problema" a ser resolvido, mas como um cidadão de direitos, com potencialidades a serem desenvolvidas e contribuições a oferecer, desde que lhe sejam garantidos os suportes e as condições de acessibilidade e participação. Este é o pano de fundo sobre o qual a legislação brasileira e as perspectivas futuras se assentam.

## **Principais legislações brasileiras que amparam a pessoa com TGD/TEA e sua família**

O Brasil avançou significativamente na construção de um arcabouço legal que visa proteger e promover os direitos das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conhecer essas leis é o primeiro passo para que famílias, educadores e as próprias pessoas no espectro possam reivindicar seus direitos e combater a discriminação.

### 1. **Constituição Federal de 1988 (CF/88):**

- É a lei máxima do país e estabelece os fundamentos dos direitos de todos os cidadãos. Garante princípios como a dignidade da pessoa humana (Art. 1º, III), a igualdade perante a lei (Art. 5º, caput), o direito à educação (Art. 205) e à saúde (Art. 196) como deveres do Estado. A CF/88 proíbe qualquer forma de discriminação e assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, III).
- *Implicação prática:* A base para todas as outras leis, assegurando que a pessoa com TGD/TEA não pode ser discriminada e tem direito fundamental à educação e saúde.

### 2. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996):**

- Estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. No seu Capítulo V, trata da Educação Especial, definindo-a como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Prevê currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos, além de professores com especialização adequada.
- *Implicação prática:* Garante o direito à matrícula na escola regular e a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno. Por exemplo, uma escola não pode negar matrícula a um aluno com TGD/TEA alegando não estar "preparada".

### 3. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI - 2008):**

- Embora não seja uma lei, mas um documento orientador do MEC, essa política marcou um importante avanço ao reafirmar a educação inclusiva como paradigma, orientando os sistemas de ensino a garantir o acesso ao ensino regular, a participação e a aprendizagem, com a oferta do AEE e a disponibilização de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

- *Implicação prática:* Direcionou a organização do AEE nas escolas e a formação de professores para a inclusão, impactando diretamente o suporte oferecido a alunos com TGD/TEA.

#### 4. **Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana):**

- Esta lei é um marco específico para o autismo. Ela institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Seu principal avanço foi **equiparar, para todos os efeitos legais, a pessoa com TEA à pessoa com deficiência**.
- Garante direitos como:
  - Diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde (SUS).
  - Acesso à educação e ao ensino profissionalizante.
  - Acesso à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência e à assistência social.
  - Incentivo à formação e capacitação de profissionais especializados.
  - Proibição da recusa de matrícula de alunos com TEA em escolas (sob pena de multa).
- *Implicação prática:* Um aluno com diagnóstico de TEA tem direito a todos os suportes e direitos previstos para pessoas com deficiência, incluindo o acesso a terapias pelo SUS ou plano de saúde e a não discriminação na escola. Por exemplo, se um plano de saúde nega cobertura para terapia ABA (Análise do Comportamento Aplicada), que é uma intervenção com evidências para TEA, essa lei (junto com outras normativas da ANS) pode ser invocada.

#### 5. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Lei nº 13.146/2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência):**

- É a legislação mais abrangente e detalhada sobre os direitos da pessoa com deficiência no Brasil, consolidando e ampliando direitos em diversas áreas. Ela se aplica integralmente às pessoas com TGD/TEA, reforçando o que a Lei Berenice Piana já havia estabelecido.
- **Na Educação (Capítulo IV):**
  - Assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

- Proíbe que escolas particulares cobrem valores adicionais de qualquer natureza pela matrícula ou permanência de alunos com deficiência.
- Garante a oferta de profissional de apoio escolar (ou acompanhante especializado) em casos de comprovada necessidade, para auxiliar nas atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais (as incumbências desse profissional não são de ensino, mas de suporte).
- Assegura projeto pedagógico que institucionalize o AEE, adaptações razoáveis, e desenvolvimento de pesquisas.
- **Na Saúde (Capítulo V):** Garante atenção integral à saúde, incluindo diagnóstico e intervenção precoces, serviços de habilitação e reabilitação, e acesso a medicamentos.
- **No Trabalho (Capítulo VI):** Promove a inclusão no mercado de trabalho, com a garantia de condições de acessibilidade e adaptações razoáveis.
- **Outras áreas:** Acessibilidade (física, comunicacional, atitudinal), participação na vida pública e política, cultura, esporte, lazer, transporte, assistência social, combate à discriminação e ao capacitismo (discriminação contra pessoas com deficiência).
- *Implicação prática:* Uma escola que se recusa a adaptar uma prova para um aluno com TGD/TEA ou que não oferece os suportes necessários para sua participação está infringindo a LBI. Um jovem com TEA que busca emprego tem direito a um ambiente de trabalho que considere suas necessidades.

É fundamental que as famílias e os profissionais conheçam essas leis para que possam não apenas entender os direitos, mas também para saber como e onde buscá-los quando necessário, contribuindo para uma sociedade mais justa e equiparada para todos.

**O direito à educação inclusiva: da matrícula ao profissional de apoio e adaptações razoáveis**

O direito à educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento e a inclusão social da pessoa com TGD/TEA. A legislação brasileira, especialmente a LDB, a Lei Berenice Piana e a LBI, é robusta ao garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a qualidade da educação em um sistema inclusivo. Vamos detalhar alguns dos principais direitos educacionais:

**1. Direito à Matrícula na Escola Regular (Pública ou Privada):**

- Toda criança ou adolescente com TGD/TEA tem o direito de ser matriculado na escola regular, na classe comum, junto com os demais alunos de sua faixa etária.
- A recusa de matrícula em escola (pública ou privada) sob alegação de deficiência ou TGD/TEA é crime de discriminação, punível com multa e reclusão (Art. 8º da Lei nº 7.853/89, com redação dada pela LBI).
- *Exemplo prático:* Se uma escola diz "não temos vagas para alunos de inclusão" ou "não estamos preparados", essa atitude é ilegal. A escola deve se preparar e buscar os recursos necessários.

**2. Proibição de Cobrança de Valores Adicionais:**

- As escolas particulares não podem cobrar taxas extras, mensalidades diferenciadas ou quaisquer valores adicionais dos alunos com TGD/TEA (ou qualquer outra deficiência) para custear as adaptações, os materiais ou os profissionais de apoio necessários (Art. 28, §1º da LBI). Esses custos devem ser incluídos nas despesas gerais da instituição.

**3. Direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE):**

- O AEE é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. É ofertado no contraturno escolar, de forma complementar (para alunos com deficiência ou TGD) ou suplementar (para altas habilidades/superdotação), e não substitui a escolarização na classe comum.
- Ocorre, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou em centros de AEE.

**4. Direito a Profissional de Apoio Escolar (Acompanhante Especializado):**

- A LBI (Art. 3º, XIII e Art. 28, XVII) garante, quando comprovada a necessidade, a oferta de profissional de apoio escolar para os alunos com deficiência (incluindo TGD/TEA) que demandem auxílio nas atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais.
- **Importante:** A função desse profissional não é pedagógica (ensinar conteúdos), mas sim de suporte às necessidades do aluno para que ele possa participar das atividades escolares. A responsabilidade pedagógica continua sendo do professor regente.
- A necessidade desse profissional deve ser indicada por uma equipe multidisciplinar (médicos, terapeutas) e/ou pela própria equipe pedagógica da escola, através de relatórios que justifiquem a demanda.
- *Exemplo prático:* Um aluno não verbal com TGD/TEA que necessita de auxílio constante para usar seu sistema de comunicação alternativa ou que apresenta comportamentos de risco que exigem supervisão individualizada pode ter direito a esse profissional.

#### 5. **Direito a Adaptações Razoáveis e Projeto Pedagógico Inclusivo:**

- A escola deve promover adaptações razoáveis, que são modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Art. 3º, VI da LBI).
- Isso inclui adaptações curriculares (como as previstas no PEI), adaptações nos materiais didáticos, nas estratégias de ensino e nos processos de avaliação.
- O projeto pedagógico da escola deve institucionalizar o AEE e prever essas adaptações.

#### 6. **Direito a um Ambiente Escolar Acessível e Inclusivo:**

- Isso abrange não apenas a acessibilidade física (rampas, banheiros adaptados, se necessário), mas também a acessibilidade comunicacional (uso de linguagem clara, recursos visuais, CAA),

atitudinal (combate ao preconceito) e metodológica (práticas pedagógicas inclusivas).

Garantir esses direitos educacionais é um dever da família, da escola e do Estado. Quando esses direitos são respeitados, o aluno com TGD/TEA tem a oportunidade não apenas de aprender conteúdos acadêmicos, mas de se desenvolver integralmente, construindo sua autonomia, sua identidade e sua cidadania.

## **Direitos na área da saúde: diagnóstico, tratamento multidisciplinar e acesso a terapias**

O acesso a serviços de saúde adequados e em tempo hábil é crucial para a qualidade de vida e o desenvolvimento da pessoa com TGD/TEA. A legislação brasileira, em consonância com as diretrizes internacionais, assegura uma série de direitos nessa área, desde o diagnóstico precoce até o acesso a tratamentos e terapias multidisciplinares.

### **1. Direito ao Diagnóstico Precoce e Intervenção Rápida:**

- A Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) e a LBI (Lei nº 13.146/2015) enfatizam a importância do diagnóstico precoce do TEA. Quanto mais cedo o diagnóstico é feito e as intervenções são iniciadas, melhores tendem a ser os resultados em termos de desenvolvimento de habilidades e redução de dificuldades.
- O Sistema Único de Saúde (SUS) deve oferecer serviços para a identificação, avaliação e diagnóstico do TEA, bem como para o início das intervenções necessárias.

### **2. Direito a Tratamento Multidisciplinar e Atenção Integral à Saúde:**

- A pessoa com TGD/TEA tem direito a um acompanhamento por uma equipe multidisciplinar, que pode incluir médicos (neuropediatra, psiquiatra infantil), psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, nutricionistas, entre outros, conforme suas necessidades individuais.
- Essa atenção deve ser integral, abrangendo não apenas as características centrais do TGD/TEA, mas também possíveis

comorbidades (como TDAH, ansiedade, epilepsia, transtornos do sono, questões gastrointestinais).

- O tratamento deve ser individualizado e baseado em evidências científicas.

### 3. Acesso a Terapias pelo SUS e Planos de Saúde:

- **SUS:** O Sistema Único de Saúde deve fornecer acesso às terapias indicadas para o tratamento do TGD/TEA, através de sua rede de serviços, como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS, especialmente os CAPSi para crianças e adolescentes), os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) e os Centros Especializados em Reabilitação (CER). A disponibilidade e a qualidade desses serviços podem variar regionalmente, sendo um desafio persistente.
- **Planos de Saúde:** Os planos de saúde são obrigados a cobrir o tratamento multidisciplinar para pessoas com TEA. A Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS) estabelece um rol de procedimentos de cobertura obrigatória.
  - **Importante:** Houve uma longa discussão sobre o caráter taxativo ou exemplificativo do rol da ANS. Decisões judiciais recentes e a Lei nº 14.454/2022 têm reforçado a obrigatoriedade da cobertura de tratamentos indicados por médico assistente para pessoas com TEA, mesmo que não constem expressamente no rol, desde que sua eficácia seja comprovada. Isso inclui, por exemplo, terapias com métodos como ABA (Análise do Comportamento Aplicada), Denver, Integração Sensorial, entre outras, com número de sessões ilimitado conforme a necessidade e prescrição médica.
  - Os planos não podem negar cobertura alegando que o método não está no rol ou impondo limites de sessões que sejam insuficientes para o tratamento eficaz.
- *Exemplo prático:* Se um médico prescreve 40 horas semanais de terapia ABA para uma criança com TEA e o plano de saúde autoriza apenas 10, a família pode e deve contestar essa limitação, com base na legislação e nas normativas da ANS, buscando o custeio integral do tratamento indicado.



#### **4. Fornecimento de Medicamentos:**

- Quando houver indicação médica para o uso de medicamentos (para tratar comorbidades como hiperatividade, ansiedade, agressividade, ou para sintomas específicos do TEA), estes devem ser fornecidos pelo SUS ou cobertos pelos planos de saúde, conforme a legislação de cada esfera.

#### **5. Direito à Informação e Participação nas Decisões:**

- A pessoa com TGD/TEA (quando tiver capacidade para tal) e sua família têm o direito de receber informações claras e completas sobre o diagnóstico, as opções de tratamento, os riscos e benefícios, e de participar ativamente das decisões terapêuticas.

Garantir esses direitos na área da saúde é um passo fundamental para que a pessoa com TGD/TEA possa desenvolver suas potencialidades, minimizar suas dificuldades e ter uma vida com mais saúde, bem-estar e autonomia. A busca por esses direitos pode exigir persistência e, por vezes, o auxílio de órgãos de defesa.

### **Direitos sociais e trabalhistas: inclusão no mercado de trabalho e benefícios**

Os direitos da pessoa com TGD/TEA não se restringem à infância e à adolescência, nem apenas às áreas da educação e saúde. À medida que ingressam na vida adulta, é crucial que tenham assegurados seus direitos sociais, incluindo a oportunidade de inserção no mercado de trabalho e o acesso a benefícios que possam garantir sua subsistência e dignidade, caso necessitem.

#### **1. Benefício de Prestação Continuada (BPC/LOAS):**

- O BPC é um benefício assistencial, no valor de um salário mínimo mensal, garantido pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS - Lei nº 8.742/93) à pessoa com deficiência (incluindo TGD/TEA, conforme equiparação legal) que comprove não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família.
- **Critérios:**
  - **Deficiência:** Comprovação da deficiência e do grau de impedimento de longo prazo (mínimo de 2 anos) de natureza

física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. A avaliação é biopsicossocial.

- **Renda:** A renda familiar per capita deve ser inferior a 1/4 do salário mínimo vigente (esse critério pode ser flexibilizado em decisões judiciais, considerando outros fatores de vulnerabilidade).

- O BPC não é aposentadoria, não exige contribuição prévia ao INSS e não paga 13º salário.
- *Exemplo prático:* Um jovem adulto com TGD/TEA que apresenta dificuldades significativas de autonomia e inserção no mercado, e cuja família possui baixa renda, pode ter direito ao BPC.

## 2. Inclusão no Mercado de Trabalho (Lei de Cotas):

- A Lei nº 8.213/91 (Art. 93) estabelece a obrigatoriedade de empresas com 100 ou mais empregados preencherem uma porcentagem de seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência habilitadas, na seguinte proporção:
  - 100 a 200 empregados: 2%
  - 201 a 500 empregados: 3%
  - 501 a 1.000 empregados: 4%
  - Mais de 1.001 empregados: 5%
- Pessoas com TGD/TEA, por serem equiparadas a pessoas com deficiência, podem se beneficiar dessa lei.
- A LBI também reforça o direito ao trabalho em ambiente inclusivo e acessível.

## 3. Adaptações Razoáveis no Ambiente de Trabalho:

- O empregador deve promover adaptações razoáveis para garantir que a pessoa com TGD/TEA possa desempenhar suas funções. Isso pode incluir:
  - Adaptação do posto de trabalho (ex: local mais silencioso, menos estímulos visuais).
  - Flexibilização de horários (se possível e necessário).
  - Instruções claras e objetivas, preferencialmente por escrito.

- Uso de ferramentas de organização (agendas, checklists).
- Sensibilização da equipe de trabalho sobre o TEA.
- *Exemplo prático:* Um programador com TGD/TEA que é muito competente tecnicamente, mas sensível a ruídos, pode ter sua estação de trabalho alocada em um canto mais reservado do escritório ou ter permissão para usar fones de ouvido com cancelamento de ruído.

#### 4. **Direito ao Passe Livre no Transporte (Interestadual e, por vezes, Municipal/Estadual):**

- O Programa Passe Livre do Governo Federal concede gratuidade nos transportes coletivos interestaduais (ônibus, trem, barco) para pessoas com deficiência comprovadamente carentes.
- Muitos municípios e estados também possuem legislação própria que garante a gratuidade ou desconto no transporte coletivo urbano ou intermunicipal para pessoas com deficiência. É preciso verificar a legislação local.

#### 5. **Outros Direitos Sociais:**

- **Prioridade de Atendimento:** Em serviços públicos e privados (bancos, supermercados, etc.), conforme a Lei nº 10.048/2000 e a LBI.
- **Meia-Entrada em Eventos Culturais e Esportivos:** A Lei nº 12.933/2013 (Lei da Meia-Entrada) assegura o benefício para estudantes, idosos, pessoas com deficiência e jovens de baixa renda. A pessoa com TGD/TEA, se tiver um acompanhante, este também tem direito à meia-entrada, caso seja comprovada a necessidade do acompanhamento.
- **Vagas de Estacionamento Reservadas:** Direito ao uso de vagas especiais para veículos que transportem pessoas com deficiência com dificuldade de locomoção (a condição de dificuldade de locomoção precisa ser atestada).
- **Isenção de Impostos na Compra de Veículos:** Em alguns casos, pessoas com TGD/TEA (ou seus representantes legais) podem ter direito à isenção de IPI, ICMS e IPVA na compra de veículos adaptados ou não, dependendo da legislação e da avaliação da condição.

A garantia desses direitos sociais e trabalhistas é fundamental para promover a autonomia, a independência financeira e a plena participação da pessoa com TGD/TEA na sociedade, permitindo que ela construa um projeto de vida significativo e produtivo na fase adulta.

## **O papel da família e da sociedade na garantia e fiscalização desses direitos**

A existência de um arcabouço legal robusto protegendo os direitos da pessoa com TGD/TEA é um avanço crucial, mas a mera existência da lei não garante, por si só, sua efetivação. É aqui que o papel ativo da família e da sociedade civil organizada se torna indispensável, tanto na reivindicação e garantia desses direitos quanto na fiscalização de seu cumprimento.

### **O Papel da Família como Agente de Direitos:**

1. **Conhecimento é Poder:** O primeiro passo para a família é se informar sobre os direitos de seu filho. Ler as leis, participar de palestras, buscar informações em fontes confiáveis e trocar experiências com outras famílias.
2. **Documentação Organizada:** Manter todos os laudos médicos, relatórios terapêuticos e escolares, e outros documentos relevantes organizados é fundamental para comprovar a condição e as necessidades do filho ao solicitar direitos e serviços.
3. **Busca Ativa por Serviços e Suportes:** A família precisa ser proativa na busca por diagnóstico, terapias, matrícula escolar inclusiva, benefícios sociais, etc. Não esperar que os direitos "caiam do céu".
4. **Diálogo e Negociação Inicial:** Ao se deparar com uma possível negação de direito (ex: recusa de matrícula, negativa de cobertura de terapia pelo plano de saúde), a primeira tentativa deve ser o diálogo e a negociação, apresentando a legislação e os relatórios que embasam a solicitação.
5. **Não Aceitar a Negação Passivamente:** Se o diálogo não funcionar, a família precisa saber a quem recorrer.
6. **Participação em Associações e Grupos de Apoio:** Unir-se a outras famílias em associações de pais e amigos de pessoas com autismo (como as

AMAs - Associações de Amigos do Autista, e outras organizações) fortalece a luta por direitos, oferece suporte emocional e troca de informações valiosas.

## **O Papel da Sociedade e dos Órgãos de Defesa:**

### **1. Órgãos de Defesa de Direitos:**

- **Ministério Público (MP):** Atua na defesa dos direitos individuais indisponíveis e dos direitos coletivos. Pode ser acionado em casos de discriminação, negação de acesso à educação ou saúde. Promotorias da Infância e Juventude, da Pessoa com Deficiência ou da Saúde são canais importantes.
- **Defensoria Pública:** Oferece assistência jurídica gratuita para pessoas que não podem pagar um advogado. Pode auxiliar em ações judiciais para garantir direitos (ex: acesso a medicamentos, terapias, BPC).
- **Conselhos de Direitos:** Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), Conselhos Estaduais e Municipais. São espaços de controle social e formulação de políticas.
- **Ordem dos Advogados do Brasil (OAB):** Muitas seccionais possuem comissões de defesa dos direitos da pessoa com deficiência.
- **Procons:** Para questões relacionadas a planos de saúde e direitos do consumidor.

### **2. Organizações da Sociedade Civil (OSCs):** Associações, ONGs e institutos que trabalham pela causa do autismo e da pessoa com deficiência desempenham um papel crucial na conscientização da sociedade, na pressão por políticas públicas, na oferta de serviços e no apoio às famílias.

### **3. Mídia e Conscientização Pública:** A divulgação de informações corretas sobre o TGD/TEA e sobre os direitos das pessoas no espectro ajuda a combater o preconceito e a promover uma cultura de inclusão.

### **4. Fiscalização do Cumprimento das Leis:** A sociedade como um todo, incluindo profissionais da educação e saúde, tem o dever de estar atenta e denunciar situações de violação de direitos.

5. **Produção de Conhecimento e Pesquisa:** Universidades e centros de pesquisa contribuem para o avanço do conhecimento sobre o TGD/TEA e para o desenvolvimento de melhores práticas de intervenção e inclusão.

#### **Como Proceder em Caso de Violação de Direitos:**

- **Reunir Provas:** Documentar a situação (e-mails, cartas de negativa, testemunhas, protocolos de atendimento).
- **Procurar Orientação:** Buscar apoio em associações, na Defensoria Pública ou em um advogado especializado.
- **Registrar Denúncias Formais:** Nos órgãos competentes (Secretarias de Educação, Saúde, Ministério Público, Disque 100 – Disque Direitos Humanos).

A garantia dos direitos da pessoa com TGD/TEA é uma responsabilidade compartilhada. Exige famílias informadas e empoderadas, profissionais comprometidos, um Estado atuante e uma sociedade civil vigilante e engajada. Somente com a união de esforços será possível transformar as leis em realidade cotidiana e construir um Brasil verdadeiramente inclusivo.

#### **Perspectivas futuras: avanços na pesquisa, neurodiversidade e a busca por uma sociedade mais inclusiva**

Ao olharmos para o futuro das pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), vislumbramos um cenário de contínuos avanços científicos, uma crescente valorização da neurodiversidade e uma busca incessante por uma sociedade que não apenas inclua, mas que verdadeiramente acolha, compreenda e celebre a diversidade humana em todas as suas manifestações. No entanto, esse futuro promissor também é permeado por desafios que precisam ser enfrentados com determinação e colaboração.

**Avanços na Pesquisa Científica:** A pesquisa sobre o TEA é uma área em constante expansão e evolução. As perspectivas futuras incluem:

- **Melhor Compreensão das Bases Neurobiológicas e Genéticas:** Avanços na neuroimagem, genética e epigenética continuarão a desvendar os

complexos mecanismos cerebrais e os fatores de risco envolvidos no TEA, o que pode levar a diagnósticos mais precisos e precoces, e, potencialmente, a intervenções biológicas mais direcionadas para comorbidades associadas.

- **Desenvolvimento de Intervenções Mais Personalizadas e Baseadas em Evidências:** A pesquisa busca refinar as intervenções comportamentais, educacionais e terapêuticas, identificando quais abordagens são mais eficazes para diferentes perfis de indivíduos no espectro e em diferentes fases da vida. O foco está em intervenções que promovam habilidades funcionais, autonomia e qualidade de vida.
- **Identificação de Biomarcadores:** A busca por biomarcadores (sinais biológicos mensuráveis) para o TEA pode auxiliar no diagnóstico precoce e na monitorização da resposta a intervenções.
- **Pesquisa Participativa:** Uma tendência crescente e importante é o envolvimento de pessoas autistas e suas famílias na definição das prioridades de pesquisa e no desenho dos estudos, garantindo que a ciência responda às necessidades e preocupações reais da comunidade.

**O Movimento da Neurodiversidade:** Paralelamente aos avanços científicos, o movimento da neurodiversidade tem ganhado força e oferece uma perspectiva social e filosófica transformadora.

- **Conceito:** A neurodiversidade postula que as variações neurológicas humanas (como autismo, TDAH, dislexia, etc.) são diferenças naturais e valiosas, e não meros déficits ou transtornos a serem "curados" ou "corrigidos". É uma extensão do conceito de biodiversidade para o cérebro humano.
- **Implicações:**
  - **Mudança de Linguagem:** Preferência por termos como "pessoa autista" em vez de "pessoa com autismo" por muitos autodefensores, para enfatizar que o autismo é parte intrínseca de sua identidade.
  - **Foco nas Potencialidades e na Adaptação do Ambiente:** Em vez de tentar "normalizar" a pessoa autista, o foco se volta para a identificação e o desenvolvimento de seus talentos e para a criação de ambientes (escolares, de trabalho, sociais) que sejam acessíveis e

que acomodem suas necessidades sensoriais, comunicativas e de processamento.

- **Valorização das Contribuições Únicas:** Reconhecimento de que as formas diferentes de pensar e perceber o mundo das pessoas neurodivergentes podem trazer inovação e soluções criativas para a sociedade.
- **Combate ao Capacitismo:** Luta contra o preconceito e a discriminação baseados na capacidade neurológica ou funcional.
- *Exemplo prático:* Uma empresa que adota a perspectiva da neurodiversidade pode criar processos seletivos e ambientes de trabalho que valorizem as habilidades de foco intenso e atenção a detalhes de um programador autista, em vez de desqualificá-lo por dificuldades em uma entrevista social tradicional.

**Desafios Persistentes:** Apesar dos avanços, muitos desafios permanecem:

- **Acesso a Diagnóstico e Intervenção Precoce de Qualidade:** Especialmente em regiões mais carentes e no sistema público.
- **Capacitação Profissional:** Necessidade contínua de formar mais profissionais (da saúde, educação, assistência social) qualificados para atender às demandas das pessoas com TEA e suas famílias.
- **Inclusão Escolar Efetiva:** Garantir que a inclusão vá além da matrícula, com PEI de qualidade, AEE, profissional de apoio quando necessário, e combate ao bullying.
- **Transição para a Vida Adulta:** Suporte para o ensino superior, formação profissional, inserção e permanência no mercado de trabalho, desenvolvimento de habilidades de vida independente e participação comunitária.
- **Saúde Mental de Pessoas Autistas e Seus Cuidadores:** Alta prevalência de ansiedade, depressão e burnout, necessitando de suporte específico.
- **Combate ao Estigma e ao Preconceito:** A desinformação e o capacitismo ainda são barreiras significativas.

**A Busca por uma Sociedade Mais Inclusiva:** O futuro desejado é uma sociedade onde:



- A neurodiversidade seja compreendida e celebrada.
- Todas as pessoas com TGD/TEA tenham acesso a diagnóstico, intervenção e suportes de qualidade ao longo de toda a vida.
- A educação seja verdadeiramente inclusiva e prepare para a vida.
- O mercado de trabalho reconheça e valorize os talentos das pessoas autistas.
- Haja oportunidades de moradia independente, relacionamentos significativos, lazer e participação cívica.
- A voz das próprias pessoas autistas seja central na definição das políticas e práticas que lhes dizem respeito.

Essa jornada rumo a um futuro mais inclusivo e promissor para as pessoas com TGD/TEA exige um compromisso contínuo de todos nós: pesquisadores, profissionais, famílias, governantes e cidadãos. Exige que estejamos dispostos a aprender, a desconstruir preconceitos, a adaptar nossos ambientes e, acima de tudo, a reconhecer o valor intrínseco e a dignidade de cada ser humano em sua singularidade.