

PRÁTICAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COM FAMÍLIAS, CRIANÇAS E JOVENS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Nivea Marsura¹

Universidade Federal do ABC

Priscila Benitez²

Universidade Federal do ABC

Marta Gràcia³

Universitat de Barcelona

Camila Domeniconi⁴

Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral verificar se uma proposta de intervenção educativa com famílias foi suficiente para garantir a aprendizagem de comportamentos específicos com crianças/jovens com TEA e/ou DI. O estudo teve como objetivo específico verificar se uma intervenção educativa breve com duração de sete semanas, aplicada por universitários em formação inicial, foi suficiente para modificar a percepção da família, em relação ao desenvolvimento da criança/jovem. Participaram 9 famílias, 11 crianças/jovens e 10 universitários em formação inicial. Foi utilizada uma entrevista semiestruturada com a família para derivar os objetivos de ensino que foram aplicados durante a intervenção. Foi realizada a caracterização da família, reaplicação da entrevista ao final da intervenção (a fim de comparar a percepção da família em relação ao desenvolvimento da criança e jovem) e questionário de validade social, realizado com a família, criança e jovem. Os dados mostraram satisfação dos participantes, além de comprovar a importância do estudo com práticas baseadas em evidências na formação inicial de professoras. A intervenção educativa breve, estruturada em sete semanas, modificou a percepção da família em relação ao desenvolvimento das crianças e jovens. O estudo gerou reflexão sobre a Educação Especial enquanto componente curricular na formação inicial de professoras e, mais especificamente, operacionalizou práticas de ensino com as famílias nesse contexto.

Palavras-chave: Autismo; Deficiência intelectual; Educação Especial; Intervenção educativa.

¹ Mestranda Universidade Federal do ABC (UFABC). Santo André – São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Av. dos Estados, 5001 - Bangu, Santo André - SP, 09210. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2002-3034>. E-mail: nivea.marsura@ufabc.edu.br

² Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora Adjunta A - Nível 1 na Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André – São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Av. dos Estados, 5001 - Bangu, Santo André - SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3501>. E-mail: priscila.benitez@ufabc.edu.br

³ Doutora em Psicologia pela Universitat de Barcelona. Professora titular de Psicologia na Universitat de Barcelona, Catalunha, Espanha. Endereço para correspondência: Passeig de la vall d'Hebrón, 171, Barcelona 08037., Espanha. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1280>. E-mail: mgraciag@ub.edu

⁴ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora Adjunta A - Nível 1 na Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André – São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Av. dos Estados, 5001 - Bangu, Santo André - SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3501>. E-mail: priscila.benitez@ufabc.edu.br

TEACHING PRACTICES IN SPECIAL EDUCATION WITH FAMILIES, CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT

This study had as main objective to verify whether a proposal for a brief educational intervention with families was sufficient to ensure the learning of specific behaviors with children/young people with ASD and/or ID. The specific objective of the study was to verify whether a brief educational intervention lasting seven weeks, applied by university students in initial training, was sufficient to change the family's perception of the child/young person's development. The participants were: 9 families, 11 children/youngsters and 10 university students in initial training participated. A semi-structured interview with the family was used to derive the teaching objectives that were applied during the intervention. The family was characterized, the interview was reapplied at the end of the intervention (in order to compare the family's perception of the child and young person's development) and a social validity questionnaire was administered to the family, child and young person. The data showed satisfaction among the participants, in addition to proving the importance of the study with evidence-based practices in the initial training of teachers. The brief educational intervention, structured over seven weeks, changed the family's perception of the development of children and young people. The study generated reflection on Special Education as a curricular component in initial teacher training and, more specifically, operationalized teaching practices with families in this context.

Keywords: Autism; Intellectual disabilities; Special education; Educational intervention.

PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN ESPECIAL CON FAMILIAS, NIÑOS Y JÓVENES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo general comprobar si una propuesta de intervención educativa breve con familias era suficiente para garantizar el aprendizaje de conductas específicas con niños/jóvenes con TEA y/o DI. El estudio tuvo como objetivo específico verificar si una intervención educativa breve de siete semanas de duración, aplicada por estudiantes universitarios en formación inicial, era suficiente para cambiar la percepción de la familia sobre el desarrollo del niño/joven. Participaron 9 familias, 11 niños/jóvenes y 10 estudiantes universitarios en formación inicial. Se utilizó una entrevista semiestructurada con la familia para derivar los objetivos didácticos que se aplicaron durante la intervención. Se caracterizó a la familia, se volvió a aplicar la entrevista al finalizar la intervención (para comparar la percepción de la familia en relación al desarrollo del niño y joven) y se realizó un cuestionario de validez social a la familia, niño y joven. Los datos mostraron la satisfacción de los participantes, además de comprobar la importancia del estudio con prácticas basadas en evidencia en la formación inicial docente. La breve intervención educativa, estructurada en siete semanas, cambió la percepción de la familia sobre el desarrollo de niños y jóvenes. El estudio generó una reflexión sobre la Educación Especial como componente curricular en la formación inicial de docentes y, más específicamente, operacionalizó prácticas de enseñanza con familias en este contexto.

Palabras clave: Autismo; Discapacidad intelectual; Educación especial; Intervención educativa.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, enquanto modalidade escolar transversal que perpassa desde a educação infantil ao ensino superior (Brasil, 2008), envolve a primeira infância, juventude, vida adulta e envelhecimento. Benitez e Domeniconi (2014) destacam que a relação família-escola, nesse contexto, se torna

fundamental para maximizar as oportunidades de ensino, em parceria a situação educativa.

A Declaração de Salamanca (1994) afirma que a implicação da família nas atividades escolares dos seus filhos deve prever uma parceria ativa nos processos de tomada de decisão, sobretudo nos aspectos relacionados às condições de ensino destinadas às crianças com autismo, deficiência intelectual, dentre outras condições (Declaração [...], 1998). Como exemplo disso temos o estudo de Benitez e Domeniconi (2014), que objetivou gerenciar e analisar cada função que foi designada ao professor regente da classe comum, aos professores de educação especial e às famílias. Foram viabilizadas atividades que contemplassem o ensino de leitura e escrita para estudantes com autismo e deficiência intelectual matriculados na escola regular. Cada um dos envolvidos foi instruído a trabalhar em um formato específico coerente ao contexto natural que estavam inseridos, a fim de desenvolver estratégias diferentes para atingir os objetivos de ensino.

Ainda no estudo citado, o professor regente foi designado a realizar uma leitura oral para os alunos na classe comum; as famílias realizaram leitura de histórias de acordo com a faixa etária das crianças e os professores de Educação Especial realizaram atividades informatizadas de emparelhamento entre palavras isoladas faladas, impressas e figuras correspondentes (foi proposta a adaptação de um currículo suplementar de leitura). Todas as atividades foram aplicadas em ambiente natural (residência e escola – sala de aula e sala de recursos) de aplicação dos objetivos de ensino; além disso, os materiais também contemplavam um contexto natural, tendo em vista que tais práticas tinham como objeto agregador aumentar as possibilidades de ensino de modo inclusivo, por meio do entrelaçamento de contingências individuais em um ambiente natural (Benitez; Domeniconi, 2014).

Segundo Glenn (1988), quando os agentes educacionais atuam de maneira entrelaçada, o reflexo dessa ação pode ser observado no desempenho do aluno. Isso permite uma estrutura nas relações em que a ação do professor regente da sala comum de orientar a família a realizar uma tarefa para casa, com um direcionamento de como fazer a mesma; conjuntamente, o professor de Educação Especial trabalha visando a

complementação da escolarização; e o estudante, por sua vez, realiza tal tarefa em sua residência, podendo solicitar o apoio e suporte da família.

Desse modo, quando a tarefa solicitada for entregue ao professor regente da sala, o reflexo das relações entrelaçadas poderá aumentar futuramente com um comportamento de maior frequência nos professores da sala, da educação especial com e da família, ao auxiliarem o estudante quando solicitado suporte. O estudo da metacontingência proposto por Glenn (1986) contribui na análise da organização, estrutura e funcionamento da intervenção educativa da Educação Especial na perspectiva inclusiva. O estudo tem como premissa a identificação e delimitação da unidade de análise, diferenciando contingências operantes, que possuem suas próprias consequências, das relações de contingência estabelecidas entre uma classe de operantes e uma consequência de longo prazo (Martone, 2008).

Martone (2008) descreveu as relações de contingência entre contingências comportamentais entrelaçadas entre dois ou mais indivíduos, que geram um produto agregado e um ambiente externo selecionado. Essas relações podem produzir estabilidade ou mudanças, possibilitando assim evolução em sua cultura. Martone (2008) fez uma pontuação importante sobre o estudo de Glenn (1988), atrelada à questão da alfabetização. Esta prática elucidou o entrelaçamento das relações, em prol de uma prática cultural. É importante destacar que muitas dessas pessoas não tiveram ou nunca terão um contato direto em si; entretanto, quando cada indivíduo que está envolvido se torna mantido pela contingência individual, em conjunto constroem uma contingência entrelaçada e criam um produto agregador.

A partir dessa perspectiva de atuação de diferentes atores sociais, Andalécio *et al.* (2019) realizaram uma intervenção com duração de cinco anos com uma criança com autismo, nos ambientes residência-escola. Todos os envolvidos no estudo foram instruídos em uma formação, seguindo a orientação dos profissionais educativos, para executar as atividades conjuntamente com a criança, em ambos os ambientes. Assim como o estudo de Guimarães *et al.* (2021), este destacou a relevância das contingências em práticas de ensino eficazes, comprovadas cientificamente, ao estabelecer uma formação de profissionais para realizar programas de ensino com crianças com autismo, a

fim de manter as habilidades já adquiridas e aprender novas habilidades nos encontros com os profissionais devidamente treinados.

As práticas baseadas em evidências têm apoiado de maneira sistemática a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentam ou não a condição de deficiência intelectual (DI), e podem ser utilizadas em diferentes contextos, como por exemplo escolar e domiciliar. Dessa maneira, é necessário fundamentar e identificar práticas de ensino que potencializem a aprendizagem do estudante (Steinbrenner *et al.*, 2020). Assim, em um primeiro momento é necessário identificar e detalhar com nitidez o que será proposto ao alunado. No que tange a demandas comportamentais, é preciso especificar os comportamentos que o estudante deve atingir ao final do ensino e os critérios que serão utilizados para ilustrar que o estudante aprendeu, de fato. Para discutir sobre estes objetivos foi o conceito de comportamento-objetivo. Tal conceito demonstra que o ensino deve ser feito com base na definição de comportamentos que constituirão os objetivos a serem atingidos por meio do ensino. Partindo deste pressuposto é que conteúdos específicos (o que será ensinado) e recursos (porque meios será realizado o ensino) poderão ser identificados (Henklain; Carmo, 2013).

Em um segundo momento, é primordial conhecer o máximo possível sobre o estudante: (a) qual seu repertório comportamental em tarefas específicas nas áreas variadas do desenvolvimento humano – ou seja, o que ele já sabe fazer (pré-teste) em relação ao que se pretende atingir com os objetivos de ensino; (b) quais seus interesses e gostos em aprender e utilizar, quando necessário, como reforçador; e (c) contexto social no qual o estudante se encontra inserido e quais as demandas que se espera obter a partir da intervenção (Henklain; Carmo, 2013).

O uso do conhecimento descrito por Henklain e Carmo (2013) pode favorecer práticas educativas no contexto da formação inicial docente. Pereira e Gioia (2010) apontam que para analisar a possibilidade de o professor promover condições de ensino e, portanto, garantir a aprendizagem (modificação de comportamento de seu aluno), é necessário que se compreenda, o comportamento do professor. Além da história pessoal, as variáveis do ambiente escolar têm importância crucial na maneira como o professor

conduz seu processo de ensino. Isso remete a pauta relacionada à formação docente que, assim como a do estudante, tem questões: desconsidera-se seu repertório inicial; apresenta-se uma quantidade enorme de informações, com as quais ele tem dificuldade de lidar; a formação tem o caráter puramente verbal, o que acaba por desenvolver repertório verbal e não a habilidade de ensinar e de arranjar contingências reforçadoras. A formação do professor, desta forma, não prioriza e valoriza que o comportamento do professor seja o resultado observado em seus estudantes (Pereira; Gioia, 2010).

O estudo de Silva e Mendes (2022) teve como objetivo discutir a importância da existência de uma cultura inclusiva nas escolas, sendo necessário para isso o envolvimento efetivo de todos: gestão escolar, professores, família, estudantes, profissionais especializados e a comunidade em geral. Para construir a identidade da escola e uma cultura de viés colaborativo para a ampliação de práticas que viabilizem o acesso de aprendizagem de todos os estudantes, as autoras apontam que o trabalho desenvolvido colaborativamente contribui de forma positiva nas práticas pedagógicas e trazem a importância do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), que tem o intuito de maximizar o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes na sala regular, servindo como uma grande ferramenta de apoio nas estratégias pedagógicas.

Ainda sobre o contexto de formação docente, Torres e Mendes (2018) teceram um ponto de vista tão relevante e que continua sendo uma realidade nas escolas: a defasagem na formação inicial do professor em relação a uma base na perspectiva da Educação Especial, sobretudo para atuar com o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Em seu estudo, as autoras trazem a investigação que realizaram no Projeto Político Pedagógico (PPP) em universidades públicas, sobretudo nos cursos de licenciatura em exatas, e constataram a falta de preparo pedagógico para lidar com a demanda dos estudantes que pertencem ao PAEE, visto que a inclusão desses estudantes está para além de manter sua matrícula no ensino regular: também é garantir possibilidades de permanência e educação de qualidade, considerando a formação do professor do ensino regular. A formação do professor ainda não garante os conhecimentos necessários aos estudantes sobre leis e direitos do PAEE, e isso remete à

reflexão sobre a problemática que ocorre em relação à política da formação docente na perspectiva da educação inclusiva.

Oliveira *et al.* (2022) discutiram, em sua pesquisa, a questão dos componentes da Educação Especial e Inclusiva na formação inicial docente da área de exatas, sobretudo nos docentes de Química em instituição federal de ensino, pontuando a necessidade de mudança e trazendo os anseios dos estudantes de Química, relacionando a questão da defasagem que há nos componentes curriculares nos cursos de licenciatura, ressaltando a importância de haver um embasamento na perspectiva inclusiva na formação inicial docente e visando a formação necessária para o atendimento ao PAEE. A formação está para além da disciplina obrigatória de Língua Brasileira de Sinais (Libras), dada a complexidade de práticas documentadas na literatura de educação especial.

Dessa forma, dada a relevância das práticas educativas fundamentadas na ciência na formação docente em Educação Especial, a hipótese que se teve com o estudo se referiu ao estabelecimento de práticas com famílias para formação inicial de futuras professoras. O estudo teve como objetivo geral verificar se uma proposta de intervenção educativa breve com famílias foi suficiente para garantir a aprendizagem de comportamentos específicos com crianças/jovens com TEA e/ou DI. O estudo teve como objetivo específico verificar se uma intervenção educativa breve com duração de sete semanas, aplicada por universitários em formação inicial, foi suficiente para modificar a percepção das mães e do pai, que se voluntariam a participar da intervenção, ainda se percebe um envolvimento maior das mães, em relação ao desenvolvimento da criança/jovem.

METODOLOGIA

Para o estudo participaram da proposta 9 famílias (sendo 11 participantes, pois P1 e P2 são irmãos, assim como P5 e P7). Os critérios para seleção das famílias foram o interesse de participação pela família, bem como a avaliação ou hipótese da condição de autismo e/ou deficiência intelectual. Para análise dos dados foram selecionadas as famílias que participaram em pelo menos cinco intervenções na universidade, de um total de 14. O Quadro 1 caracteriza os participantes do estudo.

Quadro 1 - Caracterização de participantes do estudo

	Idade	Avaliação ou hipótese	Escolaridade	Família
Educação Infantil				
P1	5 anos	TEA com DI	-	Mãe
P2	5 anos	TEA com DI	-	Mãe
Ensino Fundamental				
P3	7 anos	TEA	3º ano	Mãe
P4	8 anos	TEA	3º ano	Mãe
P5	9 anos	TEA	4º ano	Mãe
P6	9 anos	TEA	4º ano	Mãe
P7	11 anos	TEA	5º ano	Mãe
P8	11 anos	TDAH e investigação de autismo	6º ano	Mãe e Pai
P9	12 anos	TEA e TDAH	7º ano	Mãe
P10	14 anos	TEA com DI	9º ano	Mãe
Ensino médio completo				
P11	18 anos	TEA	Médio Completo	Mãe

Fonte: Elaboração pelas autoras

Materiais e situação

O estudo foi desenvolvido no contexto de uma universidade pública, situada na região metropolitana de São Paulo. Foram utilizados os seguintes materiais:

- O documento *Pais como co-terapeutas: treinamento em habilidades sociais como recurso adicional*, de Pinheiro et al. (2002), com a discussão da realização de passos em relação ao comportamento da criança/jovem no grupo de mães, com instruções sobre como observar e intervir nos comportamentos dos filhos, elogiá-los diante de uma nova realização de tarefa e reforçar positivamente as boas atitudes. O grupo de mães era um espaço destinado à voz da família, sobre o tema que avaliavam como úteis para o momento atual, já que foi no período pós-pandemia, de retorno de aulas. Outros temas que abordaram foram sobre os processos que enfrentaram diante do diagnóstico do filho e os impactos que sentiram no âmbito social, familiar e profissional.
- Protocolo de registro dos objetivos de ensino para cada habilidade, contendo a descrição do passo a passo para a aplicação de objetivo de ensino, dicas que poderiam ser utilizadas para ajudar na emissão de resposta correta da criança ou jovem e materiais necessários para a aplicação da atividade.

- Caderno de atividades para casa contendo instruções sobre objetivos de ensino aplicados, observação e anotação de comportamentos: disciplina (se seguiu as regras estabelecidas), engajamento (adesão às atividades propostas) e cooperação em grupo (participação de trabalho em grupo), além de orientações para a família trabalhar em casa com a criança/jovem, dando continuidade aos objetivos de ensino aplicados na intervenção pelos alunos de graduação.
- Entrevista semiestruturada composta pelo roteiro da escala de comportamento adaptativo *Vineland-3*, de Sparrow *et al.* (2016), composto por 195 perguntas divididas em cinco partes: comunicação, atividades de vida diária, socialização, habilidades motoras e internalizantes. As perguntas buscam entender se o examinado possui habilidades como: amarrar um nó de sapato, nomear palavras, escrever frases, brincar com outras crianças, entre muitas outras. Para quantificar as habilidades, o responsável deve classificar a capacidade do examinado com pontuação de 0, 1 ou 2, sendo “0” quando ele não consegue executar tal habilidade, “1” quando ele faz algumas vezes a ação e quando é necessário um estímulo para fazer e “2” quando consegue fazer muito bem.
- Questionário de validade social para famílias, crianças e jovens, com perguntas sobre seu próprio desenvolvimento no decorrer das intervenções: se gostavam de ir para a universidade e realizar os encontros para fazer os objetivos de ensino, se o envolvimento com a família mudou após frequentar as práticas com os discentes da universidade, se havia alguma sugestão de atividades para realizar.
- Documento contendo explicações por escrito sobre o funcionamento do trabalho e cronograma das sete semanas de intervenção assinado pela pesquisadora e pela família, atestando o consentimento de participação do estudo.

Variáveis do estudo

No estudo, a variável independente foi a proposta de intervenção em sete semanas com a família, crianças, jovens e universitários. A variável dependente foi a percepção da família em relação ao desenvolvimento da criança ou jovem antes e após a intervenção, além disso foi feita a análise do desempenho (número de acerto) nas tarefas

delineadas nos objetivos de ensino que foram decididos com base na demanda da família, assim como a análise de validade social na perspectiva da família e da criança/jovem exposto à variável independente. O estudo envolveu um delineamento experimental comumente utilizado em pesquisas na Educação Especial que se referiu a análise de sujeito único, contendo avaliação do repertório de entrada, intervenção e reavaliação.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O Quadro 2 mostra o procedimento metodológico do estudo. O período de quatro horas semanais foi distribuído em dois dias de intervenção, contendo duas horas cada dia.

Quadro 2 - Procedimento metodológico do estudo

Período (4h semanais)	Função e descrição
1ª Semana	Avaliação do repertório de entrada da criança/jovem, por meio da entrevista semiestruturada com a Escala <i>Vineland-3</i> com as mães, enquanto as crianças e jovens brincavam ou jogavam com universitários.
2ª Semana	Análise dos dados pela equipe e estabelecimento dos objetivos de ensino para intervenção com as mães, crianças e jovens. Os objetivos foram definidos com as famílias e com os jovens. Logo após, a definição dos objetivos de ensino por área do desenvolvimento, foi aplicada a linha de base dos objetivos de ensino individualizado.
3ª Semana	Com a família foi feita a apresentação da análise de dados coletados até o momento e verificação dos registros no ambiente residencial pela família. Com crianças/jovens foi realizada a aplicação dos objetivos de ensino personalizados.
4ª Semana	Com a família, foi realizada a mesma atividade da semana anterior e logo após, foi iniciado o grupo de mães com a pesquisadora para escuta das demandas e reflexões sobre os temas de interesse para discussão. Foi apresentado o documento de Pinheiro <i>et al.</i> (2002) como base para condução do grupo. Com crianças/jovens foi conduzida a aplicação de maneira similar à semana anterior. Na semana 4, estudantes da graduação refletiram sobre os pontos de verificação do Desenho Universal para Aprendizagem para proposição de atividades em grupo, que tivessem como base a demanda individual em conjunto ao grupo.
5ª Semana	Com a família, foi feita a conversa sobre o passo 1 da cartilha (comportamentos inadequados dos filhos) e o passo 2 (como ensinar o comportamento adequado). Outro tema levantado pelas mães foi sobre a situação da família frente ao diagnóstico. Com crianças/jovens foram aplicados os objetivos de ensino individualizado e em pequenos grupos.
6ª Semana	Com a família, apresentação da análise de dados, em relação ao número de oportunidades de ensino e acertos, bem como a verificação dos registros no ambiente residencial pela família, pesquisadora retomou os passos 1 e 2 para adentrar nas explicações do passo 3 (proposição de um objetivo de ensino pela família) e 4 (elogiar o comportamento dos filhos) com as mães.

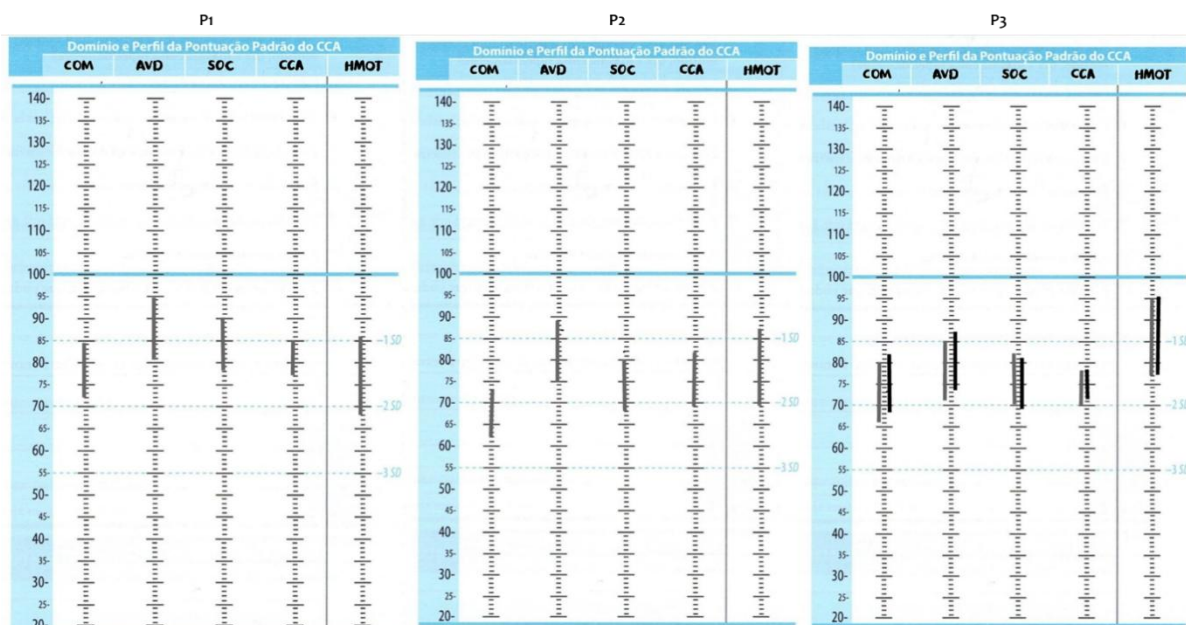
	Com as crianças/jovens, aplicação dos objetivos de ensino por meio da tutoria entre pares.
7ª Semana	Com a família, reaplicação da entrevista semiestruturada e retomada dos passos discutidos para encerramento do grupo com <i>feedbacks</i> dados pelas famílias diante do processo de intervenção realizado pelos alunos da graduação. Com crianças/jovens reaplicação da avaliação da linha de base dos objetivos de ensino. Estudantes da graduação entregaram o portfólio contendo todas as atividades realizadas no período, por e-mail para a família. Também foi aplicado o questionário de validade social com a família, crianças e jovens.

Fonte: Elaboração pelas autoras

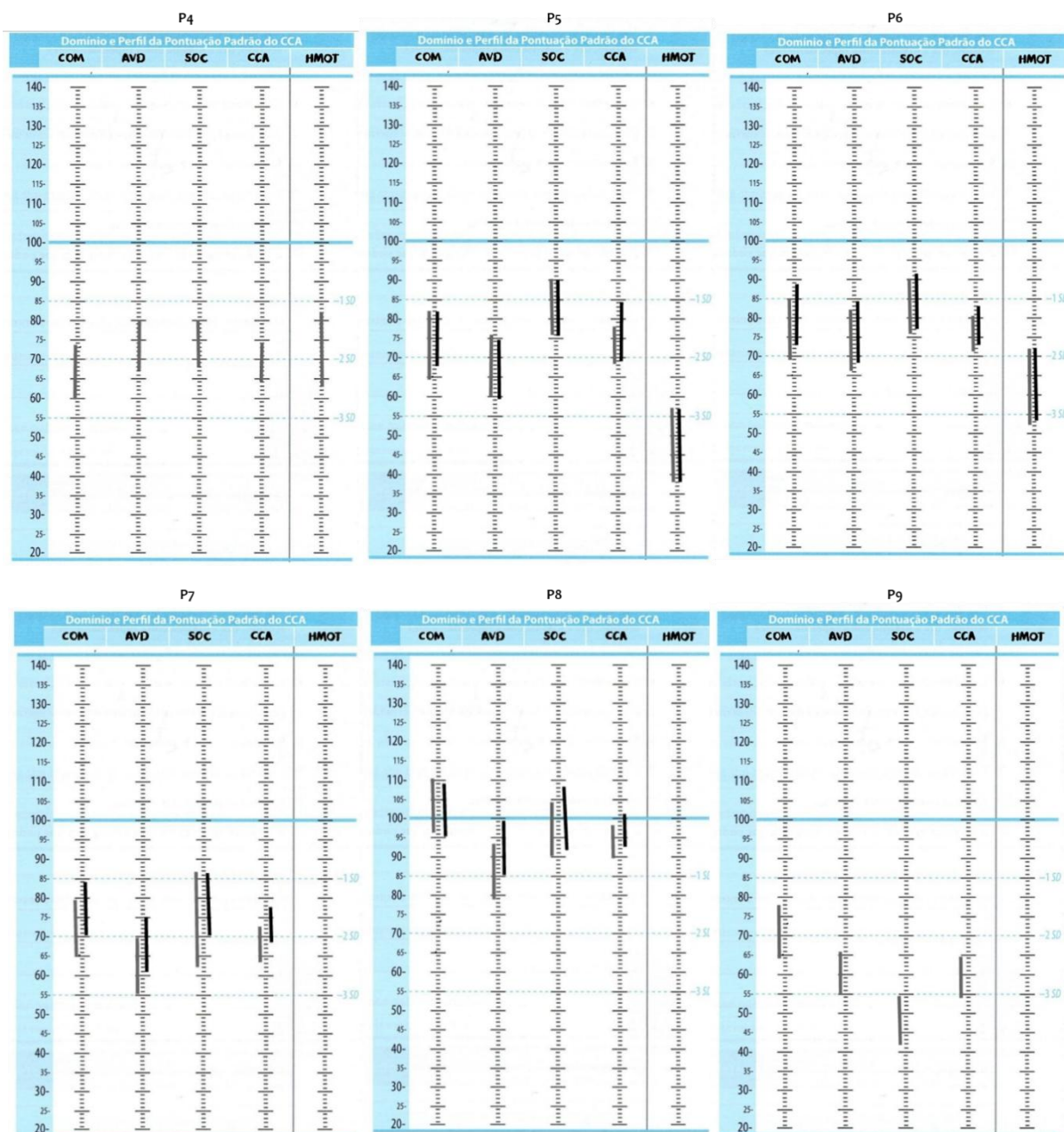
RESULTADOS E ANÁLISES

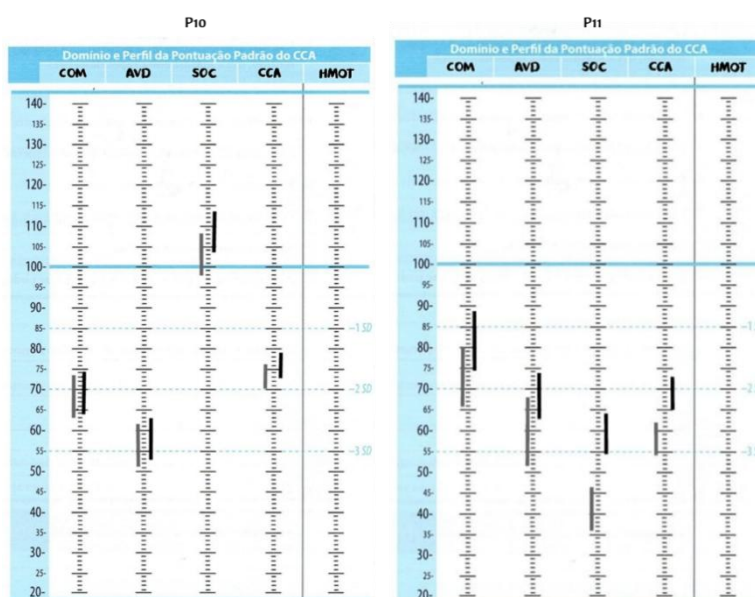
A Figura 1 mostra os resultados das entrevistas realizadas nas semanas 1 (pré – com todas as mães, representada na cor cinza) e 7 (pós – com P3, P5, P6, P7, P8, P10 e P11, representadas na cor preta). A reavaliação não foi conduzida com as mães que, por alguma razão, não conseguiram participar nas semanas finais da intervenção.

Figura 1 - Resultados gráficos das entrevistas



PRÁTICAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COM FAMÍLIAS,
CRIANÇAS E JOVENS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE





Fonte: Elaboração pelas autoras

Ao iniciar a intervenção foi possível delinear o comportamento dos envolvidos: a participação da família foi majoritariamente composta por mães e um pai; houve uma participação maior de mães pois as situações das famílias eram diversas: mães solo, mães que estavam desempregadas tendo uma agenda que permitia o acompanhamento no horário da intervenção, e também a maioria delas durante a entrevista inicial disseram que o companheiro se envolvia pouco nas terapias e acompanhamento da criança, tanto devido ao horário de trabalho, quanto por dificuldades em aceitar o diagnóstico e as demandas do filho.

Algumas famílias haviam recebido recentemente o diagnóstico de autismo da criança, outras já enfrentavam demandas há um tempo, entretanto todas almejavam o mesmo objetivo: buscar recursos e estratégias de mediação que pudessem auxiliá-las para ajudar seus filhos no processo de inclusão escolar. Todas foram participativas durante o período de intervenção, desde o preenchimento das entrevistas, a participação efetiva nas tarefas de casa em relação à aplicação do objetivo de ensino, o envolvimento no grupo de mães e o auxílio aos estudantes em formação inicial para compreender as demandas das crianças e jovens.

Após a avaliação das habilidades na perspectiva das mães foi feita a análise de dados, além de delineados os objetivos de ensino e os mesmos validados com as mães e

jovens participantes do projeto. O Quadro 3 descreve os objetivos de ensino estabelecidos nos programas para cada participante.

Quadro 3 - Descrição dos objetivos de ensino estabelecidos por habilidades

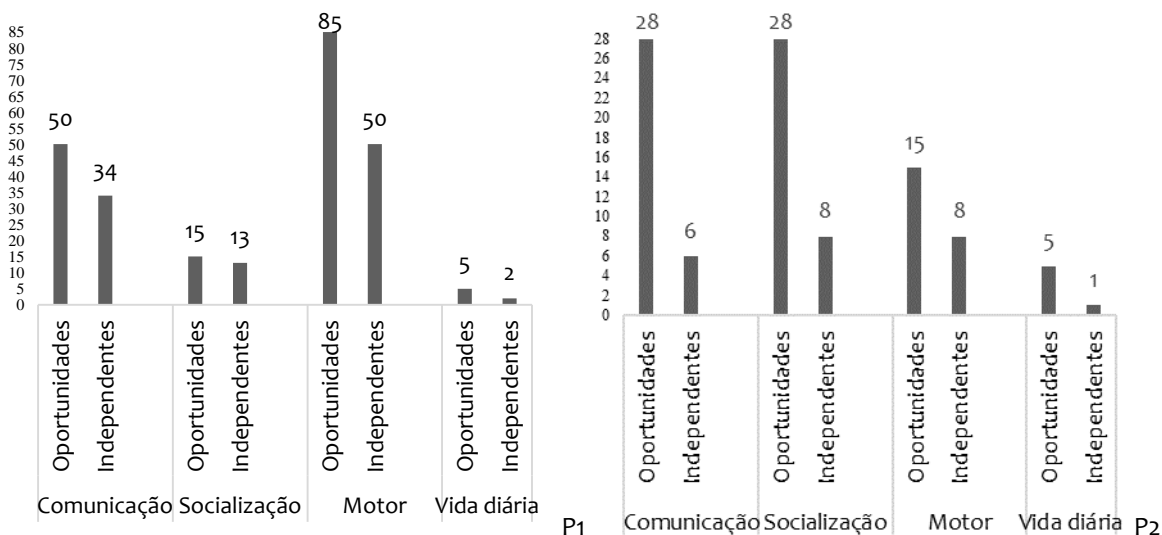
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Socialização											
Reconhecer emoções	X			X							
Fazer contato visual chamando o nome		X									
Compartilhar o brinquedo		X									
Chamar outra criança para brincar junto			X			X					
Expressar emoções			X	X							
Imitar comportamento					X						
Identificar emoções por meio de livros							X		X		
Responder sobre coisas que gosta/não gosta							X				
Participar de conversas que não lhe interessam							X				
Transitar de uma atividade para outra								X			
Seguir regras do começo ao fim								X			
Perguntar sobre suas emoções durante o brincar									X		
Identificar mensagem subliminar em propagandas										X	
Conversar em dupla por 30 min											X
Conversar com 3 ou mais pessoas por 30 min											X
Comunicação											
Seguir 2 instruções não relacionadas	X		X						X		
Causa e efeito	X										
Identificar esquerda	X							X	X		
Identificar direita	X							X	X		
Responder data de aniversário	X		X						X		
Responder o nome		X									
Responder perguntas do cotidiano			X								X
Responder sim e não				X							
Jogo dos opostos				X							
Contar uma história familiar					X						
Prestar atenção em uma história de 15 min						X					
Escrever textos com personagens							X				
Escrever o nome								X			
Falar o endereço de casa									X		
Escrever no diário de forma independente										X	
Escrever no diário com cópia										X	
Escrever ditado										X	
Contar sobre livros e filmes											X
Montar a própria rotina e falar sobre											X
Somar números										X	
Motoras											
Segurar o lápis de modo correto	X					X	X				
Desenhar em linha reta usando régua	X		X	X	X		X		X		
Escrever a letra do próprio nome	X										
Colorir usando 2 ou mais cores		X	X	X		X			X		

Pegar a bola		X									
Recortar formas simples			X				X	X	X		
Amarrar o cadarço			X					X	X		
Identificar as formas			X								
Desenhar em linha reta sem usar a régua				X							
Jogo de rosquear o parafuso				X							
Correr facilmente sem cair					X						X
Descer as escadas alternando os pés										X	
Jogar a bola											X
Vida diária											
Contagem com objetos pequenos	X										
Fazer o nó no sapato		X			X						X
Organizar os brinquedos				X							
Estabelecer objetivos de curto prazo					X						
Combinar moedas para obter um valor								X		X	
Dizer contatos de emergência								X			
Identificar a frente/ traz da roupa									X		
Fazer ligação telefônica										X	
Compreender placas que sinalizam perigo											X

Fonte: Elaboração pelas autoras

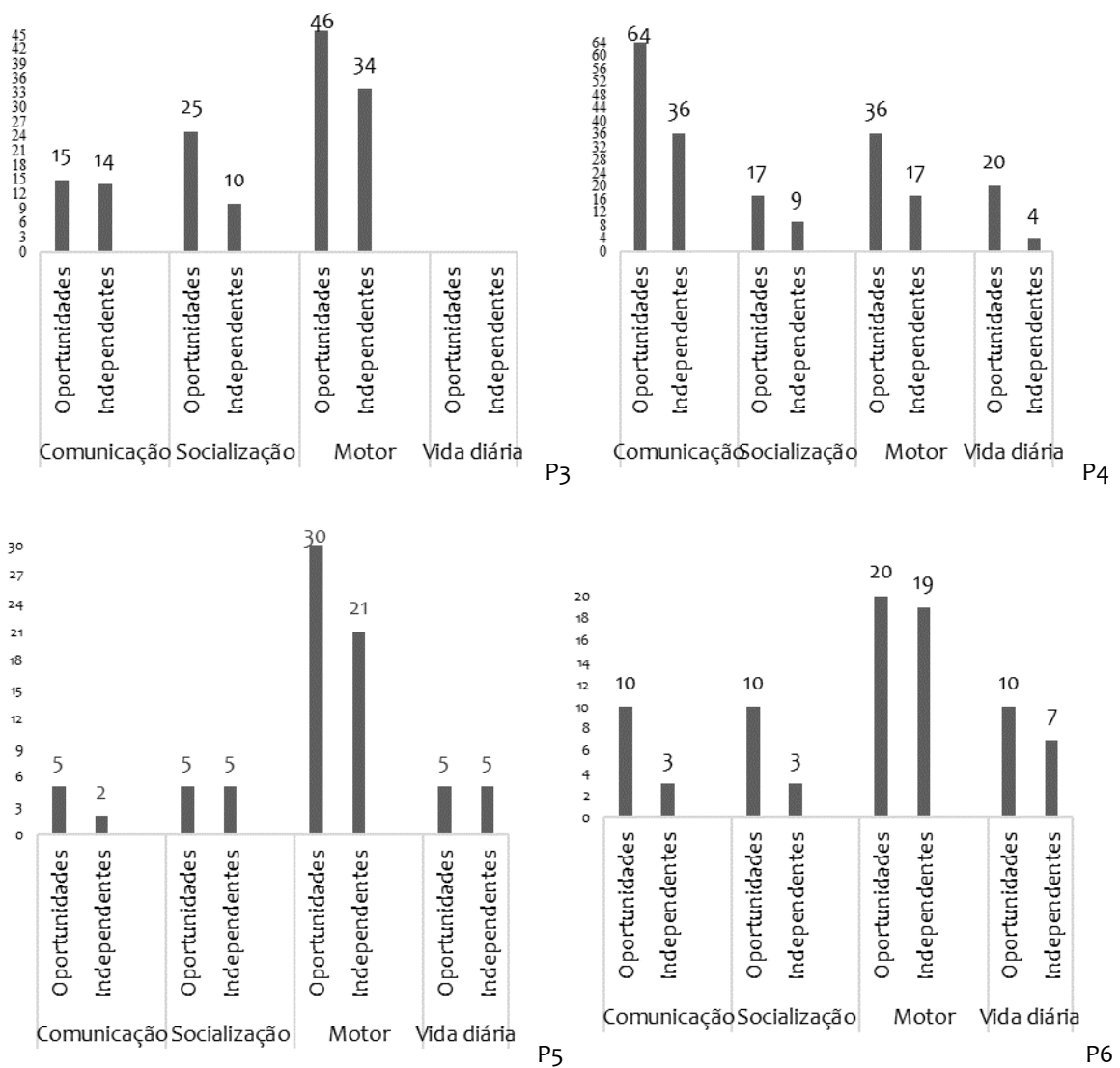
As Figuras 2, 3 e 4 mostram o número total de oportunidades de ensino fornecidas pelos universitários às crianças e jovens e as respostas independentes emitidas por participantes, em todos os objetivos de ensino por área.

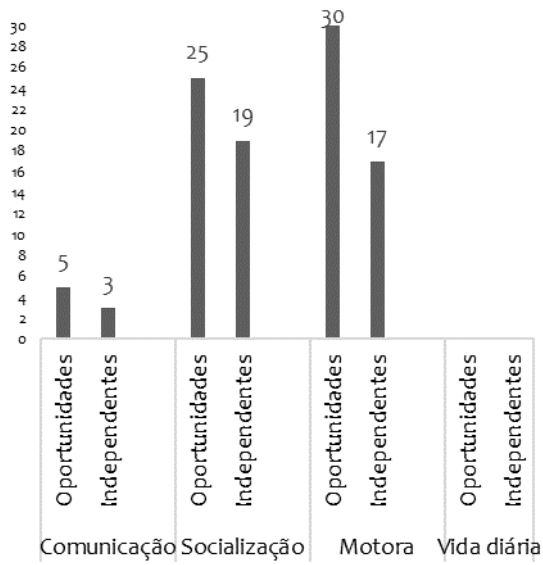
Figura 2 - Desempenhos de P1 e P2, ambos matriculados na educação infantil



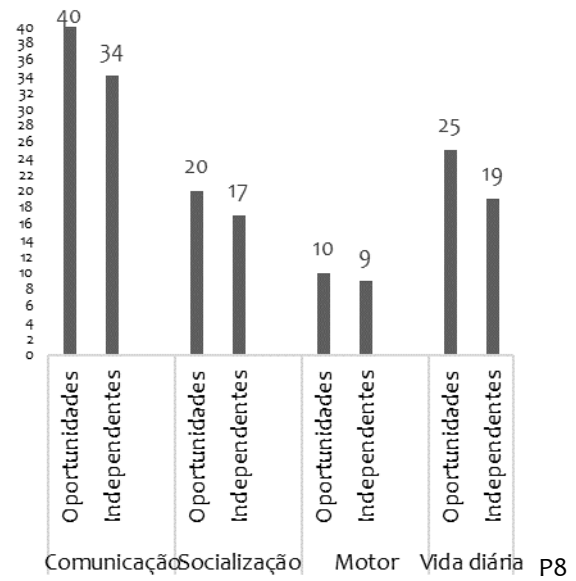
Fonte: Elaboração pelas autoras

Figura 3 - Desempenhos de P3 a P10, matriculados no ensino fundamental

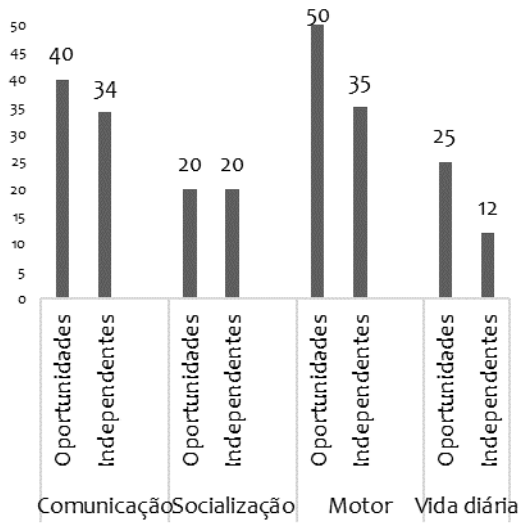




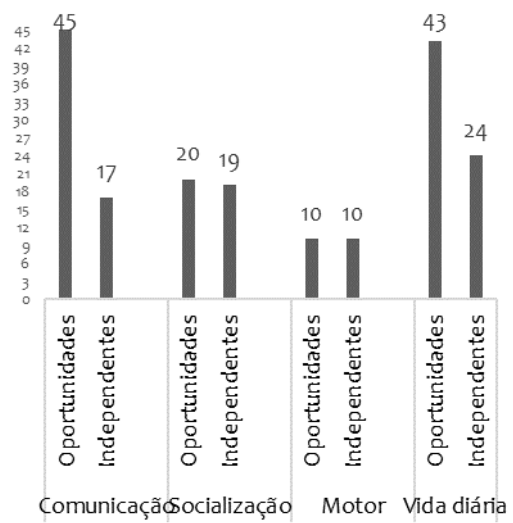
P7



P8



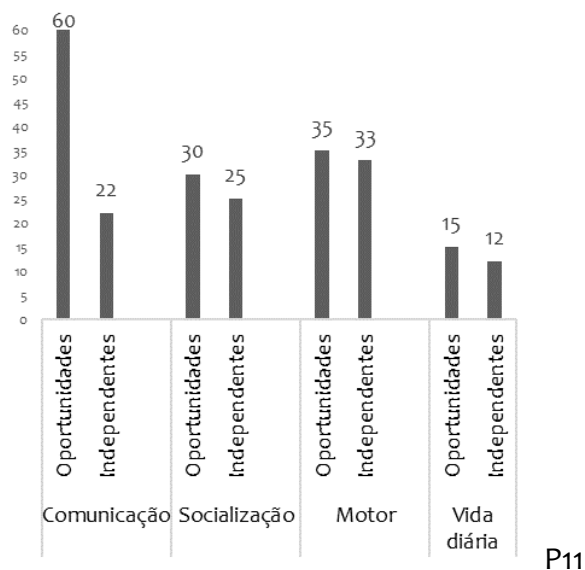
P9



P10

Fonte: Elaboração pelas autoras

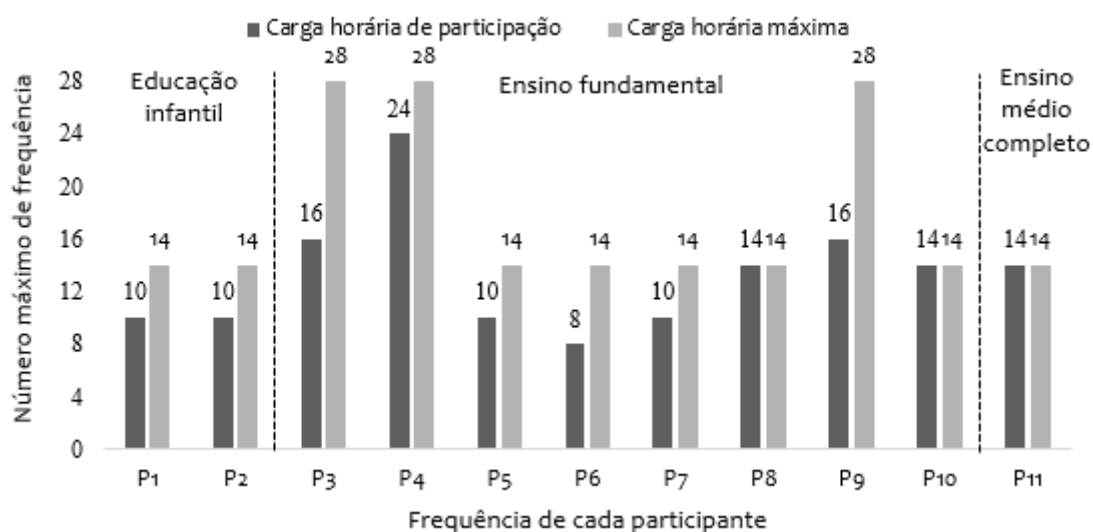
Figura 4 - Desempenho de P11 (jovem com ensino médio completo)



Fonte: Elaboração pelas autoras

A Figura 5 mostra a carga horária total da intervenção que cada família comprometeu junto ao projeto, variando de 14 horas total (o que significou uma vez por semana, por duas horas) até o máximo de 28 horas total (o que significou duas vezes por semana, por duas horas cada).

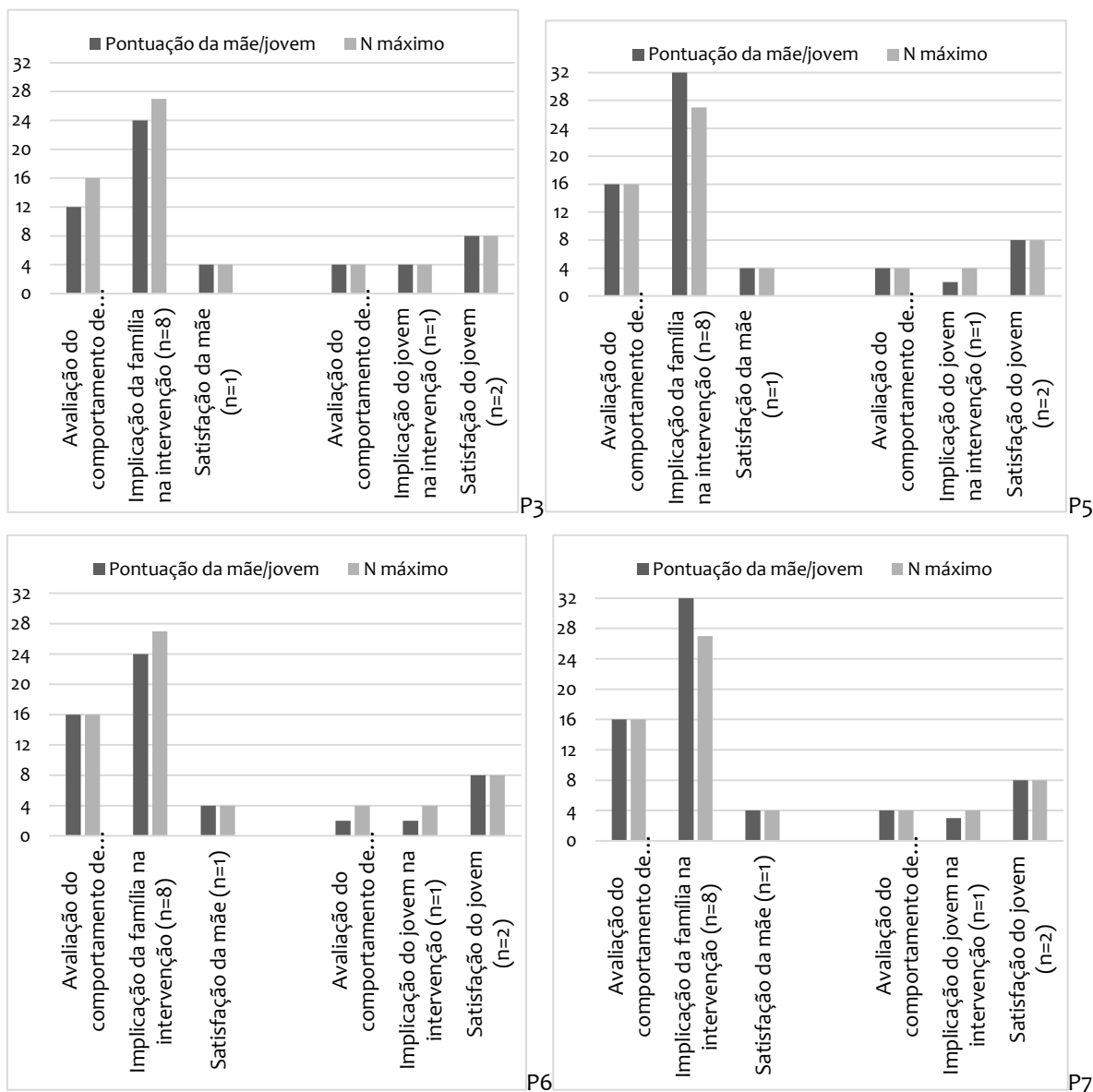
Figura 5 - Carga horária total de participação na intervenção

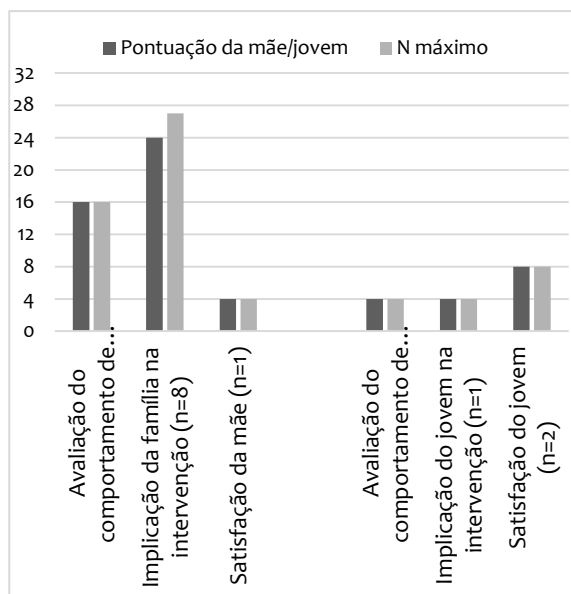


Fonte: Elaboração pelas autoras

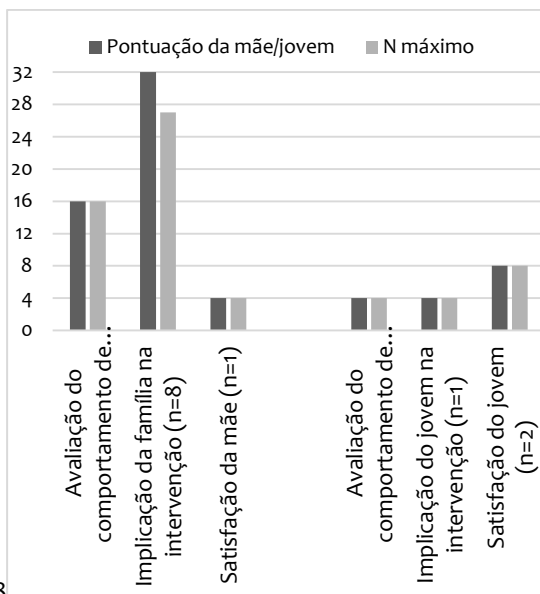
A Figura 6 representa os gráficos de validade social, com respostas dadas pelas crianças/jovens e seus responsáveis.

Figura 6 - Gráficos de validade social

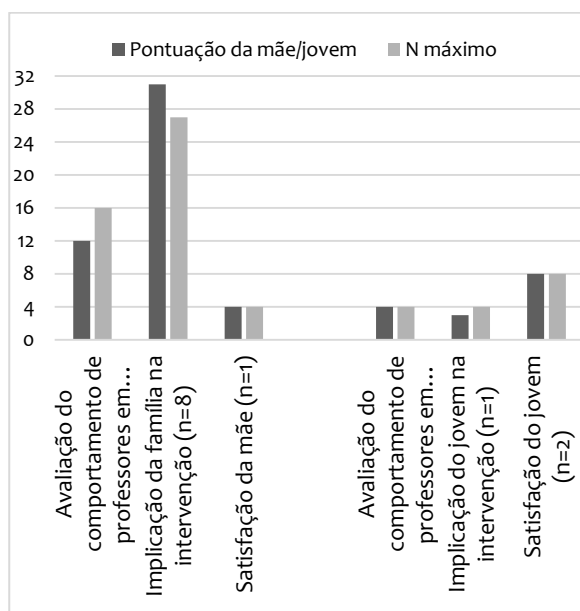




P8



P10



P11

Fonte: Elaboração pelas autoras

A busca por um ambiente acolhedor e com ensino agregador possibilita o desenvolvimento. No final da pesquisa, as mães deram um *feedback* positivo, com a intenção de continuar com estudos de caso devido ao sucesso alcançado nas relações entrelaçadas, construídas e mantidas durante a intervenção.

Os estudantes em formação inicial tiveram, em um primeiro momento, anseios sobretudo de como estabelecer a relação com uma criança ou jovem com autismo, planejar propostas e obter resultados positivos. As questões do professor em formação inicial foram consideradas como parte natural do processo, já que as disciplinas em geral

não permitem o acesso às práticas em si e, estavam mais centradas em discussões teóricas ou análises de casos por meio de discussão, sem considerar a prática em si com as famílias, crianças e jovens com deficiência.

O envolvimento de universitários em formação inicial nos cursos de licenciatura mostrou que as práticas baseadas em evidências foram fundamentais para modificar a percepção das mães, em relação ao desenvolvimento das crianças e jovens. No final do estudo, os estudantes de graduação pontuaram sua visão reformulada em relação à Educação Especial. Os conceitos apresentados e a prática vivenciada trazem a reflexão sobre a prática de educar, o que exige do profissional da educação um planejamento estruturado e práticas efetivas. Assim, mesmo que a intervenção tenha sido considerada breve, favoreceu por um lado a mudança de percepção da mãe em relação ao desenvolvimento e, por outro lado, a atitude social de universitários mais favorável à inclusão, a partir da intervenção com as famílias e centrada nas crianças e jovens.

DISCUSSÕES

Ao analisar os dados obtidos pelos discentes foi possível evidenciar os benefícios da intervenção breve com duração de sete semanas, delineando objetivos de ensino com o apoio da família. Apesar da brevidade da intervenção, foi notória a percepção das demandas atingidas e aquelas que ainda precisam ter continuidade de desenvolvimento, juntamente com as relações de metacontingência nos casos. As crianças e jovens tiveram o olhar para si em cada intervenção, denotando um trabalho com a centralidade nas mesmas e em suas demandas, resultando em uma intervenção assertiva, individual, de acolhimento e inclusão.

A estruturação da intervenção educativa em sete semanas, de maneira sistematizada, com uso de práticas baseadas em evidências e centradas nas demandas das famílias e dos jovens, mostrou-se útil para uso na formação inicial de professoras, considerando o componente curricular da Educação Especial, em sua transversalidade (Brasil, 2008). A família teve participação em todos os processos, conforme orientado na Declaração de Salamanca (1994); além de estar no mesmo ambiente da intervenção e em um grupo de apoio às suas próprias demandas, auxiliou em diversas vezes nas quais os

discentes precisaram de apoio na aplicação do objetivo de ensino, e complementando em casa tais objetivos, proporcionando maior validade às propostas de desenvolvimento.

Essa experiência vivenciada pelos discentes foi crucial para gerar reflexão sobre a formação inicial em relação a Educação Especial, podendo pensar o quão essencial é o papel da família no processo de intervenção e construção da educação junto ao professor, visando o desenvolvimento da criança e do jovem que está inserido na escola. Independente da escolha dos discentes envolvidos na disciplina para o futuro, eles tiveram a oportunidade de conhecer uma diversidade que precisa ser olhada e contemplada com equidade na sociedade. O ponto de partida da vivência foi gerar contingências com a família, crianças e jovens que participaram do estudo e a reflexão nos jovens em formação inicial com práticas na Educação Especial e Inclusiva.

A participação das famílias, crianças e jovens denotam o empenho em participar da intervenção, buscando orientações para terem com seus filhos. A validade social da intervenção breve de sete semanas, com respostas da família e das crianças e jovens, foi resultado de todo o trabalho realizado por meio das contingências estabelecidas ao longo da intervenção, e orientou trabalhos futuros a serem desenvolvidos com escola, família e intervenção em contraturno escolar, com vistas à complementação da escolarização.

Todos os dados coletados e analisados mostram que a intervenção, mesmo que breve, conseguiu obter resultados positivos nas habilidades avaliadas pela Escala *Vineland-3*. Os participantes foram mostrando aumento de interesse no decorrer do estudo e não houve desistência, com base na Figura 5. O interesse em continuar com propostas de estudos como esta foi validado tanto pelas famílias como pelas crianças e jovens e universitários. A elaboração de objetivos de ensino e sistematização de práticas por meio dos conhecimentos já validados em estudo anterior (Henklain, & Carmo, 2013) favoreceu o entrelaçamento dos segmentos sociais que atuaram na pesquisa.

Além disso, a estruturação e operacionalização de práticas de ensino com as famílias, na formação inicial de docentes na Educação Especial, trazendo a vivência e a oportunidade de atuação nesta área, buscou preencher uma lacuna identificada em estudos prévios relacionados à formação docente em Educação Especial (Oliveira et al., 2022; Silva, & Mendes, 2022; Torres & Mendes, 2018). Ademais, o estudo viabilizou a

intervenção com famílias em situação de vulnerabilidade, que não tinham apoio de intervenção complementar no Sistema Único de Saúde (SUS). O estudo apresentou sua relevância em aspectos cruciais: formação inicial de professoras para equidade e diversidade, suporte às famílias em situação de vulnerabilidade social, ciência e pesquisa na área de Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ANDALÉCIO, A. C. G. S. A. M. et al. Efeitos de 5 anos de intervenção comportamental intensiva no desenvolvimento de uma criança com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 389-402, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000300003>

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 371-386, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300005>

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Brasília, DF: Unesco, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 25 jul. 2024.

GLENN, S. S. Metacontingencies in Walden Two. **Behavior Analysis and Social Action**, Muncie, IN, v. 5, n. 1-2, p. 2-8, 1986. <https://doi.org/10.1007/BF03406059>

GLENN, S. S. Contingencies and metacontingencies: toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. **The Behavior Analyst**, Kalamazoo, MI, v. 11, n. 2, p. 161-179, 1988. <https://doi.org/10.1007/BF03392470>

GUIMARÃES, M. S. S. et al. Treinamento de profissionais para implementação de ensino por tentativas discretas a crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista. **Acta Comportamentalia**, Guadalajara, v. 29, n. 2, p. 81-98, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/79614>. Acesso em: 25 jul. 2024.

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. S. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 704-723, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000200016>

MARTONE, R. C. **Efeito de consequências externas e de mudanças na constituição do grupo sobre a distribuição dos ganhos em uma metacontingência experimental**. 2008.

Tese (Doutorado em Ciências do Comportamento) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

OLIVEIRA, V. M. B.; BENITEZ, P.; PASIAN, M. S. Formação docente inicial e continuada em química na perspectiva inclusiva. **REIN: Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 7, n. 2, p. 226-246, 2022. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/1394>. Acesso em: 25 jul. 2024.

PEREIRA, C. M.; GIOIA, P. S. Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Campinas, v. 12, n. 1-2, p. 121-145, 2010. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v12i1/2.419>

PINHEIRO, M. I. S.; HAASE, V. G.; DEL PRETTE, A. Pais como co-terapeutas: treinamento em habilidades sociais como recurso adicional. **Psicopatologia do Desenvolvimento: Relatórios Técnicos**, Belo Horizonte, ano 3, n. 1, p. 1-42, 2002.

SILVA, M. C. L.; MENDES, E. G. Formação de professores em contextos colaborativos: o desenho universal para a aprendizagem nas aulas de matemática. **Com a Palavra, O Professor**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 17, p. 60-78, 2022. <https://doi.org/10.23864/cpp.v7i17.768>

SPARROW, S. S.; CICCHETTI, D. V.; SAULNIER, C. A. **Vineland adaptive behavior scales**. 3rd ed. San Antonio, TX: Pearson, 2016.

STEINBRENNER, J. R. *et al.* **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism**. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, 2020.

TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. **Revista Insignare Scientia**, Cerro Largo, v. 1, n. 3, p. 1-21, 2018. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2018v1i3.10596>

HISTÓRICO

Submetido: 27 de Out. de 2023.

Aprovado: 07 de Nov. de 2023.

Publicado: 03 de Set. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

MARSURA, N.; BENITEZ, P.; GRÁCIA, M.G.; DOMENICONI, C. Práticas de ensino em educação especial com famílias, crianças e jovens na formação inicial docente. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, V. 28, n.57, 2024, eISSN: 2526-8449.