



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
CURSO DE LETRAS-TRADUÇÃO-INGLÊS

MARIA EDUARDA VASCONCELOS FREITAS

Adaptação e estrangeirização em “*Case Studies*” de “*Teaching Students with Autism: a Resource Guide for Schools*”

Brasília

2017

MARIA EDUARDA VASCONCELOS FREITAS

Adaptação e estrangeirização em “*Case Studies*” de “*Teaching Students with Autism: a Resource Guide for Schools*”

Monografia apresentada como requisito básico para obtenção do título de bacharela em Letras-Tradução-Inglês pelo Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Helena Rossi.

Brasília, DF

2017

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para a obtenção do grau de bacharelado em Letras – Tradução – Inglês, na Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Helena Rossi.

Aprovado em ____/____/____ _____

Prof^a. Dr^a. Ana Helena Rossi

Universidade de Brasília

Prof. Dr. René Gottlieb Strehler

Universidade de Brasília

Avaliador

Prof^a. Ms^a. Rachel Lourenço

Universidade de Brasília

Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que foram os responsáveis pela minha educação como pessoa, e que acompanham meu crescimento.

À minha orientadora Ana Helena Rossi, por ter dedicado seu tempo corrigindo meus trabalhos e por ter me ensinado que cada erro que cometemos é, na realidade, um acerto temporário.

A Deus, que durante essa jornada, me deu muita força e suporte para que cada obstáculo fosse uma oportunidade de aprendizagem.

À minha amiga, Carolina Caruso, por ter me aconselhado e incentivado ao longo desse trabalho.

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.(DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, Art. 1º.)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo demonstrar através da tradução do capítulo nove do manual de ensino para alunos autistas “*Teaching Students with Autism: a Resource Guide for Schools*”, intitulado “*Case Studies*”, criado pelo governo da Colúmbia Britânica do Canadá, que uma tradução pode se basear com equilíbrio em dois procedimentos de tradução: a adaptação e a estrangeirização. Este trabalho de conclusão de curso busca disponibilizar Planos de Ensino Individuais e servir como referência para escolas e educadores, uma vez que é um material extremamente importante e escasso para a promoção da inclusão social e para a melhoria da educação especial em ensino regular no nosso país.

Palavras-chave: *Tradução. Adaptação. Estrangeirização. Planos de Ensino individuais. Inclusão social.*

ABSTRACT

This work aims to demonstrate throughout the translation of the *Teaching Students with Autism: a Resource Guide for Schools*' chapter nine, entitled “*Case Studies*”, created by Canada's British Columbia government, that a translation can be based on two methods: the adaptation and foreignization. This monograph seeks to be a reference and to provide Individual Education Plans to schools and educators, since it is an extremely important and scarce material for the promotion of social inclusion and the improvement of special education in regular education in our country.

Key words: *Translation. Adaptation. Foreignization. Individual Education Plans. Social inclusion.*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Justificativa.....	12
2 PROJETO DE ESCRITURA.....	15
2.1 O autismo.....	15
2.2 O aluno autista: complexidade da tarefa pedagógica.....	19
2.3 A didática para alunos autistas.....	21
2.4 O método ABA e Planejamento de Ensino Individualizado para o aluno autista.....	22
2.5 Características do manual “<i>Teaching Students with Autism: a Resource Guide for Schools</i>”.....	24
2.6 O Planejamento de Ensino Individualizado no capítulo nove, “<i>Case Studies</i>”.....	25
3 PROJETO DE TRADUÇÃO.....	25
3.1 Palavras técnicas, Políticas Públicas e Adaptação.....	25
3.2 Elementos Culturais e Estrangeirização.....	30
3.3 Comentários dos Planos de Ensino Individualizados e Referências Médicas.....	36
4 CONCLUSÃO.....	37
5 BIBLIOGRAFIA.....	38
6 ANEXOS.....	40
Quadro 1: Tradução, versões e comentários.....	42
Quadro 2: Comentários dos Planos de Ensino Individuais.....	106
Quadro 3: Referências médicas.....	110
Quadro 4: Elementos Culturais.....	113
Quadro 5: Palavras técnicas e Políticas públicas.....	115

1 INTRODUÇÃO

No primeiro semestre do ano de 2017, no âmbito da disciplina de Teoria da Tradução II, ministrada pela professora Prof^a. Dr^a Ana Helena Rossi na Universidade de Brasília no curso de Letras Tradução Inglês, produzi dois artigos baseados na tradução dos capítulos 1, 2 e 4 de um manual para escolas sobre o ensino de alunos com autismo¹.

O primeiro trabalho² consistia na tradução do primeiro e segundo capítulos intitulados “Autism” e “Characteristics associated with Autism” respectivamente, juntamente com a exposição de minhas dificuldades de tradução. Os capítulos explicavam o que é o autismo e retratavam as características de um aluno diagnosticado, assim como outras síndromes do espectro autista.

Ao longo desse trabalho foram demonstradas dificuldades encontradas em sua execução, como encontrar a tradução de nomenclaturas de diversos transtornos em português. Outro ponto importante que percebi nesse trabalho foi a minha dificuldade em classificar o gênero textual de maneira correta, ficando claro que eu tinha o hábito de separar qualquer texto em somente dois gêneros: técnicos ou literários.

Visto que em nosso curso de Tradução estudamos a dicotomia de tradução livre e tradução técnica, eu sempre tinha em mente que a tradução livre era associada a textos literários e a tradução técnica, a textos técnicos. Ao longo do curso, porém, pude perceber o erro de polarizar métodos de tradução, visto que cada tradução leva em conta uma pesquisa sobre cultura, contexto e características, sendo que estas últimas consideram o gênero textual para a tradução. Assim, a depender do texto, escolhemos a melhor ou as melhores técnicas de tradução para se seguir, não necessariamente escolhendo apenas uma, mas abordando várias em um mesmo texto.

A partir do meu erro, observei que o manual na realidade se enquadrava no gênero de texto de divulgação científica, um gênero cujas características eram a linguagem clara e objetiva e sua principal função é a de “popularizar a ciência”.³ Com isso em vista, o gênero

¹BRITISH COLUMBIA. **Teaching Students with Autism: a Resource Guide for Schools**. Disponível em: <<https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teaching-tools/inclusive/autism.pdf>> Acesso em: 20/09/2017.

²DISCIPLINA DE TEORIA DA TRADUÇÃO 2. Curso do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Instituto de Letras, UnB. 2017.

³DIANA, Daniela. Texto de divulgação científica. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/texto-de-divulgacao-cientifica/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

textual de divulgação científica teve influência direta no léxico escolhido para o texto de chegada em minha tradução.

No segundo trabalho⁴, o capítulo escolhido para tradução foi o “*Teaching Students with Autism*”, um capítulo que abordava métodos de ensino que poderiam ser utilizados por professores e docentes em salas de aula de escolas comuns. A reflexão acerca do projeto de tradução se fundamentava em como uma experiência pessoal do tradutor influencia suas escolhas em seus processos tradutórios.

Minha experiência como professora de reforço escolar para crianças especiais me influenciou a identificar elementos em minha tradução que fizeram parte de minha rotina durante aquele tempo. Ao lidar com um assunto que é familiar para mim, pude fazer escolhas tradutórias e perceber erros, que se demonstraram temporários, na primeira versão. Foi possível perceber que a minha leitura do texto original é diferente da leitura de uma pessoa que nunca teve contato com uma criança autista. A nossa leitura de mundo⁵ influencia nossa interpretação de texto, e, conseqüentemente, nossa tradução.

No presente trabalho, o método de adaptação do ensaio “*A methodology for Translation*” de Vinay e Dalbernet (1958)⁶, foi utilizado para que as minhas escolhas tradutórias no texto de chegada fossem justificadas em relação às políticas públicas referentes ao Governo da Colúmbia Britânica, apresentadas ao longo do texto de partida. Também levei em consideração a perspectiva de Nida (1964) em *Principles of Correspondence*⁷, em que observei os três fatores para que minha tradução fosse satisfatória: a mensagem do texto original, os objetivos do autor e os meus, e o público-alvo do texto de partida, assim como o do texto de chegada. A estrangeirização de acordo com Paulo Henriques Britto (2010), em “O tradutor como mediador cultural”⁸ fez parte de minha tradução final a fim de que aspectos da cultura do texto de partida não se perdessem no texto de chegada.

⁴DISCIPLINA DE TEORIA DA TRADUÇÃO 2. Curso do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Instituto de Letras, UnB. 2017.

⁵ FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

⁶VINAY, J. P.; DALBERNET, J (1958). **A Methodology for Translation**. In: Venuti, L. (ed.). *The Translation Studies Reader*. 2. Ed. New York: Routledge, 2004, p. 84-93.

⁷NIDA, E. (1958). **Principles of Correspondence**. In: Venuti, L. (ed.). *The Translation Studies Reader*. 2. Ed. New York: Routledge, 2004, p.126-140.

⁸BRITTO, Paulo Henrique. **O tradutor como mediador cultural**. Synergies Brésil, Rio de Janeiro, 2010.

1.1 Justificativa

Neste trabalho de conclusão de curso de graduação, traduzo o capítulo nove desse manual, intitulado “*Case studies*”. Escolhi esse capítulo por tratar dos estudos de caso de três alunos com autismo, o que complementa de maneira mais sintética os temas abordados no manual, e permitem uma análise prática do cotidiano dessas crianças. Esse capítulo demonstra as dificuldades e características de alunos reais com autismo e são organizadas em tabelas de modo que o professor consiga identificar as áreas onde o aluno mais precisa de adequações em seu dia-a-dia. Trata-se de uma demonstração mais prática e real, em oposição aos temas mais teóricos já abordados nos dois primeiros artigos: no primeiro, foi discutido o conceito de autismo e outras síndromes relacionadas a ele e, no segundo trabalho, a didática em sala de aula a respeito do autismo foi abordada.

Para explicar minha escolha a respeito do texto, precisarei explicar sobre a minha experiência acadêmica e profissional. Minha história tem início no ano de 2012, quando comecei a lecionar aulas de inglês nas escolas *Mr. Lincoln* e *Influx*, ambas localizadas no Jardim Botânico de Brasília, onde eu lecionava aulas para crianças, adolescentes e adultos.

Dois anos depois, comecei a estagiar em um reforço escolar (Intelecto - Centro de Desenvolvimento humano) no bairro Sudoeste de Brasília, onde eu passava 4 horas diárias dando aulas de reforço em inglês para crianças que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem em suas escolas. Durante essa minha experiência, pude estar em contato com alunos que também apresentavam algum tipo de síndrome, como o Autismo, Síndrome de Asperger e também Síndrome de Down. Assim que os conheci, percebi que em lugar algum onde eu havia trabalhado eu havia recebido uma preparação adequada para ensinar alunos que sássem do “comum”.

No início do estágio me deparei com dificuldades em ministrar as aulas. Eu não fazia ideia de como manter a atenção desses alunos em sala, e muito menos de me fazer compreendida em assuntos que demandavam mais dedicação por parte deles. No entanto, a minha dificuldade não se limitava a transferir o conteúdo: com o tempo percebi que eu também tinha a responsabilidade de ensinar coisas mais básicas do dia-a-dia, coisas que eu percebia que os pais já haviam dito, mas que eles ainda não haviam compreendido de maneira correta. Lavar as mãos após assoar o nariz e não falar sobre assuntos inadequados em sala de aula por exemplo, eram instruções que eu os relembrava constantemente.

Pude aprender que alunos com dificuldades em absorver o conteúdo ministrado em sala têm um modo de aprendizado diferente dos demais alunos: por vezes, o aluno necessita de uma abordagem visual e não só auditiva. Muitos alunos conseguem uma fixação melhor do conteúdo por meio de brinquedos, jogos e histórias. Lembro-me de uma vez em que a estagiária de Geografia ensinava seu aluno com autismo através de um mapa-múndi sobre a mesa, onde colocou vários barquinhos e bonequinhos de brinquedo, enquanto lhe contava na história sobre a colonização do Brasil.

Os outros estagiários e eu vimos que era fundamental termos uma reunião para que nos fossem explicadas as síndromes com as quais nós lidávamos e que nos fosse ensinada a maneira correta de ensinar o conteúdo e lidar com esses alunos especiais. A responsável pelo estabelecimento, Francisca Rios, nos reuniu a fim de que pudéssemos ter um entendimento melhor acerca das dificuldades encontradas ao lidar com alunos especiais.

Foi explicado que o reforço escolar recebeu alunos especiais porque os pais não queriam que seus filhos estudassem em instituições especializadas, pois viam a necessidade de incluí-los em um ambiente escolar comum, visto que é na escola que se começa a inclusão na sociedade. Francisca, a responsável pelo estabelecimento, pedagoga e psicopedagoga, nos esclareceu que estávamos caminhando para que pudéssemos estar aptos a lidar com esses alunos, mas que tudo era muito recente, e por isso ainda não havíamos tido um treinamento mais específico.

Após um mês no estágio, tivemos uma reunião para que pudéssemos ensinar alunos que têm dificuldade de aprender da maneira mais tradicional. Francisca nos esclareceu, de maneira informal, dúvidas sobre as síndromes dos alunos que lá estudavam e sobre como lidar com suas limitações e necessidades. Aprendemos que muitas vezes o aluno não entende o conteúdo porque utilizamos a abordagem incorreta para que ele o possa absorver de maneira eficaz. Aprendemos que ensinar e aprender são meramente habilidades de utilizar dos meios corretos, e que se respeitarmos as necessidades dos alunos, eles conseguirão chegar longe.

O reforço escolar tem como missão ajudar na inclusão desses alunos em suas respectivas escolas, e desde 2014 os docentes e estagiários têm atendido a cursos e palestras sobre diversas síndromes e sobre como ensinar crianças portadoras. A preparação dos estagiários tem sido mais formal, e a instituição de ensino está cada dia mais preparada para receber esses alunos.

Nesse estágio tive contato com diversos alunos que me marcaram a memória pela forma diferente de se expressar. Alunos que somente se sentavam se antes pudessem arrumar toda a estante de livros da parede, ou que não gostavam de ser liberados mais cedo que o combinado por não gostarem de mudanças em sua rotina. Diferenças essas que são facilmente explicadas quando lemos sobre as características do Autismo ou da Síndrome de Asperger.

Eu e meus colegas de estágio não tivemos a preparação adequada para lidar com alunos que necessitavam de métodos diferentes dos usuais em seu ensino, e visto que estagiei em um reforço escolar que está se especializando cada vez mais no ensino de alunos especiais, imagino que em escolas comuns esse tipo de preparo seja praticamente inexistente. Isso acontece porque não há preocupação em receber esse tipo de aluno em uma escola comum. A preparação de professores e docentes é fundamental para que o aluno possa se sentir compreendido no ambiente escolar não só pelo professor, mas também pelas outras crianças. A escola é a responsável por incluir o aluno na vida pública, por isso é necessário que haja uma preparação adequada para que os professores sejam capazes de incluir esses alunos na sociedade.

Pela falta de convivência ou informação, os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento podem ser percebidos de maneira preconceituosa pelas pessoas. É de suma importância que informações mais detalhadas sejam divulgadas ao redor do mundo, visto que a visão sobre essas síndromes é geralmente deturpada e limitada. Mais além, disponibilizar métodos de ensino e expor as perspectivas de mundo que estas crianças têm é também extremamente necessário para que elas possam ter um futuro melhor pela frente.

É com base no despreparo de professores de escolas comuns do nosso país em ensino de crianças especiais e em minha própria experiência que escolhi dar continuidade ao mesmo texto já abordado nos meus dois trabalhos na disciplina de Teoria da Tradução II: “*Teaching Students with Autism: a Resource Guide for Schools*”⁹, um manual da Colúmbia Britânica do Canadá em que recursos e abordagens são disponibilizados para que possam ser utilizados por escolas, professores, docentes ou até mesmo qualquer pessoa que tiver interesse em se informar um pouco mais para lidar com crianças especiais. Nesse meu projeto, o capítulo

⁹MINISTRY OF EDUCATION. **Teaching students with autism**: a resource guide for schools. British Columbia, 2000. Disponível em: <<https://www.bced.gov.bc.ca/specialled/docs/autism.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

intitulado “*Case studies*” é traduzido com o intuito de continuar essa fonte de conhecimento acerca do ensino das síndromes relacionadas ao autismo no ambiente escolar.

O sistema de ensino brasileiro só está preparado para lidar com alunos “ideais”, sem nenhuma grande dificuldade e com maiores motivações. A crença de que alunos especiais somente devem frequentar instituições especializadas limitou a busca de conhecimento para lidar com esses alunos em escolas comuns. O professor, acima de tudo, deve receber uma formação acadêmica de qualidade para que seja capaz de atender alunos com peculiaridades e dificuldades, e para que saiba como utilizar os materiais a ele disponibilizados, pois a escola será a responsável pelo começo da inclusão social.

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988¹⁰ prevê o dever do Estado na educação de pessoas com deficiência, seja ela física, mental, intelectual ou sensorial. No inciso III, o artigo é mais detalhado:

[..] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;[...]

Apesar de o ensino especializado estar previsto na Constituição Federal, ele não está presente na maior parte da rede de ensino regular. Assim, é dever do Estado promover a integração social do jovem deficiente preferencialmente em rede regular de ensino, sendo isso somente possível através da capacitação de profissionais.

Portanto, traduzo esse material para somar conhecimento didático para o nosso país, que é tão precário na área da educação especial no sistema de ensino regular. É fundamental que materiais como esse sejam disponibilizados para que professores e docentes possam para utilizá-los não só em escolas especiais, mas também em escolas comuns, visto que há escassez de condições materiais, como treinamento de docentes e recursos didáticos, para que o trabalho pedagógico se concretize.

¹⁰BRASIL. Constituição (1988). Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 ago. 2017.

2 PROJETO DE ESCRITURA

2.1 O autismo

O autismo infantil pode ser considerado um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por um quadro comportamental peculiar que envolve sempre as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento em graus variáveis de severidade; esse quadro é, possivelmente, inespecífico, e representa uma forma particular de reação do sistema nervoso central frente a uma grande variedade de insultos e pode afetar, de forma similar, determinadas estruturas do sistema nervoso central em períodos precoces do desenvolvimento (SCHWARTZMAN, 1997).

Hobson (2002) afirma que um bebê já é preparado para ser sensível e responder às emoções das pessoas que o cercam. Assim, desde o momento de seu nascimento o engajamento afetivo e a interação com outras pessoas já são possíveis. Com o crescimento do bebê outras habilidades vão sendo desenvolvidas, como seguir o apontar e o olhar da mãe, mostrar e dar para a mãe e a imitação.¹¹ É a partir da imitação e da compreensão das intenções comunicativas dos outros que ele irá desenvolver a linguagem (CARPENTER, NAGELL & TOMASELLO, 1998).¹² Esse é um aspecto em que uma criança autista pode apresentar dificuldades: sua comunicação pode ficar prejudicada porque seus objetivos sociais são outros, visto que ela se comunica principalmente para regular o comportamento dos que a rodeiam (CAROLINA LAMPREIA, 2007).¹³

“... o autismo, embora possa ser visto como uma condição patológica, também deve ser encarado como um modo de ser completo, uma forma de identidade profundamente diferente...” (OLIVER SARCS, 1998, p.35)

Leo Kanner (1943), um psiquiatra austríaco diretor da psiquiatria infantil do hospital John Hopkins, foi o primeiro a caracterizar o autismo como “Distúrbio Autístico Inato do Contato Afetivo”. Em sua obra, “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”¹⁴, ele descreveu onze crianças que se isolavam e tinham preferência pela “mesmice” e as denominou de autistas.¹⁵ Um ano mais tarde, Hans Asperger (1944), psiquiatra e pesquisador, escreveu o

¹¹ Hobson, P. (2002). **The cradle of thought**. London: Macmillan. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epc/v24n1/v24n1a12.pdf>> Acesso em: 27 out. 2017.

¹² Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). **Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age**. Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial N° 255, 63.

¹³ LAMPREIA, C. **A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo**. Campinas, 2007.

¹⁴ KANNER, L. **Distúrbios autísticos de contato afetivo**. Disponível em: <<http://www.profala.com/artautismo11.htm>>. Acesso em: 28 out. 2017.

¹⁵ HISTÓRIA do autismo. Instituto Pensi. Disponível em: <<http://autismoerealidade.org/informe-se/sobre-o-autismo/historia-do-autismo/>>. Acesso em: 28 out. 2017.

artigo “A psicopatia autista na infância” em que descreveu um comportamento muito semelhante ao comportamento das crianças autistas, e os chamava de “pequenos professores”, pois tinham habilidade de discorrer sobre um mesmo assunto detalhadamente. O nome da síndrome de Asperger é em homenagem a ele.

O autismo tem muitas etiologias, sendo elas ligadas a fatores genéticos, ambientais, imunológicos e neurológicos. É um distúrbio neurológico primordialmente hereditário e de desenvolvimento complexo, e é caracterizado pela dificuldade de interação social, comunicação verbal e não-verbal e comportamento restrito e repetitivo.¹⁶ Por apresentar variados graus de severidade nas habilidades relacionadas à comunicação e nos padrões de comportamento, o uso do termo “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID)” se tornou mais apropriado.

O diagnóstico é feito por meio do Manual Estatístico e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria, o DSM-IV¹⁷. A criança autista deve ser avaliada por uma equipe multidisciplinar e a escala de avaliação mais utilizada é a *Childhood Autism Rating Scale (CARS)*¹⁸. O DSM-V fez mudanças nos critérios de diagnóstico do autismo, e acabou por adotar o termo “Transtorno do Espectro Autista” (TEA). De acordo com Santos (2008), o diagnóstico do autismo é clínico, pois ainda não existem exames específicos que possam contribuir para o diagnóstico de maneira eficaz. No entanto, há alguns estudos que indicam que pode haver uma relação entre anormalidades em determinados cromossomos e o autismo.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) refere-se ao autismo e a todos os distúrbios associados a ele, como a síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Generalizado do Desenvolvimento não especificado (PDD-NOS). O TEA é um grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro, em que podem ser diagnosticados diversos graus de comprometimento. É possível que indivíduos dentro do Espectro possam se desenvolver ao longo do tempo, com terapias de linguagem e comunicação, programas educacionais, técnicas de mudança de comportamento,

¹⁶ **AUTISMO o que é?** Definição e características. Disponível em: <<http://entendendoautismo.com.br/artigo/autismo-o-que-e/>>. Acesso em: 28 out. 2017.

¹⁷DSM-IV. Pervasive Developmental Disorders. In: **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 4. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association; 1994. p. 65-78.

¹⁸SCHOPLER, E; REUCHLER, R; RENNER, B. **Childhood Autism Rating Scale (CARS)**. Los Angeles: Western Psychological Services; 1986.

acompanhamento com psicólogos, e que consigam ficar cada vez mais próximos do esperado para a sua idade cronológica.¹⁹

Indivíduos diagnosticados com o TID apresentam características em comum, que durante o ensino e convivência são mais perceptíveis, listados abaixo²⁰:

- Dificuldade significativa na comunicação: indivíduos dentro do espectro autista podem apresentar pouca ou até mesmo nenhuma linguagem expressiva ou receptiva, muitas vezes ecológicas.
- Dificuldade na interação social: elas podem se isolar completamente, se sentir inseguras para interagir ou podem ser ativas demais e abordar outras pessoas de maneira peculiar. Isso pode afetar as atividades em grupo da escola e também as amizades do aluno autista.
- Hipersensibilidade a estímulos sensoriais: há crianças cuja resposta para esses estímulos pode ser nula ou quase nula, mas há aquelas que são extremamente sensíveis a sons ou estímulos visuais. Isso pode ser um problema em ambientes escolares, onde o barulho e as outras crianças são perturbadores para uma criança autista. De início, a adaptação do ensino em um local mais isolado e tranquilo pode se fazer necessária.
- Comportamentos peculiares: pode haver engajamento em comportamentos de auto-estimulação, como se balançar, bater palmas, girar ou falar a mesma frase diversas vezes. As crianças também podem apresentar comportamentos atípicos para brincar, pois costumam usar brinquedos de forma diferente do uso comum deles, como alinhá-los ou desmontá-los ou terem fascínio pelo movimento das peças (como hélices). Demonstrações de afeto podem ser percebidas com indiferença ou inapropriadamente.

De acordo com a literatura atual, o autismo ainda não tem cura, mas por meio de tratamentos específicos é possível que comportamentos indesejados sejam gradualmente atenuados. A psicoterapia comportamental é indicada para autistas e facilita lidar com essas crianças, fazendo-as ser mais organizadas e bem estruturadas por meio do processo de condicionamento (SANTOS, 2008).

2.2 O aluno autista: complexidades da tarefa pedagógica

¹⁹ **O QUE é autismo ou transtorno do espectro autista?** Disponível em: <<http://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-o-autismo/o-que-e-autismo/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

²⁰Lear, K. **Um Programa de Treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo auto-estabelecido**. Toronto, Ontario: 2004.

Silva e Mulick (2009) defendem a importância do diagnóstico precoce para um prognóstico e desenvolvimento melhor da criança autista. A partir do diagnóstico é possível a utilização de abordagens adequadas para o desenvolvimento das áreas que apresentam mais prejuízos, como a interação social, a comunicação e o comportamento.²¹ O envolvimento dos pais da criança é fundamental para que seu tratamento possa ser mais efetivo. Uma vez diagnosticada, a preocupação dos pais da criança passa a ser se a criança conseguirá acompanhar o ritmo de uma escola comum ou se será necessária a mudança para uma escola especializada.

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) ainda são pouco conhecidos no Brasil. O desconhecimento da síndrome por parte dos docentes e professores e a falta de materiais pedagógicos para lidar com crianças especiais têm sido um obstáculo para o ensino apropriado. Crianças autistas respondem ao ambiente de forma diferente de uma criança normal. O indivíduo diagnosticado com o TEA é classificado como pessoa deficiente de acordo com o Estatuto da pessoa com deficiência (2015):

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo 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. (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2015).

A partir dessa classificação de 2015, atualmente a pessoa diagnosticada com autismo tem todos os direitos de uma pessoa deficiente, de acordo com a Constituição Federal:

“§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: (Redação da Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação da Emenda Constitucional nº 65, de 2010)”

Assim, a Constituição Federal brasileira assegura às pessoas autistas direitos e garantias fundamentais para que sua autonomia seja mais bem desenvolvida, como o transporte público gratuito e integração social. Além disso, o artigo 208 da CF prevê o dever

²¹ **Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas.** *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2009, vol.29, n.1, pp.116-131. ISSN 1414-9893. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000100010>. Acesso em: 20 out. 2017.

do Estado no atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Hartup (1989) discute a importância da convivência da criança com seus pares da mesma faixa etária. Ele defende que a interação com outras crianças é fundamental para a socialização. Dessa forma, Lemos et al. concluem que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades da criança autista: é no ambiente escolar que a criança terá a oportunidade de conviver com outras crianças da mesma faixa etária, compartilhar experiências e trocar ideias.²²

Hoher Camargo afirma que crianças com comportamentos típicos poderão proporcionar modelos de interação para que crianças do espectro possam imitá-las. Dessa maneira, haverá uma troca de aprendizagem e desenvolvimento entre a criança autista e a comum, além de ser uma forma de evitar o isolamento contínuo da criança do espectro.²³

A diretora de políticas de educação especial do Ministério da Educação, Martinha Dutra dos Santos, expôs sua opinião sobre o ambiente escolar como fator fundamental para o desenvolvimento humano:

A escola constitui-se em espaço privilegiado para o reconhecimento e a valorização da diferença, como fator de desenvolvimento integral dos seres humanos. Em uma escola inclusiva todos se beneficiam quando a diversidade se torna motivo de aprendizagem e de respeito mútuo. (SANTOS, 2016).

Desse modo, entende-se que a integração da criança especial em uma escola comum trará inúmeros benefícios não só para ela, mas também para todos os que a cercam, pois terão a oportunidade de conviver com diversidades, contribuindo assim para a sua formação de caráter. Para a criança autista, estar em uma escola de ensino regular será bom para o seu tratamento principalmente a respeito de sua socialização. A convivência com pares será fundamental para que o autista possa se desenvolver por meio dos exemplos e da imitação.

²² LEMOS et al. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Rev. bras. educ. espec. vol.20 no.1 Marília Jan./Mar. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009> Acesso em: 25 out. 2017.

²³ HOHER, C. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Psicol. Soc. vol.21 no.1 Florianópolis Jan./Apr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008> Acesso em: 25 out. 2017.

No entanto, em face ao diferente, alguns receios ainda assolam educadores ao se depararem com uma criança com aprendizagem diferente da normal. Goldberg, Pinheiro, & Bosa (2005) demonstraram em um estudo exploratório que a maior preocupação dos professores em face à inclusão de alunos com autismo em uma escola se baseava em fatores pessoais, como a ansiedade e o medo à sintomatologia, e não à criança em si. Os professores de fato estavam preocupados em como lidar com a agressividade dos alunos em sala de aula, apesar de esse não ser um comportamento prototípico do autismo.

Baptista, Vasques e Rublescki (2003) também fizeram um estudo sobre o ensino de crianças autistas e constataram que o desconhecimento das características da síndrome leva os professores a uma ideia distorcida sobre ela, principalmente quanto à capacidade de comunicação. Desse modo, a expectativa de educabilidade desses alunos fica limitada, o que leva o professor a não adotar práticas pedagógicas calcadas nas habilidades do aluno.²⁴

Em face das dificuldades apresentadas, particularidades em relação ao ambiente escolar e também à didática de ensino devem ser observadas para que o aluno autista consiga se adequar e também absorver o conteúdo exposto em sala de aula. O manual “*Teaching Students with Autism: a Resource Guide for Schools*” apresenta muitos exemplos de maneiras como o professor pode lidar com o aluno em diversas situações, como acessos de raiva, comportamentos perturbadores e também ansiedade. É importante que o educador tenha conhecimento sobre aspectos característicos da síndrome e como contornar suas dificuldades de aprendizagem antes de começar o ensino.

Como exemplo, é importante saber que o ambiente de estudos não deve ser modificado frequentemente e que não deve haver muitas alterações em sua rotina, uma vez que autistas têm muita dificuldade de lidar com mudanças e ambientes desorganizados. O professor deve fazer um planejamento com base em uma rotina organizada e bem estruturada. Devem-se observar também quais canais de comunicação a criança tem mais facilidade de

²⁴ BATISTA et al. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura.** Psicol. Soc. vol.21 no.1 Florianópolis Jan./Apr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008> Acesso em: 28 out. 2017.

assimilar, pois há crianças que assimilam melhor conteúdos visuais e há aquelas que respondem melhor por meios auditivos.²⁵

2.3 Didática para alunos autistas

De acordo com Berohff (1991), alguns métodos de abordagem de ensino podem colaborar para que a criança consiga se desenvolver e até diminuir alguns dos obstáculos que o autismo impõe. A rotina diária bem estruturada é necessária para que a criança se situe no espaço-tempo e não tenha tantas inseguranças ou distúrbios de comportamento. Expor o indivíduo aos elementos da natureza também contribui para que ele tenha uma percepção melhor do mundo por meio do contato com o sol, a chuva, o vento e etc.

É a partir da didática escolhida que o professor fará proveito da melhor estratégia de ensino para cada aluno. Segundo Veiga (1989, p. 44), “a Didática é compreendida como um conjunto de regras visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente”.²⁶ Ela é um ramo da pedagogia que estuda o ensino e a aprendizagem dentro do ambiente escolar e compreende os métodos e processos de transmissão de conhecimento do professor para o aluno e a absorção desse conteúdo por parte do aluno.²⁷

É a partir da didática que o conteúdo é ensinado, o qual está intimamente relacionado ao ambiente social em que o aluno está inserido, e é por meio dele que fará relações entre o que é ensinado e o seu significado real.²⁸ Para que o aluno consiga compreender o que está sendo ensinado, é fundamental que o que está sendo exposto seja parte de seu cotidiano, para que ele possa se identificar e fazer correlações com o que ele já conhece. Uma das estratégias de ensino da didática são os materiais didáticos, que visam estimular o interesse do aluno a buscar novos conhecimentos, a desenvolver novas tarefas e a participar da interação com o professor. O papel do professor é de procurar novas alternativas para a sala de aula, sempre

²⁵ LOPES, D. PAVELACKI, L. **Técnicas utilizadas na educação dos autistas**. Disponível em: <http://www.educamoc.com.br/admin_blogs/assets/uploads/bfc70e185171153f359cc981d3305867.PDF>. Acesso em: 15 jun. 2017.

²⁶ VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

²⁷ BARBOSA, F.; FREITAS, F. **A didática e sua contribuição no processo de formação do professor**. Disponível em: <http://fapb.edu.br/media/files/35/35_1939.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

²⁸ BARBOSA, F.; FREITAS, F. **A didática e sua contribuição no processo de formação do professor**. Disponível em: <http://fapb.edu.br/media/files/35/35_1939.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

buscando se atualizar e descobrir novas formas de chamar a atenção do aluno através de músicas, revistas, jogos ou qualquer material que tenha função didática.²⁹

2.4 Método ABA e Plano de Ensino Individualizado para aluno autista

No Brasil, o método ABA, *Applied Behaviour Analysis* (Análise de Comportamento Aplicada), tem sido utilizado no ensino de crianças com autismo. O termo vem do campo científico do Behaviorismo, o qual observa, analisa e estuda a interação do ambiente com o comportamento humano e a aprendizagem (LEAR, K. 2004). O termo “ABA” tem sido utilizado apenas para referir-se à metodologia de ensino para crianças com autismo.

O autismo é uma condição crônica caracterizada por prejuízos significativos em áreas do desenvolvimento e, por esta razão, o tratamento deve ser contínuo e envolver uma equipe multidisciplinar (SCHWARTZMAN, 2003). O tratamento precoce é fundamental para que haja redução dos comportamentos inadequados e para que a criança possa ser mais independente.

De acordo com Robson Brino Faggiani (2011), “O objetivo principal da Terapia ABA para as crianças diagnosticadas com autismo é aumentar sua percepção do mundo ao redor, suas interações sociais e sua comunicação.”

A metodologia ABA tem início em casa, com a participação dos pais, mas também pode ser aplicada na escola. O programa consiste em identificar as habilidades e comportamentos que precisam ser melhorados para logo em seguida traçar objetivos e delinear uma intervenção de estratégias comportamentais. Esse método auxilia crianças autistas de diversas maneiras, como por exemplo, enfatizar comportamentos desejáveis na criança, como a interação social; ensinar novas habilidades, como habilidades sociais e de comunicação ou manter comportamentos (por exemplo, o autocontrole).

Essa metodologia se fundamenta nas potencialidades já presentes nas crianças e as enfatiza para que elas sejam ainda mais desenvolvidas. Reforços positivos, ou seja, consequências que estimulam o comportamento desejado da criança são a principal

²⁹PORTAL educação. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/o-que-e-didatica/53451>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

característica do método. O tratamento comportamental busca a experimentação, registro e a constante mudança no indivíduo.³⁰

Os estudos de caso do “*Teaching Students with Autism: a Resource Guide for Schools*”³¹ se baseiam na prática da análise do comportamento, sempre mencionando e instruindo os profissionais a fazerem uso de reforços positivos para que o desenvolvimento da criança seja alcançado, além de personalizar a aprendizagem da criança por meio de Planos de Ensino Individualizados.

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é uma maneira de personalizar o conteúdo de acordo com as necessidades de cada aluno. O PEI deve levar em conta áreas não acadêmicas também, como a comunicação funcional e comportamentos adequados, e deve reunir metas de longo e curtos-prazos, podendo ser desenvolvido pela escola e pela família.

No PEI, os objetivos atingidos em cada período devem ser registrados e reavaliados a cada etapa. Ao longo dos estudos de caso do manual de ensino de crianças autistas, o PEI é demonstrado, por ser um método que deve ser utilizado nas escolas canadenses. O PEI e o método ABA são métodos extremamente importantes no desenvolvimento de uma criança autista.

2.5 Características do manual “*Teaching Students with Autism: a Resource Guide for Schools*”

O quarto capítulo do manual de ensino de alunos com autismo “*Teaching Students with Autism: a Resource Guide for Schools*” está disponível no site do governo da Colúmbia Britânica³² do Canadá e pode ser acessado por qualquer pessoa que deseja mais informações sobre o assunto. O site conta com diversos materiais disponíveis para todo o mundo, e não se limita às síndromes: guias e artigos que discorrem sobre crianças com dificuldades de aprendizado, crianças com deficiências físicas ou intelectuais e como fazer a adaptação delas também podem ser encontrados no site.

³⁰MIGUEL, C. Artigo publicado no BAB - Boletim Autismo Brasil n.2, de junho de 2005.

³¹MINISTRY OF EDUCATION. **Teaching students with autism:** a resource guide for schools. British Columbia, 2000. Disponível em: <<https://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/autism.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

³²MINISTRY OF EDUCATION. **Teaching students with autism:** a resource guide for schools. British Columbia, 2000. Disponível em: <<https://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/autism.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

O guia foi criado em 2008 como uma fonte de informação para professores e docentes das escolas da província. Além do autismo, o guia aborda os transtornos geralmente relacionados à síndrome, os quais são citados e explicados: como a Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, entre outros. O guia também expõe uma série de características que compõem os seus diagnósticos.

Com linguagem clara, objetiva e formal o texto se enquadra no gênero de divulgação científica. Esse gênero textual tem como função divulgar conhecimentos baseados em estudos de caso e visa veicular o conteúdo de forma simples e didática, para que todos possam ter acesso a ele.³³O texto tem o objetivo de ser um suporte de ajuda para escolas cujos planos de ensino não prevêem o ensino de alunos com algum transtorno invasivo do desenvolvimento. Dessa forma, o governo da Colúmbia Britânica do Canadá leva ao público informações pertinentes ao ensino de crianças especiais.

O manual é composto de nove capítulos, em que o governo discorre sobre o que é o autismo, suas características, como lidar e como fazer um plano de ensino individual, como ensinar alunos com autismo e Síndrome de Asperger e como planejar transições durante a vida do aluno. Em sua última seção há uma lista de recursos úteis, como serviços de apoio e consultivos, organizações, sites, materiais para imprimir e vídeos. Além disso, recursos adicionais e referências usadas no desenvolvimento do guia também estão inclusos para aqueles interessados em obter informações adicionais sobre o autismo.

2.6 Plano de Ensino Individualizado no capítulo nove, “*Case Studies*”

O capítulo nove, intitulado “*Case Studies*”, discorre sobre os casos reais de três alunos diagnosticados com autismo e seus Planos de Ensino Individuais, contendo suas principais características e dificuldades encontradas em uma sala de aula e em suas casas. Apesar de as informações terem sido alteradas em razão de sua confidencialidade, o capítulo apresenta informações fidedignas à realidade da rotina de uma criança autista.

Ao final de cada um dos três estudos de caso, são apresentadas tabelas com os objetivos, progresso, resultados e características que ainda podem ser melhoradas de cada aluno. Todas essas informações são detalhadas a cada ano para que possam ser comparadas com os resultados dos anos seguintes, a fim de medir o êxito e o progresso de cada um.

³³DIANA, Daniela. Texto de divulgação científica. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/texto-de-divulgacao-cientifica/>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

Além disso, as tabelas servem de referência para toda a equipe de profissionais que forem trabalhar no desenvolvimento do aluno que desejarem as utilizar como suporte, pois contém informações detalhadas demonstrando as técnicas abordadas durante o percurso dos outros capítulos, desde o controle de comportamento e a utilização de lembretes visuais e verbais até o Plano de Ensino Individual (PEI).³⁴

Ao final do PEI, há uma tabela em que observações a respeito de todas as melhoras, assim como de pontos que a criança ainda necessita de atenção para o próximo ano e intenções de projetos a serem feitos são anotados no campo de “Avaliação”. O PEI deve ser preenchido e acompanhado por todos os profissionais que estejam no acompanhamento da criança.

3. PROJETO DE TRADUÇÃO

3.1 Palavras técnicas e Políticas Públicas e a Adaptação

O Governo do Canadá, através de suas políticas públicas, disponibiliza à sua população alguns programas que visam assegurar o direito de cidadania de seus cidadãos. No manual, são encontradas referências de algumas dessas políticas públicas e palavras técnicas que se relacionam a elas. Ao disponibilizar os estudos de caso, o governo manteve boa parte das informações de acordo com os casos reais, fazendo o possível para que o guia fosse o mais fidedigno possível.

Tomei a decisão de adaptar, na medida do possível, o texto de chegada para a cultura brasileira, pois o meu objetivo neste trabalho era o de proporcionar ao leitor o material que a província da Colúmbia Britânica do Canadá também proporcionou aos seus leitores: formulários e fichas de avaliação para serem utilizadas em escolas contendo exatamente os mesmos campos para serem preenchidos. Tomei como fundamento a análise de Nida (1964) em *Principles of Correspondence*³⁵, de que há três fatores básicos a serem avaliados ao se fazer uma tradução, sendo a natureza da mensagem, os objetivos do autor e, conseqüentemente os do tradutor e o tipo de público visado pelo original e pela tradução.

Para fazer a tradução desse material tive que pensar nesses três fatores para que o meu resultado final fosse satisfatório. Primeiro, a partir da mensagem que o texto original carrega,

³⁴A partir desse ponto, a sigla PEI será utilizada para se referir ao Plano de Ensino Individualizado neste trabalho.

³⁵NIDA, E. (1958). **Principles of Correspondence**. In: Venuti, L. (ed.). *The Translation Studies Reader*. 2. Ed. New York: Routledge, 2004, p.126-140.

foi preciso fazer pesquisas e ler com muita atenção todo o manual para que eu pudesse compreender o seu conteúdo, e assim, poder transferi-lo para a língua-meta. Segundo, analisar o objetivo do Governo da Colúmbia Britânica ao disponibilizar tal material como fonte de recurso para professores, pais e interessados para que possam utilizar da melhor forma possível esse material que busca a inclusão social de alunos autistas. Objetivo esse que se tornaria o meu, disponibilizar um material que em nosso país é tão escasso em razão da ainda pequena preocupação com a inclusão social de alunos autistas. E terceiro, o público alvo visado pelo autor, escolas e educadores da província da Colúmbia Britânica, e o meu público alvo, escolas e educadores de escolas da rede de ensino regular do Brasil.

Vinay e Dalbernet (1958) em seu ensaio “*A Methodology for Translation*” classificam a tradução em dois tipos distintos, a tradução direta e a tradução oblíqua. A primeira, diz respeito à tradução literal ou a tradução de palavra por palavra, especialmente utilizada quando há uma proximidade de estruturas entre as duas línguas. No entanto, alguns efeitos estilísticos não conseguirão ser transferidos para a língua-meta sem afetar a sua ordem sintática ou o seu léxico. Por isso, outros métodos deverão ser utilizados a fim de preencher as lacunas, chamados de métodos da tradução oblíqua, em que a adaptação é um deles.³⁶

Nos procedimentos técnicos da tradução segundo Vinay e Darbelnet(1958: 90), a adaptação é o extremo limite da tradução. Ela consiste “nos casos onde a situação extralinguística a que se refere o TLO não existe no universo cultural dos falantes das LT” (Em que TLO significa Texto na Língua Original, e LT, Língua Traduzida).³⁷ Assim, o papel do tradutor seria o de criar uma situação equivalente no contexto extralinguístico da LT. A adaptação também pode ser descrita como equivalência situacional.

A seguir, demonstro situações em meu texto de partida que não são presentes na cultura brasileira e em que a adaptação foi uma alternativa que encontrei para preservar seu efeito no leitor brasileiro. Em “(...) *supporting Alan to develop coping skills for new challenges presented in the middle school environment (...)*” podemos perceber a diferença nos sistemas de ensino brasileiro e canadenses.

³⁶VINAY, J. P.; DALBERNET, J (1958). **A Methodology for Translation**. In: Venuti, L. (ed.). *The Translation Studies Reader*. 2. Ed. New York: Routledge, 2004, p. 84-93.

³⁷ VINAY, J. P.; DALBERNET, J (1958). **A Methodology for Translation**. In: BARBOSA, H. *Procedimentos técnicos da Tradução*.

Para que diferenças culturais entre Brasil e Canadá possam ser esclarecidas no contexto escolar, é necessário entender sobre o sistema de ensino canadense. No Canadá, a educação é formada por 10 sistemas provinciais e 2 territoriais, incluindo as escolas públicas, escolas "especiais" e escolas particulares. Os sistemas de ensino foram desenvolvidos para que pudessem acomodar a diversidade do país, e, por isso, não há um sistema de ensino federal no Canadá, cada província tem a responsabilidade exclusiva pelo seu ensino. As secretarias de ensino de cada província são responsáveis por estabelecerem normas, elaborarem currículos e subvencionarem instituições de ensino.³⁸

Dessa forma, no sistema escolar do Canadá, a criança normalmente leva de um a dois anos no Ensino Primário. Logo após, normalmente ao completar os seis anos, ela passa para o “*Primary School*”, que seria o ensino fundamental brasileiro. No entanto, nos referimos a ensino fundamental para todos os anos entre os 6 e 14 anos.³⁹ “*middle school*” é o estágio do sistema escolar norte-americano em que a criança é preparada para o Ensino Médio, o que seria equivalente aos anos entre o quinto e oitavo anos do ensino fundamental daqui do Brasil. Assim, sua tradução, adaptada para a cultura brasileira, ficou: “(...) para que o aluno Alan desenvolva habilidades de cooperação para novos desafios presentes no ambiente do ensino fundamental (...)”, como demonstrado na tabela a seguir:

Quadro 1.2.5 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan	Quadro 1.2.5 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan
(...) <i>supporting Alan to develop coping skills for new challenges presented in the middle school environment (...)</i>	(...) para que Alan desenvolva habilidades de cooperação para novos desafios presentes no ambiente do ensino fundamental (...)

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017.

Em outro trecho, “*Alan’s parents will continue to work on this over the summer and before school starts in September.*”, “*Summer*” é o período em que as férias escolares são maiores, entre uma série e outra, no Canadá. Logo a seguir, no mesmo trecho, o termo “*September*” é empregado como o mês de início de período letivo canadense. “*Summer*”, portanto, foi traduzido por férias, tendo em vista que o verão do Brasil acontece no meio do ano, entre um semestre e outro da mesma série. Em consequência, o mês de janeiro substituiu “*September*” na língua de chegada, pois é o mês em que o período escolar começa no Brasil.

³⁸ CANADA International. Disponível em: <http://www.canadainternational.gc.ca/brazil-bresil/about_a-propos/education.aspx?lang=por>. Acesso em: 14 nov. 2017.

³⁹ EDUCATION System in Canada. Disponível em: <<https://www.classbase.com/Countries/canada/Education-System>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

Vinay e Dalbernet (1958) advogam que muitas vezes há uma recusa no uso da adaptação porque “não afeta somente a estrutura sintática, mas também o desenvolvimento de ideias e como elas são representadas no parágrafo”⁴⁰, assim demonstrado no trecho anterior, em que a adaptação de “*summer*” para férias tornou necessária a adaptação de “*September*” “antes que o ano letivo comece”, uma vez que é o período de férias escolares entre um ano letivo e outro. Na tabela a seguir, o texto original e a versão 2, respectivamente estão representadas:

Quadro 1.2.5 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan	Quadro 1.2.5 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan
<i>Alan's parents will continue to work on this over the summer and before school starts in September.</i>	Seus pais continuarão a trabalhar nisso durante as férias e antes que o ano letivo comece.

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017.

Outro exemplo disso foi a minha adaptação do campo de membros da equipe da tabela do plano de Ensino Individualizado de Karen, que no texto original foi preenchido com “Ellen Branth/MCF social worker”. A sigla “MCF” se refere ao Ministério da Colúmbia Britânica do Desenvolvimento da Criança e da Família, o qual juntamente com seus parceiros, é responsável por serviços de inclusão, culturalmente respeitosos e acessíveis a crianças, jovens e famílias. As famílias têm acesso a programas destinados a saúde mental, a bebês e crianças com necessidades especiais, bem-estar da criança, adoção e justiça da criança e adolescente.⁴¹ Abaixo, o formulário original:

Quadro 1.1.3 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Karen

STUDENT NAME <u>Karen</u>	
TEAM MEMBERS	
Beth Masters /school administrator	John Akins /classroom teacher
Hugh and Betty /parents	Jane Wilson / TA
Rex Bond / Resource Teacher	Ellen Branth / MCF Social Worker
Stan Uster / SLP	/

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017.

⁴⁰VINAY, J. P.; DALBERNET, J (1958). *A Methodology for Translation*. In: Venuti, L. (ed.). *The Translation Studies Reader*. 2. Ed. New York: Routledge, 2004, p. 84-93.

⁴¹MINISTRY OF CHILDREN AND FAMILY DEVELOPMENT. 2017/18 – 2019/20 Service plan. Disponível em: <<http://www.bcbudget.gov.bc.ca/2017/sp/pdf/ministry/cfd.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

Para que o leitor brasileiro soubesse e conseguisse identificar com facilidade o significado da sigla e, conseqüentemente, o responsável da equipe referente aqui no Brasil, esta sigla na versão dois foi traduzida por “MDS”, que é a sigla referente ao Ministério do Desenvolvimento Social do Brasil.⁴²Um espelho do formulário traduzido foi disponibilizado abaixo:

Quadro 1.1.3 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Karen

NOME DO ALUNO (A): **Karen**

MEMBROS DA EQUIPE

Beth Masters	/administrador (a) da escola	John Akins	/ professor de classe
Hugh e Betty	/ pais	Jane Wilson	/ professor (a) assistente
Rex Bond	/ professor de apoio	Ellen Branth	/ Assistente social MDS
Stan Uster	/ Fonoaudiólogo		/

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017.

Além das Políticas Públicas, algumas palavras técnicas foram destacadas e separadas dentro do mesmo quadro, por serem palavras que também me apresentaram um certo grau de dificuldade na hora da tradução, por não terem um correspondente específico no português. Um exemplo disso se encontra no seguinte trecho:

Quadro 1.2.3 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan	Quadro 1.2.3 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan
<i>If aggression escalates, use baskethold from behind</i>	Se o comportamento agressivo se intensificar, segure-o por trás com os seus braços cruzados pela frente

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017.

A expressão em inglês “*baskethold from behind*” que consiste na forma de segurar uma pessoa para que ela fique imóvel. Essa técnica é utilizada quando a criança faz birra ou mesmo quando apresenta risco de se machucar, como por exemplo quando está batendo a cabeça seguidamente. Como não há uma palavra específica no português para a sua tradução, parafraseei a expressão no português, de modo que em minha tradução ficou: “Se o comportamento agressivo se intensificar, segure-o por trás com os seus braços cruzados pela frente”.

⁴² BRITISH COLUMBIA. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social>> Acesso em: 9 nov. 2017.

BRITISH COLUMBIA. Disponível em: <<https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/children-and-family-development>>. Acesso em: 09 nov. 2017

3.2 Elementos Culturais e Estrangeirização

Em uma primeira leitura do texto original, termos que são inerentes da cultura canadense não foram compreendidos por mim. Pude perceber que a competência linguística não é suficiente para a compreensão de um texto. Segundo Maria Luíza Ortiz Alvarez,

“Cada sociedade tem características próprias que a diferencia das demais; assim, seu conteúdo cultural varia bastante de uma comunidade para outra, inclusive dentro de uma mesma. Portanto, é imprescindível o estudo e análise dos valores culturais da língua-alvo.” (ORTIZ, 2000)

Assim, é necessário ter conhecimento a respeito da cultura na qual o texto a ser traduzido está inserido. Ainda segundo Ortiz, a cultura

“(...) envolve a história de um povo, seu modo de pensar e agir, tudo aquilo que vive no dia a dia, que executou no decorrer dos anos; seus hábitos, suas crenças, sua religiosidade, como se comunica e como se relaciona com as outras comunidades.” (ORTIZ, 2000)

A linguagem do texto, portanto, carrega a cultura em que ele está inserido. É possível ver marcas da cultura canadense através de passagens do guia como em “*Raj hopes to graduate with a Dogwood next year.*”, em que “Dogwood” era um termo desconhecido para mim.

Para a tradução de trechos em que a intertextualidade está presente, uma pesquisa mais elaborada a fim de escolher a maneira mais adequada para se fazer a tradução foi necessária. De acordo com Kristeva (*apud* KOCH, BENTES e CAVALCANTE, 2008), “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto.”⁴³ Ou seja, todo texto remete a outros, não existindo texto neutro. A intertextualidade está ligada ao “conhecimento de mundo”, comum a quem escreveu e ao receptor do texto. Visto que os leitores do texto de partida são de cultura diferente do texto de chegada, é provável que não compartilhem o mesmo conhecimento acerca do texto. Assim, em minha tradução foi necessário que alguns termos que foram mantidos na língua original fossem acompanhados de uma nota de rodapé explicativa, contendo conceitos e definições a respeito de cada palavra.

⁴³ KOCH, Ingedore G. Villaça; Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade diálogos possíveis**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Quando pesquisei a respeito de “*Dogwood*”, no site do governo da Colúmbia Britânica do Canadá⁴⁴, me deparei com algumas opções de tradução: eu poderia omitir a palavra “*dogwood*” se esta não fosse essencial para a compreensão do leitor e a substituiria por “Raj espera se formar com excelência no próximo ano”; no entanto, “*dogwood*” é um diploma que somente alunos que conseguem ultrapassar o total de 80 créditos ao final do Ensino Médio podem receber. Ou seja, trata-se de um objeto importante na graduação de um aluno normal, e tendo em vista que Alan é um aluno diagnosticado com autismo, que demonstra ter muitas dificuldades de comunicação, interpretação e compreensão, a conquista de se formar com esse tipo de diploma é extremamente significativa.

Quadro 1. Tradução, versões e comentários (original)	Quadro 1. Tradução, versões e comentários (versão 2)
<i>Some assignments have been significantly adapted for Communications 11, and Raj hopes to graduate with a Dogwood next year.</i>	Alguns trabalhos têm sido bem adaptados para Comunicações 11, e Raj espera se formar com um <i>Dogwood</i> * no próximo ano. *Nota: “ <i>Dogwood</i> ” se refere ao tipo de diploma adquirido na Colúmbia Britânica do Canadá pelos alunos do ensino médio que ultrapassam 80 créditos. Disponível em: https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/support/graduation . Acesso em: 12/11/2017.

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017.

Desse modo, a minha opção de tradução foi manter o termo em inglês e adicionar uma nota de rodapé a fim de explicar ao leitor que se trata de um diploma que somente alunos que se dedicam mais em seus estudos conseguem recebê-lo.

Para as situações em que mantive os termos em inglês, utilizei-me do modelo de Catford (1965) de tradução parcial, em que elementos da língua original não são traduzidos, mas são incorporados na língua-meta, assim denominado de “transferência”, por Catford e de “empréstimo”, por Vinay e Dalbernet (1977, q.v. 2.1.1).⁴⁵

As notas atribuídas no sistema canadense também diferem do sistema brasileiro. Enquanto no Brasil distribuem-se notas em números, no Canadá as notas são em letras. No entanto, cada província tem o seu sistema de notas. Em “*Raj is earning C to C+ grades in his*

⁴⁴ Disponível em: <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/support/graduation>. Acesso em: 12/11/2017.

⁴⁵ CATFORD, J. C. *A linguistic theory of translation*. Oxford: Oxford University Press, 1965.

courses with adaptations”, a nota C varia de 6.0 a 6.39 no sistema de números brasileiro e C+ varia de 6.4 a 6.79.⁴⁶

Quadro 1.3.7 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder	Quadro 1.3.7 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder
<i>Raj is earning C to C+ grades in his courses with adaptations.</i>	Raj está tirando de 6.0 a 6.5 em seus cursos com adaptações.

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017.

O termo “*Gates-McGinitie*” é empregado nas tabelas de Rajinder para se referir às suas notas (“Compreensão de leitura Gates-McGinitie nota 3.6; Escrita Gates-McGinitie, nota 6.0.”). “*Gates-McGinitie*” é um exame criado para avaliar níveis de compreensão de leitura, especificamente nas áreas de decodificação, conhecimento de fonemas, fonética, vocabulário e compreensão, durante o ensino de alunos. O teste foi criado nos Estados Unidos de acordo com os padrões de leitura nacionais e é usado pelas escolas também no Canadá. Através do teste, os professores são capazes de comparar os níveis de habilidades de leitura entre alunos de um mesmo ano de forma individual ou até de grupos.⁴⁷ O termo foi mantido na tradução, pois é fundamental que o leitor tenha um parâmetro para comparação de notas caso queira pesquisar mais a fundo sobre o tema. Assim, alternativa que encontrei foi adicionar uma nota de rodapé com a sua definição e explicação. A seguir, texto original e versão 2, respectivamente:

Quadro 1.3 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder	Quadro 1.3 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder
<i>June 1996 – Key Math Grade 8.2, Gates-McGinitie Reading Comprehension Grade 3.6. Grade 7: Gates-McGinitie Spelling, Grade 6.0</i>	Junho 1996 – Nota principal de Matemática 8.2, Compreensão de leitura Gates-McGinitie* nota 3.6. 8º Ano: Escrita Gates-McGinitie, nota 6.0. *Nota: <i>Gates-McGinitie</i> ” é um exame criado para avaliar níveis de compreensão de leitura durante a educação de alunos. O teste foi criado nos Estados Unidos de acordo com os padrões de leitura nacionais e é usado pelas escolas também no Canadá. Através do teste, os professores são capazes de comparar os níveis de habilidades de leitura entre alunos de um mesmo ano. Disponível em: http://mylearningspringboard.com/gates-macginitie-reading-test/ . Acesso em: 12/11/2017.

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017.

⁴⁶CLASSBASE. Disponível em: <<https://www.classbase.com/Countries/canada/Grading-System>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

⁴⁷ GOLTCHÉ, Polly. What is the gates-macginitie Reading test? Disponível em: <<http://mylearningspringboard.com/gates-macginitie-reading-test/>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

Segundo Britto (2012), para que o texto original seja traduzido, deve haver uma correspondência entre os dois textos. Correspondência essa que não deve se limitar ao significado, mas que deve levar em conta aquelas características do plano do significante, como o estilo, a sintaxe, o grau de formalidade ou coloquialidade do texto original.⁴⁸ A tradução das tabelas de estudo de caso foi baseada nessa premissa.

Assim como afirma Britto (2010), “O trabalho do tradutor é uma forma de mediação cultural.”. Schleiermacher, em “Sobre os diferentes métodos da tradução”, 1813⁴⁹, considerava que o tradutor tinha apenas duas opções, domesticar o texto, adaptando-o completamente à cultura da língua-meta, ou estrangeirizá-lo, levando o leitor até o texto de partida. No entanto, ao que Britto (2010) afirma, o que o tradutor faz é o equilíbrio entre esses dois extremos, ora se aproximando de um, ora aproximando-se mais do outro.

Buscando esse equilíbrio entre culturas, pode-se perceber que em minha tradução em situações os termos em inglês, inerentes à cultura canadense, como por exemplo em “*dogwood*” e “*Gates-McGinitie*”, foram mantidos na segunda versão da tradução a fim de que os traços culturais do texto original não fossem completamente apagados, de modo a fazer o leitor lembrar que o texto que está lendo provém de uma cultura distante da sua. “É preciso forçar o leitor a sair da tranquilidade de seu mundo conhecido e obrigá-lo a enfrentar o Outro em toda a sua estranheza.”, advoga Britto (2010) aodescrever as vantagens de um texto com elementos estrangeirizantes. Logo, o objetivo da mediação cultural para Britto é a harmonia entre culturas, sem que uma se sobreponha sobre a outra:

“Para que o tradutor possa agir como mediador cultural e não como protetor da pureza de sua cultura, tem de haver um pressuposto básico: o de que as culturas podem interagir sem que uma seja engolida pela outra.” (BRITTO 2010: 141).

Em outra situação, no estudo de caso de Alan, seu relatório afirma que “o (s) professor (es) assistente (s) designado (s) a auxiliar Alan terão treinamento no *PRP Outreach Resource Program in Delta*”. *PRP Outreach Resource Program in Delta* é um programa que fornece consulta, treinamento e serviços de auxílio para todas as escolas públicas e independentes da província da Colúmbia Britânica no Canadá e que tem foco no aumento da capacidade dos funcionários para auxiliarem alunos com a síndrome do autismo. A equipe do programa

⁴⁸BRITTO, Paulo Henrique. **O tradutor como mediador cultural**. Synergies Brésil, Rio de Janeiro, 2010.

⁴⁹SCHLEIERMANCHER, F. Sobre os diferentes métodos de tradução. Trad. M. Von Muhlen Poll. In: HEIDERMAN, W. (org.). **Clássicos da teoria da tradução**: antologia bilíngue, alemão-português (vol. 1). Florianópolis: UFSC, Núcleo de Tradução, 2001.

fornece auxílio a educadores que requisitam suporte para crianças e adolescentes com autismo e promove abordagens baseadas em evidências que facilitam a prática de programas educacionais inclusivos.⁵⁰

Seguindo o raciocínio de Britto, optei por não traduzir esse termo por ser um marcador cultural e o nome do programa usado naquele país, sem equivalente na língua portuguesa, porém, coloquei uma nota de rodapé explicando o que é o programa para que o leitor possa se situar no texto. Dessa forma, o leitor tem a opção de pesquisar sobre programas nacionais brasileiros que possam oferecer treinamento similar para profissionais da educação. Original e versão 2, respectivamente:

Quadro 1.2.5 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan	Quadro 1.2.5 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan
<i>“The teacher assistant (s) assigned to support Alan will have training from PRP Outreach Resource Program in Delta (...)”</i>	O(s) professor(es) assistente(s) designado(s) a auxiliar Alan terão treinamento no <i>PRP Outreach Resource Program in Delta</i> ⁵¹ .

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017.

Mais adiante no texto original, nas tabelas de estudo de caso de Alan, nos deparamos também com o termo “SET-BC” em “(...) so arrangements for portable technology should be explored with SET-BC by June 1, 2000 for next year at the middle school”. “SET-BC” é um programa do Ministério da Educação do Canadá que fornece apoio às escolas da província da Colúmbia Britânica para que usem a tecnologia como suporte na educação. O programa foi criado em 1989 para fornecer tecnologia assistiva para alunos com deficiência. O Brasil não tem um programa como esse, específico para oferecer tecnologia assistiva às escolas. No entanto, nosso país oferece a tecnologia assistiva, com o objetivo de melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, habilidades de aprendizado e etc.⁵²

Optei, portanto utilização do método da tradução da adaptação, por traduzir o nome do programa por “tecnologia assistiva”:

⁵⁰ POPARD. Disponível em: <<https://www.autismoutreach.ca/>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

⁵¹ PRP Outreach Resource Program in Delta é um programa que se baseia em dar suporte a todas as escolas públicas da província da Colúmbia Britânica do Canadá com o propósito de aumentar a capacidade de seus funcionários para lidar com alunos autistas. Disponível em: <http://www.autismoutreach.ca/> Acesso em: 10 nov. 2017.

⁵² SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **O que é tecnologia assistiva?** Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

Quadro 1.2.5 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan	Quadro 1.2.5 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan
So arrangements for portable technology should be explored with SET-BC by June 1, 2000 for next year at the middle school.	(...) planos para tecnologia portátil devem ser explorados com tecnologia assistiva até 1 de novembro de 2000 para o próximo ano, no ensino fundamental.

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017..

“*Cooperative Education*” é um programa da Colúmbia Britânica do Canadá destinado a alternar períodos de estudos acadêmicos com uma verdadeira experiência de trabalho em diversas áreas. De maneira similar a um estágio, o progresso no trabalho é supervisionado e avaliado pelo empregador e é remunerado.⁵³ Desse modo, não traduzi para o português, por se tratar de um nome próprio de um programa canadense, o qual não tem um equivalente aqui. Ainda adaptando meu texto para a cultura brasileira, deixei o termo “*Cooperative Education*” em inglês na segunda versão da tradução e inseri, então, uma nota de rodapé para que o leitor pudesse ter conhecimento a respeito do programa, como demonstrado abaixo:

Quadro 1.3.7 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder	Quadro 1.3.7 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder
<i>Acro has asked for Raj to return next year, and staff are planning a Cooperative Education placement for half days in September.</i>	A empresa <i>Acro</i> pediu a Raj para voltar no ano que vem e a equipe está planejando colocá-lo na “ <i>Cooperative Education</i> ” ⁵⁴ para metade dos dias de setembro.

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017

3.3 Comentários dos Planos de Ensino Individuais e Referências médicas

Além dos quadros já citados anteriormente, relativos a elementos culturais, políticas públicas e palavras técnicas, no curso de meu processo tradutório também me dediquei à confecção de outros dois quadros. No “Quadro 2: Comentários dos Planos de Ensino Individuais”, estão presentes os comentários referentes às minhas decisões tradutórias ao longo das tabelas de PEI de cada um dos três alunos: Karen, Alan e Rajinder., como elementos culturais que foram mantidos na tradução ou termos que foram adaptados, como citado anteriormente no capítulo de Projeto de Tradução. Justificativas a respeito das minhas escolhas e suas referências, as quais também são citadas neste projeto de tradução, são expostas lá.

⁵³Disponível em: <http://co-op.bc.ca/about-ace/> Acesso em: 12/11/2017.

⁵⁴“*Cooperative Education*” é um programa da Colúmbia Britânica do Canadá destinado a alternar períodos de estudos acadêmicos com uma verdadeira experiência de trabalho em diversas áreas. De maneira similar a um estágio, o progresso no trabalho é supervisionado e avaliado pelo empregador e é remunerado. Disponível em: <http://co-op.bc.ca/about-ace/> Acesso em: 12 nov. 2017.

No “Quadro 3: Referências médicas”, termos referentes a assuntos médicos encontrados ao longo do texto original foram organizados em uma tabela contendo suas definições e suas respectivas referências. Abaixo, um espelho de alguns termos do quadro é demonstrado:

Quadro 3: Referências Médicas

<i>Behaviour pattern of tantrums</i>	Padrão de comportamento de birra	O termo “ <i>tantrums</i> ” se refere a um comportamento de explosão emocional, geralmente associado a crianças. Assim, a palavra “birra” foi utilizada em sua tradução.	Disponível em: http://kidshealth.org/en/parents/tantrums.html Acesso em: 09/11/2017
<i>Echolalic speech</i>	Discurso ecolálico	“A ecolalia é a reprodução de sons ou palavras, de forma involuntária, captados do discurso de outra pessoa, em geral, dirigido ao sujeito ecolálico” (DALGALARRONDO, 2000; PIRES, 2007).	Disponível em: < https://books.google.com.br/books?id=-UbbCgAAQBAJ&pg=PT94&lpg=PT94&dq=discurso+ecol%C3%A1lico&source=bl&ots=IP-ZBhjm4X&sig=xFi1mkdIJWM04Z6TOi2S4J1vk8M&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwi2jr6syrHXAhXF15AKHbdrCwsQ6AEISjAF#v=onepage&q=discurso%20ecol%C3%A1lico&f=false > Acesso em: 09/11/2017.

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017.

Esse quadro representa minhas dificuldades não em relação à tradução, mas à minha compreensão a respeito de uma área sobre a qual eu possuo um conhecimento muito superficial. Portanto, sua criação foi de suma importância em meu trabalho, pois foi a reflexão da minha pesquisa acerca do conteúdo do manual visto que eu não tinha conhecimento suficiente sobre as síndromes apresentadas.

4 CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho foram estudadas as características do autismo, tópico fundamental para a compreensão das limitações de uma criança autista. Também foram demonstradas algumas das dificuldades na aprendizagem de um aluno autista, e como isso pode influenciar no seu desenvolvimento escolar.

Além disso, foram apresentados os motivos pelos quais eu escolhi fazer a tradução do capítulo nove, intitulado “*Case Studies*” do manual “*Teaching Students with Autism: a*

Resource Guide for Schools”, da Colúmbia Britânica do Canadá: disponibilizar um material de ensino de crianças autistas onde a educação especializada no ensino regular é tão precária. Assim, esse trabalho é destinado a ser um recurso de apoio a educadores, pais e interessados em melhorar o conhecimento a respeito do autismo e a educação no Brasil.

A partir da criação dos quadros 3 (referências médicas), 4 (elementos culturais) e 5 (palavras técnicas e políticas públicas), foi possível observar elementos que apresentaram dificuldades em meu processo tradutório. A produção desses três quadros foi muito importante, pois assim, uma pesquisa mais elaborada foi feita a respeito de cada trecho, de modo que minha tradução final se tornasse melhor.

A partir de elementos culturais presentes em meu texto de partida, foi possível perceber que a tradução do texto *“Teaching Students with Autism: a Resource Guide for Schools”* levou em consideração dois procedimentos técnicos dos estudos da tradução: a adaptação, conceito de Vinay e Dalbènet (1958), de forma que muitos dos termos utilizados foram adaptados para o público-alvo do Brasil, como educadores, pais e interessados pelo tema; e a estrangeirização, em que termos foram mantidos na língua original para que a cultura do texto de partida não fosse completamente apagada no texto de chegada. Foi possível, assim, notar que a tradução do capítulo *“Case Studies”* se baseou no equilíbrio dos métodos mencionados.

REFERÊNCIAS

- AUTISMO o que é? Definição e características.** Disponível em: <<http://entendendoautismo.com.br/artigo/autismo-o-que-e/>>. Acesso em: 28 out. 2017.
- BARBOSA, F.; FREITAS, F. **A didática e sua contribuição no processo de formação do professor.** Disponível em: <http://fapb.edu.br/media/files/35/35_1939.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.
- BATISTA et al. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura.** Psicol. Soc. vol.21 no.1 Florianópolis Jan./Apr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008> Acesso em: 28 out. 2017.
- BEREOHFF, A. Autismo: uma história de conquistas. **Em Aberto.** Brasília, ano 13, n.60, out./dez. 1993.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 ago. 2017.
- BRITISH COLUMBIA. Popard provincial outreach program for autism and related disorders. Disponível em: <<http://www.autismoutreach.ca/>>. Acesso em: 24 out. 2017.
- BRITISH COLUMBIA. Teaching Students with Autism: a Resource Guide for Schools. Disponível em: <<https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/childcare-to-grade-12/teach/teaching-tools/inclusive/autism.pdf>> Acesso em: 20/09/2017.
- BRITISH COLUMBIA. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social>> Acesso em: 9 nov. 2017.
- BRITTO, P. **O tradutor como mediador cultural.** Synergies Brésil, Rio de Janeiro, 2010.
- CANADÁ. BRITISH COLUMBIA. . Set-BC program information. Disponível em: <<https://www.setbc.org/program-information/>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- CANADA International. Disponível em: <http://www.canadainternational.gc.ca/brazil-bresil/about_a-propos/education.aspx?lang=por>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- CARPENTER, M.; NAGELL, K.; TOMASELLO, M. **Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age.** 1998.
- CATFORD, J. C. **A linguistic theory of translation.** Oxford: Oxford University Press, 1965.
- CLASSBASE. Disponível em: <<https://www.classbase.com/Countries/canada/Grading-System>>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- COOPER, J.O.; HERON, T.E.; HEWARD, W.L. **Applied behaviour Analysis.** Columbus, Ohio : Merrill Publishing Co., 1987.

DIANA, D. Texto de divulgação científica. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/texto-de-divulgacao-cientifica/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

DSM-IV. Pervasive Developmental Disorders. In: **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 4. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association; 1994. p. 65-78.

EDUCATION System in Canada. Disponível em: <<https://www.classbase.com/Countries/canada/Education-System>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

FAGGIANI, R. Programa de tratamento - garoto. Disponível em: <<http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/cursos/terapia-aba-2011.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

GOLDBERG, K.; PINHEIRO, L. R. S.; BOSA, C. A. A opção do professor pela área de educação especial e sua visão acerca de um trabalho inclusivo. **Perspectiva**, n. 107, p. 59 – 68. 2005.

GOLTCHE, P. What is the gates-mcginite Reading test? Disponível em: <<http://mylearningspringboard.com/gates-macginitie-reading-test/>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

Handbook of child psychology: Vol. 4. **Socialization, personality, and social development**. (pp. 103-196). New York: John Wiley and Sons, 1983.

HARTUP, W. W. Social relationships and their developmental significance. **American Psychologist**, n. 44, p. 120-126, 1989.

HISTÓRIA do autismo. Instituto Pensi. Disponível em: <<http://autismoerealidade.org/informe-se/sobre-o-autismo/historia-do-autismo/>>. Acesso em: 28 out. 2017.

HOBSON, P. **The cradle of thought**. Londres: Macmillan, 2002.

HÖHER C, S. P.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v.21, n.1, p.65-74, 2009.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, n. 2, p. 217-250. 1943.

KANNER, L. Distúrbios autísticos de contato afetivo. Disponível em: <<http://www.profala.com/artautismo11.htm>>. Acesso em: 28 out. 2017.

KOCH, G. Villaça; Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade diálogos possíveis**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAMPREIA, C. **A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo**. Campinas, 2007.

LEAR, K. **Um Programa de Treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) em ritmo auto-estabelecido**. Toronto, Ontario: 2004.

LEMOS et al. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. Rev. bras. educ. espec. vol.20 no.1 Marília Jan./Mar. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009> Acesso em: 25 out. 2017.

LOPES, D.; PAVELACKI, Luiz Fernandes. **Técnicas utilizadas na educação dos autistas**. Disponível em: http://www.educamoc.com.br/admin_blogs/assets/uploads/bfc70e185171153f359cc981d3305867.PDF. Acesso em: 15 jun. 2017.

MINISTRY OF EDUCATION. **Teaching students with autism: a resource guide for schools**. British Columbia, 2000. Disponível em: <https://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/autism.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

MINISTRY OF CHILDREN AND FAMILY DEVELOPMENT. 2017/18 – 2019/20 **Service plan**. Disponível em: <http://www.bcbudget.gov.bc.ca/2017/sp/pdf/ministry/cfd.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.

NIDA, E. (1958). **Principles of Correspondence**. In: Venuti, L. (ed.). The Translation Studies Reader. 2. Ed. New York: Routledge, 2004, p.126-140.

O QUE é autismo ou transtorno do espectro autista? Disponível em: <http://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-o-autismo/o-que-e-autismo/>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação internacional de doenças**. 9.ed. São Paulo, 1984.

ORTIZ, ALVAREZ, M. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira**. Tese (Doutorado) – Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Editora da Unicamp, 2000.

POPARD. Disponível em: <https://www.autismoutreach.ca/>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PORTAL educação. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/o-que-e-didatica/53451>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SANTOS, A. **Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar**. 2008. 36 f. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Especialização Lato Sensu em Distúrbios de Aprendizagem, Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.crda.com.br/tccdoc/22.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

SARTORETTO, M.; BERSCH, R. **O que é tecnologia assistiva?** Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

SCHLEIERMANCHER, F. Sobre os diferentes métodos de tradução. Trad. M. Von Muhlen Poll. In: HEIDERMANN, W. (org.). **Clássicos da teoria da tradução:** antologia bilíngue, alemão-português (vol. 1). Florianópolis: UFSC, Núcleo de Tradução, 2001

SCHOPLER, E; REUCHLER, R; RENNER, B. **Childhood Autism Rating Scale (CARS).** Los Angeles: Western Psychological Services; 1986

SCHWARTZMAN, JS. **Autismo Infantil.** São Paulo: Memon, p. 14-30. 2003.

SCHLEIERMACHER, F. 2001. Sobre os diferentes métodos de tradução. Trad. M. Von Muhlen Poll. In: Heidermann, W. (org.). **Clássicos da teoria da tradução:** antologia bilíngue, alemão-português (vol. 1). Florianópolis: UFSC, Núcleo de Tradução.

VÁZQUEZ-AYORA, Gerardo. **Introducción a la tradutologia:** curso básico de traducción. Washington Georgetown University, 1977. 471p.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 1989.

VINAY, J. P.; DALBERNET, J (1958). A Methodology for Translation. In: Venuti, L. (ed.). **The Translation Studies Reader.** 2. Ed. New York: Routledge, 2004, p. 84-93.

Quadro 1: Tradução, versões e comentários

ORIGINAL	VERSÃO 1	VERSÃO 2	COMENTÁRIOS
<p>Case Studies</p> <p>The following three case studies have been developed to show three very different students with autism disorder. The features of the students in these case studies were derived from several real students in British Columbia. While the information has been significantly altered to preserve confidentiality, the case studies still show the very real needs of students with autism and how teachers can plan to meet those needs.</p> <p>Karen: A Kindergarten student Karen has just entered her first year at Grove Elementary School. She received a diagnosis of autism and intellectual disability from B.C. Children’s Hospital when she was four years old. John Akins, Karen’s Kindergarten teacher, and Jane Wilson, the teacher assistant who works in John’s classroom, observed Karen in her child care placement last June and met with the supported child care consultant who was familiar with Karen’s program in the preschool setting. Karen has been slow in development. She</p>	<p>Estudos de caso</p> <p>A seguir, três estudos de caso foram desenvolvidos para mostrar 3 alunos muito diferentes com autismo. As suas características nesses casos foram derivadas de vários alunos reais na Colúmbia Britânica, Canadá. Enquanto que a informação tem sido significativamente alterada para preservar a confidencialidade, os estudos de caso mostram ainda necessidades muito reais dos alunos com autismo e como os professores podem planejar satisfazer essas necessidades.</p> <p>Karen: uma aluna do Jardim de Infância Karen acabou de entrar em seu primeiro ano na Escola Primária Grove. Ela recebeu o diagnóstico de autismo e deficiência intelectual do Children’s Hospital da Colúmbia Britânica do Canadá quando tinha quatro anos. John Akins, professor de Karen no jardim de infância, e Jane Wilson, a professora assistente que trabalha na sala de John, observaram Karen em sua colocação na</p>	<p>Estudos de caso</p> <p>Os três estudos de caso seguintes foram desenvolvidos a fim de mostrar 3 alunos muito diferentes dentro do espectro autista. As suas características são provenientes de estudantes reais da Colúmbia Britânica do Canadá. Apesar de a informação ter sido consideravelmente alterada para preservar a sua confidencialidade, os estudos de caso ainda mostram necessidades muito reais dos alunos com autismo e como os seus professores podem se planejar para satisfazê-las.</p> <p>Karen: uma aluna do jardim de infância Karen acabou de entrar no primeiro ano da Escola Primária Grove. Ela recebeu o diagnóstico de autismo e deficiência intelectual do hospital <i>Children’s Hospital</i> na Colúmbia Britânica do Canadá quando tinha quatro anos. John Akins, o professor de Karen, e Jane Wilson, a professora assistente que trabalha em sua sala, observaram Karen em sua colocação na creche em junho e</p>	<p>- Na primeira versão, começo a tradução com “a seguir” vindo primeiro. Na segunda versão, optei por voltar à estrutura original do texto em inglês, por fluir melhor também no português; a palavra “necessidades” foi omitida na segunda vez para evitar a repetição.⁵⁶</p> <p>-Na primeira versão, por falta de atenção ao contexto, traduzi “<i>child care placement</i>” por “colocação na assistência infantil”. Após ter relido diversas vezes, percebi que “child care” na verdade se referia à creche de Karen, pois, mais adiante no</p>

⁵⁶VÁZQUEZ-AYORA, Gerardo. **Introducción a la tradutologia**: curso básico de traducción. Washington Georgetown University, 1977. 471p.

<p>stood at 20 months and walked at 23 months. She developed a pattern of repetitive rocking, which continued until she was four years old. At that age, she developed a behaviour pattern of tantrums that include screaming, kicking, and throwing herself on the floor. Karen becomes agitated at school and at home when the environment becomes busy or noisy. Interestingly, the noises of bouncing balls and running feet in the gym do not bother her. She has tantrums when she is overstimulated or when she does not get what she wants, but is easily redirected or calmed in a quieter area of the classroom. Stroking her head gently usually calms her. She appears to have a diminished response to pain; for example, when she fell and bruised her knee, she did not seem to notice any pain.</p> <p>Karen enjoys manipulating sensory play objects such as water and beads, but she does not play functionally with toys in the class or at home unless directed by adults. She spontaneously “talks” on the toy telephone.</p> <p>Karen’s attention span varies, but is especially short for activities with a social component, such as circle time or group stories. She is currently communicating through echolalia, gestures, and limited functional speech: “No,” “I need help,” and “Get the other one.” She makes transitions calmly when she is given advance notice of the change. Karen’s parents are particularly interested in the</p>	<p>assistência infantil em Junho e conheceram a consultora de apoio de assistência infantil, a qual estava familiarizada com o programa da Karen no contexto pré-escolar.</p> <p>Karen tem sido lenta em seu desenvolvimento. Ela ficou em pé aos 20 meses e andou aos 23. Ela desenvolveu um padrão de balanço repetitivo que continuou até seus quatro anos. Nessa idade, ela desenvolveu um padrão de comportamento de birra, que inclui gritos, chutes e se jogar no chão. Karen fica agitada na escola e em casa, quando o ambiente está cheio ou barulhento. Interessantemente, os barulhos de bolas quicando e pé correndo no ginásio não a incomodam. Ela tem acessos de raiva quando é estimulada demais ou quando não consegue o que quer, mas é facilmente distraída ou acalmada em uma área mais tranquila da sala de aula. Fazer carinho em sua cabeça geralmente a acalma. Ela parece ter uma reação reduzida à dor; por exemplo, quando ela caiu e machucou seu joelho, ela não parecia ter percebido nenhuma dor.</p> <p>Karen gosta de manipular objetos de jogos sensoriais como água e miçangas, mas ela não brinca funcionalmente com brinquedos em sala ou em casa a menos que instruída por adultos. Ela “fala” espontaneamente com o telefone de brinquedo.</p> <p>O intervalo de atenção de Karen varia, mas é especialmente curto para atividades com componentes sociais, como sentar em círculo e histórias em grupo.</p>	<p>conheceram a consultora de apoio de assistência infantil, que estava familiarizada com a agenda de Karen no contexto pré-escolar.</p> <p>Karen tem sido lenta em seu desenvolvimento. Ela ficou em pé com 1 ano e 8 meses e andou com 1 ano e 11 meses. Ela desenvolveu um padrão de balanço repetitivo que continuou até seus quatro anos, quando também começou um padrão de comportamento de birra, que inclui gritos, chutes e se jogar no chão. Karen fica agitada na escola e em casa quando o ambiente está cheio ou barulhento. Curiosamente, os barulhos de bolas quicando e pés correndo no ginásio não a incomodam. Ela tem acessos de raiva quando é estimulada demais ou quando não consegue o que quer, mas é facilmente distraída ou acalmada em uma área mais tranquila da sala de aula. Fazer carinho em sua cabeça geralmente a acalma. Ela parece ter uma reação reduzida à dor; por exemplo, quando caiu e machucou seu joelho, Karen não parecia ter percebido nenhuma dor.</p> <p>Karen gosta de manipular objetos sensoriais como água e miçangas, mas ela não brinca funcionalmente com brinquedos em sala ou em casa a menos que seja instruída por adultos, porém, ela “fala” espontaneamente com o telefone de brinquedo.</p> <p>O intervalo de atenção de Karen varia, mas é especialmente curto para atividades com componentes sociais, como sentar</p>	<p>mesmo parágrafo, percebemos que era o lugar onde Karen recebeu visitas de seus atuais professores antes de entrar no seu primeiro ano de escola. Assim, o termo “<i>placement</i>” foi traduzido por “colocação”.⁵⁷</p> <p>- As frases na língua inglesa costumam ser mais curtas por ser uma língua mais sintética que o português, por isso optei por retirar o ponto final e continuar as orações em um mesmo período.</p> <p>- houve uma mudança de advérbio de modo de “interessantemente” para “curiosamente”, já que no português há uma frequência maior na linguagem.</p>
---	--	--	--

⁵⁷ Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/placement>. Acesso em: 17/11/2017.

<p>development of Karen’s expressive and receptive communication skills.</p> <p>Karen requires verbal prompts to use the toilet, assistance pulling up her pants, and prompts to wash her hands after toileting. She has never had a toilet accident at school, although occasional accidents persist at home. Karen sometimes runs, so parents and school staff need to be vigilant about doors being closed and to ensure that Karen is supervised closely on the playground.</p> <p>John Akins, Jane Wilson, and Karen’s parents collaborated on an assessment of Karen’s likes and dislikes:</p> <p>LIKES</p> <ul style="list-style-type: none"> • playing with yarn or string (repetitive and self-stimulating play) • playing with beads (stirring with fingers, making a long row; not stringing or making concrete product with beads) • anything that hangs (Venetian blinds, plants that grow downward, strands of glue) • blocks (making tall towers, lining blocks in a row) • water (turning on the water fountain, filling containers, splashing in bathroom sink and water tray) • known routines (snack time, home time), having her head stroked (head-stroking calms tantrum behaviour and she is then able to follow verbal directions) • being near teacher or parent and exploring materials adult is using or demonstrating (touching felt shapes during colour lesson, touching dough during cookiemaking) 	<p>Atualmente, ela se comunica através de imitação ecológica, gestos e discurso funcional limitado: “Não”, “Eu preciso de ajuda”, e “Pega o outro”. Ela passa por transições de forma calma se for avisada previamente. Seus pais estão principalmente interessados em seu desenvolvimento de habilidades de comunicação receptiva e expressiva. Ela precisa de lembretes verbais para usar o banheiro, ajuda para levantar suas calças e lembretes para lavar as mãos após o uso do banheiro.</p> <p>Ela nunca teve um acidente no banheiro da escola, apesar de acidentes ocasionais perdurarem em casa. Karen às vezes corre, então pais e funcionários precisam ser vigilantes nas portas sendo fechadas e se certificar que ela está supervisionada no parquinho.</p> <p>John Akins, Jane Wilson, e os pais de Karen colaboram em uma avaliação dos seus gostos e desgostos:</p> <p>GOSTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincar com fio ou barbante (brincadeira repetitiva e auto-estimulante) • Brincar com miçangas (mexendo com os dedos, fazendo uma fila longa, mas não amarrando ou fazendo um produto concreto com elas) • Qualquer coisa que se pendura (cortinas Venezianas, plantas que crescem para baixo, fios de cola) • Blocos (fazer torres altas, alinhar os blocos em fileiras) • Água (ligar a fonte de água, 	<p>em círculo e historinhas em grupo. Atualmente, ela se comunica através de imitação ecológica, gestos e discurso funcional limitado: “Não”, “Eu preciso de ajuda”, e “Pega o outro”. Ela passa por transições tranquilamente se for avisada previamente. Seus pais estão especialmente interessados em seu desenvolvimento de habilidades de comunicação receptiva e expressiva. Karen precisa de lembretes verbais para usar o banheiro e para lavar suas mãos logo após, e ajuda para levantar suas calças.</p> <p>Ela nunca teve um acidente no banheiro da escola, apesar de acidentes ocasionais perdurarem em casa. Karen às vezes corre, então pais e funcionários precisam ser vigilantes nas portas sendo fechadas e se certificar que de ela está sendo supervisionada no parquinho.</p> <p>John Akins, Jane Wilson, e os pais de Karen colaboraram em uma avaliação dos seus gostos e desgostos:</p> <p>GOSTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincar com fio ou barbante (brincadeira repetitiva e auto-estimulante) • Brincar com miçangas (mexendo com os dedos, fazendo uma fila longa, mas não amarrando ou fazendo um produto concreto com elas) • Qualquer coisa que se pendure (cortinas Venezianas, plantas que crescem para baixo, fios de cola) • Blocos (fazer torres altas, 	<p>- “de forma calma” foi alterado para o advérbio de modo “tranquilamente”, para que o texto fosse simplificado.</p> <p>- A estrutura do parágrafo foi alterada de modo a evitar a repetição de “banheiro.”</p>
---	---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • playing with objects or materials to see how they work, not what their conventional use is (turning the glue in the glue stick to make it go up and down rather than using it to glue something) <p>DISLIKES</p> <ul style="list-style-type: none"> • participating in unfamiliar activities (refused to enter gym the first PE period) • expectations of participating in any activity without verbal preparation (prefers “in five minutes we will be....”) • loud, unexpected noises (metal scraping sound of playground swing; announcements on the PA system tolerated when at a predictable time) • getting hands dirty (clay, paint, or food) • sitting near other children (at circle time) • being touched by other children • sharing the water tray with other children (may have a tantrum if another child tries to play at the water station when she is there). 	<p>encher contêineres, espirrar na pia do banheiro e na bandeja de água)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber horários (hora do lanche, de ir pra casa), carinho na cabeça (o carinho na cabeça acalma acessos de raiva e ela é capaz de seguir orientações verbais. • Ficar perto do professor ou pais e explorar materiais que os adultos estejam manipulando ou demonstrando (tocar formas de feltro durante a sessão de colorir, tocar a massa quando faz cookies). • Brincar com objetos ou materiais para ver como funcionam, e não qual é seu verdadeiro uso (pegar a cola com um palito para vê-la subir e descer e não para colar alguma coisa. <p>DESGOSTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar de atividades não familiares (recusou entrar no ginásio no primeiro período de Educação Física) • Expectativas de participar em qualquer atividade sem preparação verbal (prefere “em cinco minutos nós iremos...”) • Barulhos inesperados e altos (barulho de metal rangendo do balanço do parquinho; anúncios no sistema de som são tolerados quando em horários previsíveis) • Sujar as mãos (argila, tinta, ou comida) 	<p>alinhar os blocos em fileiras)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Água (ligar a fonte de água, encher contêineres, espirrar na pia do banheiro e na bandeja de água) • Saber horários (hora do lanche, de ir pra casa), carinho na cabeça (o carinho na cabeça acalma acessos de raiva e ela é capaz de seguir orientações verbais. • Ficar perto do professor ou pais e explorar materiais que os adultos estejam manipulando ou demonstrando (tocar formas de feltro durante a sessão de colorir, tocar a massa quando faz cookies). • Brincar com objetos ou materiais para ver como funcionam, e não o seu verdadeiro uso (pegar a cola com um palito para vê-la subir e descer e não para colar alguma coisa.) <p>DESGOSTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar de atividades que não lhe são familiares (se recusou a entrar no ginásio no primeiro período de Educação Física) • Expectativas de participar em qualquer atividade sem preparação verbal (prefere “em cinco minutos nós iremos...”) • Barulhos inesperados e 	
--	--	---	--

<p>Alan: A Grade 5 Student Alan is currently integrated full-time into a regular Grade 5 classroom. He was late in achieving some of the developmental milestones of early childhood. He started to walk at 18 months and was slow to talk. His early language was almost exclusively repetitive echolalic speech with limited communicative message. As a young child, Alan's play was repetitive with seeming unawareness of others. He did not like to be touched by or to be close to other children, but he was agitated when separated from his mother. He often used his sense of smell to investigate objects. He had an unusual interest in small objects such as keys or switches.</p> <p>When Alan was three years old his mother, who is a single parent, consulted with a clinical psychologist. The family has seen the psychologist regularly, and his mother has participated in parent training in behaviour management. Alan was evaluated by a speech and language therapist at age three and has had ongoing speech therapy.</p> <p>At age 10, Alan still has behaviours that require significant support. He functions in the classroom with adapted assignments</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentar perto de outras crianças (na hora do círculo) • Ser tocada por outras crianças • Dividir o water tray com outras crianças (pode ter um acesso de raiva se outra criança tentar brincar na estação de água se ela estiver lá) <p>Alan: um estudante do quinto ano Alan atualmente faz parte do quinto ano em uma classe integral. Ele atrasou para alcançar alguns dos marcos de desenvolvimento dos primeiros anos de sua infância. Começou a andar com um ano e meio e falava devagar. Sua linguagem na infância era em sua maior parte discurso ecolálico com mensagem comunicativa limitada. Quando pequeno, as brincadeiras de Alan eram repetitivas e aparentava não perceber os outros. Ele não gostava de ser tocado por outras crianças e nem de estar perto delas, mas ele ficava bem agitado quando se separava da sua mãe. Ele frequentemente usava seu olfato para investigar objetos. Ele tinha um interesse incomum em objetos pequenos como chaves e interruptores.</p> <p>Quando Alan tinha três anos de idade sua mãe, solteira, consultou um psicólogo. A família foi ao psicólogo regularmente e sua mãe participou de um treinamento para pais em controle de comportamento. Alan foi avaliado por um fonoaudiólogo com três anos e tem ido a uma terapia de</p>	<p>altos (barulho de metal rangendo do balanço do parquinho; anúncios no sistema de som são tolerados quando em horários previsíveis)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sujar as mãos (argila, tinta, ou comida) • Sentar perto de outras crianças (na hora do círculo) • Ser tocada por outras crianças • Dividir a bandeja de água de brinquedo com outras crianças (pode ter um acesso de raiva se outra criança tentar brincar na estação de água se ela estiver lá) <p>Alan: um estudante do quinto ano Alan atualmente faz parte do quinto ano em uma classe integral. Ele se atrasou para alcançar alguns dos marcos de desenvolvimento dos primeiros anos de sua infância. Começou a andar com um ano e meio e falava devagar. Sua linguagem na infância em sua maior parte era discurso ecolálico com mensagem comunicativa limitada. Quando pequeno, as brincadeiras de Alan eram repetitivas e ele aparentava não perceber os outros. Ele não gostava de ser tocado por outras crianças e nem de estar perto delas, mas ficava bem agitado quando se separava da sua mãe. Alan frequentemente usava seu</p>	<p>- Tive muita dificuldade para encontrar uma tradução para “<i>water tray</i>”. Após uma pesquisa no <i>google images</i> e em sites de compra britânicos, pude chegar à conclusão que <i>water tray</i> é um recipiente de água para crianças brincarem, parecido com uma banheira.⁵⁸ Assim, traduzi por “bandeja de água de brinquedo”</p> <p>- Neste parágrafo havia muita repetição do pronome pessoal “ele”, então substituí alguns deles por “Alan” ou os omiti, pois me baseei no procedimento de Vázquez-Ayora (1977), em que termos excessivamente repetidos, a exemplo dos pronomes pessoais, são omitidos.</p>
---	---	---	--

⁵⁸ Disponível em: <http://www.ebay.co.uk/bhp/water-tray> Acesso em: 12/11/2017.

<p>and an individualized visual schedule. The classroom routines include a token economy managed by the teacher assistant assigned to the class, with reinforcers to maintain appropriate behaviour. Alan is highly inflexible about the schedule and becomes aggressive about transitions if unexpected changes are made. Problematic behaviours have escalated since the beginning of Grade 5. The behaviours of concern to the teacher, teacher assistant, and Alan's mother include banging on the desk or table, head-banging, agitated response if other people around fail to use specific cues, ignoring adult direction, yelling, and throwing objects. These behaviours pose a threat for physical harm to himself and disrupt the orderly functioning of the classroom. Alan has had interrupted sleep patterns and is showing the same behaviours of concern at home. His mother is having difficulty managing him.</p> <p>Alan's academic skills are below grade level. His reading decoding is estimated at the Grade 3 level and his math computations skills at the Grade 4 level. Math problem-solving and reading comprehension appear to be at the Grade 2 level. Most academic tasks can be adapted for Alan. It is difficult to evaluate his knowledge using standardized tests or criterion reference measures because he may refuse to do unfamiliar tasks.</p> <p>Alan likes to make detailed drawings, but tends to repeat the same subjects, usually</p>	<p>discurso contínua. Aos 10, Alan ainda apresenta comportamentos que requerem um apoio significativo. Ele participa da sala de aula com atribuições adaptadas e uma programação visual individualizada. As rotinas de sala de aula incluem uma economia de fichas com reforços coordenadas pelo assistente de sala atribuída à sala de aula para manter o comportamento apropriado. Alan é extremamente inflexível com o horário e se torna agressivo com transições se mudanças inesperadas acontecem. Comportamentos problemáticos aumentaram desde o início do quinto ano. Os comportamentos de preocupação para o professor, professor assistente e mãe do Alan incluem bater na mesa, bater a cabeça, resposta agitada se outras pessoas ao redor não usam indicações específicas, ignorar orientações de adultos, gritar e jogar objetos.</p> <p>Estes comportamentos representam uma ameaça física a ele mesmo e prejudica o funcionamento ordenado da sala de aula. Alan tem padrões de sono interrompidos e está mostrando os mesmos comportamentos de preocupação em casa. Sua mãe está tendo dificuldade em coordená-lo. As habilidades acadêmicas de Alan estão abaixo do nível da sala. Sua decodificação de leitura está estimada no terceiro ano e seus cálculos de matemática no quarto ano; resolução de problemas de matemática e compreensão de leitura parecem estar no segundo ano. A maior</p>	<p>olfato para investigar objetos. Ele tinha um interesse incomum por objetos pequenos como chaves e interruptores. Quando Alan tinha três anos de idade sua mãe, solteira, consultou um psicólogo. A família foi ao psicólogo regularmente e sua mãe participou de um treinamento para pais em controle de comportamento. Alan foi avaliado por um fonoaudiólogo aos três anos e tem ido a fonoaudiólogo continuamente. Aos 10, Alan ainda apresenta comportamentos que requerem bastante apoio. Ele participa da sala de aula com tarefas adaptadas e uma agenda visual individualizada. As rotinas de sala de aula incluem uma economia de fichas coordenadas pelo assistente de professor com reforços para manter um comportamento apropriado. Alan é extremamente inflexível com o horário e se torna agressivo se mudanças inesperadas acontecerem. Houve um aumento de comportamentos problemáticos desde o início do quinto ano. Os comportamentos que causam preocupação para o professor, o professor assistente e a mãe do Alan incluem bater na mesa, bater a cabeça, resposta agitada se outras pessoas ao redor não usam indicações específicas, ignorar orientações de adultos, gritar e jogar objetos.</p> <p>Estes comportamentos representam uma ameaça física a ele mesmo e prejudicam o funcionamento ordenado da sala de aula. Alan tem padrões de sono</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Terapia de discurso foi corrigida por fonoaudiólogo, já que no Brasil, o profissional responsável pela terapia da fala é o fonoaudiólogo. Normalmente, o uso do termo “terapeuta da fala” é utilizado em português de Portugal.⁵⁹ - “apoio significativo” estava demasiadamente formal no texto. Tampouco parecia natural. O termo foi substituído por “bastante”. - “atribuições” não era a palavra correta de acordo com o contexto, e sim, “tarefas”. “programação” é uma palavra muito abrangente e, portanto, foi substituída por “agenda” para que fosse mais específica. - “atribuída à sala de aula” foi retirado do texto para evitar muita repetição. “com reforços” foi trocado de lugar para que o sentido da frase se tornasse menos confuso. - “com transições” foi retirado do texto porque é sinônimo de “mudanças”, portanto, evitando repetição. - Houve alteração na estrutura da frase para que a fluência no português se mantivesse. - “Os comportamentos de preocupação” foi alterado para
--	---	---	--

⁵⁹ Disponível em: <http://edif.blogs.sapo.pt/59838.html> Acesso em: 17/11/2017.

<p>cars and trucks. He enjoys music, especially listening to quiet music on his Walkman, but will not participate in music activities that require interacting with other students. He has difficulty in gym period and follows a modified physical education curriculum with low order games assisted by the teacher assistant.</p> <p>After this year, Alan will be attending a middle school that serves Grades 6–9.</p> <p>Rajinder: A Grade 11 student Rajinder is a 16-year-old student diagnosed with autism disorder after many years of being mis-labelled as “emotionally disturbed with actingout behaviour.” He has developed oral language, but his very rapid speech without much inflection is difficult to understand. He may use oral language without ensuring that anyone is listening, so communication is not received.</p> <p>Raj is in a regular Grade 11 program this year for part of his program, and is supported by a teacher assistant who works with some of his classroom teachers. For part of each day, Raj works in the resource room on assignments. He is achieving at a B level on the regular curriculum in math and science, but he has significant difficulty with reading comprehension, which affects his success in English, Social Studies, and other academic subjects. Some assignments have been significantly adapted for Communications 11, and Raj hopes to graduate with a Dogwood next</p>	<p>parte das tarefas podem ser adaptadas para ele. É difícil avaliar seu conhecimento usando testes padronizados ou medidas de referência por critério porque ele pode se recusar a fazer tarefas desconhecidas. Alan gosta de fazer desenhos detalhados, mas tende a repetir os mesmos assuntos, geralmente carros e caminhões. Ele gosta de música, especialmente música calma no seu Walkman, mas não participa de atividades de música que exigem interação com outros estudantes. Ele tem dificuldade na educação física e segue um currículo de educação física modificado com jogos de nível baixo assistidos pelo assistente de sala. Após este ano, Alan vai para uma escola que mede as notas de 6 a 9.</p> <p>Rajinder: um estudante do 2º ano do Ensino Médio Rajinder é um estudante de 16 anos, diagnosticado com transtorno autista, depois de muitos anos de ser rotulado erroneamente como "emocionalmente perturbado com actingout comportamento." Ele desenvolveu a linguagem oral, mas seu discurso muito rápido sem muita inflexão é difícil de entender. Ele pode usar a linguagem oral sem se assegurar de que alguém está escutando, então a comunicação não é recebida. Raj está no ... ano este ano por parte de seu programa e é assistido por um assistente de sala que trabalha com alguns de seus professores. Em uma parte do dia Raj trabalha na sala de recursos em trabalhos. Ele está</p>	<p>interrompidos e está mostrando os mesmos comportamentos de preocupação em casa. Sua mãe está tendo dificuldade em coordená-lo. As habilidades acadêmicas de Alan estão abaixo do nível da sala. Sua decodificação de leitura está estimada no terceiro ano e seus cálculos de matemática no quarto ano; resolução de problemas de matemática e compreensão de leitura parecem estar no segundo ano. A maior parte das tarefas podem ser adaptadas para ele. É difícil avaliar seu conhecimento usando testes padronizados ou medidas de referência por critério porque ele pode se recusar a fazer tarefas desconhecidas. Alan gosta de fazer desenhos detalhados, mas tende a repetir os mesmos assuntos: geralmente carros e caminhões. Ele gosta de música, principalmente música calma no seu Walkman, mas não participa de atividades de música que exigem interação com outros estudantes. Ele tem dificuldade na educação física e segue um currículo de educação física modificado com jogos de nível baixo assistidos pelo assistente de sala. Após este ano, Alan vai para uma escola que mede as notas de 6 a 9.</p> <p>Rajinder: um estudante do 2º ano do Ensino Médio Rajinder é um aluno de 16 anos, diagnosticado com autismo, depois de de ser rotulado erroneamente por muitos anos como "emocionalmente perturbado com comportamento <i>acting out</i>." Ele</p>	<p>“os comportamentos que causam preocupação”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Prejudica” foi colocado no plural para que fosse mantida a concordância verbal. - A vírgula foi substituída por dois pontos. - Para evitar a repetição da palavra “estudante”, foi empregada a palavra “aluno”. - “Transtorno autista” foi substituído por “autismo” para simplificar a leitura. - O termo “acting out” foi mantido no inglês, pois é um termo habitualmente utilizado na psicanálise e se refere a ações que apresentam caráter impulsivo e menos racional⁶⁰. - Para evitar a redundância, o
---	---	---	---

⁶⁰Disponível em: <http://knoow.net/ciencsocioiahuman/psicologia/acting-out/>. Acesso em:10/10/2017.

<p>year. His receptive and expressive vocabulary are significantly below age-level, but he can master concepts that are represented visually. He is particularly good at using formulas in math but has difficulty knowing which formulas to use for solving a mathematical problem. Raj often has difficulty completing assignments, even in Math and Science, because he is rigid about how they should look, insisting on starting his work over if he makes errors. He is interested in computers and is pursuing this area in his Student Learning Plan for possible future training and employment.</p> <p>Raj has some strengths as well as difficulties in social relationships. Family relationships are good, except that his poor judgment and inflexibility have had a disruptive effect on the lives of his parents and siblings. He follows family routines well as long as they are predictable. He has poor eye contact when he talks to people outside his family and does not follow social rules for personal space and touching. Raj loves to work independently on the computer and is a Star Trek “trekkie,” but he has poor group leisure skills (e.g., he doesn’t know how to play board games or sports with others). He is often excessively social with both familiar people and strangers (e.g., he touches them inappropriately, sometimes attempting to kiss them), and has few friends at school because the other students find his</p>	<p>alcançando o nível B no currículo regular de matemática e ciências, mas tem uma dificuldade considerável com compreensão de texto, o que afeta seu sucesso em Inglês, Estudos Sociais e outras matérias. Alguns trabalhos têm sido bem adaptados para Comunicações 11, e Raj espera se formar com um Dogwood no próximo ano. Seu vocabulário receptivo e expressivo está significativamente abaixo do nível de sua idade, mas ele consegue dominar conceitos que são representados visualmente. Ele é muito bom em usar fórmulas de matemática, mas tem dificuldade em saber quais fórmulas usar para resolver um problema matemático. Raj muitas vezes tem dificuldade em completar tarefas, até mesmo em matemática e ciências, porque ele é rígido em como elas devem parecer, insistindo em recomeçar o seu trabalho se comete erros. Ele está interessado em computadores e prossegue em seu plano de aprendizado de estudante para o possível emprego e formação futuros nesta área. Raj tem alguns pontos fortes assim como dificuldades nas relações sociais. As relações familiares são boas, exceto por seu julgamento pobre e inflexibilidade, que tiveram um efeito prejudicial sobre a vida de seus pais e irmãos. Ele segue bem rotinas familiares enquanto elas são previsíveis. Ele tem pobre contato visual quando ele fala com pessoas fora da sua família e não segue regras sociais no espaço pessoal e toque. Ele adora trabalhar</p>	<p>desenvolveu a linguagem oral, mas seu discurso muito rápido sem muita inflexão é difícil de entender. Ele pode usar a linguagem oral sem se assegurar de que alguém está escutando, então a comunicação não é recebida. Raj está no 2º ano este ano por parte de seu programa e é acompanhado por um assistente de sala que trabalha com alguns de seus professores. Durante uma parte do dia Raj trabalha na sala de recursos em trabalhos. Ele está alcançando o nível B no currículo regular de matemática e ciências, mas tem uma grande dificuldade com compreensão de texto, o que compromete seu êxito em Inglês, Estudos Sociais e outras matérias. Alguns trabalhos têm sido bem adaptados para Comunicações 11, e Raj espera se formar com um <i>Dogwood</i>⁵⁵ no próximo ano. Seu vocabulário receptivo e expressivo está significativamente abaixo do nível de sua idade, mas ele consegue dominar conceitos que são representados visualmente. Raj é muito bom em usar fórmulas de matemática, mas tem dificuldade em saber quais fórmulas usar para resolver um problema matemático. Ele muitas vezes tem dificuldade em completar tarefas, até mesmo em matemática e ciências, porque ele é rígido em como elas devem parecer, insistindo em recomeçar o seu trabalho se comete erros. Ele está interessado em computadores e prossegue em seu plano</p>	<p>termo “assistido” foi alterado por “acompanhado”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O advérbio de modo foi colocado no lugar de “em” para que houvesse um sentido melhor. - “dificuldade considerável” foi substituído por “grande dificuldade” e “afeta” por “compromete” em virtude da pouca utilização dessas palavras no português. - “<i>Dogwood</i>” se refere ao tipo de diploma adquirido na Colúmbia Britânica do Canadá pelos alunos do ensino médio que ultrapassarem 80 créditos. Desse modo, escolhi deixar o termo em inglês e colocar uma nota de rodapé oferecendo uma explicação do termo para o leitor.
---	---	---	--

⁵⁵ “*Dogwood*” se refere ao tipo de diploma adquirido na Colúmbia Britânica do Canadá pelos alunos do ensino médio que ultrapassam 80 créditos. Disponível em: <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/support/graduation> Acesso em: 12/11/2017.

<p>behaviour strange, even threatening.</p> <p>Raj has developed self-care skills but doesn't follow them regularly, so that his hygiene and appearance are a contributing factor in poor peer acceptance.</p> <p>Raj has serious problems with social judgment, cannot handle his money wisely (will give it to anyone who asks for it), and becomes anxious when routines at home or school are changed. When he is anxious, Raj pulls at his hair and recites dialogue from Star Trek very rapidly. For example, when his normal bus route to school was changed, he refused to get off the bus and recited Star Trek dialogue until the principal came onto the bus and talked him into the school.</p> <p>Raj's preoccupation with the computer and Star Trek can be a problem at times. He does not realize that other people might not be similarly interested. He often tries to start conversations in the middle of a story plot and does not understand when other people do not know the stories. His parents have started to lock the door to his bedroom at night so Raj does not wander the house, because he has been known to stay on Trekkie chat rooms on the Internet all night.</p>	<p>independentemente do computador e é um Star Trek "trekkie", mas tem habilidades pobres de lazer em grupo (por exemplo, ele não sabe como jogar jogos de tabuleiro ou esportes com os outros). Ele muitas vezes é excessivamente social tanto com pessoas familiares quanto com estranhos (por exemplo, ele os toca inadequadamente, às vezes tentando beijá-los), e tem poucos amigos na escola, porque os outros alunos acham seu comportamento estranho, até mesmo ameaçador. Raj desenvolveu habilidades de auto-cuidado, mas não segue-os regularmente, então sua higiene e aparência são fatores que contribuem para uma aceitação mútua fraca.</p> <p>Ele tem sérios problemas com o julgamento social, não consegue lidar com seu dinheiro sabiamente (dá a quem pede a ele) e fica ansioso quando rotinas em casa ou na escola são alteradas. Quando ele está ansioso, ele puxa o seu cabelo e recita o diálogo de Star Trek muito rapidamente. Por exemplo, quando sua rota de ônibus normal para a escola mudou, ele se recusou a sair do ônibus e recitou o diálogo de Star Trek até o diretor entrar no ônibus e conversar com ele até a escola. A preocupação de Raj com o computador e o Star Trek pode ser um problema às vezes. Ele não percebe que outras pessoas podem não estar interessadas da mesma forma. Muitas vezes ele tenta iniciar conversas no meio de um enredo da história e não entende quando outras pessoas não as conhecem. Seus pais começaram a trancar a porta do seu quarto à noite para que ele não vagueie pela casa, porque ele tem</p>	<p>de aprendizado de estudante para o possível emprego e formação futuros nesta área. Raj tem alguns pontos fortes assim como dificuldades nas relações sociais. As relações familiares são boas, exceto pelo seu julgamento pobre e sua inflexibilidade, que tiveram um efeito prejudicial sobre a vida de seus pais e irmãos. Ele segue bem rotinas familiares enquanto elas são previsíveis, tem pobre contato visual quando fala com pessoas fora da sua família e não segue regras sociais no espaço pessoal e toque. Ele adora trabalhar independentemente no computador e é um <i>Star Trek "trekkie"</i>, mas tem habilidades pobres de lazer em grupo (por exemplo, ele não sabe como jogar jogos de tabuleiro ou esportes com os outros). Raj muitas vezes é excessivamente social tanto com pessoas conhecidas quanto com estranhos (por exemplo, ele os toca inadequadamente, às vezes tentando beijá-los), e tem poucos amigos na escola, porque os outros alunos acham seu comportamento estranho, até mesmo ameaçador. Ele desenvolveu habilidades de auto-cuidado, mas não as segue sempre, então sua higiene e aparência são fatores que contribuem para uma aceitação mútua fraca.</p> <p>Ele tem sérios problemas com o julgamento social, não consegue lidar com seu dinheiro sabiamente (dá a quem pede) e fica ansioso quando rotinas em casa ou na escola são alteradas. Quando está ansioso, ele puxa o seu cabelo e recita o diálogo de <i>Star Trek</i> muito</p>	
--	--	---	--

	<p>ficado a noite toda na Internet em salas de bate-papo Trekkie.</p>	<p>rapidamente. Por exemplo, quando sua rota de ônibus normal para a escola mudou, ele se recusou a sair do ônibus e recitou o diálogo de <i>Star Trek</i> até o diretor entrar no ônibus, conversar com ele e o levar até a escola. A preocupação de Raj com o computador e o <i>Star Trek</i> pode ser um problema às vezes. Ele não percebe que outras pessoas podem não estar interessadas da mesma forma. Muitas vezes ele tenta iniciar conversas no meio de um enredo da história e não entende quando outras pessoas não o conhece. Seus pais começaram a trancar a porta do seu quarto à noite para que ele não vagasse pela casa, pois ele tem ficado a noite toda na Internet em salas de bate-papo <i>Trekkie</i>.</p>	
--	---	--	--

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017.

Nota: As tabelas abaixo são parte do **Quadro 1: Tradução, versões e comentários**. Elas são os Planos de Ensino Individuais (PEIs) de cada aluno, e cada uma delas é posicionada logo abaixo do estudo de caso de cada aluno no texto original.

Quadro 1.1 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Karen.....	54
Quadro 1.1 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Karen.....	55
Quadro 1.1 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Karen.....	56
Quadro 1.1.1 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Karen.....	57
Quadro 1.1.1 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Karen.....	58
Quadro 1.1.1 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Karen.....	59
Quadro 1.1.2 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Karen.....	60
Quadro 1.1.2 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Karen.....	61
Quadro 1.1.2 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Karen.....	62
Quadro 1.1.3 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Karen.....	63
Quadro 1.1.3 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Karen.....	64
Quadro 1.1.3 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Karen.....	65
Quadro 1.2 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan.....	66
Quadro 1.2 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Alan.....	67
Quadro 1.2 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan.....	68
Quadro 1.2.1 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan.....	69
Quadro 1.2.1 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Alan.....	70
Quadro 1.2.1 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan.....	71
Quadro 1.2.2 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan.....	72
Quadro 1.2.2 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Alan.....	73
Quadro 1.2.2 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan.....	74
Quadro 1.2.3 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan.....	75
Quadro 1.2.3 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Alan.....	76
Quadro 1.2.3 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan.....	77
Quadro 1.2.4 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan.....	78
Quadro 1.2.4 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Alan.....	79
Quadro 1.2.4 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan.....	80
Quadro 1.2.5 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan.....	81
Quadro 1.2.5 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Alan.....	82
Quadro 1.2.5 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan.....	83
Quadro 1.3 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	84

Quadro 1.3 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	85
Quadro 1.3 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	86
Quadro 1.3.1 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	87
Quadro 1.3.1 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	88
Quadro 1.3.1 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	89
Quadro 1.3.2 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	90
Quadro 1.3.2 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	91
Quadro 1.3.2 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	92
Quadro 1.3.3 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	93
Quadro 1.3.3 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	94
Quadro 1.3.3 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	95
Quadro 1.3.4 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	96
Quadro 1.3.4 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	97
Quadro 1.3.4 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	98
Quadro 1.3.5 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	99
Quadro 1.3.5 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	100
Quadro 1.3.5 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	101
Quadro 1.3.6 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	102
Quadro 1.3.6 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	103
Quadro 1.3.6 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	104
Quadro 1.3.7 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	105
Quadro 1.3.7 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	106
Quadro 1.3.7 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder.....	107

Quadro 1.1 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Karen

INDIVIDUAL EDUCATION PLAN

STUDENT NAME Karen BIRTH DATE 95/12/15 STUDENT NO 10598765

SCHOOL Westbrook Elementary School GRADE/CLASS K

PARENTS/GUARDIANS Betty and Hugh ADDRESS 444 - 360 Third Avenue Parkview, B.C. V5K 1K1

HOME PHONE 555-9876

WORK PHONE 555-1234

PREVIOUS SCHOOL Sunshine Preschool DATE IEP DEVELOPED October 15, 1999

ASSESSMENT /PLANNING INFORMATION

MEDICAL INFORMATION (Relevant to the education program)	
Sunnyhill report, 1998:	
Diagnosis of Autism with intellectual disability	
-Language mostly echolalia, understands simple verbal communication	
-No interest in peers, will approach adults for affection if self initiated	
-Rage behaviours if patterns are broken, inappropriate focus on objects, sometimes destructive	
CURRENT LEVELS OF PERFORMANCE (What is the student able to do? Indicate what assessment was done, when and if "at," "above," "below," relevant age/grade level for academic areas and functional life skills)	
Language: delay in both receptive and expressive language	
-can follow simple oral directions	
-can imitate with echolalia, some situation-appropriate	
Mathematics: makes patterns by lining or stacking objects	
Can use crayons, scissors, paintbrushes, pour water, and put on shoes and jacket with assistance; uses toilet with assistance	
Strengths: (What areas can be built upon and used to support other areas of difficulty?)	Needs: (What are the most important things the student should be learning to do?)
-imitative language	-to further develop receptive language
-strong motor and fine motor coordination	-to develop functional expressive language
-strong attention span for interested activities	-to increase interaction with peers
-interest in how things work	-to increase independence in toileting routines
-imitate drawing shapes	-to decrease tantrums; learn calming strategy
	-to learn to anticipate routines and changes

IEP Review/Report Dates:	
(First report) <u>November 10, 1999</u>	(Third Report) <u>April 5, 2000</u>
(Second Report) <u>January 30, 1999</u>	(Year End/Annual) <u>June 1, 2000</u>

Quadro 1.1 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Karen

PLANO DE DENSINO INDIVIDUAL

Nome do aluno (a): Karen Data de nascimento: 15/12/1995 No. Estudante: 10598765

Escola: Westbrook Elementary School

Ano/Turma: K

Pais/Responsáveis: Betty e Hugh

Endereço: 444 – 360 Third Avenue

Telefone fixo: 555- 9876Parkview, B.C. V5K 1K1.

Telefone comercial: 555-1234

Escola anterior: Sunshine Preschool

Data de desenvolvimento do PEI: 15/10/1999.

AVALIAÇÃO / INFORMAÇÕES PARA PLANEJAMENTO

INFORMAÇÕES MÉDICAS (Relevantes para o programa educacional)	
Relatório de Sunnyhill, 1998:	
Diagnóstico de Autismo com deficiência intelectual	
Linguagem ecológica, entende comunicação verbal simples	
-nenhum interesse em pares, aproximam-se de adultos por afeição, se auto- iniciada	
- comportamentos de raiva se padrões são quebrados, foco inadequado em objetos, às vezes destrutivo	
NÍVEIS DE DESEMPENHO ATUAIS (O que o estudante é capaz de fazer? Indicar qual avaliação foi feita, quando e se “no”, “acima”, “abaixo”, do nível da idade/ano por áreas acadêmicas e habilidades de vida funcionais)	
Linguagem: atraso tanto na linguagem expressiva quanto na receptiva	
- consegue seguir orientações orais simples	
- consegue imitar com ecolalia, em algumas situações apropriadas	
Matemática: cria padrões alinhando ou empilhando objetos	
Consegue utilizar giz, tesoura, pincéis, despejar água e colocar sapatos e jaqueta com ajuda; usa o banheiro com ajuda	
Pontos fortes: (Quais áreas podem ser construídas e usadas como apoio para outras áreas de dificuldade?)	Necessidades: (quais são as coisas mais importantes que o aluno deveria aprender a fazer?)
- linguagem de imitação	- de desenvolver mais adiante linguagem receptiva
- boa e forte coordenação motora	- de desenvolver linguagem expressiva funcional
- atenção extensa em atividades de interesse	- de aumentar interação com iguais
- interesse em como as coisas funcionam	- de aumentar a independência na rotina do banheiro
- imitar formas de desenhos	- de diminuir birras e de aprender estratégias para acalmar
	- de aprender a antecipar rotinas e mudanças

Relatório/Revisão PEI Datas:

(Primeiro relatório) 10 de novembro de 1999 (Terceiro relatório) 5 de abril de 2000

(Segundo relatório) 30 de janeiro de 1999 (Ano Final/Anual) 1 de junho de 2000

Quadro 1.1 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Karen

PLANO DE ENSINO INDIVIDUAL

Nome do aluno (a): Karen Data de nascimento: 15/12/1995 No. Estudante: 10598765

Escola: Westbrook Elementary School

Ano/Turma: K

Pais/Responsáveis: Betty e Hugh

Endereço: 444 – 360 Third Avenue

Telefone fixo: 555- 9876Parkview, B.C. V5K 1K1.

Telefone comercial: 555-1234

Escola anterior: Sunshine Preschool

Data de desenvolvimento do PEI: 15/10/1999.

AVALIAÇÃO / INFORMAÇÕES PARA PLANEJAMENTO

INFORMAÇÕES MÉDICAS (Relevantes para o programa educacional)	
Relatório de Sunnyhill, 1998:	
Diagnóstico de Autismo com deficiência intelectual	
Linguagem ecológica, entende comunicação verbal simples	
- nenhum interesse em pares. Aproxima-se de adultos por afeição, se auto- iniciada	
- comportamentos de raiva quando padrões são alterados, foco inadequado em objetos, às vezes destrutivo	
NÍVEIS DE DESEMPENHO ATUAIS (O que o estudante é capaz de fazer? Indicar qual avaliação foi feita, quando e se “no”, “acima”, “abaixo”, do nível da idade/ano por áreas acadêmicas e habilidades de vida funcionais)	
Linguagem: atraso tanto na linguagem expressiva quanto na receptiva	
- consegue seguir orientações orais simples	
- consegue imitar com ecolalia, em algumas situações apropriadas	
Matemática: cria padrões alinhando ou empilhando objetos	
Consegue utilizar giz, tesoura, pincéis, despejar água e colocar sapatos e jaqueta com ajuda; usa o banheiro com ajuda	
Pontos fortes: (Quais áreas podem ser construídas e usadas como auxílio para outras áreas de dificuldade?)	Necessidades: (quais são as coisas mais importantes que o aluno deveria aprender a fazer?)
- linguagem de imitação	- desenvolver linguagem receptiva mais adiante
- coordenação motora boa e forte	- desenvolver linguagem expressiva funcional
- intervalo de atenção consistente em atividades de interesse	- aumentar interação com pares
- interesse em como as coisas funcionam	- aumentar a independência na rotina do banheiro
- imita formas de desenhos	- diminuir birras e aprender estratégias para se acalmar
	- aprender a antecipar rotinas e mudanças

Relatório/Revisão PEI Datas:

(Primeiro relatório) 10 de novembro de 1999 (Terceiro relatório) 5 de abril de 2000

Quadro 1.1.1 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Karen

STUDENT NAME Karen

GOAL/Communication		DATE ESTABLISHED	TEAM MEMBER(S) RESPONSIBLE
Karen will increase receptive communication skills.		Oct. 15/1999	John Akins, teacher Mr. and Mrs., parents
OBJECTIVES (Individual outcomes related to this goal)	STRATEGIES and SERVICES (Adaptations, services, location of services, resources to be used)	ASSESSMENT OF SUCCESS (Procedures to be used to measure success)	
Karen will follow simple oral directions	Speak to Karen in short phrases Give simple directions of what to do, not what not to do Pause for processing Use visual cues to support oral directions Reinforcement for following directions	Karen follows simple oral directions supported by visual cues without physical prompts	
Karen will increase her receptive vocabulary	Use objects in home and school paired with spoken names of objects Teach the paired word and object Rehearse listen-respond for new words at home and at school and reinforce with water play or other desired activity	Karen masters names of 15 new objects in school and home by choosing the correct one when the name is spoken by a variety of people in different settings	

GOAL/Communication		DATE ESTABLISHED	TEAM MEMBER(S) RESPONSIBLE
Karen will increase functional use of oral language.		Oct 15/1999	Mrs. Lewis, teacher Mr. Frank, TA
OBJECTIVES (Individual outcomes related to this goal)	STRATEGIES and SERVICES (Adaptations, services, location of services, resources to be used)	ASSESSMENT OF SUCCESS (Procedures to be used to measure success)	
Karen will pair pictures of objects and people and speak the correct names	Create photograph images of people and things in environment Model oral functional communication to get needs met using the photographs (to get food, water play, attention from mother, etc.) Provide instructional opportunities for Karen to use oral language to get needs met—logical reinforcement	Karen uses oral language supported by photographs to get desired objects or activities	
Karen will use oral language to interact with a peer	Practice expected language for peer interaction at shared activity supported by photographs Rehearse and reinforce the use of oral language at the activity near peers Support classmates to respond to communication attempts	Karen will use photograph prompts to communicate with peers Karen will attempt to use oral language to interact with peers	

Quadro 1.1.1 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Karen

OBJETIVO/Comunicação Karen aumentará as habilidades de comunicação receptivas.		Data Estabelecida 15 Out/1999	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL John Akins, professor Sr. e Sra., pais
OBJETIVOS (Resultados individuais relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS e SERVIÇOS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AValiação de Êxito (procedimentos a serem usados para medir o êxito)	
Karen seguirá orientações orais simples	Falar com a Karen usando frases curtas Dar orientações simples sobre o que fazer, e não o que não fazer Pausa para processar Usar dicas visuais para dar suporte às orientações orais Reforço para seguir instruções	Karen segue orientações orais simples com a ajuda de dicas visuais sem lembretes físicos	
Karen aumentará seu vocabulário receptivo	Usar objetos em casa e na escola juntos com seus nomes pronunciados Ensinar as palavras e objetos emparelhados Ensaïar escutar-responder para palavras novas em casa e na escola e reforçar com brincadeira de água ou outra atividade desejada	Karen domina os nomes de 15 novos objetos na escola e em casa escolhendo o correto quando o nome é falado por várias pessoas em diferentes contextos	

OBJETIVO/Comunicação Karen aumentará o uso funcional da linguagem oral.		Data Estabelecida 15 Out/1999	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL Sra. Lewis, professora Sr. Frank, professor assistente
OBJETIVOS (Resultados individuais relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS e SERVIÇOS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AValiação de Sucesso (Êxito) (procedimentos a serem usados para medir o êxito)	
Karen combinará figuras de objetos e pessoas e dirá os nomes corretos	Criar imagens fotográficas de pessoas e coisas no ambiente Dar um modelo de comunicação funcional oral para que as necessidades sejam atendidas usando fotos (para conseguir comida, brincar com água, atenção da mãe, etc). Fornecer oportunidades instrucionais para Karen para usar a linguagem oral para que as necessidades sejam atendidas: reforço lógico	Karen usa a linguagem oral com o apoio de fotos para pegar os objetos ou atividades desejados	
Karen usará a linguagem oral para interagir com um igual	Praticar a linguagem esperada na interação com seu colega em atividade compartilhada com o apoio de fotografias Ensaïar e reforçar o uso da linguagem oral em atividades perto de seus colegas Dar apoio a colegas de classe para responder à tentativas de comunicação	Karen usará lembretes de fotos para se comunicar com colegas Karen tentará usar a linguagem oral para interagir com colegas	

Quadro 1.1.1 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Karen

OBJETIVO/Comunicação Karen aumentará as habilidades de comunicação receptivas.		Data Estabelecida 15 Out/1999	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL John Akins, professor Sr. e Sra., pais
OBJETIVOS (Resultados individuais relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS e SERVIÇOS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AValiação de Êxito (procedimentos a serem usados para medir o êxito)	
Karen seguirá orientações orais simples	Falar com Karen usando frases curtas Dar orientações simples sobre o que fazer, e não sobre o que não fazer Pausa para processar Usar dicas visuais para dar suporte às orientações orais Reforçar o acompanhamento de instruções	Karen segue orientações orais simples com a ajuda de dicas visuais sem lembretes físicos	
Karen aumentará seu vocabulário receptivo	Usar objetos em casa e na escola juntos com seus nomes pronunciados Ensinar as palavras e objetos emparelhados Ensaiai escutar-responder com palavras novas em casa e na escola e reforçar com brincadeira de água ou outra atividade desejada	Karen domina os nomes de 15 novos objetos na escola e em casa escolhendo o correto quando o nome é falado por várias pessoas em diferentes contextos	

OBJETIVO/Comunicação Karen aumentará o uso funcional da linguagem oral.		Data Estabelecida 15 Out/1999	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL Sra. Lewis, professora Sr. Frank, professor assistente
OBJETIVOS (Resultados individuais relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS e SERVIÇOS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AValiação de Êxito (procedimentos a serem usados para medir o êxito)	
Karen combinará figuras de objetos e pessoas e dirá os nomes corretos	Criar imagens fotográficas de pessoas e coisas no ambiente Dar um modelo de comunicação funcional oral para que as necessidades sejam atendidas usando fotos (para conseguir comida, brincar com água, atenção da mãe, etc). Fornecer oportunidades instrucionais a Karen para usar a linguagem oral de modo que as suas necessidades sejam atendidas: reforço lógico	Karen usa a linguagem oral com a ajuda de fotos para conseguir objetos ou atividades desejados	
Karen usará a linguagem oral para interagir com um par	Praticar a linguagem esperada na interação com seu colega em atividade compartilhada com o auxílio de fotografias Ensaiai e reforçar o uso da linguagem oral em atividades perto de seus colegas Dar apoio aos colegas de classe para que respondam às tentativas de comunicação	Karen usará lembretes de fotos para se comunicar com os colegas Karen tentará usar a linguagem oral para interagir com pares	

Quadro 1.1.2 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Karen

STUDENT NAME Karen

GOAL/Behaviour	DATE ESTABLISHED	TEAM MEMBER(S) RESPONSIBLE
Karen will decrease tantrums and independently use stress management strategy.	Oct. 15, 1999	Mr. Akins, teacher Mrs. Wilson, TA Mr. and Mrs.
OUTCOMES/OBJECTIVES (Individual outcomes related to this goal)	STRATEGIES (Adaptations, services, location of services, resources to be used)	ASSESSMENT OF PROGRESS (Procedures to be used to measure success)
Karen will decrease tantrum behaviours (banging, screaming, throwing herself down on the floor)	Carry out functional assessment to ensure that most effective strategies are tried: Begin by charting antecedents and consequences (Determine what she is trying to communicate) Decrease any unnecessary loud noises in classroom and help Karen to learn when noises will normally occur (announcements on PA, recess bell, etc.) Increase use of visual communication by adults so that Karen understands transitions and changes in activities	Karen will decrease tantrums from an average of three per day to an average of one or less per day
Karen will use strategy for calming down when she feels anxious	Teach Karen self-comforting behaviour by pairing it with comfort of adult caregiver rubbing her head	Karen will begin to use self calming technique with verbal prompts (to be determined)

GOAL/Behaviour	DATE ESTABLISHED	TEAM MEMBER(S) RESPONSIBLE
Karen will increase the amount of time she spends in group classroom activities (circle time, music, stories)	Jan. 15, 2000	Mr. Atkins, teacher Mrs. Wilson, TA
OUTCOMES/OBJECTIVES (Individual outcomes related to this goal)	STRATEGIES (Adaptations, services, location of services, resources to be used)	ASSESSMENT OF PROGRESS (Procedures to be used to measure success)
Karen will participate at the beginning of every lesson	Create and use a picture schedule to indicate to Karen the upcoming class activity	Karen will remain in group activity for five minutes of the class lesson
Karen will increase time in group activity	Use signal to allow her to leave and go to bead play, lengthening time gradually Direct teaching and practice of responding to signal	Karen will remain in group lessons until she is signaled to leave (10 minutes in group as a goal)

Quadro 1.1.2 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Karen

OBJETIVO/Comunicação Karen diminuirá as birras e usará estratégia de controle de estresse de maneira independente.		Data Estabelecida 15 Out/1999	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL Sr. Akins, professor Sra. Wilson, TA Sr. e Sra.
OBJETIVOS (Resultados individuais relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS e SERVIÇOS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AValiação DE SUCESSO (ÊXITO) (procedimentos a serem usados para medir o êxito)	
Karen diminuirá comportamentos de birra (bater, gritar, se jogar no chão)	Realize avaliação funcional para garantir que o máximo de estratégias efetivas foram tentadas: comece traçanco antecedentes e consequências (Determine o que ela está tentando comunicar) Diminua qualquer barulho desnecessário em sala de aula e ajude Karen a aprender quando barulhos acontecem (anúncios no sistema de som, o sinal do recreio, etc.) Aumente o uso de comunicação visual pelos adultos para que Karen entenda transições e mudanças nas atividades	Karen diminuirá birras de uma média de três por dia para uma ou menos por dia	
Karen usará estratégia para acalmar quando se sentir ansiosa	Ensine-a um comportamento de se consolar através da junção com o consolo de um adulto fazendo arinho em sua cabeça	Karen começará a usar a técnica de se acalmar com lembretes verbais (a serem determinados)	

OBJETIVO/Comunicação Karen aumentará o tempo que ela gasta em atividades em grupo em sala de aula (hora do círculo, música, histórias)		Data Estabelecida 15 Jan/2000	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL Sr. Akins, professor Sra. Wilson, professora assistente
OBJETIVOS (Resultados individuais relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS e SERVIÇOS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AValiação DE SUCESSO (ÊXITO) (procedimentos a serem usados para medir o êxito)	
Karen participará do início de cada lição	Criar e usar uma agenda com figuras para indicar as próximas atividades de sala para Karen.	Karen permanecerá em atividades em grupo por 5 minutos da lição de classe	
Karen aumentará seu tempo em atividades em grupo	Usar sinal para permitir que ela saia e brinque com miçangas, aumentando o tempo gradualmente. Direcionar o ensino e prática de responder a sinais	Karen permanecerá em lições de grupos até que ela seja assinalada a sair (10 minutos em grupo como objetivo)	

Quadro 1.1.2 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Karen

OBJETIVO/Comunicação Karen diminuirá as birras e usará estratégia de controle de estresse de maneira independente.		Data Estabelecida 15 Out/1999	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL Sr. Akins, professor Sra. Wilson, professora assistente Sr. e Sra.
OBJETIVOS (Resultados individuais relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AValiação de Êxito (procedimentos a serem usados para medir o êxito)	
Karen diminuirá comportamentos de birra (bater, gritar, se jogar no chão)	Realizar avaliação funcional para garantir que o máximo de estratégias efetivas sejam tentadas: comece traçando antecedentes e consequências (Determine o que ela está tentando comunicar) Diminuir qualquer barulho desnecessário em sala de aula e ajudar Karen a aprender quando barulhos acontecem (anúncios nos altos-falantes, o sinal do recreio, etc.) Aumente o uso de comunicação visual pelos adultos para que Karen entenda transições e mudanças nas atividades	Karen diminuirá birras de uma média de três por dia para uma ou menos por dia	
Karen usará estratégia para acalmar quando se sentir ansiosa	Ensine-a um comportamento de se consolar através da junção com o consolo de um adulto fazendo carinho em sua cabeça	Karen começará a usar a técnica de se acalmar com lembretes verbais (a serem determinados)	

OBJETIVO/Comunicação Karen aumentará o tempo que ela gasta em atividades em grupo em sala de aula (hora do círculo, música, histórias)		Data Estabelecida 15 Jan/2000	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL Sr. Akins, professor Sra. Wilson, professora assistente
OBJETIVOS (Resultados individuais relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS e SERVIÇOS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AValiação de Êxito (procedimentos a serem usados para medir o êxito)	
Karen participará do início de cada lição	Criar e usar uma agenda com figuras para indicar as próximas atividades de sala para Karen.	Karen permanecerá em atividades em grupo por 5 minutos da lição de classe	
Karen aumentará seu tempo em atividades em grupo	Usar sinais para permitir que ela saia e brinque com miçangas, aumentando o tempo gradualmente. Direcionar o ensino e prática de responder a sinais	Karen permanecerá em lições de grupos até que ela seja assinalada a sair (10 minutos em grupo como objetivo)	

Quadro 1.1.3 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Karen

STUDENT NAME Karen

TEAM MEMBERS	
Beth Masters /school administrator	John Akins /classroom teacher
Hugh and Betty /parents	Jane Wilson / TA
Rex Bond / Resource Teacher	Ellen Branth / MCF Social Worker
Stan Uster / SLP	/

IEP COORDINATOR: John Akins

YEAR END REVIEW	DATE: <u> May 19, 2000 </u>
<p>Comments: Karen has made excellent progress in reception language development. When given a few seconds to process instructions, she follows most oral directions without physical prompting. She now has a working expressive vocabulary of nouns representing 30 objects in the classroom and says the names of five classmates. She still has difficulty generalizing these names and nouns to other settings. She has a similar number of home learned words that also do not generalize to school.</p> <p>Karen eagerly uses her school-home photograph book to communicate wants and needs, but is not yet using it for peer interactions.</p> <p>Karen has developed a well established self-comforting behaviour using her teddy bear "Arthur." She uses it without being prompted to calm herself, decreasing tantrums to only about one a week. She takes Arthur to circle time and other group activities and now stays in groups for up to 15 minutes. She has developed a new favourite play form – dressing, feeding and singing to Arthur in the dress-up area. Karen will tolerate one other child in the water play area, but she leaves if more children join the play. She seems better able to cope with proximity to classmates in general. Loud noises are still an issue, as it is hard to predict their occurrence both at home and at school.</p> <p>Recommendations for next year: Continue to provide direct instruction for using photograph communications book and expanding oral expression supported by book. Coordinate home-school support for receptive vocabulary to encourage generalization of language to new settings (Use other parts of the school as well.) Develop a more age-appropriate self-comforting routine for Karen, if possible. Start work on practical numeracy tasks. Continue to focus on developing peer interaction.</p> <p>Transition Plans: Karen will visit the Grade 1 class once a week from March to the end of the year. Karen will practise using photograph book on each visit to interact with the Grade 1 teacher. Karen's family will facilitate two visits to the school in August before the first week of school. In Grade 1, Karen will participate in lunchroom helper role by doing routine tasks such as setting out the condiments and arranging the chairs with support staff.</p>	

Quadro 1.1.3 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Karen

NOME DO ALUNO (A): Karen

MEMBROS DA EQUIPE

Beth Masters	/administrador (a) da escola	John Akins	/ professor de classe
Hugh e Betty	/ pais	Jane Wilson	/ professor (a) assistente
Rex Bond	/ professor de apoio	Ellen Branth	/ MCF Assistente social
Stan Uster	/ SLP		/

PEI Coordenador: John Akins

ANO E AVALIAÇÃO	DATA: <u>19 MAIO, 2000</u>
<p>Comentários: Karen teve um excelente progresso no desenvolvimento da recepção da linguagem. Ela segue a maior parte das instruções orais sem alertas físicos quando tem poucos segundos para processá-las. Agora, Karen tem um vocabulário prático expressivo de substantivos que representam 30 objetos em sala de aula e sabe dizer os nomes de cinco colegas. Ainda apresenta dificuldade em generalizar esses nomes e substantivos em outros contextos. Ela tem um número similar de palavras aprendidas em casa que também não generalizam na escola.</p> <p>Karen utiliza com entusiasmo seu álbum de fotografias de casa e escola para comunicar suas vontades e necessidades, mas ainda não o utiliza para interação com pares.</p> <p>Ela desenvolveu um comportamento bem estabelecido de consolo próprio usando seu urso de pelúcia “Arthur”. Ela o usa sem nenhum lembrete para se acalmar, diminuindo as birras para apenas uma por semana. Ela leva o Arthur para a hora do círculo e para outras atividades em grupo e agora fica em grupos por até 15 minutos. Ela desenvolveu uma nova brincadeira favorita – vestir, alimentar e cantar para Arthur no vestiário. Karen tolerará uma outra criança na área de brincar com água, mas vai embora se mais crianças se juntarem na brincadeira. Ela parece lidar melhor com a proximidade dos colegas em geral. Barulhos altos ainda são um problema, porque é difícil prevêê-los tanto na escola quanto em casa.</p> <p>Recomendações para o próximo ano: Continuar a prover instruções diretas para usar o álbum de fotografias para se comunicar e expandir expressão oral com ajuda de livro. Coordenar o apoio da escola-casa para o vocabulário receptivo para encorajar a generalização da linguagem a novos contextos (use outras partes da escola também). Desenvolva uma rotina de auto-consolo de idade apropriada para Karen, se possível. Comece a trabalhar em tarefas práticas aritméticas. Continue a focar no desenvolvimento da interação com pares.</p> <p>Planos transitórios: Karen visitará a classe do primeiro ano uma vez por semana a partir de março(outubro) até o final do ano. Ela irá praticar usando o álbum de fotografia em cada visita para interagir com o professor do primeiro ano. Sua família facilitará duas visitas para a escola em Agosto janeiro antes da primeira semana de aula. No primeiro ano, Karen participará do refeitório como ajudante fazendo tarefas de rotina como organizar os temperos e as cadeiras juntamente com a equipe de funcionários.</p>	

Quadro 1.1.3 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Karen

NOME DO ALUNO (A): Karen

MEMBROS DA EQUIPE

Beth Masters	/administrador (a) da escola	John Akins	/ professor de classe
Hugh e Betty	/ pais	Jane Wilson	/ professor (a) assistente
Rex Bond	/ professor de apoio	Ellen Branth	/ Assistente social MDS
Stan Uster	/ Fonoaudiólogo		/

ANO E AVALIAÇÃO

DATA: 19 MAIO, 2000

Comentários: Karen teve um excelente progresso no desenvolvimento da recepção da linguagem. Ela segue a maior parte das instruções orais sem alertas físicos quando tem poucos segundos para processá-las. Karen agora tem um vocabulário prático expressivo de substantivos que representam 30 objetos em sala de aula e sabe dizer os nomes de cinco colegas. Ainda apresenta dificuldade em generalizar esses nomes e substantivos em outros contextos. Ela tem um número similar de palavras aprendidas em casa que também não são generalizadas na escola.

Karen utiliza com entusiasmo seu álbum de fotografias de casa e escola para comunicar suas vontades e necessidades, mas ainda não o utiliza para interação com pares.

Ela desenvolveu um comportamento bem estabelecido de consolo próprio usando seu urso de pelúcia "Arthur". Ela o usa sem nenhum lembrete para se acalmar, diminuindo as birras para apenas uma por semana. Ela leva o Arthur para a hora do círculo e para outras atividades em grupo e agora fica em grupos por até 15 minutos. Ela desenvolveu uma nova brincadeira favorita – vestir, alimentar e cantar para Arthur no vestiário. Karen tolerará uma outra criança na área de brincar com água, mas vai embora se mais crianças se juntarem na brincadeira. Ela parece lidar melhor com a proximidade dos colegas em geral. Barulhos altos ainda são um problema, porque é difícil prevêê-los tanto na escola quanto em casa.

Recomendações para o próximo ano: Continuar a prover instruções diretas para usar o álbum de fotografias para se comunicar e expandir a expressão oral com ajuda de livro. Coordenar o apoio da escola-casa para o vocabulário receptivo para encorajar a utilização da linguagem a novos contextos (usar outras partes da escola também). Desenvolver uma rotina de auto-consolo de idade apropriada para Karen, se possível. Começar a trabalhar em tarefas práticas aritméticas. Continuar a focar no desenvolvimento da interação com pares.

Planos transitórios: Karen visitará a classe do primeiro ano uma vez por semana a partir de outubro até o final do ano. Ela irá praticar usando o álbum de fotografia em cada visita para interagir com o professor do primeiro ano. Sua família providenciará duas visitas para a escola em janeiro antes da primeira semana de aula. No primeiro ano, Karen participará do refeitório como ajudante fazendo tarefas de rotina como organizar os temperos e as cadeiras juntamente com a equipe de funcionários.

PEI Cordenador: John Akins

Quadro 1.2 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan

INDIVIDUAL EDUCATION PLAN

PAGE 1 OF 6

STUDENT NAME Alan BIRTH DATE 88/07/02 STUDENT NO 105456789
 SCHOOL Oak Lane Elementary School GRADE/CLASS 5
 PARENTS/GUARDIANS- Sarah ADDRESS 444 - 360 Third Avenue
Parkview, B.C. V5K 1K1
 HOME PHONE 555-3456
 WORK PHONE 555-7890
 PREVIOUS SCHOOL Eastwood Preschool DATE IEP DEVELOPED October 8, 1999

ASSESSMENT /PLANNING INFORMATION

MEDICAL INFORMATION (Relevant to the education program)	
Sunnyhill report, 1994:	
-Diagnosis of Autism with abnormal language development and social interaction, unusual interests, and self-stimulatory behaviours	
-Unusual development with multiple delays in all areas	
-Emerging oppositional behaviour	
CURRENT LEVELS OF PERFORMANCE (What is the student able to do? Indicate what assessment was done, when and if "at," "above," "below," relevant age/grade level for academic areas and functional life skills)	
Language Arts: Reading decoding at Grade 3, comprehension at Grade 2	
-can follow simple written instructions if accompanied by familiar language patterns, examples	
-can use computer for word processing simple stories	
Mathematics: computation at Grade 4, problem solving at Grade 2	
-has mastered addition, subtraction, and multiplication at grade level	
-required visual prompts to attempt problems; refuses to attempt geometry problems	
Strengths: (What areas can be built upon and used to support other areas of difficulty?)	Needs: (What are the most important things the student should be learning to do?)
-following instructions with visual prompts	-to further develop his independence at school
-using word processing programs for writing	-to master strategies for coping with transition
-use of timer to monitor on-task behaviour	-to master a method of calming when anxious
-use of visual schedule to prepare for changes	-to increase responsibility for materials/clothes
	-to decrease reliance on teacher assistant

IEP Review/Report Dates:			
(First report)	<u>October 30, 1999</u>	(Third Report)	<u>March 10, 2000</u>
(Second Report)	<u>December 10, 1999</u>	(Year End/Annual)	<u>May 20, 2000</u>

Quadro 1.2 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Alan

PLANO DE ENSINO INDIVIDUAL

Page 1 of 4

Nome do aluno(a): Alan Data de nascimento: 07/02/1988 No. Estudante: 105456789

Escola: Oak Lane Elementary School Ano/Turma: 5

Pais/Responsáveis: Sarah Endereço: 444 – 360 Third Avenue

Telefone fixo: 555- 3456Parkview, B.C. V5K 1K1.

Telefone comercial: 555-7890

Escola anterior: Eastwood Preschool Data de desenvolvimento do PEI: 8/10/1999.

AVALIAÇÃO / INFORMAÇÕES PARA PLANEJAMENTO

INFORMAÇÕES MÉDICAS (Relevantes para o programa educacional)	
Relatório de Sunnyhill, 1994:	
Diagnóstico de Autismo com desenvolvimento de linguagem e interação social anormais,	
- Desenvolvimento incomum com múltiplos atrasos em todas as áreas	
-Comportamento contrário emergente	
NÍVEIS DE DESEMPENHO ATUAIS (O que o estudante é capaz de fazer? Indicar qual avaliação foi feita, quando e se “no”, “acima”, “abaixo”, do nível da idade/ano por áreas acadêmicas e habilidades de vida funcionais)	
Linguagem: Decodificação de leitura no terceiro ano, compreensão no segundo ano	
- consegue seguir orientações escritas simples se acompanhadas por padrões familiares de linguagem, exemplos	
- consegue usar o computador para processar histórias simples em palavras	
Matemática: computação no quarto ano, resolução de problemas no segundo ano	
- Domina adição, subtração, e multiplicação no nível do ano	
- pediu lembretes visuais para tentar resolver problemas; se recusa a tentar resolver problemas de geometria	
Pontos fortes: (Quais áreas podem ser construídas e usadas como apoio para outras áreas de dificuldade?)	Necessidades: (quais são as coisas mais importantes que o aluno deveria aprender a fazer?)
- seguir instruções com lembretes visuais	- de desenvolver mais adiante sua independência na escola
- usar programas de processamento de palavras para escrever	- de dominar estratégias para lidar com transição
- usar o cronômetro para monitorar comportamentos em tarefas	- de sominar um método de se acalmar quando ansioso
- usar agenda visual para preparar para mudanças	- de aumentar a responsabilidade com materiais/roupas
	- de diminuir a dependência no professor assistente

Relatório/Revisão PEI Datas:

(Primeiro relatório) 30 de outubro de 1999 (Terceiro relatório) 10 de março de 2000

(Segundo relatório) 10 de dezembro de 1999 (Ano Final/Anual) 20 de maio de 2000

Quadro 1.2 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan

PLANO DE ENSINO INDIVIDUAL

Page 1 of 4

Nome do aluno(a): Alan Data de nascimento: 07/02/1988 No. Estudante: 105456789

Escola: Oak Lane Elementary School Ano/Turma: 5

Pais/Responsáveis: Sarah Endereço: 444 – 360 Third Avenue

Telefone fixo: 555- 3456Parkview, B.C. V5K 1K1.

Telefone comercial: 555-7890

Escola anterior: Eastwood Preschool Data de desenvolvimento do PEI: 8/10/1999.

AVALIAÇÃO / INFORMAÇÕES PARA PLANEJAMENTO

INFORMAÇÕES MÉDICAS (Relevantes para o programa educacional)	
Relatório de Sunnyhill, 1994:	
Diagnóstico de Autismo com desenvolvimento de linguagem e interação social anormais, interesses incomuns e comportamentos auto-estimulantes	
- Desenvolvimento incomum com múltiplos atrasos em todas as áreas	
-Comportamento de oposição emergente	
NÍVEIS DE DESEMPENHO ATUAIS (O que o estudante é capaz de fazer? Indicar qual avaliação foi feita, quando e se “no”, “acima”, “abaixo”, do nível da idade/ano por áreas acadêmicas e habilidades de vida funcionais)	
Linguagem: Decodificação de leitura no terceiro ano, compreensão no segundo ano	
- consegue seguir orientações escritas simples se acompanhadas por padrões familiares de linguagem ou exemplos	
- consegue usar o computador para processar histórias simples em palavras	
Matemática: computação no quarto ano, resolução de problemas no segundo ano	
- Domina adição, subtração, e multiplicação no nível de seu ano	
- precisou de lembretes visuais para tentar resolver problemas; se recusa a tentar resolver problemas de geometria	
Pontos fortes: (Quais áreas podem ser construídas e usadas como apoio para outras áreas de dificuldade?)	Necessidades: (quais são as coisas mais importantes que o aluno deveria aprender a fazer?)
- seguir instruções com lembretes visuais	- desenvolver mais adiante sua independência na escola
- usar programas de processamento de palavras para escrever	- dominar estratégias para lidar com transição
- usar o cronômetro para monitorar comportamentos em tarefas	- dominar um método de se acalmar quando ansioso
- usar agenda visual para preparar para mudanças	- aumentar a responsabilidade com materiais/roupas
	- diminuir a dependência no professor assistente

Relatório/Revisão PEI Datas:

(Primeiro relatório) 30 de outubro de 1999 (Terceiro relatório) 10 de março de 2000

(Segundo relatório) 10 de dezembro de 1999 (Ano Final/Anual) 20 de maio de 2000

Quadro 1.2.1 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan

STUDENT NAME Alan

GOAL/Communication/Independence To increase use of visual communication strategies to function independently in classroom and at home.		DATE ESTABLISHED Oct. 8/1999	TEAM MEMBER(S) RESPONSIBLE Mrs. Lewis, teacher Mrs. C., parent
OUTCOMES/OBJECTIVES	STRATEGIES (Adaptations, services, location of services, resources to be used)	ASSESSMENT (Progress to objectives)	
Alan will make effective use of picture schedules	Develop a more detailed schedule for home and school with sub-tasks Rehearsal and modeling use of schedules Reinforcement for using schedules	Alan follows schedule with same verbal prompts as classmates; Alan follows schedule for dinner routines with verbal prompts	
Alan will use positive visual attention getting strategy	Develop a strategy for getting attention in a positive way: "I need attention" / "I do not need attention" picture-sign Rehearse use of picture-sign and reinforce with attention	Alan uses the picture sign for attention and decreases use of banging and throwing objects	

GOAL/Communication To increase use of alternative communications strategies and oral language to express wants and needs		DATE ESTABLISHED March 1999	TEAM MEMBER(S) RESPONSIBLE Mrs. Lewis, teacher Mr. Frank, TA
OUTCOMES/OBJECTIVES	STRATEGIES (Adaptations, services, location of services, resources to be used)	ASSESSMENT (Progress to Objectives)	
Alan will use a choosing book to express choices and wants	Develop a new laminated choosing book with pictures and sentences Teach, reinforce use of choosing book Provide instructional opportunities for Alan to make choices in classroom	Alan independently uses his choosing book to express his wants and needs	
Alan will use oral language to accompany his choosing book to communicate with peers and attend to their use of the book	Practise expected language for peer interaction in cooperative groups Rehearse and reinforce the use of oral language with choosing book during activities in class Support classmates to appropriately use Alan's choosing book to support	Alan will appropriately use five different sentences to communicate with peers using his choosing book for support to communicate Alan will attend to peer's use of his choosing book to	

Quadro 1.2.1 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Alan

OBJETIVO/Comunicação/Independência Aumentar o uso de estratégias de comunicação visual para trabalhar independentemente na sala de aula e em casa.		Data Estabelecida 8 Out/1999	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL Sra. Lewis, professora Sra. C, mãe
OBJETIVOS/resultados	ESTRATÉGIAS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AVALIAÇÃO (Progresso até os objetivos)	
Alan usará agendas com imagens com eficácia	Desenvolver uma agenda mais detalhada para sub-tarefas de casa e escola Ensaiar e fazer modelos do uso das agendas/calendários Reforçar o uso de agendas	Alan segue a agenda com as mesmas orientações que seus colegas recebem; Alan segue a agenda para as rotinas de janta com lembretes verbais	
Alan usará a estratégia positiva visual de ganhar atenção	Desenvolver a estratégia de ganhar atenção de maneira positiva: “Eu preciso de atenção”/ “Eu não preciso de atenção”, imagens com sinais Ensaiar o uso de imagens com sinais e reforçar com atenção	Alan usa a imagem com sinais para atenção e diminui as ações de bater e jogar objetos	

OBJETIVO/Comunicação Aumentar o uso de estratégias de comunicação alternativas e linguagem oral para expressar vontades e necessidades.		Data Estabelecida Março 1999	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL Sra. Lewis, professora Sr. Frank, professor assistente
RESULTADOS/OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AVALIAÇÃO (Progresso até os objetivos)	
Alan usará um livro de escolhas pra expressar suas escolhas e desejos	Desenvolver um novo livro de escolhas laminado com imagens e frases Ensinar, reforçar o uso do livro de escolhas Proporcionar oportunidades instrucionais para Alan fazer escolhas em sala.	Alan usa seu livro de escolhas independentemente para expressar suas vontades e necessidades	
Alan usará linguagem oral para acompanhar sua escola de livro para se comunicar com pares e participar dos seus usos do livro	Praticar a linguagem esperada com interação de pares em grupos cooperativos Ensaiar e reforçar o uso da linguagem oral com o livro de escolhas durante as atividades de classe Dar apoio aos colegas para usar o livro de escolhas de Alan apropriadamente como auxílio	Alan usará 5 frases diferentes corretamente para se comunicar com pares usando seu livro de escolhas como apoio para se comunicar Allan participará do uso do seu livro de escolhas pelos seus colegas	

Quadro 1.2.1 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan

OBJETIVO/Comunicação/Independência Aumentar o uso de estratégias de comunicação visual para trabalhar independentemente na sala de aula e em casa.		Data Estabelecida 8 Out/1999	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL Sra. Lewis, professora Sra. C, mãe
OBJETIVOS/resultados	ESTRATÉGIAS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AValiação (Progresso até os objetivos)	
Alan usará agendas com imagens com eficácia	Desenvolver uma agenda mais detalhada para sub-tarefas de casa e escola Ensaiar e dar exemplos do uso das agendas Reforçar o uso de agendas	Alan segue a agenda com as mesmas orientações que seus colegas recebem; Alan segue a agenda para as rotinas de janta com lembretes verbais	
Alan usará a estratégia positiva visual de ganhar atenção	Desenvolver a estratégia de ganhar atenção de maneira positiva: “Eu preciso de atenção”/ “Eu não preciso de atenção”, imagens com sinais Ensaiar o uso de imagens com sinais e reforçar com atenção	Alan usa a imagem com sinais para atenção e diminui as ações de bater e jogar objetos	

OBJETIVO/Comunicação Aumentar o uso de estratégias de comunicação alternativas e linguagem oral para expressar vontades e necessidades.		Data Estabelecida Março 1999	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL Sra. Lewis, professora Sr. Frank, professor assistente
RESULTADOS/OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AValiação (Progresso até os objetivos)	
Alan usará um livro de escolhas para expressar suas escolhas e desejos	Desenvolver um novo livro de escolhas laminado com imagens e frases Ensinar, reforçar o uso do livro de escolhas Proporcionar oportunidades instrucionais para Alan fazer escolhas em sala.	Alan usa seu livro de escolhas independentemente para expressar suas vontades e necessidades	
Alan usará linguagem oral para acompanhar seu livro de escolhas para se comunicar com pares e participar do uso que eles farão do livro	Praticar a linguagem esperada com interação de pares em grupos cooperativos Ensaiar e reforçar o uso da linguagem oral com o livro de escolhas durante as atividades de classe Dar apoio aos colegas para usar o livro de escolhas de Alan apropriadamente como auxílio	Alan usará 5 frases diferentes corretamente para se comunicar com pares usando seu livro de escolhas como apoio para se comunicar Allan participará do uso do seu livro de escolhas pelos seus colegas	

Quadro 1.2.2 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan

STUDENT NAME Alan

GOAL/Functional Academics To further develop reading and functional mathematics skills		DATE ESTABLISHED Oct. 8, 1999	TEAM MEMBER(S) RESPONSIBLE Mrs. Lewis, teacher
OUTCOMES/OBJECTIVES	STRATEGIES (Adaptations, services, location of services, resources to be used)	ASSESSMENT (Progress to Objectives)	
Alan will increase his sight vocabulary	Pre-teach new vocabulary Use classroom computer to create and store personal dictionary and generate personal sentences using new words Add pictorial illustrations to new words in personal dictionary	Alan will demonstrate an increase in sight vocabulary by using new words in sentences	
Alan will improve reading comprehension	Direct teaching and practice of comprehension clues strategy using software programs for reading	Alan will successfully use clues strategy once a day	
Alan will increase problem solving skills	Adapt problems to personal interest in cars and trucks Develop strategy cards for solving one step problems Rehearse, reinforce use of strategy cards	Alan will independently use strategy cards for one step problems	
GOAL/Behaviour Increase use of effective strategies to manage anxiety		DATE ESTABLISHED Oct. 8, 1999	TEAM MEMBER(S) RESPONSIBLE Mrs. Lewis, teacher Mr. Frank, TA Mrs. C., parent
OUTCOMES/OBJECTIVES	STRATEGIES (Adaptations, services, location of services, resources to be used)	ASSESSMENT (Progress to Objectives)	
Alan will decrease disruptive behaviours (banging, yelling throwing)	Increase frequency of immediate positive reinforcement for appropriate behaviour using token system in classroom Increase use of visual communication by adults so that instructions and expectations are clear in class and at home Charting of frequency of target behaviours (and the positive alternative behaviours)	Alan will decrease disruptive behaviours 50% by Christmas Break and 75% by June 2000	
Alan will use strategy for calming down when he feels anxious	Increase rehearsal trials for use of Walkman to calm down (five times per day at school and five at home when he is calm and able to receive reinforcers)	Alan will successfully use his Walkman at school, at home, and in the car to calm down	

Quadro 1.2.2 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Alan

OBJETIVO/Práticas Acadêmicas Desenvolver mais adiante a leitura habilidades práticas de matemática		Data Estabelecida 8 Out/ 1999	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL Sra. Lewis, professora
RESULTADOS/OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AVALIAÇÃO (Progresso até os objetivos)	
Alan aumentará sua noção de vocabulário	Primeiro ensine novo vocabulário Use o computador de sala de aula para criar e armazenar um dicionário pessoal e gerar frases pessoais usando novas palavras Adicione ilustrações pictóricas para novas palavras no dicionário pessoal	Alan demonstrará um aumento na sua visão de vocabulário pelo uso de novas palavras e frases	
Alan melhorará sua compreensão de leitura	Direcione o ensino e prática de estratégias de dicas de compreensão usando programas de <i>software</i> de leitura	Alan usará a estratégia de dicas com êxito uma vez por dia	
Alan aumentará habilidades de solução de problemas	Adapte os problemas para interesse pessoal de carros e caminhões Desenvolva cartões de estratégia para solucionar problemas de um passo Ensaie, reforce o uso de cartões de estratégia	Alan usará cartões de estratégia de maneira independente para problemas de um passo só	
OBJETIVO/Comportamento Aumentar o uso de estratégias efetivas para controlar ansiedade		Data Estabelecida 8 Out/ 1999	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL Sra. Lewis, professora Sr. Frank, professor assistente Sra. C, mãe
RESULTADOS/OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AVALIAÇÃO (Progresso até os objetivos)	
Alan diminuirá comportamentos perturbadores (bater, gritar, jogar)	Aumentar a frequência de reforço positivo imediato para comportamento apropriado usando o sistema de sinais em sala Aumentar o uso de comunicação visual por adultos para que as instruções e expectativas sejam claras em sala de aula e em casa Mapeamento da frequência de comportamentos alvo (e os comportamentos positivos alternativos)	Alan diminuirá comportamentos perturbadores em 50% até as férias de verão e em 75% até junho de 2000	
Alan usará estratégia para se acalmar quando se sentir ansioso	Aumentar tentativas de ensaio para usar o Walkman para acalmar (5 vezes por dia na escola e 5 em casa quando ele está calmo e apto para receber reforços)	Alan usará seu Walkman com sucesso na escola, em casa e no carro para se acalmar	

Quadro 1.2.2 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan

OBJETIVO/Práticas Acadêmicas Desenvolver mais adiante a leitura e habilidades práticas de matemática	Data Estabelecida 8 Out/ 1999	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL Sra. Lewis, professora
RESULTADOS/OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AVALIAÇÃO (Progresso até os objetivos)
Alan aumentará seu vocabulário	Pré-ensinar novo vocabulário Usar o computador de sala de aula para criar e armazenar um dicionário pessoal e gerar frases pessoais usando novas palavras Adicionar ilustrações pictóricas para novas palavras no dicionário pessoal	Alan demonstrará um aumento no seu vocabulário pelo uso de novas palavras e frases
Alan melhorará sua compreensão de leitura	Direcionar o ensino e prática de estratégias de dicas de compreensão usando programas de <i>software</i> de leitura	Alan usará a estratégia de dicas com êxito uma vez por dia
Alan aumentará habilidades de solução de problemas	Adaptar os problemas para interesse pessoal de carros e caminhões Desenvolver cartões de estratégia para solucionar problemas de um passo Ensaiar, reforçar o uso de cartões de estratégia	Alan usará cartões de estratégia de maneira independente para problemas de um passo só

OBJETIVO/Comportamento Aumentar o uso de estratégias efetivas para controlar ansiedade	Data Estabelecida 8 Out/ 1999	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL Sra. Lewis, professora Sr. Frank, professor assistente Sra. C, mãe
RESULTADOS/OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AVALIAÇÃO (Progresso até os objetivos)
Alan diminuirá comportamentos perturbadores (bater, gritar, jogar)	Aumentar a frequência de reforço positivo imediato para comportamento apropriado usando o sistema de sinais em sala Aumentar o uso de comunicação visual por adultos para que as instruções e expectativas sejam claras em sala de aula e em casa Mapear a frequência de comportamentos alvo (e os comportamentos positivos alternativos)	Alan diminuirá comportamentos perturbadores em 50% até as férias de janeiro e em 75% até junho de 2000
Alan usará estratégia para se acalmar quando se sentir ansioso	Aumentar tentativas de ensaio para usar o Walkman para se acalmar (5 vezes por dia na escola e 5 em casa quando ele está calmo e apto para receber reforços)	Alan usará seu Walkman com sucesso na escola, em casa e no carro para se acalmar

Quadro 1.2.3 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan

STUDENT NAME Alan

Behaviour Strategy Plan for Physical Intervention	
<p>Note: All staff implementing this behaviour plan must have specialized training in crisis management and safe holding techniques.</p>	
<p>Target Behaviour: throwing objects in classroom (putting peers, teachers and materials at risk for harm and seriously disrupting class activities)</p>	
<p>Proactive Plan: positive token system for using acceptable form of communication of wants/needs (access to preferred items in token basket)</p>	
<p>Precursor behaviour:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alan speaks in a loud voice • appears agitated, increase in motor activity 	<p>Staff responses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • attempt to redirect Alan to use choosing book to express wants/needs, with token reinforcer if he uses book • reminder of access to tokens for appropriate use of calming activity with Walkman
<p>Target Behaviour: Alan begins to bang and throw objects with no response to the directives of staff</p>	<p>Crisis Intervention Stage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • if there is no potential damage to objects or potential harm to individuals, first model self talk and use of choosing book and calming activity • If throwing continues, hold his hands in his lap while restating rule (“No throwing inside the classroom.”) • If aggression escalates, use baskethold from behind
<p>Tension Reduction Stage: Redirect Alan to class quiet area, reminding him of calm down procedure, set timer for 5 minutes and let him know that when the timer rings, it will be time to go back to class activity</p>	<p>Staff Follow-up Response Stage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • following return to activity, praise for “good work” • later in the day, review the “rule” and model and reinforce the use of choosing book
<p>Monitoring the Physical Intervention Plan: Record frequency and intensity counts on chart; provide feedback to parents when plan is used by phone (James Frank will call and leave voice mail message on home telephone, if necessary), record on school incident report forms for serious incidents</p>	
<p>Evaluation of Plan: Success measured by reduction in throwing behaviour on chart record</p>	
<p>Signatures:</p> <p>parent: _____ teacher: _____ principal: _____ TA _____</p>	

Quadro 1.2.3 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Alan

Plano de Estratégia de Comportamento para Intervenção Física	
Nota: Todos da equipe que implementarem esse plano de comportamento devem ter treinamento especializado em controle de crises e técnicas de segurar seguras.	
Comportamento Alvo: jogar objetos em sala (colocar pares, professores e materiais em risco de lesão e atividades de classe perturbadoras)	
Plano Proativo: sistema de sinais positivo para o uso de forma de comunicação aceitável de vontades/necessidades (acesso aos itens preferidos na cesta de sinais)	
Comportamento Precursor: <ul style="list-style-type: none"> • Alan fala em voz alta • Parece agitado, aumento da atividade motora 	Resposta da equipe: <ul style="list-style-type: none"> • Tentativa de redirecionar o Alan a usar um livro de escolha para expressar vontades/necessidades com reforço de sinais se ele usar o livro • Lembrar o acesso a sinais para uso adequado de atividades que acalmam com o Walkman
Comportamento alvo: Alan começa a bater e a jogar objetos sem resposta às orientações da equipe	Estágio da Intervenção de Crise: <ul style="list-style-type: none"> • Se não houver potencial de prejuízo a objetos ou dano potencial a indivíduos, primeiro dê exemplos de fala pessoal, do uso do livro de escolhas e de atividade calmante • Se os arremessos continuarem, segure as mãos dele em seu colo enquanto reitera a regra (“Não pode jogar em sala de aula.”) • Se a agressão aumentar, segure-o por trás com os seus braços cruzados pela frente
Estágio de Redução de Tensão: Redirecione Alan para uma área mais calma da sala de aula lembrando-o do procedimento de se acalmar. Coloque o cronômetro para 5 minutos e deixe que ele saiba que quando o alarme tocar será hora de voltar para a atividade de classe.	Estágio de Acompanhamento de Resposta da Equipe: <ul style="list-style-type: none"> • Seguir o retorno da atividade, elogiar com “bom trabalho” • Mais tarde no dia, revise a “regra” e mostre e reforce o uso do livro de escolhas
Monitoramento do Plano de Intervenção Físico: O registro de frequência e intensidade contam na tabela; dê um feedback aos pais quando o plano é usado por telefone (James Frank ligará e deixará mensagem de voz no telefone fixo, se necessário), registro de relatórios de incidentes na escola para graves incidentes	
Avaliação do Plano: Sucesso medido pela redução de arremesso de comportamento na tabela de registros	
Assinaturas: Pai/Mãe: _____ Professor(a): _____ Diretor(a): _____ Professor(a) assistente: _____	

Quadro 1.2.3 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan

Plano de Estratégia de Comportamento para Intervenção Física	
Nota: Todos da equipe que implementarem esse plano de comportamento devem ter treinamento especializado em controle de crises e técnicas de segurar seguras.	
Comportamento Alvo: jogar objetos em sala (colocando pares, professores e materiais em risco de lesão e atividades de classe perturbadoras)	
Plano Proativo: sistema de sinais positivo para o uso de forma de comunicação aceitável de vontades/necessidades (acesso aos itens preferidos na cesta de sinais)	
Comportamento Precursor: <ul style="list-style-type: none"> • Alan fala em voz alta • Parece agitado, aumento da atividade motora 	Resposta da equipe: <ul style="list-style-type: none"> • Tentativa de redirecionar Alan a usar o livro de escolhas para expressar vontades/necessidades com reforço de sinais quando o usar • Lembrar o acesso a sinais para uso adequado de atividades que acalmam com o Walkman
Comportamento alvo: Alan começa a bater e a jogar objetos sem resposta às orientações da equipe	Estágio da Intervenção de Crise: <ul style="list-style-type: none"> • Se não houver potencial de prejuízo a objetos ou dano potencial a indivíduos, primeiro dê um exemplo de fala pessoal, do uso do livro de escolhas e de uma atividade calmante • Se os arremessos continuarem, segure as mãos dele no colo enquanto reitera a regra (“Não pode jogar em sala de aula.”) • Se o comportamento agressivo se intensificar, segure-o por trás com os seus braços cruzados pela frente
Estágio de Redução de Tensão: Redirecione o Alan para uma área mais calma da sala de aula lembrando-o do procedimento de se acalmar. Coloque o cronômetro para 5 minutos e deixe que ele saiba que quando o alarme tocar será hora de voltar para a atividade de classe.	Estágio de Acompanhamento de Resposta da Equipe: <ul style="list-style-type: none"> • Seguir o retorno da atividade, elogiar com “bom trabalho” • Mais tarde no dia, revise a “regra” e mostre e reforce o uso do livro de escolhas
Monitoramento do Plano de Intervenção Físico: O registro de frequência e intensidade contam na tabela; dê um feedback aos pais quando o plano é usado por telefone (James Frank ligará e deixará mensagem de voz no telefone fixo, se necessário), registre relatórios de incidentes na escola quando ocorrerem graves incidentes	
Avaliação do Plano: Sucesso medido pela redução de comportamento de arremesso na tabela de registros	
Assinaturas: Pai/Mãe: _____ Professor(a): _____ Diretor(a): _____ Professor(a) assistente: _____	

Quadro 1.2.4 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan

STUDENT NAME Alan

GOAL/Behaviour/Independence To increase level of independence and expectations of responsibility for his materials and task completion		DATE ESTABLISHED Oct. 8, 1999	TEAM MEMBER(S) RESPONSIBLE Mrs. Lewis, teacher Mr. Frank, TA
OUTCOMES/OBJECTIVES (Individual outcomes related to this goal)	STRATEGIES (Adaptations, services, location of services, resources to be used)	ASSESSMENT OF PROGRESS (Procedures to be used to measure success)	
Alan will locate his assignments and return completed work independently	Use colour coded duotang folders with pcs symbols to communicate assignments and rules for that task Provide colour coded "finished basket" for finished work	Alan will independently get his work, complete each task and return it when complete.	
Alan will ask for a break or help rather than refuse tasks	Use "break" card to ask for brief rest (1-2 minutes)		
Alan will take responsibility for portable schedule during transitions	Work with Alan to fix his schedule so that it can easily be carried Rehearse and reinforce his use of portable schedule to predict and move to next activity Reinforce Alan's use of schedule as he moves between activities and from place to place	Alan will independently use and take his portable schedule to the activities outside the class: recess, lunchroom, gym	

IEP TEAM MEMBERS

Will Matthews /school administrator	Ted Lewis /classroom teacher
Sarah /parent	James Frank / TA
Chris Lepine / Resource Teacher	Jerry Richards / MCF
Susan Rice / SLP	/

IEP COORDINATOR: Chris Lepine

Quadro 1.2.4 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Alan

OBJETIVO/Comunicação/Independência Aumentar o nível de independência e expectativas de responsabilidade por seus materiais e conclusão de tarefa		Data Estabelecida 8 Out/1999	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL Sra. Lewis, professora Sr. Frank, professor assistente
OBJETIVOS/resultados (resultados individuais relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AVALIAÇÃO (Procedimentos a serem utilizados para medir o êxito)	
Alan localizará seus trabalhos e devolverá seu trabalho completo de maneira independente	Use pastas plásticas codificadas* com símbolos de computador* para comunicar trabalhos e regras para a tarefa Forneça uma “pasta de trabalhos concluídos” colorida e codificada para trabalhos concluídos	Alan pegará seu trabalho independentemente, completará cada tarefa e devolverá quando concluídos	
Alan pedirá um intervalo ou ajuda ao invés de recusar as tarefas	Use um cartão de “intervalo” para pedir um breve descanso (1-2 minutos)		
Alan assumirá responsabilidade para agenda portátil durante transições	Trabalhe com Alan para consertar sua agenda para que seja facilmente carregada Ensaie e reforce o uso da agenda portátil para prever e passar para a próxima atividade Reforce o uso da agenda de Alan durante sua mudança de atividade de um lugar para outro	Alan usará independentemente e levará sua agenda portátil para as atividades fora de sala de aula: recreio, refeitório, academia	

MEMBROS DA EQUIPE DO PEI

Will Matthews /administrador(a) da escola	Ted Lewis / professor de classe
Sarah / mãe	James Frank / professor(a)assistente
Chris Lepine / professor de apoio	Jerry Richards / MCF Assistente social
Susan Rice / SLP	/

Cordenador PEI: Chris Lepine

Quadro 1.2.4 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan

OBJETIVO/Comunicação/Independência Aumentar o nível de independência e expectativas de responsabilidade por seus materiais e conclusão de tarefas		Data Estabelecida 8 Out/1999	MEMBRO DE EQUIPE RESPONSÁVEL Sra. Lewis, professora Sr. Frank, professor assistente
OBJETIVOS/resultados (resultados individuais relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)	AValiação (Procedimentos a serem utilizados para medir o êxito)	
Alan localizará seus trabalhos e devolverá seu trabalho completo de maneira independente	Usar com grampo coloridas com símbolos de computador para comunicar trabalhos e regras para a tarefa Fornecer uma “pasta de trabalhos concluídos” colorida e codificada para trabalhos concluídos	Alan pegará seu trabalho sozinho, completará cada tarefa e devolverá quando concluídos	
Alan pedirá um intervalo ou ajuda ao invés de recusar as tarefas	Usar um cartão de “intervalo” para pedir um breve descanso (1-2 minutos)		
Alan assumirá responsabilidade para agenda portátil durante transições	Trabalhar com Alan para consertar sua agenda para que seja facilmente carregada Ensañar e reforçar o uso da agenda portátil para prever e passar para a próxima atividade Reforçar o uso da agenda de Alan durante mudança de atividade de um lugar para outro	Alan usará e levará sua agenda portátil independentemente para as atividades fora de sala de aula: recreio, refeitório, academia	

MEMBROS DA EQUIPE DO PEI

Will Matthews /administrador (a) da escola	Ted Lewis / professor de classe
Sarah / mãe	James Frank / professor (a)assistente
Chris Lepine / professor (a) de apoio	Jerry Richards / Assistente social MDS
Susan Rice / Fonoaudiólogo (a)	/

Cordenador PEI: Chris Lepine

Quadro 1.2.5 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Alan

STUDENT NAME Alan

YEAR END REVIEW:	DATE: <u>May 20, 2000</u>
<p>Comments: Alan has mastered using his red/green symbol to indicate desire for attention and desire to be left alone. He will use his schedule about half of the time with verbal prompts, but still requires physical prompts about half the time to use it. Alan uses his choosing book enthusiastically, but on some days he does not seem to comprehend that he then must follow through with his choices. Needs re-teaching and reinforcement to firm up skill and understanding. He uses choosing book with peers when prompted, but does not initiate use with peers.</p> <p>When anxious, Alan still uses disruptive behaviours about 50 % of the time. Alan's parents will continue to work on this over the summer and before school starts in September, a meeting will be arranged to discuss use of effective reinforcer for calming time.</p> <p>Emergency Behaviour Strategy Plan was used about twice a week in October, about once every two weeks in March and only once in May. In June, many changes in schedules and general looser planning for the school increased Alan's anxiety level again. Staff responded with planned re-direction for wants and strong token use.</p> <p>Recommendations for next year: Consider planning a classroom quiet area and strong reinforcement for Alan's appropriate asking to use quiet area independently. Maintain close communication and coordination of strategies between home and school for consistency. Suggested focus for the Grade 6 year: supporting Alan to develop coping skills for new challenges present in the middle school environment (changing classes, use of locker, 4 teachers rather than 1, etc.) and increasing functional reading and writing skills.</p> <p>Transition Plans: Alan will continue to need the computer, so arrangements for portable technology should be explored with SET-BC by June 1, 2000 for next year at the middle school. The resource teacher has already visited with Alan and observed him in classroom and playground settings. A volunteer peer helper "buddy" from Grade 6 will visit Alan in June and accompany Alan and his mother for at least two visits to the middle school. Arrangements will be made for the "buddy" to participate in some activities with Alan next year as part of the peer helper program. The teacher assistant(s) assigned to support Alan will have training from PRP Outreach Resource Program in Delta. (Mrs. Enright, who will be Alan's IEP Coordinator next year has already taken the training and worked supporting students with autism.) During Grade 6-7 Alan's IEP team and parents will help Alan explore areas of strength for future vocational/community participation planning.</p>	

Quadro 1.2.5 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Alan

ANO E AVALIAÇÃO	DATA: <u>20 MAIO, 2000</u>
<p>Comentários: Alan domina o uso de seu símbolo verde/vermelho para indicar desejo de atenção e de ficar sozinho. Ele usará sua agenda por metade do tempo com lembretes verbais, mas ainda requer lembretes físicos na metade do tempo para usá-la. Alan usa seu livro de escolhas com entusiasmo, mas às vezes parece não compreender que depois ele deve seguir suas escolhas. Ele precisa de reeducação e reforço para firmar sua habilidade e entendimento. Alan usa seu livro de escolhas com pares quando sinalizado, mas não inicia o uso com pares.</p>	
<p>Alan quando ansioso ainda usa comportamentos perturbadores em torno de 50% do tempo. Seus pais continuarão a trabalhar nisso durante o inverno e antes que a escola comece em Setembro. Um encontro será organizado para discutir o uso de reforço efetivo para a hora de se acalmar.</p>	
<p>O Plano de Emergência de Estratégia de Comportamento foi usado duas vezes na semana em Outubro, por volta de duas semana em Março e apenas uma vez em Maio. Em Junho muitas mudanças nas agendas e perdas de planejamento gerais para a escola aumentaram o nível de ansiedade de Alan novamente. A equipe respondeu com redirecionamento planejado para vontades e forte uso de sinais.</p>	
<p>Recomendações para o próximo ano: Considerar planejar uma área tranqüila na sala de aula e forte reforço para que Alan peça para usá-la adequada e independentemente. Manter de perto comunicação e coordenação de estratégias entre a casa e a escola para compatibilidade. Foco sugerido para o sexto ano: dar suporte para que Alan desenvolva habilidades de cooperação para novos desafios presentes no ambiente do ensino fundamental (mudança de turmas, uso do armário, 4 professores ao invés de um, etc) e aumentar a leitura funcional e as habilidades de escrita.</p>	
<p>Planos transitórios:</p>	
<p>Alan continuará precisando do computador, então planos para tecnologia portátil devem ser explorados com tecnologia assistiva até 1 de Novembro de 2000 no ensino fundamental. O professor de apoio já visitou Alan e observou-o em sala de aula e no parquinho. Um colega voluntário ajudante “companheiro” do sexto ano visitará Alan em Novembro e o acompanhará com sua mãe por pelo menos duas visitas no ensino fundamental. Serão feitos planos para que o “companheiro” participe de algumas atividades com Alan no próximo ano como parte do programa de ajuda de pares. O(s) professor (es) assistente(s) designados a apoiar Alan terão treinamento no ...* (A Sra. Enright, que será a coordenadora do PEI de Alan no próximo ano já fez o treinamento e trabalhou dando apoio a alunos com autismo.) Durante o 6-7 ano a equipe do PEI de Alan e seus pais o ajudarão a explorar áreas de força para participação de planejamento vocacional/de comunidade.</p>	

Quadro 1.2.5 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Alan

ANO E AVALIAÇÃO <u>2000</u>	DATA: <u>20 MAIO,</u>
<p>Comentários: Alan domina o uso de seu símbolo verde/vermelho para indicar desejo de atenção e de ficar sozinho. Ele usará sua agenda por metade do tempo com lembretes verbais, mas ainda requer lembretes físicos na metade do tempo para usá-la. Alan usa seu livro de escolhas com entusiasmo, mas às vezes parece não compreender que depois ele deve seguir suas escolhas. Ele precisa de reeducação e reforço para firmar sua habilidade e entendimento. Alan usa seu livro de escolhas com pares quando sinalizado, mas não inicia o uso com pares.</p> <p>Quando ansioso, Alan ainda demonstra comportamentos perturbadores em torno de 50% do tempo. Seus pais continuarão a trabalhar nisso durante as férias e antes que o ano letivo comece. Um encontro será marcado para discutir o uso de reforço efetivo para a hora de se acalmar.</p> <p>O Plano Emergencial de Estratégia de Comportamento foi usado, por volta de duas semanas em março, apenas uma vez em maio e duas vezes na semana em outubro. Muitas mudanças nas agendas e falta de planejamento geral na escola em junho aumentaram o nível de ansiedade de Alan novamente. A equipe respondeu com um redirecionamento planejado para vontades e forte uso de sinais.</p> <p>Recomendações para o próximo ano: Considerar planejar uma área tranquila na sala de aula e forte reforço para que Alan peça para usá-la adequada e independentemente. Manter de perto comunicação e coordenação de estratégias entre a casa e a escola para que haja compatibilidade. Foco sugerido para o sexto ano: dar suporte para que Alan desenvolva habilidades de cooperação para novos desafios presentes no ambiente do ensino fundamental (mudança de turmas, uso do armário, 4 professores ao invés de um, etc) e aumentar a sua leitura funcional e as habilidades de escrita.</p> <p>Planos transitórios:</p> <p>Alan continuará precisando do computador, então planos para tecnologia portátil devem ser explorados com tecnologia assistiva até 1 de Novembro de 2000 no ensino fundamental. O professor de apoio já visitou Alan e observou-o em sala de aula e no parquinho. Um colega voluntário ajudante “companheiro” do sexto ano visitará Alan em novembro e o acompanhará com sua mãe por pelo menos duas visitas no ensino fundamental. Planos serão feitos para que o “companheiro” participe de algumas atividades com Alan no próximo ano como parte do programa de ajuda de pares. O (s) professor (es) assistente (s) designado (s) a auxiliar Alan terão treinamento no <i>PRP Outreach Resource Program in Delta</i>⁶¹ (A Sra. Enright, que será a coordenadora do PEI de Alan no próximo ano já fez o treinamento e trabalhou dando apoio a alunos com autismo.) Durante o 6º-7º ano a equipe do PEI de Alan e seus pais o ajudarão a explorar áreas de pontos fortes para participação de planejamento vocacional/de comunidade.</p>	

⁶¹*PRP Outreach Resource Program in Delta* é um programa que se baseia em dar suporte a todas as escolas públicas da província da Colúmbia Britânica do Canadá com o propósito de aumentar a capacidade de seus funcionários para lidar com alunos autistas. Disponível em: <http://www.autismoutreach.ca/> Acesso em: 10/11/2017.

Quadro 1.3 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder

**East Bayfield Secondary School
INDIVIDUAL EDUCATION PLAN**

STUDENT NAME Rajinder GRADE/CLASS 11

BIRTH DATE August 15, 1983 PREVIOUS SCHOOL Oakwood Secondary School

STUDENT NO 10598765

PARENTS/GUARDIANS Radhuri ADDRESS 444 W. Merrit Avenue
Ravi Renfrew Falls, B.C. V5R 5K5

HOME PHONE 555-1928 WORK PHONE 555-
3746

BACKGROUND INFORMATION

ASSESSMENT	
Report from Dr. Physician, Child Psychiatrist dated May, 1995:	
<ul style="list-style-type: none"> • Autism disorder with uneven cognitive functioning • Disorders in social interaction and social communication; failure to develop peer relationships • Lack of perception that others have different points of view • Preoccupation and stereotypical behaviours associated with preoccupation (Star Trek) • Poor eye contact and unusual body language and gestures; inappropriate, at times sexually intrusive touching 	
(See full report with programming suggestions in file.)	
ACADEMIC FUNCTIONING, ASSESSMENT	
June 1996 -Key Math Grade 8.2, Gates-McGinitie Reading Comprehension Grade 3.6	
Grade 7 Gates-McGinitie Spelling, Grade 6.0	
STRENGTHS AND/OR INTERESTS	Needs: (What are the most important things the student should be learning to do?)
computer software, hardware and internet mathematics computation basically friendly toward people Star Trek! Space travel	To deal with changes more effectively To increase expressive vocabulary To increase reading and writing skills To develop appropriate social behaviours, and workplace social skills To increase completion of assignments To develop a sense of ownership (self and others) To develop positive ways to assert himself in non-threatening manner

Quadro 1.3 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Rajinder

Escola Secundária de East Bayfield

Page 1 of 4

Nome do aluno(a): Rajinder Ano/Turma: 2º Ano do Ensino Médio

Data de nascimento: 15/08/1983 Escola anterior: Oakwood Secondary School No.
Estudante: 10598765

Pais/Responsáveis: Radhuri

Ravi Endereço: 444 W. Merrit Avenue

Telefone fixo: 555- 1928Renfrew Falls, B.C. V5R 5K5

Telefone comercial: 555-3746

HISTÓRICO

AVALIAÇÃO	
Relatório do Médico Psiquiatra Infantil, em maio de 1995: <ul style="list-style-type: none">• Transtorno autista com funcionamento cognitivo irregular• Deficiência na interação e comunicação sociais; falha ao desenvolver relações com pares• Falta de percepção de diferenças de pontos de vista que outros possam ter• Preocupação e comportamentos estereotipados associados à preocupação (Star Trek)• Contato visual pobre e linguagem corporal e gestos incomuns; toque inapropriado e, por vezes, sexualmente invasivo (Veja o relatório completo com sugestões programadas no arquivo.)	
DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO, AVALIAÇÃO	
Junho 1996 – Nota principal de Matemática 8.2, Compreensão de leitura Gates-McGinitie ⁶² nota 3.6 8º Ano Escrita Gates-McGinitie, nota 6.0	
PONTOS FORTES E/OU INTERESSES	Necessidades: (quais são as coisas mais importantes que o aluno deveria estar aprendendo a fazer?)
Software de computador, hardware e internet Computação matemática Essencialmente amigável em relação às pessoas Star Trek! Viagem no espaço	Lidar com mudanças eficazmente Aumentar vocabulário expressivo Aumentar as habilidades de leitura escrita Desenvolver comportamentos sociais apropriados e habilidades sociais de trabalho Aumentar a conclusão de trabalhos Desenvolver senso de propriedade (dele mesmo e de outros) Desenvolver formas positivas de se impor de maneira não ameaçadora

⁶²“Gates-McGinitie” é um exame criado para avaliar níveis de compreensão de leitura durante a educação de alunos. O teste foi criado nos Estados Unidos de acordo com os padrões de leitura nacionais e é usado pelas escolas também no Canadá. Através do teste, os professores são capazes de comparar os níveis de habilidades de leitura entre alunos de um mesmo ano. Disponível em: <http://mylearningspringboard.com/gates-mcginities-reading-test/> Acesso em: 12/11/2017.

Quadro 1.3 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder

Escola Secundária de East Bayfield

Page 1 of 4

Nome do aluno(a): Rajinder Ano/Turma: 2º Ano do Ensino Médio

Data de nascimento: 15/08/1983 Escola anterior: Oakwood Secondary School No.
Estudante: 10598765

Pais/Responsáveis: Radhuri

Ravi Endereço: 444 W. Merrit Avenue

Telefone fixo: 555- 1928Renfrew Falls, B.C. V5R 5K5

Telefone comercial: 555-3746

HISTÓRICO

AVALIAÇÃO	
Relatório do Médico Psiquiatra Infantil, em maio de 1995: <ul style="list-style-type: none">• Transtorno autista com funcionamento cognitivo irregular• Deficiência na interação e comunicação sociais; falha ao desenvolver relações com pares• Falta de percepção da diferença de pontos de vista que outros possam ter• Preocupação e comportamentos estereotipados associados à preocupação (Star Trek)• Contato visual pobre e linguagem corporal e gestos incomuns; toque inapropriado e, por vezes, sexualmente invasivo (Veja o relatório completo com sugestões programadas no arquivo.)	
DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO, AVALIAÇÃO	
Junho 1996 – Nota principal de Matemática 8.2, Compreensão de leitura Gates-McGinitie ⁶³ nota 3.6 8º Ano Escrita Gates-McGinitie, nota 6.0	
PONTOS FORTES E/OU INTERESSES	Necessidades: (quais são as coisas mais importantes que o aluno deveria estar aprendendo a fazer?)
Software de computador, hardware e internet Computação matemática Essencialmente amigável em relação às pessoas Star Trek! Viagem no espaço	Lidar com mudanças eficazmente Aumentar vocabulário expressivo Aumentar as habilidades de leitura escrita Desenvolver comportamentos sociais apropriados e habilidades sociais de trabalho Aumentar a conclusão de trabalhos Desenvolver senso de propriedade (dele mesmo e de outros) Desenvolver formas positivas de se impor de maneira não ameaçadora

⁶³“Gates-McGinitie” é um exame criado para avaliar níveis de compreensão de leitura durante a educação de alunos. O teste foi criado nos Estados Unidos de acordo com os padrões de leitura nacionais e é usado pelas escolas também no Canadá. Através do teste, os professores são capazes de comparar os níveis de habilidades de leitura entre alunos de um mesmo ano. Disponível em: <http://mylearningspringboard.com/gates-macginitie-reading-test/> Acesso em: 12/11/2017.

Quadro 1.3.1 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder

STUDENT NAME Rajinder

GRADE/CLASS 11

Long Term Goals :

Rajinder will graduate from secondary school and continue his studies in computers at local community college. Rajinder will develop independent living and social skills to enable him to function in the community with a minimum of support.

Timetable for School Year 1999/2000

Subject #	Sem-ester	Subject Area	Teacher	w/ modifications	regular w/ adaptations	regular w/o adapt
1	1	Communications 11	P. O'Grady		,	
2	1	Principals of Math 11	T. May		,	
3	1	Info, Tech 11	G. Pearson		,	
4	1	Resource/Work Exper.	J. Reiche		n/a	
5	2	Science & Tech 11	R. Smith		,	
6	2	Socials 11	J Reiche		,	
7	2	Applications of Math 11	T. May	,		
8	2	Resource/Work Exper.	J. Reiche		n/a	

Quadro 1.3.1 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Rajinder

Objetivos de longo-prazo:

Rajinder se formará no ensino médio e continuará seus estudos em computadores na universidade comunitária local. Rajinder desenvolverá vivência independente e habilidades sociais para capacitá-lo a operar em comunidade com um mínimo de auxílio.

Grade horária para o Ano Escolar 1999/2000

<u>Matéria #</u>	<u>Semestre</u>	<u>Área da matéria</u>	<u>Professor</u>	<u>c/ modificações</u>	<u>Regular c/ adaptações</u>	<u>Regular c/ ou s/ adaptações</u>
<u>1</u>	<u>1</u>	Comunicações 11	P. O'Grady		•	
<u>2</u>	<u>1</u>	Principais de Matemática 11	T. May		•	
<u>3</u>	<u>1</u>	Info, Tecnologia 11	G. Pearson		•	
<u>4</u>	<u>1</u>	Recursos/ Experiência de trabalho	J. Reiche		<u>n/a</u>	
<u>5</u>	<u>2</u>	Ciências e tecnologia 11	R. Smith		•	
<u>6</u>	<u>2</u>	Sociais 11	J Reiche		•	
<u>7</u>	<u>2</u>	Inscrições de Matemática 11	T. May	•		
<u>8</u>	<u>2</u>	Recursos/ Experiência de trabalho	J. Reiche		<u>n/a</u>	

Quadro 1.3.1 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder

Objetivos a longo-prazo:

Rajinder se formará no ensino médio e continuará seus estudos em computação na universidade comunitária local. Rajinder desenvolverá vivência independente e habilidades sociais para capacitá-lo a operar em comunidade com um mínimo de apoio/suporte.

Grade horária para o Ano Escolar 1999/2000

<u>Matéria #</u>	<u>Semestre</u>	<u>Área da matéria</u>	<u>Professor</u>	<u>c/ modificações</u>	<u>Regular c/ adaptações</u>	<u>Regular c/ ou s/ adaptações</u>
<u>1</u>	<u>1</u>	Comunicações 11	P. O'Grady		•	
<u>2</u>	<u>1</u>	Princípios de Matemática 11	T. May		•	
<u>3</u>	<u>1</u>	Info, Tecnologia 11	G. Pearson		•	
<u>4</u>	<u>1</u>	Recursos/ Experiência de trabalho	J. Reiche		<u>n/a</u>	
<u>5</u>	<u>2</u>	Ciências e tecnologia 11	R. Smith		•	
<u>6</u>	<u>2</u>	Sociais 11	J Reiche		•	
<u>7</u>	<u>2</u>	Candidaturas de Matemática 11	T. May	•		
<u>8</u>	<u>2</u>	Recursos/ Experiência de trabalho	J. Reiche		<u>n/a</u>	

Quadro 1.3.2 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder

STUDENT NAME Rajinder

GRADE/CLASS 11

Assignment Adaptations: (circle the subject # in which each adaptation should be used)

Adjusted Length of Assignment	1	2	3	4	5	6	7	8
Extra Time to Complete Assignments	1	2	3	4	5	6	7	8
Photocopied Notes	1	2	3	4	5	6	7	8
Peer Reader	1	2	3	4	5	6	7	8
Advanced Organizers for note-taking	1	2	3	4	5	6	7	8
Oral/Visual product	1	2	3	4	5	6	7	8
Visual cue cards to aid memory	1	2	3	4	5	6	7	8
Calculator	1	2	3	4	5	6	7	8
Computer Word Processor	1	2	3	4	5	6	7	8
Audio tapes	1	2	3	4	5	6	7	8
Other (please specify)								
_____	1	2	3	4	5	6	7	8
_____	1	2	3	4	5	6	7	8
_____	1	2	3	4	5	6	7	8

Test Adaptations:

Extra Time	1	2	3	4	5	6	7	8
Separate Setting	1	2	3	4	5	6	7	8
Reader	1	2	3	4	5	6	7	8
Oral Answers	1	2	3	4	5	6	7	8
Computer Word Processor	1	2	3	4	5	6	7	8
Other (Please Specify)								
_____	1	2	3	4	5	6	7	8
_____	1	2	3	4	5	6	7	8

Quadro 1.3.2 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Rajinder

NOME DO ALUNO: Rajinder

ANO/TURMA _____ 11 _____

Adaptações de trabalhos: (circule a matéria # em que a adaptação deveria ser usada)

Duração ajustada da matéria	①	②	3	4	⑤	6	7	8
Tempo extra para completar tarefas	①	②	3	4	⑤	⑥	7	8
Cópias de anotações	1	2	3	4	5	6	7	8
Leitura em pares	1	2	3	4	5	6	7	8
Organizadores avançados de anotações	1	2	3	4	5	6	7	8
Produto oral/visual	1	2	3	4	5	6	7	8
Cartões de dicas visuais para ajudar a memória	①	②	3	4	⑤	6	⑦	8
Calculadora	1	2	3	4	5	6	7	8
Processador de palavras de computador	①	2	③	4	5	6	7	8
Fitas de áudio	1	2	3	4	5	6	7	8
Outros (favor especificar)	1	2	3	4	5	6	7	8
-----	1	2	3	4	5	6	7	8
-----	1	2	3	4	5	6	7	8
-----	1	2	3	4	5	6	7	8

Adaptações do teste:

Tempo extra	①	②	3	4	⑤	⑥	7
Contexto separado	1	2	3	4	5	6	7
Leitor	1	2	3	4	5	6	7
Respostas orais	1	2	3	4	5	6	7
Processador de palavras do computador	①	②	③	4	⑤	⑥	7
Outros (favor especificar)	1	2	3	4	5	6	7
-----	1	2	3	4	5	6	7
-----	1	2	3	4	5	6	7

Quadro 1.3.2 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder

NOME DO ALUNO: Rajinder

ANO/TURMA 11

Adaptações de trabalhos: (circule a matéria # em que a adaptação deveria ser usada)

Duração adaptada da matéria	1	2	3	4	5	6	7	8
Tempo extra para completar tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8
Cópias de anotações	1	2	3	4	5	6	7	8
Leitura em pares	1	2	3	4	5	6	7	8
Organizadores avançados de anotações	1	2	3	4	5	6	7	8
Produto oral/visual	1	2	3	4	5	6	7	8
Cartões de dicas visuais para ajudar a memória	1	2	3	4	5	6	7	8
Calculadora	1	2	3	4	5	6	7	8
Processador de palavras de computador	1	2	3	4	5	6	7	8
Fitas de áudio	1	2	3	4	5	6	7	8
Outros (favor especificar)	1	2	3	4	5	6	7	8
-----	1	2	3	4	5	6	7	8
-----	1	2	3	4	5	6	7	8
-----	1	2	3	4	5	6	7	8

Adaptações do teste:

Tempo extra	1	2	3	4	5	6	7
Contexto separado	1	2	3	4	5	6	7
Leitor	1	2	3	4	5	6	7
Respostas orais	1	2	3	4	5	6	7
Processador de palavras do computador	1	2	3	4	5	6	7
Outros (favor especificar)	1	2	3	4	5	6	7
-----	1	2	3	4	5	6	7
-----	1	2	3	4	5	6	7

Quadro 1.3.3 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder

Individual Goals for Grade _____ 11 _____

GOAL/Behaviour Skills		PERSON RESPONSIBLE
Raj will develop skills for dealing with change effectively		Mrs. Reiche, Resource Teacher Mr. and Mrs., parents
OUTCOMES (Outcomes related to this goal)	STRATEGIES	ASSESSMENT OF SUCCESS
Raj will use computer-created schedule to make smooth changes in plans for his activities	Assist Raj to create a detailed computer-produced schedule with options to plan each day/weekly events with options for change built into it Provide Raj with mediated practice at home and in different school environments in using his schedule for predicting changes Reinforcement for successful use	Raj uses his schedule to document changes in plans and follows successfully without disruptive behaviour at home, on the bus, and at school

GOAL/Communication		PERSON RESPONSIBLE
Raj will increase expressive vocabulary		Mr. O'Grady, Com 11 Teacher Ralph Lanagan, SLP
OUTCOMES (Outcomes related to this goal)	STRATEGIES and SERVICES	ASSESSMENT OF SUCCESS
Raj will increase his use of new words in written communications	Provide opportunities to practice using new vocabulary using "Wonder Words" computer program in class Have Raj make personal dictionary using computer word processing Provide opportunities for Raj to use new words learned in weekly journal assignments	Raj will independently use 50 new words in written assignments by January 30, 2000
Raj will increase his use of new words in oral language	Practise new vocabulary in planned conversations with TA and teacher Rehearse and reinforce the use of new words Raj will take his personal dictionary home to share with his parents	Raj will use new vocabulary words in oral communication with teachers, parents and TA

Quadro 1.3.3 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Rajinder

Objetivos Individuais para o Ano ____6____

OBJETIVO/Habilidades de Comportamento Raj desenvolverá habilidades para lidar com mudanças eficazmente		RESPONSÁVEL Sra. Reich, Professora de Apoio Sr. e Sra, pais
RESULTADOS (Resultados relacionados com esse objetivo)	ESTRATÉGIAS	AValiação DE SUCESSO
Raj usará uma agenda criada pelo computador para fazer mudanças suaves nos planos de suas atividades	Ajudar Raj a criar uma agenda detalha no computador com opções para planejar cada acontecimento do dia/semana com opções feitas para mudanças Fornecer a Raj prática mediada em casa e em ambientes escolares diferentes ao usar sua agenda para prever mudanças Reforço quando o uso tiver êxito	Raj usa sua agenda para documentar mudanças em planos e segue a segue sem comportamentos turbulentos em casa, no ônibus, e na escola

OBJETIVO/Comunicação Raj aumentará vocabulário expressivo		RESPONSÁVEL Sr. O'Grady, Professor Ralph Lanagan, fonoaudiólogo
RESULTADOS (Resultados relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS e SERVIÇOS	AValiação DE SUCESSO
Raj aumentará seu uso de novas palavras em comunicação escrita	Fornecer oportunidades para praticar o uso de novo vocabulário usando o programa de computador de caça-palavras em sala de aula Fazer com que Raj faça seu dicionário pessoal usando o processamento de palavras do computador Fornecer oportunidades para que Raj use novas palavras aprendidas em um diário semanal de atividades	Raj usará 50 novas palavras em tarefas escritas de maneira independente até 30 de Julho de 2000.
Raj aumentará seu uso de novas palavras na linguagem oral	Praticar novo vocabulário em conversas planejadas com o professor assistente e o professor regente Praticar e reforçar o uso de novas palavras Raj levará seu dicionário pessoal para casa para compartilhar com seus pais	Raj usará seu novo vocabulário na comunicação oral com professores, pais e professor assistente.

Quadro 1.3.3 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder

Objetivos Individuais para o Ano _____ 6 _____

OBJETIVO/Habilidades de Comportamento Raj desenvolverá habilidades para lidar com mudanças eficazmente		RESPONSÁVEL Sra. Reich, Professora de Apoio Sr. e Sra. pais	
RESULTADOS (Resultados relacionados com esse objetivo)	ESTRATÉGIAS	AValiação de Êxito	
Raj usará uma agenda criada no computador para fazer mudanças suaves nos planos de suas atividades	Ajudar Raj a criar uma agenda detalhada no computador com opções para planejar cada acontecimento do dia/semana com criando opções para mudanças Fornecer a Raj prática mediada em casa e em ambientes escolares diferentes ao usar sua agenda para prever mudanças Reforçar quando o uso da agenda tiver êxito	Raj usa sua agenda para documentar mudanças em planos e a segue sem comportamentos turbulentos em casa, no ônibus, e na escola	

OBJETIVO/Comunicação Raj aumentará seu vocabulário expressivo		RESPONSÁVEL Sr. O'Grady, Professor Ralph Lanagan, fonoaudiólogo	
RESULTADOS (Resultados relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS e SERVIÇOS	AValiação de Sucesso	
Raj aumentará seu uso de novas palavras em comunicação escrita	Fornecer oportunidades para praticar o uso de novo vocabulário usando o programa de computador de caça-palavras em sala de aula Fazer com que Raj faça seu dicionário pessoal usando o processamento de palavras do computador Fornecer oportunidades para que Raj use novas palavras aprendidas em um diário semanal de atividades	Raj usará 50 novas palavras em tarefas escritas de maneira independente até 30 de julho de 2000.	
Raj aumentará seu uso de novas palavras na linguagem oral	Praticar novo vocabulário em conversas planejadas com o professor assistente e o professor regente Praticar e reforçar o uso de novas palavras Raj levará seu dicionário pessoal para casa para compartilhar com seus pais	Raj usará seu novo vocabulário na comunicação oral com professores, pais e professor assistente.	

Quadro 1.3.4 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder

STUDENT NAME Rajinder

GRADE/CLASS 11

GOAL/Behaviour		PERSON RESPONSIBLE
Raj will develop a sense of personal space in interactions with other people and a concept of “mine” and “yours.”		Mrs. Reich, Resource Teacher Mr. Eady, TA Mr and Mrs, parents Sarah Ellis, Home Support Worker
OUTCOMES (Outcomes related to this goal)	STRATEGIES	ASSESSMENT OF SUCCESS
Raj will distinguish between appropriate touch and inappropriate touch (Note: Raj will be supervised in all school settings by an adult until this objective is accomplished)	Develop social stories to illustrate appropriate and inappropriate touch (shake hands, hug parents, responses to accidental touches) Provide opportunities for Raj to read the stories at home and at school Provide practice by referring to the stories in community settings	Raj will shake hands when greeting people Raj will hug family members without touching personal parts of their bodies Raj will not touch others inappropriately in school or the community
Raj will keep a comfortable space between himself and other people	Teach the concept of personal space by modeling, practice, and reinforcement with a variety of adults and peers in different settings	Raj will stand and sit at a comfortable distance from other people (space to be defined during training)
Raj will demonstrate an understanding of ownership and the difference between his and other people’s person and possessions.	Teach the concept of mine and yours using role play and social scripts in a number of settings e.g., he will practise saying “No, that belongs to me.”	Raj will use social scripts appropriately to help himself discriminate ownership of his possessions in school, at home and at work site.

Quadro 1.3.4 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Rajinder

OBJETIVO/Comportamento		RESPONSÁVEL
Raj desenvolverá uma noção de espaço pessoal em interações com outras pessoas e um conceito de “meu” e “seu”		Sra. Reich, Professora de Apoio Sr. Eady, professor assistente Sr. e Sra, pais Sarah Ellis, assistente social
RESULTADOS (Resultados relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO DE SUCESSO
Raj conseguirá distinguir o toque apropriado do inapropriado (Nota: Raj será supervisionado em todos os ambientes escolares por um adulto até que alcance seu objetivo)	Desenvolver histórias sociais para ilustrar toque apropriado e inapropriado (aperto de mãos, abraçar os pais, respostas a toques acidentais) Fornecer oportunidades para que Raj leia histórias em casa e na escola Fornecer a prática se referindo a histórias dos ambientes da comunidade	Raj dará apertos de mão quando cumprimentar pessoas Raj abraçará membros familiares sem tocar em partes pessoais de seus corpos Raj não tocará outros inapropriadamente na escola ou na comunidade
Raj irá manter um espaço confortável entre ele e outra pessoa	Ensinar o conceito de espaço pessoal danado exemplos, prática e reforço com diversos adultos e pares em contextos diferentes	Raj se levantará e sentará a uma distância confortável de outras pessoas (espaço a ser definido durante treino)
Raj demonstrará compreensão de propriedade e a diferença das possessões dele para as de outras pessoas.	Ensinar o conceito de meu e seu representando papéis e roteiros sociais inúmeros contextos. Exemplo: Ele praticará dizendo “Não, isso pertence a mim”	Raj usará roteiros sociais apropriadamente para ajudar a si mesmo a diferenciar suas possessões na escola, em casa e no local de trabalho.

Quadro 1.3.4 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder

OBJETIVO/Comportamento		RESPONSÁVEL
Raj desenvolverá uma noção de espaço pessoal em interações com outras pessoas e um conceito de “meu” e “seu”		Sra. Reich, Professora de Apoio Sr. Eady, professor assistente Sr. e Sra, pais Sarah Ellis, assistente social domiciliar
RESULTADOS (Resultados relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO DE SUCESSO
Raj conseguirá distinguir o toque apropriado do inapropriado (Nota: Raj será supervisionado em todos os ambientes escolares por um adulto até que alcance seu objetivo)	Desenvolver histórias sociais para ilustrar toque apropriado e inapropriado (aperto de mãos, abraçar os pais, respostas a toques acidentais) Fornecer oportunidades para que Raj leia histórias em casa e na escola Fornecer a prática se referindo a histórias dos ambientes da comunidade	Raj dará apertos de mão quando cumprimentar pessoas Raj abraçará membros familiares sem tocar em partes pessoais de seus corpos Raj não tocará outros inapropriadamente na escola ou na comunidade
Raj irá manter um espaço confortável entre ele e outra pessoa	Ensinar o conceito de espaço pessoal dando exemplos, prática e reforço com diversos adultos e pares em contextos diferentes	Raj se levantará e sentará a uma distância confortável de outras pessoas (espaço a ser definido durante treino)
Raj demonstrará compreensão de propriedade e a diferença das possessões dele para as de outras pessoas.	Ensinar o conceito de meu e seu representando papéis e roteiros sociais em inúmeros contextos. Exemplo: Ele praticará dizendo “Não, isso pertence a mim”	Raj usará roteiros sociais apropriadamente para ajudar a si mesmo a diferenciar suas possessões na escola, em casa e no local de trabalho.

Quadro 1.3.5 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder

STUDENT NAME Rajinder

GRADE/CLASS 11

GOAL/Transition and Life Skills Raj will begin developing workplace skills		PERSON RESPONSIBLE Mrs. Reich, Resource Teacher Mr. Pearson, Info-tech Teacher Mr. Eady, TA Sarah Ellis, Home Support Worker
OUTCOMES (Outcomes related to this goal)	STRATEGIES	ASSESSMENT OF SUCCESS
Raj will arrive on time at Work Experience site	Supported practice using schedule and clock Set up self-monitoring strategy with Raj and reinforce for successful use	Raj arrives on time for five days consecutively
Raj will follow written rules for the site	Develop portable rules list for use at work site (five rules maximum) Provide supported practice of rules	Raj refers to rules list independently, follows
Raj will use good hygiene practices at Work Experience site	Have Raj use computer to create hygiene checklists for home, school, and the work site Model use of hygiene practices and prompt review of checklist each day at home and school	Raj follows checklist for personal hygiene independently
Raj will only speak about Star Trek once each day at work site	Plan a strong reinforcer and set up self-monitoring system for Raj to use at work site Provide reinforcement for Raj when he talks about other appropriate subjects at work site Continue to allow Raj to speak as he chooses about Star Trek at home	Raj broadens conversation topics at work site and decreases his conversation about Star Trek
Raj will develop independence at completing assembly tasks needed at Acro Electronics, with up to six steps	Provide opportunities to practise six steps of assembly task required for Acro job, first in resource class Create a visual for school and work site showing each of the six steps required to assemble the components	Raj will assemble materials on the job at Acro using his visual without staff prompting

Quadro 1.3.5 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Rajinder

NOME DO ALUNO Rajinder Ano/Turma 6

OBJETIVO e Competências para a Vida Raj começará a desenvolver habilidades de trabalho		RESPONSÁVEL Sra. Reich, Professora de Apoio Sr. Eady, professor assistente Sr. Pearson, professor de tecnologia Sarah Ellis, assistente social
RESULTADOS (Resultados relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO DE SUCESSO
Raj chegará pontualmente no local de experiência de trabalho	Prática com auxílio usando agenda e relógio Criar uma estratégia de se auto-monitorar com Raj e reforçar quando o uso for bem sucedido	Raj chegará pontualmente por cinco dias consecutivos
Raj seguirá regras escritas para o local	Desenvolver lista de regras portátil para usar no local de trabalho (cinco regras no máximo) Fornecer auxílio para a prática das regras	Raj segue as regras da lista independentemente
Raj fará boa prática de higiene no local de experiência de Trabalho	Fazer Raj usar o computador para criar <i>checklists</i> de higiene em casa, na escola e no local de trabalho Dar exemplos de práticas de higiene e lembrar de revisar a <i>checklist</i> a cada dia na escola e em casa	Raj segue a <i>checklist</i> para higiene pessoal independentemente
Raj somente falará sobre <i>Star Trek</i> uma vez por dia no local de trabalho	Planejar um grande reforço e criar um sistema de auto-monitoramento para Raj usar no local de trabalho Fornecer reforço para Raj quando ele falar sobre assuntos apropriados no local de trabalho Continuar a permitir que Raj fale se ele escolher falar de <i>Star Trek</i> em casa	Raj ampliará tópicos de conversa no local de trabalho e diminuirá suas conversas sobre <i>Star Trek</i>
Raj desenvolverá independência ao completar tarefas de reunião na <i>Acro Eletronics</i> em até seis passos	Fornecer oportunidades para praticar seis passos da tarefa de reunião exigida pela <i>Acro Job</i> , primeiro na aula de apoio Criar um esquema visual para a escola e local de trabalho mostrando cada um dos seis passos exigidos para reunir componentes	Raj reunirá materiais do trabalho na <i>Acro</i> usando seu esquema visual sem lembretes de funcionários

Quadro 1.3.5 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder

NOME DO ALUNO Rajinder Ano/Turma 6

OBJETIVO e Competências para a Vida Raj começará a desenvolver habilidades de trabalho		RESPONSÁVEL Sra. Reich, Professora de Apoio Sr. Eady, professor assistente Sr. Pearson, professor de tecnologia Sarah Ellis, assistente social domiciliar
RESULTADOS (Resultados relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS	AValiação de Êxito
Raj chegará pontualmente no local de Experiência de Trabalho	Praticar com auxílio de agenda e relógio Criar com Raj uma estratégia de se auto monitorar e reforçar quando o seu uso for bem-sucedido	Raj chegará pontualmente por cinco dias consecutivos
Raj seguirá regras escritas para o local	Desenvolver lista de regras portátil para usar no local de trabalho (cinco regras no máximo) Fornecer auxílio para a prática das regras	Raj segue as regras da lista independentemente
Raj fará boa prática de higiene no local de Experiência de Trabalho	Fazer Raj usar o computador para criar <i>checklists</i> de higiene em casa, na escola e no local de trabalho Dar exemplos de práticas de higiene e lembrar de revisar a <i>checklist</i> a cada dia na escola e em casa	Raj segue a <i>checklist</i> para higiene pessoal independentemente
Raj somente falará sobre <i>Star Trek</i> uma vez por dia no local de trabalho	Planejar um grande reforço e criar um sistema de auto-monitoramento para Raj usar no local de trabalho Fornecer reforço para Raj quando ele falar sobre assuntos apropriados no local de trabalho Continuar a permitir que Raj fale se ele escolher falar de <i>Star Trek</i> em casa	Raj ampliará tópicos de conversa no local de trabalho e diminuirá suas conversas sobre <i>Star Trek</i>
Raj desenvolverá independência ao completar tarefas de reunião na <i>Acro Eletronics</i> em até seis passos	Fornecer oportunidades para praticar seis passos da tarefa de reunião exigida pela <i>Acro Job</i> , primeiro na aula de apoio Criar um esquema visual para a escola e local de trabalho mostrando cada um dos seis passos exigidos para reunir componentes	Raj reunirá materiais do trabalho na Acro usando seu esquema visual sem lembretes de funcionários

Quadro 1.3.6 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder

STUDENT NAME Rajinder

GRADE/CLASS 11

GOAL/Social Skills		PERSON RESPONSIBLE
Raj will develop skills for independent living: conversation skills, decision making		Mr. Eady, TA Sarah Ellis, Home Support Worker
OUTCOMES (Outcomes related to this goal)	STRATEGIES	ASSESSMENT OF SUCCESS
Raj will develop practical problem solving skills	Social skills group using <i>Skillstreaming for the Adolescent</i> curriculum lessons, practice and role play	Raj will use decision making strategies in natural environments-job site, recreation sites
Raj will increase his conversation skills	Social skills group using <i>Skillstreaming for the Adolescent</i> curriculum lessons	Raj will successfully start conversations with peers and fellow workers and maintain for five minutes.

TEAM MEMBERS (name, position and initials indicating attendance at meeting)

W. Matthews /school administrator	P. O'Grady /classroom teacher
Mr. and Mrs. /parents	G. Eady / TA
J. Reiche / Resource Teacher	Sarah Ellis / MCF Home Support Worker
R. Lannigan / SLP	/

IEP COORDINATOR : Mrs. J. Reiche

MEMBROS DE EQUIPE (nome, posição e iniciais indicando presença nos encontros)

W. Matthews / administrador da escola	P. O'Grady / professor regente
Sr. e Sra. / pais	G. Eady / Professor (a) Assistente
J. Reiche / Professor (a) de Apoio	Sarah / Assistente Social MDS
R. Lanningan / Fonoaudiólogo	/

COORDENADOR PEI: Sra. J. Reiche

OBJETIVO/Habilidades Sociais Raj desenvolverá habilidades para viver independentemente: Habilidades conversacionais, tomar decisões		RESPONSÁVEL Sr. Eady, professor assistente Sarah Ellis, assistente social	
RESULTADOS (Resultados relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO DE SUCESSO	
Raj desenvolverá habilidades práticas de resoluções de problemas	Grupo de habilidades sociais usando as lições curriculares de "Skillstreaming for the Adolescent" ⁶⁴ , prática e representação de papéis	Raj usará estratégias de tomadas de decisões em ambientes naturais - local de trabalho, locais de recreação	
Raj aumentará suas habilidades de conversação	Grupo de habilidades sociais usando as lições curriculares de "Skillstreaming for the Adolescent"	Raj começará conversas com pares e colegas de trabalho com sucesso e as manterá por cinco minutos	

Quadro 1.3.6 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder

OBJETIVO/Habilidades Sociais Raj desenvolverá habilidades para viver independentemente: Habilidades conversacionais, tomada de decisões		RESPONSÁVEL Sr. Eady, professor assistente Sarah Ellis, assistente social domiciliar
RESULTADOS (Resultados relacionados a esse objetivo)	ESTRATÉGIAS	AValiação de Êxito
Raj desenvolverá habilidades práticas de resoluções de problemas	Grupo de habilidades sociais usando as lições curriculares de “ <i>Skillstreaming for the Adolescent</i> ” ⁶⁵ , prática e representação de papéis	Raj usará estratégias de tomadas de decisões em ambientes naturais - local de trabalho, locais de recreação
Raj aumentará suas habilidades de conversação	Grupo de habilidades sociais usando as lições curriculares de “ <i>Skillstreaming for the Adolescent</i> ”	Raj começará conversas com pares e colegas de trabalho com sucesso e as manterá por cinco minutos

MEMBROS DE EQUIPE (nome, posição e iniciais indicando presença nos encontros)

W. Matthews / administrador da escola	P. O’Grady / professor regente
Sr. e Sra. / pais	G. Eady / Professor (a) Assistente
J. Reiche / Professor (a) de Apoio	Sarah / Assistente Social MDS
R. Lanningan / Fonoaudiólogo	/

COORDENADOR PEI: Sra. J. Reiche

Quadro 1.3.7 (em inglês): Plano de Ensino Individual de Rajinder

⁶⁵ “*Skillstreaming for the adolescent*” é uma série de livros escritos por Arnold P. Goldstein baseados em pesquisas para um treinamento de habilidades pró-sociais de crianças e adolescentes. São quatro séries que contêm exemplos, representação de papéis, *feedback* de performance e generalização para o ensino de habilidades sociais essenciais para jovens.

YEAR END REVIEW:	DATE: <u>May 15, 2000</u>
<p>Raj has had a year with some great successes and some on going difficulties.</p> <ul style="list-style-type: none"> • He has successfully used his computer to create personalized schedules, and he uses them independently. He continues to raise objection to changes, even when he has created these schedules to reflect them. Another strategy should be explored for next year in consultation with parents, who report similar difficulties at home. • Schedules displaying plans, including computer time at home—posted in several locations in the house—have helped Raj to comply with family rules about chat rooms. <p>Raj has made an extensive personal dictionary and used the new words in Communications assignments; however, he has not transferred these words into his work for other courses.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Oral vocabulary growth has been limited. Practice using his personal vocabulary dictionary in other settings has begun and will continue next year. Raj still does not initiate conversations with peers on topics of interest other than about Star Trek. • Raj appears to have mastered the difficulty with inappropriate touch. He is starting to grasp the concept of ownership. Significant effort was placed on these goal so that Raj could safely move ahead with transition plans and work experience. • He still has difficulty making judgements about personal space and requires reminders. Peers have been coached on the effective prompt to remind Raj when he stands or sits too close to them. After Christmas break, staff decided that Raj's development in this area warranted a change in the constant supervision rule. Raj seemed pleased to have earned greater independence. This was rewarded at home by planned chat room time of 60 minutes per week. • Raj is earning C to C+ grades in his courses with adaptations. He uses his computer for all course work. The trial auditing Applications Math 11 to give him a chance to work on problem solving was marginally successful. When given models for each type of problem, he can successfully carry out the computation steps—deciding on the strategy is still a significant difficulty. Steps in problem solving should be a focus for next year. • Raj grasps the skills practiced in lessons using <i>Skillstreaming</i> activities if they are scripted and practised verbatim. If the situation in which the skill is needed is significantly different, he still needs prompting to use the skill. Further "homework" practising skills in various settings has helped and should be continued. 	
<p>Transition Plans:</p> <p>Raj's mastery of the Work Experience assembly tasks and the use of other job-related social skills were both excellent. Acro has asked for Raj to return next year, and staff are planning a Cooperative Education placement for half days in September. TA support at the job site will be faded with a goal of Raj attending the Co-op at Acro independently by November. Jobsite skills needed will be reinforced at school and home. Summer employment opportunities will be explored at Acro Electronics as well. Participating in a community activity should be explored and supported by school and family next school year.</p>	

Quadro 1.3.7 (versão 1): Plano de Ensino Individual de Rajinder

Raj teve um ano com grandes sucessos e algumas dificuldades que ainda perduram.

- Ele usou com sucesso seu computador para criar agendas personalizadas e as usa independentemente. Ele continua a criar objeções a mudanças, mesmo que tenha criado essas agendas para refleti-las. Outra estratégia poderia ser explorada para o ano que vem em consulta com os pais, que relatam dificuldades similares em casa.
- Agendas mostrando planos, incluindo a hora do computador em casa, colocadas em vários lugares da casa, ajudaram Raj a consentir com regras familiares sobre salas de bate-papo.

Raj fez um longo dicionário pessoal e usou as novas palavras em atribuições de comunicação. Porém, ele não transferiu essas palavras para o seu trabalho e outros cursos.

- O seu vocabulário oral é limitado. A prática do uso de seu dicionário de vocabulário pessoal em outros contextos começou e continuará no próximo ano. Raj ainda não inicia conversas com pares em assuntos de interesse que não sejam sobre *Star Trek*.
- Raj parece ter dominado a dificuldade com toques inapropriados. Ele está começado a entender o conceito de propriedade. Um grande esforço foi colocado nesse objetivo para que Raj possa seguir com transições de planos e experiência de trabalho seguramente.
- Ele ainda tem dificuldade com o julgamento de espaço pessoal e requer lembretes. Os pares foram bem treinados para que lembrem Raj ao se levantar ou se sentar muito perto deles. Depois das férias de janeiro, os funcionários decidiram que o seu desenvolvimento nessa área autorizava uma mudança na regra da supervisão constante. Raj parece satisfeito por ter ganhado maior independência. Isso foi recompensado em casa por um planejamento de 60 minutos por semana na sala de bate-papo.
- Raj está tirando de 6 a 6,5 em seus cursos com adaptações. Ele usa o computador para todo o trabalho do curso. O teste de pedido de Matemática do 2º ano que deu a ele uma chance de trabalhar em resoluções de problemas foi ligeiramente bem. Quando há exemplos para cada tipo de problema ele consegue seguir os passos de computação, mas decidir sobre a estratégia ainda é uma dificuldade razoável. Os passos para a resolução de problemas deve ser um foco no próximo ano.
- Raj domina as habilidades praticadas nas aulas usando as atividades de “*Skillstreaming*” se elas são descritas e praticadas integralmente. Se a situação na qual a habilidade é necessária é um pouco diferente ele ainda precisa de lembretes para usá-la. “Deveres de casa” futuros para praticar habilidades em diversos contextos têm ajudado e devem ser continuados.

Planos de Transição:

O domínio de Raj nas tarefas da Experiência de Trabalho e o uso de outras habilidades sociais relacionadas ao trabalho foram ambas bem-sucedidas. Acro pediu a Raj para voltar no ano que vem e a equipe está planejando coloca-lo na “Cooperative Education” para metade dos dias de setembro. O auxílio do professor assistente desaparecerá com presença independente de Raj no Co-op na Acro em Novembro. As habilidades de local de trabalho serão reforçadas em casa e na escola. Oportunidades de trabalhar nas férias serão exploradas na *Acro Eletronics* também. A participação em atividade da comunidade deve ser explorada e apoiada pela escola e pela família no próximo ano.

Quadro 1.3.7 (versão 2): Plano de Ensino Individual de Rajinder

Raj teve um ano com grandes sucessos e algumas dificuldades que ainda perduram.

- Ele usou com sucesso seu computador para criar agendas personalizadas e as usa independentemente. Ele continua a criar objeções a mudanças, mesmo que tenha criado essas agendas para refleti-las. Outra estratégia poderia ser explorada para o ano que vem em consulta com os pais, que relatam dificuldades similares em casa.
- Agendas mostrando planos, incluindo a hora do computador em casa, colocadas em vários lugares da casa, ajudaram Raj a consentir com regras familiares sobre salas de bate-papo.

Raj fez um longo dicionário pessoal e usou as novas palavras em atribuições de comunicação. Porém, ele não transferiu essas palavras para o seu trabalho e outros cursos.

- O seu vocabulário oral é limitado. A prática do uso de seu dicionário de vocabulário pessoal em outros contextos começou e continuará no próximo ano. Raj ainda não inicia conversas com pares em assuntos de interesse que não sejam sobre *Star Trek*.
- Raj parece ter dominado a dificuldade com toques inapropriados. Ele está começado a entender o conceito de propriedade. Um grande esforço foi colocado nesse objetivo para que Raj possa seguir com transições de planos e experiência de trabalho seguramente.
- Ele ainda tem dificuldade com o julgamento de espaço pessoal e requer lembretes. Os pares foram bem treinados para lembrar Raj quando se levanta ou se senta muito perto deles. Depois das férias de janeiro, os funcionários decidiram que o seu desenvolvimento nessa área autorizava uma mudança na regra da supervisão constante. Raj parece satisfeito por ter ganhado maior independência. Isso foi recompensado em casa por um planejamento de 60 minutos por semana na sala de bate-papo.
- Raj está tirando de 6.0 a 6.5 em seus cursos com adaptações. Ele usa o computador para todo o trabalho do curso. O teste de candidatura de Matemática do 2º ano que deu a ele uma chance de trabalhar em resoluções de problemas foi ligeiramente bem. Quando há exemplos para cada tipo de problema ele consegue seguir os passos de computação, mas decidir sobre a estratégia ainda é uma dificuldade razoável. Os passos para a resolução de problemas deve ser um foco no próximo ano.
- Raj domina as habilidades praticadas nas aulas usando as atividades de “*Skillstreaming*” quando elas são descritas e praticadas integralmente. Se a situação na qual a habilidade é necessária é um pouco diferente ele ainda precisa de lembretes para usá-la. “Deveres de casa” futuros para praticar habilidades em diversos contextos têm ajudado e devem ser continuados.

Planos de Transição:

O domínio de Raj nas tarefas da Experiência de Trabalho e o uso de outras habilidades sociais relacionadas ao trabalho foram ambas bem-sucedidas. A empresa *Acro* pediu a Raj para voltar no ano que vem e a equipe está planejando colocá-lo na “*Cooperative Education*”⁶⁶ para metade dos dias de setembro. O auxílio do professor assistente desaparecerá com a presença independente de Raj na “*Cooperative Education*” da *Acro* em novembro. As habilidades de local de trabalho serão reforçadas em casa e na escola. Oportunidades de trabalhar nas férias também serão exploradas na *Acro Eletronics*. A participação em atividade da comunidade deve ser explorada e apoiada pela escola e pela família no próximo ano.

⁶⁶ “*Cooperative Education*” é um programa da Colúmbia Britânica do Canadá destinado a alternar períodos de estudos acadêmicos com uma verdadeira experiência de trabalho em diversas áreas. De maneira similar a um estágio, o progresso no trabalho é supervisionado e avaliado pelo empregador e é remunerado. Disponível em: <http://co-op.bc.ca/about-ace/> Acesso em: 12/11/2017.

Quadro 2: Comentários dos Planos de Ensino Individuais

Comentários do estudo de caso de Karen	Comentários do estudo de caso de Alan	Comentários do estudo de caso de Rajinder
<p>Algumas estruturas no texto da tabela de avaliação de Karen foram alteradas de modo que a leitura na língua portuguesa soasse mais naturalmente, como a inversão de frases que no português mais comumente têm os adjetivos após os substantivos, como em “boa e forte coordenação motora” na segunda versão foi corrigida por “coordenação motora boa e forte”. Outras alterações também foram feitas de modo que o português fosse corrigido e não estivesse fora das normas gramaticais da língua.</p> <p>Na coluna de “Necessidades: (quais são as coisas mais importantes que o aluno deveria aprender a fazer?)” os tópicos começam todos com a preposição “de (...)”. Essa estrutura foi alterada de modo que a preposição “de” foi retirada, e, desse modo, os tópicos começam diretamente com o assunto que tem necessidade de ser melhorado.</p> <p>Palavras como “iguais” foram substituídas por “pares” pelo uso da palavra na literatura do tema: a</p>	<p>Em algumas tabelas, como as de “necessidades” e as de “pontos fortes” na segunda versão optei por colocar os verbos no infinitivo para que o texto tomasse a forma de tópicos, pois é como a tabela deveria ser desenvolvida.</p> <p>Na primeira versão, “comportamento contrário” foi a minha opção de tradução. Já na segunda, a expressão foi alterada para “comportamento de oposição”, pois se refere à oposição da criança às situações que não concorda.</p> <p>A palavra “<i>support</i>” em inglês foi empregada diversas vezes no texto original. Para que a repetição fosse evitada, a palavra foi traduzida por alguns sinônimos, de acordo com o respectivo contexto, como em: “Dar apoio aos colegas para usar o livro de escolhas de Alan apropriadamente como auxílio” e em “Alan usará 5 frases diferentes corretamente para se comunicar com pares usando seu livro de escolhas como apoio para se comunicar”.</p>	<p>O termo “<i>Gates-McGinitie</i>” é empregado nas tabelas de Rajinder para se referir às suas notas. Ele é um exame criado para avaliar níveis de compreensão de leitura durante a educação de alunos. O teste foi criado nos Estados Unidos de acordo com os padrões de leitura nacionais e é usado pelas escolas também no Canadá. Através do teste, os professores são capazes de comparar os níveis de habilidades de leitura entre alunos de um mesmo ano.⁷³ A alternativa que encontrei foi adicionar uma nota de rodapé com a definição e explicação a respeito desse teste para que o leitor pudesse compreender o contexto.</p> <p>A sigla em inglês “<i>SLP</i>” se refere ao termo “<i>Speech-language pathologist</i>”, também chamado de “<i>speech and language therapist</i>”, que, no Brasil, é conhecido como fonoaudiólogo. O fonoaudiólogo é um profissional da saúde que atua na área da comunicação oral e escrita, voz, audição e equilíbrio, sistema nervoso e sistema estomatognático incluindo a região</p>

⁷³Disponível em: <http://mylearningspringboard.com/gates-macginitie-reading-test/> Acesso em: 12/11/2017.

<p>interação de pares se refere à interação da criança com outras de mesma idade. “Avaliação de êxito” ganhou lugar na segunda versão por não se utilizar “avaliação de sucesso” no português. Na primeira versão, a palavra “<i>support</i>” foi utilizada muitas vezes e, por isso, houve a necessidade de alterar para outros sinônimos que se encaixavam melhor no contexto, como “dar apoio” ou “com o auxílio”.</p> <p>Na coluna que se refere a “ESTRATÉGIAS e SERVIÇOS (Adaptações, serviços, locação de serviços, recursos a serem usados)” optei por colocar todos os verbos no infinitivo, de modo que o documento ficasse em formato de lista, uma vez que é um manual de sugestões a se seguir para que o aluno se desenvolva.</p> <p>Após uma pesquisa sobre a sigla “PA”, sua tradução na primeira versão “sistema de som” foi alterada para “alto-falantes” ao invés de sistema de som, a fim de que uma imagem de um som alto num ambiente externo como a escola se projetasse na mente do leitor. A sigla “MCF” que aparece como um dos campos preenchidos dos formulários de membros da</p>	<p>Elementos culturais, como “<i>Christmas Break</i>” foram traduzidos por “férias de janeiro”, por ser mais utilizado no contexto brasileiro do que por exemplo “recesso de Natal”.</p> <p>“<i>Safe holding techniques</i>” foi uma expressão difícil para que eu pudesse traduzir, pois no português, não temos uma expressão específica para essa técnica. Essa expressão em inglês vem da “<i>holding therapy</i>” que tem como base segurar a criança com força e cuidado para que ela libere o estresse e aceite o conforto.⁶⁹ Escolhi parafrasear e traduzir por “técnicas de segurar seguras”, por não haver expressão específica no português.</p> <p>O termo “<i>Colour coded duotang folders</i>” faz referência às pastas plásticas simples coloridas, dobradas e que têm grampo para prender os papéis no centro. Porém, no Brasil não temos um nome específico para esse tipo de pasta. Assim, escolhi traduzir por “pastas plásticas com grampo coloridas”.</p> <p>Em (...) <i>supporting Alan to develop coping skills for new challenges presented in the middle school environment</i> (...), “<i>middle school</i>” é o estágio escolar</p>	<p>cérvicofacia.⁷⁴</p> <p>“<i>Wonder words</i>” é o termo em inglês que se refere ao jogo de caça-palavras do português. No texto, o jogo é utilizado como uma boa alternativa para prender a atenção da criança autista ao aprender novo vocabulário em uma atividade menos maçante. O trecho “<i>Raj is earning C to C+ grades in his courses with adaptations.</i>” foi traduzido por “Raj está tirando de 6.0 a 6.5 em seus cursos com adaptações.”, pois no sistema canadense de notas, as notas C e C+ equivalem a 6.0 e 6.5 do Brasil respectivamente.⁷⁵</p> <p>“<i>Cooperative Education</i>” é um programa da Colúmbia Britânica do Canadá destinado a alternar períodos de estudos acadêmicos com uma verdadeira experiência de trabalho em diversas áreas. De maneira similar a um estágio, o progresso no trabalho é supervisionado e avaliado pelo empregador e é remunerado.⁷⁶ Desse modo, não traduzi para o português, por se tratar de um nome próprio de um programa canadense. Inseri uma nota de rodapé para que o leitor pudesse ter</p>
--	---	--

⁶⁹ Disponível em: http://raisingchildren.net.au/articles/holding_th.html Acesso em: 14/11/2017.

⁷⁴ Disponível em: <https://www.asha.org/Students/Speech-Language-Pathology/> Acesso em: 09/11/2017

⁷⁵ Disponível em: <https://www.classbase.com/Countries/canada/Grading-System> Acesso em: 12/11/2017.

⁷⁶ Disponível em: <http://co-op.bc.ca/about-ace/> Acesso em: 12/11/2017

<p>equipe se refere ao Ministério da Colúmbia Britânica do Desenvolvimento da Criança e da Família. Esta sigla na versão dois foi traduzida por “MDS”, que é a sigla referente ao Ministério do Desenvolvimento Social do Brasil.⁶⁷</p> <p>“Comportamento <i>Acting out</i>” é um termo utilizado na psicanálise e se refere a ações que têm caráter impulsivo e menos racional.⁶⁸ Não o traduzi por ser um termo também empregado no português.</p>	<p>em que a criança é preparada para o Ensino Médio, logo após o Ensino Primário. Assim, sua tradução ficou como “ensino fundamental”, pois no sistema de ensino brasileiro, após o ensino primário há o ensino fundamental.</p> <p>Após pesquisa, pude perceber que “Baskethold from behind” é uma forma de segurar uma pessoa para que ela fique imóvel. Essa técnica é utilizada quando a criança faz birra ou mesmo quando apresenta risco de se machucar, como por exemplo quando está batendo a cabeça seguidamente. Como não há uma palavra específica no português para a sua tradução, decidi parafrasear a expressão no português, ficando “Segure-o por trás com os seus braços cruzados pela frente.”⁷⁰</p> <p><i>SET-BC</i> é um programa do Ministério da Educação do Canadá que fornece apoio às escolas da província da Colúmbia Britânica para que usem a tecnologia como suporte na educação. O programa foi criado em 1989 para fornecer</p>	<p>conhecimento a respeito do programa.</p>
--	--	---

⁶⁷ Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social;> <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/children-and-family-development> Acesso em: 09/11/2017

⁶⁸ Disponível em: <http://knoow.net/ciencsocioaishuman/psicologia/acting-out/> Acesso em: 13/11/2017.

⁷⁰ Disponível em: <http://www.alloy.com/well-being/teaching-strategy-11-training-and-the-problem-with-the-basket-hold/> Acesso em: 11/11/2017.

	<p>tecnologia assistiva para alunos com deficiência. Desse modo, sua tradução ficou apenas “tecnologia assistiva”, visto que SET-BC é um programa exclusivo do Canadá.⁷¹</p> <p>O nome “<i>PRP Outreach Resource Program in Delta</i>” é um programa que se baseia em dar suporte a todas as escolas públicas da província da Colúmbia Britânica do Canadá com o propósito de aumentar a capacidade de seus funcionários para lidar com alunos autistas. Optei por não traduzir esse termo por ser o nome do programa usado naquele país, sem equivalente na língua portuguesa, mas coloquei uma nota de rodapé explicando o que é o programa para que o leitor possa se situar no texto.⁷²</p>	
--	---	--

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017.

⁷¹ Disponível em: <https://www.setbc.org/program-information/> Acesso em: 10/11/2017.

⁷² Disponível em: <http://www.autismoutreach.ca/> Acesso em: 10/11/2017.

Quadro 3: Referências Médicas

Termo em inglês	Tradução	Definição e comentários	Fontes
<i>Autism disorder</i>	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Termo que se refere a um grupo de desordens neurológicas que se caracterizam pela dificuldade de comunicação social e comportamentos repetitivos. O termo “ <i>autism disorder</i> ” foi utilizado no texto original como uma abreviatura do termo completo: “ <i>Autism Spectrum Disorder (ASD)</i> ”. Portanto, sua tradução em português é Transtorno do Espectro Autista. Devido à repetição recorrente desse termo no texto, algumas outras alternativas de tradução foram utilizadas, a saber: alunos dentro do espectro autista e autismo.	Disponível em: http://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-o-autismo/o-que-e-autismo/ https://www.nimh.nih.gov/health/topics/autism-spectrum-disorders-asd/index.shtml Acesso em: 09/11/2017
<i>Intellectual disability</i>	Transtorno do Desenvolvimento Intelectual ou Deficiência intelectual	Esse termo consiste em limitações nas habilidades intelectuais mentais gerais que comprometem a inteligência, o raciocínio e a resolução de problemas. O termo foi traduzido como “deficiência intelectual” por ser o termo mais simples para uma leitura mais rápida.	Disponível em: https://www.vittude.com/blog/deficiencia-intelectual-caracteristicas-sintomas/ https://neurosaber.com.br/o-que-e-deficiencia-intelectual/ Acesso em: 09/11/2017.
<i>Child care consultant</i>	Consultora de apoio de assistência infantil	No Brasil, existem algumas instituições que oferecem apoio à educação e inclusão escolar e que disponibilizam esses serviços à população. Um	Disponível em: http://www.prosaude.org.br/oquefazemos.asp/1 Acesso em: 09/11/2017.

		exemplo é o Pro-Saúde, uma Associação Beneficente de Assistência Social e Hospitalar.	
<i>Behaviour pattern of tantrums</i>	Padrão de comportamento de birra	O termo “ <i>tantrums</i> ” se refere a um comportamento de explosão emocional, geralmente associado a crianças. Assim, a palavra “birra” foi utilizada em sua tradução.	Disponível em: http://kidshealth.org/en/parents/tantrums.html Acesso em: 09/11/2017
<i>Echolalic speech</i>	Discurso ecolálico	“A ecolalia é a reprodução de sons ou palavras, de forma involuntária, captados do discurso de outra pessoa, em geral, dirigido ao sujeito ecolálico” (DALGALARRONDO, 2000; PIRES, 2007).	Neurologia e Apendizagem – Abordagem Multidisciplinar Disponível em: < https://books.google.com.br/books?id=-UbbCgAAQBAJ&pg=PT94&lpg=PT94&dq=discurso+ecol%C3%A1lico&source=bl&ots=1P-ZBhjm4X&sig=xFi1mkdIJWM04Z6TOi2S4J1vk8M&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwi2jr6syrHXAhXF15AKHbdrCwsQ6AEISjAF#v=onepage&q=discurso%20ecol%C3%A1lico&f=false > Acesso em: 09/11/2017.
<i>Limited functional speech</i>	Discurso funcional limitado	Os distúrbios da comunicação estão presentes em alguns doenças e transtornos infantis, apresentando desenvolvimento atípico ou atraso em componentes funcionais da linguagem, da fala ou da audição.	Keegstra AL, Knijff WA, Post WJ, Goorhuis-Brouwer SM. Children with language problems in a speech and hearing clinic: back-ground variables and extent of language problems. Int J Pediatr Otoehinolaryngol. 2007; 71:815-21. Disponível em: http://ftp.medicina.ufmg.br/ped/Arquivos/2013/disturbiofalaeimagem8periodo_21_08_2013.pdf Acesso em: 09/11/2017.
<i>Clinical psychologist</i>	Psicólogo clínico	O psicólogo clínico é um psicólogo especializado na saúde mental, dedicando seus estudos aos transtornos mentais e aspectos psíquicos de doenças não mentais. Ele não deve ser confundido com o psiquiatra, que é um médico, portanto, graduado em medicina.	Disponível em: http://www.apa.org/ed/graduate/specialize/clinical.aspx Acesso em: 09/11/2017.

<i>Social behaviour</i>	Comportamento social	Desde o seu nascimento, o ser humano apresenta um conjunto de padrões de comportamento que o possibilita a interagir com outras pessoas e a adaptar-se no ambiente em que vive. O conjunto de ações sociais direcionadas a outras pessoas é o que constitui o comportamento social.	Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000100020 Acesso em: 11/11/2017.
<i>Speech and language therapist</i>	Fonoaudiólogo	O fonoaudiólogo ou Terapeuta da Fala é um profissional da saúde que atua na área da comunicação oral e escrita, voz, audição e equilíbrio, sistema nervoso e sistema estomatognático incluindo a região cérvicofacia	Disponível em: http://www.fonosp.org.br/crfa-2a-regiao/fonoaudiologia/o-que-e-a-fonoaudiologia/ Acesso em: 09/11/2017
<i>Reinforcers</i>	Reforços	O termo “reforço” vem do Behaviourismo e Burrhus Frederic Skinner em sua teoria de condicionamento operante o adicionou. O reforço se baseia no estímulo de um comportamento e pode ser classificado em positivo ou negativo. O reforço positivo aumenta a probabilidade um comportamento específico pela presença de uma recompensa. Já o reforço negativo consiste em retirar um estímulo aversivo. O uso comum do Behaviorismo hoje em dia é no plano de modificação de comportamento.	Disponível em: http://psicoativo.com/2016/07/behaviorismo-definicao-punicao-e-reforco-positivo-e-negativo.html Acesso em: 11/11/2017.
<i>Behaviour management</i>	Controle de comportamento	O behaviorismo estudava o comportamento a partir de estímulos e respostas. Através	Disponível em: https://psicologado.com/abordagens/comportamental/a-modelagem-e-o-controle-do-comportamento

		da relação de estímulo-resposta, é possível entender e manipular o comportamento humano. Desse modo, ao estimular uma criança autista a partir de reforços positivos e negativos a repetir comportamentos desejados, é possível a diminuição dos comportamentos indesejados.	Acesso em: 10/11/2017.
<i>Social relationships</i>	Relações sociais	As relações sociais são um conjunto de interações entre indivíduos ou grupos em diversos espaços sociais. As relações sociais podem ser classificadas como formais, que são destituídas de carinho ou afeto entre os indivíduos; ou informais, que são aquelas duradouras e que se desenvolvem por meio de afeto.	Disponível em: https://www.todamateria.com.br/relacoes-sociais/ Acesso em: 11/11/2017.
<i>Acting out behaviour</i>	Comportamento <i>acting out</i>	<i>Acting out</i> é um termo utilizado na psicanálise e se refere a ações que têm caráter impulsivo e menos racional.	Disponível em: http://knoow.net/ciencsocioaihuman/psicologia/acting-out/ Acesso em: 13/11/2017.

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017.

Quadro IV: Elementos Culturais

Termo em inglês	Tradução	Comentários
<i>Karen will visit the Grade 1 class once a week from March to the end of the year.</i>	Karen visitará a classe do primeiro ano uma vez por semana a partir de outubro até o final do ano.	O texto original se referia à época do ano em que o ano letivo do Canadá estava acabando, de forma que a aluna pudesse visitar a próxima classe antes do próximo ano letivo começar, para que se acostumasse com um novo ambiente. Assim, o mês de março a que o texto original se refere foi traduzido por setembro, uma vez que o ano letivo brasileiro tem início em janeiro.

<i>Karen's Family will facilitate two visits to the school in August before the first week of school.</i>	Sua família providenciará duas visitas para a escola em janeiro antes da primeira semana de aula	O mês de agosto foi alterado para janeiro já que o ano letivo do Brasil tem início em janeiro.
<i>Alan's parents will continue to work on this over the summer and before school starts in September.</i>	Seus pais continuarão a trabalhar nisso durante as férias e antes que a escola comece em janeiro.	“ <i>Summer</i> ” foi traduzido por férias, tendo em vista que o verão do Brasil acontece no meio do ano, entre um semestre e outro da mesma série. O texto se refere à época do ano em que as férias escolares são maiores, entre uma série e outra. Logo após, deixo claro com a tradução de “ <i>September</i> ” para janeiro que o ano letivo começa nesse mês.
<i>(...) supporting Alan to develop coping skills for new challenges presented in the middle school environment (...)</i>	(...) para que Alan desenvolva habilidades de cooperação para novos desafios presentes no ambiente do ensino fundamental (...)	“ <i>middle school</i> ” é o estágio escolar em que a criança é preparada para o Ensino Médio, logo após o Ensino Primário. Assim, sua tradução ficou como “ensino fundamental”. Disponível em: https://www.classbase.com/Countries/canada/Education-System Acesso em: 09/11/2017.
<i>(...) so arrangements for portable technology should be explored with SET-BC by June 1, 2000 for next year at the middle school.</i>	(...) planos para tecnologia portátil devem ser explorados com tecnologia assistiva até 1 de novembro de 2000 para o próximo ano, no ensino fundamental.	SET-BC é um programa do Ministério da Educação do Canadá que fornece apoio às escolas da província da Colúmbia Britânica para que usem a tecnologia como suporte na educação. O programa foi criado em 1989 para fornecer tecnologia assistiva para alunos com deficiência. Assim, o termo SET-BC foi traduzido por tecnologia assistiva, já que o leitor de língua portuguesa não tem acesso ao programa oferecido no Canadá. Disponível em: https://www.setbc.org/program-information/ Acesso em: 10/11/2017.
<i>Grade Class 11</i>	2º Ano do Ensino Médio	“Grade 11” é o ano que equivale ao 2º ano do Ensino Médio do Brasil. Disponível em: http://passaportebrasilusa.com/2011/01/anos-escolares-brasil-eua/ Acesso em: 11/11/2017.

<i>Raj is earning C to C+ grades in his courses with adaptations.</i>	Raj está tirando de 6.0 a 6.5 em seus cursos com adaptações.	No sistema canadense de notas, as notas C e C+ equivalem a 6.0 e 6.5 do Brasil respectivamente. Disponível em: https://www.classbase.com/Countries/canada/Grading-System Acesso em: 12/11/2017.
<i>Raj hopes to graduate with a Dogwood next year.</i>		“Dogwood” se refere ao tipo de diploma adquirido na Colúmbia Britânica do Canadá pelos alunos do ensino médio que ultrapassam 80 créditos. Disponível em: https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/support/graduation Acesso em: 12/11/2017.

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017.

Quadro V: Palavras técnicas e Políticas Públicas

Termo em inglês	Tradução	Comentários e definição	Fontes
<i>PA</i>	Alto-falantes	A sigla “PA” é a abreviatura do termo “ <i>Public Adress System</i> ”, que se refere a um sistema de som que compreende microfones, amplificadores e alto-falantes. Esse sistema é muito utilizado em ambientes externos por amplificar o som. No texto, esta palavra foi traduzida por alto-falantes, para que o leitor pudesse compreender que era o sistema de som externo da escola, normalmente bem alto.	Disponível em: https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/public-address-system Acesso em: 09/11/2017
<i>SLP</i>	Fonoaudiólogo	A sigla em inglês “ <i>SLP</i> ” se refere ao termo “ <i>Speech-language pathologist</i> ”, também chamado de “ <i>speech and language therapist</i> ”, que, no Brasil, é conhecido como fonoaudiólogo. O fonoaudiólogo é um profissional da saúde que atua na área da comunicação oral e escrita, voz, audição e equilíbrio, sistema nervoso e sistema estomatognático incluindo a região cérvicofacia	Disponível em: https://www.asha.org/Students/Speech-Language-Pathology/ Acesso em: 09/11/2017 Disponível em: https://www.sac-oac.ca/public/what-do-speech-language-pathologists-do Acesso em: 09/11/2017.
<i>MCF Social worker</i>	Assistente social MDS	A sigla “MCF” que aparece como um dos campos preenchidos dos formulários de membros da equipe se refere ao Ministério da Colúmbia Britânica do Desenvolvimento da Criança e da Família. Esta sigla	Disponível em: http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-

		na versão dois foi traduzida por “MDS”, que é a sigla referente ao Ministério do Desenvolvimento Social do Brasil.	structure/ministries-organizations/ministries/children-and-family-development Acesso em: 09/11/2017
<i>IEP</i>	Plano de Ensino Individual	<i>IEP</i> é a sigla em inglês para <i>Individual Educational Plan</i> e se refere ao plano de ensino individual no português. O Plano de Ensino Individual se fundamenta em criar um planejamento de ensino personalizado para o aluno, de acordo com suas necessidades e habilidades. O plano deve conter estratégias de desenvolvimento não apenas nas áreas acadêmicas, mas também nas áreas sociais de cada criança.	Disponível em: http://www.projetoamplitude.org/blogpedagogia/pei/ . Acesso em: 09/11/2017.
<i>Token basket</i>	Cesta de sinais	Os sinais aos quais essa expressão se refere é um sistema de códigos que o aluno pode utilizar no caso de não conseguir se expressar adequadamente. Portanto, ele utiliza essa cesta com os sinais para pegar os cartões que quiser no momento desejado.	MINISTRY OF EDUCATION, “ <i>Teaching Students With Autism: a Resource Guide for Schools</i> ”. Special Programs Branch, 2000.
<i>Baskethold from behind</i>	Segure-o por trás com os seus braços cruzados pela frente	Após pesquisa, pude perceber que “Baskethold from behind” é uma forma de segurar uma pessoa para que ela fique imóvel. Essa técnica é utilizada quando a criança faz birra ou mesmo quando apresenta risco de se machucar, como por exemplo quando está batendo a cabeça seguidamente. Como não há uma palavra específica no português para a sua tradução, decidi parafrasear a expressão no português.	Disponível em: http://www.alloy.com/well-being/teaching-strategy-11-training-and-the-problem-with-the-basket-hold/ Acesso em: 11/11/2017.
<i>Colour coded duotang folders</i>	Pastas plásticas com grampo coloridas	O termo “ <i>Colour coded duotang folders</i> ” faz referência às pastas plásticas simples coloridas, dobradas e que têm grampo para prender os papéis no centro. Porém, no Brasil não temos um nome específico para esse tipo de pasta. Assim, escolhi traduzir por “pastas plásticas com grampo coloridas”.	Disponível em: < https://www.jampaper.com/blog/what-is-a-duotang-folder/ > http://www.staples.com.br/papelaria/pastas#1 Acesso em: 10/11/2017.
<i>SET-BC</i>	Tecnologia assistiva	<i>SET-BC</i> é um programa do Ministério da Educação do Canadá que fornece apoio às escolas da província da Colúmbia Britânica para que usem a tecnologia como suporte na educação. O programa foi criado em 1989 para fornecer tecnologia assistiva para alunos	Disponível em: https://www.setbc.org/program-information/ Acesso em: 10/11/2017.

		com deficiência.	
<i>PRP Outreach Resource Program in Delta</i>	<i>PRP Outreach Resource Program in Delta</i>	Esse programa se baseia em dar suporte a todas as escolas públicas da província da Colúmbia Britânica do Canadá com o propósito de aumentar a capacidade de seus funcionários para lidar com alunos autistas. Optei por não traduzir esse termo por ser o nome do programa usado naquele país, sem equivalente na língua portuguesa, mas coloquei uma nota de rodapé explicando o que é o programa para que o leitor possa se situar no texto.	Disponível em: http://www.autismoutreach.ca/ Acesso em: 10/11/2017.
<i>“Wonder words” computer program</i>	Programa de computador de caça palavras	“ <i>wonder words</i> ” é o termo em inglês que consiste no jogo de caça-palavras do português. No texto, o jogo é utilizado como uma boa alternativa para prender a atenção da criança autista ao aprender novo vocabulário em uma atividade menos maçante.	Disponível em: http://www.wordgames.com/en/wonderword.html Acesso em: 10/11/2017.
<i>Resource Teacher</i>	Professor de Apoio	“ <i>Resource Teacher</i> ” é o professor que é especializado no ensino de crianças que apresentam alguma dificuldade, seja na escrita ou na leitura ou de aprendizagem. No Brasil, o professor de apoio é especializado ou habilitado em educação especial que presta atendimento ao professor regente de sala ou à equipe técnica pedagógica da escola.	PARANÁ. Deliberação n.º 02, de 02 de junho de 2003. Conselho Estadual de Educação. Curitiba. p. 20. 2003. Disponível em: < http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf >. Acesso em: 11/11/2017.
<i>Gates-McGinitie</i>	<i>Gates-McGinitie</i>	“ <i>Gates-McGinitie</i> ” é um exame criado para avaliar níveis de compreensão de leitura durante a educação de alunos. O teste foi criado nos Estados Unidos de acordo com os padrões de leitura nacionais e é usado pelas escolas também no Canadá. Através do teste, os professores são capazes de comparar os níveis de habilidades de leitura entre alunos de um mesmo ano.	Disponível em: http://mylearningspringboard.com/gates-macginitie-reading-test/ Acesso em: 12/11/2017.
<i>Cooperative Education</i>	<i>Cooperative Education</i>	“ <i>Cooperative Education</i> ” é um programa da Colúmbia Britânica do Canadá destinado a alternar períodos de estudos acadêmicos com uma verdadeira experiência de trabalho em diversas áreas. De maneira similar a um estágio, o progresso no trabalho é supervisionado e avaliado pelo empregador e é remunerado.	Disponível em: http://co-op.bc.ca/about-ace/ Acesso em: 12/11/2017.

		Desse modo, não traduzi para o português, por se tratar de um nome próprio de um programa canadense. Inseri uma nota de rodapé para que o leitor pudesse ter conhecimento a respeito do programa.	
--	--	---	--

Quadro realizado no âmbito desse trabalho por Maria Eduarda Vasconcelos Freitas em 20/11/2017

