

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

ROSA MARIA DAS CHAGA JESUS

ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO CONTEXTO
ESCOLAR: proposta de ensino e aprendizagem

BELÉM

2021

Rosa Maria das Chagas Jesus

ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA) NO CONTEXTO ESCOLAR:
proposta de ensino e aprendizagem

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Ma. Patrícia Menezes dos Santos

Belém

2021

Ficha Catalográfica

JESUS, Rosa Maria das Chagas

Alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no contexto escolar: proposta de ensino e aprendizagem / Rosa Maria das Chagas Jesus. Belém: FLACSO/FPA, 2021.

Quantidade de folhas f.:il 78

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2021.

Rosa Maria das Chagas Jesus

ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO
CONTEXTO ESCOLAR: proposta de
ensino e aprendizagem

Dissertação apresentada ao curso
Maestría Estado, Gobierno y Políticas
Públicas, Faculdade Latino-Americana de
Ciências Sociais, Fundação Perseu
Abramo, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Magíster en Estado, Gobierno y Políticas
Públicas.

Aprovada em 30/09/2021

Profa. Ma. Patrícia Menezes dos Santos
FLACSO Brasil/FPA

Profa. Dra. Crislei de Oliveira Custódio
UNIVERSIDADE IBIRAPUERA

Prof. Dr. Eduardo Tadeu Pereira
EPPEN UNIFESP OSASCO

AGRADECIMENTOS

Enfim a jornada encerra-se.

Recordo-me dos sentimentos que vinham em turbilhões de dúvidas e incertezas quando propus-me o desafio de ser uma pesquisadora. O desejo de enfrentar o desconhecido, o receio de falhar permeado pela vontade férrea de prosseguir, de não desanimar, de obter conhecimento. Mas não qualquer conhecimento, mas o científico. Aquele que instiga, motiva e emociona. E tenho a dizer que a busca foi frutífera!

Ao longo desses anos de estudo tenho que agradecer a muitas pessoas que acompanharam a realização deste sonho.

Os agradecimentos são muitos.

Sou grata à minha família por compreender minha dedicação ao projeto de pesquisa, minha ausência nos dias de aula e as férias intercaladas entre diversão e a produção de artigos científicos. Por estarem ao meu lado quando precisei. Agradeço ainda, pelo apoio, incentivo e por serem o alicerce desta realização.

Agradeço ao Partido dos Trabalhadores que me abriu um horizonte de conhecimento, oportunidades e me fez perceber que podemos fazer a diferença na vida das pessoas. Que podemos fazer mais pela coletividade e que o conhecimento traz a responsabilidade de agir e promover o mínimo de igualdade social.

À Fundação Perseu Abramo pela oportunidade e confiança depositada na minha proposta de projeto.

E, principalmente a Deus que me permitiu ter vida e saúde para realizar esse projeto. Por ter me dado força nas horas mais difíceis e mantido no caminho certo para a realização deste tão importante propósito.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho Emerson Jordão. Um ser único, iluminado, que através de sua existência bondosa a cada dia me instiga a viver a vida de forma mais amorosa, simples, leve, despreziosa e acima de tudo com respeito às diferenças. Minha fonte de inspiração. Obrigada por me permitir fazer parte da sua vida e me ensinar a ser uma pessoa melhor.

Epígrafe

*A limitação, na maioria das vezes, está no preconceito e na falta de
inclusão.*
(Autor Desconhecido)

RESUMO

Este estudo tem como objeto as propostas de ensino-aprendizagem desenvolvidas para crianças autistas. Possui a seguinte problemática central: Quais propostas de ensino-aprendizagem são desenvolvidas para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar? E as seguintes questões norteadoras: Quais políticas públicas educacionais tratam da inserção da criança com TEA no contexto escolar? Quais as especificidades e desafios no processo de escolarização da criança com TEA? E, por fim, quais são os mecanismos e propostas didático-pedagógicas utilizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA que considerem tais especificidades e necessidades? O objetivo geral deste estudo é identificar e analisar propostas de ensino-aprendizagem desenvolvidas para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. Seus objetivos específicos são: a) analisar as principais políticas públicas educacionais que tratam o debate do TEA no contexto escolar; b) verificar as especificidades e os desafios do processo de escolarização das crianças com TEA; c) analisar os mecanismos e propostas didático-pedagógicas utilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA que considerem as suas especificidades e necessidades. Metodologicamente utiliza a revisão bibliográfica e a análise documental na legislação. Baseado nos critérios de inclusão e exclusão foram analisadas cinco propostas de ensino-aprendizagem desenvolvidas para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. De modo geral estes estudos percebem a dificuldade de interação do aluno autista com a escola e com a turma como obstáculo central que precisa ser minimizado ao máximo, para que se o professor seja capaz de despertar o interesse desses alunos pelo conhecimento escolar e favorecer o aprendizado. Neste sentido, as pesquisas investigadas apontam a mediação pedagógica como principal instrumento utilizado pelo professor no processo de desenvolvimento de propostas ensino-aprendizagem de pessoas autistas, mecanismo que necessita de formação e de políticas públicas que garantam efetivamente o desenvolvimento das potencialidades cognitivas das crianças autistas nas escolas públicas regulares.

Palavras-chave: Processo de Ensino-Aprendizagem; Autismo; Escolas Regulares.

ABSTRACT

This study has as its object the teaching-learning proposals developed for autistic children. It has the following central problem: What teaching-learning proposals are developed for students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in the school context? And the following guiding questions: What educational public policies address the insertion of children with ASD in the school context? What are the specifics and challenges in the schooling process of children with ASD? And, finally, what are the didactic-pedagogical mechanisms and proposals used by teachers in the teaching-learning process of children with ASD that consider such specificities and needs? The general objective of this study is to identify and analyze teaching-learning proposals developed for students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in regular schools. Its specific objectives are: a) to analyze the main educational public policies that deal with the TEA debate in the school context; b) verify the specificities and challenges of the schooling process of children with ASD; c) to analyze the didactic-pedagogical mechanisms and proposals used by teachers in the teaching-learning process of children with ASD who consider their specificities and needs. Methodologically it uses the bibliographic review and documentary study. Based on the inclusion and exclusion criteria, five teaching-learning proposals developed for students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in regular school were analyzed. In general, these studies perceive the difficulty of the autistic student's interaction with the school and the class as a central obstacle that needs to be minimized as much as possible, so that if the teacher is able to arouse the interest of these students in school knowledge and favor learning. In this sense, the investigated researches point out the pedagogical mediation as an instrument used by the teacher in the educational scope in the teaching-learning process of autistic people, an aspect that needs training and public policies that effectively guarantee the development of the cognitive potentialities of autistic children in schools regular public.

Keywords: Teaching-Learning Process; Autism; Regular Schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros

Quadro 1- Síntese da legislação	30
Quadro 2- Síntese da investigação	49
Quadro 3 Participação de Pedrinho e apoios oferecidos nas atividades lúdicas:.....	65

Figuras

Figura 1: Critérios de diagnóstico do DSM-V.	36
Figura 2 Manifestações de padrões restritos e repetitivos de comportamento.	37
Figura 3- Níveis de comunicação social dos indivíduos com autismo..	38
Figura 4- Níveis de apoio destinado aos indivíduos com transtorno do espectro do autismo	38
Figura 5: Tabela, oficina: existência de triângulos.	58
Figura 6- Jogo da Velha das regiões brasileiras.	62
Figura 7- Os biomas e suas respectivas faunas.	62

Gráficos

Gráfico 1 Resultado das avaliações	59
-------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Associação de Psiquiatria Americana
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação infantil
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EAM	Experiência de aprendizagem mediada
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	13
2 CAPÍTULO I- AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS QUE TRATAM DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	16
2.1- Dispositivos Legais da Educação como um direito de todos e da Educação Inclusiva.....	16
2.1.1 Legislação na área da Educação	16
2.2- Dispositivos Legais que visam garantir a Educação para pessoas com TEA	24
3- CAPÍTULO II AS ESPECIFICIDADES E DESAFIOS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA.....	33
3.1 - Transtorno do Espectro Autista – Definição e Características	33
3.2 - Desafios para a garantia do atendimento universal às crianças com TEA	39
4 CAPÍTULO III – AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TEA.....	49
5- CONCLUSÃO	72
REFERÊNCIAS.....	76

1- INTRODUÇÃO

O Autismo é um transtorno que afeta o desenvolvimento humano, causa mudanças comportamentais, compromete o processo de comunicação e a capacidade de interação social com as pessoas (AMATO; BRUNONI; BOGGIO, 2018).

O autismo na atualidade está inserido no grupo de transtornos de neurodesenvolvimento denominados de Transtornos do Espectro do Autismo, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento ou Transtornos Globais do Desenvolvimento. Tais grupos afetam específicas do desenvolvimento, como as habilidades comunicativas (verbais e não verbais), habilidades sociais (socialização), identificação de comportamentos incomuns ou repetitivos, além de interesses restritos e/ou repetitivos (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

Na mesma perspectiva, Matias e Probst (2018) afirmam que o autismo é uma síndrome comportamental de múltiplas etiologias em decorrência do distúrbio de desenvolvimento. Para estas autoras, o autismo causa déficit na interação social manifestado na dificuldade em se relacionar com as pessoas, o que pode estar combinado com a presença de déficits na linguagem e de presença de alterações comportamentais.

Esses autores alertam ainda que esse transtorno necessita de um diagnóstico preciso elaborado por um profissional, para que se possa realizar acompanhamento específico que considere as necessidades e potencialidades de cada criança. Assinalam que de modo geral as crianças autistas possuem um grande potencial intelectual que deve ser desenvolvido na escola.

No âmbito educacional, a atual legislação (BRASIL, 2012; 2014) a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerada uma pessoa com deficiência, conseqüentemente legalmente possui o direito à educação e matrícula em escolas regulares, contudo, ainda há muitos obstáculos para a concretização deste direito, um deles é a dificuldades dos professores e da escola em criar propostas pedagógicas que proporcionem efetivamente a inclusão desses alunos no âmbito escolar.

Diante dessa constatação, surgiu, então, a inquietação principal que motivou esta pesquisa e lançou-se, assim, a seguinte questão-problema: ***Quais propostas de ensino-aprendizagem são desenvolvidas para os alunos com Transtorno do***

Espectro Autista (TEA) no contexto escolar? Como questões norteadoras, esta pesquisa visa responder: Quais políticas públicas educacionais tratam da inserção da criança com TEA no contexto escolar? Quais as especificidades e desafios no processo de escolarização da criança com TEA? E, por fim, quais são os mecanismos e propostas didático-pedagógicas utilizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA que considerem tais especificidades e necessidades?

O objetivo geral deste estudo é identificar e analisar propostas de ensino-aprendizagem desenvolvidas para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. Seus objetivos específicos são: a) analisar as principais políticas públicas educacionais que tratam do debate do TEA no contexto escolar; b) verificar as especificidades e os desafios do processo de escolarização das crianças com TEA; c) analisar os mecanismos e propostas didático-pedagógicas utilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA que considerem as suas especificidades e necessidades.

O interesse pelo objeto investigado relaciona-se aos aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais, que contribuíram para que a autora optasse pelo estudo da temática. Em relação aos aspectos pessoais, a autora é mãe de uma criança autista e identificou que ao longo da vida escolar de seu filho poucas escolas ofereciam propostas inclusivas, dificultando o desenvolvimento das potencialidades intelectuais e cognitivas dessa criança.

No que tange aos aspectos acadêmicos e profissionais, os estudos de Vital (2016) constata que o autismo é um transtorno que no Brasil afeta 0,3% da população, neste caso, a cada grupo de 370 crianças nascidas, uma delas é autista. Deste modo, fundamentado nos estudos desta pesquisadora se pode constatar que o autismo é um dos transtornos do desenvolvimento mais comuns, que promove impactos na definição de políticas educacionais, uma vez que atualmente estas crianças frequentam escolas regulares, as quais devem estar preparadas para recebê-las.

Considerando que o autismo é um transtorno com diversas formas de manifestações é fundamental que todos profissionais da área da educação, como é o caso dos professores, estejam cientes das características e especificidades da criança com TEA, para que possam criar mecanismos e propostas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem (VITAL, 2016).

Assim, a mestranda acredita que este estudo possui relevância, visto que, embora os aspectos didático-pedagógicos não sejam os únicos elementos que promovem a inclusão das crianças com TEA no ambiente escolar, são relevantes e podem auxiliar os professores na elaboração de propostas pedagógicas para incluir as crianças autistas na escola regular.

Metodologicamente este estudo adota a pesquisa documental e a revisão bibliográfica. A primeira foi realizada na legislação que versa sobre as políticas educacionais brasileiras sobre a educação da criança autista. Já a segunda foi realizada em pesquisas *stricto sensu*, ou seja, dissertações e teses já realizadas sobre o objeto.

O estudo está organizado em três capítulos. O primeiro apresenta um panorama sobre as políticas públicas educacionais e dispositivos legais vigentes que visam garantir a educação dos autistas no Brasil. O segundo trata das especificidades do autismo e dos desafios do processo de escolarização das pessoas com TEA. Já o terceiro apresenta o resultado da investigação, ou seja, apresenta as propostas didático-pedagógicas desenvolvidas para as pessoas autistas na escola regular.

1 CAPÍTULO I- AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS QUE TRATAM DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo discorre sobre as políticas públicas educacionais, materializadas pelos dispositivos legais vigentes que visam garantir a educação de pessoas com TEA. O seu desenvolvimento segue a linearidade apresentada por Vieira (2016) em sua pesquisa, pois do mesmo modo como a autora, serão elencadas as principais políticas educacionais para pessoas com TEA, além das convenções, declarações, leis, estatutos e decretos que visam garantir e efetivar com qualidade do atendimento especializado dessas pessoas no ensino regular.

Assim, ao longo de suas seções o capítulo aponta as políticas educacionais que tratam a respeito da temática em questão, com enfoque especial para o processo de ensino-aprendizagem destas pessoas.

1.1- Dispositivos Legais da Educação como um direito de todos e da Educação Inclusiva

Na legislação brasileira a educação é colocada como um direito de todos os brasileiros para o exercício da plena cidadania e a legislação específica da educação especial destaca que deve ser uma educação inclusiva.

1.1.1 Legislação na área da Educação:

Constituição Federal Brasileira

A Constituição Federal Brasileira em seu artigo 205, que define a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade como um todo, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. Portanto, a educação nesta perspectiva, contribui para seu preparo para o exercício da cidadania e, desta forma, o brasileiro pode vislumbrar uma vida livre da pobreza e ter mais participação na sociedade, por meio da qualificação para o trabalho:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a educação se destaca como direito de todos, sem exceções, o que, para o contexto histórico da época caracterizava um grande avanço, uma vez que a educação até então era considerada excludente no que se refere ao acesso entre as classes sociais.

Nota-se que no dispositivo não há nenhuma menção acerca de pessoas com necessidades educacionais diferenciadas dentro do contexto escolar, para pessoas com quaisquer necessidades especiais, fossem elas físicas ou mentais.

Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

Este documento dispõe apontamentos e orientações similares aos da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, afirma que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, artigo 53), sem apontar grandes distinções específicas voltadas para alunos com necessidades educacionais especiais.

No que diz respeito aos “portadores de deficiência” (assim nomeados neste Estatuto), o ECA assegura, como dever do Estado, o atendimento educacional especializado para este público na rede regular de ensino, preferencialmente (BRASIL, 1990, artigo 54).

Assim, trazendo, o enfoque para os direitos de crianças e adolescentes portadores de alguma necessidade especial, com o objetivo de amparo de suas necessidades para diminuição da exclusão social e do preconceito, o ECA promove essa reflexão acerca do atendimento especializado no ensino regular.

Declaração de Salamanca

Em 1994, a Declaração de Salamanca de proporção mundial se destacou como uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Apresentou, então, procedimentos-padrões das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência.

Neste sentido, Vieira (2016) analisando a Declaração de Salamanca, destaca que, esta, firma-se como um poderoso ponto de partida que promoveu oportunidades a milhões de crianças que outrora haviam sido privadas do direito à educação, colocando-as no cenário do ensino regular com a garantia de inclusão mediante suas

necessidades especiais na estrutura mais ampla do movimento de Educação para Todos¹.

Marco histórico, a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994, s/p) aponta que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficácia e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A esse respeito, são elencados pela Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), alguns pontos considerados de extrema relevância na tentativa de apontar a necessidade de reformulação do sistema de ensino regular para que este possa atender as crianças com deficiência e suprir suas necessidades básicas de atendimento educacional específico. Para além disso, se faz necessária uma mudança maior que promova a qualidade desse ensino e sua efetividade em relação à inclusão destas crianças.

Destacam-se, nesse contexto, então: as políticas públicas com aporte financeiro para que as escolas ofereçam o atendimento aos alunos das áreas rurais e urbanas; a disseminação de informação visando o combate ao preconceito para modificar atitudes; reorganização do pessoal e do currículo escolar para acolhimento desses alunos; fomento de programas de orientação e treinamento profissional para esta finalidade e a necessidade de serviços de apoio para que a inclusão escolar possa ser efetivada (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994) configura-se até os dias atuais como base para a proposta de uma educação inclusiva eficiente, nela busca-se ter as diretrizes básicas para pautar políticas educacionais comprometidas no que diz respeito à

¹ Esse movimento ganhou relevância com a realização da conferência na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos (VIEIRA,2016)

educação inclusiva a níveis mundiais, reforçando a importância do movimento de inclusão social.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

Já em 1996, com a criação da Lei 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), observa-se, mais uma vez, a manutenção do direito à educação, já garantido pela Constituição Federal e reafirmados pelo ECA. Segundo a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica – que abrange a Educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio - e o Ensino Superior.

A LDB discorre ainda acerca das modalidades de educação que perpassam por todos os níveis da educação nacional. Dentre elas, destacam-se: a educação especial, a educação à distância, a educação profissional e tecnológica, a educação de jovens e adultos e a educação indígena. Especificamente sobre a Educação Especial, no art. 58, Capítulo V, esta lei explana sobre o atendimento aos educandos com necessidades especiais, nela:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

Diante disso, destaca-se, então, menção feita relacionada às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, ainda, de forma bastante abrangente, com garantia de oferta e permanência para quaisquer alunos com necessidades especiais no contexto escolar, com proposta de atendimento específico com pessoa de apoio.

O § 1º, do artigo 58, diz que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”, trazendo avanços para abrangência do sistema de ensino educacional brasileiro no que até então era desenvolvido apenas em instituições especializadas para o atendimento com este público-alvo.

Com isso, segundo o Artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Apesar de grandes avanços nesse quesito, novos desdobramentos se firmam no que diz respeito ao trato pedagógico na rede regular de ensino para atendimento de pessoas com necessidades especiais na dinâmica escolar visando superar as limitações que ainda se apresentam como desafios para o processo de inclusão.

Declaração de Guatemala

Também conhecida como Declaração de Guatemala, em 2001, em 08 de Outubro, com o Decreto nº 3.956, foi promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que fundamentou-se na concepção de direitos humanos, reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, incluindo o direito de não ser discriminado em função de sua deficiência. Teve por objetivo, “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001, art. II).

Nesta declaração, entende-se por deficiência, de acordo com o art. I, “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001).

Traça a reflexão acerca da definição de discriminação, que trata como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiências de seus direitos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Com base nessa proposição, e, a partir disso, na análise que difere o que não é considerado discriminação, destaca o debate acerca de um contraponto positivo com uma visão pautada sobre o viés de que o ser humano é singular e plural concomitantemente e, por isso, tenta minimizar os efeitos discriminatórios das

peculiaridades existentes por entender que essas diferenças não limitam o direito à igualdade de direitos dessas pessoas, mas alertam para a necessidade de um atendimento mais especializado sem prejuízos, nesse sentido (BRASIL, 2001).

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008 versa sobre assegurar aos alunos com deficiência a inclusão escolar, promovendo a orientação dos sistemas de ensino para garantir “o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” para atendimento educacional especializado deste público. Nela, ficam instituídas as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica.

Nesse sentido, o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela e ocorre nas escolas no contraturno de sua presença na sala de aula regular, com a presença de professores especializados que trabalham em salas multifuncionais na oferta desse atendimento que tem como público-alvo: a) alunos com deficiência; b) alunos com transtornos globais do desenvolvimento e c) alunos com altas habilidades e superdotação e deve estar presente no Projeto Político Pedagógico da escola. (BRASIL, 2008)

Diante do exposto, a PNEE-PEI ressalta que, historicamente, a educação especial foi materializada no contexto de ensino paralelo ao ensino regular e critica as dificuldades na aprendizagem apresentadas pelos alunos com deficiência atendidos nesses moldes. Sobre este aspecto, Vieira (2016, p.75) sintetiza que:

Este modelo de ensino enfatizava os aspectos relacionados à deficiência em oposição à sua dimensão pedagógica. Diante do crescimento de estudos na área da educação e dos direitos humanos a sociedade se mobilizou em defesa dos menos favorecidos e excluídos do processo educacional. Essa mobilização acarretou modificações nos conceitos, nas legislações e na própria concepção de educação especial, indicando a necessidade de uma reestruturação na mesma e, por conseguinte, reestruturação nas escolas regulares.

Lazzeri (2010), conclui que o AEE é aquele realizado no contra turno ao do ensino regular e que não pode ser substituído, tendo caráter complementar, sendo

obrigatória sua oferta nos sistemas de ensino regulares que acolhem alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (2010, p. 33).

Diante disso, pode-se entender que a proposta pedagógica deste documento é inovadora e muito importante com os avanços que propõe, servindo como uma orientação geral, pois nota-se que o mesmo dá suporte para que outros documentos e iniciativas sejam adotadas e/ou criadas para sanar a necessidade do atendimento às pessoas com necessidades especiais no ensino regular.

Plano Nacional de Educação – 2014/2024

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei brasileira que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento da educação nos âmbitos nacional, estadual e municipal, com vigência de 10 anos. No decênio que engloba 2014/2024, o PNE define algumas diretrizes para nortear a educação brasileira durante esse período.

Em seu artigo 8º, preconiza que sejam considerados, dentre outros pontos importantes, “as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural”, bem como que, o atendimento educacional dessas necessidades, sejam garantidas através de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014).

Vieira (2016), mesmo restringindo sua análise à educação infantil, aponta uma séria contradição no que diz respeito à obrigatoriedade da educação para todas as faixas etárias que diz respeito também ao debate da educação inclusiva e sua garantia para todos no ensino regular:

Diante do exposto, percebe-se que nos dispositivos educacionais legais há uma ênfase em oferecer às crianças com deficiência uma educação pública de qualidade como reconhecimento de que todos têm direito à educação. No entanto, a própria legislação entra em controvérsia quando se trata da educação das crianças com deficiência, obrigatória para uma faixa etária (4 e 5 anos), não obrigatória para outra (0 a 3 anos) (VIEIRA, 2016; p.78).

Lei Brasileira de Inclusão

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da pessoa com deficiência, de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura e promove, em seu artigo 1º, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com

deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania de forma igualitária (BRASIL, 2015).

Busca, através do seu artigo 1º, em consonância com outros documentos já citados anteriormente, “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Especificamente sobre a Educação, trata como direito da pessoa com deficiência no artigo 27º, que traz como um direito assegurado no sistema educacional inclusivo em todos seus níveis de aprendizado “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituída em 2018, tem enfoque no desenvolvimento de habilidades e competências e tem como finalidade principal garantir uma aprendizagem comum, o que pode gerar uma oportunidade de inserir e/ou expandir a inclusão no ambiente escolar.

Com base nisso, a BNCC versa a respeito do trato pedagógico que as escolas devem ter para elaborar suas propostas educacionais a partir do entendimento da importância da diversidade e das desigualdades sociais inerentes aos interesses dos estudantes. Assim, além de evidenciar as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, expressa a “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas”, que mantém de forma igualitária as possibilidades de ingresso e permanência na escola (BRASIL, 2018).

De um modo geral, propõe que diversos meios sejam proporcionados para promover a aprendizagem através de diferentes formas de expressão do que foi aprendido, mantendo, assim, a motivação dos alunos e contribuindo para a permanência dos mesmos na escola.

Apesar disso, e da defesa permanente de um modelo educacional que possibilita inclusão ao longo de seu texto, infere-se que a BNCC, acaba restringindo a Educação Especial ao AEE, pois não trata de forma propositiva nem sistematiza o atendimento do aluno com quaisquer necessidades educacionais especiais no ensino

regular, que vão desde adaptação e adequação dos materiais e atividades propostas à adequação de estratégias e procedimentos metodológicos e avaliativos.

2.2- Dispositivos Legais que visam garantir a Educação para pessoas com TEA

Conforme Pimentel (2013), a legislação específica para o autismo na atualidade no Brasil foi fruto de movimentos das pessoas deficientes iniciados na década de 1970, período no qual essas pessoas eram invisíveis na sociedade. Neste contexto, as associações de pais e familiares das pessoas com TEA começaram a desenvolver estratégias assistenciais para os filhos, visto que até a década de 1980, foi um período marcado pela lacuna de recursos públicos destinados ao atendimento dessa clientela (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

Segundo Pimentel (2013) foi somente em 1983 que iniciaram as conquistas específicas para as pessoas com TEA no país, com a criação da Associação de Amigos Autistas (AMA), primeira associação dos autistas, localizada no estado de São Paulo. Seu objetivo principal era fomentar a busca de conhecimento e troca de experiências sobre o autismo, pois não havia ações ou políticas destinadas para atender este público, desta forma a instituição desenvolveu ações próprias assistenciais e passou a realizar intercâmbios com instituições estrangeiras.

Segundo Oliveira *et al.* (2017) nesse período se desenvolveu também o Movimento da Reforma Psiquiátrica, cujo objetivo era superar o modelo de assistência em saúde mental embasado nas práticas de institucionalização, resgatando assim, cidadania dessas pessoas, além de contribuir para a construção de uma rede comunitária para o cuidado.

Conforme os autores, a partir de 2001 começou a ser construída a rede de atenção para crianças e adolescentes com transtornos mentais graves e persistentes, a qual foi integrada ao núcleo de saúde mental no SUS, a partir da III Conferência Nacional de Saúde Mental em 2001, que implementou estrategicamente os Centros de Atenção Psicossocial Infância juvenil (CAPSI).

Os autores ressaltam ainda que:

O enfrentamento tardio do problema fez com que a construção atual da política pública brasileira para o autismo fosse marcada por dois grupos distintos que, historicamente, desenvolveram suas ações de maneira simultânea, mas em paralelo: de um lado, o grupo composto, em sua maior parte, por trabalhadores e gestores do campo da Atenção Psicossocial, além de partidários da Reforma Psiquiátrica, integrantes das ações diretamente

ligadas à política pública de saúde mental no Sistema Único de Saúde (SUS). (OLIVEIRA *et al.*, 2017, p. 708).

A partir da década de 1990 houve muitas conquistas importantes pelos movimentos sociais em defesa da inclusão foram instituídos, como é o caso da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca, da qual foi instituída a Declaração de Salamanca em 1994 (LASKOSKI; SILVA; SOUSA, 2017).

Pimentel (2013) afirma que a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi ratificada pelo Brasil em 2008, foi um marco importante para o desenvolvimento de estudos sobre deficiência, a qual passou a ser percebida como condição humana. Destaca que esse processo foi fundamental para o reconhecimento do autismo como deficiência, permitindo que as pessoas com TEA tivessem seus direitos previstos na legislação.

Segundo Neves et al. (2014), a partir desse período começou o processo de implementação das políticas educacionais, visando garantir o acesso ao ensino formal dos alunos com TEA e outras deficiências, se consolidou somente a partir do ano de 2000. Para os autores a partir desse período iniciaram as pesquisas sobre currículo, as quais englobam com esse tipo de aluno em uma perspectiva de educação inclusiva:

[...] que preconiza a inclusão desse alunado no contexto escolar comum e o respectivo acesso ao currículo, na medida em que se ofereçam respostas educacionais diferenciadas e efetivas frente às limitações impostas pelo autismo, as quais devem incidir nas diversas esferas do contexto escolar, desde aspectos estruturais da sala de aula até mudanças no currículo. Ainda, em alguns casos de autismo, advoga-se pela adaptação curricular, que deve apontar para reformulações substanciais nos conteúdos do currículo, com vistas a favorecer as máximas condições educacionais para a aprendizagem acadêmica do aluno, a autonomia e o exercício da cidadania (NEVES et al, 2014, p. 48).

Nota-se que a inclusão está relacionada com o acesso currículo, na medida em que seja elaboradas propostas curriculares considerem as especificidades do autismo e que promovam mudanças no contexto escolar, considerando tanto os aspectos estruturais nas escolas quanto às adaptações curriculares, para favorecer a aprendizagem dos alunos e contribuir para o exercício de sua cidadania.

De acordo com Menezes (2012), foi instituída no Brasil uma série de Leis como a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, de 1999, que estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Ressalta ainda a importância do Decreto 3.956/2001 e Plano Nacional de Educação, medidas necessárias que visam garantir a integração e o

aprimoramento no atendimento das pessoas com necessidades educativas específicas na sociedade.

Os avanços obtidos a respeito das políticas públicas de atendimento escolar às pessoas com TEA, agora assegurados por lei, foram amplamente debatidos, anteriormente, através de um grande movimento de mobilização entre os familiares e amigos de pessoas com este transtorno, que foi primordial para evidenciar a necessidade do atendimento a este público. Foram criados grupos de ajuda e associações com a finalidade de difundir informações acerca do autismo bem como fomentar a troca de experiências para ampliar o conhecimento sobre seus aspectos até se chegar na proposição efetiva de uma lei específica para ampará-los nesse sentido (BARBOSA, 2018).

Nesse contexto, Oliveira (2017, p.710) afirma que:

A mobilização dos familiares levou ao ineditismo da aprovação de uma lei federal específica para o autismo. Em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada a Lei nº 12.764, que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012). Além de reconhecer a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) como “pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Lei nº 12.764, § 2º), produz incidências em diversos campos, como na esfera assistencial, político/gestora, científico/acadêmica, educacional/pedagógica, bem como no campo dos direitos básicos.

A partir da mobilização desses movimentos organizados em apoio às pessoas com alguma deficiência, cresceu a força política desses atos para cobrar do Estado ações mais concretas de garantia da educação inclusiva. Assim, pode-se entender a ampliação das garantias legais para apontamentos mais específicos sobre a educação desse público, contexto no qual a educação especial ganha os moldes de uma das modalidades de ensino que abrange todos os níveis.

Diante disso, se tem a construção da relação das políticas públicas educacionais vigentes na Educação Brasileira com base na Legislação e sua aplicabilidade que tratam do debate do TEA no contexto escolar e que embasam o trabalho especializado com este público no ensino regular.

Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com transtorno do Espectro Autista

A Lei nº 12.764, de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e estabelece em seu Artigo 1º:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Esta lei preconiza ainda no artigo 3º os direitos inerentes à pessoa com o transtorno do espectro autista que são: à vida, à integridade física e moral, ao livre desenvolvimento da personalidade, à segurança, ao lazer, à proteção contra qualquer forma de abuso e exploração e ao acesso às ações e serviços de saúde, que incluem a garantia do diagnóstico precoce ao atendimento e ao tratamento adequados, em casos de necessidade (BRASIL, 2012).

Além destes direitos, no que diz respeito ao contexto escolar especificamente da pessoa com TEA, pode-se afirmar que será garantido o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, segundo esta lei, que ressalta, que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

Com isso, conclui-se que a olhar atento do professor para mediar as demandas do aluno no processo de aprendizagem é primordial para sua interação e socialização e indicação ao atendimento especializado com o AEE, como pode-se observar a seguir:

Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012 (BRASIL, 2014).

No que diz respeito ao acesso e permanência do aluno com TEA no contexto escolar, de acordo com o artigo 5º é garantido através desta lei a aplicação de multa ao gestor escolar que se negar a matricular uma pessoa com diagnóstico de autismo (BRASIL, 2014). Lamentavelmente, esta medida além de necessária é também reflexo das limitações desta efetiva inclusão nas escolas que, por vezes, temem esse atendimento devido à falta de preparo para receber este aluno.

Segundo Nunes (2014) a partir dessa lei, começaram a se instituir de forma intersetorial diversas ações, políticas e serviços e outras ações como:

[...] participação comunitária na formulação, controle e avaliação de políticas

públicas; atenção integral às necessidades de saúde, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes; estímulo à inserção no mercado de trabalho e à pesquisa científica, priorizando estudos epidemiológicos que dimensionem e caracterizem o transtorno do espectro autista no país.

É importante destacar que o AEE foi instituído pelo Decreto 6.571/08, do Ministério da Educação, definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008).

Menezes (2012) destaca que este decreto estabeleceu uma polêmica, determinar que o atendimento especializado deverá ser oferecido somente para os alunos matriculados em turmas regulares, ou seja, independentemente do grau de comprometimento do aluno ou das condições de acessibilidade oferecida pela escola.

Em 2008 foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cujos principais objetivos são:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14)

Neste contexto, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência foi promulgada pelo Estado brasileiro, via Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), elegeu a “acessibilidade” como aspecto central para a garantia dos direitos individuais. Em seu artigo 1º, afirma que as pessoas com deficiência são as que:

[...] tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, *on line*).

O artigo 24 da Convenção trata da educação, estabelece que os Estados membros devam assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e devem assegurar que:

[...] a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou

do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação (BRASIL, 2009, *on line*).

Nota-se que o documento visa promover a inclusão das pessoas com deficiências, incluindo as com TEA no sistema educacional, as quais não devem ser excluídas do ensino primário ou secundário devido sua deficiência. A convenção destaca ainda que as pessoas com deficiência devem ter acesso ao ensino gratuito e de qualidade e em igualdade de condições com os demais alunos, processo que necessita de apoio para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Decreto nº 7611/2011, o qual houve ampliação deste direito para as crianças matriculadas em instituições especializadas, e posteriormente foram asseguradas outras medidas que:

[...] envolvem políticas educacionais e ações de âmbito da administração e gestão escolar, como por exemplo, o quantitativo de alunos em sala de aula regular, formação de professores, e outras, também são fatores essenciais para a promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos (MENEZES, 2012, p. 29).

Neste contexto, é importante ressaltar que a Lei nº 12.764/2012 prevê no seu art. 7º que: “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos”.

Nestes termos, verifica-se que esse aparato legislativo visa proteger os direitos da criança autista, especificamente no que diz respeito a garantir o direito à matrícula em escolas regulares. Essas legislações são embasadas no pressuposto de que toda criança tem direito de ter acesso a uma educação de qualidade, neste sentido um ambiente seguro e habilitado para tratar de qualquer criança, independente de suas limitações.

Diante de toda essa nova organização com embasamento legal que aponta para as especificidades de pessoas com TEA no contexto escolar, estudos começaram a ser mais difundidos e a produção do conhecimento relacionado a essa temática aumentou consideravelmente, colocando em evidência o debate de inclusão há muito já se debatia sobre a inclusão destas pessoas no ensino regular.

A proposição legal desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva (2008) até a Política Nacional de Proteção dos

Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012) veio consolidar a luta necessária pelos direitos das pessoas com TEA no contexto escolar e ampliar o olhar educacional para este público.

Nunes e Ortega (2014, p. 80) afirma que a partir da referida lei, diversas ações, políticas e serviços começam a ser planejados de forma intersetorial, como por exemplos:

[...] estímulo à inserção no mercado de trabalho e à pesquisa científica, priorizando estudos epidemiológicos que dimensionem e caracterizem o transtorno do espectro autista no país.

Assim, visando sintetizar os apontamentos explanados anteriormente, foi elaborado o quadro abaixo com a cronologia dos dispositivos legais que perpassa pelas legislações que regem a Educação, de um modo geral, e a Educação Inclusiva até chegar no mais atual com a BNCC, com destaque para a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que foi peça central para elaboração desta dissertação:

Quadro 1- Síntese da legislação

ANO	DISPOSITIVO LEGAL	O QUE ESTABELECE:
1988	Constituição Federal Brasileira	<ul style="list-style-type: none"> - Trata da educação como direito de todos que deve ser garantida pelo Estado e pela família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade; - Não há menções às necessidades educacionais especiais. - Reforça o direito à educação às crianças e adolescentes;
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	<ul style="list-style-type: none"> - Garante o amparo às crianças e adolescentes portadores de alguma necessidade especial; - Destaca como dever do estado o atendimento educacional especializado para este público. - Trata dos princípios, política e prática em educação especial;
1994	Declaração de Salamanca	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta procedimentos padrões para a equalização de oportunidades para as pessoas com deficiência.

1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)	<ul style="list-style-type: none"> - Promove a manutenção do direito à educação; - Divide os níveis em educação básica e ensino superior; - Destaca, nas modalidades de educação, a educação especial, explica que o atendimento aos educandos com necessidades especiais deve ser oferecido na rede regular de ensino; - Trata do serviço de apoio educacional especializado quando houver necessidade. - Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência; - Reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas;
2001	Declaração da Guatemala	<ul style="list-style-type: none"> - Busca prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar sua plena integração à sociedade.
2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PEI)	<ul style="list-style-type: none"> - Assegura a inclusão escolar; - Promove orientação dos sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação nas escolas regulares para atendimento educacional especializado; - Institui o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica. - Estabelece os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) à vida, à integridade física e moral, ao livre desenvolvimento da personalidade, ao lazer, à proteção contra qualquer forma de abuso e exploração e ao acesso às ações e serviços de saúde;
2012	Política Nacional de Proteção da pessoa com Espectro do Transtorno Autista	<ul style="list-style-type: none"> - Garante o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, com a inclusão da pessoa com TEA nas classes comuns de ensino regular com direito a um acompanhante especializado (profissional do AEE). - Estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento da educação nos âmbitos nacional, estadual e municipal; - Tem vigência de 10 anos;

2014-2024	Plano Nacional de Educação (PNE)	<ul style="list-style-type: none"> - Norteia a educação brasileira durante esse período; - Propõe um sistema educacional inclusivo; - Destaca as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural.
2015	Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecida, também, como Estatuto da Pessoa com deficiência; - Assegura e promove o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência; - Visa a inclusão social e a cidadania de forma igualitária. - Tem enfoque no desenvolvimento de habilidades e competências, com finalidade de garantir uma aprendizagem comum, gerando oportunidades de inserir e expandir a inclusão no ambiente escolar;
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	<ul style="list-style-type: none"> - Discorre sobre o trato pedagógico que as escolas devem ter para elaborar suas propostas pedagógicas a partir do entendimento da importância da diversidade e das desigualdades sociais inerentes aos interesses dos estudantes; - Restringe a Educação Especial ao atendimento educacional especializado (AEE), apesar de defender um modelo educacional que possibilita a inclusão.

Fonte: autoria própria baseada na coleta de dados (2021)

A partir do quadro, é possível observar a evolução e desenvolvimento da legislação que versa acerca da pessoa com deficiência, o quanto foi longo o caminho e o quanto ainda podemos aprimorar as normas e criar outras garantidoras dos direitos dos cidadãos com deficiência.

3- CAPÍTULO II AS ESPECIFICIDADES E DESAFIOS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA

Serão discutidos neste capítulo as especificidades e os desafios que permeiam as possibilidades do processo de escolarização de crianças com TEA no âmbito da inclusão destes alunos no ensino regular, como preconizam os dispositivos legais já abordados anteriormente neste estudo.

Para tanto, será traçado um apanhado histórico do TEA, com sua evolução conceitual ao longo dos anos e com a descoberta de suas características que o torna singular em suas especificidades, que destacam a importância de um diagnóstico precoce para promoção do desenvolvimento da pessoa com TEA.

Com base nisso, ao considerar essas diferenças individuais presentes em pessoas com TEA, também devem ser consideradas as estratégias que permeiam seu processo de ensino aprendizagem e que tornam esta tarefa um desafio educacional constante no contexto escolar.

3.1 - Transtorno do Espectro Autista – Definição e Características:

O termo Autismo foi usado, primeiramente, em 1911, pelo psiquiatra Eugen Bleuler que o delineou como mais um sintoma da esquizofrenia. Adiante, em 1943, foi tratado como uma patologia apontada por Leo Kanner relacionado também à esquizofrenia, o que, futuramente, ficaria conhecido como Autismo Infantil Precoce (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

Kanner investigou casos de crianças que apresentavam isolamento extremo desde o início de suas vidas e observou em seu estudo que elas apresentavam obsessão por mesmices, então usou, a partir de então, o termo “autismo infantil precoce” por conta dos sintomas se manifestarem muito cedo em sua primeira infância ainda. Além disso, outros sintomas como aspectos não usuais na comunicação foram observados bem como a tendência de eco, a inversão dos pronomes na formulação de frases curtas e o maneirismo motor (OLIVEIRA, 2018).

Neste mesmo ano, Kanner publicou o primeiro estudo com descobertas importantes sobre o autismo, traçando a relação do comportamento de 11 crianças com o que as diferenciava devido suas características atípicas em relação às demais. Neste estudo, constatou que esse transtorno faz com que a criança se isole, havendo perturbações nas suas relações afetivas, tornando-as incapazes de se relacionar de

modo usual com as demais pessoas e com situações diversas da vida causando extrema solidão (PIMENTEL, 2013).

Em 1944, com Hans Asperger, o termo ganha exposição por conta de quadros clínicos semelhantes acerca da perturbação do contato afetivo, mesmo sua obra não atingindo grande alcance pela publicação em língua alemã. Asperger destaca que o autismo se manifesta preferencialmente em meninos que apresentam falta de empatia, baixa capacidade em se relacionar e fazer amizades, manutenção de um foco no olhar e conversa unilateral bem como os movimentos realizados de forma coordenada. E a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, o Autismo começou a ser tratado como uma patologia diferenciada e Asperger foi reconhecido como um dos pioneiros deste segmento de estudo (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

Além de temporal, ocorreu também um avanço na definição do termo utilizado para definir o Autismo, de acordo com a Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, publicada pela Organização Mundial de saúde em 1980, o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), atualmente DSM-5, aponta o Autismo como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e como Transtorno Global do Desenvolvimento e é conhecido como o manual que fornece as nomenclaturas e os critérios padrão para diagnosticar os transtornos mentais estabelecidos (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

Muitos debates ao longo dos anos 50 e 60, e também muita confusão, a respeito da natureza do autismo foram traçados, mas não se chegava em nenhuma conclusão a respeito da origem do Autismo. Novos critérios de identificação do autismo estavam sendo amplamente analisados e avaliados para delimitar os sintomas dos casos considerados mais leves, em que os indivíduos mostram-se mais funcionais para a sociedade (ROCHA-BÓ, 2019)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim, é o nome técnico do que comumente é conhecido por Autismo. Um transtorno que se destaca por ser uma condição de saúde caracterizada pelo déficit na comunicação e no comportamento, que desencadeia uma série de problemas que envolvem a socialização, a comunicação verbal e não verbal, o interesse restrito e a execução de movimentos repetitivos e que pode se manifestar ainda nos primeiros meses da vida da criança. Importante ressaltar que existem muitos subtipos neste transtorno, que são classificados de acordo com o nível de comprometimento de cada um deles, tanto que

os sintomas mais amenos são muitas vezes ignorados devido à falta de diagnóstico identificado precocemente (AMATO; BRUNONI; BOGGIO, 2018).

Com isso, pode-se inferir que o Autismo é considerado um transtorno do desenvolvimento humano que afeta a evolução do indivíduo e pode ser caracterizado, principalmente, por alterações no comportamento, no processo de comunicação e na capacidade de interação social com as pessoas (AMATO; BRUNONI; BOGGIO, 2018).

Onzi e Gomes (2015; p.189) tratam a definição do autismo como:

O autismo é definido como um transtorno complexo do desenvolvimento, do ponto de vista comportamental, com diferentes etiologias que se manifesta em graus de gravidade variados (GADIA, 2006). De acordo com Oliveira (2009), “autos” significa “próprio” e “ismo” traduz um estado ou uma orientação, isto é, uma pessoa fechada, reclusa em si. Assim, o autismo é compreendido como um estado ou uma condição, que parece estar recluso em si próprio.

Diante disso, pode-se afirmar que, para um diagnóstico precoce se faz necessária uma primeira análise, ainda que empírica, dos próprios pais da criança, que observando as características de seu desenvolvimento podem apontar limitações e procurar ajuda especializada para identificar quaisquer possíveis transtornos. A partir daí, busca-se um diagnóstico mais seguro para definir as peculiaridades do grau de TEA da criança para indicar o acompanhamento e o tratamento que poderá auxiliá-lo corretamente nos aspectos do seu desenvolvimento global.

De acordo com Onzi e Gomes (2015, p.192):

Os pais dos indivíduos com TEA são normalmente os primeiros a verificar que algo diferente está acontecendo com seu filho. Nesse momento, começa a busca por auxílio, sendo um período de incertezas o que antecede o processo de elaboração e formação do diagnóstico. No entanto, cabe salientar sobre a importância da forma como esse diagnóstico é elaborado pelos pais das crianças com TEA. [...] assim que o diagnóstico é comunicado, é importante dirigir os pais aos recursos úteis, o que auxilia na sensação de que existe algo para fazer.

Sobre a importância desse diagnóstico o mais precoce possível se faz necessário ressaltar que Canut *et al.* (2014, p.32) destaca que uma intervenção precoce é o melhor procedimento para permitir que o desenvolvimento da criança possa se dar da forma mais normal possível, pois quanto mais tarde sua descoberta e abordagem para tratamento, mais os sintomas se consolidam na criança.

Atrelado a isso, também pode-se destacar a importância desse diagnóstico ser realizado em conjunto com outras especialidades que auxiliam para minimizar os impactos dos sintomas detectados precocemente no desenvolvimento da criança

autista. Especialidades como a fonoaudiologia, por exemplo, são primordiais para analisar a qualidade da fala e da linguagem e as comorbidades associadas que podem ser identificadas através de avaliação. A avaliação sensorial e postural se faz necessária também para identificação de possíveis limitações motoras associadas a este transtorno. Por fim, a análise das atividades diárias dessas crianças são marco importante para o trabalho de socialização realizado por um terapeuta ocupacional, além de uma avaliação neuropsicológica, de grande relevância para o diagnóstico.

Pode-se destacar, nesse sentido, que o diagnóstico do TEA uma vez confirmado, segundo o que o DSM-5 aponta, é realizado a partir de três critérios essenciais: 1- prejuízos na comunicação social recíproca e na interação social; 2- padrões restritos e repetitivos no comportamento, interesses ou atividades e 3- tais sintomas estão presentes desde o início da infância e podem limitar ou prejudicar o desenvolvimento do indivíduo (APA, 2014), conforme a figura 1:

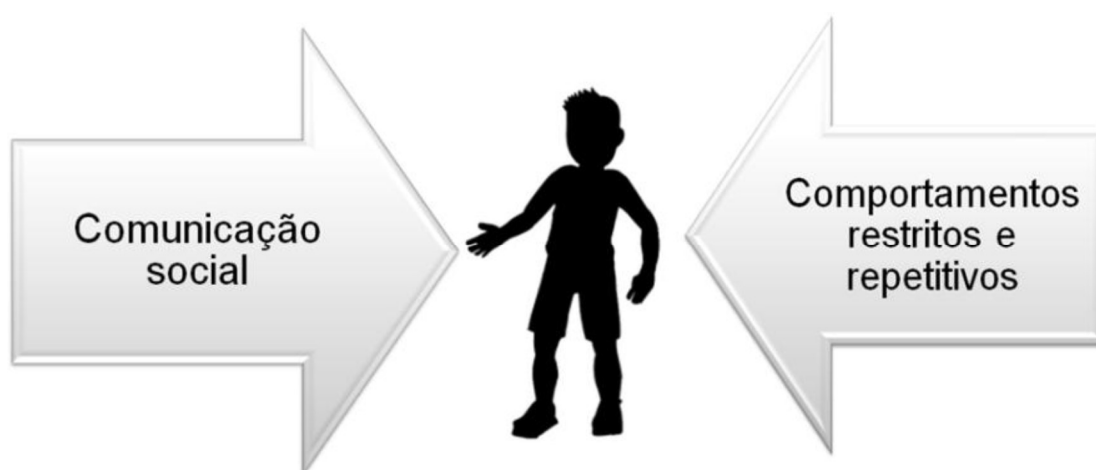


Figura 1: Critérios de diagnóstico do DSM-V. Fonte: APA (2014)

Conforme a Associação de Psiquiatria Americana (APA, 2014) esses os padrões de comportamentos restritos e repetitivos e comunicação social restrita (interesses ou atividades), podem se manifestar das seguintes maneiras:

i) *Presença de movimentos motores, utilização de objetos ou oralização estereotipados ou repetitivos*: estereotipias motoras simples, como por exemplo, alinhar com frequência os brinquedos ou movimentar objetos e o uso de frases características

No que tange aos movimentos estereotipados, pode-se citar a realização de movimentos com as mãos ou que envolvem o corpo de forma geral, ademais, podem ser manifestar por meio da repetição de palavras, frases e/ou expressões empregadas de maneira descontextualizada ou sem sentido, conforme a figura 2:

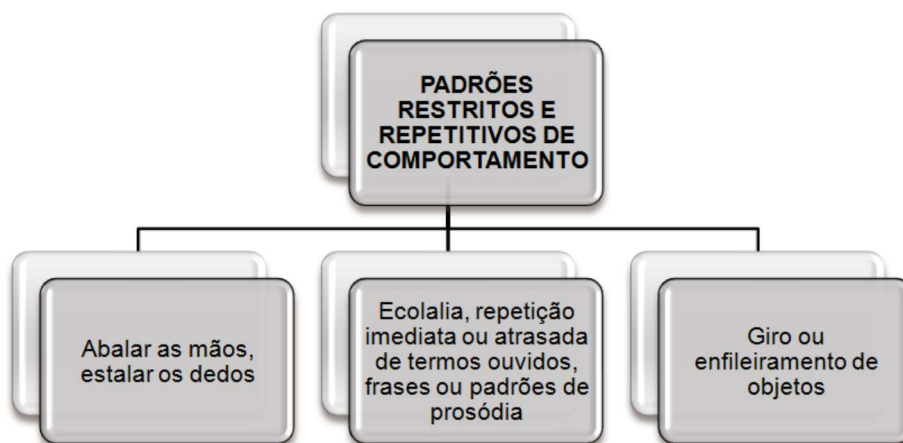


Figura 2 Manifestações de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Fonte: APA (2014)

ii) A insistência em realizar as mesmas coisas de modo inflexível, com rotinas repetidas ou padrões de comportamentos (verbais ou não verbais), isto acontece devido ao fato de que mudanças promovem sofrimentos a estes indivíduos, em decorrência das dificuldades que possuem com padrões rígidos de pensar e agir. Segundo Oliveira (2018) essa resistência à mudança poderá produzir descontrole emocional nesses indivíduos, manifestada por meio da irritação.

iii) Os interesses das pessoas autistas são restritos e fixos, ou seja, possuem forte apego ou preocupação com coisas ou objetos incomuns, estes podem ser diversos como é o caso do interesse por jogos, time de futebol, propaganda de TV entre outros (OLIVEIRA, 2018).

iv) Apresentam hiper ou hiporreatividade a determinados estímulos sensoriais ou interesses incomuns por aspectos sensoriais ambientais, isso significa que as pessoas com TEA podem ser aparentemente indiferentes temperatura ou a dor, além de apresentarem repulsa ou fascinação por sons ou texturas específicas.

v) Em alguns casos apresentam comprometimento intelectual ou na linguagem (atraso no seu desenvolvimento ou baixo nível de compreensão), além de os déficits motores (marcha atípica, ausência de coordenação e outros)

Rocha-Bó (2019) destaca que a existência de comportamentos de autolesão (bater a cabeça ou morder partes do corpo, além de comportamentos agressivos) e a propensão ao desenvolvimento de ansiedade e depressão.

Em relação ao comportamento (comunicação social), o DSM-5 destaca que estes podem ocorrer em três níveis:

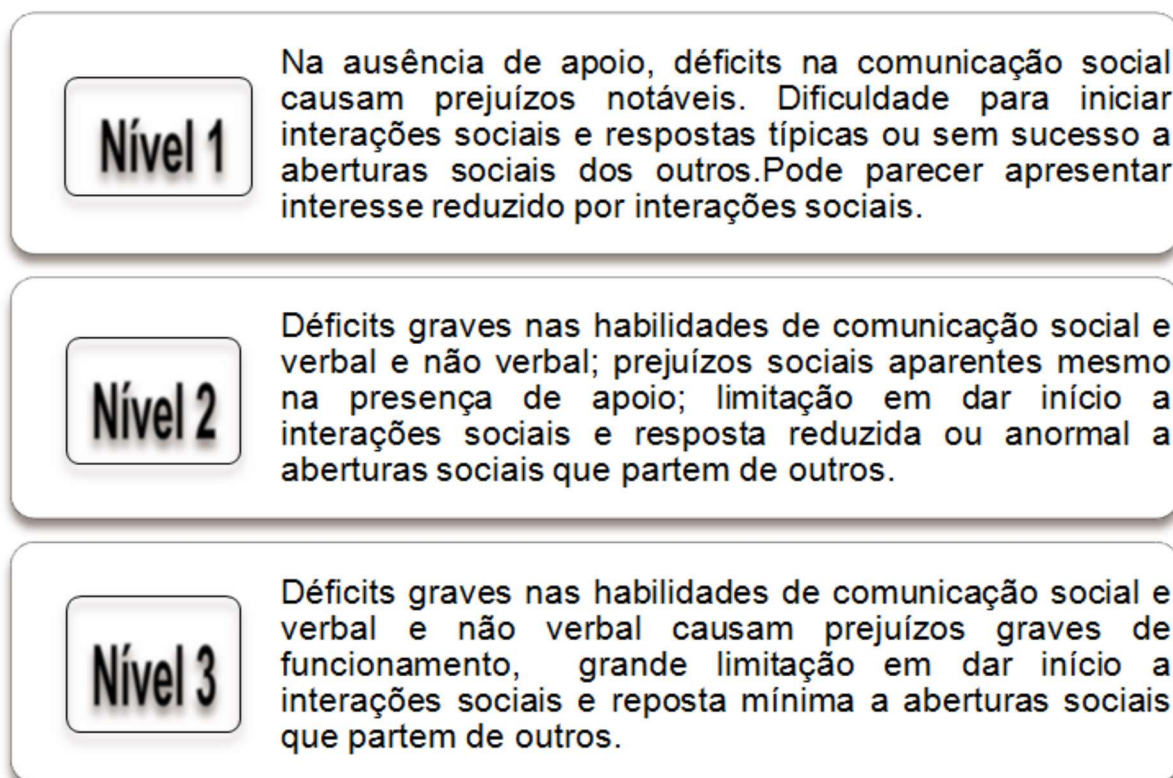


Figura 3- Níveis de comunicação social dos indivíduos com autismo. Fonte: APA (2014).

O transtorno do espectro autista engloba alguns níveis especificadores para diagnóstico, que descrevem a sintomatologia e que são considerados pelos especialistas como níveis de gravidade, nos domínios de comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos, os quais exigem apoio constante, de maneira substancial ou muito substancial, como indica a figura 4:

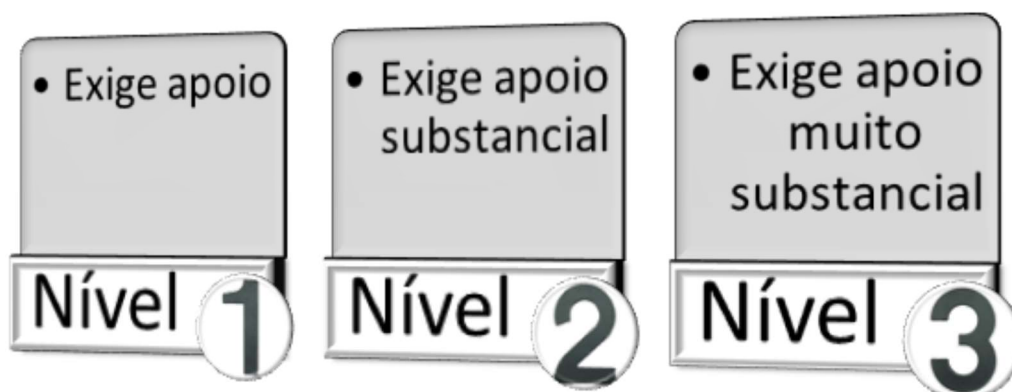


Figura 4- Níveis de apoio destinado aos indivíduos com transtorno do espectro do autismo Fonte: APA (2014)

Com base nesses critérios, ressalta-se que a abordagem para o diagnóstico de crianças com TEA tem sofrido mudanças ao longo do tempo e dos avanços científicos no que diz respeito aos estudos acerca desta temática, principalmente com

relação à adoção do conceito e do termo utilizado – espectro de autismo, uma vez que as manifestações desse transtorno variam de acordo com seus sintomas atrelados ao nível de desenvolvimento para a idade em que a criança se encontra.

Nesse sentido, assim como o diagnóstico precoce, torna-se extremamente importante também o tratamento dessas crianças com autismo que perpassa pelo acompanhamento de diversas especialidades, formando uma equipe multidisciplinar com o intuito de intervir e auxiliar no seu desenvolvimento de forma global contando com profissionais como pediatra, neurologista, psicólogo, psiquiatra, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, educador físico e psicopedagogo que farão um trabalho atrelado ao da escola e juntamente com a família, que se torna a chave para o sucesso do acompanhamento e do desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista.

Diante disso, observa-se que essa temática vem ganhando cada vez mais espaço para debates, estudos científicos e ampla divulgação entre a comunidade, em geral, o que vem auxiliando na universalização do conhecimento a respeito do autismo e suas características, e isso se faz necessário justamente por ampliar o arcabouço teórico e prático, socializando suas causas e as especificidades inerentes às pessoas com TEA para criação de políticas públicas para atendimento educacional especializado que possam vislumbrar seu desenvolvimento de forma satisfatória.

3.2 - Desafios para a garantia do atendimento universal às crianças com TEA

Apesar do que preconizam as políticas públicas educacionais garantidas pelos dispositivos legais no que tange ao atendimento de forma inclusiva de pessoas com TEA no ensino regular, como foi explanado anteriormente, ainda existem grandes limitações que prejudicam sua efetividade criando abismos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Oliveira (2012):

[...] apesar das políticas de inclusão escolar existirem há quase duas décadas, a escolarização de alunos com TEA ainda é um tema bastante polêmico e controverso de modo que estudos na área são importantes para trazer contribuições nesse cenário refletindo na elaboração de políticas públicas (OLIVEIRA, 2012, p.2).

Nesse sentido, atrelado à lei que agora respalda a busca pela educação de forma igualitária, a escola deve garantir sem excepcionalidade o acesso e a permanência dos alunos com TEA no seu ambiente. Como pode-se observar a seguir:

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo (BRASIL, 2012).

Logo, se alguma escola ou gestor direto tentar impedir a matrícula de uma criança autista, o que já foi amplamente denunciado em nossa sociedade, sofrerá as devidas sanções por descumprimento da lei, mesmo compreendendo que a tarefa educacional nesse contexto é enorme.

Mesmo com dispositivos legais que montam o cenário escolar para atendimento do aluno autista, é sempre um grande desafio garantir a inserção das crianças com TEA nas escolas regulares. Problemas estruturais que perpassam desde a ausência da assistência adequada do Estado nesse âmbito, com o suporte pedagógico necessário e adequado à realidade e vão até a garantia da presença do professor especialista para o atendimento no AEE são frequentes e recorrentes, infelizmente.

Caso o professor aponte a necessidade de um acompanhamento especializado de um profissional de apoio às atividades a instituição de ensino, onde a criança com TEA ou com qualquer outra necessidade educacional especial se encontra matriculada, deve se responsabilizar em disponibilizar este acompanhante para a rotina escolar deste aluno ou, em casos mais específicos, encaminhar para atendimento no AEE no contraturno de suas aulas regulares (BRASIL, 2014).

Dentre as conquistas adquiridas no que diz respeito à pessoa com TEA ao longo do tempo, cabe destacar, mais uma vez, a importância dos movimentos sociais que levaram a discussão da inclusão dessas pessoas na rotina escolar fazendo grande pressão para que necessidades educacionais especiais fossem garantidas no ensino regular.

Nesse contexto, a Educação Especial foi proposta com a finalidade de dar suporte ao processo de inclusão dos alunos com autismo na escola. Para tanto, adaptações curriculares, flexibilização das estratégias de ensino, criação de atividades com um enfoque individualizado para o aluno autista em consonância ao que é proposto para a turma, de um modo geral, finalizando com o total envolvimento da gestão escolar, são primordiais para o trato pedagógico com estes alunos (MENEZES, 2012).

Em contrapartida, as limitações de trato pedagógico com alunos com TEA se fazem presentes no cotidiano escolar como um desafio constante, contexto no qual

os profissionais da área da educação precisam reinventar seus fazeres pedagógicos, adaptando-os para incluí-los de forma efetiva.

Com isso, Menezes (2012, p.53) complementa, alertando, que:

Uma inclusão realizada sem as devidas ponderações a respeito de todo o contexto em questão, pode se tornar a mais perversa das exclusões. Aquela que acontece dentro do ambiente escolar, em que o aluno é mantido na escola e ainda assim não consegue evoluir em seu processo. Em síntese, mediante minha experiência e análise do conteúdo teórico, pode-se dizer que para que o processo de inclusão escolar de alunos com autismo seja bem sucedido é preciso atender a três condições básicas. São elas: 1) Conhecer e estudar as características comuns às pessoas com autismo; 2) Definir a forma de atendimento educacional a ser ofertado, concomitantemente com a turma comum e 3) Desenvolver estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula, respondendo às necessidades educacionais especiais de alunos com autismo, as quais devem ser avaliadas sistematicamente.

Diante do exposto, Menezes (2012) aponta que deve-se ter extrema cautela para que o ambiente escolar que, a priori, seria propício ao desenvolvimento de crianças com TEA, torne-se mais um espaço no qual ele se sinta excluído pelo simples cumprimento da lei para manutenção do movimento de inclusão preconizado, sem de fato prestar a devida assistência às suas condições e peculiaridades e necessidades educacionais.

Efetivamente, não existem apontamentos mais propositivos e sistematizados que versam a respeito, deixando a prática pedagógica aberta às experimentações de acordo com o que o profissional elenca para sua intervenção a partir do que conhece sobre o TEA e o processo de ensino-aprendizagem. Mas este percurso lógico apontado por Menezes (2012) pode ser considerado palpável do ponto de vista de uma estrutura organizada dos elementos necessários, num primeiro momento, para pautar o planejamento das atividades educacionais direcionadas a estes alunos.

Sobre esta mediação direta do professor, bem como dos profissionais da educação, que compõem a educação inclusiva no contexto escolar, seja o profissional do AEE ou o auxiliar de apoio que tem sua função social no processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem dos alunos com TEA, pode-se destacar a reflexão sobre suas intervenções a partir de suas contribuições através de ações pedagógicas integradas cotidianas para interação social deste aluno e que tem seu papel assegurado no aparato legal disponível.

O que remete ao grande desafio da educação quando se trata de crianças diagnosticadas com TEA, e que tem, assim, peculiaridades em suas características,

gerando incertezas no processo de ensino aprendizagem das atividades propostas e suas potencialidades para o alcance do êxito do aluno.

González (2014) promove uma reflexão crítica a partir da análise presente em seu estudo acerca da importância do acompanhamento direto na dinâmica da rotina escolar, na qual, em alguns casos, alunos já alfabetizados, por exemplo, preferem realizar suas tarefas sozinhos por não demonstrarem interesse na fala do interlocutor que media suas atividades.

Apesar dessa colocação, González (2014) enfatiza, porém, que isto não é definitivo, uma vez que depende da interação de cada aluno com TEA e o nível em que se encontra e a relação do trato pedagógico e ferramentas adotadas pelo mediador para sua intervenção.

O aluno com TEA, assim como os demais da turma, precisam compreender o sentido e o significado do conhecimento que estão em contato para se sentirem seres pertencentes ao que estão tendo contato. Caso contrário, resultará em uma série de barreiras, bloqueios e dificuldades na interação para um aprendizado de qualidade. E isso depende diretamente do trato pedagógico e percurso metodológico escolhido para intervenção educacional.

Diante disto, outro ponto que cabe ressaltar e que também está relacionado ao interesse dos alunos no processo de ensino-aprendizagem é sua assiduidade. A perda de interesse na dinâmica das intervenções pedagógicas, podem criar para o aluno com TEA um ambiente desinteressante para sua permanência e desmotivar tanto sua vontade em estar presente nas aulas quanto de dar continuidade em suas atividades resultando em evasão escolar.

Isto é, até mesmo empiricamente, relatado pelos pais e responsáveis de alunos com TEA que acompanham e observam a rotina escolar com o *feedback* em sua relação direta com o filho e/ou familiar. Essa limitação, lamentavelmente, torna-se uma constante na vida escolar dos seus filhos, como uma reclamação recorrente sobre a forma como não são desafiados intelectualmente pelas atividades pedagógicas propostas, limitando-os a jogos cognitivos e de coordenação motora apenas, na rotina escolar.

A respeito deste ponto, Pletsch e Lima (2014, p. 4) tratam da importância da reflexão, da criatividade e da flexibilidade como características cruciais para um trabalho eficiente com crianças autistas e:

Acreditar na capacidade de aprendizagem dessa criança também é muito importante, além de sempre incentivar seu convívio com os demais colegas, tendo a clareza de que aos poucos e respeitando sempre os limites de cada um, essa socialização é possível. Para que esse trabalho dê certo não depende somente do professor, e sim de toda equipe educacional unida e disposta a criar as possibilidades que forem necessárias para que esse aluno com autismo seja incluído de fato.

Com isso, vislumbra-se um ideário de possibilidades concretas em que fica evidente que o professor não age sozinho em seu fazer pedagógico de intervenção com os alunos com TEA. E traz um olhar esperançoso de que se este trabalho de elaboração de estratégias deve ser comprometido e atrelado às necessidades de cada aluno através de um olhar diferenciado.

Com este enfoque, destaca-se também os relatos dos professores que apontam sempre inúmeras dificuldades em suas intervenções pedagógicas e com o próprio trato específico com alunos com TEA, seja por não se sentirem aptos para desenvolverem uma prática inclusiva de fato em seu cotidiano escolar, seja pela falta de estrutura condizente com as reais necessidades para possibilitar as intervenções pedagógicas para este público.

Isto se evidencia quando um dos pontos destacados está atrelado à formação inicial, que não era voltada para a contextualização da educação inclusiva na escola, e à formação continuada desses professores que, até então, não haviam sido desafiados para o trabalho com a educação inclusiva, e que não atentava para a orientação e capacitação necessária para sanar esta demanda.

Com isso, o processo de apropriação do conhecimento torna-se primordial para que o professor tenha êxito na escola no que se refere aos alunos com TEA, uma vez que a reflexão acerca do processo de ensino aprendizagem deste aluno depende do trato pedagógico do professor diante da contextualização metodológica das propostas voltadas para esses alunos.

Logo, o entendimento de que é necessário conhecer o estudante com TEA e as especificidades do seu nível de aprendizagem para poder auxiliar em seu desenvolvimento, adotando novas práticas pedagógicas que visam atingir com qualidade seu interesse, utilizando recursos e ambientes diversos para tal finalidade, é primordial.

O professor deve compreender a necessidade de adaptação e/ou adequação do currículo organizando para sua turma, de um modo geral, e, assim, contemplando de fato o que as leis preconizam. Para além da garantia de acesso e permanência no

ambiente escolar, a efetivação da inclusão deste aluno com a devida qualidade no ensino torna-se prioridade.

Para tanto, cabe refletir acerca das condições materiais necessárias para garantir o desenvolvimento do aluno com TEA, que perpassam tanto pelas políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva, pela formação dos professores e suas limitações com relação a esta temática, e pela efetividade da prática educativa inclusiva no contexto escolar e seus impactos na vida dos alunos atendidos por esta modalidade.

Com base nisso, o atendimento da criança com TEA no âmbito educacional preconiza, também, o envolvimento da família através de uma parceria concreta em conjunto com a equipe pedagógica que trata das estratégias de ensino mais eficazes para o trabalho formando um elo de apoio no processo de ensino-aprendizagem dos saberes necessários a esta criança.

Uma vez que as alterações no currículo, estratégias de ensino e metodologias utilizadas são levadas em consideração e aplicadas para atender as necessidades deste público, respeitando a diversidade e mostrando o interesse com sentido e significado para o aluno autista, a interação flui e, desta forma, se contempla o desenvolvimento almejado nas intenções de ensino para alunos com TEA.

Nesse contexto, Gonzalez (2014) destaca que:

A incapacidade de desenvolver um relacionamento interpessoal se mostra na falta de resposta ao contato humano e no interesse pelas pessoas, associada a uma falha no desenvolvimento do comportamento normal, de ligação ou contato. Na infância, estas deficiências se manifestam por uma inadequação no modo de se aproximar, falta de contato visual e de resposta facial, indiferença ou aversão a afeto e contato físico (GONÇALEZ, 2014, p. 14).

Partindo desse pressuposto, infere-se o que Gonzalez (2014) aponta sobre uma visão um tanto quanto restrita baseada na falta de compreensão das características específicas de cada nível do aluno autista apresentado no contexto escolar para o professor e, como isso pode interferir na escolha de suas práticas educacionais e no que se pretende em relação ao processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Outro ponto que merece atenção redobrada é a forma como se dá a avaliação dos alunos com TEA mediante aos moldes avaliativos padronizados, que mensuram o desempenho do aluno de forma quantitativa e que, por vezes, não consideram o processo de ensino-aprendizagem. Assim, os pequenos avanços graduais dos alunos sem a compreensão de que as especificidades que permeiam os alunos com TEA são

bastante peculiares, mas com vários níveis diferentes que merecem um olhar atento também.

As limitações no contexto avaliativo para alunos com TEA, podem estar relacionadas às dificuldades que o professor enfrenta pela preocupação com a equivalência entre o conteúdo trabalhado adequado à fase escolar pela faixa etária do aluno, por exemplo. No entanto, para se ter uma avaliação de aprendizado concreta, coerente e fidedigna, deve-se considerar as peculiaridades desses alunos, bem como dos demais da turma que apreendem o conhecimento de forma única e individualizada.

De acordo com Nunes e Schmidt (2019, p. 89), “os estudantes com TEA requerem da escola e dos professores a adoção de novas práticas pedagógicas, bem como de boas condições de trabalho” para atender de forma eficaz o que as leis preconizam no contexto escolar para alunos com TEA.

Diante disso, pode-se afirmar que não se pode entender o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA apenas sobre o viés especificamente pedagógico no que diz respeito às ações de intervenções pedagógicas de ensino. Mas, que perpassa por toda uma estrutura física, estrutural e pessoal que garante a fluidez do processo de ensino como um todo.

Pimentel (2013) atenta para as demandas do processo de inclusão escolar para alunos com TEA e analisa os pontos nos quais as políticas públicas para a inclusão enfrentam seus maiores desafios para serem concretizadas. Com isso, infere que se faz necessário um esquema de organização para orientar o trabalho do professor através de programas de capacitação e acompanhamento contínuo do trabalho docente, na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, contexto no qual:

Os professores, com a prática, aprendem a lidar com o aluno com deficiência, porém, não contam com conhecimento teórico que apoie essa prática. Professores de educação infantil que têm contato direto com o processo de inclusão, ressaltam que as principais dificuldades são com o espaço físico, recursos materiais e humanos e relativos a sua própria formação. Na visão dos professores, a inclusão deveria ser realizada em turmas menores, pois, dessa forma, seria possível dedicar mais atenção aos alunos [...] Faz-se necessária uma reforma aprofundada nos cursos de formação, para que as pessoas por eles formadas possam, elas próprias, tornarem-se agentes de mudança na escola. O processo de inclusão demanda, além de informações técnicas, um espaço de cuidado emocional a esses profissionais (PIMENTEL, 2013).

Pimentel (2013), aponta, ainda, que essas limitações que os professores de sua pesquisa destacam como desafios para inclusão de alunos com TEA no contexto escolar, tem raízes também no processo de formação desses professores. Destaca o despreparo no trato pedagógico causado, aparentemente, pela “formação profissional insuficiente nas áreas especiais e pela falta de informação sobre DEA e suas manifestações”. Cabe ressaltar neste ponto que, entende-se por “DEA” às Desordens do Espectro Autista, assim conhecido em estudos mais antigos antes do termo ser reformulado para o que se conhece hoje por TEA.

Em se tratando de autismo, por ser um transtorno que trata da condição de saúde caracterizada pelo déficit na comunicação e no comportamento, e que desencadeia problemas de socialização, comunicação verbal e não verbal, restringe o interesse e provoca a execução de movimentos repetitivos e de que existem muitos subtipos neste transtorno, classificados de acordo com o nível de comprometimento de cada um deles (AMATO; BRUNONI; BOGGIO, 2018), deve-se ter o entendimento claro de que a abordagem metodológica das intervenções pedagógicas devem ser condizentes aos aspectos inerentes a cada aluno.

Gonzalez (2014) destaca, por exemplo, que nem todas as formas de autismo comprometem a capacidade intelectual das pessoas. Em alguns casos são identificadas crianças autistas superdotadas, fator que atrelava a proposta pedagógica, nestes casos, a uma abordagem totalmente diferenciada das que apresentam relação com déficit intelectual.

Para além da inclusão na escola em si, a necessidade do debate sobre a efetiva inclusão se faz presente a partir da reflexão sobre a qualidade desta permanência nela. Incluir alunos com TEA em todas as atividades de fato para que sejam cercadas as mais variadas possibilidades de ensino bem como exploradas ao máximo todas as metodologias, ferramentas, etc. nas intervenções pedagógicas.

Um dos pontos de crítica muito comum, por exemplo, é a questão da insegurança com relação à participação dos alunos autistas nas atividades extra das escolas, como feiras, festas, visitas e passeios, locais em que, tanto professores quanto pais e familiares, alertam para esse temor que sentem.

Diante do exposto, afirma-se ainda mais a vontade de desvelar os motivos pelos quais este processo de ensino-aprendizagem para pessoas com TEA ainda é tão fragilizado no contexto escolar, mesmo apresentando todo um aparato legal e debates riquíssimos a respeito dos direitos à educação de qualidade.

Pletsch e Lima (2014), ao concluírem sua pesquisa, remetem ao entendimento da relação necessária entre a sociedade, de um modo geral, e a escola para que a inclusão de alunos com TEA tenha êxito. Uma mudança social no que diz respeito às informações e ao acesso do conhecimento no trato com este transtorno de forma massiva, uma vez que esta interação é primordial para o sucesso da inclusão do aluno autista no ambiente escolar.

Para além do acesso às informações e ao conhecimento, a sociedade deve compreender a necessidade de mudanças atitudinais de aceitação e naturalização das diferenças entre as pessoas sem deixar de entender as necessidades especiais que cada um apresenta.

Pletsch e Lima (2014) colocam, nesse contexto, o ambiente escolar como um ponto chave para apontamentos mais avançados para reflexão da importância da conscientização sobre o autismo para que a escola possa se tornar um ambiente saudável para todos na perspectiva do atendimento educacional especializado.

Entendemos que uma mudança social é de extrema importância para um melhor desenvolvimento do aluno com autismo em sala de aula. Como discutimos no texto, a partir da perspectiva histórico-cultural fica claro que o ambiente é fator importante para o bom desenvolvimento e aprendizagem desse aluno. Para conquistar tais objetivos precisamos nos conscientizar que essa luta deve ser diária e constante, buscando sempre os direitos legais, e quando esses ainda não existirem que possamos contribuir para sua efetivação (PLETSCH; LIMA, 2014, p.9).

Nota-se que, com todas as transformações sociais pelas quais a sociedade vem passando ao longo dos tempos, a escola também se transforma e assim, a mentalidade do contexto histórico na perspectiva da inclusão também se modifica. As mudanças perpassam por vários fatores que fogem dos muros da escola no que se refere às metodologias, estratégias de ensino, currículo, e a comunidade escolar, como um todo para implicar diretamente nas ações de quem a permeia refletindo em suas vidas.

Pensando nisso, afirma-se que inserir um aluno com necessidades educacionais especiais na rotina escolar não basta para se garantir a efetividade da inclusão escolar enquanto professores, alunos e sociedade, de uma forma mais ampla, não conseguirem compreender que esse processo deve se dar de forma natural e atrelado à mudança de comportamento social para além dos muros da escola.

Conclui-se, portanto, que a análise de referenciais teóricos que tratam a respeito dos métodos de ensino-aprendizagem para as crianças com TEA são

fundamentais para tentar apontar as limitações existentes durante esse processo considerando os desafios enfrentados pela escola, pelo professor, pela família e pelos alunos atendidos nesse contexto, na tentativa de superá-las com apontamentos propositivos para garantir a eficácia da qualidade desse ensino.

Ressalta-se, ainda, que esta discussão transcende o debate traçado aqui das limitações apresentadas que refletem as possibilidades de ensino para crianças com TEA na escola. Se faz necessária a universalização do conhecimento, que norteia um debate mais profundo que se destaca, momentaneamente, com a finalidade específica de propor este entendimento no que diz respeito à construção de uma cultura social inclusiva, uma vez que somente as inferências das políticas públicas educacionais existentes e os dispositivos legais vigentes não contemplariam sua efetividade.

4 CAPÍTULO III – AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TEA

Este capítulo apresenta a síntese da investigação e visa responder a problemática da proposta, ou seja, trata das propostas pedagógicas desenvolvidas para o ensino-aprendizagem das crianças com TEA.

A pesquisa foi realizada no banco de dissertações e teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) entre os dias 4 e 6 de outubro utilizando como filtros os seguintes descritores: “propostas pedagógicas e autismo”, “ensino-aprendizagem da criança com TEA”; “autismo e metodologias de ensino”; “aprendizagem e autismo”. Foram incluídas as dissertações e teses disponíveis na íntegra que apresentam propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem para pessoas com TEA produzidas entre 2010 a 2020. Foram excluídas as que tratam de objetos diversos da investigação e os estudos não propositivos. Considerando os critérios de inclusão e exclusão, fizeram parte deste estudo nove pesquisas, das quais duas são tese de doutorado e sete são dissertações de mestrado.

O resultado da investigação foi colocado no quadro 2, em ordem cronológica, considerando o autor/ ano, natureza da pesquisa, título, a proposta desenvolvida e os principais resultados:

Quadro 2- Síntese da investigação

AUTOR/ANO	NATUREZA	TÍTULO	PROPOSTA DESENVOLVIDA	RESULTADOS
Chiote (2011)	Dissertação de mestrado	A Mediação Pedagógica na Inclusão da criança com autismo na Educação Infantil	Mediação pedagógica por meio da brincadeira	As mediações pedagógicas favoreceram na criança o desenvolvimento de desejos de participar das atividades, contribuindo para interação social da criança
Costa (2015)	Dissertação de mestrado	Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: Atividades lúdicas envolvendo crianças com transtorno do espectro autista (TEA)	Proposta fundamentada nas atividades lúdicas	A criança com Transtorno do Espectro Autista participa das atividades lúdicas, porém ainda com dificuldades em relação às adequações curriculares, recursos humanos e materiais, fragilidade no tempo para planejamento da professora da sala comum juntamente com a professora especializada.

Macêdo (2015)	Dissertação de mestrado	A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM)	Experiência de aprendizagem mediada (EAM) no ensino fundamental desenvolvida pela pesquisadora com uma professora	Os resultados dessa fase apontaram mudanças qualitativas e quantitativas nos níveis de mediação da professora. Adicionalmente, foram observadas mudanças no comportamento social do educando, como também avanços acadêmicos.
Santos (2015)	Dissertação de mestrado	Entre a vivência com educadores e a proposta com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): estudo de atividades de arte com materiais para exploração sensorial	Oficinas criadas pela pesquisadora para professores da disciplina Artes	As oficinas elaboradas pela autora da pesquisa possibilitaram suporte pedagógico para elaboração de propostas pedagógicas
Delabona (2016)	Dissertação de mestrado	A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com Transtorno do Espectro Autista (Síndrome de Asperger) em um laboratório de Matemática Escolar	Proposta de mediações desenvolvida por meio de oficinas para o ensino da Matemática	As mediações e as interações sociais entre os alunos e o professor foram fundamentais para o desenvolvimento e para a aprendizagem de conceitos geométricos com maior significado por um aluno com Síndrome de Asperger
Ferreira (2016)	Tese de doutorado	Mediações do professor de Apoio Educacional Especializado no cotidiano escolar de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no processo de aprendizagem de Temas Geográficos	Propostas de mediações pedagógicas para professores de Geografia	Alguns comportamentos foram superados, como a conduta inapropriada, a falta de limites e as dificuldades no cumprimento às regras sociais básicas. Destaca-se também a capacidade retórica e argumentativa em alguns casos.
Dias (2017)	Dissertação de mestrado	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química.	Proposta para o Ensino de química por meio de recursos adaptados	A utilização dos recursos possibilitou a inclusão dos alunos Asperger, além de proporcionar o início de um trabalho colaborativo entre professores da sala de aula com a professora da sala de recursos.
Santos (2017)	Tese de doutorado	Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas	Propostas de atividades contextualizadas, planejadas coletivamente com recursos visuais	Aumento das situações de participação voluntária nas atividades escolares; iniciativa para realizar determinada atividade, apropriação de conhecimentos escolares trabalhados nas turmas do 1º ano
Salles (2018)	Dissertação de mestrado	Mediação Pedagógica do professor na brincadeira da criança com autismo	Mediação Pedagógica na brincadeira	A mediação pedagógica pode favorecer o desenvolvimento da criança com autismo, permitindo a ela ampliar sua relação com o meio.

Fonte: autoria própria (2021) baseada na coleta de dados

A partir do quadro, é possível identificar que *mediação pedagógica*² é a proposta mais frequente nas pesquisas sobre o objeto. Se faz presente nos estudos de Chiote (2011), Macêdo (2015), Delabona (2016), Ferreira (2016) e Salles (2018). A pesquisa primeira foi desenvolvida para um aluno da educação infantil e teve como objetivo, analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão desse aluno, compreendendo-a como processo de significação e constituição dessa criança na educação infantil, capaz de favorecer a apropriação de práticas culturais historicamente delimitadas nesse espaço, além do desenvolvimento da consciência de si e do outro.

A autora adotou a metodologia da pesquisa participante com duas professoras e da turma na qual o aluno autista fazia parte. A mediação pedagógica é um conceito da abordagem histórico-cultural, na qual:

[...] o processo de desenvolvimento da criança ocorre a partir da atividade desta e envolve, necessariamente, o investimento e os esforços de outros sujeitos, que possibilitam, por parte da criança, a apropriação dos conhecimentos e modos de ser e de agir culturalmente definidos (CHIOTE, 2011, p.105).

Assim, a construção da personalidade da criança conforme esta abordagem é um processo que ocorre a partir de sua interação com as demais crianças. Deste modo, é fundamental que o trabalho pedagógico das crianças com TEA seja desenvolvido visando garantir a participação efetiva da criança no processo de ensino-aprendizagem, para isso, é necessário que os docentes sejam capazes de criar metodologias e propostas para promover a interação dessa criança.

Contudo, destaca, que as professoras não possuíam elementos para trabalhar nesta perspectiva com a criança autista, devido à ausência de compreensão da criança autista e de suas necessidades, deste modo, ressalta que, antes do desenvolvimento do trabalho junto às docentes:

As mediações das professoras eram marcadas pela **aparente falta de compreensão de Daniel do que era solicitado a ele. As restrições, nos processos interativos e na comunicação** tanto por meio da linguagem

² Espécie de processo no qual aprendizagem acontece com auxílio de um mediador que atua entre o sujeito/aluno e o objeto de conhecimento, para selecionar interpretar e ampliar os objetos do conhecimento. Este mediador pode ser o professor regente, o próprio pesquisador, professor do AEE (CHIOTE, 2011). Já a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) é “uma interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interposição intencional de um ser humano que medeia os estímulos capazes de afetar o organismo” (MACÊDO, 2015, p.21). Neste grupo as pesquisas apresentavam no tema e ao longo do trabalho aspectos referentes a mediação pedagógica e/ou aprendizagem mediada, critério utilizado para a organização destas pesquisas.

verbal como não verbal, **dificultavam as ações das professoras**, ou seja, a atividade conjunta e a comunicação (CHIOTE, 2011, p. 108, grifos nossos).

Destaca que as motivações para o despreparo das professoras para lidar com os alunos é a ausência de formação para atuar com o aluno, visto que:

A política de formação não contemplava a participação do professor regente nos encontros de estudo, e quem deveria promover momentos de formação com o professor regente era o professor colaborador de ações inclusivas no espaço do CMEI. A política de formação continuada do município é um ponto questionado pela professora regente que consideramos importante ressaltar. Destaca a professora a necessidade de investimento em momentos de formação continuada para os professores regentes da rede que tenham alunos com necessidades educacionais especiais em sala. Para ela, essa formação não deveria ficar apenas a cargo do professor colaborador de ações inclusivas, o que nem sempre acontecia por conta de outras demandas do CMEI.

Diante das falas das professoras, é possível perceber que elas não se sentiam preparadas para trabalhar com uma criança com autismo. A “não interação” por parte da criança as angustiava, não sabiam o que fazer, como se aproximar do aluno, interagir com ele e fazer com que ele fosse parte do grupo (CHIOTE, 2011, p.80, grifos da autora).

Consequentemente, as professoras organizavam e orientavam as atividades de maneira geral para a turma, explicitando aquilo que os alunos deveriam realizar e “os modos de relação com os outros no espaço do CMEI [Centro Municipal de Educação infantil]”(Op.cit, acréscimo de colchetes).

No processo de acompanhamento, a pesquisadora atuou como mediadora pedagógica junto ao aluno autista. Constata que um dos aspectos centrais para desenvolver a socialização e participação do aluno com a professora e com os demais colegas de classe era por meio das situações de brincadeira, desta forma assinala que (CHIOTE, 2011, p.147-148):

Daniel precisava aprender a brincar, brincando junto com as outras crianças, o que implicava o adulto entrar na brincadeira, numa tentativa de orientar suas ações para os objetos, pessoas e situações, para que ele pudesse experimentar possibilidades de atuação na realidade, apropriando-se dos materiais, criando modos singulares de interagir com as pessoas e com os objetos, favorecendo o desenvolvimento de processos imaginativos e do modo de perceber a si próprio, compartilhando sentidos com o grupo e com as professoras.

Deste modo, dada a relevância da brincadeira na busca pelo desenvolvimento da interação do aluno, o objetivo de:

[...] favorecer seu acesso às brincadeiras/brinquedos, rompendo com a ideia de que o brincar é natural, que não necessita da ação do adulto, podendo a criança ser deixada por conta de si mesma. A liberdade do brincar está em deixar a criança expressar suas manifestações, desejos, necessidades, imitar, e a intervenção do adulto pode ocorrer no sentido de favorecer situações para que ela possa criar e representar. (Op.cit, p.148)

As ações da pesquisadora durante o processo de mediação por meio da brincadeira ocorreram no sentido de ampliar as situações de brincadeira por meio da reorientação do:

[...] modo de intervir nessas situações. Assim, nas brincadeiras no pátio interno e no parquinho, começamos a brincar com Daniel e com as demais crianças alternando os papéis de observador, organizador e personagem. Nas brincadeiras livres, começamos a *encorajar* o contato de Daniel com os materiais/brinquedos disponíveis, brincando com ele (Op.cit, p.149).

Assim, o método inicial utilizado pela pesquisadora para ajudar Daniel a interagir foi o encorajamento³, para que o aluno mudasse sua postura e desenvolvesse interesse em participar da atividade da forma como foi orientado, pois o aluno usava os materiais a ele oferecidos de maneira distinta. No trecho a seguir, a pesquisadora descreve uma situação em utilizou o encorajamento:

O interesse dele continuou em bater uma peça na outra e foi preciso encorajá-lo a montar, investindo na ação conjunta, indicando, por meio da fala, o que era para ser feito e, ao mesmo tempo, realizando com ele a ação de encaixar: *Peguei na mão de Daniel e disse: “Vamos encaixar essa peça que você está segurando aqui na torre” e encaixei a peça segurando na mão dele.* No movimento conjunto, no falar para ele e agir com ele, Daniel começa a olhar o que estamos fazendo, para nossas mãos juntas encaixando as peças. Sua atenção é orientada para as ações realizadas (CHIOTE, 2011, p.149).

Assim, ficou constatado que além de instruir verbalmente o aluno era necessário agir junto com ele, este elemento fez muita diferença na interação do aluno com a atividade proposta, pois ele passou a prestar atenção e se envolver nela de forma atenta. A pesquisadora a todo momento busca por meio de perguntas se aluno gostaria que ela o ajudasse a realizar a atividade e participa junto com ele mediante sua autorização.

Resultado semelhante observa-se na pesquisa de Salles (2018, p.82-83), segunda pesquisa sobre a importância da mediação pedagógica, realizada com um professor atuava na sala multifuncional com um aluno autista, no primeiro momento ressalta que o objetivo do professor foi atuar junto da criança:

Aproximar Maicon das outras crianças significava que o professor/brinquedista deveria estar com ele nas diversas situações. Acompanhá-lo e levá-lo a realizar as atividades propostas, estando junto, fazendo junto, pacientemente intervindo de diferentes maneiras e investindo nas mais diversas possibilidades, até que, gradativamente, ao longo do processo de mediação, ele conseguisse realizar a ação sem o auxílio do adulto.

³ Termo utilizado por Martins (2009, p. 82) que aponta três modos de atuação do outro no brincar das crianças com autismo: “[...] o encorajamento do início ou manutenção do contato; nomeação e a descrição das características perceptuais e funcionais dos objetos; e dizer sobre brinquedos e brincadeiras, de maneira a construir sentidos para as situações em ocorrência”.(nota 51, p.150, grifos da autora)

Sobre a importância do brincar para as crianças autistas, Siquara e Chicon (2016) afirmam que a criança com TEA no processo de brincar tem acesso a múltiplas possibilidades capazes de potencializar seu desenvolvimento comunicativo e de socialização.

Esse processo inicial é importante, pois aos poucos o professor solicita a criança que realize a atividade sozinha, deve perguntar se a criança precisa e quer sua ajuda, buscando sempre interpretar seus olhares e gestos (CHIOTE, 2011, p.150, grifos da autora):

No processo de atribuir sentidos aos gestos e olhares de Daniel, a pesquisadora interpreta a ação dele como um pedido de ajuda para encaixar a peça e verbaliza com a pergunta “*Você quer que eu te ajude a encaixar a peça?*”. Ele olha rapidamente para ela, o que foi interpretado como um sim.

Constata que por meio do jogo de encaixe, seguido das orientações verbais e ações o objetivo era favorecer a construção de um novo comportamento do aluno, a partir da ação da pesquisadora no processo. Ao final, o aluno montou a torre com o auxílio da professora, conseqüentemente, ele conseguiu “*experimentar uma nova possibilidade de interagir com as peças que não fosse ficar batendo uma na outra*” (Op. cit, p.151).

A partir do encorajamento, a pesquisadora buscou criar situações para favorecer a participação e demonstrações de afeto do aluno durante a atividade. Após ajudar a criança a realizar a atividade a professora Alice a beijou e a abraçou foi fundamental para que ele permita o contato físico e aceite demonstrações de afeto (Op. cit, p.151):

O ato da professora de beijar e abraçar Daniel, vibrando pelo que ele realizou, favorece, que, no momento posterior, quando ela faz cócegas e pergunta se ele quer comemorar, ele inclina o corpo na direção da professora permitindo o contato físico afetivo.

Deste modo, no decorrer das atividades, a ação da professora permitiu que outros alunos se interessassem em participar da atividade junto com as professoras regentes, que se tornaram parceiras do aluno com TEA (CHIOTE, 2011, p.154, grifos da autora):

A mediação pedagógica começou a contribuir para a construção da brincadeira e ao mesmo tempo organizava a situação, as professoras se tornavam parceiras de brincadeira. Nesse movimento de brincar com Daniel, de fazer parte com ele da situação de brincadeira, ela o encoraja a experimentar os objetos e os brinquedos. As demais crianças da turma foram se aproximando, começaram a entrar na brincadeira, a princípio para brincar com o adulto e mostrar o que sabiam fazer. Na brincadeira com peças de encaixe, enquanto construíamos torres com Daniel, as demais crianças se

aproximavam dizendo: “Tia, olha o avião que fiz”, “Posso ajudar o Daniel, também” e, nesse processo, elas começaram a participar da brincadeira.

Assim, aprender a brincar foi fundamental para que a criança pudesse experimentar novas formas de interação, permitindo que, aos poucos, outras pessoas se aproximassem das atividades coletivas.

De modo geral, a autora assinala que este processo foi complexo e exigiu determinado tempo para acontecer, conforme é possível constatar nos seguintes trechos (Op.cit, p.166, grifos da autora):

Nas situações descritas, o brincar favoreceu também o desenvolvimento das demais crianças que, na interação com Daniel, se colocavam algumas vezes como maiores, como alguém que podia ensinar a ele, assumindo o papel do adulto, imitando os gestos e ações das professoras.

Ressaltamos que o processo não foi linear e nem harmônico; tivemos idas e vindas. Observamos a resistência de algumas crianças em brincar com Daniel, pois era preciso que elas o colocassem na brincadeira. Ele não se aproximava delas para “pedir para brincar”. Esse foi um movimento que partiu primeiro das professoras e depois das próprias crianças. O cansaço físico de Daniel algumas vezes não favoreceu sua interação, pois o esgotamento era tal que, em alguns casos, ele dormia durante a brincadeira.

Contudo, percebemos que a mediação pedagógica na situação de brincadeira favoreceu a Daniel a participar dessa atividade infantil, que não é natural da criança, mas se aprende no meio social e cultural a partir de internalizações das relações que a criança estabelece com o meio em que está inserida.

Observou-se a mesma importância da mediação pedagógica, como mecanismo para ajudar a criança autista a interagir com seus professores e com seus colegas de classe, Salles (2018, p.92), destaca que esse processo acontece quando o professor está atento a necessidade de mudanças/reorganização para que efetivamente as atividades desenvolvidas sejam interessantes para o aluno:

A mediação pedagógica da professora ao relacionar-se com Maicon revelava que ele podia avançar em sua participação na aula, porém, seguindo um percurso muito singular em relação ao das outras crianças, sendo necessário que a professora estivesse atenta para o momento de inserir outros/novos arranjos à sua condição, com o objetivo de ajudá-lo nesse percurso de aprendizagem.

A mediação pedagógica também foi objeto de análise da pesquisa de Macêdo (2015), que em sua pesquisa desenvolveu uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada no desempenho de uma criança com TEA, matriculada no 4º ano do ensino fundamental. Fizeram parte do estudo uma criança de 9 anos e sua professora.

A realização da proposta foi construída mediante entrevista com a professora e com a mãe do aluno, a pesquisadora desenvolveu um diagnóstico do aluno com base nas informações coletadas, identificou que possuía as seguintes especificidades:

(a) não participava do momento oracional; (b) apresentava pouca autonomia para realizar as tarefas acadêmicas e participar do lanche; (c) pouco interagia com os colegas durante o recreio; (d) não realizava atividades acadêmicas condizentes com sua idade/série e (e) não tinha uma forma sistematizada de comunicação com os demais (MACÊDO, 2015, p.82).

Baseada em tais informações, desenvolveu uma proposta:

Com o objetivo de aumentar a frequência de participação do aluno nas atividades observadas, ampliar sua autonomia e sua comunicação, foi delineado um plano de intervenção junto à professora. Nesse plano foram consideradas as potencialidades, déficits e interesses da criança apontados pela mãe, pela professora por meio das entrevistas, do CARS e dos registros de diário de campo (Op. cit., p.82).

Em relação às necessidades da professora, a autora constatou, antes da realização da pesquisa, que:

[...] a professora desconhecia a sintomatologia do estudante e tinha precária formação na área da Educação Especial. Esses dados, possivelmente, explicam o motivo pelo qual parecia não saber planejar atividades específicas para Aluizio. Da mesma forma, os resultados da escala indicaram precário uso de comportamentos mediadores para a lida com a criança nas atividades acadêmicas analisadas (Op. cit., 116)

Visando sanar tais dificuldades, realizou uma capacitação com a professora, fundamentada nas necessidades da docente para atuação com a criança. Foram realizados seis encontros, cujo foco principal estudar as especificidades do TEA e propor estratégias interventivas que fossem capazes de mudar a prática pedagógica da professora para que esta pudesse desenvolver propostas didático-pedagógicas para a inclusão do aluno com TEA, assim, a pesquisadora ressalta que:

Durante a capacitação, a importância da adaptação curricular foi abordada. Essa temática parece ter influenciado o comportamento da professora, uma vez que ela passou a aumentar o nível de exigência das atividades propostas para Aluizio. Assim, ao invés de pintar e ligar pontos, Aluizio passou a fazer atividades mais avançadas que as que costumava fazer. Esperava-se que, com o tempo, a professora propusesse atividades condizentes com o currículo do 4º ano. [...]

Após os encontros de capacitação, a professora começou a exigir de Aluizio a escrita de seu nome, e a realização de atividades que demandavam a leitura, a escrita, a associação de imagens e palavras, a contagem e escrita de números, o sequenciamento, a seriação e o reconhecimento de cores. (Op. cit, p.91-92)

As atividades desenvolvidas pela professora envolveram principalmente as disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e Matemática, a autora não descreveu detalhadamente a proposta elaborada, visto que a professora buscou fazer adaptações do conteúdo trabalhado para o aluno. Contudo, o estudo destacou que as atividades de mediação ao longo do estudo foram focadas em atividades envolvendo colagem e pintura.

A autora identificou uma mudança significativa no processo de ensino-aprendizagem da professora que passou a aumentar o nível de cobrança do aluno, o qual, também apresentou evoluções ao longo da pesquisa, conforme é possível constatar nos trechos:

Além de dar mais atenção ao educando, passou a propor tarefas com mais frequência e de natureza mais desafiadora ao aluno, como também a flexibilizar o currículo

Como resultado, Aluizio: (a) passou a escrever o seu nome de forma espontânea; (b) a formar e ler palavras; (c) a se juntar aos grupos durante a realização de atividades; e (d) a melhor compreender as mudanças no contexto escolar (MACÉDO, 2015, p.98)

Delabona (2016) e Ferreira (2016) utilizaram a mediação pedagógica em suas pesquisas para disciplinas específicas, respectivamente Matemática e Geografia. A primeira pesquisa foi realizada no Laboratório de Matemática Escolar de uma escola em Goiânia. O autor propôs oficinas de matemática para o aluno Paulo (nome fictício), de 14 anos, do 8º ano do ensino fundamental, para tal, realizou entrevistas com um médico que diagnosticou o aluno e com a mãe do aluno, observação participante e diários de campo.

O referido aluno não possui déficit cognitivo, apenas dificuldade de aprendizado, possui comportamento social restrito, dificuldade de concentração, dificuldades na coordenação motora, fator que compromete a caligrafia. Dadas as características e especificidades do aluno, este realiza as mesmas atividades da turma, incluindo provas, nem necessita de um tempo maior para realizá-las.

Foram aplicadas 8 atividades, divididas e organizadas da seguinte maneira:

[...] aplicamos oito atividades, as quais serão denominadas oficinas para aprendizagem. Dividimos as oficinas em dois momentos: (a) aquelas desenvolvidas individualmente com o Paulo e (b) aquelas desenvolvidas em grupo de até três alunos, sendo que um dos membros do grupo era o aluno Paulo.

As três primeiras oficinas que aplicamos com Paulo foram individuais e cada uma delas teve a duração de 60 min. Essa opção foi escolhida, uma vez que inicialmente era inviável realizá-las em grupo, pois o professor-pesquisador tinha de observar as construções e ainda fazer a mediação pedagógica para entender como Paulo realizava as atividades e, sobretudo, a forma como ele pensava (DELABONA, 2016, p.74).

Nas oficinas realizadas individualmente o professor utilizou recortes e colagens de figuras (instrumentos psicológicos) e signos matemáticos, para trabalhar os conceitos da geometria plana, o professor utilizou recortes dos ângulos de um triângulo para mostrar que os três triângulos juntos formam um ângulo raso. Neste sentido, “por meio da *mediação simbólica*, o aluno consegue apreender que a soma dos ângulos internos de um triângulo qualquer é sempre 180 graus” (DELABONA,

2016, p.82, grifos do autor), conhecimento que foi demonstrado em exercícios de fixação.

Em relação às atividades coletivas (trio), o professor ofereceu ao aluno palitos de churrasco encapados com canudos coloridos (*instrumentos psicológicos mediadores*) para que este construísse o conceito de existência de triângulos. Para isso, utilizamos como instrumentos mediadores os palitos de churrasco encapados com canudos coloridos, conforme é possível identificar na figura 5:

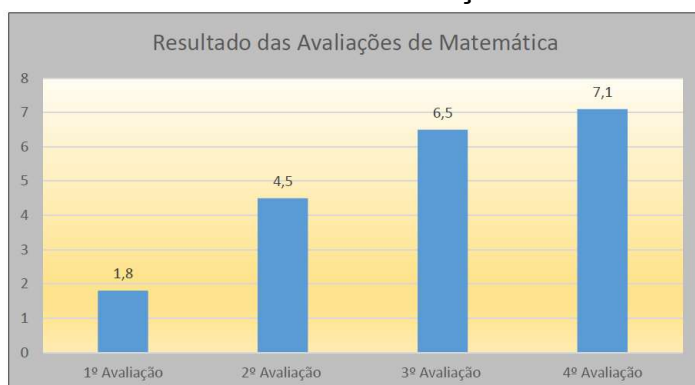
5) Com todas as possibilidades de pegar de 3 em 3 canudos preencha a tabela abaixo:

LADO A cm	LADO B cm	LADO C cm	Formou um triângulo?	O maior lado tem quantos centímetros?	Some os outros dois lados menores
12	6	10	sim	12	16
12	10	5	sim	12	15
10	5	6	sim	10	11
5	6	12	não	12	11

Figura 5: Tabela, oficina: existência de triângulos. Fonte: Delabona (2016)

O pesquisador realizou oficinas para tratar de outros conceitos referentes à geometria plana, como ângulo e polígonos. Utilizava sempre o mesmo padrão da primeira oficina, ou seja, iniciava com uma atividade lúdica, posteriormente colocava atividades para trabalhar os conceitos. Neste processo, ao notar as dificuldades de interpretação, realizava mediações para que o aluno aprendesse ora individualmente, ora em grupo tais conceitos e conseguisse aplicá-los nas atividades da maneira correta.

O resultado das avaliações curriculares também serviu de parâmetro para a avaliação do aprendizado do aluno. Os resultados da evolução do aluno foram colocados no gráfico 1:

Gráfico 1: Resultado das avaliações

Fonte: Delabona (2016)

Na primeira avaliação o aluno não conseguiu responder as atividades discursivas devido a sua dificuldade em interpretação. As oficinas começaram no intervalo entre a primeira e a segunda avaliação, além da melhora da nota, o autor destacou que o aluno conseguiu participar com os outros colegas da atividade:

Outro resultado obtido das oficinas, em um ambiente coletivo, foi em relação ao sentimento positivo dos alunos acerca deste tipo de trabalho pedagógico. No caso de Paulo, ele desmitificou sua impressão inicial de que atividades em grupo não seriam benéficas para a sua aprendizagem (Op. cit, p.90).

Na mesma perspectiva, a pesquisa de Ferreira (2016) realizou uma pesquisa com três alunos do sexo masculino, matriculados no 7º ano de escolas públicas o Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Estado do Paraná e com transtorno do espectro do autismo em níveis de gravidade distintos, a saber:

- Sujeito Participante 1: aluno de 14 anos, afetuoso, reservado, sem dificuldades cognitivas, com dificuldade de fixar atenção em aula expositiva, habilidade motora irregular (dificuldades de locomoção) e que usa linguagem de forma estereotipada e repetitiva para se comunicar; Sujeito Participante 2 aluno de 12 anos com dificuldade de se relacionar com as pessoas, reservado nas demonstrações de afeto, sem dificuldades cognitivas, mas com dificuldade de interpretação, caligrafia irregular e assimétrica poucas dificuldades motoras; Sujeito Participante 3 aluno de 15 anos, afetuoso, reservado, ingênuo, dificuldade de coordenação motora, comprometimento intelectual (dificuldade de memorização) e comprometimento da linguagem (dificuldade na articulação das palavras).

Contudo, destaca que os três sujeitos apresentam “prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social em múltiplos contextos e também apresentam padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (FERREIRA, 2016, p.30).

A autora utilizou as seguintes formas de mediação:

[...] a mediação docente ocorreu em momentos individuais e coletivos, e a todos os alunos da turma, privilegiando sempre os três eixos estabelecidos para este estudo (Inteligibilidade da comunicação do educando por meio de relações dialógicas; Abordagem metodológica adequada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores; Uso de recursos didático-pedagógicos, favorecendo os processos de percepção visual e abstração) (FERREIRA, 2016, p.30).

A primeira ação da pesquisadora foi sondar o conhecimento prévio dos alunos, ou seja, realizar um diagnóstico sobre a concepção ou totalidade por meio de imagens que tratavam sobre o meio ambiente:

Mesmo com a possibilidade de receber por parte dos alunos uma interpretação polissêmica, pela característica de mensagem aberta, as três gravuras tratam de prejuízos ambientais, com abordagem a assuntos tratados no 6º ano do ensino fundamental e foram disponibilizadas aos alunos. A orientação inicial foi a mesma para todos os sujeitos participantes, e ocorreu de forma objetiva: “Observe esta imagem que trata sobre o meio ambiente. O que você percebe a partir dela?” (FERREIRA, 2016, p.97, grifos do autor).

Ressalta que os alunos tiveram dificuldade em entender, de modo geral apreenderam o significado literal sem qualquer aprofundamento das temáticas, deram “respostas foram breves e demonstraram extrema objetividade em suas inferências a respeito da imagem proposta, demonstrando superficialidade e lugar comum na análise” (Op. cit, p. 99). Deste modo, a autora constatou que os alunos não conseguiram estabelecer conexões e relações entre as imagens e o conteúdo estudado no ano anterior. Portanto, nenhum sujeito da pesquisa foi capaz de estabelecer uma relação de totalidade, uma vez que se atentaram para os componentes isolados.

A segunda atividade realizada pela autora foi explicitar conceitos de pequeno, médio e grande porte, que surgiram durante as aulas de atividades econômicas, neste caso, utilizou os seguintes procedimentos:

Utilizando como exemplo a pecuária, solicitei que SP2 cortasse um papel cartão em três pedaços: um pequeno, um médio e um grande. Em cada pedaço, de acordo com o tamanho, deveria escrever ‘grande porte’, ‘médio porte’ e ‘pequeno porte’. Depois, deveria classificar os animais de acordo com o seu tamanho, encaixando-os corretamente (FERREIRA, 2016, p.126).

Deste modo, o aluno com dificuldade conseguiu compreender os conceitos, pois ele próprio participou da organização da atividade, por meio da organização dos animais de brinquedos nos três tamanhos solicitados.

Outro momento de mediação pedagógica identificado pela autora quando solicitou aos alunos fazerem uma representação do trajeto de sua casa para a escola

visto de cima. O sujeito participante 2, se negou, afirmando que era impossível, ocorreu da seguinte forma: a professora pediu a ele uma de suas revistas em quadrinhos em Mangá e encontrou uma figura que foi utilizada como parâmetro para o aluno perceber que era possível realizar a atividade proposta:

A revista em Mangá funcionou como um elemento mediador que foi interposto entre o aluno e a atividade a ser realizada. Mais do que um recurso didático, a revista em Mangá funcionou como estratégia capaz de evocar um assunto que já era de seu interesse do aluno e foi fundamental para despertar a sua vontade de realizar a atividade.

A partir daí, foi bem mais fácil conduzir o aluno na realização da atividade, pois ele estava diante de sua revista favorita que apresentava uma imagem parecida com a proposta que o professor havia solicitado. E ele seria o 'herói' que estaria sobrevoando e vendo 'de cima', horizontalmente a paisagem. (FERREIRA, 2016, p.133-134).

Em outra situação, na qual o aluno não compreendeu quais eram os estados da Região Sul do Brasil, neste caso novamente a professora recorreu a um elemento de interesse do aluno, que é o interesse por futebol, especificamente pelo time Operário Ferroviário Esporte Clube, que possui como símbolo um fantasma, que ela colocou sobre o Estado do Paraná, local de origem do clube, ressalta que, utilizou “[...] como estratégia metodológica de ‘chamamento’ ao assunto, ou seja, de mobilização para a aprendizagem, utilizei a miniatura de um fantasma para marcar o mapa do Paraná, uma vez que o símbolo do time Operário é o Fantasma” (FERREIRA, 2016, p.137).

Considerando que o sujeito participante 1 possuía dificuldade de memorização do assunto, a pesquisadora elaborou procedimentos didáticos para auxiliá-lo, considerando seu interesse por desenhos, figuras, revistas em quadrinhos, construiu junto com ele um álbum de figurinhas interativo. Os registros dos conteúdos trabalhados foram se somando, com a participação do aluno, a fim de auxiliá-lo na memorização apreensão dos conceitos geográficos” (FERREIRA, 2016, p.145).

Para o sujeito participante 2, que apresentava dificuldade em focar no assunto que não era de seu interesse e nem gosta de produzir os recursos, criou-se o Jogo da Velha das regiões brasileiras, produzido com tampas de amaciante, conforme mostra a figura 6:



Figura 6- Jogo da Velha das regiões brasileiras. Fonte: Ferreira (2016)

Ao tratar das regiões brasileiras, domínios morfoclimáticos e fauna, a autora criou um mecanismo para memorização, utilizando tampas para que visualisassem e relacionassem as palavras com as figuras, para que também foi utilizado pela disciplina de ciências, visto que tratava-se dos mesmos objetos de aprendizagem, conforme mostra a figura 7:



Figura 7- Os biomas e suas respectivas faunas. Fonte: Ferreira (2016)

Além destas atividades, utilizou maquetes e outros recursos similares no decorrer da pesquisa. Não houve acompanhamento da evolução dos alunos de forma sistemática, nesta pesquisa, contudo, a autora destacou de forma genérica, ressaltando, que “Alguns comportamentos foram superados, como a conduta inapropriada, a falta de limites e as dificuldades no cumprimento às regras sociais básicas. Destaca-se também a capacidade retórica e argumentativa em alguns casos” (Op. cit. p.179).

Santos (2015) também realizou sua pesquisa por meio de oficinas de Artes para nove participantes (educadores, estagiários e auxiliares), que atuaram com quinze crianças e adolescentes de ambos os sexos com TEA, que apresentavam

níveis de desempenho escolar de moderado a severo. A autora utilizou materiais voltados para o desenvolvimento da exploração sensorial:

Os materiais privilegiados foram alguns cujas qualidades tátil, sonora e visual poderiam gerar resposta por parte das crianças, permitindo-lhes expressar-se de forma mais espontânea e lúdica. Selecionei: papel celofane, serragem de madeira, plástico bolha, areia colorida, bolinha em gel, massinha caseira e papel ondulado. As ações foram pinturas, modelagem e manuseio. (SANTOS, 2015, p.78-79)

A autora acompanhou as atividades que os professores realizaram com seus alunos após as oficinas, registrou por meio de diários de campo, filmagens e vídeos, além disso, realizou entrevista com os professores. Os materiais escolhidos apresentavam os seguintes objetivos:

[...] proporcionar experiência visual, tátil, sonora, gustativa e/ou olfativa e lúdica para os educadores e alunos; construir repertório dos educadores e dos alunos sobre modos de trabalhar; observar a importância das vivências do educador e posteriormente a aplicação na oficina com os alunos. (Op. cit, p.83)

A autora apresenta vários episódios envolvendo os materiais tanto durante sua ação junto ao profissional, quanto do profissional com o aluno. Em relação às experiências com o papel celofane, destaca as sensações proporcionadas pela aula da professora de artes com um aluno autista (este aluno tem 16 anos, não comunica verbalmente, porém entende e executa solicitações feitas pela professora):

Na oficina de Tadeu, após o pedido de outro aluno Gilberto – que também participava desta oficina – e a dica para utilizar o papel celofane como “roupa”, constatei que ocorreram momentos em que Tadeu mostrou-se envolvido nas ações deste faz de conta, demonstrando carinho e afeto (SANTOS, 2015, p.88)

Sobre o episódio, a autora apresenta as seguintes análises sobre a importância da expressão proporcionada pela atividade realizada com o aluno:

A brincadeira do faz de conta, na confecção da roupa de celofane no corpo, a expressão e troca dos sentimentos de carinho e afeto gerados por esta ação também foram vivenciadas na oficina do aluno. Marlene amarrou e ajeitou os papéis celofanes no corpo de Tadeu e ele ficou vestido com “roupa de papel celofane”; então Marlene deu um beijo no Tadeu quando ele ofereceu o rosto. Posteriormente, aconteceu uma confraternização com o abraço coletivo entre Marlene, Tadeu e o outro aluno Gilberto, que estava presente neste mesmo ambiente da oficina, com a outra educadora. Aconteceram trocas e interações afetivas, proporcionadas pela brincadeira, bem como construções criativas com o papel celofane. (Op. cit., p. 90-91)

Na experiência com a exploração de materiais como a serragem colorida, a pesquisadora ressalta que alguns alunos tiveram resistência em tocar e misturar o material, contudo, por meio da mediação (incentivos, instruções e sugestões) da

pesquisadora e dos professores conseguiram fazer com que o processo de resistência do aluno foi vencido:

No episódio da Eleonora com o Michel, a suposição da educadora era em relação à mistura de cores da serragem, à desorganização no material. No início do episódio, revelou-se a preocupação com o figurativo, tanto por parte da educadora como do aluno. Ela fez uma flor na sua oficina e o aluno agrupou e organizou as serragens por cores, não querendo misturá-las. Por minha sugestão, a educadora misturou suas serragens e o aluno foi diminuindo a resistência e acabou misturando-as também.

As atividades com os alunos parecem indicar que a minha mediação e a das educadoras (os incentivos verbais, instruções, pistas) ajudaram, ao ampliar outras possibilidades de interação. (Op. cit., p.115)

Em outras passagens analisa a percepção dos educadores no que diz respeito às possíveis resistências dos alunos com os materiais:

Ao conhecer e experimentar o material com antecedência nas oficinas, os educadores anteciparam como seus alunos reagiriam, ajudando-os a elaborar o processo de interação com alunos com TEA de nível moderado e principalmente os severos. Na maioria das vezes, os educadores têm uma ideia prévia de que os alunos não irão gostar, ou não vão participar e interagir, e pode ser que se surpreendam, como ocorreu nestes dois episódios. (Op. cit., p.149)

Nota-se que os professores mesmo acreditando que seus alunos não aceitariam realizar tal atividade, pois devido a experiência de atuação com eles, não foi um fator que os impediram de tentar realizar a atividade. Ao contrário, proporcionou que o professor antecipasse a reação do aluno e criasse estratégias para superá-las.

As demais pesquisas são propostas pedagógicas desenvolvidas para alunos com TEA de níveis de ensino diferentes e distintos graus de comprometimentos, sem destacar na pesquisa o processo de mediação pedagógica. A primeira pesquisa é o estudo de Costa (2015), realizado com um aluno de uma escola da educação infantil do interior de São Paulo. A foi desenvolvida baseada nas atividades desenvolvidas pela escola, recursos e materiais disponíveis, além da observação participante/diários de campo e entrevistas. Neste processo, a autora identificou as seguintes características da criança: i) ela ainda não possui a linguagem desenvolvida, contudo utiliza a comunicação alternativa (gestos e algumas vocalizações), ii) inicialmente tinha várias crises de choro, agressão, autoagressão, não estabelecia nenhum contato nem interação com a professora ou colegas de classe, tinha apreço por carrinhos, apresentava muita resistência em permanecer na sala.

As propostas lúdicas desenvolvidas pela professora regente da escola foram diversas e, da maioria delas o aluno participou, elas são realizadas com ou sem apoios (físico, gestuais, verbais), no quadro 3:

Quadro 3 Participação de Pedrinho e apoios oferecidos nas atividades lúdicas:

Atividade lúdica	Participação de Pedrinho	Apoios para a participação
Hora da história (com livro)	Não	Necessita de apoio físico e não havia cuidadora presente na turma nesta atividade.
Modelagem com areia	Sim	Professorada classe comum o apoia fisicamente
Brincadeiras livres nos equipamentos recreativos (parque)	Sim	Utilização de reforçador positivo (carrinho) quando necessário.
Brincadeiras musicais para troca de atividade	Sim	Apoio físico da professora da classe comum.
Atividade de pintura (cola colorida)	Sim	Apoio físico da professora de educação especial, utilização de técnica diferente da turma devido à hipersensibilidade à textura da cola colorida.
Brincadeira de roda	Sim	Apoio físico e verbal da professora da classe comum.
Roda cantada	Momentânea	Apoio físico da professora e redução do tempo que permanece na atividade.
Hora da história com fantoches	Sim	Apoio físico e verbal da cuidadora.
Vamos brincar na floresta	Sim	Apoio físico e verbal (professora e cuidadora).
Brincadeira de pular: 1, 2, 3 e já;	Sim	Apoio físico e verbal (professora e cuidadora).
Pega-pega	Sim	Apoio verbal da professora. Adequação da atividade: criança com TEA não tem o papel de pegador.
Hora da leitura	Sim	Apoio verbal da professora. Adequação do livro de interesse da criança (carros).
Dança da cadeira	Sim	Apoio físico e verbal da professora da classe comum ou cuidadora.
Jogo: laranja na cesta	Sim	Apoio físico da professora de Educação Especial. Adequação quanto aos objetivos da atividade.
Patinho feio	Momentânea	Apoio físico da professora. Quando esta não o apoia, criança se dispersa.
Hora da história com livro	Sim	Apoio físico da cuidadora.
Brincadeira: "Descubra de quem é o nome"	Não	Atividade exige participação oral das crianças para descobrir o nome que foi escrito pela professora da classe comum na lousa. Substituição da atividade: alfabeto móvel e prancha com velcro do nome da criança.
Modelagem com massinha	Sim	Disponibilização de suportes variados para modelagem.
Atividade com números – calendário	Sim	Adequação do material (número móvel e calendário em prancha com velcro) e dos objetivos da atividade.
Teia de aranha	Sim	Apoio gestual e verbal da professora.
Casa dos brinquedos	Sim	Não necessita de apoio para participar, porém, há mediação para ampliação do interesse restrito que a criança tem por carrinhos.
Jogos de armar	Sim	Apoio verbal.
Brincadeira com bambolê "Coelhinho sai da toca"	Sim	Apoio físico da cuidadora. Adequação dos objetivos da atividade.
Brincadeira de correr: 1, 2, 3 e já	Sim	Apoio físico da cuidadora.
Túnel	Momentâneo	Utilização de reforçador positivo (carrinho), porém, participa da atividade em menor tempo que os demais.
Atividade de pintura livre com as mãos	Momentânea	Apoio físico da professora de educação especial. Criança participa em menor tempo que os demais.

Fonte: Costa (2015)

Nota-se que das atividades propostas pela professora, o aluno não participou de apenas duas. A primeira foi a “Hora da história”, neste caso, o motivo para não participar foi devido à ausência de apoio, pois a cuidadora estava atendendo outra criança. A segunda foi a “Brincadeira descubra qual é o nome”, a qual foi inviabilizada pelo fato de o aluno não conseguir oralizar, por isso, foi substituída por outra.

A participação momentânea em diversas atividades é devido a resistência do aluno em participar de atividades em grupos, por isso, os professores “flexibilizam as ações, seja pelo tempo de permanência na atividade ou até mesmo substituindo-a, até que se retornem as condições favoráveis à sua interação” (COSTA, 2015, p.84)

Os principais avanços da criança destacados pela pesquisadora:

Pedrinho conquistou muitos avanços, pois as crises de choro diminuíram significativamente, as agressões aos outros e a autoagressão minimizaram, atualmente interage com a professora e aceita a aproximação de amigos e demais profissionais da escola, o interesse pela escola e pelos brinquedos do parque aumentaram, pois antes a criança somente permanecia na ponte para escorregar e agora utiliza todos os equipamentos recreativos do parque e participa da rotina do grupo. Pedrinho está aceitando o contato com areia e começando a dar funcionalidade nas brincadeiras com baldinhos, fazendo bolinhos com terra molhada, brinquedos e jogos de encaixe. Pode-se inferir que estas conquistas foram alcançadas por meio da mediação da professora

e do planejamento e avaliação da rotina e de práticas que potencializaram o aprendizado e desenvolvimento da criança.

Em sala de aula, Pedrinho ainda apresenta resistência em permanecer sentado durante toda a atividade, sendo a maioria das vezes necessário a utilização do reforçador positivo (que é um carrinho que no caso é retirado de sua mão e entregue quando realiza a atividade mesmo sendo com apoio total). (COSTA, 2015, p.90)

A pesquisa de Santos (2017) foi realizada em uma turma com três crianças autistas de duas turmas do 1º ano do ensino fundamental. A autora desenvolveu uma proposta pedagógica com cinco professores, duas estagiárias, as três crianças, além da equipe gestora (diretor, pedagogo e coordenador do turno) de forma indireta (no processo de planejamento). Dos três alunos investigados (de nomes fictícios Guilherme, Marcos e João) somente o último inicialmente não queria permanecer na escola e tinha grandes dificuldades de interação. Guilherme apresentava um nível considerável de dificuldade de aprendizado e João de interação.

O trabalho iniciou com observação, realização de entrevista com as professoras, estagiárias e equipe gestora, além das famílias dos alunos. Posteriormente foi realizada uma formação na forma de grupo de estudo para a realização do planejamento para trabalhar com as crianças.

Foram desenvolvidas propostas com base nas especificidades e necessidades de cada aluno. Para o aluno João o primeiro passo foi criar mecanismos para ele permanecer na escola e entrar na sala de aula sem chorar, além da relação de apego que possuía a determinados objetos (massa de modelar amarela, baqueta e bateria- instrumento musical), posteriormente o desafio foi garantir sua participação nas aulas.

A primeira proposta de inserção dele foi devido a participação da professora da educação especial, que começou a planejar suas aulas (SANTOS, 2017, p.153-154, grifos da autora).

[...] a partir das negociações feitas com o aluno: inicialmente, ele escolhia o que iriam fazer naquele horário em que estivesse na sala de apoio e depois ela indicaria qual seria a atividade, e ele demonstrava concordar com a proposta com o seu: "Sim!".

A participação do aluno acontecia com mais frequência nas aulas de Educação Física e Artes, sem que as professoras fizessem qualquer adaptação uma vez que o aluno ora ou outra recebia auxílio de um colega de classe, pois as atividades eram em pequenos grupos:

Nas aulas de Artes, a partir da proposta de trabalhos em grupo ou duplas, muitas vezes encontramos João buscando auxílio para realizar suas atividades observando o que outros alunos estavam fazendo. Ele acompanhava a colega ao lado com olhar atento, repetindo as ações de lavar o pincel, trocar de cor e colorir um lindo desenho como releitura de uma obra de arte [...]

O modo de participação desse aluno na atividade foi significado pelas outras crianças que insistiram em chamá-lo para brincar.

[...] as insistências das outras crianças em chamar João para brincar e a maneira como elas mostravam para João que estavam pulando corda, próximo à janela, contribuiu para que ele se aproximasse delas, observando como brincavam e tivesse interesse de brincar com elas. (Op. cit., p.159-160).

Nota-se que houve influência das outras crianças na participação do aluno nas aulas, a pesquisadora e as demais professoras de João, aos poucos iam descobrindo aquilo que interessava ao aluno e incentivava a turma a tentar inseri-lo.

A pesquisadora mostra que aos poucos a equipe envolvida que assistia o aluno foi criando outros mecanismos para garantir sua participação nas aulas,

O objetivo proposto para a turma era ler um texto e responder às perguntas relacionadas com a leitura, mas o aluno com autismo nem queria receber a folha, que dirá ler. Então, fazia toda a diferença para ele a leitura intencional da estagiária Júlia. O caminho usado pela estagiária para chamar a atenção de João foi dizer que estava pegando a folha para ela, realizar a leitura em voz alta, fazer perguntas no final de sua leitura, também em voz alta. Assim, o aluno foi participando da atividade de uma forma diferente, indireta, mas possível. (Op. cit., p. 165)

Em relação aos alunos Marcos e Guilherme, utilizou-se mecanismos semelhantes para garantir a inserção dos alunos. Primeiramente foi realizado um planejamento, formação e trabalho coletivo, uma vez que:

Guilherme precisava de mais tempo e explicação passo a passo para conseguir participar das atividades. Outros alunos pareciam que precisavam desse apoio também. O que nos chamou atenção nesse dia foi a forma como Guilherme estava participando das propostas, ao lado de outro aluno, compartilhando experiências, identificando o que poderia ajudá-lo a resolver aquela atividade. (SANTOS, 2017, p.174)

De modo geral, a autora reconhece que a formação e a prática pedagógica são os fatores essenciais para garantir a inserção desses alunos de forma efetiva na escola. Em relação a estes aspectos destacou que responsabilidade pela garantia da formação continuada era responsabilidade do Estado oferecer tal formação, contudo, cabia ao professor buscar mecanismos para realizar a mediação pedagógica:

No que diz respeito aos alunos com autismo, **é necessário que o professor, por meio da mediação pedagógica**, organize as formas de aproximar esses alunos dos objetos, das pessoas, das situações e dos conhecimentos escolares, investindo em suas potencialidades e engajamento nas atividades propostas. Em alguns momentos – e por quanto tempo for necessário – o professor precisa orientar a atenção da criança nos processos interativos na escola, com gestos, palavras ou outros recursos de comunicação. Principalmente porque algumas crianças, mesmo em idades mais avançadas, ainda podem necessitar de comandos para efetivar algumas

ações. Por isso, é importante, por parte do professor, uma aproximação maior com esses alunos, o que implica conhecê-los em suas múltiplas determinações, em disponibilizar tempo para planejar recursos e espaço para desenvolver um trabalho apropriado com eles na turma. (SANTOS, 2017, p.176-177, grifos nossos).

A autora ressaltou que houve muitas dificuldades em realizar o planejamento coletivo na escola investigada, fator que contribuiu para dificultar o trabalho realizado de acompanhamento dos alunos. Além disso, em virtude das especificidades desses alunos, não houve necessidade em desenvolver propostas pedagógicas específicas para eles distintas das realizadas para os alunos regulares, pois conseguiam realizar as atividades com os demais alunos das suas respectivas turmas, uma vez que o grau de autismo que possuíam não prejudicava seu processo cognitivo. O aluno Marcos, por exemplo, conseguia realizar quase sempre as atividades sem qualquer ajuda, já o aluno Guilherme precisou de adaptações para que, aos poucos, realizasse sozinho as atividades sem o auxílio da professora ou da estagiária:

As propostas de trabalho da professora Laura para os dois alunos com autismo não se diferenciavam daquela dos demais alunos da turma, pelo contrário, ela fazia questão de que eles realizassem as mesmas atividades que os outros, mas Guilherme precisava de um apoio maior que Marcos para participar das atividades que eram desenvolvidas na sala e em casa. Então, **foram feitos alguns ajustes para ajudá-lo a se organizar**, como: orientar a estagiária para que não ficasse o tempo todo com ele; deixar o aluno fazer as atividades com mais autonomia em sua participação; buscar apoio da família para as atividades de casa; criar condições para que Guilherme realizasse as atividades demonstrando que estava compreendendo o que estava sendo feito e não somente realizando uma cópia de determinado assunto (Op. cit, p. 181-182, grifos nossos).

Ao longo da pesquisa, a autora não apresenta muitos detalhes de cada ação desenvolvida, ressalta episódios de intervenção e as mudanças necessárias para que cada aluno conseguisse realizá-la:

Notamos que foi necessário estabelecer outras formas de realizar as atividades com esses alunos. Essas formas envolvem: participar em atividades em grupos menores; usar recursos visuais; orientar a ação da criança na atividade quando necessário; e antecipar as ações por um adulto ou outra criança (caso o enunciado solicite uma atividade de recorte, colagem, identificação de cores e formas, para o aluno com autismo, poderia ser proposta uma etapa por vez até chegar ao objetivo completo da atividade, com a ajuda do outro) (SANTOS, 2017, p.182)

Desta forma, é possível constatar que todas as propostas desenvolvidas em cada pesquisa de modo geral visavam a participação e inserção dos alunos na sala de aula regular. Em nenhuma delas, as pesquisadoras desenvolveram propostas distintas da proposta desenvolvida para as turmas regulares nas quais estes alunos estavam inseridos.

Por fim, Dias (2017) desenvolveu uma proposta pedagógica para o ensino de Química para dois alunos com Síndrome de Asperger em uma escola de ensino médio, em parceria com a professora titular de uma turma do 1º ano e do 2º ano do ensino médio e da professora da sala de recursos.

Para a elaboração da proposta foi elaborada uma entrevista com os professores, observação por meio de diários de campo, investigação do planejamento da escola e da legislação sobre educação especial e a construção de um planejamento coletivo, entre a pesquisadora e as professoras. Os alunos acompanhados no processo apresentavam diagnósticos de dificuldades de aprendizado associadas ao autismo, que envolviam deficiência intelectual e cognitiva, além de danos neurológicos (um deles também possuía esquizofrenia).

A primeira tarefa dada aos alunos autistas no processo de execução da proposta foi elaborar um resumo sobre o assunto já trabalhado no primeiro ano, que foi o conceito de átomos. Utilizou-se como recursos metodológicos o livro didático e um filme. A pesquisadora deu aos dois alunos a tarefa de elaborar um trabalho que sintetiza o conteúdo tratado, da forma como quisessem, deste modo um escolheu um cartaz e o outro uma história em quadrinhos, contudo, apenas um quis comentar sobre o trabalho com a classe.

Ressalta que houve evolução de aprendizado sobre o conteúdo em relação ao ano anterior:

A professora da sala de recursos salienta que verificando as provas realizadas pelos alunos já é notória a diferença na percepção que ambos têm no momento, comparando as provas com a apresentação dos trabalhos. Os alunos foram capazes de explicar a evolução dos modelos atômicos apresentando seus trabalhos com segurança lembrando com detalhes partes do vídeo e do livro didático (DIAS, 2017, p.91)

Ao perceber as dificuldades dos alunos com a resolução de atividades envolvendo fórmulas químicas e cálculos estequiométricos, a pesquisadora junto com as professoras desenvolveram um jogo de memorização (Op. cit, p.92-93, grifos da autora):

Utilizando como referência o livro didático utilizado na escola, a mestrande colocou em folhas A4 as definições de ácido, base, óxido e sais, com exemplos mais comuns dos mesmos, utilizando fórmula química e nomenclatura. Os dados foram utilizados como regras do jogo, onde explicou-se aos alunos que era preciso encontrar o nome e a fórmula química correspondente, disponibilizou-se este material durante a brincadeira. Deste modo, foi possível relembrar além das funções inorgânicas, os elementos químicos já que a mestrande solicitava que os alunos dissessem o nome de cada elemento. Após foi dado aos alunos recortes com a fórmula molecular e

com o nome dos compostos, por meio de “jogo da memória”, onde os mesmos precisavam unir o nome e a fórmula correspondente.

O jogo começou a ser utilizado na sala de recursos pela pesquisadora, constatou que, os alunos precisavam de mais tempo para apreender os conteúdos, pois, mesmo com o jogo, apresentavam muitas dificuldades de memorização:

A1 teve melhor compreensão do jogo, atingindo uma média de 80% de acertos, tendo algumas dificuldades em relacionar a nomenclatura com a fórmula Química. Embora tenha conseguido realizar a tarefa, constatou que “ficou muito nervoso que nem quando tava com dor de barriga e não tinha banheiro onde estava”.

A2 teve mais dificuldades, atingindo uma média de 50% de acertos, uma vez que não reconhece muitos símbolos dos elementos químicos, precisando por diversas vezes de ajuda da mestrandia ou da consulta na tabela periódica para lembrar o nome dos elementos e conseguir fazer a relação entre o nome da substância e a fórmula. (DIAS, 2017, p.96, grifos da autora).

Considerando que a professora não pode continuar o mesmo conteúdo por mais tempo, devido a existência de greves durante o ano letivo, a pesquisadora continuou com as atividades de revisão do conteúdo. A professora titular, por ter gostado do jogo, o introduziu para a turma, neste caso, sem consulta aos cartazes, para que os alunos pudessem revisar os conceitos importantes, ressalta que houve participação e interação dos alunos autistas com a turma:

Após a professora titular utilizou o material em sala de aula para toda turma sem consulta aos cartazes. Na sala de aula utilizou-se o jogo em grupos, oportunizando assim que os Alunos Asperger trabalhassem em grupo, interagindo com os colegas. Deste modo permitiu a professora ter maior disponibilidade de explicar os conteúdos abordados no jogo, retomando os conceitos vistos no primeiro ano (Op. cit, p.97).

Destaca que a professora titular não costumava trabalhar com aulas práticas, com a turma, por isso, foi proposto a criação de um vulcão durante as aulas para tratar de reações químicas. Os alunos foram convidados a criar um vulcão, destaca que “Embora os alunos estivessem empolgados, o toque na argila foi meio difícil para ambos, fato que os levou a limpar os dedos frequentemente. Ainda foi preciso forrar a placa de isopor, pois A2 não queria tocar no isopor” (Op. cit, p.97). Apesar das dificuldades, os alunos conseguiram fazer as atividades propostas.

Os alunos com autismo apresentam, além dos elementos destacados no capítulo 2 desta pesquisa, hipersensibilidade sensoriais-perceptuais, conforme a pesquisa de Cola *et al.*, (2017, p.77):

Muitos dos indivíduos que apresentam o transtorno do espectro autista apresentam uma atenção superseletiva, focando em um único elemento de uma complexidade de estímulos, ou seja, experimentando um sentido de cada vez. Sendo assim, o autista pode ser perturbado pelos diversos estímulos que chegam até ele devido a uma dificuldade na modulação dos

seus sentidos[...]. As consequências do desordenamento sensorial são a hipersensibilidade ou a hipossensibilidade, que podem ser experienciadas em todas as modalidades sensoriais. A hipossensibilidade é caracterizada por um alto limiar sensorial enquanto a hipersensibilidade por um baixo limiar.

Em outras passagens os autores ressaltam que essa hipersensibilidade se manifesta por meio de vários sentidos, em relação ao tato, destacam que:

Para um indivíduo sobre as dificuldades do espectro, a hipersensibilidade pode se apresentar através de um toque que pode torna-se doloroso e desconfortável, dificuldade em escovar os dentes e lavar o cabelo, só gostar de certos tipos de roupas e texturas, etc. (COLA *et al.*, 2017, p.79).

As principais conclusões de Dias (2017, p. 109) sobre as propostas desenvolvidas para os alunos, destaca que cada uma considerou os aspectos cognitivos dos alunos, suas possibilidades e o trabalho desenvolvido na escola pelas professoras:

[...] os jogos, as atividades propostas e recursos adaptados elaborados, além de atenderem o pressuposto de se tornarem “caminhos alternativos” de aprendizagem para alunos que apresentam TEA, oportunizaram a interação entre pares no contexto da sala de aula e, principalmente, a aprendizagem significativa dos conteúdos de química abordados em sala de aula.

Observa-se desta que todos os casos se identificou que os alunos precisavam de alterações nos aspectos didático-pedagógicos, em somente uma pesquisa identificou-se a necessidade de uma proposta pedagógica distinta para o aluno.

5- CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo geral identificar e analisar propostas de ensino-aprendizagem desenvolvidas para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular, por meio de uma pesquisa bibliográfica e um estudo documental.

O primeiro capítulo buscou tratar das principais legislações que versam sobre principais políticas educacionais para pessoas com TEA no Brasil, constatou que são a Política Nacional de Proteção da pessoa com Espectro do Transtorno Autista, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão, pois estas visam garantir a inclusão da pessoa autista nas escolas regulares e criam mecanismos para que tal direito seja assegurado.

O segundo capítulo visou tratar das especificidades e desafios do processo de escolarização da criança com TEA. Concluiu-se que as especificidades das crianças autistas envolvem as alterações de comportamento, que necessitam de diagnóstico adequado e tratamento específico, capaz desenvolver seu potencial intelectual visto que os casos podem ser brandos ou severos, além disso, há crianças autistas superdotadas. Em relação aos desafios, os estudos identificam problemas estruturais, ausência de professor especialista para o atendimento no AEE, formação deficitária do professor regente, dificuldade de ação planejada entre o professor do AEE e o professor regente entre outras.

O terceiro e último capítulo mostrou que são propostas de ensino-aprendizagem desenvolvidas para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. Identificou-se no processo de busca que há muitos estudos que tratam sobre autismo no âmbito escolar, contudo, boa parte deles trata de forma mais ampla sobre a inclusão da criança autista na escola e outros sobre as políticas inclusivas na escola regular, questões que não são de interesse da autora. Neste sentido, baseado nos critérios de inclusão e exclusão, foram encontrados nove estudos na modalidade *stricto sensu* no banco de dados do IBICT que tratam do objeto.

As pesquisas mostraram que a *mediação pedagógica* é o principal mecanismo que orientam a construção de propostas de ensino-aprendizagem para as crianças com TEA, tratado nos estudos de Chiote (2011), Macêdo (2015), Delabona (2016),

Ferreira (2016) e Salles (2018). Chiote (2011) e Salles (2018), por exemplo, tratam da mediação pedagógica por meio da brincadeira e o jogo, mostraram que estes são instrumentos importantes utilizados pela escola para desenvolver nas crianças a capacidade de socialização.

O primeiro estudo mostrou de forma mais detalhada os elementos da mediação pedagógica e sua aplicabilidade no âmbito escolar. A autora destacou que, além de explicar verbalmente para o aluno a atividade proposta, é preciso encorajá-lo, realizando junto com ele a atividade proposta, mostrando como ela é interessante ou demonstrando afeto quando ele consegue realizá-la.

Do mesmo modo, o segundo estudo mostrou a necessidade de rearranjo e reorganização das atividades, jogos e brincadeiras, considerando os interesses e especificidades de cada criança. Ambas as pesquisas mostraram de forma mais direta a importância do brincar para que a criança possa experimentar novas formas de interação, permitindo que ela seja capaz de participar das atividades coletivas. Do mesmo modo, o estudo de Costa (2015) também tratou da relevância do jogo e da brincadeira como elemento importante para o desenvolvimento da capacidade de interação e expressão das crianças.

As demais pesquisas desse grupo, respectivamente os estudos de Macêdo (2015), Delabona (2016) e Ferreira (2016) desenvolveram propostas de oficinas para o ensino dos conteúdos da educação básica, as quais também deram destaque ao jogo e à brincadeira como elementos importantes. A primeira foi desenvolvida com uma professora do 4º ano do ensino fundamental que tinha um aluno com TEA, cujas especificidades corroboraram para que houvesse necessidade de a professora realizar adaptações curriculares, mantendo-se, contudo, o mesmo conteúdo trabalhado com a turma do aluno.

Delabona (2016) e Ferreira (2016), por sua vez, desenvolveram propostas de oficinas para o ensino das disciplinas de Matemática e Geografia. O primeiro autor mostrou por meio de instrumentos avaliativos o impacto positivo e significativo da mediação pedagógica no desempenho do aluno na disciplina matemática. Já o segundo, teve como foco apontar mecanismos para o ensino da geografia por meio de instrumentos de mediação, sem, no entanto, focar nos resultados de aprendizagem.

As oficinas também fizeram parte da pesquisa de Santos (2015), desenvolvidas para a disciplina de Artes, das quais participaram nove profissionais

que atuam com crianças e adolescentes autistas. Considerando que o foco da pesquisa foram os aspectos expressivos e sensoriais, vinculados às necessidades de desenvolver a sensibilidade e socialização das crianças, a autora mostrou que houve evolução dos alunos participantes na dimensão comportamental.

As pesquisas de Dias (2017) e Santos (2017) trataram de atividades pedagógicas desenvolvidas para alunos com TEA de níveis de ensino diferentes e com distintos níveis de comprometimento. A primeira proposta foi desenvolvida para a disciplina de Química para alunos com Síndrome de Asperger, que possuíam comprometimentos de aprendizagem. A autora utilizou os jogos e atividades práticas como mecanismo para auxiliar os alunos a fixarem os conteúdos apreendidos, uma vez que foi identificado que ambos possuíam dificuldades de memorização.

Já o segundo estudo buscou desenvolver propostas de ensino aprendizagem para três alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Em comparação aos demais estudos, este não apresentou de forma detalhada uma proposta de trabalho para cada aluno. As propostas eram direcionadas para buscar amenizar as dificuldades dos alunos de interação/ socialização ou de aprendizado. Um dos alunos, por exemplo, não aceitava entrar na escola e permanecer na sala de aula, visando solucionar esta questão, a pesquisadora buscou junto com as professoras do aluno e estagiárias reconhecer os interesses, necessidades e especificidades do aluno. As dificuldades de interação iniciais foram minimizadas no processo de adequação e desenvolvimento de atividades em pequenos grupos.

Como elementos conclusivos podemos apontar que de modo geral nestes estudos as propostas desenvolvidas possuem as seguintes características:

i) A maioria delas foi desenvolvida pelo próprio pesquisador, exceto, a pesquisa de Costa (2015), neste caso, percebemos a importância dessas pesquisas no processo de formação de professores da educação básica que atuam com as crianças e adolescentes autistas; ii) As propostas desenvolvidas pelos autores das pesquisas seguiram um roteiro de organização, que iniciou com uma aproximação com o objeto, por meio de observação/ diários de campo, entrevista, análise dos planos da escola e dos professores, planejamento coletivo e aplicação da proposta; iii) Todas as propostas de ensino-aprendizagem utilizaram como base o conteúdo ministrado, que de acordo com as necessidades e potencialidades de cada criança, identificando se elas necessitavam ou não de adaptação, neste caso, em somente um estudo foi identificada tal necessidade; iv) As propostas utilizaram em maior ou menor

grau o lúdico como fator para promover a socialização, interação e também como instrumento mediador do processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes; v) O planejamento coletivo foi um fator necessário para este processo, além da existência de momentos de formação para os professores que atuam com os alunos; vi) Os estudos mostraram na prática a necessidade de formação continuada dos profissionais que atuam na educação básica, os quais na maioria das vezes, tem dificuldades em trabalhar com as crianças e adolescentes com necessidades específicas como é o caso das pessoas autistas; vii) É importante salientar que os estudos mostraram que as dificuldades enfrentadas no processo de elaboração de propostas pedagógicas estão na ausência de formação e planejamento coletivo na escola para este fim.

Portanto, constatamos nesta pesquisa que as propostas pedagógicas voltadas para o ensino-aprendizagem para as crianças e adolescentes com TEA matriculadas em escolas regulares da educação básica, de modo geral são desenvolvidas por pesquisadores que possuem experiência com esses alunos e, que buscaram na pós-graduação *stricto sensu*, a formação científica para lhes auxiliarem neste processo de construção.

Como fatores de superação deste processo, identificamos a relevância da universalização de acesso a esses cursos de formação, como um fator importante que contribuirá para o desenvolvimento de propostas pedagógicas exitosas na área da educação especial, além de condições para a materialização dessas propostas de forma coletiva na escola.

REFERÊNCIAS

AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera; BRUNONI, Decio; BOGGIO, Paulo Sérgio (ORG). **Distúrbios do desenvolvimento**: estudos interdisciplinares. São Paulo: Memnon, 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais 5º edição**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, M. O. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola**: desafios para a ação educativa compartilhada. 2018. 262f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Brasília: Imprensa Oficial, 2012.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 12 Out 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

_____. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/818741/decreto-6949-09>. Acesso em: 24 Out 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, prorrogado pela portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao

Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 25 Out 2020.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 24 Out 2020.

CANUT, Ana Carolina Andrade et al. **Diagnóstico Precoce do Autismo**. Revista de Medicina e Saúde de Brasília, v. 3, n. 1, 2014.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011, 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

COLA, Cláudio Dias *et al.* HIPERSENSIBILIDADE SENSORIO-PERCEPTUAL QUE ACOMETE AUTISTAS DESCRITA NA LITERATURA E OBSERVADA NO CENTRO DE ATENDIMENTO CLÍNICO DE ITAPERUNA (CACI): UM ESTUDO COMPARATIVO. **Revista Interdisciplinar Pensamento Científico**, v. 3, n. 2, 22 dez. 2017.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2015, 120 f. Dissertação (Mestrado) –Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

DELABONA, Stênio Camargo. **A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista (síndrome de Asperger) em um laboratório de matemática escolar**. 2016, 194 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

DIAS, Ane Maciel. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

FERREIRA, Sandra Mara Soares. **Mediações do professor de apoio educacional especializado no cotidiano escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo no processo de aprendizagem de temas geográficos**. 2016. 191 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

GONÇALEZ, A. L. **Interpretação de Textos, com Figuras de Linguagem em sua composição, por alunos do Ensino Fundamental com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2014, 99 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

LAZZERI, Cristiane. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino**. 2010, 110f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

MACÊDO, Cláudia Roberto Soares de. **A criança com transtorno do espectro autista (TEA) e o professor**: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM). 2015. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **Um percurso pela psiquiatria infantil**: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo. **Estilos da Clínica**, v. 19, n. 2, p. 244-262, 2014.

MATIAS, Hélen Bandeira Rosso; PROBST, Melissa. A criança com Transtorno do Espectro Autista, a escola e o professor: algumas reflexões. **Revista Profissão Docente**, v. 18, n. 38, p. 158-170, 2018.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? 2012, 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. EDUCAÇÃO ESPECIAL E AUTISMO: DAS PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS À ESCOLA. *Cad. Pesquisa: São Paulo*, v. 49, n. 173, p. 84-103, Set. 2019.

NUNES, Fernanda; ORTEGA, Francisco. Ativismo político de pais de autistas no Rio de Janeiro: reflexões sobre o “direito ao tratamento”. **Saúde e Sociedade** [online]. v. 25, n. 4, pp. 964-975, 2016.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de, et al. **Políticas para o autismo no Brasil**: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. **Physis**: Revista de Saúde Coletiva, nº 27, p. 707-726, 2017.

OLIVEIRA, Juliana de; PAULA, Cristiane Silvestre de. **Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil**. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, v. 12, n. 2, 2012.

OLIVEIRA, Soraia Patricia Taborda Santos. **Laços que (a) prendem**: Integração de crianças com Perturbações do Espetro do Autismo na escola. 2018. 145f. Dissertação de Mestrado (Ciências da Educação), 2018.

ONZI, Franciele Zanella; DE FIGUEIREDO GOMES, Roberta. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 12, n. 3, 2015.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes. **Autismo e escola**: perspectiva de pais e professores. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2013.

PLETSCH, M.D. e LIMA, M.F.C. **A inclusão escolar de alunos com autismo**: um olhar sobre a mediação pedagógica. UFRJ, 2014.

ROCHA-BÓ, Fernanda. **Caracterização da linguagem de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista**. 2019, 96 f. (Dissertação de Mestrado), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

SALLES, Flaviane Lopes Siqueira. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA BRINCADEIRA DA CRIANÇA COM AUTISMO. 2018, 111 fl. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SANTOS, Marieli Cristine do Amaral. **Entre a vivência com educadores e a proposta com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA):** estudo de atividades de arte com materiais para exploração sensorial. 2015, 196f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas.** 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

SCHULMAN, C. **Bridging the process between diagnosis and treatment.** In R. GABRIELS; D. HILLS. Autism- From research to individualized practice. London: Jessica Kingsley Publishers, 2002.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial. Salamanca (Espanha), junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 Out 2020.

VIEIRA, Gisele de Lima. **Políticas Públicas Educacionais Inclusivas para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil na Cidade de Manaus.** 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

VITAL, Andréa Aparecida Francisco. **Transtorno do espectro do autismo e o atendimento educacional especializado de uma rede municipal de educação do Estado de São Paulo.** 2016,156. Tese (Doutorado em Distúrbio do Desenvolvimento), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.