

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

THAISA CYSNEIROS ARÊAS DA SILVA

**ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: relato de experiência
como mediadora em uma escola particular na Zona Oeste do Rio de
Janeiro**

Rio de Janeiro
Setembro de 2019

THAISA CYSNEIROS ARÊAS DA SILVA

**ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: relato de experiência
como mediadora em uma escola particular na Zona Oeste do Rio de
Janeiro**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Federal do Rio de Janeiro como
requisito parcial para obtenção do grau de
licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dra. Irene Giambiagi

Rio de Janeiro
Setembro de 2019

SILVA, Thaisa Cysneiros Arêas da.

Escolarização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular: relato de experiência como mediadora / Thaisa Cysneiros Arêas da Silva. Rio de Janeiro, 2019.

Orientadora: Prof^a Dra. Irene Giambiagi

Bibliografia

1. Autismo. 2. Educação Especial. 3. Educação Inclusiva. 4. Mediação Escolar. 5. Práticas Pedagógicas. 6. Transtorno do Espectro Autista.

THAISA CYSNEIROS ARÊAS DA SILVA

**ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: relato de experiência
como mediadora em uma escola particular na Zona Oeste do Rio de
Janeiro**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Federal do Rio de Janeiro como
requisito parcial para obtenção do grau de
licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Irene Gibiambiagi (FE/ UFRJ) - Orientadora

Profª Drª. Luciene Cerdas (FE/ UFRJ) - Examinadora

Profª Drª. Amaral Barros Ferreira (CAp/ UFRJ) - Examinadora

Dedico esse trabalho a todos meus familiares, amigos, professores e colegas da área de educação, por contribuírem para o meu processo de formação como educadora. E por ultimo, mas não menos importante ao aluno que relatarei o caso a seguir. Pois ele me cativou e me proporcionou ver a educação com os olhos do coração.

RESUMO

A presente monografia consiste em um relato sobre a mediação escolar na inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular nos primeiros anos do Ensino Fundamental em uma escola particular regular na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Situa-se inicialmente o contexto histórico e a evolução dos conceitos da Inclusão Escolar, sob o ângulo educacional e pedagógico. Explicitam-se os sintomas e as principais particularidades do Transtorno do Espectro Autista e seus princípios diagnósticos e ressalta-se o papel dos atores envolvidos no processo de escolarização de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Finalmente, são apresentados aspectos práticos da mediação escolar, por meio de um relato de experiência e analisam-se aspectos práticos da mediação escolar. Por último, reflete-se sobre o papel da mediação pedagógica na escolarização de crianças com TEA, e evidencia-se a importância do mediador para uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Autismo; Educação Especial; Educação Inclusiva; Mediação Escolar; Práticas Pedagógicas.

LISTA DE SIGLAS

APA	<i>American Psychiatric Association</i> (Associação Americana de Psiquiatria)
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
DSM-V	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de diretrizes e da educação especial
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDI	Transtorno Desintegrativo da Infância
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SUS	Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: direito ao acesso e à inclusão	11
3	CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTISMO: definições e políticas públicas inclusivas	14
3.1	O que é o Transtorno do Espectro Autista: definições, características e estigmas	14
3.2	Políticas Públicas de Educação Inclusiva para alunos com TEA	18
4	A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO ENSINO REGULAR	22
4.1	O processo de escolarização e os atores envolvidos	22
4.2	O papel da mediação escolar	25
5	RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO MEDIADORA DE UM ALUNO EM UMA ESCOLA REGULAR PARTICULAR NA ZONA OESTE DO RIO DE JANEIRO	28
5.1	Primeiras impressões como mediadora: caracterizando o aluno na sala de aula regular, o ambiente escolar e a estrutura pedagógica de ensino	28
5.2	As práticas pedagógicas realizadas na aprendizagem mediada do aluno	30
5.3	Análise dos registros da mediadora sobre o desenvolvimento do aluno frente às atividades elaboradas conforme uma estratégia comportamental	35
5.4	Reflexões da experiência como mediadora	37
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda o papel da mediação escolar na inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Para tanto, foi necessária uma revisão bibliográfica, a fim de compreender e contextualizar as seguintes questões inerentes ao tema central: conceitos de Educação Especial, de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), de Transtorno do Espectro Autista, bem como as práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular e as políticas públicas acerca do direito à educação das pessoas com TEA.

O estudo inicia-se com a contextualização histórica sobre as fases do processo de inclusão na educação: inicialmente a exclusão, em que a pessoa com deficiência era considerada inútil para a sociedade; depois a segregação, com o desenvolvimento de políticas públicas de assistencialismo, marcadas pela discriminação; em seguida a integração, que mesmo contemplando os alunos com NEE no ensino regular, pressupunha que dependia do aluno sua adaptação, eximindo a sociedade de sua responsabilidade; e, finalmente, em 1975, a fase de inclusão, que entende ser necessária a reestruturação do sistema pedagógico, a fim de atender a todos igualmente, respeitando a diversidade e a individualidade de cada aluno.

No capítulo seguinte, o estudo aprofunda-se nas definições, conceitos e políticas públicas voltados para o TEA. O Transtorno do Espectro Autista é considerado uma alteração do desenvolvimento neurológico precoce, que apresenta sintomas característicos nas áreas de interação social e de comunicação, havendo manifestação de comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados. O termo autismo foi usado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler. Apesar de ser considerado um marco, apenas em 1943 o autismo foi definido como quadro clínico, pelo psiquiatra austríaco naturalizado norteamericano, Leo Kanner.

No decorrer do texto, expõem-se os princípios diagnósticos para classificar o autismo, e reforça-se a necessidade de profissionais qualificados e aptos a fornecer um diagnóstico adequado. Por meio de políticas públicas inclusivas e uma equipe multidisciplinar, formada por pedagogos, psicólogos, professores e familiares é possível dar o suporte necessário para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com TEA.

Por fim, ingressa-se no relato da experiência como mediadora pedagógica de um aluno com espectro autista, de nove anos de idade, durante o ano letivo de 2017, em uma escola particular localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro. O objetivo principal deste trabalho consiste em analisar a inserção dessa criança autista no ensino regular, sob o olhar da mediadora. Destaca-se o papel da mediação pedagógica no sentido de facilitar a rotina escolar do aluno, analisar as adaptações necessárias, possibilitar a utilização de métodos de ensino adequados e motivar e incentivar o aprendizado.

No decorrer do acompanhamento foram empregadas estratégias pedagógicas variadas, como o uso da agenda como estímulo para a organização, o *sistema de economia de fichas* para motivar comportamentos saudáveis por meio de reforços positivos, além de diversos instrumentos voltados para o desenvolvimento sensorial e cognitivo.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: direito ao acesso e à inclusão

Desde o nascimento, todo indivíduo busca construir laços afetivos no ambiente que o cerca. Pessoas autistas ou portadoras de qualquer outra necessidade especial nascem com esse mesmo instinto, por isso a família exerce um papel fundamental e determinante para o desenvolvimento da criança em todas suas capacidades. Para possibilitar condições mais acolhedoras de aprendizagem é fundamental oferecer um ambiente saudável, plural e estimular a formação de vínculos afetivos e sociais.

Historicamente, ao longo de muitos anos, a pessoa com NEE foi excluída da sociedade, considerada incapaz de aprender e se desenvolver. Por esse pensamento equivocado, a criança era estigmatizada pela própria família, privando-a do convívio social e afetivo, impondo-lhe um obstáculo de aprendizagem mais nocivo que a limitação genética, a barreira social.

A expressão “necessidades educacionais especiais” foi criada com o intuito de amenizar a conotação pejorativa de terminologias antes utilizadas para diferenciar pessoas em suas singularidades. Ela não se limita à denominação das pessoas portadoras de deficiências, o conceito abarca diferentes grupos de estudantes, crianças e jovens, que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem (FRIAS; MENEZES, 2009)

Mazzotta (*apud* FRIAS; *idem.*, p. 5) destaca três atitudes sociais no trato às pessoas com NEE marcantes na evolução da Educação Especial:

- Marginalização – atitudes de total descrença na capacidade de pessoas com deficiência, o que gera uma completa omissão da sociedade na organização de serviços para esse grupo da população.
- Assistencialismo – atitudes marcadas por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, que buscavam apenas dar proteção às pessoas com deficiência, permanecendo a descrença no potencial destes indivíduos.
- Educação/reabilitação – atitudes de crença nas possibilidades de mudança e desenvolvimento das pessoas com deficiência e em decorrência disso, a preocupação com a organização de serviços educacionais.

No que diz respeito ao desenvolvimento do processo de inclusão na educação, Sasaki divide-o em quatro fases:

- Fase de Exclusão: período em que não havia nenhuma preocupação ou atenção especial com as pessoas deficientes ou com necessidades especiais. Eram rejeitadas e ignoradas pela sociedade.
- Fase da Segregação Institucional: neste período, as pessoas com necessidades especiais eram afastadas de suas famílias e recebiam atendimentos em instituições religiosas ou filantrópicas. Foi nessa

fase que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação.

- Fase da Integração: algumas pessoas com necessidades especiais eram encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, após passarem por testes de inteligência. Os alunos eram preparados para adaptar-se à sociedade.
- Fase de Inclusão: todas as pessoas com necessidades especiais devem ser inseridas em classes comuns, sendo que os ambientes físicos e os procedimentos educativos é que devem ser adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades (SASSAKI, 2006 *apud* FRIAS; MENEZES, 2009., p. 5-6).

Com o objetivo de orientar a filosofia de atendimento ao aluno com NEE, foram adotados princípios filosóficos na área da educação especial. Os termos mais recentes são a integração, de 1970, e a inclusão, de 1975; no entanto, apenas na década de 90 a inclusão é evidenciada como um novo paradigma educacional.

A integração escolar admite que depende do aluno sua adaptação, eximindo a sociedade de sua responsabilidade nesse processo, contemplando a participação das pessoas com NEE no sistema educacional em escolas regulares, porém, em turmas separadas. A inserção do aluno na sociedade dependia da evolução de sua capacidade de socialização, sendo para tal utilizado como parâmetros os padrões sociais existentes, configurando-se ainda uma forma de exclusão (SASSAKI, 1997).

Segundo Fávero (2004, p. 38), a integração permite “a incorporação de pessoas que consigam adaptar-se”; já a inclusão presume “que todos fazem parte da mesma comunidade” e que o Poder Público, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, deve oferecer condições para atender a todos.

A inclusão educacional propõe estruturar o sistema pedagógico, a fim de contemplar todas as pessoas com quaisquer necessidades, sejam elas comportamentais, biológicas, linguísticas, culturais ou sociais, para que ninguém seja excluído do ensino regular, desde a escolarização infantil. Segundo Sasaki (1997, p. 9), as escolas precisam ser reestruturadas para acolherem todo o espectro da diversidade humana.

De acordo com Lopes (2011, p. 16),

Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. Esta tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensível e inclusivo.

A elaboração de cartilhas explicativas, o acesso à informação, ações afirmativas e a criação de políticas públicas acerca dos direitos de cidadania, de dever da família, do Estado e da sociedade, específicas para pessoas portadoras de necessidades especiais, vêm contribuindo para o entendimento e a elaboração de novas possibilidades, pensamentos e práticas. Mesmo longe do ideal, nas últimas décadas, por meio da luta das famílias e de pesquisadores das áreas de educação e de psicologia, o Estado passou a tratar do tema, reconhecendo e assegurando, progressivamente, os direitos do indivíduo com NEE, visando a sua inclusão social e educacional (CARVALHO, 2017).

No campo do saber, a Educação Especial está inserida como uma modalidade de educação escolar voltada para as pessoas portadoras de necessidades especiais – considerando-se desde deficiências de origem física, mental, sensorial ou múltiplas, até habilidades cognitivas acima da média, como no caso dos superdotados (OEI, s.d., p. 155). Diferente da “Escola Especial”, o termo “Educação Especial”, previsto na LDBEN 9.394/96, abarca a necessidade de elaborar políticas inclusivas para a educação como um todo, não apenas para a escola. A LDBEN também reconhece a educação especial como uma modalidade inserida no ensino regular, propiciando o enriquecimento na aprendizagem dos demais alunos por meio das práticas inclusivas adotadas pelos professores e funcionários, contemplando a diversidade colocada (PAULON, 2005).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), Educação Especial, primordialmente, por estabelecer um planejamento pedagógico, no qual estejam previstos os recursos e serviços institucionais suficientes, assegurando-se o direito ao ensino escolar e garantindo-se o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo que apresente necessidades educacionais especiais, em todos os níveis de ensino – Infantil, Fundamental, Médio e Superior – e outras modalidades da educação escolar, quando for pertinente:

[...] Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, MEC/SEESP, 2001, p.17).

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTISMO: definições e políticas públicas inclusivas

Neste capítulo apresenta-se uma breve análise bibliográfica sobre as definições, sintomas e princípios diagnósticos classificadores do TEA, e também sobre as políticas públicas brasileiras voltadas a orientar tanto os profissionais do SUS, quanto a família da pessoa com deficiência.

3.1 O que é o Transtorno do Espectro Autista: definições, características e estigmas

O termo *Autismo* foi utilizado pela primeira vez por Eugen Bleuer, em 1911, tendo sido na época atribuído à esquizofrenia. Três décadas depois, em 1943, a partir de uma análise realizada por meio de um grupo de crianças de 2 a 8 anos, o médico Leo Kanner definiu o autismo como quadro clínico. O conceito elaborado por Kanner, ainda que tenha sido revisto e atualizado ao longo dos anos, é considerado, até os dias de hoje um marco nas pesquisas sobre o autismo em nível mundial.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado como uma alteração do desenvolvimento neurológico precoce, tendo como principais características os hábitos estereotipados e dificuldades de comunicação e de estabelecer relações sociais. Os sintomas apresentados pelo portador desse distúrbio podem variar muito em cada caso, desde problemas comportamentais, limitações na linguagem oral, déficit intelectual, alimentar, em diferentes níveis de complexidade (GRIESI-OLIVEIRA, K.; SERTIÉ, A. L, 2017). É possível constatar, portanto, a existência de sujeitos com o mesmo diagnóstico, porém, com variados níveis e características.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais ou *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) apresenta metodologias e critérios para o diagnóstico de transtornos mentais. Publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) desde 1953, sua quarta edição foi revisada em 2000 e teve vigência até maio de 2013, quando a quinta edição foi oficialmente publicada, o DSM-V.

Pela grande diversidade de características expressas nas pessoas com autismo, o DSM-V (APA, 2013) dividiu as categorias do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), reconhecidas internacionalmente, em três graus do desenvolvimento:

- 1) habilidades de interação social recíproca;
- 2) habilidades de comunicação;
- 3) presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Nessa classe de condições ainda estão incluídas cinco subcategorias diagnósticas: Transtorno Autista, o Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e

Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação (TID-SOE), sendo o autismo o transtorno prototípico desta categoria.

Ainda segundo o DSM-V, para o diagnóstico de TEA é importante avaliar possíveis associações com alguma condição médica ou genética conhecida ou até mesmo o fator ambiental; a relação com outros transtornos do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental, o comprometimento intelectual ou da linguagem concomitante, e quanto em nível de gravidade. Para tal, exige-se apoio muito substancial, apoio substancial ou apoio.

Com o lançamento da última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, a síndrome de Rett passou a não ser mais considerada TEA, pois seu gene MECP2 (do inglês *methyl-CpG-binding protein 2*) está presente quase que exclusivamente em meninas. A doença se desenvolve, normalmente, até os quatro anos de idade, e depois apresenta prejuízos cognitivos e neurológicos, desaceleração do crescimento da cabeça e o surgimento de alguns sintomas do TEA (HALGIN; WHITBOURNE, 2015).

A expressão Transtorno do Espectro Autista vem ganhando maior adesão em detrimento do termo Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), visto que o primeiro considera no mesmo espectro, além do TGD, outros diagnósticos, como o Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI), o Asperger e o Autismo, tendo em vista as características em comum, analisando suas variantes e seus respectivos graus de complexidade (SCHMIDT, 2013).

Pesquisas recentes apontam que 1% da população é atingida pelo TEA; os casos aparecem predominantemente entre os homens, em número quatro vezes maior em comparação às mulheres. Nas últimas décadas, os estudos em torno dos aspectos genéticos foram fundamentais para o avanço no entendimento e nas formas de tratamento do transtorno. Embora diversos fatores possam influenciar no desenvolvimento do distúrbio, atualmente, o TEA é compreendido como uma patologia complexa e heterogênea, e observa-se que a maioria dos casos envolvem a hereditariedade (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017, p. 234).

Em 2014, o Ministério da Saúde publicou o documento "Diretrizes de Atenção à Reabilitação de Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo", resultado da reunião de especialistas da área da saúde e representantes da sociedade civil. O documento consiste em levantamento bibliográfico da literatura nacional e internacional sobre o tema nos últimos 70 anos. Realiza-se um resgate histórico sobre o transtorno, alerta-se sobre as especificidades dos sintomas e tratamentos, e oferecem-se orientações tanto aos profissionais do SUS, quanto à família da pessoa com deficiência (BRASIL, 2014).

Vale destacar duas questões colocadas como fundamentais nessa publicação:

[...] a importância da detecção de sinais iniciais de problema de desenvolvimento em bebês que podem estar futuramente associados aos TEA e a necessidade do diagnóstico diferencial. A primeira se refere à necessidade de uma intervenção, o que aumenta a chance de maior eficácia no cuidado dispensado. A segunda questão se refere à construção de procedimentos que devem ser utilizados pela equipe multiprofissional responsável para o estabelecimento do diagnóstico e a identificação de comorbidade (BRASIL, *idem*, p.14).

Saber identificar os primeiros sintomas no bebê é essencial, uma vez que quanto mais cedo se submeter o paciente ao tratamento, maiores serão as chances de avanço em seu desenvolvimento. Somente por meio da capacitação de profissionais de atenção básica de saúde materna e infantil, o diagnóstico preciso do TEA é possível (BRASIL, *idem*).

Existem vários princípios diagnósticos para classificar o autismo, guiados majoritariamente pelos DSM-V (APA, 2013) e pela Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde (CID – 10).

O prejuízo qualitativo tanto na categoria social, quanto na comunicação, além de comportamento apresentando padrões restritos e repetitivos de interesses e atividades, são sintomas que auxiliam na compreensão do quadro diagnóstico do Autismo.

O CID-10 condiciona o diagnóstico do TEA ao aparecimento de anormalidades de desenvolvimento até os três anos de idade. O DSM-IV-TR dá mais especificidade e considera *atrasos* ou *funcionamento anormal* em pelo menos uma das áreas: interação social, linguagem para fins de comunicação social e jogos imaginativos ou símbolos, também com início antes dos três anos.

Segundo a DSM-V (APA, 2013), a função intelectual no transtorno do espectro autista exige uma investigação adequada, com reavaliação ao longo do período de desenvolvimento da criança, uma vez que o coeficiente de inteligência no transtorno do espectro autista pode ser variável, especialmente na primeira infância.

Os estudos avançam em direção a especificar cada vez mais os sintomas e particularidades do TEA, os profissionais capacitados procuram oferecer um diagnóstico o mais específico possível, bem como acompanhar a evolução de cada tratamento, sempre respeitando a singularidade de cada caso, tendo em vista que a interação com o ambiente social e físico é única em cada indivíduo.

Para chegar a um diagnóstico de transtorno autista em uma criança, ela deve apresentar pelo menos seis dos 12 sintomas característicos relacionados ao transtorno, listados na tabela a seguir, “sendo que pelo menos dois dos sintomas devem ser na área de interação social, pelo menos um na área de comunicação, e pelo menos um na área de comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados” (DSM-IV-TR *apud* SILVA,2009; MULICK, 2009, p.118).

Tabela 1 - Lista de sintomas do transtorno autista, por área, de acordo com os critérios do DSM-IV-TR (APA, 2003).

Comprometimento qualitativo da interação social
(a) Comprometimento acentuado no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social;
(b) Fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento (isto é, à sua faixa etária);
(c) Ausência de tentativas espontâneas de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (ex., não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse); ausência de reciprocidade social ou emocional.
Comprometimento qualitativo da comunicação
(a) Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar por meio de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
(b) Em indivíduos com fala adequada, acentuado comprometimento da capacidade de iniciar ou manter uma conversa;
(c) Uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
(d) Ausência de jogos ou brincadeiras de imitações sociais variados e espontâneos próprios do nível de desenvolvimento (isto é, de acordo com a faixa etária da criança).
Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades
(a) Preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco;
(b) Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais;
(c) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (ex., agitar ou torcer mãos e dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);
(d) Preocupação persistente com partes de objetos.

Fonte: DSM-IV-TR 2003 *apud* SILVA, MULICK, 2009, p. 119.

3.2 Políticas Públicas de Educação Inclusiva para alunos com TEA

O artigo 5º da Constituição Federal de 1988 prevê o direito à educação a todos, sem distinção social, cultural, intelectual ou de condição física. Ainda assim, ao longo da nossa história, esse direito constitucional foi negado às pessoas com necessidades especiais. Entretanto, as reivindicações travadas nas últimas décadas em torno da Educação Especial vêm conquistando reconhecimento legal, impulsionando a criação de leis específicas visando à proteção dos direitos da pessoa com TEA no âmbito educacional.

Nos anos 90, dois importantes acontecimentos impulsionaram a discussão sobre a inclusão escolar no Brasil. O primeiro, em 1990, conhecido como Declaração de Jomtien, na Tailândia, constitui uma declaração mundial em que “[...] a educação foi reconhecida enquanto ação fundamental para o progresso pessoal e social dos indivíduos” (COSTA, 2017, p.36), alertando para a necessidade da luta por uma educação de qualidade (UNESCO, 1990).

O segundo acontecimento foi um encontro internacional ocorrido na Espanha, em 1994, do qual resultou na Declaração de Salamanca, que trata de fomentar ações governamentais que visam a garantir a todos a oferta, o acesso e a permanência de uma educação de qualidade com práticas curriculares inclusivas (COSTA, 2017).

Destacarei a seguir três leis que influenciam o sistema educacional brasileiro, nos quais visam garantir o acesso e permanência as crianças com necessidades especiais.

1996 - Lei nº 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Sob essas influências internacionais, a Política de Educação Inclusiva passa a ser debatida no Brasil, sendo incorporada na Lei nº 9.394, de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Essa lei prevê a reorganização do sistema educacional, devendo adequar-se aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Conforme previsto na LDBEN, os Sistemas de Ensino devem assegurar aos alunos com NEE os seguintes direitos:

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...], 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; 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, [...] acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 19-20).

2012 – Lei nº 12.764/12: lei de amparo à pessoa com autismo

Sancionada pela presidente Dilma Rousseff em 2012, a Lei nº 12.764, também conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e diretrizes para sua consecução (SANTOS, 2014, p. 21). A partir dela, “os autistas passam a ser considerados oficialmente pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país, entre elas as de Educação Especial” (CUNHA; ZINO; MARTIM, 2015, p. 40).

O texto da lei apresenta os direitos das pessoas com autismo; estabelece as diretrizes para atendimento, inserção e interação do autista junto à sua comunidade; atribui ao poder público a responsabilidade na disseminação de informações públicas relativas ao transtorno e a suas implicações. (BRASIL, Lei nº 12.764/12).

Referente à esfera da Educação, o Parágrafo Único do inciso IV, art 3º, garante ao aluno com TEA incluído nas classes comuns do Ensino Regular o direito ao acompanhamento por profissional especializado, mediante a necessidade comprovada (BRASIL, Lei nº 12.764/12).

O art 7º prevê pena, com multa de 3 a 20 salários-mínimos sobre o gestor escolar ou a autoridade competente que recusar a matrícula de aluno com TEA, podendo implicar a perda do cargo, em casos de reincidência (BRASIL, Lei nº 12.764/12).

2015 – Lei nº 13.146/15: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) reitera e aprofunda os direitos da pessoa com deficiência, dispondo meios que assegurem sua aplicabilidade através de ações afirmativas e inclusivas, incentivando a igualdade.

No que se refere à Educação, a Lei nº 13.146 dá suporte ao “desenvolvimento de pesquisas de novas metodologias e técnicas pedagógicas voltadas à inclusão” (p.8). No art. 28, a lei determina que é de responsabilidade do poder público garantir o acesso ao ensino que proporcione oportunidades e condições de igualdade aos demais alunos.

Nesse mesmo artigo, destaca-se ainda a preocupação em assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, propondo a oferta de serviços inclusivos pelos sistemas educacionais; a formulação de um projeto pedagógico que institui o atendimento educacional especializado e serviços adaptados; o desenvolvimento de pesquisas que busquem novos métodos e técnicas pedagógicas; medidas que estimulem o desenvolvimento linguístico, cultural e profissional do estudante. Para garantir uma inclusão plena, por fim, a referida lei indica a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 13.146/15).

A LBI é clara ao afirmar que não basta aprimorar as condições de acesso da pessoa com deficiência à educação, é preciso garantir sua permanência no ensino de qualidade. Nesse sentido, além do acesso, a articulação intersetorial se faz necessária na formulação e na aplicação de práticas adaptadas para a inclusão do aluno com NEE no ensino regular.

Tanto a Lei nº 13.146 quanto a Lei nº 12.764 buscam amparar legalmente o desenvolvimento das pessoas com TEA e/ou outras deficiências, atribuindo essa responsabilidade ao poder público, destacando ainda o papel fundamental dos profissionais, familiares e de toda a sociedade para uma inclusão efetiva. Ambas as leis convergem sobre a necessidade da articulação entre todos os setores pertinentes, criando uma rede interligada para que as pessoas portadoras de deficiências tenham seus direitos garantidos, por meio do incentivo na formação de profissionais capacitados e da participação de todos na formulação de políticas públicas.

2018 - Lei nº 6.432/18: lei referente à política municipal de educação especial da educação inclusiva da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro

No dia 20 de dezembro de 2018, o prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, sancionou a lei de autoria do Poder Executivo que dispõe sobre as políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação da Rede Municipal de Ensino.

A lei apresenta diretrizes que garantem a prioridade na matrícula e vagas para crianças com deficiência na Educação Infantil, modalidades Creche e Pré-escola, e para jovens e adultos com deficiência na EJA nos turnos diurnos, destacando a manifestação expressa da família e do próprio aluno nas decisões sobre o seu processo escolar. Procura-se garantir o oferecimento às pessoas com NEE um atendimento educacional especializado; a busca pela eliminação de barreiras e a promoção da acessibilidade e dos serviços de apoio especializado; a oferta da Educação Bilíngue por meio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS / Língua Portuguesa; o atendimento educacional especializado domiciliar; o atendimento pedagógico hospitalar; e a prática de atividades esportivas inclusivas.

Data de 8 de agosto de 2019 a regulamentação da lei pela Secretaria Municipal de Educação do Rio do Janeiro (SME/RJ).

4 A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO ENSINO REGULAR

Após contextualizar a Educação Especial no Brasil e as necessidades fundamentais que justificam sua pertinência, por meio de alguns fatos históricos e da apresentação de políticas públicas para pessoas com TEA, neste tópico abordo o processo de escolarização de crianças com TEA no ensino regular. O objetivo dessa escolarização é proporcionar um ensino inclusivo pensado nas necessidades reais do aluno, respeitando suas particularidades, de modo que ele disponha de equipe profissional especializada e demais recursos para que o ensino seja de qualidade (LIRA, 2004).

4.1 O processo de escolarização e os atores envolvidos

Previsto na LDBEN de 1996, pessoas com necessidades escolares especiais têm assegurado o direito de acesso ao ensino regular em turmas comuns, e a Educação Especial passa a ser considerada uma modalidade de educação escolar, como um serviço complementar oferecido dentro do sistema educacional brasileiro. Apenas em 2012, com a instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei nº 12.764), o autismo foi reconhecido oficialmente como deficiência, dando mais viabilidade a políticas brasileiras inclusivas.

O processo de escolarização de alunos com TEA deve ser gradual e regular, analisado e adaptado de acordo com as necessidades especiais individuais de cada aluno. Para alcançar o desenvolvimento máximo das capacidades do aluno, existe uma rede formada por diversos atores como profissionais da educação e da saúde, estudantes e a família para a elaboração e utilização desse processo (CARVALHO, 2017).

Segundo a professora e pedagoga Patrícia Moro (2017) a convivência com os diferentes estímulos, comportamentos e pensamentos presentes nas turmas regulares é essencial para o “seu desenvolvimento intelectual, motor e social”. Ainda assim, quando necessário, as escolas especiais são fundamentais para a assistência desses alunos com “especialistas que auxiliem em suas problemáticas motoras, cognitivas e sensoriais”, além de progredir a aprendizagem adquirida na escola regular.

O processo de inclusão de pessoas com NEE implica uma reforma profunda no sistema educacional, com adequação do currículo, reformulação das práticas pedagógicas de ensino e de avaliação, atividades que integrem os alunos e a adaptação de estruturas físicas para garantir a acessibilidade.

Com base nos dados do Censo, constata-se o crescimento do ingresso de alunos com NEE no ensino regular desde a última década. Foram 43.923 matrículas em 1998 e 110.536 em 2002, já em 2017 o número de matrículas na educação básica multiplicou-se para 827.243.

Na inclusão escolar do aluno com TEA estão envolvidos: escola, professores, psicólogos, família, mediador escolar e demais estudantes. Cada grupo desempenha um papel atuante no processo educacional, como será exposto a seguir.

Função da Escola

Segundo Frias e Menezes (2009), na educação tradicional a escola era organizada de maneira que todos os alunos deveriam se adaptar a ela. Com a inserção da Educação Especial, essa lógica se inverte e a escola passa a ser pensada como um espaço adaptado às necessidades e particularidades de cada aluno, oferecendo um ensino de qualidade a todos, igualmente:

Considerando que cada aluno numa escola apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio da escola hoje é trabalhar com essa diversidade na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino e aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que sejam incluídos neste processo todos os que dele, por direito, são sujeitos (FRIAS; MENEZES, 2009, p. 10).

Cutler (*apud* SERRA 2010, p. 171) descreve critérios para possibilitar a inclusão de crianças autistas a partir da reestruturação escolar:

- A escola deve conhecer as características da criança e prover as acomodações físicas e curriculares necessárias.
- O treinamento dos profissionais deve ser constante e a busca de novas informações um ato imperativo.
- Deve-se buscar consultores para avaliar precisamente as crianças.
- A escola deverá preparar-se, bem como os seus programas, para atender a diferentes perfis, visto que os autistas podem possuir diferentes estilos e potencialidades.
- Os professores devem estar cientes que inclusive a avaliação da aprendizagem deve ser adaptada.
- É necessário estar consciente que para o autismo, conhecimento e habilidades possuem definições diferentes.
- É preciso analisar o ambiente e evitar situações que tenham impacto sobre os alunos e que as performances podem ser alteradas se o ambiente também for.

- A escola deverá prover todo o suporte físico e acadêmico para garantir a aprendizagem dos alunos incluídos.
- A atividade física regular é indispensável para o trabalho motor.
- A inclusão não pode ser feita sem a presença de um facilitador e a tutoria deve ser individual. Um tutor por aluno.
- A inclusão não elimina os apoios terapêuticos.
- É necessário desenvolver um programa de educação paralelo à inclusão (a autora propõe a Análise do Comportamento Aplicada) e nas classes inclusivas o aluno deve participar das atividades em que ele tenha chance de sucesso, especialmente das atividades socializadoras.
- A escola deverá demonstrar sensibilidade às necessidades do indivíduo e habilidade para planejar com a família o que deve ser feito ou continuado em casa.
- Ao passo que as pesquisas sobre o autismo forem se aprimorando, as práticas também deverão ser e, por isso, é importante a constante atualização dos profissionais envolvidos.

As dificuldades impostas pela deficiência passam a ser vistas como problema do ambiente e não no aluno, e a proposta, além da aceitação das diferenças, é a valorização delas, o que é fundamental para o respeito à diversidade.

Função do Professor

A educação brasileira passa por muitas dificuldades por falta de investimento público; há turmas excessivamente volumosas, evasão escolar, falta de professores e ausência de apoio de recursos básicos. Equivocadamente, o professor muitas vezes é o único responsabilizado pelo desenvolvimento do aluno, e é desafiado, mesmo sem os devidos recursos, a levar o aluno a sua máxima capacidade de aprendizagem e compreensão, sem a expectativa de que cumpra estágios de desenvolvimento previsíveis e predeterminados. Mantoan (2015) expõe a importância da percepção do professor em relação à individualidade do aluno e da necessidade de adaptação para melhor aprendizagem:

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades. Também é fundamental que o professor nutra elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e não desista nunca de buscar meios para de ajudá-los a vencer os obstáculos escolares (MANTOAN, 2015, p. 71).

Junto aos pedagogos, é função dos professores analisar o cotidiano de forma singular e plural, e formular estudos que contraponham métodos de ensino inadequados. A formação continuada desses profissionais é de suma importância para o sistema educacional e pedagógico. No momento de planejar suas aulas, é fundamental a compreensão do professor quando houver alunos com NEE em sua turma. O professor deve considerar as dificuldades dos alunos incluídos, buscando, sempre que possível, recorrer ao apoio da equipe escolar, a terapeutas e familiares desses alunos, com o intuito de promover um ambiente que seja favorável ao desenvolvimento dos objetivos traçados desses estudantes.

Função do Psicólogo

Os psicólogos auxiliam a inclusão dos alunos no âmbito escolar. No caso dos alunos com TEA, um profissional com conhecimento específico em autismo é diferencial, por reconhecer os sintomas e conhecer as técnicas adequadas de socialização para cada diagnóstico.

Ellis (1996) expõe a importância da sensibilidade e do comprometimento do psicólogo com a criança, para que as propostas terapêuticas realmente a beneficiem. De acordo com Souza (2004), o psicólogo também ajuda os pais a compreenderem, discutirem, entenderem, além de trazer à tona sentimentos universalmente presentes em todos aqueles que têm filhos com problemas, ou seja, negação, culpa, frustração, impotência, ressentimento, raiva, rejeição, além de fantasias diversas.

No contexto educacional, a psicologia proporciona ferramentas para ajudar a atribuir identidade ao autista e melhor interação do professor com o aluno em sala de aula, em sua amplitude. A função do psicólogo é assessorar a equipe educacional como um todo, a fim de viabilizar o desenvolvimento de habilidades e competências educacionais e pedagógicas na trajetória escolar da criança com TEA.

Função da Família

Estudos psicopedagógicos demonstram que o envolvimento da família é essencial para o desenvolvimento humano, e evidenciam a relevância de sua relação com a escola para a implementação de pesquisas que levem em conta esses dois contextos, possibilitando a percepção da singularidade de cada aluno em sua plenitude (MOSCHINI, 2013).

Crianças com autismo precisam ouvir mais de uma vez, precisam de limites, fronteiras, regras, organização, e também precisam que suas vontades e opiniões sejam ouvidas e consideradas. Se a família compreende seu papel como um

alicerce para que a criança autista se sinta dela pertencente e em segurança, grandes são as possibilidades de progresso em seu desenvolvimento. Segundo o Movimento Orgulho Autista Brasil, espera-se "que saibam ser firmes, mas humanos", e que estejam atentos, pois a melhor forma como a criança aprende quem pode dizer é ela mesma.

De acordo com Gauderer (*apud* SOUZA, 2004), os pais que têm filhos com problemas sofrem. Isso é inevitável e sem exceção, e sofrem tanto mais quanto maior for a problemática do filho, a dificuldade de tratamento, a cronicidade do processo e o nível de sensibilidade. A equipe pedagógica da escola deve estar apta a orientar, compreender e discutir, a fim de amenizar o chamado estresse parental.

Em parceria com a escola e oferecendo um ambiente familiar propício, a família desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno autista. Dar continuidade, em casa, aos aprendizados, tarefas educacionais e terapêuticas desenvolvidas pela escola, e ter participação ativa e consciente nas decisões do sistema escolar e de ensino são diferenciais para o desenvolvimento da criança.

4.2 O papel da mediação escolar

Todo aluno diagnosticado com transtorno do espectro autista possui direito a um mediador escolar, considerado um atendimento educacional especializado, e deve ser oferecido pela unidade de ensino. A formação desse profissional pode estar ligada à saúde ou à educação, e sua atuação objetiva intermediar as relações e situações em que esses alunos encontrem dificuldades de mobilidade, interpretação, comunicação e linguagem, ação ou comportamento.

O mediador atua em todo o ambiente escolar, na sala de aula, em áreas abertas como quadras e pátios, e também o acompanha nas aulas externas em aulas-passeios, quando necessário; por isso, definitivamente, é a pessoa que passa mais tempo com a criança nesse meio. Esse profissional poderá acompanhar a criança em diversas fases, desde o desfralde à alfabetização, em brincadeiras e no ensino de conteúdos.

O acompanhamento do mediador objetiva desenvolver o aluno em suas máximas capacidades, sugerindo práticas de aprendizagem adequadas, e se afastando, quando necessário, para promover a independência e a autonomia do aluno. A principal função do mediador é

dar suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar, sem com isso substituir o papel do professor regente. O mediador acompanha o dia a dia do aluno, realizado em concordância com a equipe escolar, as adaptações necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem do educando. No caso de alunos com deficiências motoras severas ou múltiplas, o mediador também auxilia nas

atividades de locomoção e de vida diária na escola (GLAT; PLETSCH, 2012, p.24).

Visto que “a simples presença de palavras não garante a qualidade no desenvolvimento da comunicação” (ELLIS, 1996, p.29), o mediador possui papel importante ao atentar para a linguagem verbal, os significados e, principalmente, as interpretações dadas pelos alunos no desenvolvimento escolar ou social. No aspecto da interação, o mediador busca facilitar a comunicação com as outras crianças, ajuda a participar das atividades sociais e expõe a expectativa social sobre o comportamento da criança em cada ambiente.

Um mecanismo que auxilia o processo de observação e de avaliação do mediador em relação ao aluno mediado é o Plano de Desenvolvimento Individual do aluno (PDI). Esse plano é amparado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13146/2015) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996). Ele visa a orientar o atendimento de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O plano deve ser elaborado no início de cada ano letivo e contar com a participação dos professores, dos pais e da equipe responsável pela gestão escolar. Com o propósito de elaborar objetivos para que o aluno em questão consiga superar ou compensar as barreiras diagnosticadas no âmbito da sala de aula e no próprio espaço de moradia.

O mediador leva as necessidades e progressos do aluno vividos na rotina escolar à equipe terapêutica, à equipe escolar e aos familiares, a fim de desenvolver práticas pedagógicas a partir das dificuldades específicas do aluno, em respeito a sua individualidade. Estar a par do projeto pedagógico da escola e contar com uma equipe multidisciplinar coesa é fundamental para a inclusão escolar do aluno com TEA.

Entre os aspectos possíveis de serem estimulados no aluno pelo mediador, os mais relevantes nesta pesquisa são: reciprocidade social e interação, apoio ao discurso e desenvolvimento do diálogo e comunicação verbal, percepção da linguagem corporal e emoções, estímulo à imaginação, interpretação e compreensão de mensagens, organização e rotina e aspectos comportamentais.

A interação entre o mediador e o aluno baseia-se na confiança e no afeto. Ele precisa se sentir em segurança para o desenvolvimento do laço afetivo, essencial instrumento pedagógico para a aprendizagem, e o estímulo da memória e da cognição.

5 RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO MEDIADORA DE UM ALUNO EM UMA ESCOLA REGULAR PARTICULAR NA ZONA OESTE DO RIO DE JANEIRO

A fundamentação teórica sobre a inclusão escolar e a educação especial, neste capítulo, está relacionada com a minha experiência profissional em 2017 como mediadora pedagógica de um aluno de nove anos de idade no ensino regular de uma escola particular, o qual chamei aqui de Pedro, a fim de preservar a sua privacidade e a dos envolvidos para a elaboração deste trabalho.

Pedro apresenta dificuldade de comunicação, interação, concentração, impulsividade, bem como dificuldades comportamentais. As crianças autistas precisam de um acompanhamento específico, visto suas limitações nos campos social, comportamental e comunicativo. Minha formação acadêmica de graduação, aliada a cursos que tenho realizado na busca de respostas teóricas a situações vivenciadas na prática escolar voltadas para o TEA, possibilitou-me o reconhecimento das dificuldades e capacidades desses alunos para o desenvolvimento de estratégias eficazes de aprendizagem e convivência.

Durante o ano de 2016, Pedro havia sido acompanhado diretamente por uma professora regente e uma professora auxiliar, que permaneceram no ano seguinte em sua turma. Fui designada a mediar a aprendizagem de Pedro desde o início do ano letivo seguinte (2017). Tendo em vista as grandes mudanças no ambiente escolar, foi especialmente importante e urgente construir uma relação afetiva e confiável com ele.

5.1 Primeiras impressões como mediadora: caracterização do aluno na sala de aula regular, o ambiente escolar e a estrutura pedagógica de ensino

Pedro já havia iniciado um bom vínculo afetivo com as professoras, especialmente com a antiga mediadora, e eventualmente trocava nossos nomes. As novidades desestruturaram a rotina de Pedro, e naturalmente lhe trouxeram insegurança e desorganização em seu ambiente escolar, por isso minha preocupação inicial foi construir um ambiente seguro e pacífico, a fim de contribuir para a vivência das mudanças da forma mais tranquila possível, e também fortalecer o nosso vínculo afetivo. Minha relação com Pedro foi, portanto, construída, e a confiança dele foi conquistada gradualmente.

Segundo Manoel (2016), "ser afetivo é utilizar o campo emocional como um eficaz e real instrumento pedagógico, mediando a aprendizagem, trabalhando a memória e a cognição". O papel da afetividade no sistema educacional e pedagógico supera o âmbito da aprendizagem, ela interfere diretamente no processo de desenvolvimento da personalidade da criança, refletindo-se em suas atitudes e expressões. Conforme expõe Almeida, o desenvolvimento da afetividade está totalmente ligado aos campos da racionalidade:

Cada estágio da afetividade, quer dizer as emoções, o sentimento e a paixão, pressupõem o desenvolvimento de certas capacidades, em que se revela um estado de maturação. Portanto, quanto mais habilidades se adquire nos campos da racionalidade, maior é o desenvolvimento da afetividade (ALMEIDA, 1999, p. 48)

No início do processo de adaptação de Pedro ao novo corpo pedagógico, ele apresentou visível resistência. Era recorrente não aceitar as regras nas brincadeiras estabelecidas pelos alunos ou pela professora, apresentar grande agitação, correndo irritado pela escola, levantando da carteira muitas vezes e pedindo para se retirar durante a aula, pois quando estava ansioso gostava de relaxar no pátio correndo, fatos estes que eram vistos como prejudiciais para o desenvolvimento da aula, além de distanciá-lo da turma.

Como mediadora, pretendi direcionar o trabalho de modo a oferecer um ambiente estruturado e reforçar o aprendizado; também objetivei estimular Pedro a refletir sobre suas atitudes, de forma que houvesse uma mudança comportamental. Demonstrava também que ele poderia confiar em mim, e que estaria ao seu lado em todos os momentos que precisasse de ajuda e o apoiaria em suas conquistas. Inicialmente Pedro recorrentemente dizia que não era capaz de fazer determinada tarefa proposta para turma, aos poucos Pedro foi se tornando mais confiante e nosso vínculo afetivo mais estável.

A título de ilustração, a figura 1 abaixo mostra a imagem de um cartão que Pedro fez para mim. De um lado do cartão está escrito uma mensagem avisando que ele iria fazer uma viagem especial no final de semana com sua mãe. Já a figura 2 representa o verso desse mesmo cartão; nela é possível observar o desenho da trajetória de sua viagem.

Juntamente ao aviso afetuoso no cartão que Pedro me oferece, podemos observar também a sua linguagem escrita. Constata-se, pois, que ele consegue estabelecer com êxito uma comunicação de seu desejo.

Figura 1 – Um cartão de aviso afetuoso



Figura 2 – Desenho do cartão

5.2 As práticas pedagógicas realizadas na aprendizagem mediada do aluno

A escola em que Pedro estudava utilizava uma agenda como instrumento de organização e de autonomia para ajudar o aluno a se programar e antecipar alguns acontecimentos. No primeiro mês de mediação, sugeri e conversei com Pedro. Pedi-lhe que escrevesse em *post-its* acontecimentos importantes, como datas de avaliações, passeios culturais, eventos ou atividades importantes propostas pela escola ou pela professora. Diariamente conversávamos sobre a relevância desses acontecimentos e os transcrevíamos para a agenda, além de lembrar os demais já anotados. Ele concordou e gostou da ideia, inicialmente.

O momento inicial de conhecimento entre mim, Pedro, a família e a equipe escolar foi de aproximadamente três meses. Nesse período, notei que a presença do pai era constante na escola; ele estava sempre disposto a participar das reuniões propostas pelo corpo escolar e buscava o seu filho na escola duas vezes na semana. Pedro era muito ligado ao seu pai. A figura 3 abaixo, ilustra um passeio muito especial que os dois fizeram ao Cristo Redentor, ela foi uma atividade proposta em sala, orientada pela professora regente.

Figura 3 – Um desenho representado por Pedro de um passeio que fez com o pai

Nesse momento de observação procurei estudar estratégias que pudessem auxiliar Pedro no convívio social no ambiente escolar. Com base nas experiências vivenciadas e observadas nesse período, surgiu a ideia do *sistema de economia de fichas* como estratégia para o estímulo de novos comportamentos e a extinção de outros. As figuras 4 e 5 a seguir, ilustram esse *sistema*.

Figura 4 - Ilustração do *sistema de economia de fichas*

COMBINADOS	FICHAS
Respeitar as regras da fila.	● ● ● ● ●
Durante a aula ficar sentado no seu lugar.	● ● ● ● ●
Quando levantar a mão, só falar quando a professora disser: Pode falar	
Não empurrar, nem bater nos amigos.	●
Respeitar as regras das brincadeiras.	●

Resolução!

Figura 5 – Ilustração do sistema de economia de fichas

COMBINADOS	FICHAS
Respeitar as regras da fila.	
Durante a aula ficar sentado no seu lugar.	
Quando levantar a mão, só falar quando a professora disser: Pode falar	
Não empurrar, nem bater nos amigos.	
Respeitar as regras das brincadeiras.	

Nome do Aluno: _____
 Data: _____
 Assinatura do Aluno: _____
 Assinatura do Professor: _____

O *sistema de economia de fichas* é um programa que utiliza fichas, pontos ou símbolos para reforçar e motivar comportamentos desejáveis e desestimular os indesejáveis. De acordo com o comportamento manifestado pelo aluno, as fichas são dadas ou retiradas. Devido à consequência imediata da atitude do aluno, "reduz a distância entre a emissão do comportamento e a consequência apropriada a cada comportamento emitido" (BERTELLI; CRUZ; MARAFÃO, 2012).

O sistema foi utilizado como reforço positivo. Com o auxílio da coordenação pedagógica responsável pelos alunos incluídos, dos professores da turma e dos

familiares de Pedro, por meio de reforço positivo, buscamos elencar os comportamentos inadequados, substituindo-os pela meta dos adequados. Em seguida colocamos o registro listado em um quadro. Todos os comportamentos vistos como adequados eram sempre revistos e combinados com o aluno.

O apoio da coordenação de mediação nos encontros de supervisão foi fundamental para a reflexão e a elaboração de práticas educacionais inclusivas na rotina de Pedro. O diário de campo, juntamente a um olhar sensível da coordenadora de mediação, que por sua vez é mãe de um jovem com TEA, eram cenários inspiradores para conversas a respeito das dificuldades de Pedro.

Como Pedro apresentava dificuldade em permanecer na fila ou quando isso ocorria, ele queria ser sempre o primeiro, um dos combinados escritos no quadro era "respeitar a regra da fila sugerida pela professora". Toda semana ela me avisava qual seria a regra da semana seguinte, o que me possibilitava preparar Pedro para tal. Essas regras poderiam variar, por exemplo, em organizar a fila em ordem alfabética crescente, decrescente ou por ordem de tamanho. As regras eram estabelecidas conforme o critério da professora, como uma brincadeira e da forma que ela percebesse ser mais apropriada ao momento.

A cada comportamento positivo, Pedro era parabenizado e recebia uma bolinha amarela que representava uma "moeda de ouro". A ideia do "baú" e das "moedas de ouro" surgiu após Pedro comentar comigo que havia ganhado um cofrinho que "falava", pensei então em relacionar as bolinhas amarelas a "bolinhas de ouro", isto é, bolinhas valiosas, assim como suas atitudes positivas. Retiradas de um baú para colar no quadro, as bolinhas amarelas eram como fichas que ele acumulava ao longo do dia, até nosso encontro que acontecia na hora da saída, momento em que conversávamos e analisávamos juntos os acontecimentos do dia. Víamos então, se as reações haviam sido positivas ou negativas, e suas consequências.

A intenção do *sistema de economia de fichas* é tornar visual os "combinados" e estimular a conquista do aluno ao parabenizá-lo e recompensá-lo com prêmios de pequeno, médio e longo prazo. Isso estimula o aluno a superar seus desafios e a orgulhar-se das conquistas. No caso de Pedro, os prêmios de pequeno prazo eram as bolinhas; os de médio prazo, fichas para colorir; e os de longo prazo, algum "combinado" com o pai. A tendência desse sistema é substituir gradualmente a recompensa do reforço positivo por elogios e congratulações. Essa intervenção permitiu que Pedro visualizasse concretamente os comportamentos socialmente adequados e que se automonitorasse.

Grande parte da turma era composta por alunos competitivos, o que afetava Pedro diretamente. Ele evitava, por exemplo, participar de jogos competitivos, por saber de sua incapacidade de lidar com a frustração caso perdesse. Também na formação da fila, feita diariamente e estabelecida por ordem de chegada, ele tinha extrema dificuldade de permanecer em seu lugar quando não conseguia ser o primeiro, conforme mencionado. Inicialmente combinamos que ele ficaria sempre no

meio da fila; com o tempo, Pedro conversou comigo sobre sua insatisfação e o sentimento de injustiça por nunca ser o primeiro. Tal inquietação demandou uma conversa com a professora e a coordenação para implementação de novas práticas na rotina da turma.

A sugestão feita à professora, depois da supervisão com a coordenação de mediação, para complementar a demanda de Pedro, foi que a turma se organizasse na fila predeterminada pela professora. Desse modo, ocorria um revezamento dos primeiros lugares, que os alunos julgavam melhores, por meio de uma escala, que poderia ser em ordem alfabética ou por tamanho. Depois de algum tempo de estabelecida a nova regra, visivelmente, a ansiedade dos alunos diminuiu, e constatou-se relativa tranquilidade para todos os envolvidos na formação da fila. Em julho, quatro meses após as mudanças na organização da fila, foi a primeira vez que Pedro respeitou as regras e permaneceu em seu lugar em todas as filas do dia. Ao fim do ano, os regulamentos pareciam ultrapassados, pois os alunos não mais disputavam os lugares considerados melhores anteriormente, e Pedro passou a aceitar seu lugar, desejado ou não, nessa e em outras filas, com mais frequência e tranquilidade. A figura 6 a seguir consiste na representação do *sistema de economia de fichas* ao final do ano. Pedro toda vez que percebia ter alcançado um combinado, ele próprio registrava o fato em sua ficha:

Figura 6 – Ilustração do *sistema de economia de fichas* de fichas ao final do ano

COMBINADOS	FICHAS
Respeitar as regras da fila.	
Durante a aula ficar sentado no seu lugar.	
Quando levantar a mão, só falar quando a professora disser: Pode falar.	
Não empurrar, nem bater nos amigos.	
Respeitar as regras das brincadeiras.	
Ser solidário. Diminuir o sofrimento do amigo.	

Já a figura 7 ilustra um bilhete de despedida que Pedro me escreveu ao final do ano de 2017, no qual ele avalia seu próprio desenvolvimento. Por sua vez, a figura 8 reproduz outra despedida de Pedro endereçada a mim, desta vez em forma de desenho, realizado na aula de artes, no qual apareço como figura central.

Figura 7 – Bilhete de despedida do final do ano de 2017

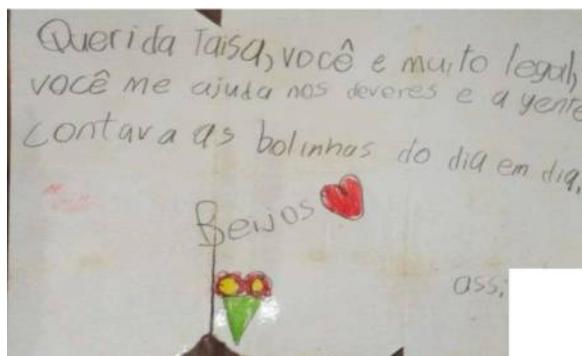


Figura 8 – Desenho de despedida do final do ano de 2017



No segundo semestre, outro instrumento de mediação usado foi a metáfora do pote de água. Observei que Pedro ainda demonstrava uma grande dificuldade de perceber que algumas de suas atitudes incomodavam ou irritavam seus colegas, como dar apelidos pejorativos ou rir dos colegas quando perdiam nos jogos ou tiravam uma nota mais baixa que a dele. Então, no início de uma aula, mostrei-lhe um pote que levava, e combinamos que todas as vezes que ele irritasse alguém, eu escreveria o ocorrido no papel, leríamos juntos a situação descrita e depois encheríamos um pouco o pote com água. Ele perguntou o que aconteceria se o enchêssemos demais, e eu lhe respondi que veríamos isso juntos ao longo do dia. Anotei as provocações de Pedro aos amigos, e no fim da aula, após brincar no quintal com os colegas, um amigo insistiu na brincadeira quando já estavam retornando para a sala, o que deixou Pedro ansioso, provocando uma troca de empurrões.

Chegando à sala, enchemos o pote e ele transbordou. Pedro compreendeu o processo e pediu desculpas ao colega. Expliquei também que o pote dele podia transbordar ocasionalmente, que ele também podia se incomodar com o

comportamento de algum colega, mas que nesses momentos o importante era expressar o que não lhe agradasse de forma tranquila.

No dia seguinte, continuando a trabalhar com o Pedro o relacionamento com os colegas, conversamos pela manhã sobre “ser solidário, diminuir o sofrimento do amigo”. Ele perguntou o significado da solidariedade e falei-lhe da importância de ajudar e de apoiar os colegas quando tirassem notas baixas ou perdessem nas brincadeiras, por exemplo. Ao longo desse dia, também anotei as provocações de Pedro com os colegas, e toda vez que acontecia, íamos ao bebedouro, líamos o ocorrido e enchíamos o pote de água. Ele percebeu a metáfora de que o pote cheio sempre transborda e entendeu que com o acúmulo de irritações, os colegas também podiam ter reações que lhe desagradassem. Utilizei a técnica do pote d'água algumas vezes, alternadamente, quando julgava interessante, motivada pelo retorno de atitudes que estavam melhorando ou por necessidade de mais reflexão sobre um determinado assunto.

5.3 Análise dos registros da mediadora sobre o desenvolvimento do aluno frente às atividades elaboradas conforme uma estratégia comportamental

Pedro apresentava com mais constância sinais de ansiedade; no entanto, a frequência com que pedia para se retirar da sala diminuiu consideravelmente. Ao longo do ano, por instrumento do *sistema de economia de fichas* foram observadas as seguintes mudanças no comportamento de Pedro: aumento gradual do tempo de permanência em seu lugar na sala de aula, administração parcial de sua impulsividade e uma melhora progressiva na capacidade de se expressar oralmente.

Eu acompanhava o Pedro no momento em que ele realizava os exercícios denominados Trabalhos Independentes, que consistiam em exercícios para nota que os alunos faziam sozinhos, sem a ajuda da professora ou de outros colegas. Quando necessário, auxiliava-o nas interpretações de texto. No início do ano, em praticamente todos os TIs, Pedro pedia-me para realizar os trabalhos na biblioteca. Durante essa dinâmica, também fizemos uso do reforço positivo das bolinhas amarelas. A frequência de solicitações para ida à biblioteca diminuiu, ele só demandava quando precisava se concentrar mais, algumas vezes em função da complexidade dos trabalhos.

Pedro passou a aceitar as regras das brincadeiras estabelecidas pela professora ou pelos próprios colegas. Havia duas crianças que eram mais próximas ao Pedro: uma acompanhava-o desde a educação infantil; a segunda pertencia a outro turno no ano anterior. A última criança, representada na figura 9, construiu com ele um vínculo afetivo de amizade ao longo do ano. Essa relação construiu-se por meio de desentendimentos e de reconciliações. Pois esse amigo questionava os comportamentos vistos por ele como inadequados e depois buscava entender como

era o funcionamento de Pedro e suas limitações. Isso promoveu um vínculo de confiança entre os dois, principalmente para Pedro, que começou a se sentir seguro ao lado desse amigo. Quando aconteciam trabalhos em grupo, essa mesma criança buscava explicar e mediar às relações entre os colegas. Esses acontecimentos favoreceram na relação de respeito entre eles.

O somatório de acontecimentos vivenciados por Pedro dentro do ambiente escolar favoreceu a ele um melhor entendimento da dinâmica acerca das relações entre seus colegas e professores. Como quando, por exemplo, ele comentou que “não é fácil ser professor”, no dia em que quis ajudar a professora auxiliar de outra turma a impedir a passagem de crianças para a quadra molhada, devido ao risco de escorregarem. Nesse dia, Pedro se sentiu útil por ajudar e mostrou indignação com o fato das crianças não respeitarem aquele combinado. Nesse dia, regressamos à sala e o parabeneizei por ter respeitado todos os combinados no recreio e também por ter sido solidário com a professora. Ele ficou muito feliz e repetiu várias vezes que estava “muito feliz nessa terça-feira”.

Figura 9 – Atividade proposta pela professora em que Pedro o ilustra contando um segredo para seu amigo



Em um dos últimos dias de aula, no horário de arrumar as mochilas e ir para casa, Pedro mexeu na mochila de uma colega e depois saiu da sala sem falar com nenhuma professora. Ela reclamou comigo em seguida e, ao encontrarmos Pedro, ela disse-lhe que não havia gostado do ocorrido. Diante dessa situação, Pedro desculpou-se. A frequência, a rapidez e a tranquilidade com que Pedro reconhecia suas falhas aumentaram consideravelmente.

Foi perceptível a evolução comportamental de Pedro. No início do ano ele parecia nunca refletir sobre suas atitudes espontaneamente; já no fim do ano,

conseguia identificar os pontos em que tinha melhorado e aqueles para os quais ainda precisava se dedicar mais.

5.4 Reflexões da experiência como mediadora

No início da mediação, Pedro vivenciava uma série de mudanças no ambiente escolar; por meio da observação e do diálogo, nosso vínculo afetivo se desenvolveu. Para o apoio educacional e o estímulo de suas habilidades foram propostas atividades diversas.

Separar um tempo específico, como no fim ou no início das aulas foi de suma importância para a construção da nossa relação. Isso me possibilitou encontrar técnicas pedagógico-educacionais mais adequadas para Pedro. Por intermédio do diálogo, em nossas conversas pela manhã e durante as retrospectivas diárias ao fim da aula feitas com Pedro desde os primeiros dias era possível antecipar alguns acontecimentos e refletir sobre outros, quando necessário.

Nas intervenções comportamentais, é importante lembrar que crianças com TEA precisam de mais estímulo para a execução de tarefas repetitivas ou que considerem monótonas, principalmente no início da intervenção. Com o devido estímulo, a criança fica satisfeita por se sentir capaz de realizar as atividades, possibilitando que “o círculo vicioso de não realização de tarefas, reprimidas e diminuição da autoestima possa ser quebrado” (ZAMBOM; OLIVEIRA; WAGNER, 2006).

Constantemente, no início, Pedro dizia: “não vou conseguir”, frente a alguma atividade. A frequência dessa postura diminuiu ao longo do ano, o medo da frustração já não o dominava sempre. A elevação da autoestima e a construção da autoconfiança do aluno foram possíveis por meio de elogios e de incentivo, e da criação de estratégias adequadas de socialização junto ao aluno e ao corpo pedagógico.

A presença de Pedro na escola corroborou para o incentivo do ambiente escolar ser mais inclusivo. As decisões foram planejadas, a fim de reestruturar a turma e a escola no que fosse preciso para a melhor adaptação e bem-estar de todos os alunos, ainda que por desconforto de um único dele precisássemos rever o funcionamento dos processos.

Pedro desenvolveu surpreendentemente sua linguagem oral e escrita durante o ano. A ajuda da família nesse processo foi essencial. Os familiares foram muito presentes e davam continuidade em casa ao trabalho de estimulação tanto psicológica quanto pedagógica desenvolvido na escola.

A percepção das emoções e a linguagem corporal de Pedro também apresentaram melhora. Ele passou a perceber com mais frequência à reação de seus colegas, reconhecendo com mais facilidade quando estavam irritados, tristes

ou felizes em relação a alguma atitude dele. Ainda nesse aspecto, sua resposta diante dessas reações também foi significativa.

O reforço positivo era usado quando Pedro tinha êxito em nossos combinados e quando se comportava adequadamente, tendo resultados significativos em seu comportamento. Ficou claro que a utilização de jogos, brincadeiras educativas e sensoriais estimularam a flexibilidade e a competitividade saudável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei analisar neste estudo a importância da mediação escolar voltada para o Transtorno do Espectro Autista, sob uma perspectiva inclusiva. A partir de minha própria experiência profissional, discorri sobre aspectos práticos do acompanhamento, salientando a relevância do ensino estruturado e o papel do mediador no sistema pedagógico.

Percebi ao longo do trabalho a importância da equipe multidisciplinar para o desenvolvimento pleno dos alunos. No caso relatado, a equipe escolar se empenhou para propiciar um ambiente acolhedor que favorecesse a atuação de Pedro como agente ativo e participativo nos espaços escolares.

Construí instrumentos de acordo com a necessidade apresentada por Pedro. Na utilização do *sistema de economia de fichas*, em parceria com ele, foram acordados os comportamentos considerados adequados e inadequados de acordo com sua interpretação e possibilidade. Tal intervenção permitiu que Pedro visualizasse concretamente os comportamentos socialmente adequados e que se automonitorasse, fato esse que se revelou fundamental para o desenvolvimento de suas capacidades sociais.

É necessário compreender que é de interesse que haja um ambiente escolar inclusivo, em que todos sejam contemplados de acordo com suas necessidades. Estudos sobre o TEA avançam, e é responsabilidade dos profissionais e acadêmicos apoiarem e cobrarem o desenvolvimento de políticas públicas efetivamente inclusivas. O estudo realizado me permitiu constatar a importância dessa adaptação da escola no processo de inclusão.

Não existe um roteiro ou manual de ensino para alunos com TEA, visto a quantidade e complexidade dos sintomas e como atingem de forma singular cada pessoa. Por isso é tão importante libertar-se do estereótipo e das expectativas ligadas a comportamentos e desenvolvimentos padronizados.

É fundamental que o mediador não se apegue a valores estereotipados nem a pensamentos padronizados sobre o tema e as práticas de ensino. Nesse sentido, gostaria de finalizar este trabalho reafirmando o papel ativo do mediador no sistema pedagógico inclusivo, como um detentor de ferramentas que podem facilitar a adaptação do ambiente e dos métodos escolares e educacionais às necessidades de cada aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

ALMEIDA, A. R. S. *Emoção na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

BERTELLI, R.; CRUZ, E. B. C.; MARAFÃO, A. Economia de fichas. In: *Jornadas pedagógicas: o professor faz a diferença no desempenho escolar*. 2012, Vila Real, Portugal: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: p. sem número. 1 CD-ROM.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Censo Escolar da Educação Básica*.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL, *Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL, 2015, *Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm;

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

CARVALHO, Paloma Sá. *Tia, ele é de outro país?: reflexões sobre o papel do psicólogo na mediação escolar*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro: 2017.

COSTA, Fihama Brenda Lucena da. O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas. 2017. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó/RN, 2017.

CUNHA, A. C. B. Estilos de mediatização e interação mãe-criança: estratégias de promoção do desenvolvimento infantil. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*. 2004; 9:243-51.

CUNHA, Izabela Assaiante Moreira da; ZINO, Nataly Melo Alcantara; MARTIM, Rosana Cristina de Oliveira. A inclusão de crianças com espectro autista: a percepção do professor. 2015. Monografia (Curso de Psicologia), Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium (UNISALESIANO), Lins-SP, 2015.

EDUCAÇÃO INFANTIL. AIX SISTEMAS. *PDI: plano de desenvolvimento individual do aluno na educação inclusiva*. [S.l.] [2018?]Disponível em : educacaoinfantil.aix.com.br/plano-de-desenvolvimento-individual-do-aluno/ .

ELLIS, K. Autismo. Ed. Revinter: Rio de Janeiro, 1996.

ESTEF, Suzanli; MACEDO, Patrícia C.; SIQUEIRA, Carla F. Mediadores Escolares: quem são esses profissionais? IV Seminário Internacional Inclusão em Educação: universidade e participação: inclusão, ética e interculturalidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 11 a 13 mai. 2016. Acesso em: 12 out. 2018. Disponível em: http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/files/Eixo%205_Formacao%20Docente_pag%20378.pdf.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FRIAS, Elizabel M. A.; MENEZES, Maria C. B. *Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais*: contribuições ao professor do Ensino Regular. 2009. Acesso em: 12 out. 2018. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>.

GAUDERER, E.C.; RITVO, E.R.; ORNITZ, E.M. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

GLAT, R., BLANCO, L.M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: Glat, R. (Org). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras; 2009, p. 15-35.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. *In Revista Einstein*. São Paulo, v. 15, n. 2, p.233-238, abr. 2017.

HALGIN, Richard; WHITBOURNE, Susan Karauss. *Psicopatologia: perspectivas dos transtornos psicológicos*. Porto Alegre: AMGH, 2015.

LIRA, Solange M. *Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2004.

LOPES, J. C. A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas. 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Brasília, 2011.

MANOEL, Vanda Ferreira. A importância da afetividade para o processo ensino e aprendizagem dos alunos com transtornos do espectro autista. *In Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. Cadernos PDE*. Paraná. 2016.

MANTOAN, M. T. E. A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o Debate. *In Revista Integração*. Brasília, ano 7, n. 19, p. 50-57. 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MADER Gabriel. 1997. *Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma*. *In* MANTOAN. Maria Tereza Egler (org). *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnom. SENAC.

MOSCHINI, R. Relação entre pais e escola na inclusão de pessoas com autismo. IV Seminário Interno da Linha de Pesquisa Educação Especial/ PPGE/ UFSM, Convergências Teóricas e Políticas entre Educação Geral e a Educação Especial. 2013.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F. PEREIRA, J.; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. 2010. *Revista de psicopedagogia*, p. 92 – 108.

OEI. *Sistema Educativo Nacional de Brasil*. s/d, p. 155. Disponível em: < https://www.oei.es/historico/quipu/brasil/educ_especial.pdf >. Acesso em: 23 set. 2018.

PAULON, Simone M. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Lei dá ao Rio nova política de inclusão na educação*. [S.l] [2019?]. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibenoticias?id=10088240>.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *SME regulamenta lei da Política de Educação Especial que vai beneficiar mais de 17 mil alunos*. [S.l] [2018?]. Disponível em: www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=8890685.

RIVIÈRE, ÂNGEL. O Autismo e os Transtornos Globais do Desenvolvimento. *In* Desenvolvimento Psicológico e Educação, Cesar Coll, Álvaro Marchesi, Jesus Palacios; trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, Carlo (org.). *Autismo, educação e Transdisciplinaridade*. Campinas: Papirus (série educação especial), 2013.

SERRA, Dayse. Sobre a inclusão de alunos na escola regular: quando o campo é quem escolhe a teoria. *Revista de Psicologia*. v.1, n.2. jul./dez. Fortaleza. 2010. p.163 a 176.

SILVA, Micheline. MULICK, James A. Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas. *Psicologia ciência e profissão*, 2009, 29 (1), 116 – 131.

SOSMAMMYS. *Inclusão: qual o papel da escola?*. [S.l] [2017?]. Disponível em : www.sosmammys.com.br/inclusao-qual-o-papel-da-escola/.

SOUZA, José Carlos et al. *Atuação do psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil*. 2004, vol.24, n.2, pp. 24-31. ISSN 1414-9893.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia, 1990.

VASCONCELLOS, Isabela M. M. A importância da mediação escolar na inclusão de uma criança com transtorno do espectro autista na educação infantil. *Instituto Itard*,

Cursos de Educação Especial, 24 abr. 2017. Acesso em: 12 out. 2018. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/a-importancia-da-mediacao-escolar-na-inclusao-de-uma-crianca-com-transtorno-do-espectro-autista-na-educacao-infantil/>.

ZAMBOM, L. F., Oliveira, M. S., Wagner, M. F. (2006). *A técnica da economia de fichas no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Disponível em: www.psicologia.com.pt/artigos.