



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Magda Fernandes de Carvalho

Estratégias de mediação pedagógica no campo das habilidades motoras com um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto de uma escola especial

Duque de Caxias

2020

Magda Fernandes de Carvalho

Estratégias de mediação pedagógica no campo das habilidades motoras com um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto de uma escola especial

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Souza

Duque de Caxias

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

C331 Carvalho, Magda Fernandes de
Tese Estratégias de mediação pedagógica no campo das habilidades motoras com um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto de uma escola especial / Magda Fernandes de Carvalho – 2020.
145f.

Orientadora: Flávia Faissal de Souza.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Transtorno de Aspecto Autista - Teses. 2. Educação Especial - Teses. I. Souza, Flávia Faissal de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

Autorizo,

CDU 376.4

apenas

para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Magda Fernandes de Carvalho

Estratégias de mediação pedagógica no campo das habilidades motoras com um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto de uma escola especial

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.

Aprovada em 11 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Flávia Faissal de Souza

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof^a. Dra. Mara Monteiro da Cruz

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira -UERJ

Prof^a. Dra. Marcia Denise Pletsch

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa a todos aqueles que foram imprescindíveis em mais esta fase de minha construção de conhecimento. Assim, destinarei todos os meus esforços àqueles que possam necessitar desses meus novo aprendizado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me destinar a esta atividade, da qual muito me orgulho, e que dela pretendo fazer uso, a fim de qualificar socialmente todos aqueles que necessitarem dos meus conhecimentos.

Depois, ao incentivo constante e rico em amor dos meus pais, que por toda uma vida me possibilitaram chegar a este novo e especial momento da vida.

Também, aos profissionais sempre sensíveis e qualificados que me permitiram adquirir os melhores conhecimentos, pois sem eles, certamente, jamais teria alcançado tão grandioso empreendimento.

Finalmente, a todos os que me ladearam e me deram carinho e ternura nos momentos mais difíceis que atravessei ao longo dessa jornada.

RESUMO

CARVALHO, Magda Fernandes de. **Estratégias de mediação pedagógica no campo das habilidades motoras com um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto de uma escola especial.** 2020. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

O objetivo deste estudo foi analisar as estratégias de mediação pedagógica desenhadas no campo das habilidades motoras junto a um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) matriculado em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal Especial Professora Mariza Azevedo Catarino, no município de São João de Meriti, região da Baixada Fluminense/RJ. Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, conforme os escritos de L.S. Vigotski, assumimos as relações de ensino como práticas culturais, nas quais o sujeito aprende e ensina nas interações estabelecidas no processo contínuo de interações entre professores, alunos e conhecimento no contexto social. Neste, destacamos o papel da mediação pedagógica, aqui compreendida como o trabalho docente na construção de estratégias nas relações dos sujeitos com o conhecimento. Assim, como professora-pesquisadora, esse estudo teve como lugar das indagações as aulas no campo das habilidades motoras. Para tal, foram desenhadas atividades e estratégias de mediação pedagógica pela equipe pedagógica responsável. As atividades foram desenvolvidas semanalmente ao longo do ano de 2019 no cotidiano de uma turma de EJA. Para a elaboração das estratégias, a partir do perfil pedagógico do aluno foco do estudo, foi realizada uma análise documental da ficha de avaliação, relatórios bimestrais e Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Como instrumentos de registro das situações vivenciadas, foi utilizado o diário de campo, fotografias, vídeo descrição, audigravação, e para detalhamento de cada atividade realizada, elaboramos fichas de cunho específico. Para a análise do material registrado, valemo-nos da análise microgenética (GÓES, 2000), na qual são ressaltados as minúcias que dão visibilidade as formas de participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Nossas análises apontam para a possibilidade de inserção de alunos com TEA em processos de aprendizagem por meio da construção das estratégias de mediação pedagógica, pautadas em pistas visuais, dicas verbais, imitação e negociação.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo; Mediação Pedagógica; Habilidade Motora.

ABSTRACT

CARVALHO, Magda Fernandes de. **Pedagogical mediation strategies in the field of motor skills with a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of a special school.** 2020. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

The objective of this study was to analyze the pedagogical mediation strategies designed in the field of motor skills with a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in a Youth and Adult Education (EJA) class at the Special Municipal School Professor Mariza Azevedo Catarino, in the municipality of São João de Meriti, region of Baixada Fluminense / RJ. Anchored in the theoretical-methodological assumptions of the historical-cultural perspective of human development, according to the writings of LSVigotski, we assume the teaching relationships as cultural practices, in which the child learns and teaches in the interactions established in the continuous process of interactions between teachers, students and knowledge in the social context. In this, we highlight the role of pedagogical mediation, here understood as teaching work in the construction of strategies in the relations of subjects with knowledge. In the place of teacher-researcher, this study had as its place of inquiry the classes in the field of motor skills. For this, pedagogical mediation activities and strategies were designed by the responsible team. The activities were developed weekly throughout 2019 in the daily life of an EJA class. To elaborate the strategies, based on the pedagogical profile of the student who was the focus of the study, a documentary analysis of the evaluation form, bimonthly reports and Individualized Educational Planning (PEI) was performed. As a tool to record the situations experienced, the field diary was used. , photographs, video description, audio recording, and for detailing each activity carried out, we have prepared specific files. For the analysis of the registered material, we use the microgenetic analysis (Goés, 2000), in which the details that highlight the forms of student participation in the teaching and learning process are highlighted. Our analyzes point to the possibility of inserting students with ASD in learning processes through the construction of pedagogical mediation strategies, based on visual cues, verbal cues, imitation and negotiation.

Keywords: Autism spectrum disorder; Pedagogical Mediation; Motor Skill.

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 –	Esquema da revisão de literatura	44
Figura 3 –	Síntese do desenho metodológico.....	69
Figura 4 –	Organograma da Coordenadoria de Ensino do município de SJM.....	71
Figura 5 –	Estrutura de funcionamento da DEES.....	71
Figura 6 –	Estrutura da Equipe da Escola Mariza	77
Figura 7 –	Responsabilidades do grupo de profissionais em relação as habilidades trabalhadas na escola Mariza fundamentadas pelo CFN.....	77
Figura 8 –	Pistas visuais.....	98
Figura 9 –	Dicas verbais.....	102
Figura 10 –	Negociação.....	107
Figuras 11 e 12 –	Imitação.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Interação/comunicação social.....	29
Tabela 2 – Comportamento restritivo/repetitivo.....	30
Tabela 3 – Publicações que se relacionam indiretamente com estratégias de mediação no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com TEA.....	46
Tabela 4 – Publicações que não utilizaram a perspectiva histórico-cultural na sua construção teórico metodológica	49
Tabela 5 – Publicações que utilizaram a perspectiva histórico cultural na sua construção teórico-metodológica	54
Tabela 6 – Organização dos alunos da Escola Mariza em 2019.....	78
Tabela 7 – Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	84
Tabela 8 – Perfil do aluno participante do estudo	86
Tabela 9 – Características do aluno em estudo de caso, a partir do PEI	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI	Atendimento Individualizado
AVA	Atividades de vida autônoma
AVDS	Atividades de Vida Diária
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CARS	Childhood Autism Rating Scale
CREI	Centro de Reabilitação Integrado
DEES	Divisão da Educação Especial
DI	Deficiência Intelectual
DML	Depósito de material de limpeza
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
GEDH	Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferença
IBMR	Instituto Brasileiro de medicina de Reabilitação
INT	Instituto Nacional de Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOAB	Movimento Orgulho Autista do Brasil
ObEE	Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional
PAI	Plano de desenvolvimento individualizado
PC	Paralisia cerebral
PID	Plano de desenvolvimento individualizado
PECS	Picture Exchange System
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PEPR	Perfil Psicopedagógico Revisado

PPGECC	Pós-Graduação em Educação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROAA	Programa de atendimento ao autista
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEME	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children)</i>
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio
UVA	Universidade Veiga de Almeida

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	27
1.1 O Transtorno do Espectro do Autismo: conceitos e especificidades.....	27
1.2 Documentos legislativos e diretrizes políticas.....	31
1.3 O efeito do diagnóstico clínico no espaço escolar.....	38
2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM ALUNOS COM TEA: REVISANDO CONCEITOS.....	43
2.1 Estratégias de mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem com alunos com TEA: uma revisão da literatura.....	43
2.1.1 <u>Publicações que se relacionam indiretamente com estratégias de mediação no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com TEA.....</u>	46
2.1.2 <u>Publicações que se relacionam diretamente com estratégias de mediação no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com TEA.....</u>	48
2.2 Mediação pedagógica na perspectiva histórico-cultural.....	58
2.2.1 <u>Aspectos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA.....</u>	62
3 ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM UM ALUNO COM TEA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	67
3.1 A pesquisa: entre a intervenção e a investigação.....	67
3.1.1 <u>O campo de pesquisa.....</u>	69
3.2 Construção da intervenção e de investigação.....	83
3.2.1 <u>Participantes da pesquisa.....</u>	84

3.2.2	<u>Campo das Habilidades Motoras</u>	87
4	CONSTRUÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA	93
4.1	Construção e análise dos dados	93
4.1.1	<u>Pistas Visuais</u>	98
4.1.2	<u>Dicas verbais</u>	101
4.1.3	<u>Negociação</u>	106
4.1.4	<u>Imitação do docente ou dos pares discentes</u>	110
4.2	Outras questões que emergiram no processo da análise	117
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	125
	ANEXO A – Aprovação do comitê de ética da pesquisa (CEP)	131
	APÊNDICE A – Autorização e carta de apresentação do município de São João de Meriti	136
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do aluno	139
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores	141
	APÊNDICE D – Ficha de estratégias e objetos pedagógicos utilizados junto a um aluno com TEA	143

INTRODUÇÃO

Há algum tempo, os desafios que se colocam no processo de ensino e aprendizagem com os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem sendo o foco central de minhas reflexões. Vivenciar experiências no cotidiano da escola junto a esse grupo discente, questionar como se dão as relações de aprendizagem na sua experiência escolar e a sua participação na sociedade enquanto cidadão, tornou-se a engrenagem que move minha história de atuação acadêmica e profissional.

Neste momento, rememorando as atividades desenvolvidas em parcerias, consigo narrar essa história com fatos significativos que impactaram tanto a minha atuação quanto minhas indagações enquanto professora-pesquisadora. Fatos esses descritos nas reflexões e na escrita deste trabalho, que marcam a minha existência e, por meio dos quais consigo melhor compreender o percurso de minhas buscas, angústias, inquietações e descobertas. Indubitavelmente, inúmeros outros acontecimentos, mesmo que ainda latentes – nesse momento em que escrevo – também foram importantes na elaboração de ideias que consegui construir até aqui a respeito do que penso, do que aprendi e de como me transformei nesse percurso. Entretanto, hoje, o que trago para esta dissertação de mestrado é o que consigo descrever acerca do trabalho que realizo e o que sou capaz de reconstituir a partir do que quero contar sobre minha vida, minha experiência profissional e minhas expectativas.

Minha história acadêmica com formação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 1992, não trouxe possibilidade de experiências efetivas no campo da educação especial, uma vez que nessa época não tinha contato com pessoas com deficiência. Já minha vida profissional foi marcada pelo convívio com pessoas com deficiência que viviam em situação de pobreza, demandando um olhar mais cauteloso ao processo de ensino e aprendizagem.

Na minha primeira atividade profissional atuando já como pedagoga na classe de alfabetização no Colégio Nossa Senhora do Brasil, no ano de 1996, tive minha primeira experiência no contexto da educação especial e inclusiva, que ainda era uma perspectiva pouco difundida. Havia em minha turma uma aluna com deficiência intelectual, que suscitou no cotidiano da minha atuação, algumas questões que me fizeram pensar em formas diferenciadas

acerca das possibilidades de aprendizagem. Nessa oportunidade, no âmbito da educação infantil e da alfabetização, conheci muitos alunos que traziam consigo a necessidade de estratégias pedagógicas mais focadas nas suas particularidades e em seus contextos de experiências. A exploração com materiais diferenciados, a realização de atividades lúdicas e psicomotoras nos davam sustentação nas intervenções pedagógicas.

Depois de aproximadamente dois anos, assumi o cargo de professora da Rede Municipal de São João de Meriti (SJM), por meio de concurso público. Nesse município, enquanto professora da Creche Municipal Santa Clara, em 1998, conheci, dentro do cotidiano escolar, alunos com deficiências variadas entre outras questões relacionadas à aprendizagem. Todos matriculados em salas comuns, os quais decididamente me conquistaram por me mostrarem a necessidade de um trabalho pedagógico específico.

Tanto a experiência da rede particular de ensino no Rio de Janeiro como a da rede municipal de SJM, me colocaram muitos desafios e conseqüentes dificuldades, especialmente em lidar com os alunos com deficiências, motivo que me levou a estudar e conhecer mais sobre este tema. Busquei complementação profissional fazendo uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), no período de 1998 e 2000. Curso que me trouxe muitas inquietações, a ponto de me levar a uma outra especialização, Teoria Psicanalítica pelo Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR), no ano de 2001.

Acompanhando o ditado popular “conhecimento gera conhecimento”, mais tarde, em 2003, busquei novos conhecimentos na graduação em Fisioterapia, na Universidade Veiga de Almeida (UVA). A intenção era adquirir mais informações que me levassem a compreender de forma mais aprofundada as deficiências físicas e múltiplas para melhor entendimento do processo de construção do conhecimento desses indivíduos no ambiente escolar, realidade vivenciada por mim na sala de aula naquele momento. Nesta trajetória acadêmica da Fisioterapia, cerquei-me de cursos complementares, todos tomando o indivíduo na sua complexidade, considerando as questões biológicas, psíquicas, sociais e culturais no contexto da Educação.

Também no ano de 2003 tive uma participação como voluntária, na área de fisioterapia, nas atividades desenvolvidas pelo Espaço Novo Ser, no projeto praia acessível-lazer para todos. Nesse espaço, era responsável por desenvolver atividades específicas para atender de forma funcional e pedagógica as crianças com paralisia cerebral ou outras síndromes no contexto da

ambientação aquática, esporte e lazer. Na praia fazíamos brincadeiras em piscinas de plástico com água do mar com intervenções posturais e jogos cooperativos na areia da praia, além da utilização de brinquedos e jogos corporais com músicas, promovendo a ambientação aquática. Ao realizar tais atividades com maior aproximação com essas crianças e convivência com os adultos, foi possível perceber possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de diferentes formas e tempos. A partir dessa experiência, escrevi um novo projeto denominado “Estimulação Essencial” que foi apresentado para a Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de São João de Meiri (SEME). As atividades desse projeto foram desenvolvidas para crianças com Paralisia Cerebral (PC), Deficiência Intelectual (DI) e com TEA. Esse grupo discente era atendido em horários individualizados, duas vezes por semana, para a realização das atividades, buscando atender suas possibilidades e compensando suas limitações de desenvolvimento dentro do contexto escolar. Nos demais dias, os mesmos realizavam atividades dentro da classe de aula comum correspondente à sua faixa etária. Nessa dinâmica de trabalho, contávamos com a professora da turma, a agente educativa e a professora da classe de “Estimulação Essencial” que, em uma ação colaborativa com os demais profissionais, planejava e executava tais intervenções pedagógicas com os alunos do projeto e os da sala de aula comum. Nesse contexto, os profissionais envolvidos utilizavam os princípios da psicomotricidade e os aspectos sensoriais como base para o planejamento das atividades. Eram realizadas contações de história, dramatizações, jogos corporais entre outras brincadeiras envolvidas na rotina do cotidiano escolar da creche. Tais atividades aconteciam de acordo com um horário preestabelecido pela direção e eram desenvolvidas com cada aluno com deficiência na sala de aula comum compatível com sua faixa etária, onde estava matriculado. Com esse projeto, conseguimos ampliar a interação de alunos e funcionários da creche promovendo maior conhecimento sobre as diferenças, sobretudo na realização de atividades integradas. TEA – me chamou atenção a forma como correspondiam ou não às estratégias utilizadas na prática do cotidiano escolar daquele período.

Por conta de questões arquitetônicas, em 2006, a turma de Estimulação Essencial dessa instituição, acompanhada por mim como professora, foi transferida temporariamente para as instalações do Programa de Atendimento ao Autismo (PROAA). Neste programa tive a oportunidade de conhecer melhor sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com TEA de diferentes faixas etárias. Destaco que essa foi uma experiência apaixonante e desafiadora, a cada dia eu me surpreendia com as respostas oriundas das intervenções

pedagógicas da equipe multidisciplinar dessa instituição.

Foi no PROOA que comecei a ter um interesse mais direcionado para o trabalho pedagógico com pessoas com TEA. O que por diversas razões me levaram a atuar somente neste programa, como responsável pela realização das atividades no campo da psicomotricidade para desenvolvimento de alunos com TEA. Nosso entendimento de TEA baseava-se em uma série de condições no comportamento do sujeito, caracterizadas por desafios com habilidades sociais, comportamentos repetitivos, fala e comunicação não verbal, bem como por forças e diferenças únicas (DSM IV, 2003).

Diante desse cenário, tive experiências significativas, numa proposta interdisciplinar com um grupo de profissionais formado por psicopedagogos, educadores físicos e uma fisioterapeuta, fonoaudiólogos, professores, orientadores pedagógicos e educacionais. Esse espaço, dada a visibilidade da qualidade do trabalho pedagógico, começou a receber um crescente número de alunos para avaliação e atendimento. Em consequência disso, o PROOA foi ampliado e transformado em um centro de referência no trabalho de pessoas com TEA e, posteriormente, na Escola Municipal Especial Professora Mariza Azevedo Catarino (Escola Mariza).

A Escola Mariza é uma escola municipal especial da Baixada Fluminense que faz um trabalho pedagógico específico com cerca de 200 alunos com TEA, onde atuo como professora colaboradora da implementação da habilidade motora, campo onde foi desenvolvida a pesquisa desse trabalho.

E mesmo vivenciando as contradições da existência de uma escola especial nos tempos de políticas de educação inclusiva, a Escola Mariza, tem buscado reorganizar sua estrutura. Uma modificação central foi a alteração para oferecer turmas comuns do ciclo de alfabetização, com alunos com TEA matriculados na mesma, executando o que eles denominaram de “inclusão inversa” numa perspectiva de reduzir as classes especiais nos próximos anos.

Contudo, por se tratar de uma escola especial, seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) se fundamenta no currículo funcional, que prioriza a funcionalidade dos conhecimentos obtidos (SEME, 2016) e as estratégias pedagógicas desenvolvidas são planejadas na tentativa de articular a proposta desse currículo com os conteúdos previstos no currículo regular por meio de projetos didáticos e atividades pedagógicas com foco no eixo de interesse do aluno.

Por meio de uma parceria entre o Instituto Nacional de Tecnologia (INT) e a Prefeitura de São João de Meriti, no ano de 2010, a equipe da Escola Mariza participou de um projeto que

colaborou para mudanças importantes no seu funcionamento.

Sendo eu a professora bolsista deste projeto de pesquisa, fiquei responsável pela implementação de mudanças na dinâmica de funcionamento desta instituição, como: seriação dos alunos pelo Perfil Psicopedagógico Revisado (PEP R) e faixa etária; avaliações periódicas com a escala Childhood Autism Rating Scale (CARS) ou “Escala de Pontuação para Autismo na Infância”, de Schopler para construção do perfil psicopedagógico do aluno na implementação da comunicação alternativa e do currículo funcional. Tais mudanças, com caráter eminentemente clínico, influenciaram diretamente o planejamento de projetos didáticos que movem, até hoje, a dinâmica de funcionamento da escola junto a outras atividades realizadas.

No ano de 2011, com a expectativa de manter a dinâmica de funcionamento da escola respeitando os novos princípios como seriação utilizando o PEP R e a faixa etária do aluno, avaliações periódicas com a escala CARS e implementação da comunicação alternativa, aceitei o convite da Secretaria de Educação para assumir o cargo de gestora adjunta da escola.

Nesse curso, um aspecto importante foi que a proposta lançada no projeto em parceria com o INT foi, de fato, implementada no escopo de seus objetivos e ideais com algumas alterações por conta da crescente demanda do número de alunos entre outras recorrentes queixas no âmbito escolar, como a falta de materiais pedagógicos e recursos financeiros para obtê-los.

Assim, após essa experiência de um ano letivo, retornei para a equipe técnica, porém, desta vez contribuindo com o suporte pedagógico na implementação da Habilidade Motora. Na proposta de trabalho com a habilidade acima citada, nossa ação consiste na criação e planejamento de projetos ou estratégias pedagógicas subsidiadas nos teóricos que discutem a importância das contribuições das atividades físicas para o desenvolvimento pedagógico do aluno. No contexto da Escola Mariza, essas atividades, são compreendidas pelo viés da psicomotricidade associada aos conteúdos pedagógicos previstos no currículo regular e funcional destinados para essa instituição de ensino.

A equipe da implementação da Habilidade Motora, formada por três educadores físicos e a professora fisioterapeuta – a pesquisadora deste estudo – toma como base o currículo funcional que descreve habilidades específicas a serem trabalhadas no TEA (SUPLINO, 2005). Tal currículo trabalha tomando como referência um conjunto de habilidades, tais como: acadêmicas, sociais, motoras, autocuidado, linguagem e o brincar, buscando a funcionalidade do que é ensinado em cada uma delas no contexto de uma ação que considera todas as possibilidades de

cada aluno. Inserida nessa realidade, a equipe de implementação da habilidade motora pelo viés das atividades físicas elabora, de forma coletiva, projetos didáticos que contemplem os temas enviados pela Secretaria de Educação numa proposta de estratégias pedagógicas integradas para serem desenvolvidas com todos os alunos ou com cada turma. Para os alunos com comportamentos de difícil controle, essa mesma equipe, junto aos demais profissionais que dão suporte em outras habilidades, cria táticas pedagógicas considerando o eixo de interesse dos mesmos, apurados em “estudos de caso”, realizados nos grupos de estudo. A equipe da habilidade motora realiza as atividades contando com o apoio dos professores e agentes educativos de cada turma. Já nos atendimentos educacionais individualizados para alunos com comportamento de difícil controle, costumam realizar as atividades em duplas com outros técnicos, sempre que possível.

Para as atividades no escopo da Habilidade Motora, os técnicos – educadores físicos e uma fisioterapeuta – sugerem aos demais profissionais (professores e agentes educativos) estratégias pedagógicas fundamentadas nos aspectos psicomotores e sensoriais e utilizam como recursos básicos na mediação: pistas visuais, dicas verbais, imitação e negociação por meio do diálogo. Após a realização das atividades, descrevemos pontos fortes e fracos da atuação dos alunos nessas estratégias. Tais informações são redigidas com maior clareza no formato de relatórios bimestrais, após discussão no conselho de classe entre professores, equipe técnica e demais profissionais envolvidos nesse processo.

Paralelamente a esse trabalho acima exposto, continuei representando a prefeitura em eventos e buscando, por conta própria, cursos que me trouxessem novidades para as perspectivas da educação inclusiva mesmo trabalhando numa escola especial, ciente de que minha formação profissional necessitava de continuidade. Mesmo com a finalização de uma parte do projeto no INT, o trabalho realizado por mim com a equipe escolar na criação de estratégias pedagógicas continuou ganhando visibilidade até que fui indicada pela chefe de divisão da educação especial para fazer parte do grupo de formação continuada, a fim de compartilhar com os profissionais dessa rede as experiências até então obtidas. Nessa oportunidade profissional, ministrei, junto à equipe de educação da prefeitura, um curso de curta duração pelo projeto de formação continuada PROSA, com o tema Transtorno do Espectro do Autismo: “Vencendo desafios e criando estratégias pedagógicas de qualidade”, com duração de dois anos na construção de objetos com participação ativa da equipe da Escola Mariza.

Ainda com relação aos projetos pedagógicos desenvolvidos – por indicação da formação continuada desenvolvida pela equipe da pesquisa junto ao INT e com o apoio da secretária de educação – tive a oportunidade de participar do curso de extensão “Processos de Ensino e Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual”, oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) na área de Educação Especial, onde reencontrei o desejo de retornar à academia para novos estudos por meio de leituras mais aprofundadas sobre desenvolvimento humano e aprendizagem.

Inserida nas atividades do grupo de pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em 2016, fui selecionada para participar como professora-pesquisadora de educação básica do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), coordenado pela professora doutora Márcia Denise Pletsch, do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). Posteriormente, em 2017, tive a oportunidade de atuar como tutora presencial e na plataforma do curso de extensão “Ensino e Aprendizagem para estudantes com deficiência: estratégias curriculares e recursos tecnológicos”. Este curso estava inserido em um projeto de pesquisa liderado pela professora Márcia, intitulado “Desenho Universal para a Aprendizagem” (DUA). O objetivo central desse projeto coletivo foi implementar e avaliar o protocolo de Desenho Universal para a Aprendizagem do Unicef para livros didáticos acessíveis na escolarização de alunos que constituem o público da Educação Especial incluídos em diferentes realidades educacionais (PLETSCH *et al.*, 2018, p. 17). Esse mesmo projeto foi realizado em parceria com a FEBF/UERJ e as escolas da rede pública da Baixada Fluminense, onde atuei na equipe formada por alunos com TEA no trabalho de campo em uma das escolas municipais envolvidas, como mais um objeto pedagógico do escopo do programa do ObEE. Ainda nessa trajetória profissional, apresento, muitas “inquietações” no campo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Em 2018, assumi o cargo de coordenadora de uma organização não governamental – Movimento Orgulho Autista do Brasil (MOAB) – pelo município de São João de Meriti, devido à divulgação das diversas atividades e projetos educativos desenvolvidos na Escola Mariza. Foi nesse cenário que, mergulhados no mar de dificuldades e desafios, começamos a desenvolver estratégias pedagógicas, no campo da Habilidade Motora para melhor engajamento pedagógico do aluno com TEA. Para isso, consideramos o eixo de interesse do aluno (o que foi observado na

sua avaliação pedagógica e no seu comportamento na sala de aula), articulando os conhecimentos da pedagogia, da psicopedagogia (com avaliações mais aprofundadas e específicas) e da fisioterapia em uma forma de trabalho denominada pela gestão e orientação pedagógica da escola como “suporte pedagógico”.

Compreendemos aqui como suporte pedagógico no campo da Habilidade Motora o apoio que a equipe de professores que possuem graduação em áreas como educação física, fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, serviço social ou especialização em psicopedagogia e educação especial ou inclusiva oferece através de intervenções pedagógicas realizadas ora diretamente com o aluno, ora como sugestões de atividades para o planejamento dos mesmos. Nesse contexto, os profissionais, listados acima, são considerados membros de uma equipe técnica-pedagógica que atua compartilhando as orientações de orientadores pedagógicos, orientadores educacionais e gestores escolares. Dessa forma, compreendemos que esses profissionais podem colaborar articulando o conhecimento construído nas formações mais específicas com o proposto pela pedagogia, que é uma formação de intersecção entre eles. Sendo assim, é do lugar de pesquisadora que considero importante uma reflexão sobre o quanto os profissionais de saúde podem contribuir em parceria com os da educação para o melhor desenvolvimento de qualquer tipo de aluno. Somos diferentes em todos os sentidos e o que nos engrandece é aprender a conviver com as diferenças. Nesse aspecto, considerar os conhecimentos das áreas específicas acima citadas é de fundamental importância para uma visão mais contextualizada de cada aluno, a fim de melhor oportunizar - lhe o acesso ao campo da aprendizagem, para além de reconhecê-lo como aprendiz. Todavia, apesar do esforço para implementação das políticas educacionais na perspectiva inclusiva, o discurso recorrente nos dados da pesquisa de Orrú (2016) é o de que os professores não conseguem compreender seus alunos como capazes de aprender, dificultando possivelmente seu processo de desenvolvimento. Como aponta Pletsch (2014), o modo como enxergamos o aluno e as expectativas que temos sobre ele acaba impactando nas práticas pedagógicas que desenvolvemos.

Aliada a essa experiência de atuação profissional e na imersão das leituras realizadas no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC), Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), da Universidade do Estado de Rio de Janeiro (UERJ), inserida em um novo Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferença (GEDH/UERJ), me levaram a indagar de

forma mais sistemática sobre os conceitos de desenvolvimento humano e de mediação na perspectiva histórico-cultural, conforme proposta por L. Vigotski.

Sustentados pelos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, assumimos que o homem é um ser que ao transformar o mundo exterior (objetivo social, pelas relações intrapsíquicas) também se transforma (subjetivo interior, de modo intrapsíquico) (Vygotsky, 2004). Sendo que, segundo Fontana e Cruz (1997, p. 58), “a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo ‘outro’”. Nesse sentido, Vygotsky (1998) defende que a aprendizagem ocorre nas relações em que o sujeito estabelece com o outro, donde a mediação é o próprio trabalho pedagógico.

Envolvido com os estudos no campo da Defectologia, Vygotsky (1997) compreendemos que todo ser humano é capaz de estar inserido em processos de aprendizagem, de modo que possam se desenvolver. Tais processos se constroem por meio das relações estabelecidas em cada tempo histórico e vivenciado em cada cultura.

Vale salientar que, ao abordar aprendizagem, Vygotsky (1998) reiteradamente ressalta o papel da escola no processo de construção de conhecimento de forma sistematizada, destacando o papel do professor no processo de mediação entre aluno e conhecimento, considerando as estratégias criadas como suporte para tal ação.

Com maior proximidade as estratégias de mediação junto a alunos com TEA, trazemos as considerações de Orrú (2012, p. 97) quando destaca a importância do que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal” como: “A capacidade de resolução de problemas, a partir do auxílio de outras pessoas que se encontram mais possibilitadas, indicando que poderá ser autônoma no porvir quando o seu nível de desenvolvimento permitir”.

Essa mesma autora ressalta, ainda, a importância da abordagem histórico-cultural com ênfase no papel que o professor desempenha nas estratégias de mediação pedagógica. Segundo ela:

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, o aluno é sujeito ativo de seu processo de formação e desenvolvimento intelectual, social e afetivo. O professor cumpre o papel de mediador desse processo [...]. Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo é muito importante na formação de seu conhecimento. O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento (ORRÚ, 2010, p. 09).

Assumindo o papel de professora-pesquisadora de educação básica, acredito que pesquisar sobre as estratégias no processo de mediação deste grupo discente emerge das observações realizadas no decorrer da minha atuação profissional. Como desdobramento dessas observações, resolvemos olhar com maior proximidade para o trabalho desenvolvido na Escola Especial Municipal Mariza.

Assim, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural, o objetivo deste estudo foi analisar as estratégias de mediação pedagógica desenhadas no campo das habilidades motoras junto a um aluno com TEA matriculado em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Especial Professora Mariza Azevedo Catarino, no município de São João de Meriti, na região da Baixada Fluminense/RJ.

Propomos como objetivos específicos:

- Descrever e sistematizar as estratégias de mediação pedagógica que visam a inserção do aluno com TEA nos processos de ensino e aprendizagem;
- Analisar o efeito dessas estratégias nos processos de ensino e aprendizagem do aluno com TEA.

O trabalho aqui descrito foi fundamentado na pesquisa a partir de uma perspectiva histórico-cultural, considerando os pressupostos vigotskianos, onde a pesquisa visa compreender os eventos investigados descrevendo-os, Procura suas possíveis relações, integrando o individual com o social, dando foco ao acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações (FREITAS, 2002). A intervenção/atuação foi realizada na turma da Educação de jovens e Adultos, mas as análises foram focadas em um aluno, como sujeito da pesquisa.

Sendo assim, para a realização de tal estudo, utilizamos como forma de aproximação com o objeto de pesquisa a observação do tipo participante (SEVERINO, 2016), compreendendo, nesse sentido, que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. Para registros do vivenciado nos valem do diário de campo, fotografias, vídeo gravação e ficha de cunho específico apresentadas no (APÊNDICE D).

Além disso, também utilizamos a análise documental, a partir das ideias de Ludke e André (1986), quando afirma que está é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Os documentos analisados foram referentes ao desenvolvimento do aluno em

foco, tais como: fichas de avaliação escolar, Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e relatórios bimestrais. A análise desses documentos permitiu uma melhor visibilidade sobre o processo de desenvolvimento do aluno e foram a base para construção da proposta de intervenção/atuação e, aliada os estudos sobre estratégias de mediação pedagógica com alunos com TEA, das categorias de análise previamente.

Para a construção e análise qualitativa dos dados optamos pela transcrição e recorte de episódios que dão visibilidade analítica ao problema do estudo, pautando-nos princípios da microgênese (GOES, 2000).

Sendo assim, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: No primeiro capítulo, trataremos dos aspectos conceituais e das características específicas dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas especificidades para melhor engajamento pedagógico no processo de aprendizagem. Descrevemos sobre o impacto do diagnóstico no espaço escolar nos estudos realizados por Orrú (2016), trazendo o debate acerca dos avanços educacionais e políticos. Ainda nesse capítulo, falamos sobre os aspectos legais que asseguram a entrada e a permanência do sujeito com TEA no espaço escolar, destacando, também, as transformações das políticas públicas nesse sentido.

Partindo dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural estudada por Vygotsky, no segundo capítulo, trazemos aportes sobre o conceito de mediação nessa perspectiva. Descrevemos sobre as estratégias pedagógicas de mediação no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA com base nos dados apontados na revisão de literatura, subsidiada pelo conceito de mediação do mesmo autor e outros complementares. Nesse processo de elaboração, apresentamos o resultado de algumas pesquisas na tentativa de amenizar as dificuldades encontradas no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com TEA. Dando prosseguimento, fazemos algumas considerações ainda sobre os aspectos pedagógicos envolvidos na aprendizagem dos alunos com TEA.

No terceiro capítulo, ressaltamos os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para a construção da pesquisa, descrevendo os instrumentos utilizados, as formas de registro e o processo de produção de dados. Relatamos características para o reconhecimento dos participantes e do campo de pesquisa. Damos destaque às contribuições das estratégias de mediação para o engajamento pedagógico do aluno com TEA no processo de ensino e aprendizagem, discorrendo acerca das possibilidades desse processo na perspectiva histórico-

cultural elaborada por Vygotsky.

Finalizamos com o quarto capítulo, em que apresentamos a análise dos dados, relatando algumas das possibilidades do aprendiz com TEA por meio das estratégias de mediação. Analisamos, ainda, tais estratégias com um breve relato das respostas alcançadas subsidiadas nos pressupostos de Vygotsky, além de relatarmos algumas considerações sobre os aspectos limitantes e desafiadores na construção dos dados que nos remetem para a evolução dessa pesquisa em outras possibilidades de aprofundamento de estudos. Dessa forma, deixamos por aqui ainda muitas inquietações acerca das estratégias de mediação como potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA.

1 ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo, pretendemos traçar para o leitor um panorama do conceito e algumas das características específicas que aparecem como descritores do diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Nesse processo, apresentaremos conceitos históricos e o atualmente utilizado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), que traz uma abordagem do campo médico. Complementamos o capítulo contextualizando os aspectos legais que circunscrevem o processo de escolarização dos alunos com TEA ao longo da trajetória das leis e políticas públicas. Problematizamos o laudo dentro do espaço escolar considerando a forma como é percebido e utilizado pelos profissionais de educação. E as consequências de tais percepções.

1.1 O Transtorno do Espectro do Autismo: conceitos e especificidades

Os estudos sobre as questões que envolvem o desenvolvimento dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) se faz cada vez mais necessário. Não só pela complexidade na temática no campo educacional e da saúde, mas também pela incidência cada vez maior de tal condição de vida. Embora a literatura brasileira não cite com exatidão o número de pessoas com TEA, há uma estimativa que tal transtorno afete cerca de 1% da população, sendo quatro vezes mais prevalente entre homens do que entre mulheres (DSM-V, 2014).

Com relação ao conhecimento sobre o TEA, por mais de sessenta anos se discute tal conceito e, de acordo com os manuais médicos, há discussões inflamadas no debate acerca das causas, da etiologia, e, sobretudo, se há uma espécie de “cura” para o mesmo. Há ainda muitas controvérsias, tais como poder ser caracterizado como doença psiquiátrica ou de causa orgânica, se tem uma influência genética ou ambiental. Estudiosos pesquisam ainda se a melhor forma de intervenção seria numa perspectiva clínica ou escolar. São muitas as hipóteses sobre os processos de desenvolvimento que se encontram associados ao autismo (WHITMAN, 2015).

Nesse sentido, Bosa (2002) ressalta, ainda, o fato de procurarmos incessantemente sobre os aspectos etiológicos do autismo, seus comprometimentos nos campos da linguagem, relações recíprocas e outros, antes mesmo de sequer termos chegado a um consenso sobre o que é o autismo. A razão está no fato de que “[...] a concepção do autismo passa pela própria concepção de cada profissional sobre a relação entre desenvolvimento e psicopatologia [...] passa pela eterna discussão sobre a relação mente-corpo” (BOSA, 2002, p. 22).

Na tentativa de problematizar o conceito de autismo, recorreremos também a pesquisas realizadas, especificamente, na área clínica, onde apontamos as contribuições de Leo Kanner, psiquiatra austríaco, que, na década de 1940, se ocupou da pesquisa com crianças que apresentavam comportamentos bizarros caracterizados por estereotípias, repetição de gestos amaneirados, somados a outras questões, como comprometimento nas relações interpessoais e na linguagem (ORRÚ, 2009).

Outro conhecido pesquisador, Hans Asperger, também teve contato com sujeitos cujas características se pareciam com as dos sujeitos descritos na pesquisa de Leo Kanner. Alguns pesquisadores consideram as descrições de Hans Asperger mais minuciosas que as de Kanner, pois o mesmo enfatizou aspectos de casos em que havia comprometimento orgânico, a questão da dificuldade das crianças observadas em manterem um contato visual durante as situações de interação social, a presença dos gestos carentes de significação, as chamadas estereotípias, e problemas na fala, que podiam se apresentar gramaticalmente corretas, mas monótonas, bem como a forma inapropriada e ingênua de tentarem se aproximar das pessoas (BOSA, 2002).

Contrapondo a ideia central dos conceitos acima citados, temos no psicanalista Frances Tustin (1984), a ideia de que as crianças com autismo seriam “crianças encapsuladas”, a partir da hipótese de que o desenvolvimento psicológico teria paralisado em um estágio de vida prematuro do bebê, em razão de um trauma proveniente da percepção sobre a separação do corpo da criança do corpo de sua mãe, provocando uma experiência psíquica fantasmática (*apud* ORRÚ, 2014).

Christian Gaudere (1986) concebe o autismo como uma inadequação do indivíduo ao meio social ou como uma doença crônica, um mal incurável, de origem orgânica, com fatores neurológicos de deterioração interacional. Em discordância com essa ideia Gilberg (1990 *apud* GAUDERE, 1986), diante dos seus estudos sobre o diagnóstico e o tratamento do autismo infantil, o definiu como uma “síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento.

Rutter e Shopler (1992) concebem que “o autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo de nível comportamental com etiologias múltiplas e graus variados de severidade”, concepção que se assemelha à realizada por Gilberg (1990).

Não distante dessa ideia, atualmente, o conceito mais utilizado para referência ao autismo é a ideia do Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma disfunção global do desenvolvimento. Uma alteração que afeta a capacidade de comunicação do indivíduo, de socialização, ou seja, de estabelecer relacionamentos e comportamentos; de responder apropriadamente ao ambiente segundo as normas que regulam essas respostas (DSM-V, 2014). Nesta classificação, o Manual Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais – quinta edição (DSM-V, 2014), utiliza o termo TEA para se referir a um *continuum* de quadros psicopatológicos com variação de sintomas, avaliados por critérios diagnósticos: alguns indivíduos apresentam sintomas leves, ao passo que outros apresentam sintomas mais graves. O TEA começa na infância e tem causas multifatoriais, que envolvem mecanismos genéticos e ambientais, afetando os aspectos funcionais do indivíduo, mais evidentemente a tríade: interação social, comunicação e comportamento (DSM-V, 2014).

Complementando essa informação, em uma das pesquisas, Schmidt (2017) relata que, historicamente, os critérios para o diagnóstico nos manuais médicos de classificação foram aprimorados, complementados e suplantados com base em evidências até o atual DSM-V. Segundo o mesmo autor, com esse manual, passou-se a enfatizar a indicação de relatos obtidos por meio da observação da pessoa com TEA em diferentes contextos para melhor constituição do seu diagnóstico.

Isto posto, para melhor caracterizar os níveis do TEA, trazemos em duas tabelas abaixo, uma descrição detalhada tendo como referência o conteúdo exposto no DSM-V (APA, 2014), em que se dispõe sobre os aspectos considerados na interação/comunicação social e no comportamento restritivo/repetitivo para a classificação desses níveis dentro do conceito na abordagem clínica de tal manual.

Tabela 1 – Interação/comunicação social

Nível 1 (necessita de apoio):	· Prejuízo notado sem suporte; dificuldade em iniciar interações sociais, respostas atípicas ou não sucedidas para abertura social; interesse diminuído nas interações sociais; falência na conversação; tentativas de fazer amigos de forma estranha e malsucedida.
Nível 2 (necessita de apoio substancial):	· Déficits marcados na conversação; prejuízos aparentes mesmo com suporte; iniciação limitadas nas interações sociais; resposta anormal/reduzida a aberturas sociais.
Nível 3 (necessita de apoio muito substancial):	· Prejuízos graves no funcionamento; iniciação de interações sociais muito limitadas; resposta mínima a aberturas sociais.

Fonte: A autora ,2019.

Tabela 2 – Comportamento restritivo/repetitivo

Nível 1 (necessita de apoio):	· Comportamento interfere significativamente com a função; dificuldade para trocar de atividades; independência limitada por problemas com organização e planejamento.
Nível 2 (necessita de apoio substancial):	· Comportamentos suficientemente frequentes, sendo óbvios para observadores casuais; comportamento interfere com função numa grande variedade de ambientes; aflição e/ou dificuldade para mudar o foco ou ação.
Nível 3 (necessita de apoio muito substancial):	· Comportamento interfere marcadamente com função em todas as esferas; dificuldade extrema de lidar com mudanças; grande aflição/dificuldade de mudar o foco ou ação.

Fonte:A autora, 2019.

Nas tabelas, podemos perceber que são muito distintas as especificidades de cada nível de autismo apontado. Os quadros são importantes porque nos direcionam a perceber as singularidades de cada sujeito entrelaçadas com suas possíveis necessidades no seu desenvolvimento e processo de aprendizagem.

Ainda segundo o DSM-V (2014, o. 58-59), o TEA é também frequentemente associado ao comprometimento intelectual e transtorno estrutural da linguagem. Muitos indivíduos com TEA apresentam também quadros psiquiátricos que não fazem parte dos critérios diagnósticos para o transtorno. Podem apresentar-se ainda com dificuldades específicas de aprendizagem, assim como o transtorno do desenvolvimento da coordenação. Existem ainda as condições médicas que podem aparecer associadas ao TEA, como: epilepsia, distúrbio do sono e constipação. Outra característica que aparece bastante associada ao TEA é o transtorno alimentar restritivo\evitativo.

No entanto, embora esse debate no campo da saúde seja importante, acreditamos que no

campo da educação é preciso conhecer as características do aluno, tanto quanto os sinais e sintomas que pode apresentar na condição de autista. Contudo, Orrú (2013) afirma que há, ainda, no processo de compreensão sobre o TEA, uma prevalência de sintomas clínicos em detrimento do conhecimento sobre o sujeito. A grande maioria desses sujeitos em idade escolar recebe um laudo diagnóstico como rótulo e, tanto na educação como na saúde, são atendidos na perspectiva de “normatizá-los”.

Dessa forma, compreendemos que, para a realização do trabalho pedagógico com alunos com TEA sem a perspectiva de normatizá-los, é importante conhecer diferentes abordagens teóricas, pois cada uma delas pode trazer contribuições e revelar limitações no processo de aprendizagem do grupo discente (BOSA, 2000).

Complementando a informação acima, temos com as pesquisadoras Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) a contribuição para a compreensão de impasses e incertezas quando afirmam que é necessário elaborar estratégias de intervenção que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com TEA tendo como base a relação dos processos intrínsecos de interação do sujeito e as mediações pedagógicas.

Diante dessas afirmações, retornamos ao diagnóstico entendendo que é necessário aprofundarmos o debate de como o laudo emitido por meio do diagnóstico, entra na escola e é tomado no campo da educação. Compreender este documento como uma ferramenta a mais para contribuir com informações específicas para o planejamento de novas estratégias é de fundamental importância e minimiza a possibilidade de que o mesmo não repercuta como um rótulo que, muitas vezes, pode engessar a construção de estratégias de mediação pedagógica que viabilizem a inserção desse aluno no processo de ensino e aprendizagem, já amparado pelas leis, como veremos no próximo tópico deste trabalho.

1.2 Documentos legislativos e diretrizes políticas

Ao escrevermos sobre pessoas com TEA, nosso ponto central se localiza no processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento desse grupo discente. Dessa forma, temos a compreensão de que serão muitas as questões e os desafios para refletirmos sobre possibilidades

de construção de práticas pedagógicas que tenham significado na aprendizagem desses alunos. Impulsionados pela demanda que os tempos modernos sinalizam para a luta de arenas na sala de aula, fortalecemos nosso propósito de trabalhar em prol da necessidade de compreendermos e efetivarmos nossas ações a partir do entendimento de nossas diferenças. Nesse sentido, trazemos considerações sobre os aspectos legais que amparam muitas das possíveis mudanças necessárias para construir com qualidade o processo de escolarização dos alunos com TEA.

Iniciamos, então, o histórico da Educação Especial com o seguinte apontamento:

A partir de 1986, época da construção de um governo democrático, a Educação Especial, passou a ser compreendida como inerente à educação especial, enfatizando o pleno desenvolvimento das potencialidades “do educando com necessidades especiais” por meio da portaria CENESP/MEC n. 69, de 28 de agosto e 1986, além de ditar normas à prestação de serviços de apoio técnico e/ ou financeiro à educação Especial nos sistemas públicos e privados de ensino (ORRÚ, 2012).

Assim, com a publicação oficial da nova Constituição Brasileira de 1988, passou a ser dever do Estado a promoção, preferencialmente, do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 1988), na perspectiva de que tais pessoas fossem vistas como cidadãos brasileiros com seus direitos assegurados.

No Brasil, ainda na década de 1990, alunos com deficiência eram inseridos no ensino regular através do modelo de integração. O acesso destes estudantes à classe comum se dava na medida em que tivessem condições de acompanhar a turma (NASCIMENTO; CRUZ; BRAUN, 2017).

Dentro dessa linha do tempo como amparo legal, consideramos, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 (LDBEN) (BRASIL, 1996), que dedica um capítulo inteiro para a Educação Especial, conceituando-a, assegurando o atendimento aos educandos com deficiência e descrevendo sobre outros princípios e fins da Educação Nacional. No seu 3º artigo, descreve que:

O ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, considerando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeitando à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996).

Dentro dessa perspectiva, focando no sujeito específico desse estudo dentro de uma escola especial, buscamos na mesma lei o entendimento sobre educação especial: “Art. 58. 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).

Nessa direção, tal lei descreve ainda sobre a necessidade do apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades dos alunos da educação especial, assim como as condições e locais possíveis (classes, escolas ou serviços especializados quando houver necessidade), abrangendo o desenvolvimento e a aprendizagem desde a educação infantil ao longo da vida. Ainda no Art. 59 da referida lei, é acrescentado que os sistemas de ensino serão responsáveis por assegurar a esses educandos: currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Dessa forma, buscamos quebrar os paradigmas dos conceitos enraizados na nossa formação, dando espaço para o surgimento de novas ideias para atender com qualidade nossos atuais aprendizes. Sabemos, portanto, que embora se divulgue o discurso de que as pessoas são diferentes, a grande parte das escolas continua agindo dentro de um padrão que se segue institucionalizado por conteúdos previamente prontos (ORRÙ, 2016). No entanto, é preciso atentar que até a nossa LDBEN n. 9.343/96 nos dá “brechas” de flexibilidade, conforme o Artigo 23:

Consta que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, por sua forma diversa de organização. Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, entre outros.

Os aspectos acima citados podem servir como instrumentos facilitadores do processo de aprendizagem dos sujeitos com TEA, especialmente quanto ao número de alunos e tempo estimado para aprendizagem.

Contudo, sabemos que as leis, por si só, não contemplam todas as necessidades de mudança para melhor lidar com a pessoa com deficiência na nossa sociedade, especialmente no âmbito escolar. No entanto, saber que temos possibilidades legais que fundamentam a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas nos leva a uma condição encorajadora de contribuir para esse processo.

Um documento importante para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência é a

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU de 2007, promulgada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional por meio do Decreto Executivo n. 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

Nela fica estabelecido o compromisso dos Estados-Parte de assegurar às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena, com a adoção de medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e possam ter acesso ao ensino de qualidade em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2009).

Assim, para este estudo, nos baseamos na concepção de deficiência como parte da área de desenvolvimento social e de direitos humanos que considera o sujeito para além das marcas da sua deficiência. Esclarecemos que, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), entendemos o modelo médico como a incapacidade como um atributo da pessoa, causada por doença, trauma ou outra condição de saúde. Exige cuidado e tratamento médico ou outras intervenções para “corrigir” o problema no/do indivíduo. “No modelo social, a incapacidade demanda uma resposta política, uma vez que o problema é criado por um ambiente não acomodatório, trazido por atitudes e outras características do ambiente social” (OMS, 2002).

Tais afirmações vêm de encontro ao que queremos considerar como conceito de deficiência mais completo nesse trabalho, modelo biopsicossocial:

[...] a incapacidade é um fenômeno complexo que é tanto um problema no nível do corpo da pessoa, como um fenômeno complexo e primariamente social. A incapacidade é sempre uma interação entre os atributos da pessoa e os atributos do contexto geral em que a pessoa vive, mas alguns aspectos da incapacidade são quase inteiramente internos à pessoa, enquanto outros aspectos são quase inteiramente externos.[...] Um modelo melhor de incapacidade, em resumo, é aquele que sintetiza o que é verdadeiro nos modelos médico e social, sem cometer o erro de reduzir a noção complexa e total de incapacidade a apenas um dos seus aspectos (OMS, 2002, p. 9).

Outro documento central é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) com a proposta de garantir educação de qualidade para alunos com deficiência, alunos com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Política esta que visa a um sistema de ensino que garanta o acesso ao ensino regular ,com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, ofertando o atendimento educacional especializado se preocupando com a formação de

professores, de todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

Vale ressaltar que nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

No ano de 2009, com a Resolução n. 4, emerge a necessidade de os sistemas assegurarem o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo responsabilidade do professor: elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade (BRASIL 2009, p. 3).

Apontamos ainda, para o suporte ao atendimento aos alunos com deficiência, a importância do Decreto n. 7.611/11 (BRASIL, 2011). Tal decreto dispõe sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Enquanto serviço único da Educação Especial a fim de garantir um sistema educacional inclusivo em todas as etapas de ensino. Tem como prover e promover condições de acesso à escola, de permanência e de aprendizagem, eliminando toda e qualquer barreira, visando proporcionar condições favoráveis para o sucesso acadêmico. (BRASIL, 2011).

Em 2011, o Decreto n. 7.611/11 (BRASIL, 2011) reforçou a definição do AEE como sendo o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Possibilita o AEE com foco nas SRM em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios podendo gerar diferentes ambientes para a oferta desse tipo de suporte à escolarização (BRASIL, 2011). Com base nessas diretrizes, entendemos que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Para realizar o AEE, como já citado anteriormente, o professor que atua nesta área deve elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE), um documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais (BRASIL, 2014).

Na trajetória de aspectos legais para a pessoa com TEA, temos, a partir de 2012, uma lei específica: Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana) (BRASIL, 2012) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nesta lei, são traçadas diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Art. 2º), considera a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para garantia dos direitos e deveres perante a lei. Tal documento:

Estabelece, ainda a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutriente, assim como, o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) (BRASIL, 2012).

No seu terceiro artigo, a lei descreve detalhadamente os direitos da pessoa TEA, como o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo e o atendimento multiprofissional. E, especificamente com relação à educação, em seu parágrafo único, institui que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012, p. 2).

No entanto, cabe ressaltar que o texto referente a tal parágrafo (IV do art. 2º) foi vetado, por conta da dubiedade da sua redação, em que se garantia o AEE sem obrigatoriedade de matrícula em turma comum. (SILVA; BATISTA; RAMOS, 2015). Na esteira dessa lei, outros documentos foram publicados. A Nota Técnica n. 24/2013 sobre direitos na educação básica (BRASIL, 2013) que busca orientar os sistemas de ensino para a implementação da lei citada anteriormente focando principalmente os artigos que tratam do sistema educacional de ensino. O Decreto n. 8.368 (BRASIL, 2014), cuja finalidade é regular a Lei 12.764/12 que institui as

políticas de proteção à pessoa com TEA.

Com a intenção de garantir às pessoas com TEA alguns direitos na condição de pessoa com deficiência, no ano de 2015, foi promulgada a Lei n. 146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015), em vigor desde janeiro de 2016. O capítulo IV desta lei aborda o direito à Educação, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2019), afirmando que esta deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.

Outro documento importante relacionado à educação dos alunos com TEA é a Nota Técnica 4 (BRASIL, 2014), que dispõe sobre a apresentação do laudo médico, afirmando que o mesmo não é um documento obrigatório, uma vez que o AEE, serviço específico da Educação Especial, caracteriza-se pelo atendimento pedagógico e não clínico. Desta forma, o laudo médico até pode ser apresentado como um documento complementar, quando a escola julgar necessário. Pois, este pode trazer informações específicas da área médica que podem auxiliar na construção do Plano de AEE, na elaboração e no planejamento de atividades pedagógicas com os alunos com deficiência.

Nesse contexto, pensamos sobre como a possibilidade de mobilizar, dentro da sala de aula, recursos que potencializem a capacidade do professor de lidar com as questões da deficiência e outras relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem podem contribuir para uma mudança significativa de postura desse profissional no âmbito da educação especial. Pois acreditamos como Ferreira (2013) que a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida de todos os indivíduos. Um espaço de direitos e de interações significativas.

Considerando todos os aspectos anteriormente citados, é preciso compreender que a possibilidade de matrícula na escola regular para a pessoa com TEA já está posta no escopo das leis, mas ainda é objetivo de poucos alcançado pelas experiências relatadas por muitos de seus responsáveis. Percebemos, assim, que existe um distanciamento entre as legislações vigentes e o que elas determinam, para o que, de fato, ocorre na sua implementação no sistema educacional numa perspectiva inclusiva. Nessa direção, trazemos ainda alguns resultados de pesquisas feitas por Pletsch (2014) em municípios da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro quando aponta que, apesar da existência das diretrizes federais, os municípios apresentam práticas bastante diferenciadas entre si na implementação da perspectiva inclusiva de educação.

Compreendemos, ainda, que para além dos aspectos legais, o professor precisa obter conhecimentos específicos em formações continuadas para melhor atender à diversidade do grupo discente na arena de disputas da sala de aula. O comprometimento profissional, as formações, inicial e continuada, são imprescindíveis para que o professor possa refletir sobre suas estratégias pedagógicas e possíveis mudanças para dar conta desse público diferenciado nas relações de ensino que emerge nesse momento no cotidiano escolar. Dessa forma, Almeida (2005, p. 7) afirma que,

Atuar com alunos que necessitam conhecimentos sobre a educação especial exige do professor maior atenção em relação à sua prática, o que consiste em compatibilidade de conhecimento e postura de enfrentamento, até mesmo para identificar o significado pedagógico de ter um aluno com necessidades educacionais em sua sala de aula. O professor que tem esse aluno em sua sala não pode deter-se em planejamentos padrões.

Por isso, consideramos que ser professor na atualidade implica em estar em constante processo de formação, imbricado na busca de novos conhecimentos, instrumentos, objetos ou outros recursos pedagógicos que possam dar suporte a práticas pedagógicas articuladas aos interesses e peculiaridades da demanda do grupo discente da sociedade atual.

A partir dessas informações, podemos considerar, ainda, no aspecto da elaboração e organização de recursos pedagógicos, a implementação do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como instrumento importante para a promoção do desenvolvimento e processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência sobre o qual falaremos com maior clareza no decorrer deste trabalho.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão (BRASIL, 2017).

Acrescentamos ainda a fundamental necessidade de estarmos nos remetendo nesse tópico do trabalho a concepção que os professores possuem dos alunos que apresentam quaisquer questões demonstrando formas diferenciadas de aprendizagem, especificamente dialogando com os alunos com deficiência, percebemos que o “desacreditar” do professor, da equipe pedagógica e, por vezes, da família age como limitador de desenvolvimento para esse aluno.

1.3 O efeito do diagnóstico clínico no espaço escolar

Na sociedade atual vigora ainda a reprodução histórica e cultural da predominância de um parecer médico em detrimento do relato descritivo de um profissional da área educacional. Essa questão é debatida no estudo de Pletsch e Paiva (2016) quando destacam a forte influência do modelo médico nas práticas avaliativas e pedagógicas, sobretudo no contexto da Educação Especial. Sobre o uso do laudo no contexto escolar, a partir de uma análise da Nota Técnica 4 (MEC, 2014), as mesmas autoras descrevem que “O uso do laudo faz parte da cultura escolar funcionando como um balizador de práticas pedagógicas”. Nesse sentido, dentro do espaço escolar e mesmo nas ações sociais, suscitamos para reflexão se a forma como os professores interpretam e utilizam esse laudo segue como determinante no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com TEA.

Problematizamos, assim, a existência do mesmo, como o delimitador ou potencializador de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com TEA no espaço escolar. Por vezes, a impressão que se tem é de que utilizam o “laudo médico” como uma âncora que sustenta o “fracasso” do aluno e justifica em dadas circunstâncias o não investimento do professor que muitas vezes não compreende o indivíduo com TEA como sujeito que pode aprender, como explica a citação a seguir: “Compreender que a criança com TEA é um aprendiz faz toda diferença no processo de ensinar e na qualidade das relações sociais dialógicas favorecidas nos diversos espaços de aprendizagem” (ORRÚ, 2016, p. 11).

Seguindo ainda os princípios de Orrú (2016), percebemos a dificuldade de encarar o novo como uma necessidade emergente da demanda que surge, nesse momento, nos bancos escolares, mas compreendemos que acreditar no indivíduo com TEA como aprendiz nos chama para uma reflexão para a possibilidade de novas práticas pedagógicas.

Infelizmente, na experiência da sala de aula, assistimos ainda um número de profissionais que atua reforçando uma sociedade homogeneizadora e hegemônica numa busca frenética pela normalização do indivíduo. Em consonância com esse modelo, alegam não estar preparados para receber no cenário da sala de aula pessoas com deficiência. Posicionam-se buscando “corrigir” as

questões que diferenciam esses sujeitos sem nenhuma preocupação em compreendê-las, nem tampouco saber dos próprios, quando possível, as suas necessidades em cada momento (ORRÚ, 2016).

Reforçando ainda essa conduta temos, em pleno século XXI, um momento da história marcado pela incansável busca de avaliações, critérios e diagnósticos para as mais variadas patologias entre outras questões que influenciam no desenvolvimento e aprendizagem. Infelizmente, nesses procedimentos citados, são salientadas as limitações compreendidas pelas incapacidades demonstradas de cada deficiência, ignorando o olhar para as pessoas considerando suas singularidades e subjetividades. Ainda por meio do laudo, segundo Orrú (2013), os indivíduos com TEA recebem um rótulo acompanhado do estigma que traz consigo as características pertinentes à anormalidade, levando para casa a prescrição de uma medicalização, em uma tentativa de normatizá-lo.

Dentro dessa perspectiva, o que percebemos são graves efeitos na vida do indivíduo em suas relações com a família e a sociedade. Nesse processo, sua identidade e subjetividade acabam sendo ocultadas resultando nas concepções reducionistas do potencial do indivíduo expressadas pelos sentimentos de menos-valia, pela falta de capacidade, a infantilização, a segregação, o temor e, por fim, a exclusão do indivíduo (ORRÚ, 2016).

Todavia, a percepção social da deficiência à luz do modelo clínico está ainda enraizado na cultura brasileira tendo o diagnóstico como um laudo padrão determinado de forma universalista. Contudo, concordando com Diniz (2009) e contrapondo essa ideia, compreendemos que a deficiência traduz, portanto, a opressão do corpo com impedimentos que deve ser compreendido também em termos políticos. Isto posto, passamos a refletir sobre as limitações existentes nos paradigmas científicos utilizados pela medicina e pela educação moderna. O que questionamos não é a não existência do autismo, mas sim a construção histórica e cultural feita a partir dos critérios diagnósticos da psiquiatria moderna.

Compreendemos, ainda segundo Orrú (2016), que a supervalorização do diagnóstico baseada na observação do comportamento, no caso dos indivíduos com TEA, resulta na ideia equivocada por parte dos educadores e familiares de que os autistas serão sempre pessoas hiperativas, agressivas, alienadas, desafiadoras, sem condições de aprender. Notoriamente, sabemos que a maior parte dos responsáveis busca saber as questões que diferenciam seus filhos das demais crianças. E a busca por um laudo é um processo longo e desgastante segundo seus

relatos.

No entanto, tanto na rede pública como na rede privada de ensino, especialmente em escolas especiais, há profissionais da educação que exigem o laudo médico para que o aluno tenha acesso à Escola Especializada, ao Atendimento Educacional Especializado, a frequentar classes com número reduzido de alunos, ou mesmo para ter um processo avaliativo diferenciado. Na verdade, não é a avaliação pedagógica feita pelo professor junto ao seu aprendiz que dará aval e legitimidade para a criação de melhores estratégias para o processo de ensinar e aprender do aluno e sim o laudo médico (ORRÚ, 2016).

Diante disso, torna-se mais fácil que o aluno diagnosticado com TEA não seja percebido na sua subjetividade e complexidade humanas pelos seus professores, na qual seja percebido somente a partir das limitações e incapacidades que seu laudo aponta, desconsiderando suas singularidades. Essa é uma preocupação angustiante que tem tomado o cenário escolar. Precisamos, por isso, atentar para o perigo da supervalorização do laudo na escola, sobretudo compreendendo que este é um espaço adquirido por lei através dos direitos humanos para todos, onde devem ser estabelecidas relações de ensino que promovam a convivência na diversidade. Sendo assim, concordamos que:

Quando o espaço escolar é tomado pela materialização do autismo resultante do diagnóstico clínico, ele passa a aniquilar as possibilidades de uma prática pedagógica inovadora e não excludente, desprezando a presença do que é singular na aprendizagem e no desenvolvimento do seu aluno com autismo (ORRÚ, 2016, p. 52).

O fato é que nunca estaremos totalmente preparados para nada que almejarmos alcançar e, por isso, trazemos para a reflexão a necessidade de, dentro desse contexto, buscarmos alternativas para práticas pedagógicas significativas que tanto no plano individual quanto no coletivo possam favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os indivíduos. Lembrando, ainda, a importância do coletivo, em que Vygotsky (1989) pontua que é por meio das relações sociais com o outro que as transformações no desenvolvimento humano e na aprendizagem são produzidas.

Nesse contexto, concordamos com Silva, Batista e Ramos (2015) quando dispõem que tentar compreender algumas características que podem estar presentes no aluno com TEA auxilia entender as demandas e as necessidades desse aprendiz para a elaboração de estratégias pedagógicas.

Pessoas com TEA podem apresentar quadros de isolamento, causando dificuldade na interação e na comunicação com as demais pessoas. Apresentam também *deficit* de atenção que pode ocasionar a lentidão do processo de aprendizagem. Podem ser hiperativos ou muito passivos e, geralmente, são resistentes à mudança de rotina. Dentro desse quadro, podem ainda apresentar apego a objetos pessoais, dificuldade em manter contato visual e lidar com solicitações, assim como comportamentos gestuais repetitivos e quadros de agressividade. É importante destacar que essas características se manifestam de forma diferente em cada indivíduo e podem aparecer de forma mais leve ou mais acentuada em cada fase do seu desenvolvimento (BRASIL, 2003). A partir dessas informações, podemos dizer que não são poucos os desafios para lidar com o aluno com TEA no cotidiano escolar.

Segundo Martins e Monteiro (2016), um aspecto importante a se considerar quando pensamos na educação da pessoa com TEA é justamente o significado que a aprendizagem tem para ela.

Crianças autistas muitas vezes apresentam ações e discursos reduzidos ou que não são facilmente interpretados pelos outros (professores, mães, adultos ou pares). O que geralmente acontece é uma dificuldade muito grande em atribuir sentido às ações dessa criança, geralmente os outros entendem aquele comportamento como um ato sem significado (MARTINS; MONTEIRO, 2016, p. 217).

Nessa perspectiva, Vasques (2008) propõe o repensar a educação do aluno com TEA, promovendo ações pedagógicas para ajudar na negociação de sentidos, permitindo avanço desse aluno em seu desenvolvimento e aprendizagem.

É nessa direção que estamos construindo uma nova forma de pensar e fazer a ação pedagógica acontecer no cenário escolar da Escola Mariza por meio da criação de estratégias de mediação para alunos com TEA. E nesse contexto compreendemos que o papel do professor como mediador das relações de ensino é de fundamental importância, sendo ele o criador das estratégias fundamentadas no conhecimento prévio que possui de cada aluno. Estratégias essas que poderão ter muitas variações, mas que só serão significadas no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno por meio do processo de mediação que descrevemos mais detalhadamente no próximo capítulo.

2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM ALUNOS COM TEA: REVISANDO CONCEITOS

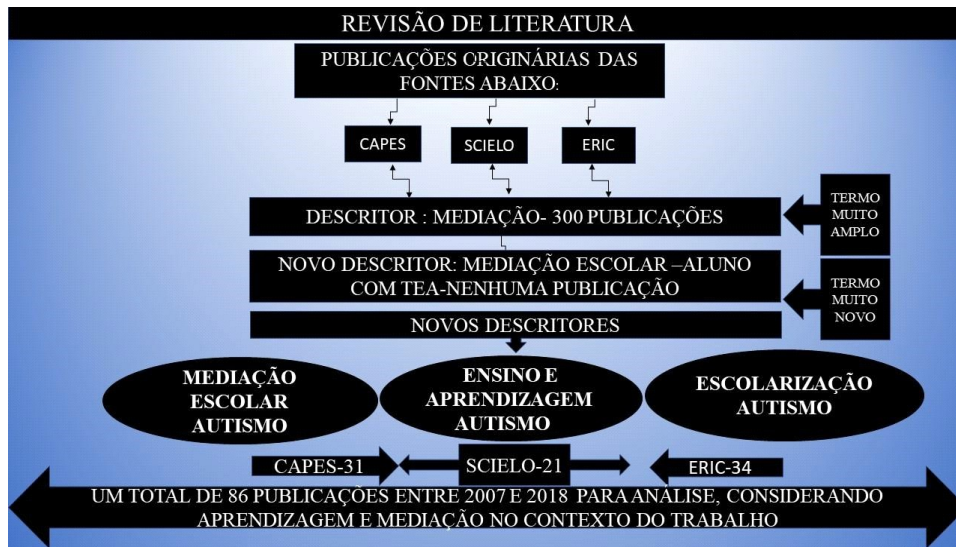
Neste segundo capítulo, trazemos algumas considerações acerca das estratégias de mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Assim, em um primeiro momento, apresentamos as análises de uma revisão da literatura a partir de trabalhos recuperados nos seguintes bancos: Banco de Dissertação da Capes, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Education Resources Information Center* (Eric).

Posteriormente, apresentamos as ideias de mediação pedagógica segundo a perspectiva histórico-cultural e comentamos ainda sobre aspectos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com TEA, e explicitamos nossa concepção de aprendiz com TEA, apontando algumas possibilidades de aprendizagem por meio de estratégias de mediação pedagógica.

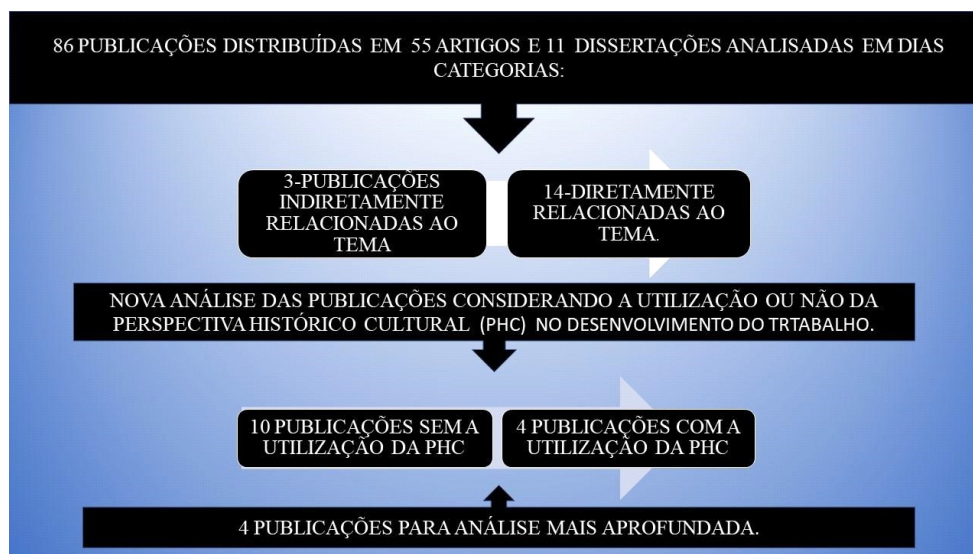
2.1 Estratégias de mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem com alunos com TEA: uma revisão da literatura

Nesta parte do estudo, temos como objetivo apresentar uma revisão sistemática da literatura, buscando investigar os estudos desenvolvidos relacionados como tema mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos com TEA no contexto escolar. As buscas para a pesquisa foram realizadas nas bases SciELO, Eric e Banco de dissertações e teses da Capes. Assim, segue o esquema representativo do processo da revisão que será detalhado ao longo do texto:

Figuras 1 e 2 – Esquema da revisão de literatura



Fonte: A autora, 2019..



Fonte: A autora, 2019.

Desse modo, iniciamos a busca utilizando somente o descritor mediação e, nessa direção, obtivemos o quantitativo de aproximadamente 300 publicações. Após uma primeira leitura dos títulos, percebemos que o descritor mediação é um termo muito amplo e utilizado em várias áreas de estudos. Devido a este aspecto, optamos pela utilização de descritores mais específicos para efetivar a funcionalidade desta pesquisa.

Tal problema nos levou a uma nova busca centrada no descritor: mediação escolar e aluno com TEA, contudo, esses descritores não foram encontrados em trabalho algum, provavelmente

devido ao uso da nomenclatura TEA, que é recente. Alterando a busca e aproximando os estudos com o objeto da pesquisa, recorreremos à utilização de outros descritores, como: mediação escolar e autismo; ensino e aprendizagem e autismo; escolarização e autismo. O recorte temporal foi do período de 2007 até 2018, encontrando 86 estudos, sendo: 31 dissertações ou teses no banco da Capes, 34 artigos na base Eric e 21 artigos na base Scielo.

Para a realização do estudo dos 86 trabalhos recuperados e com a intenção de dar mais visibilidade, o material foi organizado em tabelas com as seguintes categorias: título, objetivo, metodologia, sujeitos da pesquisa, resultados e considerações. Após esta etapa, realizamos a leitura do resumo dos trabalhos. Desse amplo espectro de informações, a maioria dos trabalhos localizados foi caracterizada como empírica e de abordagem qualitativa. Desta análise, organizamos o conteúdo após a exclusão dos trabalhos que não se relacionava com nosso foco de estudo em duas tabelas.

Para análise mais minuciosa restaram apenas 17 trabalhos, organizados nas seguintes categorias:

- Publicações que se relacionam indiretamente com a ideia de estratégias de mediação no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com TEA (3 publicações);
- Publicações que se relacionam diretamente com a ideia de estratégias de mediação no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com TEA (14 publicações);
- Publicações baseadas na perspectiva histórico-cultural;
- Publicações baseadas em outras perspectivas teóricas ou que não explicitaram a perspectiva teórico-metodológica.

Focamos, assim, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem por termos como objetivo a análise das estratégias pedagógicas de mediação como potencializadoras ou não nesse processo no cotidiano da sala de aula de uma escola especial para pessoas com TEA. De qualquer forma, a ideia de mediação assumida nesse trabalho é compreendida no próprio processo de aprendizagem, segundo os pressupostos da teoria de Vygotsky.

2.1.1 Publicações que se relacionam indiretamente com estratégias de mediação no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com TEA

Essas publicações selecionadas foram consideradas indiretamente relacionadas com a temática da pesquisa porque, em sua maioria, apresentam estudos de caso envolvendo a percepção dos professores sobre a escolarização do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, a atuação do professor junto as famílias e a utilização de jogos na área específica de ciências, e não tratam da relação direta com a medição do processo de ensino e aprendizagem. Vejamos os trabalhos na tabela abaixo.

Tabela 3 – Publicações que se relacionam indiretamente com estratégias de mediação no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com TEA

ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE	TIPO DE PUBLICAÇÃO	TEMA	AUTORES
2010	1	Artigo Eric e Scielo	Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte	Gomes, Camila Graciella Santos; Mendes, Enicéia Gonçalves
	1	Dissertação	Lúdico e autismo: Uma combinação possível nas aulas de Ciências	Guiterio, Rachel do Nascimento
2016	1	Dissertação	Escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva'	Costa, Luciane Silva da

Fonte: A autora, 2019.

Na pesquisa de Gomes e Mendes (2012), temos a contribuição de um estudo realizado na prefeitura de Belo Horizonte (MG) pela demanda do número de matrículas de alunos com TEA pela lei desde 1998. Nesse sentido, o objetivo desse estudo consistiu em caracterizar os alunos com autismo matriculados em escolas municipais regulares de Belo Horizonte, assim como descrever a maneira pela qual essa escolarização vem ocorrendo nas escolas comuns, a partir da perspectiva de seus professores. Como participantes do estudo tivemos trinta e três professores da rede regular de ensino do município que tinham contato direto e diário com alunos com autismo. A pesquisa foi realizada contando com a utilização de um questionário semiestruturado e a escala

Childhood Autism Rating Scale (CARS). Nos resultados, foi possível perceber que as estratégias utilizadas pela prefeitura parecem favorecer a frequência dos alunos com autismo, porém há evidências de que eles participam pouco das atividades da escola, a interação com os colegas é escassa e a aprendizagem de conteúdos pedagógicos é limitada.

Em Costa (2016), o foco está em caracterizar a escolarização de estudantes com TEA nas classes comuns do ensino fundamental das escolas regulares municipais da cidade de Santa Maria (RS), na perspectiva do educador. Costa considera a própria atuação profissional do professor à atuação do estudante com TEA no espaço escolar e à atuação da família do estudante nesse contexto. O estudo se caracteriza como do tipo estudos de caso múltiplo com a participação de doze educadores que trabalham com alunos com TEA em classes comuns. Os resultados mostraram que a existência de experiências anteriores na prática pedagógica com estudantes com TEA influenciaram positivamente a prática dos educadores. No entanto, tais educadores relataram, como maior dificuldade, lidar com as características comportamentais do aluno com autismo, em especial com a agressividade, considerada uma importante barreira à aprendizagem destes estudantes, suscitando a necessidade de trabalhos específicos com essa temática.

Com uma experiência atrelando o lúdico e o autismo em aulas de ciência, Guiterio (2016) traz em sua dissertação o objetivo de analisar o impacto do uso do jogo na aprendizagem de Ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Os objetivos específicos foram: confeccionar o jogo de Ciências com o tema célula; avaliar a proposta pedagógica baseada no uso do jogo com cada aluno com TEA; verificar as semelhanças e diferenças nas reações dos dois alunos com Transtorno do Espectro Autista diante do jogo; verificar se o jogo auxiliou na aprendizagem de Ciências dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. Tal trabalho foi um estudo de caso baseado na pesquisa-ação para a confecção e aplicação do jogo com o tema célula pela pesquisadora. Foi utilizado como referencial teórico: DSM 5 para TEA; Marandino *et al.* (2009) e Rossassi (2011) para o ensino de Ciências; Vygotski (1997; 1989; 2000 e 2009) sobre o processo de ensino de pessoas com deficiência; Melim *et al.* (2009), Schwarz (2006) e Olivieri (2012) para o uso de jogos em Ciências; Huizinga (1980), Aizecang (2005) e Macedo (2008) para confecção de jogos; Sarmiento (2003) para estudo de caso; Barbier (2007) e Thiollent (2011; 2014) para pesquisa-ação; Bardin (2011) para análise dos dados. Como resultado, temos a percepção de que o jogo possibilitou momentos de criatividade nos alunos e de cooperação, além de propiciar o aprendizado no ensino de Ciências.

2.1.2 Publicações que se relacionam diretamente com estratégias de mediação no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com TEA

De forma geral, todos os trabalhos selecionados estão relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, focando na relação professor-aluno (s). Alguns estudos fazem considerações a respeito das formas relacionais que podem ser construídas nesse processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento. Outros se aprofundam nos instrumentos que poderão ou não conduzir de forma mais dinâmica esse processo no cotidiano da sala de aula ou em outros ambientes de aprendizagem. Por isso, foram categorizados como diretamente relacionados à temática deste estudo, pois estão circunscritos na nossa compreensão de estratégias de mediação mais diretamente.

Na representação das publicações dos trabalhos diretamente relacionados com o tema desta pesquisa, percebemos ainda que a partir de 2014 começou a aumentar o número de trabalhos publicados com TEA, entre dissertações e artigos, demonstrando um aumento desses números nos anos de 2016 e 2017. Este aumento pode estar relacionado com a demanda crescente desse grupo discente ingressando pelo apoio da lei nas escolas regulares de ensino, especialmente, com a criação Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana) (BRASIL, 2012) que, entre outras questões, assegura a entrada do aluno com TEA no universo escolar, considerando as adaptações para seu desenvolvimento e permanência produtiva no ambiente escolar. Tal ideia é também apresentada por Nascimento, Cruz e Braun (2017).

Conforme explicitado acima, as publicações dessa categoria foram organizadas em 2 subcategorias: a. publicações que não utilizaram a perspectiva histórico cultural na sua construção teórico-metodológica (10 estudos); b. Publicações que utilizaram a perspectiva histórico cultural na sua construção teórico-metodológica (4 estudos). Essa organização se deu a fim de dar maior visibilidade analítica aos trabalhos que dialogam de forma mais estreita com a perspectiva histórico-cultural. Assim os trabalhos serão apresentados e discutidos.

a. Publicações que não utilizaram a perspectiva histórico-cultural na sua construção teórico-metodológica

Com os 10 trabalhos apresentados na tabela abaixo, descreveremos de forma resumida como essas pesquisas foram conduzidas na sequência a seguir.

Tabela 4 – Publicações que não utilizaram a perspectiva histórico-cultural na sua construção teórico-metodológica

ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE	TIPO DE PUBLICAÇÃO	TEMA	AUTORES
2007	1	Artigo Eric	Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração	Gomes, Camila Graciella Santos
2008	1	Artigo Eric	Autismo na escola: ação e reflexão do professor	Lago, Mara
2010	1	Artigo Eric	Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo	Pereira, Debora Mara
2014	1	Dissertação	Autismo: intervenções psicoeducacionais	Bosa, Cleonice Alves
		Artigo	Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar	Lemos, Emellyne Lima de Medeiros Dias, Salomão, Nádia Maria Ribeiro, Agripino-Ramos, Cibele Shirley
2015	1	Dissertações	O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos	Rodrigues, Michely Aguiar
2017	2	Dissertações	Prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da escola inclusiva'	Oliveira, Janiby Silva de Azevedo
			Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura	Mariana Queiroz Orrico de Silva
	1	Artigo Scielo	Ensino de Relações Espaciais de Esquerda e Direita a Participantes com Autismo e Deficiência Intelectual	Elaine de Carvalho, Elias, Nassim Chamel
2018	1		Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I	Aporta, Ana Paula Lacerda, Cristina Broglia Feitosa

Fonte: A autora, 2019.

No estudo de Gomes (2007), temos a descrição do ensino de habilidades de adição e subtração para um adolescente com TEA. Tal estudo utilizou os princípios da análise experimental do comportamento e técnicas de ensino e observação direta do repertório do participante. Para a realização das atividades, a autora se valeu de recursos visuais, gráficos e o uso das mãos dando dicas do processo das operações trabalhadas. O trabalho foi realizado de forma gradativa, aumentando os níveis de complexidade nas operações ensinadas conforme as respostas assertivas do sujeito da pesquisa. Os procedimentos aconteceram em nove encontros e os erros e acertos foram registrados em computadores, servindo para representação gráfica. Nos resultados percebe-se, segundo a autora, a aprendizagem gradativa das habilidades ensinadas à medida da ocorrência das intervenções.

No artigo de Lago (2008), temos uma análise das ações pedagógicas desenvolvidas por professores para a inclusão de crianças com autismo no ensino regular. O objetivo deste estudo foi evidenciar como o professor constitui as estratégias que beneficiam o processo de aprendizagem do aluno incluído, contribuindo, assim, para a formação de professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se desenvolveu através de dois estudos de caso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. O principal referencial teórico utilizado foi a Epistemologia Genética e suas possíveis relações com a temática da pesquisa, com o objetivo de difundir e explorar a potencialidade dos conceitos desenvolvidos na obra de Jean Piaget para a discussão das estratégias de aprendizagem no âmbito da inclusão. Ainda com relação à aprendizagem, esse trabalho dialoga com autores que desenvolvem os conceitos piagetianos aplicados aos processos cognitivos de crianças com autismo.

Na pesquisa de Pereira (2010), percebemos um estudo que descreve com clareza as características do TEA e teorias psicológicas sobre a síndrome, como: a Teoria da Mente Deficitária, a Teoria do Déficit nas Funções Executivas e a Teoria da Coerência Central Franca (DOURADO, 2012; BOSA, 2001). Segue um delineamento de pesquisa quase experimental (A-B) intrassujeito. Com o objetivo de desenvolver um instrumento favorável à inclusão acadêmica do aluno com autismo e, paralelamente, dando suporte ao professor, este estudo visou analisar os efeitos de um Plano Educacional Individualizado (PEI), elaborado de forma colaborativa com os professores, no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com autismo no contexto da educação infantil.

Analisando a pesquisa de Bosa (2014), nos chama atenção que há um crescente

reconhecimento sobre a importância do tratamento do autismo relacionado às intervenções da família baseado numa revisão de literatura com trabalhos empíricos. Tal pesquisa traz na sua forma escrita considerações sobre a necessidade de intervenções variadas conforme a particularidade de cada indivíduo e menciona, sobretudo, a importância do diagnóstico e de intervenções precoces. Não especifica uma teoria metodológica na sua elaboração textual.

Em Lemos, Salomão, Ribeiro e Ramos (2014), temos uma pesquisa com o objetivo de analisar as interações sociais de crianças com espectro autista nos contextos de escolas regulares, considerando a mediação das professoras. Neste tema, os autores consideram como resultados importantes a mediação dos professores por meio do uso de diretivos linguísticos e apoio físico. E, ainda segundo os mesmos e de acordo com Silva (2010), aproveitar a atenção e a iniciativa de crianças com autismo para explorar determinados objetos e utilizar esta iniciativa como via para estabelecer e manter as trocas de ações com essas crianças pode ser uma alternativa frutífera para enriquecer o contato social delas com outras pessoas, tanto com adultos como também com outras crianças.

Nessa pesquisa anteriormente mencionada, os comportamentos foram analisados considerando categorias encontradas na literatura (BORGES; SALOMÃO, 2003; BRAZ; SALOMÃO, 2002; CHIANG, 2009; MENEZES; PERISSINOTO, 2008; MILHER; FERNANDES, 2006; SALOMÃO, 1996; SANINI *et al.*, 2008; SILVA, 2010) e categorias elaboradas pelas autoras, a posteriori, considerando, além da literatura na área e os objetivos do estudo, os comportamentos das crianças do espectro autista e das professoras durante os episódios interacionais. Analisando a prática pedagógica do professor na classe comum com uma aluna autista em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da cidade de Belém/PA, o estudo de Oliveira (2017) priorizou o planejamento, a metodologia de ensino e a avaliação de alunos com TEA na perspectiva inclusiva. Para isso, o estudo foi fundamentado teoricamente em documentos legais. Desse modo, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, qualitativo, cujas técnicas utilizadas foram a observação direta e a entrevista narrativa. Como participantes foram investigadas duas professoras de 5º ano do Ensino Fundamental, sendo uma da classe comum e que, no contraturno, faz o Atendimento Educacional Especializado, e uma professora de Educação Física. Os resultados deste trabalho colaboram para a reflexão de que a inclusão ainda é um desafio e que se faz necessário buscar muitos estudos nas práticas pedagógicas com alunos com autismo.

Nos estudos de Rodrigues (2015), embora o objetivo tenha sido analisar o processo de inclusão de um aluno com TEA em uma escola regular do município de Arraial do Cabo/RJ, o autor expõe um panorama do TEA, analisa algumas das políticas de inclusão, consideradas relevantes, empregadas nacionalmente; verificando como se dão as práticas pedagógicas com este aluno com autismo na escola regular pesquisada. Trata-se de um estudo classificado como etnográfico cuja investigação dos dados se deu por meio da técnica de observação não participante a partir do referencial analítico conhecido como perspectiva omnilética. Teve como instrumentos de coleta o diário de campo e as entrevistas semiestruturadas, com os professores ligados diretamente ao aluno-foco e com a equipe gestora da escola. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e a triangulação. Nesse estudo, o autor aponta a necessidade de uma prática sistemática e contextualizada direcionada ao educando com autismo, possibilitada pela observação e o registro rigoroso do cotidiano vivido no contexto escolar, a fim de conhecer as necessidades do sujeito.

Os resultados deste trabalho colaboram para reflexão de que a inclusão ainda é um desafio e que se faz necessário buscar muitos estudos nas práticas pedagógicas com alunos com autismo.

Numa revisão integrativa da literatura, Azevedo (2019) tem por objetivo descrever em seu estudo as práticas pedagógicas implementadas pelos professores regentes em classes regulares de ensino, com alunos com Transtorno do Espectro Autista, encontradas em teses e dissertações do contexto educacional brasileiro, no período de 2008 a 2013. Com uma abordagem metodológica qualitativa, o trabalho suscita a preocupação dos professores em “saber fazer” no cotidiano escolar da pessoa com TEA, o que implica no seu conhecimento de estratégias de ensino empiricamente validadas que favoreçam a aprendizagem desses alunos. Seus resultados apontam a necessidade de formação de professores capazes de utilizar práticas baseadas em evidências nas ações pedagógicas a fim de colocar o aluno com TEA em situação de inclusão escolar.

Com o foco direcionado para o conhecimento específico de direita-esquerda, Silva e Nassim (2018) descrevem o reconhecimento desses conceitos como sendo uma evidência do desenvolvimento da noção de corpo e que faz parte do processo de lateralização simbólica que tem relações que contribuem ou dificultam a aprendizagem. O objetivo do estudo foi ensinar respostas de ouvinte para relações espaciais de direita-esquerda envolvendo partes do corpo e verificar o uso dessas relações em um contexto diferente. Para tal, os pesquisadores conduziram dois experimentos variando idade e repertório dos participantes num delineamento experimental.

O ensino envolveu o uso de um procedimento de instrução com múltiplos exemplares e esvanecimento de dicas (imitação, dicas gestuais, verbais e físicas). Os resultados indicaram aprendizagem das relações ensinadas e uso dessas relações em um contexto diferente (generalização). O uso de múltiplos exemplares e de esvanecimento mostraram-se promissores no ensino de relações espaciais a participantes com pouco repertório verbal.

No estudo de Aporta e Lacerda (2018), ainda sobre práticas pedagógicas para alunos com TEA, observamos que suas pesquisas apontam a necessidade do trabalho individualizado com estratégias específicas aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos processos de inclusão na rede comum de ensino para o desenvolvimento de suas aprendizagens. As autoras descrevem que são poucos os estudos que apresentam estratégias eficazes para tal público alvo e lançam nesse estudo o objetivo de apresentar atividades propostas para um aluno com TEA que frequentou o segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola na rede privada de ensino em uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo. Para a construção dos dados da pesquisa, foi realizada uma entrevista com a professora e, também, uma revisão dos materiais oferecidos para o aluno. Com a análise de dados do tipo qualitativa, utilizou-se a natureza exploratória, seguindo categorias estabelecidas pelos pesquisadores. Como resultados, as autoras mostraram adequações realizadas pela professora e a identificação do desenvolvimento da aprendizagem do aluno durante o ano letivo, reforçando-se a ideia da prática de procedimentos especiais aos alunos PAEE por meio de adequações eficazes. Considera-se, ainda, que a professora não deixou o aluno com TEA com atividades diferentes em relação à toda a turma, oferecendo a ele condições diversificadas para a aprendizagem.

Nos estudos até aqui apresentados podemos perceber a preocupação em descrever algumas das estratégias pedagógicas estabelecidas no campo escolar envolvendo professores e alunos. As publicações apresentam algumas interações estabelecidas entre os mesmos com ou sem a utilização de algum recurso pedagógico. Alguns dos trabalhos descrevem sobre o processo de inclusão do aluno com TEA na rede regular. No entanto, apontam a utilização de recursos visuais, pistas verbais, imitação, assim como fazem a descrição de instrumentos que são inseridos como suporte e/ou estratégias de mediação no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que podem ser utilizados em qualquer ambiente desenvolvendo a relação de aprender.

A partir dessas reflexões, podemos compreender que as relações que se estabelecem no

processo de ensino e aprendizagem são fundamentais para o desenvolvimento pedagógico dos alunos.

b. Publicações que utilizaram a perspectiva histórico cultural na sua construção teórico-metodológica:

Aprofundando a ideia sobre o desenvolvimento humano e o processo de ensino e aprendizagem fundamentado nas relações sociais, trazemos para análise, neste momento, os trabalhos que utilizaram a perspectiva histórico-cultural como base de sua metodologia.

Tabela 5 – Publicações que utilizaram a perspectiva histórico cultural na sua construção teórico-metodológica

ANO DE PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE	TIPO DE PUBLICAÇÃO	TEMA	AUTORES
2010	1	Artigo Eric	Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras	Bez, Maria Rosângela
2012	1	Dissertação	Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum	Santos, Emilene Coco
2015	2	Dissertação	A criança com transtorno do espectro autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM)'	Macedo, Claudia Roberto Soares
		Dissertação	Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista	Santarosa, Lucila Maria Costi, Conforto, Débora

Fonte: A autora, 2019

Por meio dos dados da tabela, podemos observar que os trabalhos selecionados tratam de estratégias de mediação no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA e, para melhor compreensão, descreveremos de forma sintetizada cada um deles.

No artigo de Bez (2010), foi possível observar a iniciativa de propor ações mediadoras com uso de recursos e estratégias da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para

desenvolver a comunicação de pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Segundo a autora, as ações mediadoras foram embasadas na teoria sócio-histórica. Essa pesquisa se trata de um estudo de caso com dois sujeitos. Acrescenta, ainda, que é possível a utilização de CAA no processo de desenvolvimento de sujeitos não oralizados com Transtornos Globais do Desenvolvimento, tornando-os agentes intencionais em parte das interações. Descreve ao longo do trabalho de que forma a CAA pode promover o desenvolvimento da pessoa com TEA, propondo ações mediadoras com a utilização desse recurso. Tendo como um dos objetivos específicos identificar indícios de intencionalidade que emergem nos sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento após uso de ações mediadoras com CAA, o trabalho, que se caracteriza como um estudo de caso múltiplo, traz citações de Luria e Vigotski, ao se referir a conceitos como linguagem, comunicação e desenvolvimento humano, utilizando como técnica de pesquisa a observação participante que vem de uma postura dialética do investigador.

Partindo dos pressupostos da teoria sócio-histórica, essa observação participante foi fundamentada no “método da dupla estimulação” de Vigotski que possui três características: 1. A análise dos processos ao invés de produtos acabados; 2. Explicação dirigida ao “genótipo” de conduta, em vez de “fenótipo”; 3. O estudo em processo de mudança, a formação do comportamento. Destacamos, assim, as ações mediadoras deste estudo como relevantes para nossa pesquisa, uma vez que a autora considera que a linguagem e a comunicação são fundamentais para o desenvolvimento humano e os compreende como processos sócio-históricos. Aponta, ainda, a importância das relações estabelecidas entre aluno e professor para o desenvolvimento das diferentes formas de comunicação.

As ações mediadoras foram subsidiadas nos pressupostos da Teoria Sócio-Histórica, com foco em estratégias nas quais a interação fosse realizada com a utilização da comunicação com recursos de CAA de baixa e alta tecnologia. Segundo a autora, emergiram indícios de intencionalidade de comunicação nos sujeitos com TEA quando utilizadas ações mediadoras com CAA, que foram se ampliando de forma significativa levando os sujeitos a tornarem-se agentes intencionais em diversos momentos das interações.

De forma mais direcionada ao desenvolvimento da leitura e da escrita, Santos (2012) busca analisar como ocorre esse desenvolvimento na criança com autismo no ensino comum. Para tal, realizou um estudo de caso tipo etnográfico com uma metodologia qualitativa. O estudo foi desenvolvido de forma colaborativa seguindo o aporte teórico metodológico da perspectiva

histórico-cultural. Na construção dos dados, valeu-se da observação participante e como instrumentos de registros diários de campo, filmagens, fotografias e entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, a autora faz uma análise documental dos registros arquivados na escola, relatórios e laudos do sujeito com autismo, foco de seu estudo. Para análise dos dados, toma o paradigma indiciário como base. Com a análise dos dados a autora chega a compreensão de que os modos de inserção da criança com autismo nos diferentes tempos e espaços da escola e a constituição de si como aluno foram se estabelecendo com o passar dos anos; e que os profissionais e o trabalho educativo, a partir do planejamento coletivo e das ações pedagógicas, contribuíram para o percurso de simbolização da criança com autismo. Acrescenta que o caminho percorrido pela criança, em relação à apropriação da linguagem escrita, teve momentos de avanços e retrocessos em um movimento não linear. Considera, ainda, que os dados indicam que as interações verbais e a mediação pedagógica nas atividades de leitura e escrita contribuíram para avanços no desenvolvimento mental da criança com autismo, principalmente em relação à atenção voluntária e ao desenvolvimento da percepção, além da apropriação da leitura e da escrita.

Dessa forma, ressaltamos a relevância do tema de estudo aqui apresentado compreendendo que, segundo Santos (2012), as mediações pedagógicas por meio da linguagem e do outro possibilitaram o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula regular e em outros espaços do ensino formal, reconhecendo o potencial da criança. Nessa trajetória de construção colaborativa houve interação observada nos diferentes anos de escolarização do sujeito da pesquisa entre professor e aluno, aluno e aluno e professor e alunos. Nas estratégias pedagógicas que foram desenvolvidas em sala de aula para garantir ao aluno o acesso ao currículo foi preciso: ter uma estagiária por perto com a turma; trabalhar imagens e temas do cotidiano em situações do dia a dia; explicar os comportamentos sociais promovendo maior conhecimento entre profissionais envolvidos e o aluno. A autora descreve que quando as atividades foram contextualizadas com a realidade da turma, o aluno demonstrou maior interesse em participar das mesmas contribuindo para a construção de suas funções psíquicas superiores. Nota-se, ainda, que, nessa linha de estudo, o planejamento (coletivo e individual) foi essencial para a articulação dos objetivos pretendidos com o aluno, levando o grupo a reflexões sobre seu desenvolvimento.

Na pesquisa de Macedo (2015), notamos a utilização da perspectiva histórico-cultural na explicação do conceito de mediação, ressaltando o papel do mediador que não se conecta com a

proposta de nossa pesquisa em andamento. A autora defende a aprendizagem mediada como um estilo de mediação em que o professor seleciona, modifica, amplia e interpreta os estímulos ambientais de forma a favorecer o aprendizado do aluno. Nesse trabalho, temos como objetivo avaliar os efeitos da proposta de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) no desenvolvimento social e acadêmico de pessoas com TEA. Assim, sendo um estudo de caso com um aluno e sua professora titular, caracteriza-se como uma pesquisa experimental.

Desse modo, nesse estudo, de acordo com sua autora, a aprendizagem mediada é considerada como uma ferramenta que pode viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. A mesma aponta que, segundo estudos dos últimos anos, a Escala de Experiência de Aprendizagem (EAM) (LIDA, 1991) tem sido utilizada como instrumento para avaliar o comportamento mediador e pode oferecer diretrizes importantes para o planejamento das interações pedagógicas. Tal pesquisa fez um delineamento quase experimental do tipo A-B (Linha de base e tratamento) para avaliação do comportamento do docente observando três rotinas nas práticas pedagógicas e comportamentos mediadores. Após resultado dessa fase, foi criado um programa de capacitação com a docente. Nova análise foi realizada, nas três rotinas, após a capacitação, e os resultados apontaram mudanças qualitativas e quantitativas nos níveis de mediação da professora. Foram observadas, também, mudanças no comportamento social do educando e avanços acadêmicos.

No trabalho de Santarosa e Conforto (2015), atentamos para o foco nas políticas públicas inclusivas e dispositivos móveis para problematizar e discutir os limites e as possibilidades em apoiar processos de inclusão escolar e digital na rede pública. Em sua construção metodológica, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de enfoque exploratório e explicativo, epistemologicamente apoiada na teoria sócio-histórica, empregando a técnica de análise textual discursiva, conforme a proposta por Moraes (2003). Essa pesquisa é conduzida por dois grandes questionamentos, a saber: Os dispositivos móveis apresentam interface acessível a sujeitos com Transtornos de Espectro Autista? Que movimentos foram desencadeados pela mediação dos dispositivos móveis para potencializar a inclusão sociodigital de sujeitos com Transtornos de Espectro Autista? Como instrumentos para coleta de dados foram utilizadas a observação direta, a análise documental, as entrevistas e as dinâmicas de grupos focais, realizadas no período de março a dezembro de 2013. As estratégias que conduziram a coleta e a análise dos dados buscaram destacar o dinamismo entre o pesquisador, os participantes e o contexto inclusivo e afiançar como elementos dialeticamente implicados. Ratificando o pensamento de Vygotsky

(1999), uma trajetória de pesquisa foi construída para discutir um fenômeno essencialmente humano, o que exigiu que os resultados fossem analisados no processo de sua implementação e nas mudanças desencadeadas pela configuração tecnológica.

Ainda sobre a pesquisa acima descrita, tendo como objeto o recurso tecnológico, temos como considerações que na interação com o *tablet* foi possível constatar um manuseio amigável e intuitivo, pois a manipulação com o objeto ocorre de forma direta e natural, com o toque do dedo, sendo assim, a arquitetura dessa tecnologia permite seu uso em diferentes lugares e posições, uma resposta positiva à hiperatividade e para qualificar estratégias de mediação pedagógica. Segundo Santarosa e Conforto (2015), para o sujeito da pesquisa situado fora da dívida social que pesa sobre a periferia das grandes cidades, a utilização do *tablet* superou os problemas de acessibilidade e de usabilidade relacionados ao *laptop* educacional, garantindo que a mediação tecnológica pudesse ocorrer na e fora da escola. No entanto, para os alunos que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica não aconteceu dessa forma. O problema foi resolvido pela equipe gestora da escola, excluindo o aluno com deficiência do direito a um período maior de interação com colegas e professores, como também da possibilidade do deslocamento escola/casa/escola para a tecnologia móvel (CONFORTO, 2015).

Sobre os trabalhos acima citados, podemos ressaltar que tratam das estratégias de mediação pedagógica nas relações do próprio processo de ensino e aprendizagem. Alguns apresentam as estratégias sem a utilização de recursos diferenciados, caracterizadas nas relações criadas entre professores, colegas de turma e alunos. Outros consideram o auxílio de um objeto pedagógico ou outros recursos específicos como comunicação alternativa e aumentativa e *tablet*. Os trabalhos nos passam como característica comum a ideia de que a mediação tem uma importância significativa no aprendizado de pessoas com TEA, superando o uso simples dos objetos pedagógicos ou outros recursos específicos de forma isolada. Neste sentido, tais estudos ganham caráter diferenciado especialmente diante dos objetivos propostos em cada pesquisa.

Dessa forma, percebemos que existe uma lacuna na produção de trabalhos acadêmicos que tratam das questões da pessoa com TEA e sua inserção no processo de ensino e aprendizagem subsidiados na perspectiva histórico-cultural o que nos remete à necessidade de estudos mais aprofundados nessa área de pesquisa.

2.2 Mediação pedagógica na perspectiva histórico-cultural

Neste tópico do trabalho, vamos descrever sobre alguns aspectos que marcam os estudos da perspectiva histórico-cultural refletindo sobre a importância das interações na construção do conhecimento, considerando os aspectos como discorre a citação abaixo:

Ninguém, de modo algum, consegue, sozinho, apropriar-se dos bens materiais e culturais da humanidade: há sempre que haver relações que façam a mediação, ou seja, a apropriação desses bens e o consequente desenvolvimento das funções superiores dependem da educação, ou, usando as palavras de Vygotsky, da instrução. O movimento da história, diz Leontiev “só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação” (PADILHA, 2014, p. 104).

Para explicitarmos a fundação teórico-metodológica deste estudo é importante destacarmos as ideias de mediação que sustentam este trabalho. Nesse sentido, concordamos com Lima (2017), quando admite que para melhor compreendermos a ideia do que é mediar, é importante que façamos uma reflexão sobre as várias esferas do conceito de mediação. Tal conceito está relacionado com a concepção de desenvolvimento humano que considera o indivíduo social imerso em uma cultura específica.

Nessa direção, citamos Vigotski que tem como questão principal dos estudos a constituição histórica e cultural do sujeito, imerso nas relações sociais, perpassando pelas práticas culturais. O teórico defende em suas obras uma abordagem que busca a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Aprofundou seus estudos votando-se para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio histórica, na interação do homem com o outro no espaço social. Buscou, também, caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo (VIGOTSKI, 2007).

Assim, Vygotsky (2007) considera que a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão totalmente ligados, sendo impossível vê-los de forma separada, considerando que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas por meio do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por meio de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento

profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (p. 19).

Para o autor, a formação da consciência e o desenvolvimento cognitivo acontecem do plano social para o individual, seguindo um processo de apropriação, entranhado pela ação do sujeito e não de uma forma mecanizada. É por meio do processo de apropriação que surge a possibilidade da construção do conhecimento e da cultura implicando numa atividade psíquica perpassada pelo domínio de instrumentos de mediação do homem com o mundo. Dentre esses instrumentos, temos a linguagem. Para Vygotsky (2000, p. 485), “[...] o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana”. Nesse sentido, tomando como base os aspectos culturais, as relações sociais ganham maior destaque quando pensamos que:

A relação com o social, a aquisição da cultura e a individualização, que nada mais é do que as socializações do sujeito fazem com que, através da mediação, o indivíduo passe de formas elementares de ação (automáticas, biológicas e naturais) a mais complexas, como as funções mentais superiores (intencionais e controladas), dotadas de recursos mediacionais internalizados (PEREIRA, 2010, p. 143).

Nesse contexto da citação anterior, consideramos ainda que, dentre as funções mentais superiores, compreendidas aqui como funções psíquicas superiores temos a atenção voluntária, a percepção, a memória lógica, a formação de conceitos, entre outras. Segundo Pereira (2010), tais funções são tipicamente humanas e controladas, construídas na relação com o meio social.

As funções mentais superiores são construídas na relação com o meio social, em que esse social é recriado internamente no indivíduo pela mediação. O alcance dessas funções é marcado por um desenvolvimento em espiral, descontínuo e resultado de revoluções, evoluções e até involuções na forma da construção do saber e da própria constituição do ser (p. 142).

Desse modo, compreendemos que, de acordo com Vigotski, a aprendizagem sempre inclui relações entre pessoas, provocando contradições. O desenvolvimento e processo de ensino e aprendizagem são pensados como uma relação de construção processual, no qual estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem o aprendizado (VIGOTSKI, 2000).

Concordando com Costa (2016) que existe uma estreita relação entre o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem, consideramos os aspectos da interação dos sujeitos por meio

de estratégias de mediação, analisando possibilidades diferentes de aprender, questionando, sobretudo, nossa relação com o outro com TEA.

Nesse contexto, o papel da escola e outros espaços educacionais ganha importância fundamental para a interação do sujeito com TEA e seus pares. Podemos reiterar essa informação diante dos pressupostos de Vigotski (2000, p. 331), quando o autor afirma que “[...] a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação, porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação”. Essa possibilidade só acontece quando a proposta pedagógica tem efeitos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

A possibilidade maior ou menor que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança. Tal possibilidade coincide perfeitamente com sua zona de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p. 329).

Podemos compreender, ainda com esse autor, que a contribuição maior do conceito de ZDP seja o de colocar em destaque o papel do outro no desenvolvimento psíquico do sujeito. Conforme nos esclarece Vigotski (2007),

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma seria impossível de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (p. 103).

Isto posto, consideramos a mediação como essa possibilidade de interlocução de relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem e trazemos, nesse momento do trabalho, outros referenciais aproximados do campo escolar. A mediação não envolve somente uma relação direta entre professor e aluno. Ela se apresenta também na forma como o professor pensa e organiza sua prática pedagógica (LIMA, 2017).

Segundo Fontana (2005, p. 19), “A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeito às experiências e habilidades que ela já domina”. Ainda a mesma autora afirma que uma das importantes contribuições de Vygotsky “para os educadores se encontra na análise esboçada da elaboração conceitual como prática social imersa nos contextos institucionais, explicitando o papel da

mediação pedagógica e dialógica” (FONTANA, 2005, p. 23).

Ressaltamos que Vygotsky (1987) compreende que a aprendizagem escolar desempenha um papel decisivo no desenvolvimento da elaboração conceitual e tomada de consciência da criança de seus próprios processos mentais, quando descreve que:

O conceito científico, com sistema hierárquico de inter-relações, diz Vygotsky, parecem construir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos (p. 79).

Logo, percebemos, a partir dessas ideias, o papel fundamental do professor no processo de mediação da aprendizagem do aluno, intencional e explícito, do processo de elaboração dos conceitos sistematizados na relação de ensino (FONTANA, 2005, p. 43).

Acreditando na mediação como uma possibilidade do professor explorar sua capacidade de identificar no aluno os significados construídos por ele em função dos conceitos que estão sendo formados, trazemos o descrito por Vygotsky para maior atenção à forma de como tem sido, muitas vezes, a educação de alunos com TEA, ou seja:

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavra, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas na prática, esconde o vazio. Em tais casos a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de verbais mortos e vazios (VYGOTSKY, 2000, p. 247).

Contextualizando os conceitos aqui apresentados, passaremos agora para uma leitura sistemática buscando publicações que suscitem reflexões sobre as estratégias de mediação realizadas na sala de aula no próximo tópico.

2.2.1 Aspectos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA

Compreendendo que os alunos com TEA podem apresentar características específicas, que por meios legais são entendidas como deficiência, descrevemos um pouco sobre as possibilidades de a mesma ser compensada pelo desenvolvimento cultural seguindo os pressupostos de Vygotsky (1997) e de outras perspectivas teóricas que vem contribuindo com a problemática. Esse mesmo autor pondera que, confrontando o limite orgânico do ser humano, existe um outro caminho sem limites por meio do desenvolvimento cultural. No espaço escolar circulam aspectos culturais diferentes que enriquecem o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano na forma de lidar com a diversidade humana.

A partir de um outro referencial teórico com Schmidt *et.al.* (2016), acrescentamos que o ambiente escolar disponibiliza um contexto socialmente muito rico, dado o intensivo potencial de interação. É no ambiente escolar que estão circunscritos os aspectos pedagógicos que podem potencializar ou estagnar o desenvolvimento e o processo de aprendizagem do grupo discente nas relações sociais que nela estabelecem. Se a escola conseguir viabilizar um equilíbrio entre rotinas escolares e apresentação estruturada de novos conhecimentos, poderá, desta forma, contribuir para minimizar as questões de cognição social na pessoa com TEA.

No cenário da sala de aula são promovidas as relações de ensino que marcam a história escolar de cada aluno. Pensando nessa perspectiva, trazemos para a reflexão as contribuições que fazem a diferença no percurso do processo de desenvolvimento e de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA (ORRÚ, 2012).

Assim como em outros transtornos do desenvolvimento, alguns alunos com TEA possuem necessidades educacionais especiais devido às condições clínicas, comportamentais, de aprendizagem, de linguagem e de diferenciação na qualidade de interação social que apresentam. Precisam, muitas vezes de estratégias diferenciadas de ensino para tornar acessível o processo de aprendizagem (PLETSCH, 2014). Souza (2013, p. 223), com base nos estudos de Vigotski (1988), afirma a necessidade de desenvolvimento de “propostas pedagógicas desafiadoras, mas coerentes às possibilidades perceptivas, sensitivas, de atenção, mnemônicas, cognitivas e motoras do aluno”.

Seguindo os pressupostos anteriores, pensamos a respeito de como as interações por meio das estratégias pedagógicas de mediação poderiam compensar as particularidades de cada aluno no cotidiano escolar. Nessa lógica, trazemos como reflexão a importância de conhecermos um pouco mais sobre desenvolvimento humano, aprendizagem e autismo na perspectiva de contribuir

com as necessidades educacionais de alunos com TEA e dos demais alunos do cenário escolar atual (ORRÚ, 2016).

Apostamos, assim, em um trabalho colaborativo, valorizando o eixo de interesse dos alunos e pautado no planejamento e execução de estratégias de mediação pedagógica. Esperamos dessa forma que o aluno com TEA tenha em qualquer ambiente de aprendizagem a oferta de atividades da mesma qualidade dos demais alunos, respeitando suas particularidades (ORRÚ, 2016).

Assim, compreendemos que a escola é um lugar privilegiado para que esse desenvolvimento seja promovido, uma vez que é na mesma que relações sociais acontecem com o aprendiz com autismo e seus demais colegas criando a possibilidade de diferenciadas formas de aprendizagem. Para Vigotski, Luria e Leontiev (2014) “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (p. 116).

Enfatizamos, assim, que:

Na relação social se produz uma espécie de serviço mútuo. O que é intelectualmente mais dotado adquire a possibilidade de manifestar sua atividade social com respeito ao que é menos dotado e ativo. Este último, por sua vez, extrai da comunicação social com o mais ativo aquilo que, todavia, lhe resulta inacessível, o que com frequência constitui um ideal inconsciente ao que tende a criança intelectualmente deficiente (VIGOTSKI, 2012, p. 224).

Acrescentamos que, ao analisar o processo de escolarização, Vigotski o faz tomando por base sua concepção de desenvolvimento que estabelece uma unidade entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento interno das funções psicológicas superiores culturalmente organizadas (FONTANA, 2005).

Assim, diante do processo de ensino e aprendizagem, é preciso considerar a presença de alunos com diferentes tipos de desenvolvimento e, portanto, com diferentes tempos para a aquisição de habilidades e conhecimentos. Fato esse que gera a necessidade e o desafio de se pensar em estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade e garantam a escolarização (BRAUN; MARIN, 2013), ou seja, que demonstrem com clareza as diferenças que podem ser proporcionadas pela aquisição de conhecimento mediada pela instituição escolar.

A oportunidade de interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança. Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa

oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 69).

Tais questões nos suscitam a necessidade de reorganizar os procedimentos para a educação dos alunos com TEA, pois, segundo Orrú (2012), a utilização dos métodos baseados na concepção behaviorista (em que o condicionamento operante é a marca principal) ocorre o ensino direto que muitas vezes é memorizado de forma mecânica e sem consciência promovendo uma ação vazia de significado. Por outro lado, a autora afirma que

As proposições de Vygotsky acerca da pessoa com necessidades especiais e seu desenvolvimento são significativas com relação à determinação da maneira como essa condição (“ser deficiente”) deve ser compreendida e trabalhada no contexto da educação, conferindo-lhe o direito a seu papel ativo na construção de seu desenvolvimento a partir de sua capacidade individual de apropriar-se e internalizar formas sociais de comportamento como participante de seu processo de conhecimento como sujeito histórico, somente assim tal pessoa passa a ser percebida e compreendida como sujeito possuidor de diferentes capacidades e potencialidades em emergência, as quais devem ser encorajadas para que se transformem no alicerce do desenvolvimento das funções superiores (ORRÚ, 2007, p. 104).

Concordando com Orrú (2012), compreendemos o processo de ensino e aprendizagem como constituído por todas as formas de conhecimento abrangendo as ações de afeto e sentimento de valor. Nesse sentido, pensamos, ainda com a mesma autora, os aspectos pedagógicos para pessoas com TEA na abordagem histórico-cultural, a partir do contexto das relações pessoais, das atitudes possibilitadas, do envolvimento do educador e das estratégias de mediação realizadas.

Vale destacar como experiência pedagógica significativa envolvendo estratégias de mediação, as atividades realizadas no projeto “Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Implementação e Avaliação do protocolo do livro Digital Acessível” (PLETSCH *et al.*, 2018). A pesquisa foi realizada em escolas municipais da Baixada Fluminense cujo foco era a utilização de um livro digital acessível instalado em um *tablet* e outros recursos pedagógicos relacionados aos conteúdos abordados no livro digital.

Diante do relatório da pesquisa (PLETSCH *et al.*, 2018) foi possível observar a importância da mediação pedagógica para a realização das atividades com o *tablet* junto aos sujeitos pesquisados.

Nesta experiência, percebemos ainda, a facilidade que os alunos possuem de estabelecer

interações numa ação mais aprofundada entre seus pares do que com os próprios professores ou pesquisadores. Em todos os grupos de deficiência onde a pesquisa foi aplicada observamos com clareza a importância da mediação para além dos objetos ou outros recursos utilizados. Os dados ainda apontam que, na ausência da mediação, o engajamento e o aproveitamento com dois dos alunos com TEA não seria possível, uma vez que demonstraram precisar de apoio constante do professor para a realização das atividades propostas. Já no caso de outras alunas com o mesmo transtorno que mostravam interesse pelas atividades, a mediação foi fundamental para que elas tivessem aproximação com o *tablet*.

A partir do relato das informações acima, podemos observar o quanto se faz relevante um estudo aprofundado sobre as estratégias pedagógicas de mediação no desenvolvimento e processo de ensino e aprendizagem do grupo discente. Nessa direção, apontamos no próximo capítulo, como acontece esse processo, de forma específica com o aluno com TEA, considerando, sobretudo, os aspectos metodológicos envolvidos.

3 ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM UM ALUNO COM TEA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, damos destaque aos pressupostos teórico-metodológicos que sustentaram a construção da pesquisa de campo. Primeiro iremos descrever, alguns aspectos importantes da pesquisa e na sequência, o local onde desenvolvemos a proposta de intervenção da mesma. Posteriormente, apresentamos os conceitos centrais, os instrumentos utilizados para registrar a vivência do/no campo e o processo de produção de dados sintetizados no desenho metodológico. Além disso, apresentamos os participantes da pesquisa de campo no contexto escolar. Com este tópico do trabalho, é importante, também, retornar ao objetivo geral desta pesquisa: analisar as estratégias de mediação pedagógica desenhadas no campo das habilidades motoras junto a um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo matriculado em uma turma de EJA da Escola Municipal Especial Professora Mariza Azevedo Catarino, no município de São João de Meriti, na região da Baixada Fluminense/RJ. Propomos ainda como objetivos específicos: 1. Descrever e sistematizar as estratégias de mediação pedagógica que visam a inserção do aluno com TEA nos processos de ensino e aprendizagem; 2. Analisar o efeito dessas estratégias no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA

Esta pesquisa está inserida no escopo do projeto: O estatuto da Tecnologia Assistiva nas políticas e práticas de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Flávia Faissal de Souza (UERJ), aprovado pelo comitê de ética de pesquisa (CEP) - Plataforma Brasil (ANEXO A) . Com comprovante de autorização do município de SJM (APÊNDICE A).

3.1 A pesquisa: entre a intervenção e a investigação

Essa pesquisa foi desenvolvida subsidiada nos princípios da perspectiva histórico cultural considerando, os apontamentos de Vygotsky sobre método dialético. Para esse autor, a tarefa da pesquisa é estudar o fenômeno em seu processo vivo e não como um objeto estático, portanto em

sua historicidade. (VYGOTSKY, 1991). Segundo Vygotsky, a ação humana interfere no objeto de estudo, em seu contexto e em seus participantes neles provocando alterações, transformações. Freitas (2002) faz ainda uma relação com os conceitos discutidos pelo autor sobre essa dialética, utilizando o termo intervenção na pesquisa, algo que também caracterizou nosso estudo. Aqui, registramos ainda que as categorias de análise coincidem com as estratégias de mediação construídas na proposta de intervenção. E nosso objeto de estudo, na modalidade qualitativa, teve como análise um aluno da classe especial da EJA diurna.

Assumindo o papel de professora-pesquisadora, descrevo que cada intervenção pedagógica foi elaborada para o aluno com TEA da EJA, dentro do seu grupo escolar. Buscando compreender cada intervenção como um desafio, no percurso de toda a pesquisa, consigo perceber as transformações ocorridas no âmbito da concepção desse aluno como “aprendiz”. A reconstrução de conceitos antigos sobre convivência, desenvolvimento, ensino e aprendizagem e relações de ensino foi uma descoberta de aprendizagem para mim e para os outros professores envolvidos. Cada momento de aproximação, estreitamento de parcerias e maior conhecimento dos interesses, possibilidades e limitações de cada aluno, e, de forma particular e mais específica, do sujeito da pesquisa foi essencial para percorrer essa trajetória de estudo, identificando as “chaves de acesso” para a iniciação do engajamento pedagógico.

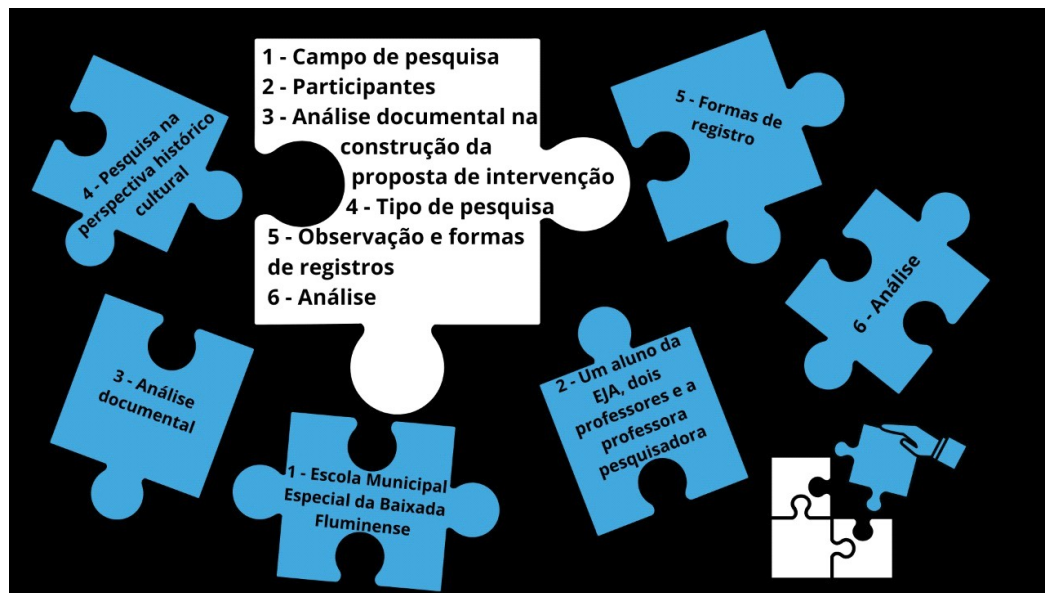
Ao passo que conseguíamos conhecer melhor o aluno, a tarefa de promover atividades pedagógicas com estratégias de mediação se tornava um desafio apaixonante na tentativa de tornar o conhecimento acessível para ele. Enquanto professora, percebi cada resposta diante do contexto do desenvolvimento do processo de cada estratégia. No papel de pesquisadora, observei cada detalhe da evolução desse processo até a percepção final de uma aprendizagem com significado na vida desse sujeito. A partir de tais observações, senti também a necessidade de reciclar conceitos relacionados à construção do conhecimento por ter me deparado com um perfil cognitivo tão diferente. Neste sentido, Utah Frith (1989), (*apud* Schmidt, 2012) acrescenta na perspectiva de percepção do TEA, nomeando tais peculiaridades como um *estilo cognitivo diferente*, ou seja, o TEA é tido como uma condição que não inviabiliza respostas, mas apenas modifica o caráter convencional das mesmas.

Foi possível, ainda, transitar em pelo menos quatro ambientes da escola que são montados a partir da proposta de habilidades lançadas pelo currículo funcional, anteriormente citadas nesse trabalho. Assim, de acordo com a proposta de cada atividade, exploramos o espaço da quadra

(destinado ao desenvolvimento de habilidades motoras), as salas de aula (voltadas para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas) e o refeitório (utilizado em conjunto com outra sala para o desenvolvimento de atividades de vida autônoma), promovendo um espaço mais perto do natural de cada ação proposta para o aluno. Esclarecemos, ainda, que o trabalho com habilidades é processual e construído envolvendo o aluno na sua globalidade. A divisão das habilidades é realizada apenas para que possamos focar nos objetivos específicos direcionados a cada uma delas que serão trabalhados de forma conectada, perpassando por todos os aspectos pedagógicos considerados no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Para dar maior visibilidade aos aspectos teórico-metodológicos, apresentamos o desenho metodológico (Figura 3) que será descrito ao longo da construção do trabalho.

Figura 3. Síntese do desenho metodológico



Fonte: A autora, 2019.

3.1.1 O campo de pesquisa

A escola onde foi realizada a pesquisa de campo, como já mencionado, foi a Escola Municipal Especial Professora Mariza Azevedo Catarino (Escola Mariza) da rede municipal de ensino de São João de Meriti, cidade que compõe a região da Baixada Fluminense no estado do

Rio de Janeiro (RJ). Para descrever o campo da pesquisa, em primeiro lugar, apresentamos um breve histórico sobre a cidade de São João de Meriti e a trajetória da escolarização dos alunos com TEA. Trazemos, ainda, uma descrição detalhada da escola participante do estudo, o início do trabalho pedagógico das pessoas com TEA na instituição e a proposta pedagógica utilizada desde o início de sua criação até os dias atuais.

a) A Educação em São João de Meriti

São João de Meriti possui uma população de cerca de 472.406 habitantes, (IBGE, 2019), ocupando uma área de 35,216 km² (IBGE, 2019). O bairro Grande Rio, onde fica a Escola Mariza – situado em uma área denominada de Coelho da Rocha em São João de Meriti, no estado do Rio de Janeiro – fica localizado no 4º distrito da região norte do município. Faz limite com a Rodovia Presidente Dutra.

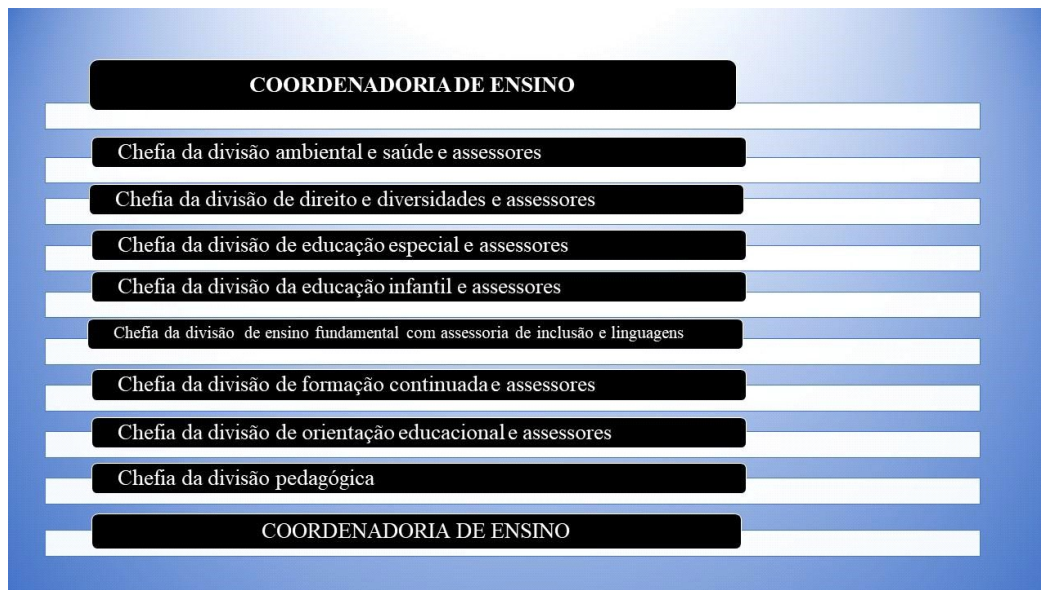
Segundo o Censo Escolar (IBGE, 2014), o município de São João de Meriti possuía na época, 26.038 alunos na rede pública, dentre os quais 891 eram alunos com deficiência e, sobre esse aspecto, não encontramos dados mais recentes. Para atender a essa população, de acordo com os dados recolhidos na página do site da prefeitura no ano de 2019, a rede municipal de ensino possui 64 Unidades Escolares, atendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos. Dentre as quais, 36 Unidades Escolares que atendem nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos no sistema presencial e semipresencial. Ainda temos unidades com trabalhos específicos, sendo: 11 creches, atendendo crianças de 0 a 3 anos; 4 unidades específicas para a Educação Infantil, atendendo crianças de 4 e 5 anos; 3 unidades atendendo a Educação Especial, sendo 1 escola e 3 polos (Surdez, Deficiência Visual e de Paralisia Cerebral – Microcefalia que atende crianças com sequelas da Síndrome Congênita do Zica Vírus). Nestas unidades, a rede municipal ainda conta com 11 salas especiais, 36 salas de recursos multifuncionais e 03 turmas de estimulação precoce para atendimento do público-alvo da Educação Especial.

Para atender essa população educacional, existe uma rede de apoio que opera pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), como veremos a seguir.

A Secretaria Municipal de Educação (SEME) conta em estrutura com diversos órgãos para o seu funcionamento. Dentre esses, aqui destacamos a Subsecretaria de Educação, pasta que acolhe a Coordenadoria de Ensino. Esta é constituída pelas divisões de chefias apresentadas no quadro abaixo, das quais destacamos o funcionamento e a estrutura da Divisão de Chefia da

Educação Especial (DEES), mais diretamente relacionada ao campo do nosso trabalho.

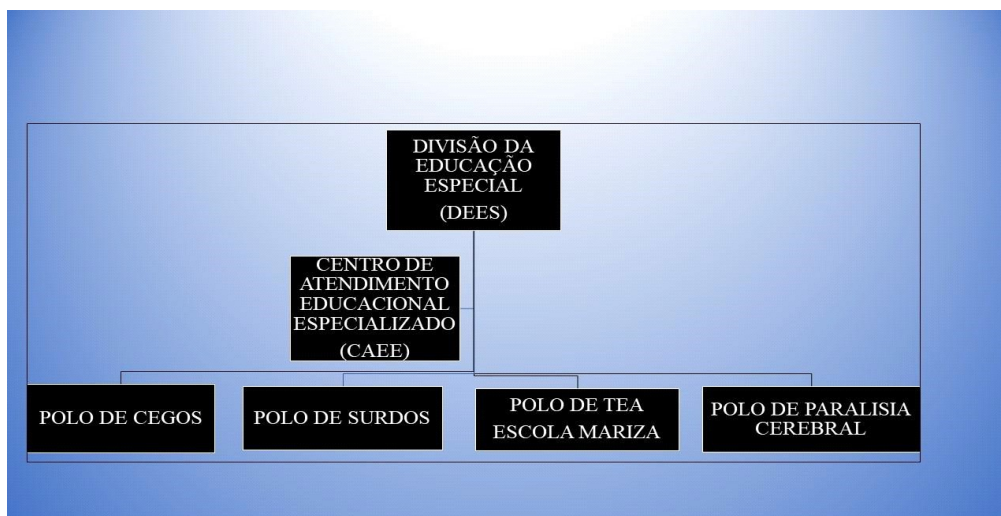
Figura 4 – Organograma da Coordenadoria de Ensino do município de São João de Meriti



Fonte: A autora, 2019.

No campo da Educação Especial, a chefia é constituída por uma professora da rede, sob a coordenação da SEME, que oferece os seguintes serviços:

Figura 5 – Estrutura de funcionamento da DEES



Fonte: autora, 2019.

A fim de melhor compreendermos o funcionamento da proposta político pedagógica com os alunos com TEA, trataremos desses serviços no tópico abaixo ao abordarmos a construção da proposta pedagógica da Educação Especial na perspectiva Inclusiva no município.

b) Proposta Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em SJM

A Educação Especial nesse município foi implementada em 1996, numa ação da SEME, por meio do Serviço de Programas Especiais, a Coordenação de Orientação Educacional e a equipe da Escola Municipal Paul Jean Guerry, para atender inicialmente à demanda voltada ao direito à educação das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.493/96 (BRASIL, 1996). Esta iniciativa foi iniciada com o objetivo de promover atividades específicas para acesso a aprendizagem, implementando o atendimento das crianças, jovens e adultos com deficiências nas turmas das escolas regulares.

No ano de 1999, houve a implantação das primeiras ações, tais como: a primeira classe especial de alunos surdos, no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) – Armando de Oliveira; abertura de Salas de Recurso; e, elaboração de Projetos Educacionais para jovens e adultos com orientação para o trabalho.

No ano de 2000, tivemos a criação do Centro Inclusivo Multieducacional (CIME), como um órgão da SEME, que iniciou suas atividades no ano posterior, conforme a Lei n. 1.106, de 04 de abril de 2001 (BRASIL, 2001), tendo como objetivo avaliar, acompanhar e encaminhar os educandos com deficiência ao ensino regular, classe especial e EJA Especial Diurno, atuando em consonância com a Equipe da Divisão de Educação Especial (DEES).

Atualmente o CIME deu espaço ao Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), que é formado por uma equipe multidisciplinar composta por fisioterapeuta, psicólogo, fonoaudiólogo, orientador educacional, orientador pedagógico, assistente social, psicopedagogos e professores. Os serviços prestados pelo CAEE compreendem: 1- A avaliação dos alunos com deficiência no processo de matrícula nas escolas da rede; 2- O encaminhamento desses alunos para as unidades de ensino do município; 3- O acompanhamento dos mesmos por meio de itinerância da equipe de técnicos e professores da Escola Mariza que atende alunos com TEA, além das equipes de profissionais dos polos de surdos e de cegos.

A partir desses informes, a estrutura passa a ser organizada por áreas de deficiência e dividida por polos, a saber: Polo de Cegos (2010), responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos matriculados nas turmas e que apresentam cegueira ou baixa

visão; Polo de Surdez (2011), para atendimento dos alunos com perda auditiva ou surdez, ambos, com atendimento às demandas, preferencialmente, da Rede Municipal de São João de Meriti, contando com equipe de profissionais especializados. Em 2017, é criado o Polo de Paralisia Cerebral/Microcefalia, no CAEE, para atender alunos matriculados na rede de ensino com sequelas da síndrome congênita do Zika Vírus, oferecendo o serviço de estimulação precoce em Sala de Recursos, com cunho pedagógico e acompanhamento das famílias que convivem com essa realidade. No ano de 2018 temos o registro da Escola Mariza, com AEE para alunos com TEA, realizando um processo de inclusão inversa atendendo as turmas do ciclo de alfabetização.

b.1) O trabalho pedagógico com os alunos com TEA do PROAA a Escola Mariza

No ano de 2005, a Prefeitura da Cidade de SJM, por meio da SEME/Coordenadoria de Ensino inaugurou no dia 17 de novembro o Programa de Atendimento ao Autista (PROAA). O objetivo primordial desse programa era propiciar o AEE ao aluno com TEA, oferecendo atividades para seu desenvolvimento pedagógico dentro dessa instituição com perspectivas de inclusão nas classes regulares de ensino desse município. As atividades foram iniciadas atendendo a um quantitativo de 5 alunos com TEA matriculados na rede de ensino, que frequentavam as aulas ministradas por uma equipe multiprofissional. Esse grupo também desenvolvia atividades direcionadas aos responsáveis como apoio pedagógico utilizando como recursos palestras e oficinas, esclarecendo aspectos relacionados ao TEA e mostrando, através de atividades práticas, como a família pode ajudar esses alunos em casa.

No ano de 2006 o programa começou a atender alunos com TEA do município de SJM, entre outros. Com a instituição do PROAA foi traçado um plano para ampliação do número de Classes Especiais para pessoas com TEA, que passou a atender cerca de 50 alunos na faixa etária entre 04 e 18 anos oriundos da rede municipal e estadual (da Baixada Fluminense e da cidade do Rio de Janeiro). Paralelamente à ampliação dos atendimentos dos alunos com TEA, também nessa época, houve uma preocupação com a formação continuada dos profissionais que trabalhavam com a Educação Especial, tais como: criação do “Fórum Permanente de Educação Especial”, “Oficinas pedagógicas para professor multiplicador da rede municipal” e Curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O PROAA foi ganhando visibilidade ocasionando o aumento da demanda quantitativa de alunos com TEA para a realização da matrícula. Assim, por meio de uma decisão política, a SEME, em parceria com a representante da DEES da época, transformou o programa em um

centro de reabilitação para pessoas com TEA. Com a mesma proposta anterior, esse centro, que não chegou a ser institucionalizado por questões políticas, foi transformado na primeira escola especial do município, nomeada em homenagem a uma professora da rede, sendo conhecida hoje como Escola Municipal Especial Professora Mariza Azevedo Catarino, campo de pesquisa deste trabalho. Reiterando os objetivos do programa anterior em sua proposta pedagógica, tal escola passou a ser a instituição de referência em AEE para pessoas com TEA do município. Para isso, contava com o trabalho pedagógico de um grupo de professores da educação básica, agentes educacionais e uma equipe multiprofissional já citada anteriormente. Com relação à formação de professores, também começaram a ser desenvolvidas atividades, tais como: palestras, cursos e programas para dar continuidade à formação continuada, envolvendo, inclusive, a participação dos responsáveis dos alunos e outros convidados.

- A Escola Mariza: aspectos históricos

Inicialmente, a Escola Mariza se apoiava pedagogicamente na teoria sócio-interacionista, buscando, conhecimentos na época para melhor oferecer estratégias pedagógicas ao aluno com TEA com acompanhamento de uma equipe multiprofissional pedagógica, composta por professores especializados em: Psicologia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia, Psicomotricidade, Educação Física, Fisioterapia, Artes e Musicoterapia, além de promover atividades direcionadas através de um trabalho de apoio ao grupo de pais e responsáveis dos alunos. A equipe utilizava como base o Currículo Funcional Natural (CFN) (SUPLINO, 2005).

Um fato importante a ser destacado foi que, em 2010, por uma demanda da Prefeitura de SJM, por meio da SEME/DEES, houve o convite à Escola Mariza para participação do projeto “Perspectivas Educacionais Inclusivas para o Aluno com Autismo na Rede Pública de Ensino”. Esse projeto foi realizado em parceria com o Instituto Nacional de Tecnologia (INT), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Dentre as atividades desenvolvidas nesse projeto, destacamos: atividades do Programa de Formação Continuada (UFF) com doze encontros ao longo do ano relacionados ao tema TEA e escola; desenvolvimento em uma pesquisa junto ao INT, que previa a construção de propostas pedagógicas com o uso de computador, que viabilizou a doação de um computador e impressora para a escola instalou em nossos computadores pessoais o programa SIGESC AVA, dando condições de criar aulas e jogos; e, a criação da proposta de gestão estratégica multicultural baseada no *Balance Scorecard* em instituições de ensino (SAUL, 2011), que não foi

implementada pela falta de informatização na instituição de ensino. Ainda como ação do projeto, foi realizado o I Seminário de Autismo na Baixada Fluminense.

Essas ações levaram a equipe da escola a reflexões das práticas pedagógicas realizadas, das necessidades de mudança e de como seria possível transformar as estratégias de ensino visando um atendimento apropriado para os alunos com TEA. A partir dessa parceria, significativas mudanças ocorreram na Escola Mariza e na prática de muitos profissionais, que participaram desse processo de construção. Dentre as inovações propostas durante a formação continuada, destacamos: a avaliação diagnóstica baseada na escala CARS (material utilizado na época como uma das referências para avaliação de pessoas com TEA). Com esse instrumento, todos os alunos que estavam matriculados foram reavaliados e os novos também passaram por esta avaliação. Em relação à organização das classes, foi respeitada a idade cronológica do grupo discente. Tal grupo foi distribuído nas seguintes variações: Intervenção Precoce, Classes de Autistas, Oficinas Pedagógicas, EJAS diurnas especiais e Salas de Recurso.

Com essas inovações e a preocupação de melhorar a estrutura diante do crescente número de alunos que passou de 85 para 200, em maio de 2012, teve início a construção de um novo prédio para a Escola. Contudo, mesmo durante a construção da nova sede, algumas novas atividades foram implementadas.

No ano de 2013, tivemos como inovação o Ciclo de Palestras/Oficinas ministrados por convidados e professores da rede e outra capacitação para os Profissionais da Educação através do projeto apontado anteriormente. Já no início de 2014, foi criada a Oficina de Artesanato e Culinária com os responsáveis otimizando o tempo que os mesmos ficavam aguardando os alunos. Nesse mesmo ano, tivemos a participação em um novo projeto como desdobramento do anterior, com a mesma equipe, nomeado “Gestão Escolar para a Escola Inclusiva: metodologias de ensino e objetos pedagógicos como facilitadores do processo ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência”, com a realização da criação de objetos pedagógicos para pessoas com TEA, dentre os quais faziam parte: um jogo de atenção conjunta, bonecos do tamanho infantil para troca de roupas e expressões faciais, prancha para leitura e escrita, relógio e quadro de rotina, vídeo com o passo a passo para usar o banheiro e games mostrando como proceder em lugares como padaria entre outros recursos.

A escola, com a inauguração do novo prédio em 24 de setembro de 2014, passou a ter uma estrutura física com três andares, distribuídos entre o espaço da secretaria, banheiros para

alunos e funcionários, salas de aula para educação infantil, ensino fundamental, EJA, sala de recursos e a sala do polo de atendimento para as crianças com sequelas da síndrome congênita do Zika Vírus com a equipe do CAEE. Possui ainda, a sala de psicologia, consultório dentário, sala de psicomotricidade, salas de direção geral e de reuniões diretivas, refeitório, cozinha, dispensa e salas distribuídas e organizadas conforme as habilidades trabalhadas no currículo funcional, tais como: habilidades acadêmicas, sociais, motoras, autocuidado, linguagem, o brincar.

Com a necessidade de mudanças pedagógicas nas práticas desenvolvidas com alunos com deficiência, no ano de 2015, foi realizada a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) na Rede Municipal de Ensino, inicialmente com os Orientadores Pedagógicos e, posteriormente, com os professores da Classe Especial, Sala de Recursos, EJA Especial Diurno e representantes do Ensino Regular, contando com a participação de Especialista na área e Equipe Multiprofissional do CAEE. O documento foi apresentado tendo como referência o material elaborado pela professora doutora Marcia Denise Pletsch que palestrou sobre o tema numa parceria entre a SEME e UFRRJ no ano de 2016. Nesse mesmo ano, tivemos a Regulamentação do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos, de acordo com a Resolução n. 05, de 10 de dezembro de 2015 (BRASIL, 2015).

No ano de 2018, a Escola Mariza iniciou o processo denominado pela equipe diretiva de inclusão inversa. Os alunos com TEA foram matriculados nas turmas regulares do ciclo de alfabetização criadas a partir da necessidade da comunidade escolar. Tais alunos passavam pela avaliação da equipe de técnicos e professores, que, de forma conjunta, indicavam ou não os mesmos para a experiência de inclusão nessas turmas regulares na própria unidade.

Mesmo diante das inovações na educação especial deste município, ainda existem muitos desafios a enfrentar para se pensar a educação especial numa perspectiva inclusiva como direito de todos. Dessa forma, a Educação Inclusiva é assumida como um processo em construção nessa rede, envolvendo a necessidades de investimentos de recursos humanos e materiais, planejamento e implantação de políticas educacionais para atender aos alunos com deficiência.

Tomando essa referência inicial, a equipe da escola, acredita na inclusão como transformação que permeia concepções pedagógicas, aspectos arquitetônicos e atitudinais de todo o grupo escolar, respeitando a singularidade do indivíduo. Dessa forma, considera importante a efetivação de uma proposta pedagógica de acessibilidade que tenha estratégias e instrumentos de ensino elaborados em conexão com o Projeto Político Pedagógico (PPP).

- A Estrutura da Escola Mariza

Diante da apresentação desse espaço físico, para maior compreensão da estrutura da equipe da Escola Mariza, apresentamos um organograma com os profissionais que nela atuam, a seguir:

Figura 6 – Estrutura da Equipe da Escola Mariza



Fonte: A autora, 2019..

Dentre os profissionais acima representados no quadro, destacamos a equipe multiprofissional que foi assim distribuída pela direção, sendo responsável pela implementação de habilidades previstas no CFN já citadas nesse trabalho, por aproximação de sua área de formação dando suporte pedagógico aos professores.

Dessa forma, segue uma nova organização desse grupo como consta na figura abaixo:

Figura 7 – Responsabilidades do grupo de profissionais em relação as habilidades trabalhadas na escola Mariza fundamentadas pelo CFN

GRUPO DE PROFISSIONAIS	HABILIDADES PARA IMPLEMENTAÇÃO
18 Professores em parceria com 8 agentes educativos:	Habilidades acadêmicas Linguagens Habilidades sociais
Psicopedagogas: 4 Professoras com especialização em psicopedagogia	Habilidades acadêmicas Linguagem O brincar-Sala de Brinquedoteca Autocuidado e atividades de vida autônoma

	(AVA) - Sala da AVA
Equipe de Habilidade Motora: 4 Profissionais (3 professores de educação física e uma professora fisioterapeuta)	Habilidades motoras (Imitação, comportamento motor amplo e fino, coordenação óculo manual e, percepção)

Fonte: A autora, 2019.

Com essa estrutura, a escola Mariza, hoje, oferece AEE à aproximadamente 220 alunos com características do TEA agrupados em classes regulares e outras especiais em diferentes etapas e modalidades de ensino. Esse agrupamento é realizado considerando aspectos do desenvolvimento pedagógico de cada aluno, apontados em fichas-resumo feitas por profissionais no início de cada ano letivo após observação dos mesmos no período de adaptação escolar. Em reuniões de estudo de caso, os profissionais que atuam com os alunos com a equipe diretiva (orientação pedagógica e educacional, gestão escolar e secretaria) fazem a organização dos grupos de alunos em níveis de desenvolvimento que variam numa escala de 1 até 8. Os critérios para esse nivelamento foram criados pela equipe diretiva da escola por base nos apontamentos das fichas de observação pedagógica, considerando, sobretudo, a necessidade de apoio do aluno para a realização das atividades. Esclarecemos que esse agrupamento por classes não é definitivo. É apenas um passo inicial para uma experiência de convivência no grupo escolar. Durante o processo de aprendizagem, qualquer aluno poderá trocar de grupo, conforme necessidade apontada pela sua mudança de comportamento em quaisquer períodos do ano letivo.

Dentro desse cenário, no ano de 2019, tivemos a distribuição dos alunos de acordo com o que mostra a tabela abaixo:

Tabela 6 – Organização dos alunos da Escola Mariza em 2019

Etapas	Modalidades	Tipos de serviço	Quantitativo de Turmas	Quantitativo de Alunos com TEA	Faixa etária dos alunos com TEA
Educação Infantil	Educação Especial	Classe Especial	1	6	4 e 5 anos
Ensino Fundamental	Educação Especial	Classe Especial	10	12	6 a 14 anos
		Sala de recursos	2	15	6 a 14 anos
	Ensino Regular	1º ano E F	1	20	6 a 8 anos
		2º ano E F	1	20	8 a 9 anos
	EJA especial diurno	Classe Especial	9	15F	15 anos em diante

Fonte: A autora, 2019.

Ao observar a tabela, percebemos a existência de apenas uma turma da Educação Infantil,

onde deveria começar o trabalho de intervenção pedagógica. Observamos, ainda, um acentuado número de turmas de EJA especial diurno, um dos motivos para a escolha do estudo de caso desta pesquisa. Trazemos, também em destaque colorido, as turmas referentes ao primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental compreendidas como turmas regulares nessa instituição de ensino. A equipe diretiva da escola com o apoio da SEME, considera essa experiência como “inclusão inversa” (nomenclatura criada por essa mesma equipe), considerando a formação de classes regulares com alunos com TEA matriculados no contexto de uma escola especial.

Diante disso, e reconhecendo o perfil de nosso grupo discente, a escola busca se aproximar de uma proposta da educação inclusiva que está afinada com os princípios de igualdade, respeito às diferenças e qualidade de ensino como demonstram as diretrizes políticas educacionais, tais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Percebemos que, no escopo desses documentos e demais ações implementadas pelo governo federal, houve um avanço significativo no que concerne às propostas de educação de pessoas com TEA. Todavia, para que se execute o que está posto nas leis e nas propostas, existem ainda, desafios inúmeros, quando se pensa no sujeito com TEA e a presença deste no contexto do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2013).

Na Escola Mariza, para a realização das atividades pedagógicas do cotidiano escolar, os professores contam com o suporte pedagógico de uma equipe técnica multiprofissional (representada no quadro da figura 7), que planeja, elabora e executa em parceria com os mesmos, estratégias correspondentes a sua área de formação, geralmente associadas as habilidades trabalhadas com pessoas com TEA.

A escola apresenta, ainda, a organização de salas temáticas articuladas aos projetos didáticos que são montadas com base em alguns temas geradores sugeridos pela SEME com a utilização de recursos pedagógicos criados pelos alunos e professores. Nesse sentido, temos alguns espaços fixos com estrutura apropriada - salas destinadas ao Espaço Sensorial, Brinquedoteca, Judô, Artes e estamparia, Atividades de vida autônoma (AVA) por onde os alunos circulam com seus professores realizando atividades específicas. Em uma proposta de interação, a escola também realiza eventos nos espaços externos e na sua própria quadra coberta, em parceria com a comunidade escolar.

- Princípios pedagógicos da Escola Mariza

A proposta pedagógica da escola, reelaborada pela equipe que a constitui, traz considerações de Sônia Kramer (2000) ao conceituar o que é uma proposta pedagógica:

Um convite, um desafio, uma aposta. Uma aposta, porque, sendo ou não parte de uma política pública, contém sempre um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e cultura. A proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. É um caminho a ser construído, que tem uma história que precisa ser contada. Traz consigo seus valores, as dificuldades que enfrenta os problemas que precisam ser superados, seus desejos, as suas vontades (p. 169).

Dessa forma, essa mesma proposta, destaca as adaptações curriculares previstas na proposta da SEME.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, elaborado pela equipe de profissionais (ESCOLA MARIZA, 2016), tal instituição de ensino toma como base filosófica a teoria sociointeracionista, atendendo a proposta pedagógica da rede municipal. Os profissionais da Escola Mariza compreendem a educação como construção coletiva permanente. Dessa forma, sua estrutura pedagógica tem fundamentação nos princípios de dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos e participação.

Em relação ao currículo, o PPP aponta para uma escola inclusiva, o mesmo, não pode se limitar apenas nas adaptações para pessoas com deficiência e sim, trazer uma nova concepção para dar conta da diversidade do alunado. (FERREIRA, 2003)

E acrescenta a necessidade da implementação do Currículo funcional Natural (CFN) que, segundo Le Blanc (1990), tem como objetivo tornar o aluno mais independente e produtivo no contexto social que está inserido. Tal currículo é construído por uma série de instruções e procedimentos pautados em uma filosofia que investe nas possibilidades do aluno e não nas limitações, priorizando o que vai se ensinar e não o que não vai ser ensinado.

O mesmo é elaborado dando ênfase a individualidade, de acordo com a realidade e as necessidades de cada aluno. Essa individualização, segundo Leblanc (1992, p. 2), deve estar baseado nas necessidades atuais e futuras do aluno no seu contexto de vida, nas informações e nas habilidades que o mesmo precisa apreender, diante da análise do que ele já alcançou de desenvolvimento e nas habilidades e incapacidades dele, as quais são percebidas pela resposta anterior do aluno às práticas educacionais.

Ainda sobre o CFN, Suplino (2005) relata que todos deveriam corresponder a três indagações básicas: o que ensinar (objetivos), para que ensinar (princípios norteadores) e como

ensinar (procedimentos). Nessa direção, tal currículo considera o respeito como eixo principal entre seus princípios norteadores, que incluem também a concentração em habilidades, a credibilidade na aprendizagem de todos e a participação da família. A parceria com as famílias é um fator muito importante para a realização desse tipo de proposta pedagógica, porque somente elas conhecem o aluno em todos os outros aspectos que não são percebidos no ambiente escolar.

Para a utilização desse currículo na Escola Mariza são realizadas avaliações pedagógicas a partir de critérios estabelecidos pela própria Unidade Escolar. Com a observação dos dados construídos na avaliação, a equipe, de forma colaborativa, elabora um currículo que deve apontar todas as competências que serão desenvolvidas com cada aluno, descrevendo as mesmas no seu PEI. A partir de então, a equipe técnica traça uma linha de trabalho individual em consonância com as expectativas de aprendizagem dentro de um determinado período de tempo.

No trabalho com o CFN são contempladas as habilidades acadêmicas, sociais, motoras, de autocuidado, linguagem e o brincar, relacionadas da seguinte forma: 1. Habilidades funcionais na Primeira infância (como imitação, comportamento motor amplo, comportamento motor fino, coordenação óculo manual, performance cognitiva e percepção); 2. Habilidades funcionais na Adolescência (vocacionais, atividades de independência, de lazer, organização prática da rotina diária, comunicação e comportamento social). Tais habilidades permeiam todo o trabalho pedagógico executado pela equipe da escola, incluindo os professores, os agentes educativos e profissionais da equipe técnica que dão suporte específico em algumas delas. Para além desse currículo, com o compromisso de criar estratégias pedagógicas direcionadas para os alunos com TEA, tal equipe toma como base, conhecimentos de alguns programas específicos, como: ABA, TEACCH, SON RISE E FLOORTIME. A partir das reflexões acerca de cada um deles, elabora as estratégias para os alunos resgatando alguns de seus princípios básicos, uma vez que, enquanto escola, não temos estrutura física e recursos avançados para a aplicação dos mesmos no seu formato íntegro. Nessa direção, a equipe da escola compreende que cada método ou programa de ensino tem contribuições positivas e negativas que devem ser apuradas e reajustadas, conforme os resultados na prática pedagógica.

Isto posto, atualmente, a Escola Mariza, trabalha com projetos didáticos elaborados pela equipe técnica em parceria com os demais profissionais articulando alguns pontos positivos da base dos programas citados anteriormente, mas apostando com maior foco na proposta de aprendizagem por meio das inter-relações. No PPP, tais projetos são apresentados de forma

detalhada, associados aos profissionais responsáveis por cada um deles. Assim, destacamos para esse estudo os seguintes projetos com a colaboração dos professores de educação física e professora-fisioterapeuta-pesquisadora: Contribuições das atividades físicas para o desenvolvimento pedagógico da pessoa com TEA, Atividades pedagógicas com foco nas habilidades motoras.

Acrescentamos que uma das conquistas recentes por meio da SEME que merece destaque é a implementação do Planejamento PEI, possibilitando horários para planejamentos, estudos de caso e troca de experiências objetivando a eficácia da elaboração de tal documento. A Escola Mariza utiliza o PEI para a avaliação pedagógica e elaboração de atividades de seus alunos, utiliza ainda um quadro de planejamento semanal simplificado onde articula os conhecimentos do currículo regular com a sua funcionalidade dentro dos aspectos abordados nesse documento.

Ainda sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), consideraremos aqui a definição proposta por Glat e Pletsch (2013).

[...] um recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma. É uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares (p. 22).

Assim, destacamos o PEI como um instrumento para a elaboração colaborativa de estratégias específicas para cada aluno, considerando o contexto escolar onde está inserido, contando com a participação de todos os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem.

Portanto, é necessário que as elaborações das estratégias desse documento estejam pautadas num diálogo crítico sobre o acesso às práticas pedagógicas, construídas para os alunos com deficiência, assim como a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

O material para a construção do PEI na SEME de São João foi apresentado em atividades como palestras e oficinas para o início de uma trajetória de construção colaborativa. A SEME elaborou um modelo com os aspectos básicos a serem observados na construção do PEI com referenciais teóricos baseado nos estudos de Glat e Pletsche e um modelo simplificado para planejamento e registro de atividades semanais pelas seguintes áreas do conhecimento: 1. Código de linguagem; 2. Ciência e Tecnologia; e 3. Sociedade e Cultura.

Paralelamente à apresentação desses materiais foi dada autonomia para que cada unidade escolar pudesse construir um modelo de PEI mais adequado para as especificidades de cada aluno, assim como inventários de habilidades diferentes para cada deficiência, desde que mantida a base essencial de sua elaboração. A equipe diretiva da Escola Mariza, a partir de alguns questionamentos sobre a estrutura desse documento nas reuniões para estudo de caso, fez algumas alterações na sua estrutura de dados de identificação e registro de comportamentos, e no momento utiliza um modelo com um inventário com questões relacionadas as habilidades do currículo funcional como referência para a elaboração do PEI para os alunos com TEA. As alterações para o modelo utilizado, atualmente, perpassam por uma parte inicial mais detalhada, mas, no entanto, mantêm o mesmo quadro simplificado dos modelos anteriores já citados, porém considerando como área de conhecimento: comunicação e linguagem, habilidades práticas, habilidades acadêmicas e habilidades sociais fundamentadas no modelo escolhido para criação do CFN da Escola Mariza .

A equipe da escola compreende, segundo o relato da maioria dos professores e técnicos, a importância da elaboração do PEI de forma colaborativa, mas reconhece que os instrumentos para sua elaboração com maior qualidade ainda são insuficientes. Nesse sentido, a orientação educacional aceitou a sugestão de alguns profissionais da equipe, para que, paralelamente à construção do PEI, fosse destinado o horário do Grupo de Estudo (um horário já conquistado na secretaria de educação para as Unidades Escolares), para realizar estudos de caso na Escola Mariza com o objetivo de trocar experiências pedagógicas entre vários profissionais que já atenderam aos alunos de comportamentos complexos para um planejamento colaborativo como início de uma construção para o PEI. A partir desses estudos de caso, os profissionais passam a ter maior conhecimento sobre vários alunos. E, foi por meio da análise desse documento que exploramos as características do estudo de caso desta pesquisa, personagem principal da intervenção e investigação descrita no tópico de participantes da pesquisa desse trabalho.

3.2 Construção da intervenção e de investigação

A pesquisa foi desenvolvida no campo das habilidades motoras em uma das nove classes

de EJA especial diurna da Escola Mariza. A opção de investigar o trabalho desenvolvido na turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), se deu por conta de um levantamento feito pela equipe da Divisão de Educação Especial sobre a escolarização desses alunos em toda a rede. Assim, percebemos que são muitos os alunos que chegam nesse nível de escolarização sem uma construção de conhecimentos que represente uma aprendizagem significativa.

Embora o trabalho de intervenção tenha sido realizado junto a toda turma, trazemos aqui o foco de nossas análises sobre um aluno específico pela sua participação anterior nos projetos pedagógicos desenvolvidos na Escola Mariza pela e com a professora-pesquisadora. A seguir teremos uma apresentação mais detalhada das características desse aluno.

3.2.1 Participantes da pesquisa

i) Professores participantes da pesquisa:

Cabe lembrar que, pelas mudanças de estrutura do quadro de funcionários e formação de turmas, dois professores acabaram participando dessa pesquisa com o sujeito (identificados nesse trabalho, com nomes fictícios) e com a professora-fisioterapeuta pesquisadora.

Tabela 7 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

NOME/PARTICIPAÇÃO	IDADE	TEMPO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO COM ALUNOS COM TEA	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Professora-pesquisadora: Magda	50 anos	33 anos	10 anos	Pedagogia e Fisioterapia; Especializada em Psicopedagogia Clínica e Institucional
Professor(a) participante (1ª fase); Antônio	38 anos	7 anos	2 anos	Pedagogia
Professor(a) participante (2ª fase); Bianca	65 anos	44 anos	4 anos	Pedagogia e Fonoaudiologia; Especializada em: Neurociências, aprendizagem e disfasia hospitalar

Fonte: A autora, 2019.

O professor Antônio foi receptivo ao estudo em questão e colaborou efetivamente com

anotações importantes para a construção de dados durante o período que esteve atuando na turma onde o trabalho foi desenvolvido. Segundo o mesmo, participar da pesquisa o moveu a procurar cursos de aperfeiçoamento para dinamizar sua prática profissional. Já a professora Bianca, ao ser convidada para a participação da mesma, rapidamente interagiu com a pesquisadora para esclarecer as possíveis dúvidas sobre a dinâmica de realização das atividades propostas. Durante o andamento da pesquisa, contribuiu de forma significativa, fazendo observações e questionamentos pontuais para uma reflexão sobre as estratégias utilizadas.

É importante salientar que durante as atividades desenvolvidas como proposta de estratégias de mediação no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com TEA houve um envolvimento e interesse diferenciado de alguns profissionais da equipe buscando um trabalho pedagógico nessa mesma linha de construção, considerando a mediação importante nas atividades desenvolvidas em suas práticas de sala de aula contando com o apoio da pesquisadora para a efetivação destas no planejamento escolar desses profissionais.

ii) O aluno Carlos

O aluno selecionado, pertence a turma do professor Antônio, que possui 15 alunos entre 15 e 18 anos de idade, é morador do município de São João de Meriti. Ele foi eleito sujeito da pesquisa, pois a pesquisadora já obteve experiência com o mesmo quando participou de sua avaliação e de seu acompanhamento individualizado, na perspectiva de envolvê-lo aos poucos com o grupo da classe.

Para reingressar ao ambiente escolar, seguindo o protocolo da Escola Mariza, realizou-se uma avaliação da equipe técnica utilizando como instrumento a escala CARS, já explicitada, anteriormente, e o modelo de anamnese próprio da Unidade Escolar. O aluno havia se afastado da escola quando ainda estava no Ensino Fundamental. Participei de sua avaliação pedagógica em 2010. Nesta, sua mãe nos contou que o aluno fez algumas tentativas de práticas pedagógicas em uma escola particular. Como não apresentou bom resultado, a família optou por fazer somente acompanhamento terapêutico até a inauguração da Escola Mariza. Retornou então para avaliação e matrícula após a inauguração do prédio novo da escola, em setembro de 2014.

O aluno, segundo dados de sua ficha de anamnese realizada pela equipe técnica da Escola Mariza, apresenta características como *déficit* na interação, socialização, comunicação verbal e algumas alterações de comportamento de fácil manejo e a busca por isolamento.

Recorrendo novamente ao PEI, selecionamos informações de aspectos relacionados ao

desenvolvimento pedagógico do aluno, apresentados nas categorias que foram produzidas pela equipe da escola com algumas alterações de materiais já existentes para a formação do modelo atual desse documento utilizado na Escola Mariza, fundamentados nas habilidades do CFN. Segue o quadro síntese em formato de tabela com essas informações.

Tabela 8 – Perfil do aluno participante do estudo

Nome do aluno para estudo de caso	Aluno Carlos
Nome do aluno para estudo de caso	16 anos de idade
Nome do aluno para estudo de caso	TEA com déficit na interação e linguagem verbal
Nome do aluno para estudo de caso	Fez avaliação no ano de 2010 e comunicou a equipe escolar que não tinha condições de frequentar a escola, por conta do seu comportamento agressivo. Entre o período de 2010 até 2014, frequentou uma escola particular sem sucesso. Segundo relato do responsável, neste período, foi acompanhado somente por meio das terapias. Retornou para nova avaliação e participação de atividades pedagógicas em fevereiro de 2015

Fonte: A autora, 2019.

E, para iniciarmos o planejamento para as atividades, primeiramente, analisamos os documentos já citados, dando prioridade aos aspectos pedagógicos sinalizados no PEI do aluno, a fim de melhor conhecer seu desenvolvimento pedagógico, para depois acompanhar o mesmo, por meio das atividades realizadas durante a pesquisa. Dessa fase, destacamos alguns dados básicos concentrados na tabela a seguir para aprofundarmos o conhecimento sobre o aluno nas suas características pessoais.

Tabela 9 – Características do aluno em estudo de caso, a partir do PEI

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	Consta que o aluno está numa fase de desenvolvimento que não corresponde as expectativas de aprendizagem formal para sua faixa etária. Tem como característica marcante a facilidade de realizar atividades pedagógicas com a criação de mapas conceituais e recursos visuais.
COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM	Compreende as solicitações verbais, sendo capaz de emitir respostas com palavras isoladas ou frases curtas. Ainda não consegue estabelecer uma comunicação fluente, mas associando fala e gestos, consegue dizer o que precisa
HABILIDADES ACADÊMICAS	O aluno conhece e diferencia as letras e os números. Faz a leitura de palavras e frases curtas, mas não apresenta domínio para escrita independente na representação gráfica em papel. Realiza operações simples de adição e subtração com apoio de materiais palpáveis. Em multiplicação e divisão requer apoio individualizado para realização das atividades. Organiza sequência com palavras prontas, assim como, sequências numéricas
HABILIDADES PRÁTICAS	Demonstra autonomia para resolver problemas simples e pedir ajuda quando não os resolve sozinho. Tem domínio do uso funcional dos objetos e faz higiene e alimentação sem ajuda.

HABILIDADES SOCIAIS	Em relação ao aspecto social, interage com timidez com pessoas desconhecidas num primeiro contato. Utiliza palavras e pequenas frases para a interagir com o grupo com auxílio de expressões faciais. No grupo escolar apresenta boa interação com alunos e demais profissionais. Uma das dificuldades apontadas no seu PEI é o seu desejo de ficar observando a Via Dutra. O aluno gosta de ficar admirando os carros e outros transportes que passam na Via Dutra que beira o local da Escola Mariza. Olhar constantemente pela janela, dispersa sua atenção. Quando na necessidade de mudar de lugar na sala, mudar de sala ou realizar atividades pedagógicas em outro espaço dentro ou fora da unidade escolar o mesmo, demonstra irritabilidade, exigindo conversas claras para uma negociação para tais mudanças.
POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO	Aponta sugestões de estratégias como pistas visuais, mapas conceituais, jogos de raciocínio entre outras que promovam a interação e despertem a confiança do aluno

Fonte: A autora, 2019.

A partir da percepção das características pedagógicas do aluno, passamos a pensar a melhor forma de observar o mesmo na realização das estratégias de mediação pedagógicas estudadas nessa pesquisa.

3.2.2 Campo das Habilidades Motoras

Este estudo está circunscrito no campo das habilidades motoras, onde atua a professora-fisioterapeuta pesquisadora. Nesse escopo, compreendemos a habilidade motora como um conjunto de atividades envolvendo os aspectos motores subsidiadas nos princípios da psicomotricidade, definida por Fonseca (1988) como a integração superior da motricidade, produto de uma relação entre indivíduo e meio, na qual a consciência se forma e se materializa. Ainda Fonseca (1988) vê o movimento como uma realização intencional, como expressão da personalidade e que, portanto, deve ser observado não tanto por aquilo que se vê e se executa, mas também por aquilo que representa e origina. Assumimos ainda que, a motricidade, enquanto função psicológica superior humana, tem sua gênese social e se constitui na relação dos aspectos orgânicos com o meio (cultura). Nessa dialética, a linguagem e o trabalho do sujeito sobre o meio e ele próprio é central, pois “[...] a pessoa de fora cria ligações, dirige o cérebro e através do cérebro- o corpo” (VIGOTSKI, 1929/2000, p.21-44).

Dentro dessa perspectiva, desenvolvemos de forma coletiva alguns projetos direcionados especificamente aos aspectos motores, relacionando-os ao desenvolvimento de conteúdos pedagógicos. Nesse cenário que ampliamos a proposta de intervenção local de pesquisa dessa

dissertação.

a) Análise documental na construção da proposta de intervenção

No entrelaçamento da intervenção com a pesquisa, foi fundamental, utilizarmos ainda a análise documental recorrendo à ficha de avaliação, aos relatórios bimestrais e ao Planejamento Educacional Individualizado (PEI) do aluno foco do estudo, tanto para composição da proposta de intervenção como para respaldar as análises realizadas a partir dos dados construídos. Os documentos citados, foram referentes aos anos letivos de 2018 e 2019. Nesse sentido, consideramos, segundo Ludke e André (1986), que a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

A partir desses referenciais, o contexto de intervenção, que vem sendo transformado no escopo desta pesquisa, se inicia como desmembramento de dois projetos didáticos já citados: Contribuições das atividades físicas para o desenvolvimento pedagógico da pessoa com TEA e Atividades pedagógicas com foco nas habilidades motoras, realizados com a participação dos profissionais de cada turma e demais alunos, com o objetivo comum de trabalhar os conteúdos do currículo regular, articulados ao modelo estrutural do Currículo Funcional Natural.

Nesses projetos, buscando dar acesso ao processo de ensino e aprendizagem para o aluno com TEA, contamos com a criação de estratégias de mediação pedagógica com a utilização de pistas e dicas verbais, apoio visual, modelos de imitação e outros recursos subsidiados nos “eixos de interesse” dos mesmos para o melhor engajamento pedagógico (ORRÚ, 2016). Aqui entendemos como pontos de interesse algumas preferências pessoais do aluno (o que ele gosta), assim como, os formatos de aprendizagem em que demonstra melhor desempenho (como ele aprende). Ressaltamos que o interesse do aluno é apenas uma estratégia para iniciar uma aproximação com o mesmo. Durante a realização das atividades, lhe apresentamos outros materiais na expectativa da ampliação do seu campo de interesse e, conseqüentemente um repertório maior de atividades.

Nessa direção, começamos a analisar o PEI de alguns alunos antes da elaboração das estratégias de mediação. A partir dessa análise, selecionamos um aluno da EJA para estudo de caso pelas suas características de desenvolvimento pedagógico na sua participação nos projetos.

Recorrendo a outros referenciais mais direcionados ao campo da sala de aula, com Fontana (2005) e Orrú (2016), demos início à investigação das intervenções feitas durante a

realização das estratégias desses projetos.

Com a intenção de compreender como as estratégias de mediação pedagógica podem contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com TEA, observamos o desempenho do aluno Carlos dentro da sala de aula realizando, ora de forma individualizada, ora em grupo, atividades com as estratégias pedagógicas de mediação por vezes com criação de objetos pedagógicos, a fim de favorecer o engajamento pedagógico em encontros semanais com duração de aproximadamente duas horas.

As propostas foram realizadas pela pesquisadora com o grupo de alunos, mas com a observação voltada para o sujeito da pesquisa e nas relações que estabelecia com a pesquisadora, com o professor da classe e com os pares discentes. Nessa direção apontamos a nossa escolha metodológica pela observação de tipo participante, compreendendo que esta é especialmente apropriada para estudos exploratórios, descritivos e que visam a generalização de teorias interpretativas. E com o propósito de elaborar, após cada sessão de observação, descrições “qualitativas”, exemplificamos cada situação de relação de ensino construída nesse estudo em nosso banco de dados. Paralelamente à realização das propostas, acontecia o registro das mesmas por meio de filmagens e fotos, assim como as anotações no diário de campo de cada observação.

No decorrer das atividades para investigação, tivemos o cuidado de organizar o ambiente da sala de aula com materiais do interesse do aluno relacionados aos temas propostos para as atividades de cada dia, apresentando a rotina da sequência na realização dessas atividades e estratégias nelas desenvolvidas numa proposta de negociação para a participação dos alunos. Dessa forma, atendendo as características pedagógicas e pessoais do aluno; considerando eixo de interesse, buscamos oferecer ao mesmo a possibilidade de provocar a construção de conhecimento por meio das atividades e estratégias de mediação pedagógica. Para a realização da proposta de intervenção realizada, elaboramos um cronograma, para melhor organização da descrição das atividades numa sequência cronológica, contendo: data, número da ficha, nome da atividade, estratégia de mediação pedagógica construída e observações.

O cronograma foi elaborado para maior controle do registro na realização das atividades dentro do calendário escolar organizado pela SEME e cumprido, dentro das possibilidades, pela escola. O quadro nos ajudou a visualizar um panorama geral da realização das atividades na pesquisa durante cada dia da semana para, posteriormente, podermos descrevê-las de forma contextualizada em relatórios bimestrais. Também nos auxiliou para compreender as observações

mais amplas feitas durante a execução das atividades relacionadas a fatores externos, questões comportamentais e outros aspectos envolvendo o grupo de alunos e profissionais participantes desse processo.

b) Observação e formas de registro das atividades desenvolvidas

Utilizamos também como estratégia para a aproximação com o foco da pesquisa a observação direta, compreendendo, conforme Freitas (2002, p. 33), que o objetivo da observação se enriquece a partir de uma rede de relações relevantes.

A observação numa pesquisa de abordagem sócio-histórica, se constitui, pois em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social.

Para efeitos da pesquisa, registramos as atividades uma vez por semana, em um período de aproximadamente duas horas. Ao todo foram desenvolvidas 40 atividades com diferentes estratégias de mediação pedagógica, compreendidas como aulas. Dentre elas, quatro foram registradas somente em diário de campo por dificuldades de acesso e funcionamento do material para fotografia ou filmagem naquele momento. As trinta e seis aulas restantes tiveram registro em diário de campo, com criação de vídeos pequenos e fotografias variadas na sequência de realização de cada ação.

i) Diário de campo

Para descrever com mais detalhes as situações vivenciadas durante a realização das atividades fizemos anotações no diário de campo. Especialmente no ano de 2019, além dos registros pedagógicos do desenvolvimento e aprendizagem do aluno, registramos através de vídeos e fotografias e a partir daí, criamos pequenos resumos no diário de campo.

ii) Fotografias e vídeos

Elucidamos aqui que os vídeos foram produzidos inicialmente por uma máquina Sony de pequeno porte que ficava posicionada em um posto de destaque da sala de aula, conforme o melhor foco. A utilização da máquina posicionada num local da sala despertou interesse demasiado em alguns alunos que, invariavelmente, mexiam na mesma interrompendo a filmagem e provocando um “alvoroço” na sala de aula. Diante de tal situação, a partir do oitavo encontro, sugerimos ao grupo gravar pequenos vídeos e fazer fotografias de nossas atividades de forma organizada utilizando apenas um celular, o da professora-pesquisadora, material já conhecido

pelos alunos. Diante dessa nova proposta, nos preocupamos também em registrar detalhes do processo de realização das estratégias no caderno de campo com o apoio dos professores da turma de cada momento com as observações que eles achassem relevantes como complemento de cada ação. Conseguimos, assim, o registro de seis vídeos e cento e quarenta fotografias para o nosso banco de dados.

Sobre a nossa opção por fotografias, anteriormente explicada nesse trabalho, trazemos como referência Bogdan (1994), que, diante dos aspectos metodológicos da pesquisa qualitativa, destaca a importância da imagem como uma ferramenta que poderá trazer revelações novas à investigação, proporcionando ao pesquisador possibilidade de avaliar informações sobre o que as pessoas retratadas valorizam e definem em seu mundo. Em consonância com ele, trazemos que:

As fotos não são meras ilustrações ao texto. As fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tenta sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para a decifração de seus conteúdos e, por consequência da realidade que os originou (KOSSOY, 1989, p. 20).

iii) Fichas de cunho específico

Organizamos ainda fichas de cunho específico para descrição das atividades e estratégias de mediação realizadas com observações diárias referentes a cada uma delas.

Na ficha de descrição, consta a indicação numérica de cada atividade, o nome da mesma, a descrição, os conceitos a serem provocados, materiais necessários, local a ser desenvolvida e um espaço destinado à sugestão de outras estratégias de mediação (APÊNDICE D). Tais fichas foram preenchidas com o planejamento das atividades e estratégias antes da realização das mesmas para cada aula e, após a realização dessas, foram finalizadas com as observações significativas daquela aula ou mesmo os desafios encontrados no campo das observações. - É importante ressaltar que as estratégias foram descritas e catalogadas em fichas técnicas. Posteriormente, foram armazenadas em uma base de dados a ser disponibilizada no Laboratório Educação e Diversidade do grupo de pesquisa Educação, Desenvolvimento humano e Diferenças (GEDH/FEBF/UERJ), com o apoio dos bolsistas de iniciação científica dessa mesma universidade.

O banco de dados contendo o material acima citado está circunscrito no tempo de desenvolvimento de cada aula e armazenado em duas pastas de arquivos: uma com descrição de atividades com estratégias de mediação com fichas numeradas e outra com essas mesmas atividades

com imagens relacionadas. Ainda esclarecemos que, pela abrangência dos dados construídos, descreveremos o processo da análise citada no desenho metodológico, no próximo capítulo.

4 CONSTRUÇÃO DE DADOS E ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA

A intenção desta parte do trabalho é apresentar as análises realizadas no entrelaçamento do referencial teórico-metodológico com os dados construídos a partir do vivenciado e registrado na pesquisa de campo, realizada na Escola Municipal Especial Professora Mariza Azevedo Catarino que atende alunos com TEA. Para tal, descrevemos, sobretudo, o processo de construção de dados para melhor compreensão das análises. Escrevemos também sobre a forma de construção e análise dos dados, tomando como base as observações das estratégias de mediação pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. E, finalizando, discorreremos acerca das possibilidades desse processo na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

4.1 Construção e análise dos dados

Ao todo foram realizadas quarenta atividades com estratégias de mediação pedagógicas diferenciadas. Cada atividade equivaliu a 1 tempo de aula do campo das habilidades motoras com duração de cerca de 2 horas. Das 40 atividades/aula, 35 foram desenvolvidas na sala de aula do aluno e as outras 05 foram realizadas de forma integrada com as outras turmas da EJA. Dessas atividades/aulas, selecionamos 12 por estarem mais diretamente relacionadas ao campo da implementação das habilidades motoras associadas aos conteúdos das áreas de português, matemática, estudos da sociedade e da natureza.

Os dados dessa pesquisa foram construídos a partir dos registros em vídeos, imagens, diário de campo e a ficha de cunho específico das atividades desenvolvidas. Nesse processo de construção dos dados, a fim de dar visibilidade analítica, acompanhamos a estratégia de composição da proposta de intervenção e organizamos o material empírico a partir das categorias que haviam sido construídas para a proposta de intervenção, organizando as estratégias de mediação pedagógicas, da seguinte forma: pistas visuais, dicas verbais, negociação por meio do

diálogo e imitação.

Para construção e análise dos dados, tomamos por base os pressupostos da abordagem microgenética da matriz histórico-cultural que propõe a atenção as minúcias no processo de aprendizagem e desenvolvimento, a investigação de processos intersubjetivos, com presença significativa no estudo do cotidiano escolar. Em outras palavras, a análise microgenética busca nas minúcias a gênese e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ainda a autora coloca que

Essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí, resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (GÓES, 2000, p. 15).

Nessa direção, compreende-se que o foco analítico se volta ao processo. Logo, a análise microgenética consiste, no caso do nosso estudo, na observação minuciosa do comportamento relacionado ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno por meio das interações que ocorrem entre os envolvidos nas relações estabelecidas no processo de mediação. A investigação de processos cognitivos construídos por meio das interações, segundo Góes (2000), é uma representação dessa metodologia.

A nossa observação inicialmente foi voltada para as reações do aluno em estudo, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem mediante a sua participação nas estratégias de mediação pedagógica imbricadas em cada atividade proposta pela pesquisadora. No entanto, como temos em nossos referenciais o conceito de mediação de Vygotsky nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural e a análise microgenética, nos cabe salientarmos a importância de, em um novo momento, avançarmos nessa observação pontuando com detalhes como se deu esse processo da mediação contextualizado nas relações de ensino estabelecidas entre o sujeito, a pesquisadora e os pares discentes. Nesse contexto, consideramos a compreensão de Vygotsky (1998) de que o processo de desenvolvimento e aprendizagem é mediado socialmente pelo professor e pelos alunos com seus pares discentes. E é por meio das relações sociais que os sujeitos se apropriam dos conhecimentos presentes na sociedade em que vivem.

Com essa dinâmica de trabalho, foi observada a funcionalidade na ação dos alunos

durante o desenvolvimento das atividades que trabalhavam com produtos alimentícios, por exemplo. Percebemos, também, maior envolvimento nas atividades realizadas na quadra e na sala de aula, promovendo o engajamento pedagógico que favorece a construção de conhecimentos na direção de uma aprendizagem significativa.

Para aprofundamento da análise dos dados, após a distribuição das atividades em dois grupos já citados, organizamos as mesmas considerando seu título, os conteúdos nela trabalhados, as formas de mediação e recursos utilizados, assim como possibilidades e desafios encontrados. A partir desses critérios, selecionamos dez atividades do primeiro grupo considerando as estratégias de mediação utilizadas em cada uma delas para dar visibilidade analítica a essa pesquisa por estarem associadas aos conteúdos do currículo regular abrangendo as áreas de português, matemática e estudos da sociedade e da natureza, e duas do segundo grupo com uma proposta interdisciplinar na perspectiva de interação para análise do comportamento do sujeito da pesquisa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nas atividades selecionadas, foram utilizadas como estratégias de mediação o apoio visual, dicas verbais, negociação e imitação.

Deste escopo, uma das estratégias mais importantes para a realização das atividades indicadas foi a utilização da negociação obtida por meio do diálogo. Destacamos que o mesmo foi imprescindível para que a proposta da pesquisa fosse alcançada com este aluno. Frente a essa afirmação nos remetemos aos estudos de Vygotsky (1998), em que o autor destaca a aprendizagem como um processo social, sendo o diálogo e as demais funções psíquicas superiores fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, no ambiente escolar, o “outro”, assumido pelo papel do professor, exerce uma função essencial de ser o responsável por estabelecer esse diálogo.

Dando sequência às estratégias utilizadas, para registro e sistematização de atividades das áreas de estudos da sociedade e da natureza, para maior divulgação do conteúdo, realizamos alguns mapas conceituais de forma coletiva. Recorremos também ao trabalho colaborativo que surgiu como consequência das estratégias anteriores. Diante disso, após a realização das atividades pedagógicas nas quais foram utilizadas estratégias de mediação específicas, observamos, por meio das fotos e de algumas filmagens, o comportamento do aluno referente ao seu desenvolvimento e processo de ensino e aprendizagem, considerando as relações estabelecidas com ele, a pesquisadora e os pares discentes. Registramos nossas percepções no

caderno de campo e interpretamos cada situação obtida por meio das imagens e vídeos relacionados ao tema fundamentadas nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural.

Para melhor organização e interpretação dos dados construídos, dividimos tais atividades em dois grupos (as atividades realizadas na sala de aula do aluno e as integradas) no processo de pré-análise a partir do trabalho de transcrição, leitura do diário, das fichas de cunho específico quando começamos a construção dos dados e das categorias de análise.

O que constrói o material para análise neste estudo são as interpretações das respostas obtidas do comportamento do aluno no seu desenvolvimento e processo de ensino e aprendizagem subsidiadas no conceito de mediação de Vygotsky, contextualizado na perspectiva histórico-cultural.

Nessa direção, fizemos a leitura do diário de campo para reavivar as situações vivenciadas em cada dia de aula, considerando, sobretudo, as observações referentes a esse dia apreciando os conteúdos abordados, as estratégias de mediação utilizadas, as possibilidades de desenvolvimento e desafios encontrados. Nesse percurso, nos valem também da construção de resumos diários do caderno de transcrição, apontando, inclusive as situações que mais se destacaram, diretamente relacionadas ao processo de mediação pedagógica.

Para a análise do material construído, foi feita a leitura das observações de cada aula associando os registros em vídeos, fotos, transcrições e observações a estas relacionadas, considerando especialmente as fotos que me chamaram mais atenção. As fotografias selecionadas para maior aprofundamento desse estudo dizem respeito a imagens que demonstram a reação do aluno na execução das atividades, assim como as que representam as relações de ensino estabelecidas entre o sujeito da pesquisa, a pesquisadora e os pares discentes no processo de mediação pedagógica.

Após a transcrição de vídeos e fotos, selecionamos quais estratégias de mediação eram utilizadas com maior incidência e se articulavam diretamente com o tema proposto nesta pesquisa, destacando as relações de ensino estabelecidas entre o sujeito da pesquisa e os participantes deste processo. A seguir, escrevemos um pouco sobre cada uma delas e a forma como foram aproveitadas.

Trazemos, ainda, algumas considerações sobre outros recursos como a criação de objetos pedagógicos no processo de mediação que são criados a partir da utilização de alguma estratégia de mediação como uma possibilidade de complementação especialmente para sistematização de

conteúdos específicos como jogos para operações matemáticas, tabelas para estudos da natureza, quadros para leituras dinâmicas e mapas conceituais para estudos da sociedade.

Em relação a construção dos dados iniciamos com a utilização das fichas de cunho específico. Por meio delas, fizemos a descrição detalhada das atividades nas quais foram utilizadas estratégias de mediação pedagógica. Com o material descritivo dessas fichas, utilizamos uma marcação, sinalizando com canetas coloridas os seguintes aspectos: conteúdos trabalhados (amarelo); estratégias de mediação utilizadas (roxo); possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem (azul claro) e desafios encontrados (verde), para melhor percepção do panorama dos dados.

Com base no panorama dessas descrições, percebemos então que as 12 atividades/aula realizadas com estratégias pedagógicas de mediação promoveram maior interação entre profissionais e alunos envolvidos, tendo resultados significativos na construção dos conceitos trabalhados de forma interdisciplinar. Em outras palavras, acreditamos que a ambientalização pedagógica e a diversificação no planejamento das atividades introduzindo as estratégias pedagógicas focadas para cada uma delas propiciaram aos sujeitos a possibilidade de interação e consequente elaboração de conceitos e desenvolvimento. Essa etapa foi importante para tentar visualizar o processo de mediação em sua complexidade, considerando as diferentes respostas do aluno em relação aos conteúdos abordados, os tipos de estratégias utilizadas e os fatores externos que influenciaram a realização de tais atividades.

Nesse sentido, tomando como referência os objetivos dessa pesquisa focamos nossa análise nas atividades que indicavam as relações estabelecidas com o sujeito da pesquisa, pesquisadora e grupo discente mediante a utilização das estratégias de mediação. Nas atividades propostas desenvolvendo habilidades motoras, trabalhamos associando alguns conceitos que possuem diálogo com os conteúdos do currículo regular, buscando sua funcionalidade no enlace com o currículo funcional. Os conceitos trabalhados foram: linguagem oral e escrita e modalidades textuais na área de português. Na área de matemática: número e operações numéricas, sistema decimal, sistema monetário e medidas e na área de estudos da sociedade e da natureza: a identidade do educando e o corpo humano e suas necessidades. Procurando dar visibilidade analítica ao estudo, pautamos nossas análises nas categorias das estratégias de mediação pedagógica: a) pistas visuais; b) dicas verbais; c) negociação; d) imitação. Consideramos, ainda, outros recursos, como a criação de objetos pedagógicos no processo de

mediação atrelada aos aspectos anteriores.

4.1.1 Pistas Visuais

As pistas visuais são os recursos visuais que podem ser exploradas com baixo custo e dão suporte para a atenção e direcionamento ao foco das atividades, inclusive em relação a antecipação e etapas de cada uma delas. Tais estratégias podem ser construídas por meio de fichas com escrita, escrita e gravuras associadas ou com gravuras somente. Para apoio suporte visual é comum também a utilização de fotografias, vídeos e os recursos tecnológicos (programas e jogos com o objetivo de ampliar a forma de comunicação) e algumas pranchas (pastas estruturadas com imagens e escrita de ações do cotidiano escolar) não abordadas na sua especificidade neste trabalho. Esse tipo de estratégia é também bastante empregado para a criação de uma rotina especificando as etapas, a linha de continuidade e a finalização de cada atividade, assim como para auxiliar na organização das atividades cotidianas dos alunos. (WINDHOLZ, 2016). Apresentamos a seguir alguns exemplos de utilização de pistas visuais no escopo dessa pesquisa:

Figura 8 – Pistas visuais



Fonte: A autora, 2019.

Dito isso, em nossa proposta de intervenção das 12 aulas/atividades analisadas em 10 utilizamos esse tipo de estratégia. Como estratégias de mediação pedagógica com pistas visuais trabalhamos com a criação e uso de fichas de identificação da chamada com o nome e foto, fichas

para organização da rotina do dia, fichas com as etapas a serem cumpridas ao longo de cada atividade, fichas com as palavras e/ou imagens dos conceitos trabalhados, e ainda, uso de letras de músicas configuradas no formato de leitura dinâmica, imagens e vídeos.

Para análise desse tipo de estratégia, observamos os efeitos dos apoios visuais nas relações de ensino com o aluno foco do estudo, assim como quantas vezes foi preciso recorrer aos mesmos para a realização das atividades propostas com foco nas habilidades motoras associadas às áreas de português, matemática, estudos da sociedade e da natureza.

No caso específico da utilização de fichas com nomes e/ou imagens dos conceitos trabalhados, percebemos que estas foram fundamentais para que o aluno desenvolvesse as atividades de leitura e escrita no contexto das atividades desenvolvidas. Ainda as imagens e vídeos também auxiliaram na relação do aluno com os conceitos de identidade e corpo humano nas respectivas áreas de estudo da sociedade e da natureza, como apontamos no exemplo a seguir:

a) Atividade/aula: Mapa conceitual dos sentidos humanos

Esta atividade/aula foi elaborada a partir das informações coletadas no PEI do aluno em relação a outras experiências pedagógicas com conteúdos do esquema corporal realizadas com esse recurso de mapas conceituais e com massa de modelar. Resgatamos ainda por meio desse documento alguns de seus interesses pessoais como preferência por objetos coloridos, representados na atividade/aula pela massa de modelar.

A atividade/aula teve como objetivo trabalhar os cinco sentidos (paladar, olfato, audição, visão e tato) para compreensão do funcionamento das percepções e sua ligação com as áreas do córtex cerebral. Assim, para o desenvolvimento, foi proposto a construção de um mapa conceitual para relacionar cada objeto ao seu respectivo sentido. Organizamos as cartolinas uma ao lado da outra, com a apresentação de objetos acima citados relacionados aos sentidos explorando um por vez numa caixa de sensações.

No início da atividade/aula, conversamos sobre os sentidos e suas relações com as áreas do cérebro que foi apresentado numa folha de ofício com as suas partes coloridas e identificadas por meio da escrita por áreas de funcionamento do córtex. Dando continuidade, foi feita a proposta da construção do painel de um cérebro como o que foi mostrado com preenchimento de suas áreas com massa de modelar, explorando verbalmente cada função específica. Apresentamos ainda um modelo do mapa conceitual em miniatura como guia para os alunos fazerem a colagem

dos recortes e objetos correspondentes a cada órgão do sentido. Num trabalho coletivo, traçamos setas direcionando os dados do mapa juntamente com os alunos com caneta pilot ou colagem.

Como estratégias de mediação utilizamos o suporte de pistas visuais como fichas com o nome e a representação gráfica dos órgãos dos sentidos, uma ficha com desenho do cérebro colorido por áreas e um mapa conceitual em tamanho reduzido com a proposta da montagem das relações entre os órgãos e sentido. As dicas verbais também foram importantes para o direcionamento da sequência didática da atividade por meio de indagações referentes a sua temática. Vejamos o aluno no desenvolvimento das atividades conforme registramos no diário de campo:

Durante a realização da atividade o aluno ficou entusiasmado na exploração dos objetos apresentados, especialmente a massa de modelar e o modelo do cérebro colorido. Começou a abrir e utilizar o material para preenchimento do cérebro sem se dar conta dos demais amigos de classe. Pedimos que esperasse para que todos pudessem participar. Apresentamos a proposta da atividade: A orientação era para que os mesmos associassem a escrita de cada sentido com o órgão apropriado por meio da leitura. O aluno começou a pegar as fichas com os nomes dos órgãos e fazer a relação das mesmas com as imagens e áreas do cérebro, demonstrando associações coerentes com a temática estudada, interagindo e trocando fichas com seus pares.

No meio da atividade, sobrou uma ficha com a seguinte expressão: “os sentidos” e o sujeito da pesquisa a leu em voz alta.

O aluno ainda verbalizou, ao seu modo, algumas dessas associações no grupo, e leu palavras e frases se encorajando com o apoio desse material visual. Com as trocas estabelecidas no grupo, o aluno demonstrou conhecer os conhecimentos ao fazer as relações entre órgãos, sentidos e áreas do cérebro e a sua capacidade de leitura ainda não revelada no ambiente escolar. (Diário de Campo, 12/06/2019)

Ao analisar a situação acima descrita foi possível perceber o efeito da utilização das pistas visuais como estratégia de mediação dando suporte e direcionamento ao desenvolvimento do aluno. Nessa direção, o estudo de Gomes (2007) sobre habilidades de adição e subtração reitera o uso de tais estratégias quando recorre a recursos visuais, gráficos e o uso das mãos dando dicas do processo das operações trabalhadas. De outra forma, Bez (2010), ao tratar da força do uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), destaca o uso de uma forma de recurso visual no processo de aprendizagem dos alunos com TEA.

Por meio de como foi conduzida a mediação pedagógica desde o início e o uso das fichas de apoio visual como estratégia, o aluno encontrou suporte nessa relação que viabilizou que fizesse a leitura em voz alta no grupo. A intervenção da professora-pesquisadora no caso referido aconteceu por meio de fichas com apoio visual e dicas verbais. Cada vez que uma pergunta era

feita com caráter de investigação para acompanhar uma sequência didática, o aluno se entusiasmava e respondia prontamente.

Nesse sentido, reiteramos a questão da mediação em Vygotsky, compreendendo que a relação do sujeito com o meio ou o outro social não ocorre de forma direta, mas sim de forma mediada. Para este autor, os signos fazem a mediação das ações humanas, por meio deles é que constituímos a linguagem, o pensamento, a memória, a emoção (SOUZA, 2001).

Ainda sobre a atividade descrita, percebemos que a apropriação da linguagem para leitura pelo sujeito da pesquisa contou com a participação do outro “[...] no momento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano” (SMOLKA, 2003, p. 45).

Outro ponto que devemos destacar na aula/atividade foram as relações estabelecidas entre os alunos nesse processo. Percebemos que um ajudava o outro, trocando gravuras, palavras e interagindo, promovendo a mediação entre os pares. O fato de dar autonomia para os alunos trocarem entre si, permitiu que resolvessem a tarefa proposta dando a possibilidade de o sujeito da pesquisa participar de forma ativa e espontânea como integrante do grupo. O mesmo trocava as fichas com os colegas lendo o que havia escrito em cada uma delas, o que consideramos uma forma de mediação que aparece também nos trabalhos de Bez (2010) e Cruz (2009).

Essa forma de pensar a construção do desenvolvimento perpassa pelo entendimento do desenvolvimento humano como um processo infinito, que envolve o “[...] sujeito, a mediação e o mundo social e cultural” (CRUZ, 2009, p. 43). Segundo essa mesma autora, todo sujeito se constitui na vida social por meio dos outros, por intermédio da mediação implicada nas relações, que possibilitam avanços nesse sujeito e são afetados por ele em uma relação dialética, que consolida a forma como pensamos o desenvolvimento humano neste trabalho. Por fim, trazemos a fala da professora:

E então sobre essa situação ao final das atividades, a professora da turma me diz: Impressionante como com algumas fichas, descobrimos que o aluno domina a leitura de palavras e pequenas frases... parece um passe de mágica (Diário de campo, 12/06/2019).

Na nossa concepção, a percepção que a professora teve chama-se mediação, pois por meio das relações de ensino que foram estabelecidas durante a realização das atividades com a utilização das fichas acima citadas como pistas visuais, foi possível perceber o engajamento pedagógico entre professor, alunos, sujeito do estudo e pesquisadora na construção de novos

conhecimentos.

4.1.2 Dicas verbais

As dicas verbais são consentidas como estratégias que viabilizam a realização das atividades com direcionamento focado na própria ação do aluno, por meio de indagações verbais construídas na sequência pedagógica da atividade. Através delas podemos sugerir caminhos para alcance de um ponto comum. O aluno, por vezes, o aluno trava, em algum momento da atividade por não ter compreendido a mesma na sua totalidade. Neste momento, o professor ou os pares discentes entram em ação falando ou mostrando algo (uma dica) que remeta ao aluno um conhecimento ou experiência anterior e logo o mesmo se conecta novamente com a atividade dando prosseguimento. Segundo Lemos, Salomão, Ribeiro e Ramos (2014), a utilização de diretrizes linguísticas com o apoio físico, são imprescindíveis para o processo de aprendizagem da pessoa com TEA. E para a criação desse tipo de estratégia, precisamos conhecer o nível de desenvolvimento pedagógico do aluno para o engajamento pedagógico. Segue uma ilustração da utilização de dicas verbais:

Figura 9 – Dicas verbais



Fonte: A autora, 2019..

Isto posto, apontamos que a utilização das dicas verbais como estratégias de mediação, dando orientações de cada etapa da realização das atividades propostas, fortaleceu o grupo e o sujeito da pesquisa que demonstrou maior desprendimento nas atividades o que nos tornou possível observar uma forma de encorajamento do mesmo E nessa direção, aproveitamos para

lembrar a importância de o professor trabalhar pautado no conhecimento da zona de desenvolvimento proximal do seu aluno para poder recorrer aos conhecimentos e experiências anteriores do mesmo de forma mais pontual. Em outras palavras, saber onde deseja chegar para uma melhor versão do aluno. Dentro dessa perspectiva, consideramos o seguinte conceito de zona de desenvolvimento proximal:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes (VYGOTSKY, 1987, p. 211)

Assim, compreendendo que o desenvolvimento e aprendizagem ocorrem por meio da zona de desenvolvimento proximal, percebemos em Vygotsky que as relações desse processo são mediadas por pessoas, objetos, por instrumentos físicos ou signos que tentamos analisar durante a pesquisa subsidiado no conceito de mediação desse mesmo autor. Consolidando a ideia de representação das ações mediadas nessa pesquisa, trazemos ainda a contribuição de Fontana (1996), reiterando que a mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina.

É nesse contexto que pensamos o conceito de mediação envolvendo as relações interpessoais surgidas nesse processo. Retomando as estratégias de mediação aqui utilizadas, para compreendermos melhor a utilização das dicas verbais, nos valem de algumas observações registradas no caderno de campo. Na sequência, descrevemos uma situação recuperada nos registros de campo desse trabalho para ilustração desse tipo de mediação.

b) Conjuntos e operações matemáticas

Esta atividade/aula foi planejada a partir da observação de informações no PEI do aluno em relação aos aspectos do seu interesse relacionados a objetos coloridos e exploração manual de materiais diversos experienciados em atividades de vivências sensoriais anteriores no campo das operações matemáticas.

A atividade/aula teve como objetivo trabalhar a formação de conjuntos e conceitos como mais e menos, associando este conteúdo da área de matemática do currículo regular ao desenvolvimento de habilidades motoras com a utilização de pegadores diferentes para manuseio dos objetos explorados para compreensão do processo de contagem e comparação de elementos

de cada conjunto. Nessa mesma direção, tentamos ampliar o repertório do aluno para utilização desses conceitos em situações práticas como na percepção de mais e menos numa compra de balas na padaria ou mesmo de muito e pouco na opção de escolha na quantidade de sua alimentação diária.

Dessa forma, para a execução de tal atividade foi proposta a construção de conjuntos em folhas de papel-ofício com caneta, utilizando o desenho de linhas fechadas. Apresentamos os materiais para uso na atividade e permitimos que os alunos explorassem os mesmos livremente. Desenhamos fichas modelos com conjuntos vazios de vários tamanhos para uma necessidade de apoio visual.

Para iniciar a atividade/aula, conversamos sobre os conjuntos e possibilidades de mudança de sua formação a depender da forma de distribuição dos elementos em cada um deles. Na sequência foi feita a proposta da construção dos conjuntos a partir do desenho do próprio aluno. Apresentamos ao aluno, pegadores de diversos tipos e foi acordado que os conjuntos seriam preenchidos com pompons, mas manipulados através desses instrumentos. Foi lançada a proposta para que o aluno completasse os conjuntos e de forma colaborativa com os pares e professores respondesse as indagações, fazendo comparações e associação com conceito de mais e menos, muito e pouco, entre outros.

Utilizamos aqui, como estratégias de mediação, o suporte de dicas verbais realizada por meio de indagações feitas pela professora pesquisadora a fim de desenvolver uma sequência didática da temática abordada dando direcionando a atividade com o aluno. Segue a descrição do aluno no desenvolvimento das atividades conforme registramos no diário de campo:

A professora pesquisadora apresenta ao aluno os materiais e a proposta para trabalhar formação de conjuntos com canetas, papel e pompons coloridos:

Pesquisadora: Hoje vamos trabalhar com a construção de conjuntos e outras noções associadas a matemática, podemos começar....

Aluno: Sim!

Pesquisadora: Desenha para mim as curvas fechadas representando os conjuntos como o modelo das folhas.

Aluno: Acabou.!

Pesquisadora: Agora, peço que você complete os conjuntos: um vazio e um com um único elemento utilizando os pompons que devem ser manuseados com o pegador de gelo.

Aluno: Fiz...um vazio e um unitário e acabamos.

Pesquisadora Maravilha! Vazio e unitário. Ainda temos outros conjuntos para formar. Temos cartões de papelão e vou te mostrar quantos pompons você deve colocar em cada

conjunto e vamos fazer a contagem juntos para verificação ...Ok

Aluno: Ok!

Pesquisadora: Vamos lá.....apresenta o cartão com número 5.

Aluno: Preenche o conjunto e fala acabou.

E assim fizemos com até o número 10.

Pesquisadora: Vamos fazer um conjunto com muitos elementos e um com poucos elementos

Aluno: Não sei!

Pesquisadora: Vou te explicar....você está observando a Via Dutra e o movimento está intenso porque tem muitos...

Aluno: carros, motos, ônibus....

Pesquisadora: Ótimo.... ao olhar a Dutra, podemos formar um conjunto com muitos meios de transportes, entre eles: carros, ônibus e motos.

Aluno: Isso.

Pesquisadora: Então você sabe.... E agora como faremos para formar um conjunto com poucos elementos olhando a Dutra?

Aluno: Um conjunto só para motos está bom.

Pesquisadora: Claro que sim! Risos! Então você me diz que cor de pompom representa cada transporte pode ser assim. (Diário de campo, 17/04/2019).

Para que o aluno compreendesse a atividade, eu, como professora pesquisadora, expliquei a mesma usando um exemplo voltado para a área de interesse do mesmo, os transportes na Via Dutra. Por meio das dicas verbais, fiz indagações associando as perguntas aos conteúdos abordados e assim o aluno foi respondendo às perguntas feitas por mim e executando cada fase da atividade. Dessa forma, o aluno conseguiu dar continuidade à proposta apresentada. Pela interação da professora com o aluno, por meio do trabalho pedagógico, ele conseguiu avançar na sequência de atividade, construindo novos conceitos fazendo um encadeamento por meio das dicas verbais. Essa intervenção foi marcada pelo diálogo, que norteou a condução para a realização da atividade desde os aspectos teóricos trabalhados até a execução da prática para esse estudo, permitindo a professora pesquisadora novas reflexões pedagógicas.

Por meio da mediação realizada com as estratégias acima citadas, o mesmo conseguiu compreender a ideia da adição, subtração e divisão estando em processo de desenvolvimento para o registro desse conteúdo em forma de gráfica. Nesse tipo de atividade, o aluno era incentivado a escolher os materiais diferentes para exploração dentro dos recursos da sala de aula e foi muito interessante a sua participação nesse aspecto também.

Trabalhos como os de Santos (2012) e Macedo (2015), também mencionam essa possibilidade de mediação. Destacamos que, perante a intervenção realizada na atividade apresentada, cabe, segundo o primeiro trabalho, rememorar as contribuições da perspectiva histórico-social e dos estudos de Vigotski para apropriação do conhecimento no contexto escolar, representadas no reconhecimento do homem constituído a partir de uma história e uma cultura, o

uso do signo e seu papel no desenvolvimento, a valorização da interação entre professor e aluno, aluno e aluno, e a importância da mediação pedagógica (SANTOS, 2012).

Nessa perspectiva é que construímos as bases analíticas desse trabalho e dando prosseguimento, apontamos as demais estratégias utilizadas para análise.

4.1.3 Negociação

A negociação é compreendida como estratégia que possibilita maior aproximação por meio do diálogo com o aluno, focando no seu centro de interesse, essa estratégia de mediação foi utilizada com muita evidência em todas as atividades propostas seja com o sujeito da pesquisa, profissionais e os pares discentes envolvidos. Por meio das negociações é que conseguimos avançar na execução das atividades e melhor compreender e nos aproximar dos conhecimentos anteriores do aluno. Por meio dela também percebemos seus pontos de interesse, um aspecto fundamental para o engajamento pedagógico no decorrer dessa pesquisa e do processo de desenvolvimento e aprendizagem do mesmo. Mesmo com a linguagem verbal restrita a poucas palavras e frases curtas, foi possível negociar com o aluno amplamente. Conseguimos, por meio de gestos e expressões faciais, estabelecer um elo entre a linguagem compreensiva e expressiva do mesmo na composição de diálogos curtos, favorecendo nossa forma de comunicação como ilustrado na figura abaixo:

Figura 10 - Negociação



Fonte: A autora, 2019.

Para análise dessa categoria, observamos vários diálogos descritos ao longo do processo de negociação para a realização deste trabalho. Dentre esses, selecionamos o que se descreve abaixo numa das atividades com proposta de interação com as outras turmas da EJA.

c) Atividade/aula: Aula passeio na Via Dutra

A partir da observação de informações no PEI do aluno, elaboramos essa atividade resgatando seu ponto de interesse em observar os meios de transporte circulando na Avenida Dutra que faz fronteira com a escola. Aproveitamos também, o relato de sua dificuldade de caminhar de forma direcionada em espaços limitados por placas entre outras formas de sinalizações para exploração nesse contexto. Com tal atividade, objetivamos trabalhar a formação de conceitos como localização espaço-temporal, localização espacial, lateralidade, meios de transportes e o conhecimento, identificação de sinais e placas de trânsito a fim de ampliar o conhecimento do aluno nessa direção, dando ao mesmo maior segurança para circular no trânsito. Assim, para a realização da mesma, foi proposto um pequeno passeio por uma parte da avenida, próxima do percurso para chegar na escola com os alunos das turmas de EJAs presentes nesse dia. Conversamos com responsáveis, professores e alunos envolvidos sobre como seria essa atividade. Estabelecemos as regras para participação da mesma com negociações feitas por meio do diálogo. Com esse mesmo recurso, traçamos com a colaboração de todos a trajetória a ser seguida e os aspectos que deveriam ser observados nesse percurso. Distribuímos as tarefas de observação, registro escrito e fotografia entre alguns alunos participantes. Dando continuidade, foi lançada a proposta pelo sujeito da pesquisa de fazer parte do grupo de registro por fotografia dos aspectos a serem observados. Utilizamos aqui, como estratégias de mediação, o suporte da negociação direta com o sujeito, a fim de dar-lhe autonomia para decidir diante das condições apresentadas. A seguir apresentamos o desenvolvimento do aluno nas atividades conforme registramos no diário de campo:

Pesquisadora: Hoje nós vamos trabalhar de forma diferente. Nossa aula será uma aula passeio. Vamos fazer um pequeno passeio com os colegas das outras turmas pelos arredores da escola para observar o movimento na Via Dutra, você aceita?

Aluno: Uau! (Arregalou os olhos e sorriu....a Via Dutra é seu foco principal de interesse).

Pesquisadora: Mas temos algumas condições para negociar esse passeio. A primeira é que estarão presentes todos os alunos da EJA.

Aluno: Vou ficar na janela então.

Pesquisadora: Da janela você não vai conseguir me dizer as placas que estão no nosso caminho até lá....da janela não vai dar para ver. E logo você que conhece todas as placas. Como vamos fazer sem a sua ajuda?

Aluno: É muita gente. Vou ficar muito cansado!

Pesquisadora: Mas os professores vão nos ajudar e alguns responsáveis também participarão. É um percurso pequeno, o mesmo que você faz do ponto até a escola. Vamos nos organizar em pequenos grupos, você concorda?

Aluno: Ok! Mas se eu ficar perdido vou parar.

Pesquisadora: Nós vamos direcionar o caminho e você vai nos acompanhar na caminhada. As outras condições são: Temos que ficar próximo ao grupo da nossa turma com o nosso professor; um aluno de cada turma vai levar um caderno e escrever tudo que viu relacionado ao trânsito e outro vai fotografar.

Aluno: Quero fotografar!

Pesquisadora: Ótimo! Mas, você não tem máquina....

Aluno: Me empresta seu celular.

Pesquisadora: Combinado então: fico perto de você e toda vez que achar que deve fotografar você me pede.

E assim conseguimos conduzir o aluno sem problemas na aula passeio. Mesmo durante o percurso pequeno, foi possível observar que o aluno realmente apresenta, questões de localização espacial relacionadas a lateralidade que precisam ser exploradas no seu desenvolvimento, que foram conduzidas no grupo por meio das dicas verbais dos pares discentes de forma bem natural. (Diário de campo, 2/09/2019).

Reiteramos aqui o valor do diálogo para estabelecer as negociações com o objetivo de realizar as atividades com o aluno, tendo a professora pesquisadora como interlocutora nessa relação. O aluno em estudo apresenta uma resistência em caminhar e fazer atividades motoras amplas que envolvam outros alunos, assim como, dificuldades de se localizar no espaço, relatando estar perdido quando necessita mudar de direção. Sua mãe, inclusive relata esse comportamento como um desafio a ser vencido todos os dias para chegar até a escola. A partir disso, surgiu a iniciativa da atividade integrada para que pudesse se relacionar com os demais alunos e desenvolver habilidade motora por meio da caminhada, localização espaço temporal, localização espacial, focando, sobretudo nos aspectos de lateralidade. Por meio da postura aberta para diálogos, a professora pesquisadora teve a oportunidade de refletir e transformar algumas formas de mediação previamente planejadas, valorizando o processo de aprendizagem por meio das trocas com o sujeito da pesquisa. O aluno interagiu bem com os alunos e profissionais das outras turmas. O sujeito da pesquisa se comportou de forma diferente no grupo, demonstrando segurança em se aproximar dos colegas da turma anterior sem a intervenção dos profissionais envolvidos na pesquisa. Realizou as atividades propostas junto ao grupo dos colegas da turma atual. Cumprimentou e conversou, na sua forma particular, com os professores antigos e atuais num clima de descontração. Nesta aula passeio, por alguns momentos, assumiu a liderança nas colocações dos registros fotográficos a serem feitos, sugerindo e tirando fotos de placas e nomes de ruas com os colegas que ficaram com essa responsabilidade.

Como desmembramento dessa aula passeio, fizemos um bloco com registro por escrito

de tudo o que foi observado. Dois alunos foram selecionados para fazer a escrita no quadro e o outro no papel pardo. Não faltou empenho do nosso sujeito da pesquisa em participar citando marcas de carros, linhas de ônibus, que não percebemos diante de todo o contexto da avenida. Nesse momento, percebemos que o aluno em estudo tem muitas possibilidades de comunicação que ainda não tinham sido reavivadas no seu desenvolvimento. Conseguiu compreender a função da avenida observada, os tipos de veículos que nela transitam, as questões referentes às placas mais simples e, sobretudo, os perigos para as pessoas que circulam por perto desta avenida.

Nesse episódio, observamos que as relações e interações com os outros alunos também foram determinantes no desenvolvimento da atenção voluntária, como função psíquica superior. As orientações fornecidas pelos outros alunos favoreceram alguns avanços em relação à atenção do sujeito da pesquisa nas atividades direcionadas por comando verbal fora do ambiente escolar.

Dessa maneira, fomos construindo resumos indicadores das possibilidades encontradas ao utilizar estratégias de mediação pedagógica para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com TEA. Até aqui, o caminho teórico-metodológico construído durante o processo dessa pesquisa aponta para a necessidade de uma apuração mais detalhada das práticas pedagógicas realizadas para tornar acessível a inserção do aluno com TEA no seu processo de desenvolvimento e ensino e aprendizagem. Para isso, é preciso analisar os vários formatos de aprendizagem, demonstrados pelos mesmos, considerando também a questão do seu “eixo de interesse” que pode facilitar, e muito, o engajamento pedagógico para uma aprendizagem significativa, dando suporte para a apresentação de outros interesses ao aluno para ampliação do seu repertório de atividades.

Em concordância com essa ideia, temos que Vigotski (1998) ainda ressalta que a aprendizagem é um processo social, onde o diálogo e as diversas funções da linguagem são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. O outro, subtendido aqui como o professor, apresenta um papel fundamental, uma vez que ele quem possibilita a criação desse diálogo que perpassa pelos pares discentes também.

Na realização da aula passeio foi percebido também que a mediação pode ser observada pelos alunos e não somente pelo professor. Em outras palavras, é o outro realizando um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito da pesquisa. Nessa direção, de acordo com Góes (1997, p. 9), “[...] é através do outro que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro”.

Deste escopo, consideramos a negociação obtida por meio do diálogo, como uma das estratégias mais importantes para a realização das atividades indicadas. Destacamos que a mesma foi imprescindível para que a proposta da pesquisa fosse alcançada com este aluno. Frente a essa afirmação nos remetemos aos estudos de Vygotsky (1998), em que o autor destaca a aprendizagem como um processo social, sendo o diálogo e as demais funções psíquicas superiores fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, no ambiente escolar, o “outro”, assumido pelo papel do professor, exerce uma função essencial de ser o responsável por estabelecer esse diálogo. Dando sequência às estratégias utilizadas, para registro e sistematização de atividades das áreas de estudos da sociedade e da natureza, para maior divulgação do conteúdo, realizamos alguns mapas conceituais de forma coletiva. Recorremos também ao trabalho colaborativo que surgiu como consequência das estratégias anteriores.

4.1.4 Imitação do docente ou dos pares discentes

Imitação docente ou dos pares discentes é um tipo de estratégia que possibilita mostrar para o educando o passo a passo de um caminho a ser percorrido para desenvolver determinada atividade. Essa estratégia foi fundamental para a realização da proposta em 3 das 12 atividades selecionadas. A imitação, para Vigotski (1997), deve ser compreendida como uma das formas principais pela qual se realiza a influência do ensino sobre o desenvolvimento. Contrapondo as teorias de sua época, que entendiam toda imitação como uma operação puramente mecânica, automática e que nada influenciaria no desenvolvimento intelectual da criança, Vigotski afirmou que já no primeiro ano de vida a criança apresenta uma capacidade de imitar o adulto e, quando tal atividade mimética é dirigida pelos adultos, torna-se fonte de desenvolvimento psíquico. Essa atividade dirigida possibilita formas de comportamentos complexos que sozinha a criança nunca poderia ter alcançado, ou poderia ter alcançado de forma deficitária. Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento que tem origem por meio da imitação, é fonte de todas as propriedades humanas da consciência. (VYGOTSKI, 2001).

É importante elucidar que, nesse caso, a imitação permite a criação de novos modelos. Nesse sentido, não é utilizada com a proposta de esgotamento no modelo em si. Não fica

estagnada. Ela é somente explicativa e não com o objetivo de cópia fidedigna. Um modelo explicativo para ser idealizado e representado pelo aluno no contexto de suas características e possibilidades. Encontramos, assim, reforço em Vygotsky (1997) quando coloca que a imitação pensada na zona de desenvolvimento proximal não é um copiar irrefletido de ações. Segundo esse mesmo autor, um novo significado à imitação pressupõe algum entendimento das relações estruturais do problema que está sendo resolvido (VYGOTSKY, 1987, p. 210). Compreendemos ainda em Vygotsky (2001) que a criança realiza tarefas mais complexas com a colaboração do adulto ou quando imita esse adulto. Em outras palavras, entendemos que com a orientação do professor, o aluno pode resolver as tarefas que seriam muito difíceis de serem resolvidas sozinho. Logo, a atuação do professor deve ter efeitos sobre aquelas funções psíquicas da criança que ainda vão se desenvolver (TROTSKISMO, 2001). Trazemos assim a ilustração dessas formas de imitação:

Figuras – 11 e 12 -Imitação com o docente - Imitação com os pares



Fonte: A autora,2019.

Buscando melhor compreender, segundo os princípios acima citados, a utilização da imitação como estratégia de mediação, descrevemos de forma sintetizada uma das situações vivenciadas na sala de aula que a representa com clareza.

d) Atividade/aula: Esqueleto Humano

Por meio da observação do PEI do aluno, elaboramos esta atividade/aula considerando seu interesse por alimentos, músicas e jogos corporais já vivenciados em experiências com conteúdos como esquema corporal e percepção e diferenciação dos cinco sentidos.

A atividade/aula teve como objetivo trabalhar a identificação e nomeação dos ossos do esqueleto humano para autoconhecimento e autocuidado com o corpo humano. Nesse contexto, foi proposta a apreciação de um esqueleto humano construído de papel para a iniciação dessa atividade/aula. Apresentamos assim, o esqueleto já montado e as peças soltas para montagem (todos identificados pelo nome dos ossos e indicação de direita e esquerda por cores e escrita). Permitimos que os alunos explorassem tais materiais livremente e fizessem suas próprias construções. Conversamos sobre todos os ossos que constituem o corpo humano tendo o livro dos alunos como referência para chegarmos aos ossos mais conhecidos. Na sequência foi feita a proposta da construção de um esqueleto por aluno, encaixando as peças com a manipulação de “bailarinas” para encaixe de cada junção de articulações desenvolvendo habilidades motoras finas.

A partir do modelo pronto e ao ver os colegas de turma fazerem tal exercício, o sujeito da pesquisa teve iniciativa para começar sua montagem muito discretamente. Apresentamos ainda, o nome dos ossos por meio da linguagem oral, sinalizando que havia o registro de cada um deles por escrito no verso do papel de cada osso recortado. Foi feita a proposta para que o aluno montasse o esqueleto e verbalizasse o nome de cada osso que a professora-pesquisadora apontasse. O aluno demorou a compreender a solicitação, e só conseguiu verbalizar o nome de alguns ossos depois que observou outros colegas fazendo a atividade.

Utilizamos aqui, como estratégias de mediação o suporte da imitação realizada por meio dos professores e pares discentes desde o início da atividade. A possibilidade de observar outras pessoas realizando as atividades, parece encorajar o aluno em estudo a tomar iniciativa. Complementamos tal atividade, com a utilização de uma música sobre as caveiras que sugeria um jogo corporal com a presença de alguns alimentos do gosto do aluno, entre outros objetos.

Fizemos ainda, o desenho dos ossos a partir da sensibilidade tátil com o uso de roupas pretas e giz branco onde uns desenhavam os ossos no corpo dos outros após passar a mão no espaço destinado a cada um deles. Nessa atividade o aluno em estudo também contou com a imitação dos pares discentes para sua realização, como representamos na descrição a seguir:

Na atividade “Esqueleto humano”, desenvolvemos habilidades motoras relacionadas ao conteúdo esquema corporal utilizando recursos variados como músicas, objetos, alimentos e sobretudo nossos corpos vestidos com roupa preta para desenho com giz branco. A proposta foi aprender os ossos do corpo humano de maneira dinâmica utilizando gravuras (dos ossos com indicação do nome o verso e esqueleto inteiro) como pistas visuais, dicas verbais com indagações pertinentes ao tema e a imitação do modelo docente e discente para a representação gráfica do esqueleto no corpo dos colegas com utilização de giz. A intenção nessa parte da atividade foi fazer com que os alunos desenhassem no corpo do outro vestido com roupa preta os ossos por associação de cada parte que constitui o mesmo, tocando nos colegas e deslizando levemente o giz para marcar esse contorno. O sujeito da pesquisa realizou as atividades propostas recorrendo ao apoio visual, dicas verbais e principalmente com a imitação dos pares num primeiro momento. Ao olhar os colegas desenvolvendo atividade na prática, o aluno sorria e parecia se encorajar para realizá-la também. Assim, percebemos o quanto a imitação foi importante para o mesmo dar continuidade na realização da mesma. Ao observar o modelo do professor o aluno demonstrou iniciativa em fazer a atividade no colega sem auxílio. Ao se deparar com o modelo discente, demonstrou mais desprendimento ainda na realização da atividade, deixando as marcas do seu registro na malha preta vestida no outro em várias tentativas assertivas de identificar e nomear as partes do corpo (Diário de campo, 23/10/2019).

Como já foi abordado, a imitação não é uma simples repetição de ações nesse sentido. Quando o aluno observa os modelos diferentes e utiliza a imitação na realização da tarefa identificando e nomeando as partes do corpo, podemos dizer que segundo os princípios vygotskyanos, a imitação vem construída com o entendimento que o mesmo teve sobre o conteúdo.

Percebemos que o aluno não repetiu o movimento para realização da atividade de forma mecânica. Observamos que havia um sentido perpassando o movimento de percorrer o caminho do corpo do outro reavivando as partes do corpo humano. Para Vigotski (2000, p. 331), a pessoa, ao fazer algo em colaboração, sempre pode fazer mais do que sozinha.

O desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência. Assim, o importante para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de capacidades intelectuais. A possibilidade de passar do que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação (SANTOS, 2012).

Compreendemos, assim, que o trabalho com os pares discentes, envolvendo a participação de outros alunos foi marcante no período de intervenção. Essa estratégia mediadora favoreceu a participação do sujeito da pesquisa nas atividades propostas, assim como ampliou sua forma de comunicação com os colegas e profissionais envolvidos na pesquisa. É interessante observar que nosso sujeito passou a contar com a colaboração dos colegas para a realização de outras tarefas dentro do âmbito escolar, mesmo nos dias em que não realizamos atividades voltadas para esse estudo.

Sobre a atividade o “Esqueleto Humano”, observamos, ainda, que em outra situação na sala de aula, o aluno lembrou das partes do corpo humano e o nome dos ossos, quando estávamos realizando atividade de dramatização com a utilização de brinquedos cantados. O ato da professora de desenhar as partes do corpo em um aluno modelo e depois pedir que o aluno fizesse o mesmo com outro colega foi uma forma de intervenção para que o aluno identificasse as partes do corpo que foram utilizadas em outros momentos de aprendizagem.

Dando continuidade, observamos que nas atividades de habilidades motoras relacionadas aos conteúdos da área de português onde se pretendeu trabalhar linguagem oral e escrita, o sujeito da pesquisa por muitas vezes só se submetia à leitura de palavras e frases após a leitura dos outros (ver alguém fazer) e por meio de solicitação dos próprios colegas de grupo, trabalhando a capacidade de interação e de esperar a sua vez. Foi possível perceber que o aluno domina a leitura de palavras isoladas e consegue contextualizá-las dentro de textos simples. A escrita ainda é marcada por uma resistência grande ao uso do lápis ou caneta, mas com alfabeto móvel consegue construir algumas palavras e frases e, com auxílio, textos simples. No entanto, por meio da mediação feita através da imitação, conseguiu estabelecer uma forma de comunicação e se encorajar no processo de leitura. Foi fundamental perceber como o sujeito elabora a construção do conhecimento se relacionando com o grupo. Embora este estudo seja focado num sujeito específico e seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, assumimos a ideia de descrever também as suas relações com os seus pares discentes.

Nessa atividade de leitura do dos ossos do “Esqueleto Humano”, a atitude do sujeito da pesquisa nos apresentou pistas do controle da própria conduta mediada pela fala da pesquisadora (VIGOTSKI, 1993). Sua atenção para “ouvir” e “olhar” indicavam mudanças na sua iniciativa, não sendo mais necessário a repetição da solicitação para fazer a atividade.

Acrescentamos que, na realização das atividades propostas baseadas nas estratégias de

mediação pedagógica, destacamos um desdobramento importante para pensarmos a importância do conhecimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a utilização do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para conhecimento do aluno e seu nível de desenvolvimento fundamental para a criação de tais estratégias.

Nessa direção, a partir dos pressupostos de Vygotsky (1998), compreendemos que a ação como a mediação na ZDP é o que torna mais significativa a aprendizagem do aluno. Sendo assim, trazendo a problemática da necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas para tornar o ensino acessível a todos os alunos, percebemos que o fato do professor conhecer o aluno (independentemente de qualquer questão que o mesmo possa apresentar) é um caminho precursor para a criação de estratégias e desafios que elaborem mais possibilidades de aprendizagem. de onde obtemos a conversa com os dois professores participantes da pesquisa com a pesquisadora em momentos diferentes.

Conversa com o primeiro professor da turma do aluno participante da pesquisa no momento de conferir as anotações de campo após a realização das atividades com a utilização de dicas verbais:

Professor A: Posso te perguntar uma coisa.... só para que eu tenha certeza.

Pesquisadora: Claro, pode!

Professor A: Quando você faz essas perguntas que você chama de indagações.... você se baseia no que você conheceu do aluno quando o atendia no atendimento individualizado, não é ou você arrisca de acordo com o tema.

Pesquisadora: Na verdade tenho um conhecimento prévio do aluno por tê-lo assistido na dinâmica da AI, o que me ajuda muito. No entanto, as “indagações” são feitas por base também nos conhecimentos que ele vem construindo ao longo do processo desse nosso estudo. Diante das informações anteriores e as atuais vamos conhecendo mais o aluno e percebendo suas possibilidades e dificuldades numa lógica que é um dos fundamentos importantes dos estudos de Vygotsky que se relaciona com a ZDP que estudamos lá na Pedagogia.

Professor A: Isso mesmo, já ouvi falar da ZDP. Me parecia algo tão distante. Mas agora que estou fazendo pós retornando com esses conceitos está sendo importante para mim esclarecer esse tipo de dúvida.

Pesquisadora: Que maravilha saber do seu interesse! Podemos assim pesquisar juntos o conceito da ZDP e aplicá-lo com mais profundidade na nossa prática profissional. Começamos conhecendo melhor cada aluno, elaborando as perguntas para nosso estudo de caso e ampliamos para os demais alunos dentro das possibilidades, você topa ?

Professor A: Claro! Desde que você traga o material para mim e seja no nosso horário de trabalho; não dou conta de tanta coisa.

Pesquisadora: Trarei o material para usarmos ao fim de cada atividade no momento de apuração dos nossos registros e juntos traçaremos outras questões para os outros alunos. Pode ser dessa forma....

Professor A: Nossa! Adoraria! Esse tema cai muito em concurso e na verdade vai me ajudar na escola especial também (Diário de campo, 20/06/2018).

Conversa com o segundo professor do aluno participante da pesquisa sobre o mesmo tema, no momento de revisão dos dados anotados no caderno de campo após a realização das atividades:

Professor B: Fico curiosa, porque você faz tantas perguntas para o aluno. Ele pode ficar mais confuso ainda. Parece um interrogatório.... pode me explicar o porquê?

Pesquisadora: Posso sim. Se você ainda não conseguiu perceber, as perguntas que faço fazem uma sequência didática com o conteúdo que estamos trabalhando e são elaboradas a partir do que sabemos do desenvolvimento pedagógico do aluno. Você mesmo me passou várias informações sobre o que o aluno já conseguia fazer sozinho e situações nas quais ainda precisava de ajuda.

Professor B: Verdade. Eu conheço bem os meus alunos e já falei para a Orientadora Pedagógica o quanto é importante registrar essas informações no PEI.

Pesquisadora: Essa sua proposta é bem interessante, tomara que a equipe concorde. No entanto, para além das informações do PEI, você pode construir um resumo de anotações com a evolução do desenvolvimento de cada aluno no seu caderno diariamente e no nosso horário de planejamento, você pode elaborar perguntas para ajudá-lo na construção do conhecimento de cada conteúdo específico. Como dicas verbais.

Professor B: Vai dar um trabalho!

Pesquisadora: Vale a pena! É um trabalho que vai colaborar para um resultado bacana na sua prática profissional e vai ajudar bastante cada aluno.

Professor B: Essas coisas só podem sair da sua cabeça.... Risos!

Pesquisadora: Claro que não. A pesquisa que estamos fazendo vai de encontro a forma como eu penso a educação e ao começarmos esse trabalho conversei com vocês qual era a ideia e entreguei o resumo da pesquisa. Estamos trabalhando com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e o conceito de mediação em Vygotsky. Um dos fundamentos da teoria desse autor é o estudo da ZPD que é importante para nós professores conhecermos e trabalharmos em cima do que o nosso aluno já sabe e ainda pode aprender. Baseada na ZPD é que faço as perguntas, entendeu...

Professor B: Ah! Eu lembro desse nome no curso de Pedagogia Entendi, mas eu também faço isso de saber o que o aluno sabe e o que ele ainda pode aprender.

Pesquisadora: Pois então, basta se aprofundar nas dicas verbais elaborando mais perguntas e chegaremos ao melhor desenvolvimento do aluno. Fica a dica. Risos!

Professor B: Vou tentar, mas sem esses nomes difíceis. Risos novamente (Diário de campo, 20/09/2019).

A partir dos registros anteriores, reforçamos nesse estudo a necessidade do professor atualizar conhecimentos sobre a ZPD para uma prática profissional que dê significado ao grupo discente utilizando estratégias apropriadas para sua mediação., assim como, compreender e utilizar o PEI como documento para análise e construção de dados pedagógicos sobre o grupo discente.

4.2 Outras questões que emergiram no processo da análise

No contexto da observação dessa pesquisa, foi possível perceber ainda, as relações interpessoais originárias desse processo entre discentes e docentes envolvidos que foram consideradas importantes para a análise desse estudo.

Complementando, seguimos a análise na percepção de que as pistas visuais e as dicas verbais utilizadas de forma conjunta foram fundamentais para a realização de 10 das atividades/aulas propostas na perspectiva das estratégias de mediação realizadas com resultados importantes no desenvolvimento e ensino e aprendizagem do aluno com TEA. No entanto, a imitação e a negociação (diálogo) com o grupo discente, apareceram como essenciais em quase todas as atividades realizadas, seja com o modelo do docente ou pares discentes.

Notamos, assim, que é importante destacar que as estratégias de mediação ocorrem simultaneamente até porque são processuais e não lineares no seu desenvolvimento. Dessa forma, quando classificamos as mesmas em categorias distintas nesse estudo, é para realçar a importância de cada uma no contexto do processo de desenvolvimento e aprendizagem contextualizadas na construção histórica e cultural do sujeito da pesquisa. Nos estudos de Silva e Nassim (2018), por exemplo, destacamos a utilização da imitação, dicas gestuais e físicas como facilitadores para o ensino e aprendizagem de alunos com TEA.

No que se refere aos conteúdos das áreas de português e matemática associados às habilidades motoras, o apoio visual e as dicas verbais funcionaram bem; não sendo por vezes necessária a atuação da imitação em todas as atividades. Nesse caso, as dicas verbais foram suficientes para que o aluno desenvolvesse a atividade de forma independente, recorrendo ao recurso da exploração de materiais diversos para contagem e operações numéricas. Observamos, assim, a necessidade do aluno de uma intervenção individual para a realização dessas atividades, mostrando conhecimentos básicos como grande, pequeno, mais e menos, muito e pouco na exploração de materiais diversos, assim como, Aporta e Lacerda (2018), ainda sobre práticas pedagógicas para alunos com TEA reforçam a necessidade do ensino individualizado sem suas pesquisas.

Considerando as atividades de habilidades motoras realizadas direcionadas à área de estudos da sociedade e da natureza tais como: Esqueleto Humano e mapa conceitual do sentido, analisamos o uso dos mapas conceituais (esquemas para dar mais nitidez a conteúdos específicos realizados por meio de colagens, pinturas, escrita de números e palavras de forma coletiva).

Nessa área de estudo, foi recorrente o uso da imitação como estratégia de mediação para iniciativa da interpretação de alguns conteúdos como identidade, esqueleto humano, esquema corporal, os sentidos e funcionamento do cérebro. Tais atividades tinham no seu escopo a questão de uma espécie de dramatização para promoção da utilização de uma forma de comunicação entre os participantes do grupo. Nessas atividades, houve um desprendimento maior do aluno por conta dos modelos discentes e sua interação com os mesmos. À medida que um dos colegas realizava a dramatização de algum conteúdo, o sujeito da pesquisa demonstrava alegria e a expressava por meio de “caras e bocas” durante a atividade. Na atividade da história do nome de cada um, onde deveriam falar seu nome completo na frente de todo mundo, por exemplo, o aluno ficou encabulado na sua vez. Respeitamos seu tempo. Após todos os alunos falarem, retornamos à atividade com ele, que a realizou com sucesso, encorajado pela ação dos colegas. Já na atividade para quem você vai tirar o chapéu com o nome dos colegas, o aluno participou de forma descontraída sinalizando as características boas ou ruins de quem ele tirou. Pudemos observar que a leitura do nome dos colegas foi construída pelo aluno, embora não consiga fazer o registro por escrito. A história do nome de cada um que foi registrada num livro coletivo trouxe reflexos até mesmo em casa quando o aluno levou a agenda da turma para colocar seu nome e contato perguntando para a mãe quem havia escolhido seu nome e qual o motivo, o que era a perspectiva da atividade inicial.

A partir do trabalho realizado, os demais alunos começavam a perceber que o sujeito da pesquisa era capaz de falar, aprender, ler e participar da mesma forma que eles, das atividades propostas para a classe, contrapondo sua postura de isolamento e silêncio anterior na sala de aula antes dessa perspectiva de mediação.

Nas atividades interdisciplinares numa proposta de interação nos chamou a atenção novamente o quanto no desenvolvimento de habilidades motoras, como a imitação realizada por meio do modelo seja executado pelo docente ou pelos pares discentes como estratégia de mediação, favorece o encorajamento do aluno com TEA a desenvolver as atividades propostas. Dessa vez, a imitação acompanhada pelas dicas verbais foi essencial para orientação, pois as atividades foram realizadas fora do ambiente escolar. Uma das atividades propostas foi a aula-passeio para conhecer a Via Dutra, já descrita nesse trabalho. Com a análise das atividades desenvolvidas durante essa pesquisa foi possível, ainda, transitar em pelo menos quatro ambientes da escola que são montados a partir da proposta de habilidades lançadas pelo currículo

funcional, anteriormente citadas nesse trabalho. Assim, de acordo com a proposta de cada atividade, exploramos o espaço da quadra (destinado ao desenvolvimento de habilidades motoras), as salas de aula (voltadas para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas) e o refeitório (utilizado em conjunto com outra sala para o desenvolvimento de atividades de vida autônoma), promovendo mais perto do natural de cada ação proposta para o aluno. Esclarecemos, ainda, que o trabalho com habilidades é processual e construído envolvendo o aluno na sua globalidade. A divisão das habilidades é realizada apenas para que possamos focar nos objetivos específicos direcionados a cada uma delas que serão trabalhados de forma conectada, perpassando por todos os aspectos pedagógicos considerados no desenvolvimento e aprendizagem do aluno que serão apontados nas considerações desse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi realizada como objetivo analisar as possibilidades de ensino e aprendizagem por meio da utilização de estratégias de mediação pedagógica com um aluno com TEA. Significando as estratégias de mediação pedagógicas desenvolvidas neste trabalho como fontes de possibilidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com TEA na sua inserção no cotidiano escolar de uma escola especial, o presente estudo analisou tais estratégias fundamentadas no conceito de mediação discutido por Vygotsky, contextualizados na perspectiva histórico-cultural. Isso porque esse mesmo autor enfatiza a ligação entre as pessoas e o contexto cultural em que vivem e são educados. Em consonância com ele, as pessoas usam instrumentos que vão buscar a cultura onde estão imersas e entre esses instrumentos tem lugar de destaque a linguagem, a qual é usada como mediação entre o sujeito e o ambiente social. A internalização dessas competências e instrumentos conduz à aquisição de competências de pensamento mais desenvolvidas, constituindo o cerne do processo de desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 2010).

Assim, considerando a escola como o lugar de aprendizagem por meio das trocas culturais nela vivenciadas e o professor como mediador dessas trocas, destacamos que Vygotsky (2010) defende que o sujeito aprende melhor quando é confrontado com tarefas que impliquem em um desafio cognitivo que se situe no que foi observado e que o autor chama de zona de desenvolvimento proximal. Nessa direção, o professor deve proporcionar aos alunos a oportunidade de aumentarem as suas competências e conhecimento, partindo daquilo que eles já sabem, levando-os a interagir com outros alunos em processos de aprendizagem cooperativa.

Devemos levar em conta as experiências anteriores dos alunos para planejar e organizar as práticas pedagógicas. Podemos ainda dizer que a escola é um espaço privilegiado onde acontecem as relações de ensino e, por isso, a mesma deve organizar-se para atender com propriedade todos que nela estão inseridos, compreendendo a aprendizagem como um processo em construção. Nessa trajetória, um dos objetivos da escola deve ser oferecer aos alunos situações de experiências que tornem acessível a realização de aprendizagens. Percebemos dentro desse contexto a mudança de comportamento do aluno, que antes dessa pesquisa não dominava a leitura e escrita de algumas palavras e não participava ativamente das atividades propostas,

mostrando na trajetória desse estudos possibilidades para esse desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

Isto posto, ecoamos os pressupostos teóricos de Vygotsky quando reafirmam a importância das inter-relações entre professor/aluno; aluno/aluno; desenvolver/aprender, para a abertura de novos caminhos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, a precisão de se criar estratégias de mediação diferenciadas como ferramentas para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos se deu pela percepção de que, por meio das práticas pedagógicas tidas como convencionais, os mesmos alunos não conseguiam avançar em um processo de aprendizagem significativo dentro da escola pesquisada. Reiterando essa ideia, Cruz (2013) admite que, para favorecer a aprendizagem de alunos com dificuldade, é importante avaliar, contextualizar e diversificar. Para conseguir alcançar os objetivos desta investigação, nos valem da perspectiva histórico-cultural, tendo como fio condutor a pesquisa participante.

Dessa forma, participaram deste estudo um aluno com TEA de uma turma da EJA de uma escola especial, a pesquisadora-professora e fisioterapeuta, colaboradora da implementação da habilidade motora e dois professores de educação básica responsáveis pela turma do aluno em dois momentos diferentes da pesquisa. Com a intenção de melhor compreender a importância de uma prática pedagógica ponderada para o ensino de alunos com TEA, realizamos, no primeiro capítulo, um breve relato das políticas públicas atuais para lidar com esse público da educação especial, um levantamento acerca dos conceitos do termo TEA e características nele imbrincadas, sobretudo descrevendo sobre o impacto do diagnóstico no cotidiano escolar.

Assim, percebemos que, embora em termos legais as políticas públicas estejam bem amparadas, na prática, as mesmas não são executadas de forma eficaz, deixando brechas para a realização de procedimentos não condizentes com o que neste trabalho entendemos como práticas pedagógicas. A falta de conhecimento dos professores sobre o assunto foi percebida como um dos fatores que dificulta a criação de novas práticas pedagógicas por possível influência também da concepção que os mesmos possuem do aprendiz com TEA por uma questão de formação pessoal e profissional que vem de encontro a nossa discussão sobre o impacto do diagnóstico no cotidiano escolar. Dessa forma, quando nos remetemos à perspectiva histórico-cultural no segundo capítulo, fica mais transparente o entendimento de uma diferente concepção de aprendizagem, considerando os aspectos biológicos, psíquicos e culturais, abrangendo o homem como um ser historicamente construído (VYGOSTKY, 1998). Ainda nesse mesmo capítulo,

quando nos aprofundamos no conceito de mediação do mesmo autor, compreendido no próprio processo de aprendizagem escolar, passamos a perceber a importância fundamental do professor conhecer a ZDP e poder criar estratégias de mediação diferenciadas para as atividades pedagógicas para cada aluno, contribuindo para uma aprendizagem com significado para o mesmo na construção de novos conhecimentos. No tópico da revisão de literatura, foi possível perceber o número de trabalhos reduzidos com estratégias de mediação pedagógica para o aluno com TEA, fundamentados na perspectiva histórico-cultural. E mesmo os demais trabalhos encontrados e analisados fora dessa perspectiva não traziam muita contribuição para as atividades propriamente ditas realizadas no chão da sala de aula com alunos com TEA. Dessa forma, compreendemos que grande parte dos problemas relacionados ao ensino de alunos com TEA ocorre pelo uso de práticas e materiais pedagógicos descontextualizados da realidade dos mesmos, não contemplando suas especificidades e muito menos considerando seu eixo de interesse. No entanto, percebemos em alguns dos trabalhos analisados, os primeiros indícios das possibilidades de aprendizagem com as estratégias mediadas. Sendo assim, nos debruçamos nos estudos que descreviam algumas práticas pedagógicas envolvendo as relações de ensino e a mediação desse processo na aprendizagem. Dando continuidade, nos aspectos metodológicos, nos dedicamos ao aprofundamento do conceito de mediação no contexto escolar e, mergulhadas nele, buscamos enxergar as possibilidades das estratégias de mediação pedagógicas como facilitadoras do processo de desenvolvimento e aprendizagem para a pessoa com TEA. A partir das análises dos dados, vimos que as estratégias de mediação pedagógica pensadas a partir do conceito de mediação de Vygotsky engajado na perspectiva histórico-cultural facilitaram a compreensão dos conteúdos trabalhados em associação com o desenvolvimento das habilidades motoras pelo aluno, contextualizando sua aprendizagem atrelada ao seu eixo de interesse. No que se refere às pistas visuais, constatamos que foram utilizadas com maior frequência nas atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades motoras associadas a conteúdos de português, como a leitura e a escrita, as fichas com escrita e a ilustração foram importantes para a construção de textos e compreensão do todo através da leitura coletiva. O uso dessa estratégia também foi realizado com êxito associado à estratégia de dicas verbais. Nessa possibilidade, observamos que nas atividades de desenvolvimento das habilidades motoras associadas a conteúdos de matemática como números e operações numéricas, a utilização das pistas visuais e dicas verbais, concomitantemente, foram instrumentos facilitadores para a construção de alguns conceitos com

o aluno, para além da exploração de materiais diversos como grãos, palitos, entre outros. Na utilização da imitação, observou-se uma necessidade grande do apelo ao modelo docente ou discente para a realização das atividades relacionadas a habilidades motoras, explorando conteúdos das áreas de estudos da sociedade e estudos da natureza. Acrescentamos que nessas atividades, invariavelmente, foi necessário recorrer à dramatização para explanação de alguns conceitos, motivo que pode estar associado à solicitação maior do aluno ao modelo para imitação. Já a negociação realizada por meio do diálogo foi indispensável para a realização de todas as atividades propostas no escopo desta pesquisa. Confirmando a importância do diálogo para o processo de aprendizagem, Cruz (2013) aponta que:

O ensino-aprendizagem, por sua vez, deve ser um processo dialógico. É através do diálogo que o professor conhece o aluno, identifica como ele pensa e, somente assim, pode refletir sobre as modificações necessárias no processo para favorecer seu desenvolvimento. É preciso ajudar o aluno a estabelecer relações entre o conhecimento novo e o que já domina. É importante, também, valorizar o que ele sabe fazer bem, para que desenvolva o sentimento de autovalorização e sinta-se encorajado a enfrentar os desafios.

Isto significa o quanto essa estratégia tem possibilidade de ser eficiente nesse cenário escolar da mediação. Mostra-nos a necessidade da ação do professor como dinamizador desse diálogo, de onde muitas possibilidades de aprendizagem podem surgir. Percebemos, ainda, que mesmo com a utilização de outros recursos como objetos pedagógicos e jogos construídos no andamento das estratégias de mediação como suporte, a relação professora-pesquisadora-aluno e aluno-alunos se destacou por meio dessa negociação anteriormente citada.

Por meio da utilização das estratégias de mediação pedagógica desenvolvidas de forma diferenciada para cada atividade proposta, foi possível promover maior interação do aluno pesquisado com os demais alunos da turma, dos professores envolvidos e dos demais participantes nas atividades integradas. Os conteúdos do currículo regular associados ao desenvolvimento das habilidades motoras restringidos ao campo de estudo desta pesquisa, foram aproveitados de forma mais significativa ao passo que na elaboração das atividades com suas respectivas estratégias, consideramos o eixo de interesse do sujeito em estudo. A prática desta pesquisa nos fez refletir sobre as possibilidades de criarmos estratégias de mediação pedagógica subsidiadas no conhecimento aprofundado da ZDP com a intenção de tornar acessível um processo de aprendizagem contextualizado na realidade de cada aluno com TEA.

O sujeito da pesquisa e os alunos que com ele compartilhavam das atividades nas quais as estratégias foram utilizadas na turma demonstraram avanços na elaboração de conceitos simples e mais complexos apurados por meio das anotações registradas em relatórios bimestrais. A partir desse registro de forma colaborativa, fizemos alterações no PEI do aluno em estudo, descrevendo as possibilidades para o avanço em alguns aspectos de sua aprendizagem.

Percebemos, desta maneira, que para além das estratégias aqui citadas e apesar de inúmeros recursos pedagógicos e da inovação tecnológica que uma parte do alunado tem acesso, para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento seja consolidado, haverá sempre a necessidade de o professor mediar todo o processo. Foi possível, ainda, perceber a funcionalidade na ação dos alunos durante o desenvolvimento das atividades que trabalhavam com produtos alimentícios, por exemplo. Observamos, também, maior envolvimento nas atividades realizadas na quadra e na sala de aula, promovendo o engajamento pedagógico que favorece a construção de conhecimentos na direção de uma aprendizagem significativa. O que esperamos é que com a efetivação desse trabalho, essas estratégias de mediação possam ser descritas com maior clareza de detalhes e que fiquem registradas no banco de dados com acesso livre para outros interessados poderem consultá-las e utilizá-las. Aspiramos, ainda, que essa construção seja uma inspiração para os profissionais de educação e saúde buscarem atualização nos estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem humanos. Dessa forma, terão oportunidade de descobrir o poder que tem a criatividade do professor mediada por um conhecimento acadêmico de relevância, evoluindo em outras investigações sobre as estratégias de mediação e, sobretudo, utilizando as mesmas nas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula revitalizando a educação. E, finalizando nossa discussão, reiteramos, por meio de Vygotsky (1978), que o papel essencial da educação é, pois, assegurar seu desenvolvimento, proporcionando-lhe os instrumentos, as técnicas interiores, as operações intelectuais tendo o professor como agente mediador desse processo. Assim sendo:

E poderíamos indagar: será que não existem outros modos de aprender, de participar, de desenvolver capacidades, recursos, estratégias de ação, que podem se tornar “apropriados” (próprios, mesmo que idiossincráticos; e pertinentes mesmo que diferentes)? (SMOLKA, 2000, p. 35).

Comprendemos, assim, que se faz necessário conhecer mais sobre as questões que constituem o desenvolvimento humano no campo da educação em parceria com a saúde para

efetivarmos práticas pedagógicas mediadas que possam atender à demanda de todo tipo de aluno que venha constituir o corpo discente das salas de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Universidade, Educação especial e formação de professores. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 28., 2005, Caxambu/MG. **Anais [...]**. Caxambu/MG: Anped, 2005. vol. 01. p. 01-17.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos cedes**, [s.l.], n. 43, 1997.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. v. 13. (Série Pesquisa).
- APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 1, jan./mar. 2018.
- AVILA, Leila Lopes; ERTHAL, Carmem Maria Romero; FERNANDES, Ediclea Mascarenhas. O Processo de Construção do Roteiro para a Investigação do Comportamento Adaptativo e sua Aplicabilidade no Plano de Educação Individualizado de Alunos com Deficiência Intelectual. *In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 6., 2011, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: [s.n.], nov. 2011. p. 1224-1234.
- ÁVILA, Leila Lopes de. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Nova Iguaçu, 2015.
- AZEVEDO, M. O. **Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- BEZ, Maria Rosangela. **Comunicação Aumentativa e Alternativa para sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BOGDAN, Robert C.; BILKEN Sari Khopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSA, C. Atuais interpretações para antigas observações. *In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (orgs.)*. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BOSA, C. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo. v. 28, n. 1, p. S47-S43. 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição_Compilado.htm. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. Decreto Federal n. 8.368/2014, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 03 dez. 2014.

BRASIL. Lei Federal n. 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 n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs.). **Educação especial e inclusão escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica: Ed. da UFRRJ, 2011.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e Autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CARDOSO, Débora Rossini; D'ASCENZI, Iúna Fricke; NETO, José Monserrat. **DosVox: a História da Revolução entre os Cegos**. Trabalho apresentado oralmente na UEADSL 2015.1 Fundação para Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, Contabilidade e Economia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/historia_do_dosvox.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

COSTA, Luciane Silva da. **Escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**, [s.l.], v. 26, n. 2, p. 1-10, 2017.

FARIAS, I. M. de; MARANHÃO, R. V. de A.; CUNHA, A. C. B. da. Interação professor aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação com base na

teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 36, 2008.

FONSECA, Vitor da. **Da filogênese à ontogênese da motricidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FONTANA., Roseli Ap. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócia histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 107).

FREITAS, Maria Teresa; RAMOS, Bruna. (org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

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: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Editora Edurj, 2012.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Edurj, 2012. (Série Pesquisa em Educação).

GLAT, R., VIANNA, M. M.; REDIG, A. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro: EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

GOMES, Camila; MENDES, Enicéia. Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, set. /dez. 2010.

GOMES, C. G. S. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 345-364, 2007.

GOMES, R. C.; NUNES, D. R. P. Interações comunicativas entre uma professora e aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 40, n. 1, p. 143-161, 2014.

GUI TERIO, Rachel do Nascimento. **Lúdico e autismo: Uma combinação possível nas aulas de Ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de

Janeiro, 2016.

KASSAR, M.C.M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 17, p. 41-58, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como Espaço para a Diversidade e o Desenvolvimento Humano. **Educação e Sociedade**, [on-line], v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016.

KASSAR, M. de C. M. (org.) **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, Curitiba, n. 41, 2011.

KASSAR, M. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização – Múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 119-126.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

LAGO, Maria Jessica Rocha. **Inclusão e o outro com autismo: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias. **Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LEMOS, E.L.M.D.; SALOMÃO, N.M.R.; AGRIPINO-RAMOS, C.S. Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014.

LIMA, Marcela Francis Costa. **O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual? Concepções e práticas docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2017.

LIMA, M. F. C. **A mediação pedagógica na inclusão escolar do aluno com autismo**. Monografia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LIRA, Aureanne Villacorta de Araujo Pierre. **Comunicação Alternativa e Ampliada: Um recurso para favorecer o desempenho ocupacional de jovens com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LÚRIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

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).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MACÊDO, Cláudia Roberto; NUNES, Débora Regina de Paula. Aprendizagem mediada na escolarização de educandos com autismo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 135-160, 2016.

MARIN, M. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica.** Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

MARTINS, D.F. Alessandra; MONTEIRO, I.B. Maria. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 215-224, maio/ago. 2017.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo Brasil (2005-2015). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 125, 2017.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set. /dez. 2013.

NUNES, D. R. P.; NUNES SOBRINHO, F. P. Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 297-312, 2010.

OLIVEIRA, M.K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In: Piaget, Vygostky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Janiby Silva de. **Prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da escola inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** [S.l.: s.n.], 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/convencao.php>. Acesso em: 12 nov. 2019.

ORRÚ, Silva Ester. **Aprendizes com autismo** – Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012. vol. 1. 185p.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, [s.l.], ano 21, n. 71, p. 197-219, 2000.

PEREIRA J.R. Questões Epistemológicas das Neurociências Cognitivas. **Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, 2010.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: EDUR, 2011.

PLETSCH, M. D. **Dossiê Educação Especial e Inclusão Escolar**: políticas, práticas e pesquisas. Seropédica: EDUR/UFRRJ, 2012. vol. 1.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Poiesis Pedagógica**, [s.l.], v. 12, p. 7-26, 2014.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. **Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar**: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense. São Paulo: Editora M&M; ABPEE, 2015.

RIBEIRO, Emilene Coco. **Entre linhas e letras de Rafael**: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum. [S.l.]: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), 21 jun. 2011.

RODRIGUES, Michel y Aguiar. **O processo de inclusão da criança com autismo**: mapeando práticas escolares e seus efeitos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 349-366, 2015.

SANTOS, E. C. **Entre letras e linhas de Rafael**: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANTOS, Kizzi Lecy dos. **Linguagem de sujeitos com transtornos do espectro do autismo**: processos de interpretação e significação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

SCHMIDT, Carlo. **Transtorno do Espectro Autista: Perspectivas Atuais e Desafios Futuros**. In: Vera Lucia Prudência dos Santos Caminha; Julliane YonedaHuguenin; Adriano de oliveira Caminha; Priscila Pires Alves; Lúcia Maria de Assis. (Org.). **AUTISMO: Caminhos para a Aprendizagem**. 1ed. Bogotá, Colombia: IntërAM, 2018, v. 1, p. 11-26.

SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia Em Estudo**, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017.

SCHOPLER, E.; REICHLER, R.J.; DEVELLIS, R.F.; DALY, K. Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). **J Autism Dev Disord**, v. 10, p. 91-103, 1980.

SCHOPLER, E.; REICHLER, R. J.; BASHFORD, A.; LANSING, M.D.; MARCUS, L.M. **Psychoeducational Profile Revised (PEP-R)**. Texas: Pro-ed, 1990.

SCHOPLER, E.; REICHLER, R. J.; RENNER, B. **The Childhood Autism Rating Scale (CARS)**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1988.

SCHOPLER, E.; REICHLER, R. J.; BASHFORD, A.; LANSING, M.D.; MARCUS, L.M. **Psychoeducational Profile Revised (PEP-R)**. Texas: Proed, 1990.

SILVA, Elaine de Carvalho Silva, Nassim. Ensino de Relações Espaciais de Esquerda e Direita a Participantes com Autismo e Deficiência Intelectual. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], 12 mar. 2018

SILVA, Elaine de Carvalho. **Ensino de relações espaciais de direita e esquerda para indivíduos com autismo e deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SILVA, V.; ORRÚ, Sílvia Ester. O autismo e a escola: um estudo da subjetividade social. *In*: CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira; SOUZA, Rita C. V. M. de; QUEIROZ, Norma L.; BOTTINI, Maria Emília; ALVES, Denise O. (org.). **Ciranda, saberes e pesquisas em educação**. Rio de Janeiro: Lumine, 2016. p. 153-179.

SMOLKA, A.L.B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. *In*: GÖES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. (orgs.). **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

SMOLKA, A.L. B (org.). Relações de Ensino: Análises na perspectiva histórico – cultural. **Caderno CEDES 50**, 1. ed., 2000.

SOUZA, Flavia Faissal. Das diretrizes à oferta do serviço de Atendimento Educacional especializado em municípios da Baixada Fluminense. **Comunicações** (Edição Especial), Piracicaba, v. 23, p.117-136, 2016.

SOUZA, Flavia Faissal de. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, F. F; DAINEZ. D.; MAGIOLINO. L. L. S. Educação e Desenvolvimento Humano: Modos de Mediação e Participação nos Meandros das Práticas Educacionais Inclusivas. *In*: PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. (orgs.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos**. São Carlos: Editora

M&M; ABPEE, 2015. p. 15-30.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Maceió: ASSISTA, 2005. p. 21. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência, v. 11).

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica**: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIGOTSKI, L.S.A. **A construção do pensamento e da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

VIGOTSKI, L.S.A. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na Infância**. Portugal: DI NALIVRO, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. cap. 1 (texto de 1926).

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madri: Visor, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madri: Visor, 1981.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas V: fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1997. _____. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: O problema do meio na pedologia. *In*: PRESTES, Z. R.; TUNES, E. (org.). Sete aulas de L.S. **Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. [S.l.: s.n.], 2018b.

VYGOTSKY, L. **Min and Society**: The Development of Higher Mental Processes. Londres: Englewood, 1978.

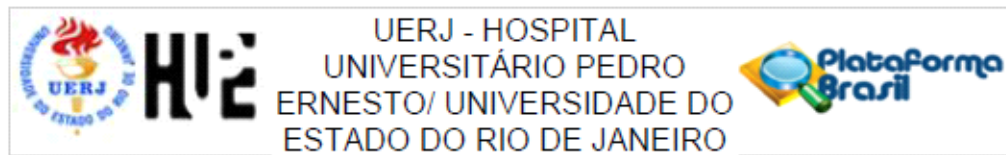
WHITMAN, L. Thomas. **O desenvolvimento do autismo** – Social, cognitivo, linguístico sensorio-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2015.

WINDHOLZ, Margarida H. **Passo a passo, seu caminho**: guia curricular para o ensino de habilidades básicas. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: EDICON, 2016. 482 p.

ZOIA, Prestes; TUNES Elizabeth; SANTANA; C. G. (org.). **7 aulas de L. S. Vigotski** – sobre os

fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.

ANEXO A – Aprovação do comitê de ética da pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O estatuto da Tecnologia Assistiva nas políticas e práticas de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

Pesquisador: FLAVIA FAISSAL DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26579119.0.0000.5259

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.960.417

Apresentação do Projeto:

Transcrição editada do conteúdo registrado no protocolo e dos arquivos anexados à Plataforma Brasil.

Atualmente, em nosso país, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, fortemente marcada pelos acordos internacionais, se realiza

por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço complementar e/ou suplementar ao ensino regular, oferecido no contra-turno,

conforme proposto nas políticas públicas educacionais. Sendo o eixo central de construção dessa política a noção de acessibilidade com foco de

investimento prioritário em instrumentos tecnológicos. Assumindo os pressupostos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em

especial as noções de escolarização, ensino e aprendizagem, conforme postuladas por L.S.Vigotski, nas quais estes processos se constroem na

relação entre professor-aluno-conhecimento nas práticas cotidianas escolares, questionamos o foco central de investimento em instrumentos

tecnológicos em detrimento da formação e condições de trabalho do professor. Isto posto, o objetivo dessa pesquisa é, a partir da abordagem dos

Ciclos de Política de S. Ball e R. Bowe, analisar o estatuto das Tecnologias Assistivas como suporte

Endereço: Avenida 28 de Setembro 77 - Térreo

Bairro: Vila Isabel

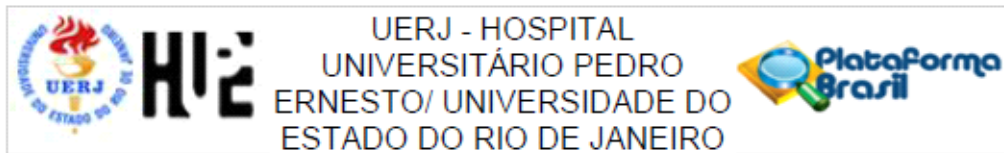
CEP: 20.551-030

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2868-8253

E-mail: cep.hupe.interno@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.960.417

ao processo de escolarização dos alunos público- alvo da Educação Especial nas diretrizes internacionais e nacionais das políticas de educação inclusiva e nas suas traduções nas redes públicas de ensino dos municípios da região da Baixada Fluminense/RJ. Para tal, além da análise dos documentos que tratam do contexto de influência e dos textos políticos internacionais, nacionais e locais, será realizada uma pesquisa de campo, durante um ano letivo em escolas das redes públicas de ensino dos municípios da região da Baixada Fluminense/RJ. Realizaremos observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas com os professores do ensino comum e do especializado. Por fim, os dados sistematizados serão analisados de forma qualitativa a luz do referencial teórico assumido.

Objetivo da Pesquisa:

Transcrição editada do conteúdo registrado no protocolo e dos arquivos anexados à Plataforma Brasil.

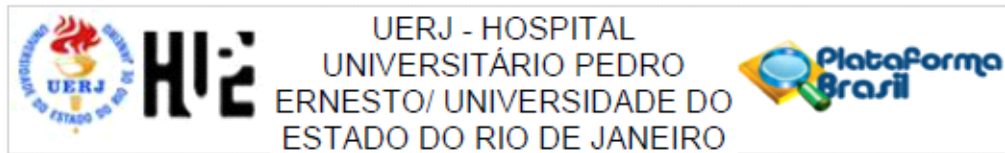
Objetivo Primário:

O objetivo dessa pesquisa é, a partir da abordagem dos Ciclos de Política de S. Ball e R. Bowe, analisar o estatuto das Tecnologias Assistivas como suporte ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial nas diretrizes internacionais e nacionais das políticas de educação inclusiva e nas suas traduções nas redes públicas de ensino dos municípios da região da Baixada Fluminense/ RJ.

Objetivo Secundário:

- a. Analisar o estatuto da TA como suporte ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, a partir de uma ampla revisão da literatura no âmbito das políticas de educação básica que tratam das relações entre os contextos de influência, de produção de texto e de prática no âmbito internacional, nacional e local;
- b. Analisar nos documentos das políticas internacionais, o estatuto da TA como suporte ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, considerando os contextos de influência e de produção de texto nas diretrizes formuladas pelos órgãos do Sistema das Nações

Endereço: Avenida 28 de Setembro 77 - Térreo
 Bairro: Vila Isabel CEP: 20.551-030
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2868-8253 E-mail: cep.hupe.interno@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.960.417

Unidas (ONU), tais como: Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC); Escritório do Alto Comissariado de direitos Humanos das

Nações Unidas (EACDH); Secretaria da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (SCDPD); Grupo Banco Mundial (BM);

Organização Mundial de Saúde (OMS); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud);

Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); e, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

c. Analisar nos documentos legislativos e das políticas nacionais, como na política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva, foi traduzido das diretrizes internacionais o estatuto das TA como suporte na construção dos processos de escolarização dos alunos

público-alvo da Educação Especial, considerando os contextos de influência e de produção dos textos;

d. Analisar as traduções locais das diretrizes que tratam da TA como suporte na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na

rede pública de ensino dos municípios da Baixada Fluminense/RJ;

e. Analisar as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede pública de

ensino dos municípios da Baixada Fluminense/RJ.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Prezado pesquisador: Caracteriza-se como risco direto para os participantes da pesquisa a possibilidade de desconforto ou constrangimento no momento do preenchimento dos questionários. Os pesquisadores devem se comprometer a minimizar os riscos ou desconfortos que possam vir a ser causados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A Pesquisa de campo do projeto contará com os seguintes instrumento de coleta de dados:1- Observação sistemática, nos espaços escolares, das

práticas pedagógicas que envolvem alunos com deficiência, professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado. O processo,

devidamente autorizado, será registrado por meio de videogravação e anotações no diário de campo. 2-

Entrevistas com gestores e professores da

Endereço: Avenida 28 de Setembro 77 - Térreo

Bairro: Vila Isabel

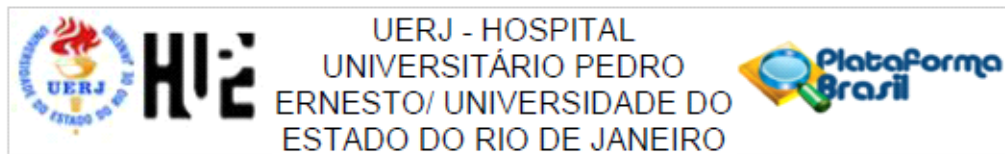
CEP: 20.551-030

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2868-8253

E-mail: cep.hupe.interno@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.960.417

educação básica das redes públicas de ensino. As entrevistas serão audiogravadas e posteriormente transcritas; 3- Entrevistas com responsáveis pelos alunos. As entrevistas serão audiogravadas e posteriormente transcritas. A pesquisa está bem estruturada e o referencial teórico e metodológico estão explicitados, demonstrando aprofundamento e conhecimento necessários para sua realização. As referências estão adequadas e a pesquisa é exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram avaliadas as informações contidas na Plataforma Brasil e as mesmas se encontram dentro das normas vigentes e sem riscos iminentes aos participantes envolvidos de pesquisa.

Foram analisados os seguintes documentos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos: Documento devidamente preenchido, datado e assinado
- 2) Projeto de Pesquisa: Adequado
- 3) Orçamento financeiro e fontes de financiamento: adequado/apresentado
- 4) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Adequado
- 5) Cronograma: Adequado
- 6) Documentos pertinentes à inclusão do HUPE: Adequado
- 7) Currículo do pesquisador principal e demais colaboradores: anexados e conforme as normas.

Os documentos de apresentação obrigatória foram enviados a este Comitê, estando dentro das boas práticas e apresentando todos dados necessários para apreciação ética e tendo sido avaliadas as informações contidas na Plataforma Brasil e as mesmas se encontram dentro das normas vigentes e sem riscos iminentes aos participantes envolvidos de pesquisa.

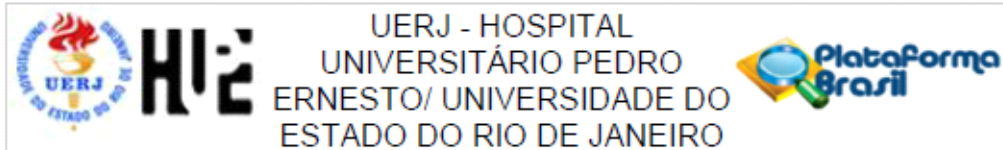
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto pode ser realizado da forma como está apresentado. Diante do exposto e à luz da Resolução CNS nº466/2012, o projeto pode ser enquadrado na categoria – APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em consonância com a resolução CNS 466/12 e a Norma Operacional CNS 001/13, o CEP recomenda ao Pesquisador: Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e no termo de consentimento livre e esclarecido, para análise das mudanças; Informar imediatamente qualquer

Endereço: Avenida 28 de Setembro 77 - Térreo
 Bairro: Vila Isabel CEP: 20.551-030
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2868-8253 E-mail: cep.hupe.interno@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.960.417

evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; O Comitê de Ética solicita a V. S^a., que encaminhe relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) Meses da pesquisa e ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos para possível auditoria dos órgãos competentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1320010.pdf	03/12/2019 15:52:02		Aceito
Outros	FlaviaSouza_declaracao_ciencia.pdf	03/12/2019 15:51:29	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2019_TCLE.pdf	13/11/2019 11:38:36	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2019_Projeto.pdf	13/11/2019 11:38:25	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	2019_TermoCompromisso_Prociencia.pdf	13/11/2019 10:59:52	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
Cronograma	2019_Cronograma.pdf	13/11/2019 10:56:45	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	2019_Folharosto.pdf	13/11/2019 10:51:32	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

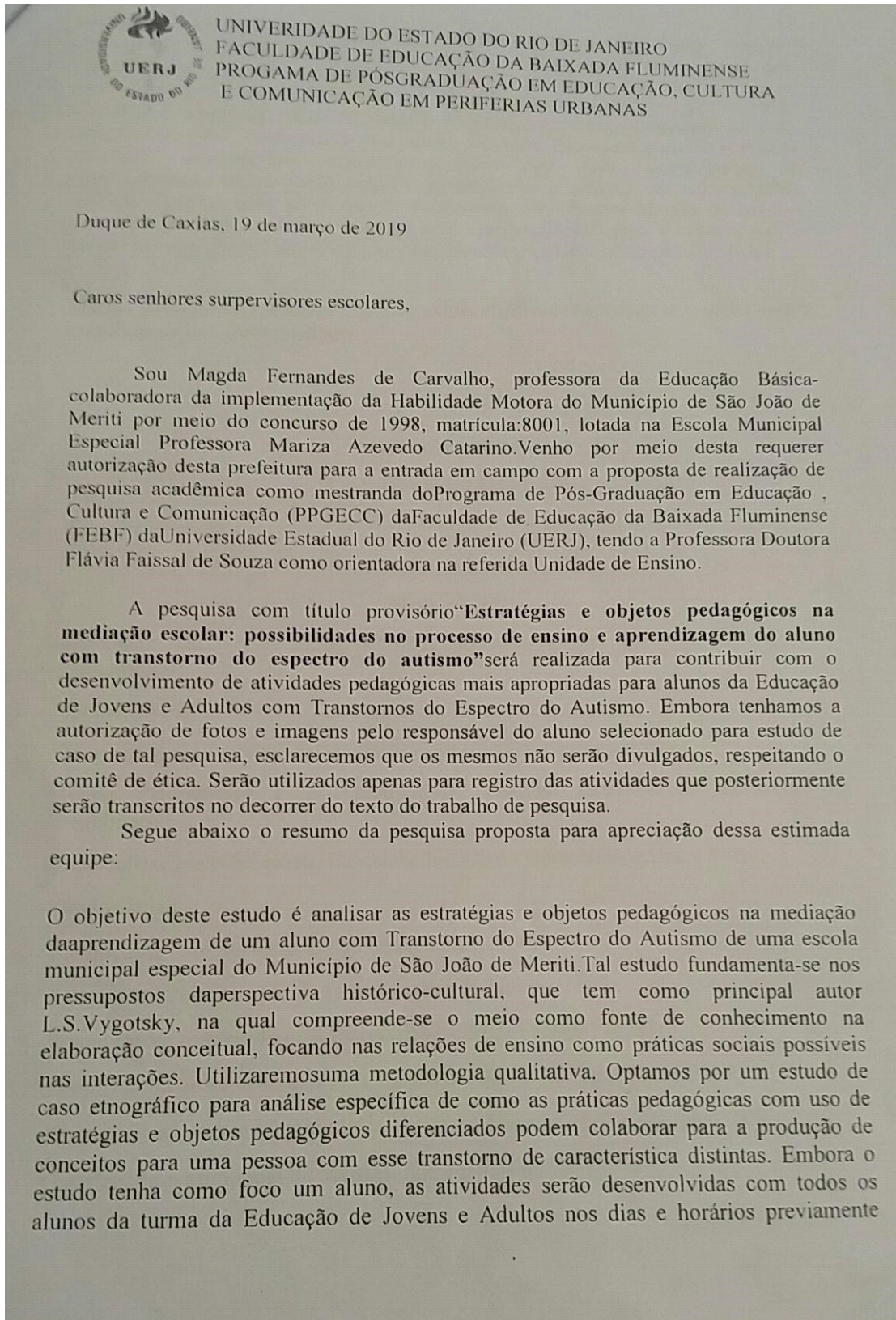
Não

RIO DE JANEIRO, 08 de Abril de 2020

Assinado por:
WILLE OIGMAN
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida 28 de Setembro 77 - Térreo
Bairro: Vila Isabel CEP: 20.551-030
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 E-mail: cep.hupe.interno@gmail.com

APÊNDICE A – Autorização e carta de apresentação do município de São João de Meriti



determinados pela Orientação Pedagógica e Direção escolar potencializando assim as estratégias pedagógicas da própria Unidade de Ensino. A apuração dos dados será realizada por meio da observação direta, ocorrendo intervenções das estratégias semanalmente na instituição escolhida com descrição detalhada em fichas de estratégias e relatórios bimestrais. Como instrumento de registro de dados escolhemos diário de campo, fotografia, vídeo-descrição e áudio-descrição. Espera-se como respostas às atividades desenvolvidas maior envolvimento do aluno, possibilidade de aprofundamento em conteúdo específicos, autonomia e destreza nas representações gráficas. Consideramos ainda que as dificuldades comportamentais são os desafios marcantes desta pesquisa, o que exige uma atenção especial para o respeito com o sujeito nas negociações das atividades considerando seus interesses e peculiaridades.

Por tais fundamentos, reintero o pedido acima objetivado esperando a resposta para a realização de tais procedimentos.

Atenciosamente

Magda Fernandes de Carvalho.

Magda Fernandes de Carvalho

Matrícula 8001

Mestranda da UERJ- FEBF-Mestrado Acadêmico em Educação , Cultura e Comunicação.

Especialista em :

Psicopedagogia Institucional e Clínica - Universidade do Grande Rio

Teoria Psicanalítica e Psicomotricidade- Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação

Especialização em Educação Especial e Inclusiva - Universidade Gama Filho

Graduada em:

Fisioterapia- Universidade Veiga de Almeida (2004)

Pedagogia -Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1992).

Pesquisadora mestranda do Grupo GEDH-UERJ- FEBEF (2019)

Pesquisadora bolsista de educação básica do ObEE – UFRRJ (2015-2019)

Pesquisadora colaboradora do INT – Instituto Nacional de Tecnologia (2010 - 2019)

Coordenadora municipal da MOAB- São João de Meriti

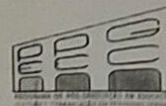
De acordo

Flávia Falsal de Souza

Flávia Falsal de Souza
Coordenadora Adj. Pedagógica
Mat. 38827-2 ID 50725



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO



Duque de Caxias, 14 de março de 2019

Ofício nº 12/2019

Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti

Assunto: **Apresentação de Aluna**

Prezado Senhor (a),

O Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, vem por meio deste, apresentar a discente **Magda Fernandes de Carvalho**, mat. ME1811498, para realização de pesquisa visando a preparação de sua Dissertação de Mestrado. Informamos que a referida pesquisa é parte integrante do Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

Aproveitamos o ensejo, para renovar nossos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

JNARDO DA SILVA BARBOSA
Coordenador do Mestrado em Educação,
Cultura e Comunicação / FEBF
Mat.: 35331-8

*Recebido
em 26/03/19
Dint*

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do aluno



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho _____, está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“Estratégias e objetos pedagógicos na mediação escolar: possibilidades no processo de ensino e aprendizagem do aluno com transtorno do espectro do autismo”**, conduzida por Magda Fernandes de Carvalho sob a orientação de Flávia Faissal de Souza. Este estudo tem por objetivo analisar as estratégias e objetos pedagógicos na mediação da aprendizagem de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo.

Ele foi selecionado (a) por ser um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo na escola de campo da pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir da participação dele e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação dele nesta pesquisa consistirá em participar das estratégias desenvolvidas pela pesquisadora na sua sala de aula na Escola Municipal Especial Professora Mariza Azevedo Catarino e descrever seus dados do quadro em anexo. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde que seu filho participe desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, dos pesquisadores responsáveis. Seguem os telefones e o endereço institucional dos pesquisadores e da instituição, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Prof. Dr. Flávia Faissal de Souza **Telefone:** (21) 98393-8384 **E-mail:**

flaviasouza.uerj@gmail.com

Prof. Magda Fernandes de Carvalho. **Telefone:** (21) 996059159 **E-mail:**
magdafcarvalho@yahoo.com.br

faleconosco.febf@gmail.com (21) 3651-8536

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

São João de Meriti - Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante:

Assinatura do (a) pesquisador (a):

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“Estratégias e objetos pedagógicos na mediação escolar: possibilidades no processo de ensino e aprendizagem do aluno com transtorno do espectro do autismo”**, conduzida por Magda Fernandes de Carvalho sob a orientação de Flávia Faissal de Souza. Este estudo tem por objetivo analisar as estratégias e objetos pedagógicos na mediação da aprendizagem de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo.

Você foi selecionado (a) por lecionar para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na escola de campo da pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das estratégias desenvolvidas pela pesquisadora como apoio na sua sala de aula na Escola Municipal Especial Professora Mariza Azevedo Catarino e descrever seus dados do quadro em anexo, que não serão divulgados com identificação.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, dos pesquisadores responsáveis. Seguem os telefones e o endereço institucional dos pesquisadores e da instituição, onde você poderá tirar

suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Prof. Dr. Flávia Faissal de Souza **Telefone:** (21) 98393-8384 **E-mail:**
flaviasouza.uerj@gmail.com

Prof. Magda Fernandes de Carvalho. **Telefone:** (21) 996059159 **E-mail:**
magdafcarvalho@yahoo.com.br

faleconosco.febf@gmail.com (21) 3651-8536

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

São João de Meriti - Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

APÊNDICE D – Ficha de estratégias e objetos pedagógicos utilizados junto a um aluno com TEA



Ficha ____

Ficha de estratégias e objetos pedagógicos utilizados junto a um aluno com TEA

Nome da atividade:

Conceitos:

Descrição da atividade:

Materiais necessários:

Modo de fazer:

Onde fazer:

Outras possibilidades de utilização:

Experiência: (outro tipo de vivência)

Sugestão de **estratégias de mediação**
