

## A IMPORTÂNCIA DO USO DE ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

*Carla Patrícia da Silva Guedes Costa\**, *Rubencil da Silva Oliveira\*\**

### RESUMO

O artigo tem o objetivo de analisar o papel da estratégia de mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo. Busca-se, assim, mostrar a importância de estratégias relevantes para a inclusão do aluno com autismo nas classes regulares. Pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) geralmente apresentam dificuldades de aprendizagem e não têm, à disposição, profissionais que reconheçam o grau de seu distúrbio. Elas apresentam ainda inúmeras desordens em seu comportamento, sendo necessário, portanto, o desenvolvimento de estratégias eficazes, a fim de auxiliá-las a lidar com suas limitações. As estratégias de mediação pedagógica devem ser orientadas para criar zonas de desenvolvimento proximal. Dessa forma, possibilitam-se futuras aprendizagens. Concluiu-se que o trabalho não se encerra aqui, mas requer continuidade para um melhor aprofundamento. Por outro lado, já aponta que se deve compreender e conhecer o comportamento daqueles que apresentam o transtorno do espectro autista para traçar objetivos e estimular a aprendizagem. É importante que se produzam propostas eficientes no processo da escola comum e que se alcance, de forma prática e eficiente, o fazer pedagógico.

**Palavras-chave:** Transtorno do espectro autista. Inclusão. Mediação pedagógica.

\* Licenciada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pós-graduada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pela Faculdade Integrada Ipiranga. Mestranda em Letras/Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Endereço postal: Rodovia Transcoqueiro, Passagem Santa Luzia, n.º 6, Atalaia, CEP 67.013-875, Ananindeua (PA). Correio eletrônico: carlaguedes18@yahoo.com.br

\*\* Licenciado em Letras/Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestre em Letras/Literatura/Teoria Literária pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Doutorando em Letras/Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor de Língua Portuguesa (SEDUC/MA-UEMA). Endereço postal: Rua da Paz, n.º 17, Vila Coelho Dias, CEP 65.700-000, Bacabal (MA). Correio eletrônico: rubenoliveira50@hotmail.com

THE IMPORTANCE OF THE USE OF PEDAGOGICAL MEASUREMENT  
STRATEGIES FOR THE INCLUSION OF THE STUDENT WITH  
TRANSTORNO OF THE AUTISTIC SPECTRUM (TEA)

**ABSTRACT**

*The article aims to analyze the role of pedagogical mediation strategy in the inclusion of children with autism. Thus, to show the importance of strategies relevant to the inclusion of the student with autism in the regular classes. People with autism spectrum disorder (ASD) generally have learning difficulties and do not have professionals who recognize the degree of autism spectrum disorders, they present innumerable disorders in their behavior, and for this, the development of effective strategies is necessary in order to help them deal with their limitations. Pedagogical mediation strategies should be geared to create zones of proximal development, that is, to be oriented towards the future, investing in learning. It was concluded that the work does not end here, and it requires continuity for a better understanding. On the other hand, it already points out that one should understand and know the behavior of those who present autism spectrum disorder to set goals and stimulate learning. It is important that efficient proposals are produced in the process of the common school, that reach in a practical and efficient way the pedagogical doing.*

**Keywords:** *Autism spectrum disorder. Inclusion. Pedagogical mediation.*

LA IMPORTANCIA DEL USO DE ESTRATEGIAS DE MEDICIÓN  
PEDAGÓGICA PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNO CON  
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

**RESUMEN**

*El artículo tiene el objetivo de hacer un análisis del papel de la estrategia de mediación pedagógica en la inclusión del niño con autismo. Se busca así mostrar la importancia de estrategias relevantes para la inclusión del alumno con autismo en las clases regulares. Las personas con trastorno del espectro autista (TEA) generalmente presentan dificultades de aprendizaje y no tienen profesionales que reconozcan el grado de las mismas, presentan innumerables desórdenes en sus comportamientos y, para ello, es necesario el desarrollo de estrategias eficaces a fin de alcanzarlos en sus limitaciones. Las estrategias de mediación pedagógica deben orientarse de manera que sean creadas zonas de desarrollo proximal y así hacer posible futuros aprendizajes. Se concluyó que el trabajo no se cierra aquí y requiere una continuidad para una mejor profundización. Por otro lado, ya apunta que se debe comprender y conocer el comportamiento de aquellos que presentan el trastorno del espectro autista para trazar metas y estimular el aprendizaje.*

*Es importante que se produzcan propuestas eficientes en el proceso de la escuela común, que alcancen de forma práctica y eficiente el hacer pedagógico.*

**Palabras clave:** *Trastorno del espectro autista. La inclusión. Mediación pedagógica.*

## 1 INTRODUÇÃO

As questões aqui abordadas buscam esclarecer as estratégias de mediação pedagógica para a inclusão do aluno com autismo nas escolas de ensino regular. A inclusão é um preparo para a vida em comunidade, oportunizando às crianças com transtorno do espectro autista (TEA) conviver com crianças que não possuem este transtorno e *vice-versa*. Desmistificam-se, assim, os rótulos que foram estabelecidos há muito tempo e que não mais condizem com a atual realidade das pessoas que apresentam síndromes.

Assim o autismo é uma síndrome comportamental de etiologia variada, sendo caracterizado por déficits de interação social, visualizado pela inabilidade na relação com o outro, usualmente combinado com déficits de linguagem e alterações de comportamento. Pode ocorrer em qualquer classe social, raça ou cultura e 65 a 90% dos casos estão associados à deficiência mental. (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 68).

O objetivo geral deste artigo é analisar o papel da estratégia de mediação pedagógica na inclusão da criança com TEA e com isso mostrar a importância de estratégias relevantes para a inclusão do aluno com autismo nas classes regulares. Neste sentido, foram feitas algumas perguntas que nortearam esta pesquisa: o que é o transtorno do espectro autista e como diagnosticá-lo para assim planejar o processo educativo dos indivíduos que o tem e para a gestão da escola recebê-los em salas verdadeiramente inclusivas? O que é e como ocorreu o processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista? De que maneira as estratégias de mediação pedagógica auxiliam no processo de inclusão da criança com transtorno do espectro autista no ambiente escolar?

Para especialistas em educação, educadores e técnicos que lidam com crianças e adolescentes que têm o transtorno do espectro autista, este distúrbio não apresenta nenhum sinal aparente, por isso a necessidade de que a história do grupo familiar seja estudada por meio de exames moleculares, como as análises cromossômicas por *microarray*. Ressalta-se ainda que os sujeitos com esse transtorno possam vir a ter dificuldades de aprendizagem, distúrbios comportamentais de adaptação, epilepsia; contudo, esses sinais são variáveis nos indivíduos (GRIESE-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017). Entretanto, sabe-se que o desconhecimento dos agentes escolares, a ausência de conscientização e compreensão sobre o transtorno do espectro autista, aliados às carências das escolas, põem em risco o futuro das pessoas com esse transtorno.

O estudo aqui apresentado envolveu a pesquisa bibliográfica e é de natureza qualitativa e descritiva, desenvolvido através da consulta à base teórica contida

nos seguintes autores: Baptista e Bosa (2002); Walter Camargo Jr. *et al.* (2005); Mantoan (1997, 2006), entre outros.

Primeiramente, foi feito um levantamento sobre a história da inclusão, mostrando a Educação Especial desde seus primórdios até a atualidade. Em seguida, discutiu-se a respeito do processo de inclusão, das leis criadas para dar suporte a esse processo inclusivo de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) e necessidades especiais, não somente nas escolas mas na sociedade como um todo. Posteriormente, debateu-se o conceito do TEA e sua classificação. Também foi feita uma breve abordagem sobre os aspectos educacionais e o autismo e, finalmente, as estratégias de mediação pedagógica de ensino utilizadas para o aluno autista.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Histórico da inclusão

É importante contextualizar a Educação Especial desde os seus primórdios até a atualidade. Levando em consideração algumas leituras, compreende-se que, em meados dos séculos XVI e XVII, as pessoas com deficiência mental eram internadas em orfanatos, manicômios, prisões e até mesmo escondidas pelos seus familiares em cômodos de suas casas. Com o passar dos anos, as atitudes foram mudando gradativamente. É claro que ainda há famílias que não aceitam/admitem que seus filhos tenham alguma deficiência ou síndrome, talvez por vergonha ou por medo de como a sociedade iria recebê-los.

No Brasil, até a década de 1950, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970 que a Educação Especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais (ROGALSKI, 2010).

É válido afirmar que “[...] ao inserir um aluno com necessidades educacionais especiais, garantimos um direito constitucional” (MANTOAN, 2006, p. 80), pois a Constituição Federal (1988), que é a lei maior de nossa sociedade política, garante a inclusão, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além de resoluções e portarias que visam ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania.

A Declaração de Salamanca (1994) foi considerada como marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva, visto que a inclusão é um processo educacional por meio do qual todos os alunos, inclusive os com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular; caso contrário, não se estará incluindo, mas sim inserindo. Portanto, é bom ter cuidado antes mesmo de incluir. É importante saber os objetivos dessa inclusão, quais os benefícios/avanços a serem alcançados por esses alunos ao estarem juntos de outros estudantes da rede regular; deve-se evitar, pois, que seja uma pseudoinclusão.

Hoje, muitos autores defendem o sistema de Ensino Especial paralelo, criado para educar crianças com alguma síndrome ou transtorno, contribuindo assim para que esses estudantes sejam separados e excluídos da sociedade que os nega. Estes autores parecem desconhecer a importância de se construir um processo de inclusão, gradativo, o que é aconselhado por muitos.

No art. 5.º, § 2.º, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, admite-se que “A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade” (UNESCO, 1990, p. 5). No entanto, para a satisfação dessa necessidade dos sujeitos, sobretudo daqueles que têm necessidades básicas especiais, como os diagnosticados com transtorno do espectro autista, é preciso que seja gestado um projeto de inclusão.

Compreende-se inclusão como sendo a possibilidade de uma pessoa conviver, com qualidade, na sociedade. Observa-se, por conseguinte, um caráter cultural acentuado, que viabiliza a participação do indivíduo no meio social. Essa ação é de extrema importância para o aluno com transtorno do espectro autista. Para isso, é preciso ainda que o processo educacional, por meio da escola, com seus instrumentos e conteúdos, seja capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada cidadão matriculado nas redes de ensino (UNESCO, 1990). Nesta dimensão, afirma-se o seguinte:

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada. (MANTOAN, 2006, p. 81).

Neste sentido, o aluno com transtorno do espectro autista tem o direito de ser igual, embora tenha necessidades em conformidade com o seu transtorno. Ele tem direito a ser ouvido, à educação, a qual é considerada como política destinada a todos. No entanto, a escola regular, de maneira geral, não foi planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a padronização, para atingir os objetivos educacionais dos alunos sem deficiência.

## 2.2 O processo de inclusão na perspectiva escolar

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assevera-se que o direito à educação é possibilitado a todos, inclusive às pessoas que apresentam alguma necessidade, como os que têm transtorno do espectro autista. No art. 3.º, § 5.º, declara-se o que segue: “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 4). Entretanto, essa garantia não tem sido concretizada em todas as escolas, porque lhes faltam adaptação curricular, reformulação de critérios de avaliação,

estrutura física e outras estratégias para favorecer as crianças com transtorno do espectro autista e aquelas com outras necessidades especiais.

À medida que essas barreiras surgem, impedindo a frequência escolar dessas pessoas, tem-se uma situação que nem sempre se relaciona aos limites das pessoas com deficiência; vincula-se sim à má estrutura destes serviços, que, na maioria dos casos, não foram planejados para atender a essa demanda.

Esta minoria social é levada ao preconceito vindo da sociedade, pois esta lhe atribui incapacidade de se incluir, quando, de fato, é a própria sociedade a maior responsável por essas barreiras de atitudes que impossibilitam essa inclusão.

Além da Declaração de Salamanca (1994), citada anteriormente, outra lei favorável a essa inclusão foi promulgada: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n.º 9.394/96. Ela, por sua vez, tem sido motivo de muita análise, pois reserva um capítulo exclusivo à Educação Especial. A presença da Educação Especial nessa lei certamente reflete o crescimento da área em relação à educação geral nos sistemas de ensino, principalmente nos últimos anos. Assim a Educação Especial aparece no texto compondo o capítulo V, art. 58, entendida como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2015, p. 34).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada pela UNESCO, na Espanha, em junho de 1994, ficou conhecida como a Declaração de Salamanca (1994). Ela teve como objetivo específico de discussão a atenção educacional aos alunos com necessidades especiais. Nela, precisamente nos artigos 2.º e 3.º, os países signatários, dos quais o Brasil faz parte, declararam que

Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;

Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;

As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;

As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos;

A Declaração se dirige a todos os governos, incitando-os a:

Dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;

Adotar, com força de lei ou com política, o princípio da educação integrada, que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário;

Criar mecanismos descentralizados e participativos, de planejamento,

supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educacionais especiais;

Promover, facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência, no planejamento e no processo de tomada de decisões, para atender a alunos e alunas com necessidades educacionais especiais;

Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais, nas escolas integradoras. (BRASIL, 1994, p. 1-2).

Em concordância com o que está contemplado na Declaração de Salamanca, a educação brasileira, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, art. 59, incisos I-III, dispõe que

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

[...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 2015, p. 34).

Desse modo, a escola pode ser de fato um espaço de desenvolvimento da competência para crianças com TEA. Entretanto, isso ainda é um grande desafio para os educadores, pois nem todos os professores no ensino regular são especializados para receber uma criança com alguma síndrome, assim como nem todas as crianças e adolescentes com autismo se adaptam às salas de aula do ensino regular. Alguns alunos com autismo têm outras deficiências associadas e se adaptam melhor às escolas especiais. Dependendo do comprometimento individual de cada um, somente uma equipe pedagógica e médica poderá avaliar cada caso.

A questão da inclusão educacional dos alunos com autismo merece muitas reflexões. Nesta perspectiva, afirma-se que a inclusão é uma questão ética que envolve valores fundamentais, pois a obsessão pela inclusão pode representar uma forma de tornar invisíveis as diferenças e, portanto, efetivar um profundo desrespeito à identidade (PLAISANCE, 2004). Essa é uma das questões que se deve pensar ao planejar a educação dos alunos com autismo ou com qualquer outra síndrome, porquanto promover a inclusão não é somente disponibilizar vagas na modalidade regular de ensino. É preciso também que esse sistema de ensino possa favorecer o desenvolvimento adequado para os sujeitos que nele forem matriculados.

### 2.3 Conceito de transtorno do espectro autista

O transtorno do espectro autista é um “[...] distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental” (SCHMIDT, 2013, p. 13). Devido

às dificuldades na comunicação e ao comportamento introvertido, os sujeitos com esse distúrbio terão sempre prejuízos no processo de interação social, entre os quais se apontam cinco critérios definidores: “[...] idade de início; prejuízos qualitativos na interação social; prejuízo qualitativo na comunicação verbal e não verbal e nas brincadeiras; repertório notavelmente restrito de atividades e interesses; e características associadas” (KLIN, 2006, p. 6-7).

São chamadas autistas as crianças que não conseguem ter uma relação “normal” com o outro, um atraso na aquisição da linguagem – quando ela se desenvolve –, isso dependerá do grau do autismo. Algumas crianças despertam estereotipias gestuais, uma necessidade de manter imutável seu ambiente. Sobre a etimologia do termo, diz-se que “Esse termo, na verdade, deriva do grego (autos = si mesmo + ismo = disposição/orientação) e foi tomado emprestado de Bleuler, o qual, por sua vez, subtraiu o “eros” da expressão *autoerotismus*, cunhada por Ellis, para descrever os sintomas fundamentais da esquizofrenia” (BOSA, 2002, p. 26, grifo do autor).

O termo autista foi usado pela primeira vez na psiquiatria por Plouller, em 1906, que na época estudava o processo de pensamentos de pacientes com esquizofrenia (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995). Em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler usou o termo autismo para descrever um dos sintomas de esquizofrenia, que era a perda de contato com a realidade e o isolamento exacerbado por parte dos indivíduos.

Porém, as primeiras descrições sobre o autismo, tal como é visto hoje, surgiram em 1943 através de estudos e publicações de Kanner, pois, até esta data, o autismo era entendido como uma esquizofrenia. Este psiquiatra norte-americano começou a analisar um conjunto de comportamentos característicos presentes em um grupo de crianças que diferiam das demais, tais como os seguintes:

Extremo isolamento, dificuldade de relacionamento com outras pessoas, até mesmo da família, atraso na aquisição da fala e quando esta era adquirida a criança não a usava como um meio de se comunicar e interagir com as pessoas, excelente memória, ignoravam as pessoas e os ambientes a sua volta [...], comportamento obsessivo e ansioso em preservar rotinas. (BRASIL, 2013, p. 17).

Para descrever o conjunto dessas características, Kanner utilizou o termo empregado por Plouller em seu trabalho, intitulado *Autistic disturbance of affective contact* (*Distúrbio autístico do contato afetivo*) (BRASIL, 2013). É também nesse estudo que o termo autista foi empregado para descrever a qualidade de relacionamento das crianças relatadas no parágrafo acima, diferindo assim da esquizofrenia. Depois dele, e com maior conhecimento e estudos sobre essa nova deficiência, foram surgindo várias definições e trabalhos acerca do autismo por parte de diversos autores.

## 2.4 Inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista

O processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais tem ocorrido a partir da implementação de políticas específicas para uma educação verdadeiramente inclusiva, iniciada ainda nos anos de 1970, a partir de um



modelo integrador. A criança com transtorno do espectro autista ia para a escola, todavia lá não havia profissionais que pudessem mediar sua interação com as demais crianças que estavam naquele espaço. Por essa razão, considera-se que a inclusão “[...] aparece como propulsora de uma nova visão da escola. Agora sob a narrativa do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para ‘compensar’ as diferenças sociais” (MICHELS, 2006, p. 407).

Nesta perspectiva, ressalta-se a importância da compreensão de que as informações são moduladas, organizadas e integradas pelos indivíduos com TEA, a fim de que os ambientes educacionais sejam adaptados a essas demandas (MOMO; SILVESTRE; GRACIANI, 2011), além do reconhecimento de que as “[...] estratégias sensoriais centradas na escola podem ser aplicadas na organização do espaço físico, nas atividades de classe, no momento do parque/recreio, e nas atividades de alimentação/higiene” (REINOSO, 2016, p. 70).

Também é necessário identificar que a incapacidade de desenvolvimento das relações interpessoais mostra-se na falta de resposta ao contato humano e de interesse pelas pessoas, associada a uma falha no desenvolvimento do comportamento normal, de ligação ou contato. “Na infância, estas deficiências se manifestam por uma inadequação no modo de se aproximar, falta de contato visual e de resposta facial, indiferença ou aversão a afeto e contato físico” (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995, p. 284).

É importante salientar que, para se educar um autista, é preciso também promover sua integração social (tarefa árdua, todavia possível). Neste ponto, a escola é, sem dúvida, o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível, por meio dela, a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas por meio de interação entre os ambientes de que ela faz parte, fazendo-as conhecer a realidade existente na sociedade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam, sendo a família chave fundamental para esse desenvolvimento. Desse modo, os autistas requerem ambientes educacionais estruturados e adequados às suas necessidades. Cool *et al.* (1995) fazem menção de como deve ser esta estrutura tão importante para a educação do autista:

[...] 1) em primeiro lugar, refere-se à necessidade de que o ambiente não seja, excessivamente, complexo, senão, pelo contrário, relativamente simples. As crianças autistas têm um maior aproveitamento, quando são educadas em grupos pequenos [...], que possibilitem um planejamento bastante personalizado dos objetivos e procedimentos educacionais em um contexto de relações simples e, em grande parte, bilaterais; 2) em segundo lugar, o ambiente deve facilitar a percepção e compreensão, por parte da criança, de relações contingentes entre suas próprias condutas e as contingências do meio [...]; 3) além disso, o educador deve manter uma conduta educadora [...] estabelecendo, de forma clara e explícita, seus objetivos, procedimentos, métodos de registro, etc. (COOL *et al.*, 1995, p. 286).

Nesse enfoque, a estruturação da atividade educacional envolve a determinação de um programa especial que estabeleça uma sequência lógica de conteúdos e de procedimentos a serem instituídos para alcançar os objetivos. Existem, atualmente, vários enfoques discutidos a respeito dos conteúdos mais adequados e

também dos procedimentos a serem desenvolvidos para a educação dos autistas, levando-se em conta a conduta, o nível evolutivo em relação a uma pessoa sem o transtorno, uma análise ambientalista, ou seja, análise da capacidade de o autista se adaptar ao ambiente em que vive, o nível de interação, etc. Porém, apesar dos vários enfoques existentes, a educação se torna eficaz com a junção de todos esses pontos (COOL *et al.*, 1995). É importante ter uma educação que envolva o autista com seu contexto de vida, de acordo com suas particularidades, para que assim ele possa interagir de forma a se tornar “familiarizado” com aquela situação, ambiente, proporcionando o desenvolvimento real do autista e de suas ações.

Sabe-se que, por não desenvolverem adequadamente sua linguagem e aquisição de símbolos, os autistas acabam não conseguindo se inserir no mundo das outras pessoas, tornando seus próprios mundos sem significados. Desse modo, “A função do professor é ajudá-las a aproximarem-se desse mundo de significados e proporcionar os instrumentos funcionais que estão dentro da possibilidade da criança” (COOL *et al.*, 1995, p. 285). Na verdade, o trabalho educacional deve ser feito de maneira minuciosa por parte do professor, porquanto os autistas não aprendem se não estiverem submetidos a condições especiais.

Para promover uma verdadeira aprendizagem, o professor deve ser muito cuidadoso com: 1) a organização e condições estimuladoras do ambiente, 2) as instruções, sinais que a criança apresenta, 3) os auxílios que lhe são proporcionados, 4) as motivações e reforços utilizados para fomentarem sua aprendizagem. (COOL *et al.*, 1995, p. 288).

Assim, baseando-se no contexto educacional apresentado e na preocupação com uma verdadeira inclusão de crianças com autismo em instituições de ensino regular, é latente a necessidade de se trabalhar com essas crianças dentro da escola, observando, no entanto, que “[...] a escola pública não pode dar conta de todas as deficiências e suas necessidades, sendo este talvez o papel das associações de deficientes ou de pais de deficientes - responsabilizar-se pela organização e supervisão da metodologia” (MANTOAN, 1997, p. 14-15).

A escola, e em especial o professor, pode assumir um papel importante na vida de alunos autistas se informada corretamente. O currículo das escolas deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário, ou seja, a criança não tem de se adequar à escola, mas a escola tem de se adaptar à criança, pois esta já sofre por ter essa síndrome. Logo, é preciso proporcionar oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes.

## 2.5 Estratégias de mediação pedagógica

Na mediação social, ou seja, nas relações sociais, os movimentos que a criança dirige ao objeto, na tentativa de conhecê-lo, são interpretados pelo outro que interage com a criança, nomeando o objeto, distinguindo seus usos e funções socialmente determinados, num empenho de ajustar a atividade da criança em relação ao objeto e seus usos culturalmente definidos.

A partir da abordagem histórico-cultural, entende-se a atividade do professor na educação infantil, a qual tem por objetivo maior o desenvolvimento ex-

pressivo-motor, socioafetivo, cognitivo e linguístico das crianças, por meio da mediação pedagógica. Essa forma de mediação se caracteriza pela intencionalidade e sistematicidade e necessita de planejamento das ações, diferenciando-se das mediações cotidianas, que são imediatas e nem sempre intencionais.

As mediações pedagógicas têm uma orientação deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados pela criança e de transformação de seus processos psicológicos. A mediação do adulto, no contexto pedagógico, deve ser, tipicamente, consciente, deliberada. (ROCHA, 2005, p. 42).

O professor torna-se o outro no processo de desenvolvimento da criança com autismo e, por meio da mediação, deve possibilitar a emergência de funções que a criança ainda não domina, pois

[...] o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia: deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. [...] o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado. (VIGOTSKI, 2005, p. 130).

No espaço escolar, a aprendizagem da criança com autismo deve ser orientada para um maior investimento nos processos de significação - (re)significar a criança para além do autismo, perceber as formas de interação do sujeito em toda a sua singularidade, salientando a significação dos gestos e palavras, visto que “[...] existe primeiro para outro e, somente depois, é que passa a existir para a própria criança” (VIGOTSKI, 2005, p. 132).

Na mediação pedagógica, no contato cotidiano, a imagem da criança com autismo, produzida no discurso social mais abrangente, de quem não interage com o outro, deve abrir espaço para a imagem de uma criança que apresenta sim especificidades. No entanto, essas peculiaridades não apresentam tamanha relevância a ponto de os outros deixarem de ter interesse de interagir com a criança com TEA, pois, como toda e qualquer criança, ela necessita do outro para se desenvolver culturalmente, de forma singular e única.

As estratégias de mediação pedagógica devem se orientar para criar zonas de desenvolvimento proximal, isto é, orientar-se para o futuro, investindo em aprendizagens que, embora não estejam consolidadas, estão em processo de maturação. O professor precisa, sem desconsiderar a especificidade da criança com autismo, investir nas potencialidades e nas suas possibilidades de interação e de constituição como ser social, membro de uma determinada cultura; portanto, com o direito de acesso ao patrimônio cultural produzido no âmbito dessa cultura.

Segundo Baptista (2002), a educação inclusiva para autistas requer, inicialmente, uma acurada habilidade de avaliação da situação contextual: quem é o sujeito? Quais os seus vínculos? Quais os pontos de partida para um trabalho pedagógico? Essas perguntas permitem um levantamento de possibilidades que considera o que falta e o que o sujeito possui. Por conseguinte, com essa identificação, são desenvolvidas estratégias plurais, a fim de se adquirir as habilidades

básicas de desenvolvimento, porque “[...] os objetivos de trabalho com o aluno devem ser definidos tomando o aluno como parâmetro de si mesmo” (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 24).

O conhecimento prévio acerca da intensidade do comprometimento é importante no sentido de dar prioridade a metas específicas. Quanto à forma de se operar, é necessário compatibilizar, por meio de estratégias flexíveis de ação, as necessidades do aluno e as propostas do currículo. Para viabilizar esse envolvimento, busca-se ampliar o tempo do aluno em sala de aula, podendo este ser atendido individualmente ou com colegas, em pequenos grupos.

Nessa perspectiva, a escola inclusiva deve partir de um trabalho pedagógico dinâmico, que exige uma postura de confiança na capacidade do outro, viabilizando um contexto colaborativo e permitindo a evolução do aluno por intermédio de mecanismos de individualização do processo educacional. Além disso, requer a recriação da prática pedagógica e a participação ativa e central do sujeito envolvido e dos “[...] alunos considerados graves, sobretudo, [porque estes] exigem da escola movimentos amplos de adaptação e criatividade” (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 25).

Exige-se do professor flexibilidade, escuta, acolhimento dos múltiplos significados das ações dos sujeitos. Baptista (2002) ressalta pontos imprescindíveis para uma educação efetivamente inclusiva: o processo educativo desenvolvido a partir da existência de dificuldades favorece a pesquisa e a recriação da prática pedagógica, a importância dada à ação e à centralidade do sujeito, a criança com TEA requer atenção, apesar de sua falta de interesse em interagir. Portanto, é necessária a flexibilidade da estrutura metodológica, a participação de todos na elaboração das regras.

Para nós, professores, psicólogos e pedagogos, é importante destacar a dimensão subjetiva do processo de ensino-aprendizagem. Defende-se que sensibilidade, vinculação afetiva e expressão por parte dos profissionais colaboram no processo de formação dos alunos. É importante que o planejamento educacional esteja contextualizado com a realidade na qual a criança estiver inserida.

A educação na escola inclusiva é, portanto, indispensável às crianças autistas, cabendo-nos ampliar a discussão de modelos e as melhores formas de educá-las. É imprescindível que os educadores sejam conhecedores do transtorno e de suas características inerentes, como também das especificidades do sujeito, para que possam planejar adequadamente as ações a serem praticadas, dando assim a oportunidade de se ter “utilidade” nessa nossa sociedade tão preconceituosa.

### 3 CONCLUSÃO

Com este artigo, o estudo não se encerra, apenas se abre para novos desdobramentos e questionamentos sobre o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil. Contudo, percebe-se que o autismo carece de investigações mais aprofundadas.

Os autistas são pessoas difíceis de trabalhar e de se desenvolver, apresentando inúmeras desordens em seus comportamentos. Para lidar com essa situação, é necessário o desenvolvimento de estratégias eficazes, a fim de auxiliá-los em suas limitações. Por outro lado, os autistas apresentam inúmeras habilidades

que devem ser também estimuladas e trabalhadas por meio de estratégias, para que tenham a chance de obter seu espaço dentro da comunidade. Fala-se muito da educação especial e inclusiva de alunos deficientes visuais, auditivos, físicos, mentais, entre outros; porém, o autista muitas vezes tem sido esquecido.

Há falta de incentivo das autoridades com relação à formação de profissionais capacitados e habilitados para atuarem com esse alunado. Como consequência, vê-se o transtorno existente na vida de autistas e de seus familiares, que se veem presos nessa situação, às vezes, sem saber o que fazer. Finaliza-se este artigo com a esperança de ver futuros estudos acerca do autismo e professores executando trabalhos efetivos nas escolas amparados por cursos e profissionais experientes e capacitados, promovendo sentido e nova realidade à vida dos autistas.

Em suma, deve-se compreender e conhecer o comportamento autista para traçar objetivos e estimular a aprendizagem. Portanto, é importante que se produzam propostas eficientes no processo da escola comum, as quais alcancem, de forma prática e eficiente, o fazer pedagógico, sabendo que deficiências físicas e mentais sempre fizeram parte deste mundo decaído. Cuidar de pessoas com necessidades especiais nos ensina lições que jamais poderiam ser aprendidas de outra maneira.

## REFERÊNCIAS

- BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Declaração de Salamanca*. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB nacional [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 159)
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no Sistema Único de Saúde*. Série A. Normas e Manuais Técnicos. 1. ed. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Atenção à Saúde/Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas/Coordenação Nacional de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas, 2013. Disponível em: <[http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/arquivos\\_comunicacao/autismo\\_cp.pdf](http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/arquivos_comunicacao/autismo_cp.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- CAMARGO, Sígilia Pimentel; BOSA, Cleonice Alves. *Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura*. Psicologia & Sociedade. Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.

CAMARGO Jr., Walter *et al.* *Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3.º Milênio*. Brasília: CORDE, 2005. p. 260.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação - necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOMES, Camila G. S. *Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo*. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

GOERGEN, M. Sonia. Sobre o diagnóstico em transtorno do espectro do autismo (TEA): considerações introdutórias à temática. *In: SCHMIDT, Carlo. (Org.). Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 2013. cap. 2. (Coleção Educação Especial).

GRIESE-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. *In. Revendo Ciências Básicas - Einstein*, 2017;15(2):233-8. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/eins/v15n2/pt\\_1679-4508-eins-15-02-0233.pdf](http://www.scielo.br/pdf/eins/v15n2/pt_1679-4508-eins-15-02-0233.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2018.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev. Bras. Psiquiatr.*, v. 28, p. 3-11, 2006. Suplemento 1. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANTOAN, Maria T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MICHELS, Maria Helena. *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar* (2006). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MOMO, A. R. B.; SILVESTRE, C.; GRACIANI, Z. *O processamento sensorial como ferramenta para educadores: facilitando o processo de aprendizagem*. 3. ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011.

PLAISANCE, Eric. Ética e inclusão. Tradução de Fernanda Murad Machado. *Caderno de Pesquisa*, v. 40 n. 139, p. 13-43, set/abril 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a02.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

REINOSO, Gustavo. El desarrollo de un cuestionario para padres para la medición de la responsividad sensorial en niños con diagnóstico de autismo (CMRS). *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, v. 16, n. 1, p. 69-87, jul. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/41945/43897>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ROCHA, M. S. P.; M. L. da. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano escolar*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU. *REI- Revista de Educação do IDEAU*, v. 5, n. 12, jul./dez. 2010.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1990). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 2005.