



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Câmpus de São José do Rio Preto

Marcela Scotti Marin Silva

**A participação do aluno com Transtorno do Espectro Autista no processo  
educativo: perspectiva ontológica do ser social**

São José do Rio Preto  
2020

Marcela Scotti Marin Silva

**A participação do aluno com Transtorno do Espectro Autista no processo educativo: perspectiva ontológica do ser social**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Eliza Brefere Arnoni

São José do Rio Preto  
2020

S586p

Silva, Marcela Scotti Marin

A participação do aluno com Transtorno do Espectro Autista no processo educativo : perspectiva ontológica do ser social / Marcela Scotti Marin Silva. -- São José do Rio Preto, 2020

106 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Maria Eliza Brefere Arnoni

1. Políticas Inclusivas. 2. TEA. 3. Processo Educativo. 4. Metodologia da Mediação Dialética M.M.D.. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Marcela Scotti Marin Silva

**A participação do aluno com Transtorno do Espectro Autista no processo  
educativo: perspectiva ontológica do ser social**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Eliza Brefere Arnoni  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto  
Orientador

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Solange Vera Nunes de Lima D’Água  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Anna Augusta Sampaio de Oliveira  
UNESP – Câmpus de Marília

São José do Rio Preto  
03 de junho de 2020.

Dedico este trabalho, aos meus pais, Pedro e Célia pelo incentivo constante; aos meus filhos, Henrique e Eduardo pela paciência nos momentos de ausência; e ao meu esposo, Marcos pela compreensão, apesar de todas as adversidades, sempre acreditaram que eu seria capaz de atingir meus objetivos.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que colaboraram direta ou indiretamente nesses anos de mestrado.

Em especial, a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eliza Brefere Arnoni, pela sua sabedoria, carinho, apoio, incentivo e dedicação ao meu trabalho desde o início, principalmente nos momentos de incertezas... Não tenho palavras para expressar a minha gratidão, principalmente por me oportunizar “beber um pouquinho dessa fonte”. Um ser humano iluminado e maravilhoso, a quem deixo um abraço fraterno. Não posso deixar de agradecer também pelos vários cafés!

Aos queridos meus pais, pelo amor incondicional, que estiveram sempre por trás colaborando com o cuidado das crianças em todos os momentos. Sem a colaboração de vocês nada disso seria possível!

As amigas dialéticas: Patrícia Ribeiro, Alessandra, Amanda e Verena pelo incentivo constante nos momentos difíceis. Em especial, por compartilharem comigo os momentos de angústias... e se tornaram pessoas importantes na minha vida.

Aos professores da UNESP, em especial a Professora Solange e a professora Anna, que contribuíram direta e indiretamente com este trabalho, deixo meu agradecimento.

Ao Ibilce, em especial, a todos os docentes do programa, que me incentivaram nesta caminhada.

E, ao meu esposo, pela paciência...

“[...] o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o que constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente.”  
Paulo Freire (1996, p. 30)

## RESUMO

Esta pesquisa, “A participação do aluno com Transtorno do Espectro Autista no processo educativo: perspectiva ontológica do ser social”, realizada no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos Interunidades (UNESP), traz como ponto de partida, este questionamento: “Como utilizar a “Metodologia da Mediação Dialética M.M.D.” na aprendizagem do aluno com TEA?”, delimitando o *processo educativo* como objeto de estudo e a “Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D.” (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019), Vigotski e estudos clínicos do TEA como pressupostos teóricos básicos. Considerando a escola como *locus* deste estudo, por entendê-la como (re)produtora e mantenedora do modelo de organização desta sociedade cindida em classes sociais que a criou, por intermédio das legislações oficiais e de materiais didáticos, por exemplo. Depreende-se, assim, a complexidade do contexto social, político e econômico da Educação Escolar Brasileira e, principalmente, da Educação Especial, motivos geradores desta pesquisa. No contexto educacional, as legislações que direcionam a inserção do PAEE (Público Alvo da Educação Especial) na educação escolar regular, asseguram seu acesso e sua permanência na escola. E, neste aspecto, Arnoni (2018) alerta para o dever precípua da educação escolarizada, o de centrar-se na organização, no desenvolvimento e na avaliação do processo educativo, em que se relacionam dialeticamente o professor/*processo de ensino* com o aluno/*processo de aprendizagem*, permitindo que este, o aluno, ao vivenciá-lo, elabore o conceito científico ensinado, a partir da superação de suas ideias iniciais. E, tendo como universo desta pesquisa a educação especial nesta sociedade, elegemos como sua questão básica “Como organizar, desenvolver e avaliar o processo educativo voltado para o aluno com TEA?”. Trata-se de uma pesquisa de cunho teórico, documental e bibliográfico, pautada em documentos oficiais que abrangem o percurso da Educação Especial no Brasil, em especial, os que oficializam a inclusão de alunos PAEE na escolaridade regular, em que, analisamos a relação dialética entre os processos de implantação e de implementação destas políticas públicas, considerando a exequibilidade da inserção do PAEE na escola regular, independentemente de sua condição biológica e socioeconômica. Realizamos a pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos, em especial, nos fundamentos teórico-metodológicos da “Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética - M.M.D.”, autoria anteriormente citada, que traz a imprescindibilidade do professor organizar o planejamento processual da atividade educativa, estudando, além da referida Teoria, a) a

sociedade e seu influxo na educação escolarizada; b) o conceito científico a ser ensinado; d) o quadro clínico do transtorno do espectro autista c) a natureza social da linguagem que a faz condicionar-se biologicamente pela influência de fatores sócio-econômico-político e cultural do modo de viver ser social, objetivamente (im)posto a ela. Este estudo é essencial para o professor, por lhe gerar possibilidades de utilizar a diversidade de linguagens na conquista de relações de sociabilidade com o aluno com TEA, proporcionando-lhe acolhimento no atendimento pedagógico individual, ações humanas essenciais na vivência da M.M.D., ao desenvolver processo educativo, permitindo a aprendizagem conceitual, num processo de respeito às subjetividades que nela se congregam.

**Palavras-chave:** Políticas Inclusivas. TEA. Processo Educativo. Metodologia da Mediação Dialética M.M.D..

## ABSTRACT

This research, “The participation of the student with Autism Spectrum Disorder in the educational process: ontological perspective of the social being”, carried out in the Master's Course of the Postgraduate Program in Teaching and Interuniversity Training Processes (UNESP), brings as a starting point, this question: “How to use the “MMD Dialectic Mediation Methodology” in student learning with ASD?”, delimiting the educational process as an object of study and the “Pedagogical Theory of the Methodology of Dialectical Mediation M.M.D.” (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019), Vigotski and TEA clinical studies as basic theoretical assumptions. Considering the school as the locus of this study, for understanding it as (re) producing and maintaining the organizational model of this society divided into social classes that created it, through official legislation and teaching materials, for example. Thus, the complexity of the social, political and economic context of Brazilian School Education and, especially, of Special Education, are reasons for this research. In the educational context, the laws that direct the insertion of the PAEE (Target Audience of Special Education) in regular school education, ensure their access and their permanence in school. And, in this aspect, Arnoni (2018) warns of the primary duty of schooled education, that of focusing on the organization, development and evaluation of the educational process, in which the teacher / teaching process is dialectically related to the student / learning process, allowing this, the student, when experiencing it, to elaborate the scientific concept taught, from the overcoming of his initial ideas. And, having the special education in this society as the universe of this research, we chose as its basic question “How to organize, develop and evaluate the educational process aimed at students with ASD?”. It is a theoretical, documentary and bibliographic research, based on official documents that cover the path of Special Education in Brazil, especially those that make the inclusion of PAEE students in regular schooling official, in which, we analyze the dialectical relationship between the processes of implantation and implementation of these public policies, considering the feasibility of inserting the PAEE in regular schools, regardless of their biological and socioeconomic condition. We carry out bibliographic research in books and scientific articles, especially on the theoretical and methodological foundations of the “Pedagogical Theory of Dialectic Mediation Methodology - MMD”, authorship previously mentioned, which brings the indispensability of the teacher to organize the procedural planning of the educational activity, studying, in addition to that Theory, a) society and its influence on school education; b) the scientific concept to be taught; d) the clinical picture of autism spectrum disorder c) the social nature of language that makes

it biologically conditioned by the influence of socio-economic-political and cultural factors on the way of living being social, objectively (im) placed on it. This study is essential for the teacher, as it generates possibilities to use the diversity of languages in the achievement of sociability relations with the student with ASD, providing him / her with individual pedagogical assistance, essential human actions in the experience of MMD, when developing a process educational, allowing conceptual learning, in a process of respect for the subjectivities that come together.

**Keywords:** Inclusive Policies. TEA. Educational Process. Dialectic Mediation Methodology M.M.D.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

|                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Percurso Histórico da Educação Especial no Brasil                          | 39 |
| Quadro 2 – Níveis de gravidade do TEA para intervenções de Equipes Multidisciplinares | 58 |
| Figura 1 – Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D.                     | 89 |
| Figura 2 – Espiral do Conhecimento                                                    | 90 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |                                                                                                                                                          |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ABA    | <i>Applied Behavior Analysis (Análise do Comportamento Aplicada)</i>                                                                                     |
| AEE    | Atendimento Educacional Especializado                                                                                                                    |
| CEMA   | Centro de Convivência e Educação Municipal do Autista “Maria Lúcia de Oliveira”                                                                          |
| DSM    | Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais                                                                                             |
| MMD    | Metodologia da Mediação Dialética                                                                                                                        |
| NAEE   | Núcleo de Atendimento Educacional Especializado                                                                                                          |
| PAEE   | Público alvo da educação especial                                                                                                                        |
| PECs   | <i>Picture Exchange Communication System (Sistema de Comunicação Complementar)</i>                                                                       |
| PPP    | Projeto Político Pedagógico                                                                                                                              |
| TEA    | Transtorno do Espectro Autista                                                                                                                           |
| TEACCH | <i>Treatment and Education of Autistic and related Communication (Tratamento e para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação)</i> |
| TID    | Transtorno Invasivo de Desenvolvimento                                                                                                                   |
| TGD    | Transtorno Global de Desenvolvimento                                                                                                                     |

## SUMÁRIO

|                |                                                                                                                                                                           |           |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>       | <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                                                                                                         | <b>15</b> |
| <b>2</b>       | <b>O PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL</b>                                                                                                                          | <b>22</b> |
| <b>2.1</b>     | <b>Marcos históricos na Educação Especial brasileira</b>                                                                                                                  | <b>26</b> |
| <b>2.2</b>     | <b>Processo de implantação e implementação de políticas educacionais inclusivas no município de São José do Rio Preto: um exemplo</b>                                     | <b>40</b> |
| <b>3</b>       | <b>TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)</b>                                                                                                                               | <b>47</b> |
| <b>3.1</b>     | <b>Abordagem histórica e etimológica do Transtorno do Espectro Autista</b>                                                                                                | <b>47</b> |
| <b>3.2</b>     | <b>Abordagem conceitual e diagnóstica do Transtorno do Espectro Autista</b>                                                                                               | <b>49</b> |
| <b>3.2.1</b>   | <b>Prejuízos funcionais causados pelo TEA em três grandes áreas: comunicação, interação social e comportamento</b>                                                        | <b>53</b> |
| <b>3.3</b>     | <b>O contexto educacional e a inclusão de alunos com TEA na escolaridade Regular</b>                                                                                      | <b>57</b> |
| <b>3.3.1</b>   | <b>Escolarização de alunos com TEA</b>                                                                                                                                    | <b>59</b> |
| <b>3.3.2</b>   | <b>Docência em salas regulares com PAEE</b>                                                                                                                               | <b>61</b> |
| <b>3.4</b>     | <b>Equipe Multidisciplinar na inserção do TEA na educação escolar regular</b>                                                                                             | <b>65</b> |
| <b>4</b>       | <b>DESENVOLVIMENTO SÓCIO-INTELECTUAL DO SER SOCIAL E A METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA M.M.D.: UM ESTUDO INICIAL DO PROCESSO EDUCATIVO PARA O ALUNO COM TEA</b>         | <b>70</b> |
| <b>4.1</b>     | <b>Desenvolvimento humano e linguagem no processo cognitivo na perspectiva vigotskiana</b>                                                                                | <b>70</b> |
| <b>4.1.1</b>   | <b>Desenvolvimento cultural e superação de deficiência, estudo vigotskianos da Defectologia</b>                                                                           | <b>78</b> |
| <b>4.2</b>     | <b>Atividade educativa, Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.) e linguagem no processo educativo perspectivando a aprendizagem do aluno com TEA na escola regular</b> | <b>80</b> |
| <b>4.2.1</b>   | <b>Elementos basilares da atividade educativa na perspectiva inclusiva</b>                                                                                                | <b>83</b> |
| <b>4.2.1.1</b> | <b>Proposição teórica e metodológica da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D.</b>                                                                                      | <b>85</b> |
| <b>5</b>       | <b>ASPECTOS CONCLUSIVOS</b>                                                                                                                                               | <b>92</b> |

|                                                        |     |
|--------------------------------------------------------|-----|
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                     | 98  |
| <b>ANEXOS A – Termo de Aceite pelo Comitê de Ética</b> | 103 |

## 1 INTRODUÇÃO

Minha vida profissional iniciou-se aos 17 anos quando, formada em Magistério - nível médio profissionalizante (1998) lecionando na Educação Infantil (1999) concomitantemente cursando a licenciatura em Pedagogia. Iniciei na carreira pública estadual (2006) como professora do ensino fundamental (PEB-I), vindo para São José do Rio Preto (2007) trabalhar no Convênio ESTADO/ MUNICÍPIO, em escolas municipais e municipalizadas. Ingressei, em 2015, no município de São José do Rio Preto como Diretora de Escola. Em 2017, assumi o “Centro de Convivência e Educação Municipal do Autista” (CEMA)<sup>1</sup>, aqui em São José do Rio Preto, no qual, atuavam como profissionais: professores efetivos do município<sup>2</sup> e profissionais contratados pela AMA<sup>3</sup> (Associação de Amigos do Autista). Atualmente (2020), diretora de escola infantil e mestrandia em Ensino e Processos Formativos, pela UNESP.

No presente ano, acompanhei o processo de implantação do CEMA (Decreto Municipal nº 17.475/16), cujo objetivo constituía-se no atendimento em três eixos principais:

**I – Convivência:** atender as pessoas com Transtornos Invasivos de Desenvolvimento: autismo, quadros com traços de autismo, síndromes com características autistas e psicoses infantis, com significativo grau de comprometimento acadêmico, fora da idade escolar para o atendimento no ensino fundamental, sem perspectiva para a Educação de Jovens e adultos.

**II – Atendimento Educacional Especializado:** realizar a oferta de forma complementar ou suplementar a escolarização dos alunos do público alvo da educação especial na rede municipal de ensino, em contraturno escolar.

**III - Promoção de Pesquisas Acadêmicas e científicas,** orientação e acompanhamento docente para atendimento dos indivíduos autistas, em diferentes idades - crianças, jovens e adultos no mesmo-espço educativo. (DECRETO MUNICIPAL nº 17.475, publicado em 1 de fevereiro de 2016)

Dentre as experiências educacionais, o CEMA desempenhou um papel marcante na minha caminhada profissional, em que, motivada pela possibilidade de intervir no desenvolvimento sócio intelectual das crianças com TEA, elaborei um projeto a ser desenvolvido em parceria com as escolas da rede municipal que o CEMA atendia.

Este projeto visava primeiramente, conhecer as especificidades desses alunos (em relação ao comportamento, comunicação, interação social, aprendizagem, etc.), para então,

---

1 Este Centro – CEMA -, anteriormente, como Escola Municipal “Maria Lúcia de Oliveira”, pioneira em atender crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que não conseguiam ser incluídas na escola regular. Neste período, ela realizava um acompanhamento sistemático para processos de integração na escolaridade obrigatória. Quando as crianças não se adaptavam à escola, pela variabilidade e especificidades de seu quadro clínico, permaneciam no CEMA.

2 Professores PEB I concursados no município que possuíam sede na antiga EM Maria Lúcia de Oliveira e permaneceram no Centro após o processo de transição, ou seja, o fechamento da escola especial.

3 Profissionais responsáveis pelas AVDs – Atividades de Vida Diária (alimentação, higienização, locomoção, etc.) e mais duas pedagogas.

estabelecer um trabalho colaborativo conjunto com o professor responsável pelo AEE<sup>4</sup>, usufruindo dos recursos disponíveis (humanos, físicos e financeiros) do CEMA, para organizar um Plano de Desenvolvimento Individual, compartilhando com objetivo único, o aluno. O plano de desenvolvimento individual – PDI visava o atendimento das dificuldades específicas dos alunos e o favorecimento de sua escolarização, tendo como parâmetro seu desenvolvimento em relação ao currículo regular. O município de São José do Rio Preto traz esse documento como *Plano de Atendimento Individual*.

Neste mesmo ano, fui procurar a Gerência de Educação Especial e juntas realizamos uma reunião com a Gerência de Saúde Mental<sup>5</sup>, para discutir a necessidade de estabelecer parceria entre os profissionais da saúde<sup>6</sup>, com o CEMA, para um trabalho multidisciplinar. A Assistência Social, que atua prontamente em questões referentes a captação de recursos para pessoas em vulnerabilidade, também foi procurada por mim, enquanto gestora do Centro junto com a Presidente da AMA<sup>7</sup>, para dialogar sobre as possibilidades de parceria. As famílias atendidas pelo Centro, também precisavam de atendimentos especializados tanto quanto, a proveniência de recursos financeiros. Muitas mães não conseguiam trabalhar (a maioria era abandonada pelo progenitor masculino) devido à severidade da condição dos indivíduos que ali frequentavam. Entendia-se que uma equipe multidisciplinar<sup>8</sup> agregaria ao CEMA, profissionais da saúde e da assistência social intensificando e fundamentando os atendimentos educacionais especializados<sup>9</sup>.

Neste sentido, Lombardi (2016) compartilha da ideia e da importância do atendimento multidisciplinar para a melhoria da qualidade do processo educativo realizado na escola.

(...) a necessidade de um trabalho conjunto entre o setor saúde, responsável pela caracterização dos quadros clínicos e o setor educação, responsável pelo planejamento das intervenções educacionais. A importância desta parceria multidisciplinar e a proximidade no estabelecimento do diálogo entre os profissionais responsáveis pelos atendimentos seriam capazes de corrigir as inconsistências, reorganizando e reelaborando um PDI de forma conjunta.

---

4 AEE – Professor Educacional Especializado que atuam no Município nas salas de recurso multifuncionais.

5 Gerenciam os CAPS (Centro de Atendimentos Psicossocial) que são unidades especializadas em saúde mental para tratamento e reinserção social de pessoas com transtorno mental grave e persistente. Fazem parte da Secretaria da Saúde.

6 Profissionais da saúde que atuam diretamente nesses CAPS.

7 A AMA – É a Associação de Amigos dos Autistas de São José do Rio Preto e possuem parceria com o CEMA no estabelecimento de recursos financeiros e humanos.

8 Uma **equipe multidisciplinar** é um conjunto de profissionais de diferentes áreas que trabalham para um objetivo comum.

9 O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Nesta perspectiva, o projeto que seria desenvolvido pelo Centro/CEMA, contribuiria com intervenções educacionais, num atendimento educacional específico.

Todavia, por questões burocráticas, retornei ao cargo de concurso (2018), para uma escola municipal regular, cuja legislação educacional (Constituição Federal, ECA e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dentre, outras), já implantava a obrigatoriedade (i) da matrícula dos alunos com deficiência na escolaridade regular e o (ii) do seu atendimento educacional especializado, no contra turno, com o acompanhamento do professor do AEE, em salas de recurso multifuncional. O município de São José do Rio Preto possui salas de recurso multifuncionais em 43 escolas que atendem o ensino fundamental e 01 no EMES (Educação de Jovens e Adultos).

Esta (con) vivência com o público da educação especial, enquanto professora e gestora, trouxe-me a oportunidade de dialogar com os *sujeitos da inclusão escolar*, permitindo compreendê-los como sujeitos e, também, *produtos da exclusão econômica promovida por esta sociedade cindida em classes sociais*. Neste contexto, o movimento sócio inclusivo, inserção do PAEE na educação escolar, envolvia endo ações políticas, culturais, sociais e escolares, pautados na ideia central que o acesso e a permanência na escola, é um direito de todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica que lhe determina a classe social.

No entanto, a complexidade educacional, oficialmente regulamentada, em que a educação escolar regular recebia a educação especial, gerou a necessidade de investigar a inclusão escolar, no contexto sócio-político-educacional brasileiro, com enfoque no aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista), sem deficiência intelectual. Esta contextualização, oriunda de uma prática educativa particular e, portanto, fragmentada, o que me motivou a buscar a Pós-Graduação.

E, no contexto sócio-político-educacional da educação especial, nosso universo de pesquisa, elegemos como objeto de estudo, o processo educativo do aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista), tendo como pressupostos teóricos a “Teoria pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética” (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019).

A presente pesquisa, visa promover a participação efetiva do aluno com TEA no processo educativo, via proposição teórica e metodológica da Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética.

E, assim, inicialmente, no segundo capítulo, investigamos o processo histórico de implantação da educação especial, principalmente, do aluno com TEA, neste modelo econômico capitalista, pautando-nos em conceitos de implantação e de implementação. Entendendo, que implementar significa disponibilizar insumos, ou seja, propiciar todo e

qualquer elemento necessário para se implantar a inclusão escolar efetiva na educação regular, oficialmente (im)posta. Constatamos que, por mais que as políticas públicas, educacionais inclusivas, universo desta pesquisa, sejam legalmente implantadas, o seu processo de operacionalização no cotidiano escolar é permeado de entraves responsáveis pelo seu insucesso institucional, como o processo de implementação, que se faz presente, de forma sublinear, na proposta de implantação. Para tal análise, analisamos os conceitos de implantação e implementação presentes nos documentos oficiais do município de São José do Rio Preto.

Entretanto, a análise das condições de implantação e implementação de tais políticas educacionais, depreendemos que os processos de implantação ocorreram verticalmente, sem o devido preparo formativo, estrutural e psicológico dos (co) responsáveis, contribuindo para a manutenção da sociedade posta. Neste aspecto, Padilha (2015) afirma que,

[...] pensar em educação inclusiva, exige conhecer sobre a realidade social e política, bem como dominar conhecimentos teóricos com rigor epistemológico acerca do desenvolvimento humano e do papel da escola como ato educativo.

Para a autora, a efetividade de uma proposta de implantação da educação inclusiva, exige três condições necessárias: estudar a realidade social e política; dominar conhecimentos teóricos com rigor epistemológico acerca do desenvolvimento humano e o papel da escola como ato educativo. No entanto, constatamos que o aumento expressivo das matrículas de alunos PAEE, no sistema escolar regular, acirrou a necessidade de o ambiente escolar cercar-se dos recursos exigidos ao adequado acolhimento deste público, incluindo o atendimento às ações didático-pedagógicas do planejar, desenvolver e avaliar processualmente a atividade educativa adequada às especificidades do público-alvo da educação especial, voltada para o TEA, responsabilidade delegada ao professor.

O terceiro capítulo apresenta a produção científica acerca do TEA, atenta para a compreensão de suas características biopsicossocial, consideradas fundamentais para subsidiar o professor na organização didático-pedagógica da atividade educativa, nas especificidades de sua condição, as quais, em particular apresentam acentuadas dificuldades de socialização, comunicação e comportamento, condições indispensáveis para o professor conhecê-las clinicamente.

Entendemos que a partir dos estudos científicos referentes às particularidades geradas pelo TEA, é possível depreender suas necessidades educacionais específicas, as quais solicitam um atendimento didático-pedagógico da docência que atenda às exigências desta situação diferenciada, em que o professor deve contar com apoio clínico de uma equipe multidisciplinar,

assegurando a possibilidade da efetividade do processo educativo. Ou, na ausência desta equipe, a escola deve disponibilizar as devidas informações científicas sobre o TEA, para o professor planejar a atividade educativa que atenda às especificidades destes alunos, num atendimento particular.

Neste aspecto, o atendimento do aluno com TEA deveria ser garantido pela implementação necessária à efetiva implantação de legislação que insere a educação especial na educação regular, visto que, o processo educativo, numa perspectiva ontológica, “a objetividade posta predomina a subjetividade do ser social” (ARNONI, 2018), no caso, o aluno com TEA.

No quarto e último capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética - M.M.D. (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018) que, segundo a autora, *“por pautar-se em princípios ontológicos e centrar-se no ser social, permite traçar prospectivas para desenvolvê-la no processo educativo do aluno com TEA”*, sem deficiência intelectual, *“considerando as dificuldades que lhes são inerentes, em especial, o viver em sociedade, em comunidade”*.

E, segundo Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019),

A atividade educativa fomenta e estimula a sociabilidade do aluno, visto que, a linguagem, em todas as modalidades, constitui-se no instrumental que o professor utiliza para estabelecer a relação pedagógica da mediação dialética com o aluno, no desenvolvimento do processo educativo, sendo ela, a linguagem, que veicula e dialética o conhecimento entre ambos no processo educativo, visto que é por meio dela, a linguagem, que se relacionam o processo de ensino desenvolvido pelo professor, com o processo de aprendizagem conceitual desenvolvido pelo aluno.

Para a autora, o professor, ao entender o movimento processual das etapas metodológicas da M.M.D. - Resgatando, Problematizando, Sistematizando, Produzindo, entende que inicialmente deve centrar-se na Etapa do Resgatando, considerando-a fundamental para o processo educativo, em especial, para o aluno com TEA, ou seja, que o desenvolvimento do Resgatando deva ser rico na diversidade de linguagens, para que o professor possa depreender “qual delas” promove o interesse do aluno e, assim, intensificar este estado de entendimento, via linguagens, como a possibilidade de aflorar a confiança do ser social-aluno no ser social-professor.

Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019) enfatiza que:

[...] a linguagem ao constituir-se num dos elementos centrais da M.M.D., em especial, quando se considera sua natureza social (VIGOTSKI, 1997, 2007, 2009), o que permite a compreensão que o desenvolvimento subjetivo da linguagem vincula-se às condições socioeconômicas e culturais, objetivamente (im) postas ao aluno. Neste entendimento de linguagem, ao possibilitar que o professor depreenda aspectos das

condições socioeconômica e culturais do aluno, permite-lhe organizar o processo dialógico do Resgatando, em que possa, também, eleger como ponto de partida do processo educativo, elementos de sua vivência que deem continuidade ao desenvolvimento da M.M.D., permitindo ao aluno, superar suas ideias iniciais pela elaboração conceitual.

Entendemos, no decorrer desta pesquisa que a educação escolar quando desenvolve a atividade educativa, via M.M.D., permitindo que o aluno compreenda o conceito científico ensinado, ela promove a vivência<sup>10</sup> do aluno no processo educativo escolar, possibilitando-lhe, também, vivenciar o processo de socialização entre seus pares e com a professora, podendo, também, estabelecê-la em situações não escolares.

E, como alerta Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019),

Neste tempo atual, é necessário cautela no uso de termos naturalmente inseridos na educação escolar, como exemplo, inclusão social, ação social contrária ao processo de exclusão social<sup>11</sup>, a característica básica e necessária para a manutenção deste modelo de sociedade cindida em classes sociais, em que, o fator econômico é preponderante. E, assim, para se implantar a inclusão social é necessário eliminar as classes sociais da atual sociedade, uma prerrogativa impossível para a educação escolar, cuja função é colaborar na manutenção da lógica do capital. (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019)

Neste contexto sociopolítico, consideramos uma conquista a implantação legislativa da educação especial na educação regular, caracterizando-se como um avanço no sistema escolar brasileiro, porém, a ineficácia do processo de implementação, amplia seu fracasso, constatado pelos resultados das avaliações oficiais brasileiras e estrangeiras.

E, para o enfrentamento desta situação, apresentamos a “Teoria pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D.” elaborada por Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018), uma proposição teórica e metodológica que explicita como o professor organiza, desenvolve e avalia o processo educativo que se constitui na relação pedagógica da mediação dialética que o professor/processo de ensino estabelece com o aluno/processo de aprendizagem, no processo educativo, via M.M.D., permitindo que o aluno aprenda os conceitos científicos ensinados.

Neste viés, a mudança do e no sistema educativo se faz indispensável, quanto mais os alunos desenvolverem o pensamento científico, mais estarão preparados para a luta social e a

---

10 O fato de ter vida, de viver; existência; algum fato ou situação pelos quais se passou e dos quais se tirou algum conhecimento; experiência; tudo aquilo que se viveu, que faz parte da vida de uma pessoa; Manifestação de vida.

11 Processo de afastamento e privação de determinados indivíduos ou de grupos sociais em diversos âmbitos da estrutura da sociedade.

busca de alternativas de superação dos ditames do capital, dentre as possibilidades oferecidas por essa teoria pedagógica.

## 2. O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A exclusão do ser social *diferente* no sistema educacional brasileiro tem uma longa história como informa o percurso histórico da educação especial, iniciada no século XVI, atendendo profissionais da saúde e da educação que acreditavam nas possibilidades educativas dos indivíduos, até então, considerados ineducáveis.

No Brasil, ainda é exíguo o desenvolvimento de pesquisas acerca da educação especial, contudo as mazelas não se limitam a esta escassez, ela enfrenta a ausência de investimentos públicos efetivos, principalmente na formação inicial e continuada de docentes especializados no atendimento educacional apropriado a diversidade. E prioritariamente, a escola necessita da participação de profissionais qualificados para identificação científica de cada condição apresentada pelos alunos, bem como, as necessidades educacionais específicas dos alunos público-alvo da educação especial.

Entende-se, assim, a necessidade de equipes multiprofissionais, incluindo o professor, para garantir que o direito conquistado pelo aluno, em relação à educação, não se restrinja à igualdade de acesso, mas sim, numa adequada permanência na escola para vivenciar um efetivo processo educativo que lhe permita a aprendizagem dos conceitos científicos ensinados.

A presença de profissionais especializados na escola pode representar um apoio necessário neste momento, em que se pretende entender o aluno como ser social e, assim, incluí-lo no processo de escolarização, respeitando suas singularidades. Entretanto, historicamente a escola foi pensada para um padrão homogêneo de um aluno que se adaptava às regras preestabelecidas, contudo, a entrada da educação especial vem exigindo um repensar da sua organização. Lombardi (2016) nos faz refletir um pouco sobre a importância de um trabalho multidisciplinar, onde as crianças:

(..) ao ingressarem na escola, exibem também uma série de manifestações e ocorrências no que se refere à aprendizagem, ao comportamento, à expressão emocional, que demandam da escola uma atenção mais específica do ponto de vista de recursos pedagógicos, de conhecimento de desenvolvimento infantil e de saúde mental, e, muitas vezes, também de conhecimentos de assistência social. Frequentemente, é oportuno enfatizar, não são das salas de recursos multifuncionais que estas crianças estão necessitando, mas sim, do emprego de outras abordagens psicológicas e pedagógicas inclusivas que são solucionadas com recursos humanos em qualidade e quantidade. Obviamente, a falta de pessoal com este perfil amplia e dificulta muito o papel da escola, forçando-a a trabalhar além do limite tolerável. O não atendimento às necessidades destas crianças e adolescentes aumenta o risco de agravamento dos problemas escolares e não escolares por causa de uma série de

impactos secundários, entre eles os relacionados à subjetividade com todas as consequências advindas desse fato.<sup>12</sup>

Bourdieu (1997) nos remete uma terminologia da qual chama de processo de “exclusão interior” no contexto escolar, esta refere-se que, quando os alunos PAEE adentram o sistema regular de ensino e continuam privados do saber sistematizado. Segundo o autor, a escola é vista como uma espécie de “terra prometida” ou “uma miragem” que se mantém sempre ao horizonte e, à medida que os alunos tentam se aproximar, mais distante desse horizonte elas vão ficando. Esta dissimulação da dominação de práticas que produzem formas de aparências igualitárias, a de integrar o aluno PAEE no ensino regular, segundo o autor, “é uma farsa presente no discurso democrático na realidade”.

Entende-se, a partir do exposto, que as práticas escolares se caracterizam igualitárias quando todos os alunos são respeitados em suas condições individuais e se beneficiam da aprendizagem do conhecimento sistematizado e historicamente elaborado “para compreender o contexto da realidade cindida em classes sociais e, assim, entender-se como ser social desta sociedade e valorizar a escolaridade como possibilidade de compreender esta situação” (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 20192019). E, neste aspecto, segundo a autora, a escola promove a inclusão do aluno no processo educativo, o qual lhe propicia vivenciar relações de sociabilidade no âmbito escolar, via relação pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D. (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 20192019).

A literatura mostra que a escola brasileira vivenciou historicamente momentos de discussões a respeito de práticas educacionais e suas consequências na aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2008), “as quais se relacionavam ao modelo de sociedade cindida em classes sociais, promotor das desigualdades sociais, as quais se manifestam no ambiente educacional, gerando o fracasso escolar, em especial, dos alunos socioeconomicamente desfavorecidos” (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 20192019).

Diante desses apontamentos, “o espaço escolar propicia o fracasso escolar, ao propor os processos de homogeneização dos alunos que não respeitam a diversidade do ser social” (BRASIL, 2008) e, principalmente, a ausência de políticas públicas voltadas para melhoria da educação de “todas as crianças”, inclusive o público-alvo da educação especial, base da discussão referente à inclusão escolar.

E, neste aspecto, o Estatuto da Pessoa com Deficiência define *deficiente* como aquela pessoa que possui:

---

12 Observamos à objetividade posta.

(...) impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Este estatuto apresenta os diferentes tipos de deficiência e suas garantias de direitos, pautando-se em princípios de equidade<sup>13</sup>, principalmente em relação a igualdade de condições para que as pessoas participem de forma digna da vida em sociedade. Diante dessa garantia por direitos, de forma mais igualitária, a inclusão escolar ganhou prioridade nos documentos que subsidiavam a formulação de políticas educacionais atuais, propondo medidas que garantissem a igualdade de acesso à educação escolar regular, aos alunos PAEE, como parte integrante do sistema educativo oficial.

Mendes (2006, p. 387) ressaltou que “o cuidado em manicômios e asilos, por muito tempo, foi a principal resposta social para os tratamentos das crianças com comportamentos desviantes que justificam a segregação”, devido os princípios de cuidados e proteção que recebiam nesses ambientes separados.

Para a autora, esta visão assistencialista começou a ser superada no século XIX, devido a integração delas no ensino regular e, posteriormente em classes comuns. E, este aumento expressivo no número de alunos PAEE matriculados no sistema comum de ensino, acarretou a formação de classes especiais, primeiramente para alunos com deficiências físicas e/ou sensoriais e, posteriormente, para as deficiências intelectuais, naquele momento histórico, denominado deficiência mental.

Não podemos esquecer que os fatores e os interesses econômicos foram impulsionadores de políticas públicas atreladas ao interesse de acolhimento, por parte do poder público, visto manifestações sociais da época, neste período a escola era vista:

[...] como espaço formativo de um grupo minoritário, legitimado por **práticas educacionais excludentes à maioria da sociedade**. E, a partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão visto que os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Deixando claro as situações de segregação e integração, pressuposto por esta seleção, resultando em altos índices de fracasso escolar. (BRASIL, 2008, p.06)

Neste viés, conclui-se que a segregação é o processo pelo qual os indivíduos e grupos perdem o contato físico e social com outros indivíduos e grupos, portanto, explicitava-se o

---

13 Equidade consiste na adaptação da regra existente à situação concreta, observando-se os critérios de justiça. Pode-se dizer, então, que a equidade adapta a regra a um caso específico, a fim de deixá-la mais justa. Ela é uma forma de se aplicar o Direito, mas sendo o mais próximo possível do justo para as duas partes.

distanciamento dos deficientes dos demais alunos, privando-os da convivência social, em decorrência da seleção dos alunos que seriam integrados no processo educativo. Em contrapartida, a “integração” referia-se à necessidade de modificar a pessoa, atualmente PAEE, constituindo-se pela busca de normalização do indivíduo.

O movimento mundial intitulado de “Movimentos em Defesa dos Direitos Humanos<sup>14</sup>” iniciou um árduo processo de reconhecimento de direitos e de participação de todos os sujeitos na escolaridade regular, sem distinção em razão de suas características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguística. Tinha como objetivo a conscientização e sensibilização da sociedade a respeito do fato de a segregação sistemática ser uma prática intolerável a qualquer criança ou a qualquer pessoa.

Este movimento pautava-se em princípios morais, sob o argumento que todas as crianças tinham o direito de participar e de se beneficiar das atividades pedagógicas. Por este motivo, os alunos PAEE que, em função da sua condição, faziam parte de um grupo minoritário excluído social e economicamente, fora reintegrado no sistema de ensino, porém, continuaram excluídos e privados do saber sistematizado.

Entendemos que a matrícula do aluno PAEE no ensino regular e a ausência de investimentos econômicos, constituem-se em processos antagônicos que dificultam e, até mesmo, inviabilizam a organização e o desenvolvimento do processo educativo adequado aos alunos com TEA, considerando, também, o percurso histórico da legislação educacional nacional nesta sociedade capitalista, impulsionada por documentos internacionais.

Segundo Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019),

A categoria da totalidade nos permite compreender e depreender as relações entre as partes que compõem um todo e, também, entender que este todo, enquanto parte, insere-se em outros todos mais abrangentes que se relacionam na formação do ambiente, explicando a expressão “tudo está em conexão com tudo”. Neste aspecto, é necessário entender que é a diferença que permite a distinção entre as partes, possibilitando que elas, as partes, relacionem-se entre si, mantendo sua identidade, podendo, também, transformar-se via relações que estabelecem em seu interior ou nas relações com outras partes de um mesmo contexto ou de contextos distintos. Estas propriedades permitem o entendimento do universo como totalidade dinâmica, em toda sua amplitude, um “tudo”, ou seja, um todo, num contexto amplo de sua máxima abrangência, composto por infinitos contextos/partes que se relacionam entre si e com contexto amplo do universo, em sua totalidade (o todo em sua máxima abrangência). Nessa perspectiva, a categoria da totalidade permite a compreensão dinâmica da complexa realidade da área educacional, na qual nos situamos. Segue exemplo simplificado de um sistema sociopolítico complexo, o “Sistema educacional brasileiro”, um todo, do qual, consideramos a aula como unidade. Vivenciamos esta

---

14 O movimento mundial surgiu a partir do século XX, em favor da inclusão das pessoas com necessidades especiais. Esses movimentos estavam insatisfeitos com a tentativa de integração social dos alunos das escolas regulares que eram encaminhados para classes especiais. Esse período foi marcado por amplos debates de âmbito Nacional e Internacional, caracterizado pelo discurso da “Educação para Todos”.

complexidade: “AULA”, a menor parte, ou seja, a unidade da “ESCOLA RIOPRETENSE”, a qual faz parte da “ESCOLA PAULISTA”, a qual faz parte da “ESCOLA BRASILEIRA”, a qual é regida “LEGISLAÇÃO BRASILEIRA com inferências INTERNACIONAIS”, a qual determina a organização, o funcionamento e a avaliação do “SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO”. Neste complexo contexto legislativo oficial, inserem-se, também, as determinações municipais oficiais. Nesta perspectiva, a “aula”, como unidade das escolas rio-pretenses, por exemplo, segue princípios internacionais, em especial, no material pedagógico, como exemplo o livro didático ou materiais didáticos similares, uma determinação do Banco Mundial<sup>15</sup>

A concepção de totalidade permite o entendimento da complexidade legislativa no âmbito educacional, em especial, a que prescreve a inclusão como um processo institucional do PAEE na escolaridade regular, universo de nossa pesquisa, para a qual, elegemos os conceitos de implantação e implementação, por se relacionarem dialeticamente na objetivação deste projeto na realidade socioeducativa da sala de aula, em especial, por ser responsáveis pelo sucesso e pelo fracasso do aluno no processo educativo, objeto de nossa investigação, segundo a “Teoria da Metodologia da Mediação Dialética - M.M.D.” (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018).

Para esta análise, elegemos as legislações que representam marcos históricos no percurso da educação especial no Brasil.

## 2.1. Marcos históricos da educação especial brasileira

Neste contexto, a Lei nº 4.024/61 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi a primeira legislação que abordou discussões teóricas sobre a melhoria e modernização da educação, em especial, sobre a educação especial, trazendo o direito ao atendimento educacional às pessoas com deficiência, apontando direitos aos “excepcionais”<sup>16</sup> à educação, preferencialmente no sistema de ensino oferecido pela iniciativa privada e ao incentivo financeiro que seria para o acolhimento dessas pessoas, conforme explicita o artigo abaixo:

### Da Educação de Excepcionais

**Art. 88.** A educação de **excepcionais** deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

**Art. 89.** Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961, p.15)

15 WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP, 1996. p. 75-124.

16 “Excepcionais” era a terminologia utilizada na LDB (Lei nº 4.024/61), nesse período histórico, para se referir a pessoas público alvo a educação especial.

A implantação desta legislação outorgava ao direito de matrícula aos excepcionais no Sistema Geral de Educação, contudo não explicitava prescrições referentes ao currículo escolar, tornando-se uma das barreiras para a efetivação de mudanças educacionais reais, principalmente com o incentivo oferecido à iniciativa privada.

O aparecimento da expressão “direito aos excepcionais”, fez com que os “excepcionais” frequentassem os mesmos serviços da população em geral (Sistema Geral de Ensino). Assim, entende-se que o Sistema Geral de Educação<sup>17</sup>, abrangia tanto os serviços educacionais comuns quanto os serviços especiais. Este momento foi marcado pelo início da democratização e universalização do acesso ao ensino, em busca da inclusão de todas as pessoas, em ambientes especializados.

Nesse período, Mendes (2006, p. 388) relata que “houve avanços significativos em relação a comprovação de potencialidades educacionais” aos alunos PAEE, os quais eram direcionados para os serviços educacionais existentes, contribuindo para uma explosão na demanda da educação especial, fazendo crescer o mercado de empregos dos profissionais especializados, no âmbito privado, visto o crescimento de sua exclusão escolar.

Na década de 70, em pleno período ditatorial, impulsionado pelos altos custos dos programas paralelos especializados, o governo começou a pensar sobre a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais, seguindo um princípio de segregação mínima desses alunos conforme suas potencialidades. Foi instituída no Brasil, neste período, uma filosofia de “normalização” e “integração” desses alunos.

Diante desses impasses econômicos, o poder público substituiu a lei anterior, pela Lei nº 5.692/71 (LDBEN – Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus), definindo a esse público da educação especial, “*um tratamento especial*”.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber **tratamento especial**, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL. 1971, p.03)

A terminologia referia-se aos estudantes com deficiências físicas e mentais que se encontravam em atraso idade/série e os superdotados. Assim, “legislação não explicitava que haveria mudança na organização do sistema de ensino capaz de atender as especificidades dos

---

17 De acordo lei nº4.024/61 – LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Sistema Geral de Educação era utilizado para se referir a todo sistema regular da respectiva época.

alunos”, intensificando o encaminhamento prioritariamente dos alunos PAEE para classes e escolas especiais (BRASIL, 2008, p.06).

Em resumo, observamos que na década de 60, que embora a educação fosse desenvolvida por meio de serviços especiais, a “a educação dos excepcionais”, os alunos PAEE conseguiam ser enquadrados no “*Sistema Geral de Educação*” (Situação Comum de Ensino), mesmo sem os requisitos básicos necessários para a integração institucional física, psicológica, humana e formativa. Em contrapartida, na década de 70, houve um aumento significativo do encaminhamento desses alunos com deficiência física e mental, em atraso idade/série, para classes e escolas especiais.

Segundo Mendes (2006), com a ampliação do acesso à escola para a população em geral, houve um aumento significativo do fracasso escolar com a instalação de classes especiais nas escolas públicas, predominantemente nesta época sob a responsabilidade dos sistemas estaduais.

De acordo com o documento, “Educação para Todos”<sup>18</sup> (UNESCO, 1990), houve um retrocesso significativo, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para os alunos especiais, o que exigia uma mudança radical da escola para possibilitar a convivência com os diferentes, o que não foi realizado. A implantação legislativa aconteceu verticalmente, de cima para baixo, sem a devida implementação, via investimentos econômicos, humanos e formativos. Esta proposição de reformas educacionais pautava-se na Constituição Federal de 1988, que definia a “educação como um direito de todos”, como segue,

Art. 205. A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Diante dos apontamentos, entende-se que a Constituição Federal (1988), subjuga<sup>19</sup> a educação como um direito exequível, atribuindo a família e ao Estado a corresponsabilização para “o desenvolvimento da pessoa, garantindo seu preparo para o exercício da cidadania e a dignidade da pessoa humana”. Também em relação “a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3, inciso IV), contudo nossas reflexões se pautam sobre o processo de implementação de tais direitos.

---

18 Expressão utilizada a partir da Conferência Mundial sobre **Educação para Todos**, conhecida também como Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990.

19 Submeter pela força, por ameaças ou por habilidade; dominar, sujeitar.

Neste contexto educacional, a Constituição Cidadã, como ficou conhecida posteriormente, garantiu “a todos a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206), como um dos princípios para o ensino, e “garantiu como dever do Estado a educação, mediante garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, Incisa V). A partir destes apontamentos, a Constituição atribuiu ao estado a responsabilidade de:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
 [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino;  
 [...] V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; (BRASIL, 1988)

Em resumo, verifica-se que a legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, com o atendimento educacional especializado e o acesso mais elevado de acordo com a capacidade de cada um, não define a obrigatoriedade de escolarização dentro do ensino regular.

De acordo com Mantoan (2003, p.22), especificadamente o termo “*preferencialmente*” utilizado acima refere-se ao “*atendimento educacional especializado*”, ou seja, ao atendimento pedagógico diferente para atender às especificidades dos alunos PAEE, “abrangendo principalmente instrumentos necessários a eliminação de barreiras que as pessoas com deficiência normalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo”. Todavia não define se a responsabilidade desse atendimento educacional especializado é do setor público ou não.

Mantoan (2003) define, desde a concepção integracionista, que a escola regular era vista como o ambiente mais adequado para a relação social do PAEE, contudo já apontavam a necessidade do desenvolvimento cognitivo, emocional, dentre outros.

[...] um ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral (MANTOAN, 2003, p.23)

Neste viés, entendemos que a função precípua da escola é permitir que o aluno compreenda o conhecimento teórico, histórico e socialmente produzido, ao vivenciar o processo educativo, desenvolvido via linguagem, em todas modalidades, ao estabelecer o diálogo entre o professor e o aluno, via relação pedagógica da mediação dialética (ARNONI, 2018),

propiciando um ambiente educativo que, segundo a autora, além do “aluno superar suas ideias iniciais na elaboração conceitual<sup>20</sup>”.

A referida autora informa que esta proposição teórico-metodológica, é fértil de situações dialógicas e interativas entre os alunos e o professor, garantindo o desenvolvimento relacional e interacional, propiciando o desenvolvimento sócio intelectual do aluno, caso contrário, a educação escolarizada não realizaria inclusão escolar e, quiçá, a inclusão social.

Nesta perspectiva, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990), Lei nº 8.069, vem determinar a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em matricularem seus filhos ou pupilos<sup>21</sup> na rede regular de ensino, todas as crianças com ou sem deficiência deveriam frequentar a escola regular (art. 55). É relevante apontar aumento expressivo no índice de matrículas na escola regular comum, após a educação ser vista como “*direito de todos*”, além de destacar implicações em relação ao atendimento escolar dos alunos PAEE.

Em 1994, foi publicado pela primeira vez, um documento que abrangia a temática da educação especial, impulsionada por movimentos sociais em busca dos Direitos Humanos<sup>22</sup>, a “Política Nacional de Educação Especial” (1994), apontava o processo de “integração instrucional<sup>23</sup>” aos alunos PAEE<sup>24</sup>, condicionando-os “ao acesso às classes comuns do ensino regular, àqueles alunos com deficiência que possuíam condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas no ensino comum, no ritmo dos estudantes ditos normais”.

Neste período, definia-se como “*aluno com necessidades educativas especiais*” (terminologia utilizado neste período) àquele que “por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua

20 “Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Pedagógica M.M.D.” (ARNONI, 2018)

21 Pupilo é um termo derivado do latim “pupillu” cujo significado é “criança órfã”. É um termo utilizado para fazer referência a uma criança ou adolescente órfã que se encontra sob os cuidados de um tutor.

22 A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990) e a Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais, 1997

23 O princípio da integração norteou, por muito tempo, os ideais da Educação Especial; trata-se de um processo que visa a integrar o aluno à escola, gerando meios para que o aluno com necessidades especiais se integre graças ao atendimento que lhe é oferecido; nesse modelo, em vez de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar-se à escola.

24 Neste período utilizava-se o termo “alunos com necessidades educacionais especiais”. O termo surgiu, segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc. – e para se referir aos alunos com altas habilidades (superdotação), aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. Segundo a Política Nacional de Educação Especial (1994), alunos com necessidades educacionais especiais era utilizado para designar pessoas com deficiência mental, auditiva, visual, física e múltipla, superdotações, altas habilidades ou condutas típicas.

idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.” (BRASIL, 1994).

Em resumo, esse processo de integração o aluno PAEE na escolaridade regular, reafirmou padrões homogeneizadores em relação ao ensino e a aprendizagem dos alunos, não provocando mudanças significativas em relação às práticas educacionais, visto que as diferentes potencialidades de cada aluno, não eram valorizadas e continuavam somente sobre a responsabilidade da educação especial. Segundo Mendes (2006),

[...] os resultados de trinta anos de política de “integração escolar” tiveram como maior impacto o fortalecimento do processo de exclusão na escola pública de crianças consideradas indesejadas pela escola comum, sendo encaminhadas para classes especiais. (MENDES, 2006, p.397)

Tais conceitos especificados abaixo constituíram-se como eixo organizador dessa área da educação especial, nesse período, até a transição para a terminologia “inclusão”.

A proposição política, naquele momento, tanto para educação como para a educação especial, tinha como princípios democracia, a liberdade e o respeito à dignidade. A Educação Especial, em meados dos anos 1990, orientava sua ação pedagógica por princípios específicos, quais sejam: **normalização** (que pode ser considerada a base filosófica ideológica da integração); **integração** (que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres); individualização (que pressupõe a adequação de atendimento educacional a cada portador de necessidade educativa especial, respeitando seus ritmos e características pessoais); interdependência (envolve parceria entre diferentes setores); construção do real (para atender as necessidades do alunado); efetividade dos modelos de atendimento educacional (envolve três elementos: infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas); ajuste econômico com a dimensão humana (valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais); legitimidade (participação direta ou indireta das pessoas portadoras de deficiência na formação de políticas públicas e programas. (BRASIL, 1994)

É importante ressaltar que a mudança de terminologia do fundamento “*integracionista*” pelo “*inclusivista*” aconteceu após o evento internacional, conhecido como da Declaração de Salamanca. Neste aspecto, Laplane (2006, p.705) elucida que essa Declaração impulsionou a difusão do termo “inclusão” e, também, popularizou a noção de que “todas as crianças deveriam ser educadas no mesmo ambiente”.

A autora, reafirma a “responsabilização política” e a “superação da visão ingênua que atribui à educação o poder de mudar sozinha a sociedade”. Tais princípios são pautados por “relações de acolhimento à diversidade humana”, visto que a sociedade não se caracteriza por essa orientação, simplificando (transferindo) a escola, num complexo conjunto de relações, fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, étnicos, religiosos, que ela não dá conta.

É nesta organização social, que valoriza interesses individuais em detrimento dos coletivos, que produz mais que o necessário para a subsistência humana, dominada por uma relação explorado/exploração, que o ser humano vai se apropriando da riqueza material e espiritual, acumulada como patrimônio do gênero humano. “*Essa apropriação, é facilitada para alguns e enormemente dificultada para outros*”. (TONET, 2005, p.64) (Grifo nosso)

Em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96) trouxe um capítulo específico destinado a **Educação Especial** atribuindo ao Estado o dever com o AEE – Atendimento Educacional Especializado. Neste momento, essa modalidade de educação escolar deveria acontecer preferencialmente na rede regular, conforme o artigo abaixo:

Art. 58. (...) oferecida **preferencialmente** na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996)

É relevante advertir que essa legislação se contrapõe as especificações da Constituição (1988), quando referiu-se que “o atendimento educacional deveria ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (art. 58, inciso 2). Neste viés, os alunos que não se encaixassem nos ditos *padrões escolares* eram encaminhados para o atendimento da educação especial.

Nesse trabalho, o processo de implantação via termo “preferencialmente” e o de implementação, via afirmação “quando necessário” deixam possibilidades de opções, as quais deveriam ser direcionadas por profissionais especializados.

Mantoan (2003, p.24), neste aspecto, realiza apontamentos em relação a LDB (2006), citando a terminologia empregada, a qual admite “a substituição do direito de acesso à educação pelo atendimento ministrado apenas em ambientes especiais”. Não contemplando o direito de opção das pessoas e de seus pais ou responsáveis, de optar e/ou prever situações em que se dará a educação especial, deixando essa responsabilidade por imposição da escola e dos sistemas de ensino.

Visto que, a educação especial organizou-se primeiramente como substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades, levando a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008,

p.6.). Neste período, os Atendimentos Educacionais Especializados eram oferecidos em instituições próprias e/ou privada, substitutivo ao ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), aponta que neste momento,

(...) o processo inclusivo gerou uma ruptura do modelo tradicional com questionamentos a respeito do atendimento educacional especializado ser substitutivo ao ensino regular, em escolas e/ou classes especiais; e também, aos diagnósticos, que diferenciavam sujeitos como normais/anormais, direcionando-os e segregando-os com práticas escolares em instituições próprias para cada tipo de deficiência.

Diante dessa assertiva, em relação a substituição do ensino regular pelo atendimento educacional especializado, abriram-se vários precedentes com a substituição do ensino regular pelo ensino especial.

A partir desses questionamentos, a respectiva Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), define que o PAEE são:

[...] àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de **natureza física, mental, intelectual ou sensorial**, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo: alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p 15) (Grifo nosso)

A esse respeito, pelo qual o acesso ao ensino obrigatório, gratuito é direito público subjetivo, o AEE deveria acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, onde os sistemas de ensino assegurariam o currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às necessidades desse alunado e a terminalidade específica a aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de sua condição. É relevante advertir, especialmente em relação a formação do docente para atendimento na escola, ou seja, de profissionais devidamente capacitados para a efetiva inclusão escolar, no âmbito do ensino regular e especializado.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

**I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;**

**II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;**

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...] (BRASIL, 1996) (Grifo nosso)

Neste contexto, conclui-se que após três décadas de implantação da educação especial, é indiscutível o avanço em relação ao processo integração de alunos PAEE no ensino regular. Portanto, a educação inclusiva começa a ser pensada sob outra perspectiva, oportunizando aos alunos com esta condição, o AEE de forma suplementar ou complementar, a reorganização curricular, a necessidade da formação docente para a diversidade e as formações específicas sobre as especificidades e singularidades de cada deficiência, em particular, mesmo sem apontar formas de implementação de tais propostas.

Portanto, verifica-se que o discurso inclusivista apresenta certa ambiguidade entre as esferas governamentais, principalmente na implantação e implementação de tais políticas educacionais. O Governo Federal implanta políticas públicas, em especial na área da educação especial, contudo, delega aos seus estados, municípios e ONGs, medidas que assegurem tais direitos sem respaldo financeiro, humano, formativo específico, dentre outros.

Compreendemos que pensar em educação inclusiva, àquela que além de oportunizar o direito de matrícula propicia ao aluno o contato com o saber sistematizado, deve ir muito além do romantismo, da ilusão e de ideologias, sabendo-se que o processo não é fácil, nem barato e nem indolor. Caso contrário, levantaremos cada vez mais a bandeira da exclusão.

Os investimentos humanos e financeiros na formação dos profissionais que atuam na escola regular, e a contratação de um apoio escolar para auxílio do professor, são imprescindíveis. Sem esses respaldos, o poder público garantirá apenas a inclusão social destes alunos na escola, e não a inclusão escolar efetiva, ou seja, aquela que proporciona o desenvolvimento psicointelectual de todos os alunos. Neste viés pedagógico, a escola só cumprirá seu papel formativo, se atender pedagogicamente “todos” os alunos.

Ao confrontarmos os marcos normativos e as legislações implantadas, observamos que a Declaração Mundial de Educação para Todos – Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram o ápice na formulação de políticas educacionais no Brasil, contribuindo para mudanças significativas nos sistemas de ensino. Contudo, as implementações derivadas de tais políticas inclusivas, as que devem acontecer na escola, só se efetivam quando se deparam com as brechas do capital, ficando à deriva de boa vontade por parte dos professores.

Nesse sentido, destaca-se que:

[...] é função das escolas reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994).

Diante de tantas incertezas e interpretações, em meados dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação – CNE instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica<sup>25</sup>. Este documento com caráter legal indicava a educação de sujeitos com necessidades especiais<sup>26</sup> na escola regular, suprimindo o “preferencialmente” por “extraordinariamente”.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, **em caráter extraordinário**, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. (BRASIL, 2001)

Em resumo, a mudança de termo, “*preferencialmente*” por “*extraordinariamente* serem atendidos em escolas e classes especiais”, não proporcionou mudança significativa nos sistemas de ensino, apenas manteve a lógica do integrado/segregado, diminuindo sua intensidade. Este presente documento definiu como PAEE<sup>27</sup>, como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem: com ou sem correlação com questões orgânicas. Apresentando-se um novo conceito de educação especial, ou seja, uma modalidade da educação escolar.

(...) Por educação Especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e **serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação Básica. (BRASIL, 2001, p.69)

Nesta definição, compreende-se que esta proposta acrescentou a função de apoiar os “serviços educacionais comuns” possibilitando um apoio educacional especializado junto ao professor da sala regular, porém revalidou a substituição da escola comum e obrigatória, por

25 Resolução N° 02 de 11 de setembro de 2001.

26 Atualmente, PAEE (público-alvo da educação especial).

27 Neste período ainda era usado a nomenclatura “aluno com necessidades educacionais especiais”.

um serviço especializado. Essa brecha apresentada nas legislações, oferecia as instituições a capacidade de atribuição moral delegando quais e quem permaneceriam no ensino regular e, quais seriam encaminhados para as devidas instituições especiais. Neste contexto, muitos alunos com outras questões, sejam de âmbito econômico, cultural, social e biológica, foram encaminhados para salas ou escolas especiais indistintamente.

É importante ressaltar, ainda neste contexto, que o Brasil também participou da Convenção Interamericana para “Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência”<sup>28</sup>. Este acordo entre os países, dos quais o Brasil foi signatário, trouxe a consenso “a impossibilidade da diferenciação com base na deficiência”, referindo-se a direitos e garantias indispensáveis da pessoa humana, referendando o Decreto Legislativo nº198, de 13 de junho de 2001.

Nesta perspectiva, a escola cada vez mais, deve organizar-se para garantir que a ação educativa contribua para o processo de ensino e aprendizagem, no qual “o aluno deve ser o foco da ação educacional, da aprendizagem, da construção de competências, respeitando as potencialidades e respondendo as necessidades com qualidade pedagógica” (LAPLANE, 2006, p.707). (Grifo nosso)

A inclusão dos alunos PAEE, vale ressaltar, que começa a ser ressignificada para além da inclusão social, com aspectos relacionados a educação escolar e a aprendizagem de conceitos científicos.

A escola deve garantir a qualidade do ensino para seus alunos, de acordo com suas potencialidades e necessidades, independentemente de sua condição social ou qualquer outra deficiência, garantindo o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimento. (LAPLANE, 2006, p. 707)

Nesse viés, compreendemos que após a universalização do acesso à escola regular a todos os alunos, o novo desafio é pensar em uma escola que atenda a diversidade humana presente.

Temos, a Convenção de Guatemala<sup>29</sup> (2001) e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>30</sup> (2006), ambas realizadas pela ONU (Organização das Nações Unidas), estabelecendo que os estados partes assegurassem:

---

28 Celebrada em Guatemala, no mês de maio de 1999.

29 Convenção de Guatemala – Convenção para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, realizada na Guatemala em 2001 e aprovada no Brasil por meio de um Decreto Legislativo Nº198, de 13 de junho de 2001.

30 Este também conhecido como Convenção de Nova Iorque – Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo Legislativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, aprovada pelo Senado Federal pelo Decreto Legislativo Nº186/2008.

[...] um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, propondo medidas para que as pessoas com deficiência não fossem excluídas do sistema educacional sob alegação de deficiência [...], acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade (BRASIL, 2008).

A respectiva Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), ressaltou a necessidade de modificações e ajustes educacionais necessários para garantia de direitos humanos, principalmente o direito à educação.

[...] as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (ONU, 2006)

No entanto, apenas com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (CNE nº 04/2010), houve “a ratificação do caráter da educação especial não ser substitutivo” e que os alunos PAEE, devessem ser matriculados no ensino regular, com o atendimento educacional especializado – AEE, de forma complementar à escolarização, ofertados em salas de recurso multifuncionais. A partir deste contexto, a educação especial passa a ser ressignificada como modalidade transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, parte integrante da educação regular.

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação **nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização**, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

§ 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

I – o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular;

II – a oferta do atendimento educacional especializado;

III – a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas;

IV – a participação da comunidade escolar;

V – a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes;

VI – a articulação das políticas públicas intersetoriais.

(BRASIL, 2010)

Em suma, observa-se que foi referendando nestas diretrizes a condição do professor explorar as potencialidades do educando PAEE, por meio de uma ação pedagógica dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva em conexão com o atendimento educacional especializado (AEE). Neste aspecto, o Decreto Nº 7.611/11, dispõe sobre como a educação especial deve garantir o processo de escolarização oferecendo o AEE como complementação do ensino regular nas salas de recursos multifuncionais.

**Art.2º-A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização** de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados **atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos** organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; (...)

Neste contexto, o presente Decreto define os objetivos do Atendimento Educacional Especializado para os alunos público-alvo da educação especial:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Mendes (2006) ressalta sobre as consequências de tais políticas educacionais no âmbito federal, estadual e municipal, em relação as vantagens financeiras, a atratividade do baixo custo, a economia propiciada pelo fechamento das escolas e classes especiais, além de não custear a formação continuada de professores especializados. Assim, as implicações econômicas foram as principais propulsoras do movimento de inclusão total, transformando os movimentos sociais legítimos de resistência, em políticas econômicas para cortar gastos com os programas sociais, diminuindo a responsabilização do estado no custeio dessas políticas.

Como o foco desse estudo, é a análise do processo educativo inclusivo, em especial, a inclusão do aluno com TEA no ensino regular, destacaremos abaixo políticas voltadas a inclusão desses alunos na escolaridade obrigatória com as respectivas ressalvas. Segundo a Lei nº12.764/2012, “os sistemas de ensino devem efetuar a matrícula dos estudantes com transtorno

do espectro autista nas classes comuns de ensino regular (art. 3), assegurando o acesso à escolarização, com a oferta dos serviços da educação especial: o AEE complementar e o profissional de apoio.

Nessa questão, a referida lei assegura ao educando com transtorno do espectro autista, “o direito à acompanhante, desde que seja comprovada a sua necessidade”. Infelizmente, quando ao nos depararmos com os profissionais disponibilizados para esse atendimento, verificamos que os cuidados são apenas pessoais (higienização, locomoção e alimentação) e não pedagógico, principal dificultador do processo educativo. Caso não haja investimento na contratação de profissionais com requisitos básicos para corroborar com o processo educativo, a exclusão escolar desses alunos incluídos será intensificada cada vez mais.

Precisamos na atualidade ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão, de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar. (MENDES, 2006, p.400)

Diante desses pressupostos históricos, refletimos sobre os impactos que da educação especial nas últimas décadas, suas trajetórias, expectativas, possibilidades e fracassos. As mudanças legais implantadas precisam ser implementadas (efetivadas) na escola através em ações políticas, econômicas, sociais e culturais para que atinja o seu fim, a aprendizagem psicointelectual do aluno PAEE.

Quadro 1 Marcos Históricos na Educação Especial Brasileira



Linha do tempo elaborada pela autora.

O quadro acima, elaborado pela autora, elucida tal percurso educacional da Educação Especial Brasileira, apresentando-se dentro desta sociedade capitalista vigente. A cor amarela representa as Convenções Internacionais que impulsionaram as legislações brasileiras, em verde, e os Marcos Normativos da Educação Especial, em cinza, dentro de um período histórico de seis décadas.

Entretanto, a precariedade do sistema educacional brasileiro, que se expressa nos índices das avaliações externas<sup>31</sup>, apontam preocupações quanto aos alunos com esta condição que estão adentrando o ensino regular, em relação a possibilidade de usufruírem dos bens intelectuais, culturais e sociais da humanidade. Assim, compreendemos que essas políticas enviesadas no sistema educacional, atendem outros interesses, em especial, os de natureza econômica e política.

## **2.2 Processos de implantação e de implementação de políticas educacionais inclusivas no município de São José do Rio Preto: um exemplo**

De acordo com o acesso público, no Portal da Educação Demandanet, a educação especial iniciou-se na Rede Municipal de São José do Rio Preto, em 23 de abril de 1997, na antiga EMEI Fada Azul. A professora que assumiu essa sala de aula, especialista em deficiência auditiva, foi Vera Maria Tapia Cardoso, com objetivo de atender alunos com deficiência auditiva, que necessitavam de adaptação comunicativa. Inicialmente o atendimento educacional especial atendia apenas a deficiência auditiva.

Em 2003, o Projeto NAPES (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado), por meio do Departamento da Educação Especial, da SME (Secretaria Municipal de Educação), foi criado para colaborar com o processo de inclusão de crianças com deficiência, oferecendo orientações as equipes escolares, avaliações e atendimentos de alunos e pais, além do oferecimento do atendimento educacional especializado.

O município integrou os alunos PAEE no ensino fundamental, neste período, recebendo apoio especializado, conforme suas particularidades (cognitivas, visuais, auditivas e físicas), com a finalidade de complementar ou suplementar as atividades escolares encaminhadas pelo professor da sala regular. Esse processo inclusivo, conforme vimos anteriormente, acontecia em âmbito mundial.

---

31 SAEB, PROVA BRASIL E SARESP.

Neste viés, apenas em 2007, diante de demandas externas e as implantações legais, dentre elas a Lei 9.394/96 (LDB), a Lei nº 7.853/89 (O apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social), o Decreto nº 3.298/99 (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), o Decreto nº 3.956/2001 (Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência), e outros; o Conselho Municipal de São José do Rio Preto, deliberou sobre a Educação Especial no município.

Essa deliberação do Conselho (CME nº01/07), foi o primeiro marco normativo do município no âmbito da educação especial. Especificadamente, trouxe a educação como “dever da família e do Estado”, direito fundamental, público e subjetivo da pessoa, na modalidade especial, dentro do princípio,

(...) educar na diversidade é um processo definido por políticas públicas que assegurem recursos e serviços educacionais especiais para apoiar, complementar e suplementar o ensino comum, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades especiais.

O presente documento atribuiu ao Sistema de Ensino a responsabilidade com “a formação continuada de professores com vistas à melhoria e aprofundamento do trabalho pedagógico, com alunos PAEE”. Estabeleceu a obrigatoriedade ao professor, quanto a formação específica para atuar na modalidade da educação especial no município, no âmbito da graduação, pós-graduação ou formação continuada para o atendimento educacional especializado.

**Art. 8º – O Sistema de ensino deverá promover formação continuada de professores** com vistas à melhoria e aprofundamento do trabalho pedagógico, com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. (CME, 2007) (Grifo nosso)

A necessidade formativa dos professores atuantes na rede municipal, evidenciada por esse documento, são indispensáveis para a implementação de tais políticas nas unidades escolares, para que essa implantação não ocorresse verticalmente, deixando os professores sem clareza de suas ações pedagógicas. Segundo Oliveira, a formação docente é extremamente importante para que as características presentes nos alunos com esta condição não interfiram negativamente no processo educacional. Nesse aspecto a autora elucida que,

(...) toda criança, com desenvolvimento típico ou atípico, deve participar integralmente do processo educacional, e não somente no que se refere ao acesso, mas

na permanência; esperando que a escola atenda a suas necessidades, tendo o professor engajado neste processo e com clareza em suas ações. (OLIVEIRA, 2012, p.247)

Oliveira compartilha a importância do professor nesse processo educativo, sendo ele o responsável pelo processo educacional, em especial, pelo planejamento processual da atividade educativa. Neste aspecto, a autora corrobora dizendo que:

(...) toda e qualquer transformação, inevitavelmente, tem que passar pelo professor, pois é ele que configura como o mais importante personagem da corrente educacional. O professor é responsável direto pela formação do aluno e é ele que se coloca, cotidianamente diante dos desafios da aprendizagem escolar, no confronto direto com o aluno e com a história, diversa por natureza, que torna o ato pedagógico, no interior das salas de aula, ao mesmo tempo, coletivo e individual. (OLIVEIRA, 2012, p.249)

Neste contexto, a formação do professor é instrumento de reflexão, o desafio não está só em formar um profissional competente, mas em mantê-lo em constante aperfeiçoamento. Segundo Oliveira, quando o professor tem contato direto com o processo metodológico da atividade educativa, ele traz questionamentos importantes para reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim,

(...) o contato direto com a realidade didático-pedagógica e com o próprio sistema de ensino traz novas indagações e exige reflexões permanentes para que se efetive adequadamente o processo de ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA, 2012, p.249)

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.18) evidencia que para atuar com a educação especial, o profissional deve apresentar conhecimentos específicos, ou seja, requisitos necessários que subsidiarão a atividade educativa neste processo.

(...) para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça” (BRASIL, 2008, p.18).

Nesta perspectiva, tanto a formação inicial quanto a continuada, neste contexto, são necessárias para os profissionais que atuam na sala de aula regular. Observa-se que, após uma década da implantação dessas políticas educacionais inclusivas, o município não ofereceu

formação continuada, especificadamente na área da educação especial. Paremo-nos para pensar como que nossas crianças superaram todo esse processo de integração/ inclusão em nossas escolas?

Em 2011, especificadamente, o município publicou a Resolução SME Nº 16/2011, que deliberava como seriam as atividades desenvolvidas pelos Núcleos de Atendimento Educacional Especializado (NAEE), especificando a “função do profissional” que atuava com PAEE neste momento, como segue,

**Artigo 4º** – As atividades a serem desenvolvidas pelos profissionais do NAEE são:

- a) atendimento prioritariamente às crianças, adolescentes e adultos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- b) atendimento a alunos do ensino fundamental com defasagem idade/série e significativo prejuízo no rendimento escolar;
- c) a manifestação sobre as Fichas de Observação do Aluno (doravante denominada FOA), encaminhadas pelas unidades escolares em que atuam ou outras unidades escolares, conforme demanda;
- d) avaliação pedagógica dos alunos encaminhados pelas FOAs, quando se fizer necessário;
- e) elaboração de relatórios de atendimento semestrais;
- f) preenchimento de Ficha Informativa de Aluno/NAEE;
- g) preenchimento de Ficha de Registro de Atividades desenvolvidas pelos alunos;
- h) arquivo do material produzido pelo aluno para subsídio dos estudos e avaliação;
- i) atendimento às solicitações das unidades escolares para visita, apoio e acompanhamento junto aos educadores que têm em sua sala de aula alunos público-alvo de AEE, na região de sua atuação;
- j) atendimento de gestores e educadores que busquem auxílio na área da inclusão, relacionado às necessidades pedagógicas do aluno em questão;
- k) acompanhamento do trabalho intersetorial desenvolvido em sua região de atuação;
- l) atividades na forma de HTPC, por 4 (quatro) horas semanais desenvolvidas na sede da SME, coordenadas pela Gerência de Educação Especial. (SME Nº 16/2011)

A formação continuada do professor, mesmo com ressalvas do Conselho Municipal quanto à necessidade formativa dos docentes, não foi especificada no presente documento. O sistema de ensino municipal, neste ano já havia matriculado os alunos PAEE nas escolas regulares, oportunizando-os, no contraturno, em forma complementar ou suplementar o AEE. Em análise, observa-se que o professor da escola regular, recebeu esses alunos de forma vertical, ou seja, (im)posta, sem os devidos suportes formativos, humanos, psicológicos, dentre outros, que colaboram com desenvolvimento do processo educativo. Diante dos apontamentos conclusivos deste trabalho, observa-se que nesse primeiro momento a inclusão era mais social do que escolar.

No ápice de 2017, após caos gerado por questões políticas referentes a troca da Secretaria Municipal, houve a criação da Câmara de Articulação da Educação Especial<sup>32</sup>, esta equipe composta por diferentes profissionais da educação<sup>33</sup>, realizaram um levantamento das especificidades e demandas da rede municipal, em relação a educação especial. Dentre os questionamentos, posicionamentos e apontamentos realizados, constatou-se que o município precisava ter legislação específica da rede municipal, para abranger e atender adequadamente as demandas de educação especial.

Neste aspecto, as reuniões pautaram-se na discussão e elaboração de um documento normativo especificando que seria o profissional de apoio a inclusão<sup>34</sup>, estabelecendo critérios e as funções específicas deste profissional. Nestes apontamentos, a Câmara, atribuiu-se à Gerência de Educação Especial, a análise real da necessidade deste profissional de apoio nas unidades escolas e atribuindo-lhes a responsabilidade de auxiliar apenas na locomoção, alimentação e higienização dos alunos PAEE.

De acordo com o presente documento, elaborado pela Câmara de Articulação da Educação Especial (2017), teriam direito ao apoio escolar, os alunos considerados PAEE, pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Neste contexto, a Secretaria Municipal da Educação, promulgou a Resolução SME Nº 02/2018, de 25 de janeiro de 2018, atribuindo aos profissionais do NAAE as demais funções:

Artigo 5º – As atividades desenvolvidas pelos profissionais do NAAE serão destinadas exclusivamente ao público da Rede Municipal de São José do Rio Preto – SP, compreendendo:

- I – atendimento prioritariamente às crianças, adolescentes e adultos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- II – avaliação e acompanhamento de alunos do ensino fundamental com defasagem idade/série e significativo prejuízo no rendimento escolar;
- III – a manifestação sobre as Fichas de Observação do Aluno (doravante denominada FOA), encaminhadas pelas unidades escolares em que atuam ou outras unidades escolares, conforme demanda;
- IV – avaliação pedagógica dos alunos encaminhados pelas FOAs, quando se fizer necessário;
- V – elaboração de relatórios de atendimento semestrais;
- VI – preenchimento de Ficha Informativa de Aluno/NAAE; VII – preenchimento de Ficha de Registro de Atividades desenvolvidas pelos alunos;
- VIII – arquivo do material produzido pelo aluno para subsídio dos estudos e avaliação;
- IX – atendimento às solicitações das unidades escolares formadas pelo entorno no horário estabelecido para visita ou, no horário estabelecido pela instituição visitada, com termo de comparecimento devidamente assinado e preenchido com as

32 Essa Câmara de Articulação para Educação Especial no município foi criada, pela Portaria SME Nº 142, de 02 de agosto de 2017, para estudar e apontar propostas para a legalização de demandas do município de São José do Rio Preto.

33 Formada por diretores de escolar, coordenadores pedagógicos, gerência de educação especial, supervisores de ensino e professores do AEE.

34 Profissional que auxiliaria o professor da sala de aula regular.

orientações de apoio e acompanhamento junto aos educadores que têm em sua sala de aula alunos público-alvo de AEE, na região de sua atuação;

**X – atendimento de gestores, educadores e estagiários que busquem auxílio na área da inclusão, relacionado às necessidades pedagógicas do aluno em questão em forma de orientação ou formação específica;**

XI – acompanhamento do trabalho em uma reunião intersetorial mensal desenvolvido em sua região de atuação;

XII – atividades na forma de HTPC, por 3 (horas) semanais desenvolvidas na sede da SME, ou local pré-estabelecido para formação, coordenadas pela Gerência de Educação Especial. (SME Nº 02/2018)

A presente resolução atribuiu ao profissional do AEE, além das demandas já estabelecidas, a função formativa aos gestores, educadores e estagiários, de forma específica, relacionado com as necessidades pedagógicas do aluno, na área da inclusão. A este profissional, atribuiu-se a função de avaliar, atender, registrar, produzir material, participar de intersetoriais da rede municipal, formar profissionais na escola e também participar dos HTPC. Será que conseguem responder qualitativamente a tantas atribuições? A quantidade de profissionais do AEE suficientes para as demandas escolares efetivamente? Conseguem atender a educação infantil, prioritariamente? Ou mais uma vez, observa-se a prevalência de questões econômicas sob desenvolvimento psicossocial e educacional dos alunos?

Em 2018, especificamente, ofereceram pela rede municipal, formação técnica no âmbito da educação especial aos professores e gestores municipais, conforme documentos presentes no portal Demandanet, contemplando as especificidades das deficiências, em especial, sobre o TEA. Esta formação, apresentou-se de forma inicial aos interessados, oferecida pelos profissionais do AEE, contudo, não contemplou a todos os interessados, restringido pelo número de vagas. Essa formação inicial, do qual participei de alguns encontros formativos sobre o TEA, contribuiu para compartilhar angústias e anseios em relação ao processo educativo e práticas inclusivas nas escolas. O TEA é um transtorno que os professores demonstraram mais dificuldade em desenvolver o processo educativo, principalmente pelo apoio escolar não oferecer suporte pedagógico ao docente.

Especialmente, em 2019, o atendimento as necessidades formativas de gestores, educadores e estagiários que na área da inclusão, foi realizada em forma de orientação e formação específica realizada pelos professores do AEE, nos respectivos horários de HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), quando necessário, contudo, sem os respectivos suportes formativos de âmbito científico, teórico e metodológico.

Pautados na relação entre os processos oficiais de implantar e implementar as políticas educacionais, no âmbito da educação especial, consideramos que o exemplo do município de São José do Rio Preto ilustra a situação brasileira.

Em nossas considerações finais, apontamos como fragmentação do sistema educacional brasileiro, o hiato histórico que se estabelece entre as duas dimensões que se articulam no processo educativo desenvolvido na escola brasileira, sendo responsável pelo sucesso ou insucesso do nosso aluno, as legislações oficiais que organizam o ensino superior, como as Licenciaturas, responsáveis pela formação inicial dos professores e as legislações oficiais que organizam os currículos do ensino básico, ou seja, a atuação prática dos professores formados pelo ensino superior.

Abordaremos no próximo capítulo, o **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**, a caracterização histórica e a conceitualização clínica dos alunos com TEA, considerando-as fulcrais para o professor organizar conscientemente seu planejamento processual da atividade educativa para esta clientela especial.

E, na sequência, apresentamos a proposição teórica e metodológica do **PROCESSO EDUCATIVO**, via “Teoria pedagógica da Metodologia Mediação Dialética - M.M.D.”, para ser desenvolvida com os alunos, em especial os alunos com TEA.

### 3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O termo autismo, atualmente chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi inicialmente inserido na literatura psiquiátrica para descrever características de alienação social de pessoas com diagnóstico de esquizofrenia. (RAPIN; TUCHMAN, 2009; SALLE et al., 2005). Nesta época, o que impulsionou várias pesquisas sobre o assunto foi devido às crianças não se encaixarem no diagnóstico de esquizofrenia (ROSENBERG, 2011).

#### 3.1. Abordagem histórica e etimológica do Transtorno do Espectro Autista TEA

Rosenberg (2011) relata que o processo histórico do TEA foi dividido em três fases conhecidas como pré-científica, pré-Kanner e científica.

Na fase pré-científica, iniciada no século XX, na França, a autora relata que crianças eram raptadas sem o conhecimento da mãe e substituídas por outra fisicamente idêntica, com personalidade diferente principalmente no relacionamento afetivo, sendo chamadas de “crianças fadas”<sup>35</sup>. A criança era substituída por outra que apresentava deficiência mental e/ou loucura.

Na fase pré-kanner, estabeleciam-se menções e relações a “crianças insanas”<sup>36</sup>. Eram crianças que apresentavam comportamentos bizarros, mesmo sem definições científicas, começam a ser distinguidas como “diferentes” em relação às crianças com deficiência mental. Apresentavam características parecidas, não retribuindo contato afetivo, isolando-se dos demais, sem apresentar fala e estabelecendo olhar fixo a objetos.

Apenas na terceira, a fase científica, podemos dizer que iniciaram questionamentos científicos sobre esta condição. Os estudos de Léo Kanner e a publicação do seu artigo *Autismo Infantil “Autistic Disturbances of Affective Contact” (1943)*, o TEA passou a ser descrito como condição específica, diferenciando-se de outros transtornos mais graves. O presente estudo foi realizado com onze crianças, com as idades variando de dois anos e quatro meses a onze anos, sendo oito meninos e três meninas, com características comuns, que até o momento eram vistas como “retardadas ou esquizofrênicas”. (ROSENBERG, 2011)

Kanner (1943) descreveu que tais características se diferiam de qualquer coisa relatada até o presente momento, relacionando-as aos sintomas patognomônicos<sup>37</sup>. Os aspectos estavam

---

35 Àquelas que devido o repositório da memória dos povos (folclore), eram trocadas por fadas ou gnomos

36 Expressão utilizada fortemente durante o século XX.

37 Diz-se de sinal próprio e característico de uma doença.

relacionados à inabilidade de se relacionar com pessoas, solidão extrema em relação aos estímulos externos, falha em assumir uma postura antecipatória, dificuldade em estabelecer fala comunicativa e uma excelente memória em blocos.

Em resumo, pode-se dizer que “a incapacidade de se relacionar com as pessoas, os distúrbios severos de linguagem e a insistência obsessiva a invariância” (SALLE et. Al., 2005, p.11) são evidentes. As leituras de Kanner tornaram-se indispensáveis e obrigatórias para qualquer pessoa interessada no assunto.

Em 1944, na Áustria, Hans Asperger publicou sua tese de doutorado, descrevendo crianças com sintomas e características semelhantes às descritas por Kanner. Embora tenham publicado concomitantemente, ambos só foram comparados em 1981, quando o artigo de Asperger foi traduzido para a língua inglesa.

Etimologicamente esta condição foi relacionada aos cuidados parentais, portanto, a criança nascia biologicamente normal e diante de inadequações ambientais por parte da família, especificamente pela mãe, desenvolvia-se o transtorno. Essa concepção perdurou por décadas, até os estudos científicos defenderam que esse transtorno tinha “relação a causas biológicas para esta condição”. (ARAÚJO; SCHWARTZMAN, 2011)

Neste aspecto, Cunha (2017) elucida que durante anos equivocadamente, enfatizou-se o papel da função materna e paterna no aparecimento do TEA. Atualmente, segundo o autor, creditam-se esses comprometimentos do transtorno a alterações biológicas, hereditárias ou não. Ainda há muitas incertezas em relação ao diagnóstico do transtorno, principalmente por ser patológico.

Apenas em 1976, esta condição começou a ser relacionada a um “transtorno do desenvolvimento” (ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2015, p.3). Desde então, muitos estudiosos Assumpção, Kuczynski, Schwartzman, Rappin e Tuchman, dentre outros, iniciaram estudos e pesquisas para compreender melhor esse transtorno ampliando o conhecimento. Contudo, segundo os autores, não há comprovação científica para o TEA.

Assumpção (2015) e Schwartzman (2011, 2013), nessa perspectiva, definem o TEA como um “transtorno comportamental”, dentro de uma abordagem cognitiva, com muitas etiologias e graus de severidade. Os critérios utilizados para diagnósticos, segundo os autores, levam em conta características básicas de anormalidades qualitativas e quantitativas que afetam as áreas de *interação social, comunicação e comportamento*. Tais estudos sugerem a presença de fatores genéticos e neurológicos, porém, ainda não há correlação a alterações genéticas, acidentes pré-natais e perinatais, infecções e síndromes neurológicas.

Neste contexto, Orrú (1999) acrescenta que o TEA é um transtorno de desenvolvimento, “permanente e severamente incapacitante, contudo, compreende-se que embora haja limitações e inabilidades”, precisamos entender que esse indivíduo é um ser humano, pelo qual a escola tem responsabilidade com o processo educativo.

### 3.2 Abordagem **conceitual e diagnóstica** do Transtorno do Espectro Autista TEA

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V, 2014, p.75), aponta que “os transtornos do neurodesenvolvimento fazem parte de um grupo de condições que se iniciam no período do desenvolvimento”. Essas características se manifestam precocemente, geralmente, antes da criança ingressar na escola caracterizada por déficits no desenvolvimento e acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional.

E, nesse viés, consideramos que as mudanças conceituais e a variabilidade das características patológicas que podem ou não estar presentes no indivíduo, são importantes para o professor refletir sobre o processo educativo adequado as crianças com TEA.

Assumpção e Kuczynski (2015) relacionam o aumento significativo de matrículas de alunos com TEA na escolaridade obrigatória, não apenas com o aumento de indivíduos com esta condição, mas “a mudanças conceituais de diagnóstico, nos diagnósticos precoces, nos estudos mais aprofundados, na maior disponibilidade de serviços, na melhoria das avaliações e na sensibilização do público”.

Rapin e Tuchman (2009) apontam que o ponto mais baixo desta condição (mais grave) apresenta relação à deficiência intelectual, e o ponto mais alto, sem deficiência intelectual, contudo, poderá estar associado a outras comorbidades<sup>38</sup>. Em suma, podemos considerar que indivíduos com TEA, podem apresentar comorbidade associada à deficiência intelectual, TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade) e transtornos específicos de aprendizagem, dentre outros.

Nesse contexto, existe “uma variabilidade grande em termos comportamentais, sendo que os diversos sinais podem estar presentes ou não, mas as características de isolamento e

---

<sup>38</sup> Associação de duas ou de várias doenças que aparecem de modo simultâneo num mesmo paciente. **Comorbidade patogênica** ocorre quando duas ou mais doenças estão etiológicamente relacionadas; **comorbidade diagnóstica** ocorre quando as manifestações da doença associada forem similares às da doença primária; e **comorbidade prognóstica** ocorre quando houver doenças que predisõem o paciente a desenvolver outras doenças.

imutabilidade de condutas estarão sempre presentes” nos indivíduos com TEA. (BRASIL, 2013, p.14) (Grifos nossos)

Rapin; Tuchman (2009) e Schwartzman (2011) indicam que o diagnóstico desta condição, pode ser realizado em torno dos três anos de idade, pautados em observações comportamentais, pelo qual os critérios são os prejuízos significativos na interação social, na comunicação verbal e nos aspectos comportamentais.

Para Assumpção e Kuczynski (2011), não há testes biológicos que auxiliem no diagnóstico, porém recomenda-se que a avaliação seja realizada por uma equipe multidisciplinar, perpassando-se pelas três instâncias: a biológica, psicológica e social. Em resumo, é necessário perpassar por todas as áreas do desenvolvimento humano, o histórico da pessoa e à funcionalidade da vida diária,

A partir de tais impasses, o DSM V (2014) aponta que o diagnóstico identifica características individuais desta condição, presentes, registrando-as por meio de especificadores que são importantes para o atendimento educacional especializado. Esses especificadores demonstram se a criança possui ou não, comprometimento intelectual, comprometimento na linguagem concomitante, ou se está associada a alguma condição médica, genética ou ambiental.

Em resumo, “o diagnóstico engloba um grande número de patologias diferentes, tangenciando e imbricando com diferentes quadros clínicos” (ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2011), “descrevendo características presentes, a idade da primeira preocupação, as perdas de habilidades estabelecidas e a gravidade” (DSM V, 2014).

É relevante advertir que esses especificadores oportunizam a equipe multidisciplinar a individualização do diagnóstico, com a descrição dos especificadores, de forma mais rica, presentes no indivíduo. Nesta perspectiva, Assumpção e Kuczynski (2011) apontam sobre “a importância de profissionais bem capacitados para a realização de um diagnóstico precoce e diferencial”.

O diagnóstico precoce é necessário para que as intervenções sejam pontuais minimizando lacunas no desenvolvimento, quanto mais cedo a criança começar as terapias mais resultados positivos em relação ao desenvolvimento serão observados (AFONSO, 2014, p.23).

Nesta concepção, em que o diagnóstico precoce favorece resultados positivos, minimizando lacunas no desenvolvimento, justifica-se pela plasticidade das estruturas cerebrais no início da vida. Neste sentido, observa-se que:

A maior plasticidade das estruturas anatomofisiológicas do cérebro nos primeiros anos de vida, bem como o papel fundamental das experiências de vida de um bebê, para o funcionamento das conexões neurais e para a constituição psicossocial, torna um momento sensível e privilegiado para intervenções. (BRASIL, 2013, p.20)

Assim, observamos que os primeiros anos de vida, é um momento sensível e privilegiado para intervenções educacionais e multidisciplinares, fundamentais para o funcionamento das conexões neurais e para a constituição do ser psicossocial.

O DSM V (2014) aponta que atualmente os riscos para o indivíduo vir a desenvolver o Transtorno do Espectro Autismo, no seu neurodesenvolvimento, estão relacionados a fatores ambientais, genéticos e fisiológicos.

Os fatores ambientais estão relacionados com a gestação em idade avançada, baixo peso ao nascer ou exposição do feto a ácido valpróico. Em relação aos riscos genéticos e fisiológicos, a herdabilidade varia entre 37% até mais de 90%, em taxas de concordância entre gêmeos. Atualmente 15% dos casos, estão associados a mutações genéticas. O risco para o restante dos casos parece ser poligênico<sup>39</sup>, possivelmente com centenas de *loci* genéticos fazendo contribuições relativamente pequenas (DSM V, 2014, p.101).

Dentro desta conceitualização, Assumpção e Kuczynski (2015, p.28) apontam que “as evidências genéticas são as mais promissoras até o momento, caracterizando-se o atual panorama genético dessa condição multifacetada, ou seja, um espectro complexo”. Neste sentido, os autores identificam um espectro complexo, pois envolve características distintas em cada indivíduo, numa gradativa da mais leve a mais grave, de especificadores presentes no diagnóstico.

Dentro desse espectro complexo, as características parecidas interferiam no diagnóstico desta condição, assim, o termo TEA englobou os transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (DSM V, 2014).

Segundo Orrú (1999, p.1) “a concepção do professor de mundo e ser humano, respaldadas por conhecimento teórico, científico e empírico” interferem no processo educativo, quando o foco está no que o aluno não consegue fazer.

Neste aspecto, Bosa (2006) afirma que existe uma ideia distorcida sobre as características e especificadores presentes nas crianças com TEA, pelo qual os professores acabam não investindo no potencial de aprendizagem de tais alunos. A autora defende a

---

39 Determinado por vários genes (diz-se de característica hereditária)

importância do trabalho realizado pela equipe multidisciplinar e a fase de desenvolvimento que o aluno com TEA se encontra, favorecendo “intervenções integradas, precoces e efetivas” (BOSA, 2006, p.49).

O DSM V (2014), propõe a equipe multidisciplinar, critérios diagnósticos para o TEA, contudo os especificadores podem ou não estar presente nesta condição. Esses especificadores estão relacionados a aspectos comunicacionais, interacionais e comportamentais e sua intensidade presente.

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos:

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades:

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).
3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento). (DSM V, 2014)

Segundo Assumpção e Kuczynski (2015, p.10), os déficits de comunicação e comportamentos sociais são inseparáveis, se observados como único conjunto de sintomas com especificidades contextuais e ambientais, em “*contrapartida os atrasos na linguagem não são características exclusivas do espectro do autismo e nem universais dentro dele*” (Grifos nossos). A partir destes apontamentos, observa-se que os atrasos de linguagem não incidem diretamente no diagnóstico do transtorno, portanto outros especificadores devem estar presentes concomitantemente, no indivíduo.

E, neste contexto, identifica-se especificadores em relação a condição, desde o nascimento ou começo da infância, podendo ser detectada precocemente com o apoio dos pais, familiares e professores. Presume-se que quanto mais cedo for realizado o diagnóstico, mais eficazes serão as intervenções multidisciplinares, diminuindo a intensidade dos sintomas presentes.

### **3.2.1 Prejuízos funcionais causados pelo TEA em três grandes áreas: comunicação, interação social e comportamento**

O DSM V (2014, p.97), especifica os prejuízos funcionais causados pelo TEA<sup>40</sup>, apontando suas as características essenciais, sendo estas, utilizadas para seu diagnóstico, e, como apontaremos posteriormente, para subsidiar as reflexões acerca do processo educativo. São eles,

(...) prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social; e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. O estágio em que esse prejuízo funcional fica evidente variará de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Manifestações do transtorno, também variam muito dependendo da gravidade da condição, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo *espectro*. (DSM V, 2014, p.97)

Em suma, os prejuízos na comunicação e nas interações sociais especificadas são pervasivas, ou seja, são onipresentes e devem pautar-se em múltiplas fontes de informação, incluindo observações biológicas, culturais e sociais. Neste sentido, Rapin e Tuchman (2009, p.19), descrevem três grandes áreas prejudicadas pelo transtorno.

A principal e mais conhecida área, é a da habilidade social, a capacidade de reconhecer de maneira suficiente o pensamento dos outros, a fim de gerar empatia e prever o que pensariam. A segunda área, é a da comunicação verbal e não verbal e, em crianças mais novas, o jogo do faz de conta. A terceira, é a amplitude de interesses, da flexibilidade comportamental, da habilidade de mudar de atividade e de lidar com o inesperado. (Grifos nossos)

Diante das ênfases realizadas pelos autores, realizaremos apontamentos específicos a tríade composta pela **comunicação, interação e comportamento**

#### **Comunicação**

---

40 Aquilo que constitui ameaça.

Segundo Lopes-Herrera (2005, p.169), a comunicação é um conceito observável de ampla referência social, podendo ser realizada através de códigos linguísticos (fala, escrita, linguagem gestual) e não linguísticos (expressões fisionômicas, sorrisos, olhares, toque, silêncio), envolvendo duas ou mais pessoas, classificadas como emissor-receptor ou interlocutores, que trocam mensagens entre si.

A linguagem verbal, a fala, é uma das formas de comunicação mais aceitáveis socialmente, referindo-se à exteriorização do pensamento através de símbolos verbais comuns entre as pessoas, ou seja, a fala é a manifestação verbal da linguagem (LOPES-HERRERA). Alguns indivíduos com esta condição conseguem desenvolver a linguagem verbal, mas apresentam comprometimento na capacidade de iniciar ou manter uma conversação e ecolalia<sup>41</sup>. Esses comprometimentos combinados, iniciados na infância, prejudicam severamente a capacidade de pensamento abstrato, jogos imaginativos e a simbolização.

Para Lopes-Herrera (2005, p.169), a gênese da linguagem demonstra que a compreensão precede a expressão, a aparição de palavras ocorre após a compreensão das situações onde elas foram utilizadas, isto é, a linguagem é uma função e um aprendizado. Neste contexto, a linguagem para a autora, é a habilidade do ser humano manipular símbolos, exteriorizados ou não.

Portanto, neste sentido:

A fala refere-se à produção de um conjunto específicos de símbolos verbais, que depende do funcionamento interdependente de estruturas orgânicas, sejam neurológicas, respiratórias ou fonatórias. A fala é a colocação da linguagem em palavras, oral/verbal. Fala se diferencia de linguagem, pois pode ocorrer que uma pessoa conheça as palavras, tenha-as em sua cabeça, porém não consiga produzi-la verbalmente – o que não impede que as exteriorize de outra forma, de que haja comunicação. (LOPES-HERRERA, 2005, p.169)

Dentro desse aspecto comunicacional, os déficits verbais e não verbais apresentam manifestações variadas dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como de outros fatores, intervenção de equipe multidisciplinar, pedagógica e familiar.

Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, que variam desde a ausência total da fala a atrasos na linguagem, como a compreensão reduzida, fala em eco e até na linguagem explicitamente literal. Mesmo quando habilidades linguísticas formais estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado pelo transtorno. (DSM V, 2014)

---

41 Ecolalia é a repetição mecânica de palavras ou frases.

Diante desse contexto, identifica-se que mesmo que os alunos com esta condição tenham as habilidades linguísticas formais, ou seja, o vocabulário e a gramática, alguns não estabelecem o uso da linguagem para a relação social. Nesta perspectiva, se houver linguagem verbal, em alguns casos, esta, costuma ser unilateral, sem reciprocidade social, usada apenas para solicitar, não abrangendo comentários, compartilhamentos de sentimentos ou diálogos.

Lopes-Herrera (2005, p.170) destaca, que as maiores dificuldades de linguagem na criança com TEA, não estão propriamente ligadas à linguagem, mas a comunicação, havendo a associação a uma dificuldade semântico-pragmática com uma importante dificuldade de socialização. A autora define esses desvios semânticos, como atribuição de significados pragmático, como o uso funcional das expressões comunicativas.

A presente pesquisa abordará a LINGUAGEM, a partir dos fundamentos vigotskianos, realizando uma diferenciação mais clara sobre fala, linguagem e comunicação.

## **Interação Social**

Para Rapin e Tuchman (2009, p. 54) os prejuízos na interação social de crianças co TEA condicionam ao isolamento e a comportamentos julgados inapropriados, ampliando os prejuízos recíprocos de ordem social.

Prejuízos na interação social podem se apresentar como isolamento social ou comportamento social inapropriado, com uma ampla extensão de prejuízos sociais recíprocos representados por uma série de comportamentos, que incluem evitar o contato visual direto, não responder quando chamado, não participar das atividades em grupos, não tomar consciência dos outros, mostrar indiferença para afeições ou afeição inapropriada, e ausência de empatia social ou emocional. (RAPIN; TUCHMAN, 2009, p. 54)

O DSM V (2014), neste contexto, explicita que os déficits da reciprocidade social, são evidentes em crianças pequenas com o transtorno, apresentando dificuldades na capacidade de iniciar interações sociais e compartilhar emoções, além de apresentar imitação reduzida ou ausente do comportamento de outros. O contato visual, necessário nesta relação e utilizado pelas crianças durante as interações sociais, são reduzidos ou ausentes.

Em relação ao prejuízo na atenção compartilhada no aluno com TEA, está é demonstrada pela falta do gesto de apontar, mostrar e trazer objetos, dificuldade para seguir o gesto de apontar e o olhar indicador de outras pessoas. Em resumo, podem aprender alguns gestos funcionais, mas o repertório é menor do que as outras crianças, na mesma faixa etária.

Existe uma ideia no senso comum, de que as pessoas com autismo não estabelecem vínculos e não são afetivas. Neste sentido, é importante esclarecer que pessoas com TEA estabelecem vínculos e reconhecem pessoas de referência, todavia os comportamentos que demonstram tal reconhecimento são qualitativamente diferentes. (AFONSO, 2014)

Não podemos deixar de apontar que, as intervenções realizadas são fatores decisivos no desenvolvimento das crianças.

De acordo com o DSM V (2014) finalizaremos apontando outros aspectos relacionados à interação social que são prejudicados nas crianças com esta condição. A falta de jogo social e imaginação compartilhada, priorizando atividades solitárias ou com interação de pessoas de referência.

Schwartzman (2011) esclarece que o indivíduo com TEA “não consegue construir interpretação compreensiva de situações” a que está exposto, desta forma “está inapto a fazer inferências que dependam da análise do contexto e para identificar relações de causa e efeito entre as ações”.

## **Comportamento**

Dentro desta tríade, o comportamento do aluno como TEA é definido por padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades que demonstram uma gama de manifestações de acordo com a idade e a capacidade, intervenções e apoios atuais. A questão comportamental é um dos aspectos de maior relevância no campo educacional. Suplino (2009, p.24) aborda que:

Pessoas com autismo podem apresentar comportamentos [...] estranhos, gritos, maneirismos com as mãos, movimentos com o corpo, além de agressões dirigidas a si mesmo. Tais comportamentos são denominados auto-estimulatórios e autoagressivos.

A autora argumenta que os comportamentos estereotipados, são os mais relevantes no âmbito social, pois demanda o estabelecimento de trocas entre o indivíduo e o ambiente. Desta forma:

[...] a manifestação dos comportamentos estereotipados por parte da pessoa com autismo ou deficiência, é um dos aspectos que assume maior relevância no âmbito social, representando um entrave significativo para o estabelecimento de relações entre a mesma e o ambiente, uma vez que tais comportamentos interferem em diferentes níveis, dificultando trocas afetivas, comunicação e aprendizagem. SUPLINO (2009, p.24)

De acordo com os descritores do DSM V (2014), os comportamentos estereotipados ou repetitivos incluem estereotipias motoras simples<sup>42</sup>, uso de objetos<sup>43</sup> e fala repetitiva<sup>44</sup>. Neste contexto, existe a adesão excessiva a rotinas e padrões restritos de comportamento manifestados por resistência a mudanças<sup>45</sup> ou por padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal<sup>46</sup>.

Retomando, os interesses limitados e fixos do TEA, tendem a ser anormais dependendo da intensidade ou do foco<sup>47</sup>, tanto os encantamentos quanto as rotinas podem estar diretamente ligadas as questões externas, devendo ser observada com destreza.

Neste sentido,

[...] os encantamentos e rotinas podem estar relacionados a uma aparente hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, manifestada por meio de respostas a sons e texturas específicos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios e algumas vezes aparentes, indiferença a dor, calor ou frio. Reações extremas ou rituais envolvendo gosto, cheiro, textura ou aparência da comida ou excesso de restrições alimentares são comuns, podendo constituir a forma de apresentação do transtorno do espectro autista (DSM V, 2014).

A intensidade do apego às rotinas e aos encantamentos traduzem a incapacidade da criança estabelecer um sistema adequado de comunicação com o meio, optando pelo “isolamento autístico” (SALLE, 2005, p.15), neste sentido, a criança opta por tais comportamentos para evitar contato com o meio social através das inter-relações. Especialmente na primeira infância, Salle (2005) salienta que há uma grande tendência a manipulação de objetos incomuns e a insistência na realização de rotinas particulares e rituais de caráter não funcional, em especial interesses em datas, itinerários e estereotipias motoras.

### **3.3. O contexto educacional e a inclusão de alunos com TEA na escolaridade regular**

No contexto educacional, a inclusão de alunos com TEA na escolaridade regular, é processo árduo, principalmente por apresentarem alterações e condutas atípicas de comportamento, citadas anteriormente, que interferem diretamente no processo de ensino e

---

42 Abanar as mãos e estalar os dedos.

43 Girar moedas, enfileirar objetos, etc.

44 Ecolalia, repetição atrasada ou imediata de palavras ouvidas, uso de “tu” ao referir-se a si mesmo, uso estereotipado de palavras, frases ou padrões de prosódia.

45 Sofrimento relativo a mudanças aparentemente pequenas, como embalagem de um alimento favorito; insistência em aderir a regras; rigidez de pensamento.

46 Perguntas repetitivas e percorrer um perímetro.

47 Criança pequena muito apegada a uma panela; criança preocupada com aspiradores de pó; adulto que gasta horas escrevendo tabelas com horário.

aprendizagem. Neste aspecto, o DSM V (2014) traz um rol de especificadores que auxiliam os profissionais da equipe multidisciplinar na identificação de características que subsidiarão “a posteriori” as intervenções. Tais características descritivas no quadro abaixo, determinam os níveis de comprometimentos, estabelecem a provisão de serviços multidisciplinares e as devidas intervenções de acordo com a gravidade do transtorno.

**Quadro 2 - Níveis de gravidade do TEA para intervenções de Equipes Multidisciplinares**

| <b>Nível de gravidade</b>                            | <b>Comunicação social</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>Comportamentos restritos e repetitivos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nível 3</b><br>“Exigindo apoio muito substancial” | Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.                                         | Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.                                                            |
| <b>Nível 2</b><br>“Exigindo apoio substancial”       | Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.                                                                               | Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações. |
| <b>Nível 1</b><br>“Exigindo apoio”                   | Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas. | Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência                                                                                           |

Fonte: DSM V, 2014

Dentro dessa conjuntura, conclui-se que intervenções realizadas precocemente por uma equipe multidisciplinar, indispensavelmente as realizadas por profissionais da saúde (neurologista ou psiquiatra, a fonoaudióloga, a psicóloga, terapeuta ocupacional, e outros) e da educação (incluindo a do professor do AEE), auxiliam a criança a superar as barreiras sociais e educacionais que dificultam a sua inserção social e escolar.

Considera-se até o momento, que o TEA é uma condição que precisa ser avaliada em sua totalidade, principalmente em relação às partes que compõem esse universo da Educação Especial. Se faz necessário, uma avaliação da dinâmica familiar (dos pais e o próprio indivíduo com esta condição), uma vez que a educação e o processo de socialização são responsabilidades da família, independentemente de processos de habilitação e tratamento. Em virtude, de exigir da família uma série de transformações para absorver em sua dinâmica um aluno com essa deficiência em seu processo de desenvolvimento. (Assumpção; Kuczynski, 2015)

Afonso (2014, p.79), neste sentido, acredita que o maior desafio desta condição é compreender que o TEA traz características que interferem no processo de escolarização. Portanto, para autora os especificadores presentes nesta condição são o ponto de partida para o professor pensar sobre o processo educativo:

É importante partir desta condição, que é biológica, oferecendo espaços para avanços em relação ao desenvolvimento do aluno com TEA. As características diagnósticas, devem ser consideradas como ponto de partida para na busca de uma metodologia que contemple a diversidade. (AFONSO, 2014, p.79)

A esse respeito, conclui-se que o trabalho realizado entre a família, equipe multidisciplinar e pedagógica são essenciais para minimizar as características presentes no aluno. Entretanto, as intervenções precoces minimizam os déficits característicos do transtorno, presentes, oportunizando o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para os sujeitos serem incluídos na sociedade.

### **3.3.1. Escolarização de alunos com TEA**

A escolarização de pessoas com TEA aconteceu paralelamente aos mesmos caminhos das pessoas com deficiência, sempre determinados pelos fatores de ordem social, econômica, política e cultural, vigente na sociedade. O marco importante foi o investimento no potencial de aprendizagem das pessoas que, até então, eram excluídas do processo educacional, mesmo

sem investimento humano e econômico na formação de todos os envolvidos no processo de inclusão. (MENDES, 2006)

Em relação à escolarização, Mendes (2016) explicita que cada caso deve ser tratado individualmente, focando nas necessidades e potencialidades e, em especial, aponta necessidades específicas em cada faixa etária, contudo “o maior investimento deverá ser em crianças pequenas, inserindo-se prioritariamente a estimulação de fala e de interação social” (BOSA, 2006), indispensáveis no processo educativo.

As intervenções multidisciplinares, nesse processo são necessárias. As Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com TEA (BRASIL, 2013) estabelecem que as intervenções precoces previnam a deterioração das funções psicológicas superiores presentes no desenvolvimento humano, dimensões indispensáveis para o indivíduo com TEA conviver em sociedade.

Neste sentido, as intervenções realizadas pelas equipes da área da saúde são tão importantes como as realizadas pelos profissionais da área da educação. É necessário o conhecimento científico acerca do TEA para avaliarmos as potencialidades da criança com TEA, visando o desenvolvimento adequado da M.M.D. – Metodologia da Mediação Dialética (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018). É relevante advertir que não podemos considerar o indivíduo como alunos com TEA, mas concebê-lo como pessoa com singularidades e individualidades presentes.

Segundo Orrú (2013) existe uma grande preocupação com o processo de desumanização do indivíduo no meio social, quando se atribui a ele uma rotulação, sendo visto apenas como um ser que apresenta uma série de características sintomatológicas. Portanto, não são os quesitos apresentado por esta pesquisa.

E, neste processo de desumanização,

(...) os elementos da vida social são menosprezados e avaliados quanto à sua real serventia na sociedade, desencadeando a desumanização do indivíduo em seu meio social, ou seja, as pessoas são transformadas em coisas. Consequentemente nesse parâmetro, o indivíduo é concebido como autista (aquele que detém o quadro sintomático da síndrome) e não como uma pessoa (com singularidade e individualidade), com autismo. (ORRÚ, 2013, p.1704)

Diante desses apontamentos, compreende-se que o conhecimento científico das características do aluno com TEA é necessário para o professor organizar, desenvolver e avaliar a atividade educativa, conceituada na “Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética - M.M.D. (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018), em que o desenvolvimento

psico intelectual deste aluno é propiciado pela aprendizagem de conceitos científicos, via o processo educativo, no decorrer das etapas metodológicas da M.M.D..

Diante desses apontamentos, compreende-se que o conhecimento científico das características do aluno com TEA são necessárias para o professor organizar, desenvolver e avaliar a atividade educativa perspectivando a efetividade no desenvolvimento psico intelectual deste aluno, pela aprendizagem de conceitos científicos, via o processo educativo (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018).

Neste viés, Afonso (2014, p.99) destaca que,

[...] alunos com TEA precisam de um acompanhamento mais individualizado e questiona-se como o professor da sala comum pode atender esta demanda, levando em consideração todos os obstáculos, tais como: número de alunos na sala de aula, dificuldade na formação de professores na perspectiva da inclusão e vários preconceitos que cercam a pessoa com deficiência.

Diante desta constatação, evidenciamos a necessidade do professor estudar cientificamente o transtorno do espectro autista (TEA), para depreender as facilidades e as dificuldades que se relacionam com a aprendizagem do aluno com TEA, sem deficiência intelectual, tomando-as como necessidades básicas a serem consideradas nas ações de planejar, desenvolver e avaliar a atividade educativa, via M.M.D. (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018), por tratar-se de processo educativo individualizado para alunos com TEA.

O fato do aluno com TEA apresentar especificidades, há a necessidade de o professor contar com participação efetiva de profissionais (psicopedagogos, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, dentre outros) que explicitam e intervenha nos aspectos sintomatológicos, para que o professor possa organizar o processo educativo adequado, contando, também, com “apoio escolar” na sala de aula, visto que o TEA exige atenção individualizada.

Assim, o professor, ao compreender as características sintomatológicas do aluno com TEA, depreende as especificidades e as singularidades de suas necessidades educativas, as quais disponibilizam subsídios fundamentais para os pressupostos teóricos e metodológicos do planejamento processual da atividade educativa, no desenvolvimento do processo educativo individualizado.

### 3.3.2 Docência em salas de aula regulares com PAEE

Afonso (2014) pontua que a elaboração das leis e regulamentações não muda de imediato as propostas de formação e não traz transformações rápidas no cotidiano das escolas,

nem tampouco muda as atitudes das pessoas deste contexto; portanto não traz mudanças instantâneas. No entanto, para o autor, é necessário o conhecimento da condição do aluno com TEA, visto que,

(...) o fato de estar descrito nos sistemas diagnósticos, dentre outras características, o comprometimento na interação social (DSM), por exemplo, não significa necessariamente que todos vão comportar-se igualmente, e nem que as dificuldades serão as mesmas. Assim, não são todas as pessoas com autismo que ficarão isoladas (mito), mas todas apresentarão dificuldades na interação com o outro (característica).

A compreensão acerca da condição do aluno com TEA, ainda está permeada de senso comum, impregnando o cotidiano escolar e trazendo impactos na vida destes alunos, principalmente em relação às dificuldades na escolarização, “aumentando a crença de que não há condição para aprendizagem” (AFONSO, 2014, p.58). E, assim, existem preocupações em relação à interferência do conhecimento científico da patologia no processo educativo, o que resulta em pautar-se no que o aluno não consegue, ao invés de investir em suas potencialidades.

Neste sentido, o Orrú (1999, p.1) demonstra seus anseios:

É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional, que trabalhe junto da pessoa com autismo, seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas, e não como desculpas para o abandono à causa. (ORRÚ, 1999, p.1)

E, assim, intensifica as preocupações em relação ao fato de o processo formativo depender exclusivamente do anseio individual dos professores, negando a importância da formação do professor neste contexto inclusivo. Para Afonso (2014),

(...) esta preocupação deveria ter início na formação inicial do educador e prosseguir na continuada e não depender exclusivamente do professor que, por algum motivo, se engaja e busca individualmente o conhecimento e estratégias de ensino. A educação não pode contar somente com as motivações individuais dos docentes, e sim propor espaços para que todos desenvolvam esta habilidade.

Dentre estas preocupações, observa-se que é fundamental a apropriação do saber historicamente acumulado, visto que, o “acesso à cultura permitirá ao indivíduo partir do substrato biológico, ou seja, a partir das funções elementares e caminhar em direção ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (VIGOTSKY, 1997). E, a partir deste pressuposto, Pino (2005, p.53) pontua que:

[...] nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simples manifestações daquelas. As funções

elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais.

Para os indivíduos com TEA, a lógica de desenvolvimento humano segue as mesmas linhas gerais, ou seja, as características do TEA são inerentes à pessoa, fazendo parte do substrato biológico. No entanto, a qualidade da interação, contribui de forma decisiva no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (AFONSO, 2014, p.65).

Diante dessas reflexões compreendemos a importância do professor para o desenvolvimento do processo educativo individualmente, contando com a presença de especialistas que informam cientificamente a manifestação dos especificadores da condição e suas consequências nas relações de sociabilidade, as quais geram as necessidades educativas específicas que devem compor o conhecimento do professor que pretende planejar processualmente a atividade educativa para o aluno com TEA, que apresenta ausência de problemas intelectuais.

A individualização do processo educativo exige que o sistema educacional ao proporcionar condições educativas básicas, respeite as singularidades e as especificidades de todos os alunos, em especial, os com TEA, por exigirem uma atenção individual para participar efetivamente do processo educativo, cujo desenrolar promove a sociabilidade entre professor e aluno, entre ele e os demais alunos, bem como em outras situações de sua vivência. (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018)

E, neste aspecto, segundo Beyer (2005), as interações são condições essenciais para que a criança passe por transformações capazes de desenvolver estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem. Assim, conclui-se que a qualidade dessas estruturas humanas depende das interações sociais e, neste sentido, identifica-se que o ser humano é desprovido de meios simbólicos, adquiridos na interação com os outros e com a cultura, transformando e transformando-se.

E, assim,

Se, ao nascer, o bebê humano é um ser desprovido dos meios simbólicos, necessários para ingressar no mundo da cultura construído pelos homens, e assim ter acesso à condição humana, parece razoável imaginar que ele só possa ingressar no mundo da cultura por intermédio da mediação com o outro (o que implica, necessariamente, a sua progressiva inserção nas relações humanas e nas práticas sociais. (PINO, 2005, p.54)

Numa relação pedagógica que perspectiva a aprendizagem conceitual do aluno, o professor necessita de conhecimentos teórico e metodológico para o “desenvolvimento do processo educativo emancipador” (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018). E, neste aspecto,

é interessante compartilhar as ideias de pesquisadores que se preocupam com a temática, em questão.

Para a inclusão de crianças PAEE no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças PAEE. (BUENO, 1999, p.18)

Segundo premissas do autor, não é possível acontecer à inclusão escolar sem o trabalho que busca da melhoria da prática educativa. E, neste sentido, as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) especificam a necessidade de a concepção inclusiva estar contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, este, é o instrumento que reflete a proposta pedagógica da instituição, contendo a identificação dos problemas, metas e ações para alcançá-las. Neste aspecto, contemplamos o PPP como um dos meios importantes para o processo de implementação de tais políticas inclusivas, como segue abaixo,

O AEE [...] esse atendimento deve estar articulado com o Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP – considerando a flexibilidade desse atendimento em grupos ou individualmente. O plano de AEE, do aluno com transtorno do espectro autista deve contemplar suas habilidades e necessidades educacionais específicas, a organização de estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; conforme a necessidade do aluno; e o cronograma de atendimento com os horários já estabelecidos. (BRASIL, 2012, p.5)

Os professores do AEE, presentes nas salas de recurso multifuncionais, as quais deveriam ser montadas em todas as escolas, visto que tem como objetivo acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, considerando-se os desafios do ensino comum prioritários, objetivos específicos e o currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo aprendizagem.

Entendemos que, mesmo que o atendimento das salas de recurso multifuncionais abrangem todas as escolas, que não é o caso, o atendimento do professor do AEE é prejudicado pela amplitude das ações pedagógicas que a lei lhe confere: a) a participação em redes intersetoriais, b) a formação dos profissionais da escola e c) acesso a outros serviços específicos e necessários. E, ainda, segundo a legislação, a articulação entre os professores da sala de aula comum e o AEE, permanente e contínua, garantindo a efetivação da acessibilidade ao currículo e um ensino que propicia a participação de todos.

Neste aspecto, é possível supor que esta legislação é proforma, feita para fins estatísticos com valores hipotéticos, ou seja, por pura formalidade, quando se entende que a efetiva implantação só se efetiva na prática cotidiana educacional, se este trabalho colaborativo entre ambos se fizer presente e ativo cotidianamente no ambiente de cada escola, dado a crescente presença da educação especial na escola regular.

A realidade deste contexto se expressa no discurso docente, o qual se embasa em argumentos verdadeiros, em relação à falta de preparo para lidar com a diversidade, em especial, dentro de uma estrutura econômica que o responsabiliza pelo fracasso pedagógico dos alunos PAEE.

Entretanto, nesta objetividade (im) posta, é possível reconhecer “a importância de um espaço físico adequado, número menor de alunos por classe e um professor auxiliar” (PADILHA, 2009, p.23) e, por outro lado, a asserção de Cappellini, Zanata e Pereira (2010, p.75), quando argumentam que:

Considerando que as escolas refletem a sociedade na qual está inserida, dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras da aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores comuns e especialistas da educação especial, ou mesmo entre equipes de consultores especialistas, ou mesmo entre alunos, tem sido significativas no processo de inclusão escolar.

Entretanto, mesmo conhecendo e reconhecendo a situação de precariedade da escola pública, em todos os níveis de escolaridade, depreendemos que a produção acadêmica voltada para a discussão da educação especial, quando entendida pela escola pública, possibilita-lhe compreender a crise atual e, ao mesmo tempo, em que fortifica seu compromisso educativo com este público-alvo, estimula a luta por melhores condições para o efetivo exercício de sua profissionalidade na docência.

Segundo Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019),

em relação à educação especial, os alunos com TEA encontram-se como um dos transtornos mais complexos de se trabalhar no ambiente educativo, visto que os diagnósticos apontam que as características sintomatológicas variam de pessoa para pessoa e, essa variabilidade torna-se um dificultador do processo educativo, exigindo do professor um conhecimento científico a respeito da e destas características, como condição *sine qua non*, para processualmente planejar, desenvolver e avaliar a atividade educativa, individualmente, com a intencionalidade de permitir que os alunos com TEA avancem cognitivamente, em seu desenvolvimento sócio intelectual, partilhado com a educação regular, porém, em se ritmo peculiar.

### 3.4. Equipe Multidisciplinar na inserção do TEA na educação escolar

Entendemos que a presença implementacional de uma Equipe Multidisciplinar, se faz necessária num contexto escolar inclusivo, implantado por políticas públicas trata-se de um atendimento, realizado por profissionais da saúde e da educação, por intermédio de intervenções precoces que minimizam os sintomas dificultadores do processo educacional e auxiliam os docentes no desenvolvimento do *trabalho* educativo realizado pela escola.

Neste contexto, em especial, em relação à linguagem verbal, a fala, as crianças com TEA devem ser avaliadas com muito rigor, investigando-se a possibilidade, ou não, de desenvolverem a fala fluente. Neste viés, se diagnostica que a criança não se comunicará com seus pares, de forma convencional, toda equipe escolar deverá ser corresponsável por este processo. Neste sentido, Lopes-Herrera (2005, p.168) colabora dizendo que:

As crianças (com TEA) muitas vezes não se comunicam e, se o fazem, exercem comunicação de forma diferenciada de seus pares sociais. Fica aí, então, uma questão para escola e para todos os envolvidos na educação destas crianças: como ajudá-las a se aproximarem de um mundo de significados e de relações humanas significativas? Que meios empregar para auxiliá-las a se comunicar?

Considerando as habilidades comunicativas, no contexto escolar, a linguagem, e, sabendo que ela faz parte da constituição do sujeito e ocupa o centro da aprendizagem, sendo e deve estar presente tanto nas intervenções multidisciplinares quanto na mediação do professor durante as atividades educativas, em todas as suas modalidades.

A partir desse pressuposto, a elaboração de estratégias para o desenvolvimento de habilidades comunicativas é necessária e, validam, neste sentido, ganhos sociais de linguagem verbal e não verbal. Se o comprometimento comunicativo for muito amplo e o indivíduo com TEA não conseguir estabelecer a linguagem verbal; a linguagem não verbal é uma estratégia que auxilia a redução da sensação de isolamento e desamparo das pessoas.

O Sistema de Comunicação Alternativa, é uma sugestão válida para o desenvolvimento de linguagem não verbal, caracteriza-se pelo uso integrado de componentes simbólicos, recursos, estratégias e técnicas utilizadas pelo indivíduo para complementar a comunicação. Perissinoto (2001) ressalta que alguns profissionais acreditam que a comunicação alternativa desmotiva os usuários a se comunicar pela linguagem verbal, porém o autor acredita que as estratégias comunicativas, sendo ela na modalidade verbal ou não verbal, favorecem a aprendizagem ou o processo de desenvolvimento.

Diante das especificidades, abordaremos algumas intervenções realizadas por equipes multidisciplinares capazes de minimizar os déficits apresentados pelos alunos que apresentam esta condição:

a) **PECS** (The Picture Exchange Communication System) ou **Sistema de Comunicação por Troca de figuras**, desenvolvido nos EUA pelo psicólogo Andrew Bondy e pela fonoaudióloga Lori Frost, em 1985, com o intuito de ajudar crianças com TEA e outras dificuldades de linguagem a adquirir rapidamente habilidades comunicativas e iniciar a comunicação. Por meio desse sistema, a criança observa que consegue as coisas que deseja mais rapidamente, percebendo a função comunicativa presente nas figuras. Os profissionais se utilizam de um comunicador vocalizador, que, após a digitação, ocorre a produção de uma voz sintetizada, auxiliando o processo. O trabalho multidisciplinar, em especial, pelo *fonoaudiólogo*, é extremamente necessário para desenvolvimento da linguagem, seja verbal e/ou não verbal, mas, uma forma de comunicação que **facilitará a mediação entre ambos no processo de aprendizagem**.

b) **TEACCH** (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) é um método, utilizado para o trabalho com TEA, desenvolvido na década de 60, nos Estados Unidos. É individualizado, tendo como objetivo a independência e autonomia das crianças com esta condição, principalmente com as atividades da vida diária.

O método utiliza avaliações levando em conta os pontos fortes e as maiores dificuldades do indivíduo em um programa individualizado. Objetiva desenvolver a independência do autista de modo, que ele, ainda que precise do professor para o aprendizado, possa ser, em grande parte do seu tempo, independente para fazer as coisas relacionadas a sua vida diária. O TEACCH se baseia na organização do espaço físico por meio de rotinas organizadas em quadros e painéis. O objetivo é adaptar o ambiente para o autista mais facilmente compreendê-lo e compreender o que se espera dela. (CUNHA, 2017, p.73)

b) **ABA** (Análise Comportamental Aplicada), método que, também é utilizado pelas equipes multidisciplinares, é uma técnica proveniente do behaviorismo com objetivo observar, analisar e explicar a associação entre o **ambiente**, o **comportamento humano** e a **aprendizagem**. De acordo com o autor, o behaviorismo teve grandes pesquisadores comportamentais, entre eles Skinner e Watson. Neste sentido, houve grande interesse, por parte do campo científico, nas utilizações de técnicas de modificação de comportamentos humanos. Segundo Cunha (2017) “o ABA visa ensinar habilidades sociais que ele ainda não possui, por meio de etapas”. Conclui-se que, segundo o autor, que

**habilidades sociais** são um conjunto de comportamentos emitidos nas **inter-relações**, que expressam emoções, sentimentos, atitudes e desejos da criança de modo adequado à situação. Cada habilidade, neste modelo de intervenção, é apresentada associando uma indicação ou instrução. Dentro desse padrão comportamental do ABA, a **repetição** é uma intervenção importante, portanto se a resposta for adequada, o aprendente tem como consequência algo agradável, inibindo o comportamento inadequado, recompensando-o sempre que conquistar atitudes desejadas.

Na área educacional, o ensino colaborativo<sup>48</sup>, destaca-se como uma estratégia pedagógica importante e facilitadora do processo inclusivo, cuja base está na parceria entre os professores do ensino comum e os professores especializados (AEE). Neste contexto,

O **ensino colaborativo** é uma estratégia didática inclusiva, em que o professor da classe comum e o professor especialista planejam de forma colaborativa, os procedimentos de ensino para ajudar no atendimento desses alunos estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Neste modelo, dois ou mais professores, possuindo habilidades distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos. (CAPELLINE, ZANATA E PEREIRA, 2010, p.77)

Essa colaboração entres os diversos membros do processo educativo, para o desenvolvimento de um trabalho sistematizado, contribui para a implementação das políticas educacionais da área da educação especial. Esse trabalho conjunto, favorece a reflexão sobre a metodologia e os procedimentos didáticos e pedagógicos adequados para cada criança com TEA. Mais do que implantações legais, são necessárias mudança culturais nas instituições de ensino, ou seja, a falta de conhecimento científico dos profissionais e o despreparo das instituições em lidar com alunos com TEA, é complexo dentro deste contexto inclusivo.

A inclusão escolar é um desafio para toda equipe escolar, e o profissional do AEE, em especial, é **o responsável pela formação científica da equipe escolar**, para que todos entendam e compreendam as atitudes, comportamentos e gestos, entre outros, do aluno que apresenta esta condição. Neste quesito, é necessário investigar o conceito de “formação científica da equipe escolar”, não entendendo que seria “passar exercícios escolares prontos” que não trazem a referência teórica que nos permite conhecer os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram o autor.

---

48 Trabalho conjunto entre o professor do AEE com o da sala de aula.

E, neste aspecto, a linguagem constitui-se no elemento fundante da relação pedagógica da mediação dialética que o professor estabelece com o aluno no decorrer do processo educativo e, no decorrer de seu desenvolvimento, é pela linguagem o conhecimento é veiculado e dialetizado na relação pedagógica que o professor estabelece com o aluno: a linguagem é elemento mediador (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018).

#### **4. DESENVOLVIMENTO SÓCIO INTELLECTUAL DO SER SOCIAL E A METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA - M.M.D.: UM ESTUDO INICIAL DO PROCESSO EDUCATIVO PARA O ALUNO COM TEA.**

Pela interação com o mundo circundante, o ser humano vai se apropriando da riqueza cultural, material e espiritual no desenvolvimento de seu processo de humanização, no qual, a efetiva participação da educação escolarizada ganha relevância. Neste processo,

(...) a história só se faz possível com a aquisição da cultura humana pelas novas gerações, isto é, pela educação. As aquisições do desenvolvimento histórico de aptidões humanas não são dadas ao homem nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através dos outros homens, isto é, um processo de comunicação entre eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV apud BARROCO, 2007, p.117)

Esta concepção de desenvolvimento humano, segundo Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019),

(...) exige que do professor, a compreensão processual da educação escolarizada, pautada na visão de totalidade, entendendo a escola como um todo dinâmico em que se relacionam dinamicamente os fatores internos e externos que a compõem. E, dentre os fatores externos, os órgãos oficiais, que via legislações e derivados, determinam seu funcionamento.

Segundo a autora, o contexto escolar inclusivo exige que o professor opte conscientemente por:

(...) pressupostos teórico-metodológicos que lhe permita organizar a atividade educativa pautada no desenvolvimento humano, permitindo a participação do aluno no processo educativo, o que lhe permita aprender o conceito ensinado, por exemplo. (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019)

Para discutir esta questão, optamos pelos pressupostos teóricos críticos, como os de Marx (2008), Lukács (2013), Vigotski (1997, 2007 e 2009), Tonet (2005) e Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019), dentre outros.

##### **4.1. Desenvolvimento humano e linguagem no processo cognitivo na perspectiva vigotskiana**

Vigotski (1997, 2007 e 2009) enfatiza o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, informando que [...] “o sujeito é interativo, adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação”. Para o autor, os planos genéticos do desenvolvimento, o mundo psíquico não está pronto previamente, ou seja, não é inato, é elaborado pela interação entre o homem e o mundo. Em suma, o homem é visto como um ser biológico, histórico e social, cujo desenvolvimento é histórico-cultural e se faz, na interação do homem com o espaço social, cujas “características humanas se formam ao longo da história do indivíduo” (Vigotski, 1997).

Para Vigotski (1997, 2007 e 2009), as características individuais e até mesmo as atitudes individuais, estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano, ele vai se construindo a partir de sua relação com o indivíduo. E, assim, as relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem estão atreladas ao fato do ser humano viver em meio social, sendo ele, o meio, a alavanca destes dois processos que caminham juntos, e não em paralelo.

Pino (2010, p. 746) nos remete a uma concepção de meio, para compreendermos ontologicamente a inter-relação:

Nesta concepção é mais lógico entender que as condições físicas, biológicas e culturais que constituem o meio humano, aquele onde nasce e vive a criança, nunca são extremamente as mesmas, nem mesmo quando fazem parte daquelas que Vigotski se refere ao falar em “indicadores absolutos” [...]. Tudo indica que estas condições, das quais faz parte da própria criança com suas peculiaridades genéticas, se combinam desde o nascimento da criança de forma variável de acordo com as próprias mudanças das condições histórico-culturais em que a criança se desenvolve.

Neste sentido, compreende-se que o aparato biológico da espécie não é suficiente para realizar atividades específicas, se o ambiente não propiciar esta aprendizagem. O ser humano sozinho não percorrerá o caminho do desenvolvimento, dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposto. Nesta concepção, a criança vai se constituindo a partir da sua interação com o mundo histórico e social.

Para Pino (2010, p. 747), Vigotski não considera o meio apenas uma mera circunstância no desenvolvimento “por encarar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam por si próprias, o desenvolvimento da criança”, mas deve ser tratado na perspectiva da relação que existe entre a criança e meio numa dada etapa do desenvolvimento.

Então, é importante ressaltar, que para Vigotski o desenvolvimento da criança ocorre par a par com as alterações do meio.

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influenciam a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança que se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. (VIGOTSKI apud PINO, 2010, p.750)

Examinando esses apontamentos, compreende-se o meio como variável e dinâmico, e como a sua influência modifica o desenvolvimento humano. Segundo o autor, a análise deve pautar-se, através das características dessa relação. E para explicar essa relação, entre o sujeito e o meio, utiliza-se da palavra “vivência”. Vigotski define vivência como:

Vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio ambiente determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Esta forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer do seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI apud PINO, 2010, p.751)

E, neste aspecto, a “vivência é muito mais do que a mera presença de consciência na realidade experimentada, envolve um trabalho mental, consciente e inconsciente, por parte do indivíduo de atribuição de significação” (PINO, 2010, p. 751). Podemos dizer que a vivência de uma experiência por parte da criança, está relacionada a um trabalho mental, consciente ou não que contribui para construção de significado. Vigotski (1996, 2003, 2009) relaciona esse processo com a relação entre signo e significância, ou seja, um trabalho semiótico<sup>49</sup>.

Pino (2010, p.753), pautado em princípios vigotskianos, aponta que,

[...] o fato do desenvolvimento humano, ser entendido como processo de constituição cultural da criança para tornar-se um ser humano, é feito pelo material social e cultural que o meio humano põe à disposição das crianças e que elas vão se apropriando na convivência das práticas sociais, mas ele é feito também da maneira como a criança converte esse material em funções humanas.

O movimento exterior, após internalização, acarreta a transformação de significações do mundo cultural em significações para a criança, por meio das interações experienciadas pelo e no meio.

Essas imbricações entre a interação e o desenvolvimento é um dos aspectos mais relevantes da teoria de vigotskiana, devido ao desenvolvimento se dar de fora para dentro, por interferência da cultura e da imersão do sujeito nas interações experienciadas, fatores

---

49 Terminologia utilizada por Vigotski para se referir a um sistema de signos, criados para a comunicação entre os diferentes atores e para a representação da realidade

predominantes na definição da aprendizagem rumo ao desenvolvimento. É aprendendo que o sujeito se desenvolve na sua inter-relação com a cultura e com o mundo, vivenciado experiências e aprendizagens.

Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem, desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 2009, p.94)

Assim, a sistematização da aprendizagem escolar produz na criança um novo desenvolvimento, nessa prospecção do processo de ensino e aprendizagem, Vigotski (1996, 2003, 2009) apresenta o conceito de ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.

Porém, a sistematização não é o único fator, há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descrevemos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 2007, p.95)

Tal conceito para o autor é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcada pela solução de problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. Neste contexto, a aprendizagem é a superação da contradição oferecida pelo professor, via atividade educativa, em busca do seu desenvolvimento psicointelectual.

Neste processo de desenvolvimento cognitivo do ser social, a linguagem é o instrumento<sup>50</sup> que viabiliza a comunicação entre os sujeitos sendo caracterizada como um signo internalizado, enquanto o pensamento e discurso, pode-se dizer que é a sua significação. E, neste aspecto,

A função do instrumento é servir de condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente, deve necessariamente levar a mudanças no objeto. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes umas das outras, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (VIGOTSKI, 2007, P.55)

---

50 Neste quesito, é relevante informar que “Marx (2008), ao conceituar trabalho como atividade primeira e fundante do ser social, também utilizou o termo instrumento, como o meio que o homem utiliza relacionar-se com as coisas do mundo, o objeto da atividade humana laborativa, na busca da intencionalidade pretendida, por ele planejada, a partir de das necessidades objetivamente (im) postas.” (ARNONI, 2020)

Nesta concepção de linguagem, a diferença real entre signo e a sua significação orientam o comportamento humano. A significação é o fio condutor externo que acarreta mudanças no objeto, enquanto o signo, orientado internamente não corrobora com a modificação do objeto psicologicamente.

Neste viés, a linguagem é “um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade, imprescindível para organização e desenvolvimento do processo de pensamento” (VIGOTSKI, 2009) ela, a linguagem, está imbuída de conceitos generalizados, os quais são também fontes de conhecimento humano.

Segundo Vigotski (2009, p.12) “(...) a comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado”. A relação humana desenvolve-se via linguagem, por intermédio dos signos como formas superiores de comunicação. “(...) Os signos agem como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel, de um instrumento de trabalho”. (VIGOTSKI, 2009, p.52)

Para o autor, o significado da palavra é uma unidade indecomponível de ambos os processos: linguagem e pensamento. E, assim, a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço indispensável da palavra. Neste aspecto, os signos utilizados pela humanidade em situações psicológicas, expressam a palavra um sentido amplo e exato. Portanto, Vigotski (2009, p.148) considera que “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem dependem dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança”.

O desenvolvimento de processos psicológicos superiores não é resultado de uma maturação biológica e sim, da interação dialética mediada por conhecimentos socialmente adquiridos, através de processos mediados. Para Vigotski (2007), “(...) as funções psicológicas superiores, antes de se tornarem funções internas, foram objetivadas e externalizadas em uma relação social”. A transição do processo de externalização para o processo de internalização está diretamente relacionada às relações sociais, a aprendizagem acontece no cerne destas relações.

O principal papel da teoria vigotskiana, é caracterizada pelo uso das palavras na formação do conceito. O significado das palavras tem papel central, é nele que pensamento e linguagem se unem, portanto é através do conceito que se adquire o significado da palavra.

O conceito científico, desenvolvido no processo educativo, tem correspondência direta com o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e valor significativo em seu desenvolvimento geral. O desenvolvimento intelectual acontece quando os alunos se apropriam

dos significados historicamente produzidos (conceitos), reafirmando a escola como *locus* privilegiado da aquisição dos conhecimentos historicamente sistematizados.

De início vem o processo de elaboração do conceito, depois o processo de transferência do conceito elaborado para novos objetos, depois o emprego do conceito no processo de livre associação e, por último, a aplicação do conceito na formação dos juízos e definição de conceitos reelaborados. (VIGOTSKI, 2009, p.165)

Em relação ao conceito, o autor sustenta que seu processo de construção passa por distintos processos e reelaborações, dos quais “ao se apropriar desse acervo cultural, o homem humaniza, se transforma, surgindo uma nova concepção de conhecimento”. Neste aspecto, acrescenta que o homem não nasce humano, vai se acondicionando pelo processo das relações que realiza com o mundo e com o outro.

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível sem o pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento do conceito, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2009, p.170)

É nesta concepção de mediação, que a palavra adquire significado. “(...) O conceito não é tomado como algo estático e isolado” (VIGOTSKI, 2009, p.165) sendo indispensável para a aquisição de novos conhecimentos. Segundo o autor, os processos vivos de pensamento, de solução de problemas, numa série de etapas particulares, incorporam os conceitos em ação nos processos de pensamento.

O processo de elaboração de conceito, parte da premissa inicial para um conceito mais elaborado, associando-o a novos objetos, reempregando-o a novos processos de associação e por último a conceitos mais elaborados. Para Vigotski (2009), em relação ao desenvolvimento, este acontece, quando há por parte do indivíduo, a aprendizagem do conceito científico, proporcionando o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Vigotski ressalta a relação do intelecto com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais — observação, atenção, memória, juízo etc. — mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independente das outras. Portanto, cada uma tem de ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (VIGOTSKI, 2009, p.108)

É explícito, nos fundamentos vigotskianos, que aculturação influencia indiscutivelmente o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A cultura e o meio ambiente, para o autor, refazem uma pessoa não apenas por oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades. Neste aspecto, o aluno precisa ter o auxílio do professor, principalmente em busca do seu desenvolvimento potencial.

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se **zona de seu desenvolvimento potencial**. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VIGOTSKI, 2010, p. 112-113)

O autor sustenta que o desenvolvimento dos processos psicológicos, não é resultado de maturação biológica e sim da interação dialética, mediada pelos conhecimentos socialmente adquiridos, permitindo ao sujeito agir sobre as relações culturais, sociais e históricas. Esse nível de desenvolvimento mental só pode ser determinado, partindo do pressuposto de um desenvolvimento real para o seu desenvolvimento potencial, assim, a aprendizagem deve se basear no desenvolvimento já produzido, almejando uma próxima etapa.

Para Vigotski (2009, p.113), apoiado em pressupostos ontológicos explicita a importância da atividade educativa no desenvolvimento integral do indivíduo, “(...) a criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento verbal e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta”.

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. (VIGOTSKI, 2009, p.114)

A linguagem, segundo o autor, se apresenta sob dois aspectos fundamentais: o interno (significante e semântico) e o externo (fonético, com leis de movimento específico – unidade complexa e não homogênea). Somente após a internalização da linguagem, que está se transforma em função mental interna fornecendo subsídios ao pensamento.

O desenvolvimento linguístico da criança indica a existência de movimentos independentes nas esferas fonética e semântica. A esse respeito, o Vigotski considera que o discurso externo se desenvolve da parte para o todo, contudo, semanticamente, o discurso interno desenvolve-se em posições opostas, do todo para o particular.

Quando começa a dominar a fala exterior, a criança principia por uma palavra, passando depois a ligar dois ou três termos entre si; um pouco depois, progride das frases simples para outras mais complicadas, chegando por fim ao discurso coerente composto por uma série de frases dessas; por outras palavras, progride da parte para o todo. Relativamente ao significado em contrapartida, a primeira palavra da criança é uma frase completa. Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significante e só mais tarde começa a dominar as semânticas separadas, os significados das palavras e a subdividir o seu pensamento primitivamente indiferenciado nessas unidades. O seu aspecto externo e o aspecto semântico da linguagem desenvolvem-se em direções opostas — o primeiro do particular para o geral, da palavra para a frase e o outro do todo para o particular, da frase para a palavra. (2009, p.125)

Alguns sujeitos com TEA podem apresentar uma ruptura nesse processo de desenvolvimento, e não conseguir externalizar essa linguagem por meio da fala. Neste aspecto, Vigotski (2009, p.148) considera que “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança” estabelecendo-se em seus estudos a reciprocidade entre o pensamento e a linguagem:

O pensamento das crianças, precisamente surge como um conjunto amorfo e indistinto, tendo que encontrar a sua expressão numa palavra isolada; à medida que o seu pensamento se vai tornando mais diferenciado, a criança vai perdendo a possibilidade de se exprimir por meio de palavras isoladas e tem que construir um todo compósito. Inversamente, a progressão da linguagem em direção ao todo diferenciado numa frase, ajuda o pensamento da criança a progredir de conjuntos homogêneos para partes bem definidas. O pensamento e a palavra não são talhados no mesmo modelo: em certo sentido há mais diferenças do que semelhanças entre eles. A estrutura da linguagem não se limita a refletir como num espelho a estrutura do pensamento; é por isso que não se pode vestir o pensamento com palavras, como se de um ornamento se tratasse. **O pensamento sofre muitas alterações ao transformar-se em fala. Não se limita a encontrar expressão na fala; encontra nela a sua realidade e a sua forma.** Os processos evolutivos da fonética e da semântica são essencialmente idênticos, precisamente devido a seguirem sentidos inversos. (VIGOTSKI, 2009, p.125) (Grifo nosso)

O pensamento da criança, segundo o autor precisa ser externalizado através da fala, e “a progressão da linguagem ajuda na progressão do pensamento”. Esta concepção, nos mostra que o pensamento e a linguagem possuem mais diferenças do que semelhanças. A estrutura linguística da palavra não é reflexo do pensamento, pois este apresenta muitas alterações antes de tornar-se fala.

Neste discurso interior, o indivíduo é capaz de incorporar um sistema simbólico no seu aparato psicológico, via linguagem, onde os processos evolutivos da fonética e da semântica são essencialmente idênticos. A linguagem não é um pensamento pronto, adapta-se para a linguagem, enquanto o pensamento se reestrutura. Quando ocorre a junção do pensamento e da linguagem, o autor classifica-o como pensamento verbal. A esse respeito, o autor diz que:

A linguagem para si surge pela diferenciação da função inicialmente social da linguagem para os outros. A entrada real do desenvolvimento da criança não é a socialização gradual introduzida de fora, mas, a individualização gradual que surge como base na sociabilidade interior da criança. (VIGOTSKI, 2009, p.429)

A linguagem, antes externalizada se interioriza, desenvolvendo-se em relação a mudanças estruturais e funcionais mediante as relações sociais. Assim, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos, mudando “o pensamento biológico para o pensamento histórico-social” (Vigotski, 2009). A esse respeito, o autor elucida que “(...) o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social”.

Para o autor, “o discurso interior é uma função autônoma da linguagem” e confiantemente podemos encará-lo como um plano distinto do pensamento verbal. A transição do discurso interior para o discurso externo não é transposição de uma linguagem para outra e não pode ser realizada apenas pela simples oralização do discurso silencioso. “É um processo complexo, dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa, idiomática do discurso interior em discurso sintaticamente articulado, inteligível para os outros” (Vigotski, 2009, p.147).

#### 4.1.1. Desenvolvimento cultural e superação de deficiência, estudo vigotskianos da Defectologia

Pautando-nos em fundamentos vigotskianos, referentes à temática da Defectologia<sup>51</sup>, o autor concentrou-se na observação de crianças deficientes e nas habilidades que estas possuíam para formar a base do desenvolvimento de suas capacidades integrais. E, neste aspecto, apresenta o desenvolvimento cultural, como superação da deficiência.

Nestes estudos, o autor confronta os caminhos diretos e indiretos para o desenvolvimento, demonstrando interesse “mais pelas capacidades (forças) que o indivíduo

---

51 Conceito utilizado por Vigotski na época. É a ciência geral da deficiência, com caráter de um sistema que integrava, numa unidade, aspectos neurobiológicos, psicológicos, sociais e educativos na análise da deficiência.

possui do que por suas deficiências”. Ele rejeitou, neste período, as “descrições quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes”. Em contrapartida, preferiu confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos. (LURIA; VIGOTSKI; LEONTIEV, 2010, p.34).

Vigotski (1997, p.36), propunha o desenvolvimento do processo educativo como superação da condição acometida a criança, vencendo as limitações impostas pela deficiência.

A criança atrasada mentalmente depende tanto, em sua experiência, das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco o pensamento abstrato concedido a si mesmo, a escola deve libertá-lo do excesso de visualização que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e formar esses processos. Em outras palavras, a escola deve não só adaptar-se às deficiências destas crianças, mas lutar contra elas e vencê-las.

E, neste aspecto, o processo educativo, segundo pressupostos do autor, deve “trazer força e resistência, possibilitando que os sujeitos consigam superar suas condições de deficiência, imposta pelo defeito, e se tornar homens de plena validade social”. (VIGOTSKI, 1997). E, mais, o ambiente educativo não deve intensificar as dificuldades advindas da deficiência, mas concentrar em atividades educativas que sejam capazes de compensá-las, considerando que a vida da pessoa com deficiência não está atrelada ao defeito, mas as relações sociais que estabelecem.

Nesse viés, compreendemos que a aprendizagem, em suas generalizações, contribui expressivamente para o desenvolvimento humano, via linguagem. E nesse processo, de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, sabemos que esta última “não se realiza do individual para o social, mas, ao contrário, do social para o individual” (VIGOTSKI, 2009) uma informação relevante e presente na proposição teórico e metodológica da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D. (ARNONI, 2018).

Os autores Luria e Leontiev (2010, p.36) destacam nos estudos de Vigotski, aspectos relacionados à área neurológica, a afasia<sup>52</sup>, considerada cientificamente como perturbação da linguagem. Para Vigotski (2009), a aquisição da linguagem desempenha um papel decisivo no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e, constatamos a expressiva dificuldade comunicacional e interacional dos indivíduos acometidos pelo transtorno.

A afasia apresenta correlação com a atividade cognitiva, apresentando associações a danos neurológicos. E, neste contexto, entendemos que a dificuldade em relação ao desenvolvimento da linguagem (verbal e não verbal) do aluno com TEA, é decisiva no

---

<sup>52</sup> **Afasia** é a perda da linguagem causada por lesão no sistema nervoso central que, na maior parte das vezes, ocorre do lado esquerdo do cérebro.

desenvolvimento dos processos psicológicos superiores da atividade cognitiva. E, neste aspecto, o presente trabalho pretende contribuir no desenvolvimento do processo educativo adequado aos alunos com TEA, sem associação a deficiência intelectual, mas, com a linguagem preservada. A este respeito, Orrú (2012, p.111) defende a relação da linguagem no processo educacional realizado com os alunos com TEA. Para o autor,

É pela linguagem que os alunos com TEA, em seu processo de aprendizagem, sofrerá transformações em seu campo de atenção, aprendendo a diferenciar um determinado objeto de outros existentes, assim como construir ferramentas internas para integrar essas informações. Pela linguagem, também modificará seus processos de memória, deixando de ser engessado por ações mecânicas de memorização, o que facilitará o desenvolvimento de uma característica consciente que organiza o que deve ser lembrado. A linguagem proporcionará ao aluno com TEA maior qualidade em seu processo de imaginação, ação essa, em geral tão comprometida em pessoas com essa síndrome.

Considera-se que uma parte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, estão relacionadas a fatores biológicos, sob forte influência de fatores culturais e sociais presentes durante o processo educativo. Demonstra-se, também, a importância do aluno com TEA vivenciar as atividades educativas proporcionadas pela escola, visto que,

Os estudos evoluíram a partir da crença de Vigotski de que as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiam através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nós na constituição como Homo Sapiens e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana. (LURIA; VIGOTSKI; LEONTIEV, 2010, p.36)

Nesta concepção, observa-se que o aluno com TEA apresenta uma ruptura neste período do processo de desenvolvimento, na passagem do discurso interno para o externo, com o pensamento verbal preservado.

#### **4.2. Atividade educativa, Metodologia da Mediação Dialética - M.M.D. e linguagem no processo educativo perspectivando a aprendizagem do aluno com TEA na escola regular.**

Se a escola sozinha não dá conta da transformação da sociedade e dos sistemas econômicos e políticos, se ela não é autônoma em relação ao poder e às decisões políticas e econômicas internacionais e nacionais, tem, no entanto, seu papel de máxima importância – a produção de uma consciência verdadeira (PADILHA, 2009; MÉSZÁROS, 2005).

Para o ser social desenvolver uma consciência verdadeira, segundo Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019), é necessário entender primeiramente,

(...) os motivos que geraram a organização desta sociedade cindida em classes sociais, as quais se diferenciam, prioritariamente pelo fator econômico e, portanto, pela posse da produção material e intelectual, incluindo o patrimônio historicamente acumulado. E, para desenvolver e manter esta sociedade, seus organizadores criam sistemas gerenciais, dentre os quais, o educacional, cuja função prioritária é a manutenção deste modelo social.

E, neste contexto, é necessário compreender que a educação escolar, numa perspectiva crítica, tem por objetivo desenvolver a atividade educativa, cuja natureza,

(...) consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimento, habilidades, valores, comportamentos, que constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sob determinada forma particular. (TONET, 2005, p.477)

À luz dos fundamentos teóricos de Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019), Tonet (2005) e Mészáros (2008), compreende-se que os conceitos voltados para a interpretação crítica da realidade humano-social, ainda não se fazem presentes na prática da sala de aula, visto que, as legislações e o material didático oficial determinam sua manutenção.

Tonet (2005) considera que “quanto mais profundo for a aquisição do patrimônio humano, do que há de mais rico e sólido, por parte de todos os indivíduos, ou seja, quanto mais rico o indivíduo na aquisição desse patrimônio humano, mais rico o gênero humano”.

Em resumo, entende-se que, almejar a emancipação humana é adquirir e oportunizar a todos, a aquisição do patrimônio humano, e, quanto mais sólido este for, mais rico poderemos considerar o gênero humano. Porém, a sociedade vigente, limita o acesso deste patrimônio humano, contribuindo para a própria reprodução do que está posto.

E, neste aspecto, as políticas públicas educacionais, não apontam propostas emancipadoras para a educação inclusiva apenas oportuniza o direito de o indivíduo com deficiência realizar a matrícula na escola regular, sem garantir o “acesso a aquisição do patrimônio humano” de acordo com as suas potencialidades. Para isso, o conhecimento científico sobre o TEA e a formação teórico e metodológica do professor para desenvolver a atividade educativa, é de extrema importância, como afirma Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019).

Neste sentido, para entendermos o processo educativo, ontologicamente, “é preciso conhecer, o processo histórico humano e especialmente a realidade atual (a lógica do capital presente) e a natureza da crise em que está mergulhado o mundo, hoje” (TONET, 2005, p.480).

Nesta perspectiva, Arnoni (2018) argumenta que o contexto social vigente interfere na compreensão histórica da educação escolar institucionalizada, em que:

A práxis social, por meio da especificidade de cada uma de suas dimensões, tem a função de sistematizar os conhecimentos produzidos historicamente em uma concepção de mundo que termina por fornecer, no limite, o motivo da existência humana. Neste modelo atual de sociabilidade humana, a concepção de mundo, fundamenta-se nos princípios de classes hegemônicas, tendo como finalidade a organização da sociedade capitalista. Esta asserção é fundamental para o entendimento sobre a educação escolar. (ARNONI, 2014)

Deste modo, não se pode analisar a inclusão escolar de modo isolado, sabendo-se que a educação é um ato que, quando consciente, objetiva a emancipação humana. Entretanto, somente aprovar, sancionar ou até elaborar políticas públicas educacionais para o PAEE, não garantem que saboreiem o saber produzido historicamente, neste sentido à educação, tem uma grande responsabilidade nessa caminhada.

E, neste aspecto,

(...) o ambiente educativo não deve intensificar as dificuldades advindas da deficiência, mas concentrar em atividades educativas que sejam capazes de compensá-las, considerando que a vida da pessoa com deficiência não está atrelada ao defeito, mas as relações sociais que estabelecem. (VIGOTSKI, 1997)

Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019), compartilhando e valorizando este chamamento fundamental que “alerta o professor sobre a necessidade de ele liberta-se das regras que cerceiam sua ação pedagógica, como os manuais didáticos que valorizam a improvisação e oficializam a aula pronta, inviabilizando a possibilidade de vivenciarem um processo educativo emancipador”.

Para a autora, o aluno, ao compreender o conhecimento produzido e sistematizado pelo homem, é capaz de compreender a composição desta sociedade, organizada em classes sociais e, assim, compreender-se nesta condição, podendo assim valorizar a escola e o conhecimento escolar científico, uma das estratégias de luta contra este modelo de escolaridade excludente.

Em resumo, observa-se que a inclusão de alunos com TEA, nessa perspectiva de emancipação humana, elucidada por Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019), objetiva o desenvolvimento sócio intelectual do aluno, por meio das atividades educativas desenvolvidas pela Metodologia da Mediação Dialética, proporcionando aos alunos a oportunidade de se beneficiar dos conhecimentos científicos, historicamente produzidos e acumulados como acervo cultural, considerando suas possibilidades, porém, estimulando-as, visando superar o modelo burguês de aula, que corrobora com a manutenção do sistema capitalista e, pouco tem contribuído para o avanço educacional do PAEE.

Neste aspecto, Arnoni (2018) informa,

É possível concluir, que a mudança radical deste modelo burguês de aula, depende da transformação na organização da sociedade burguesa, eliminando as classes sociais, seria a conquista da emancipação humana. Explicita-se assim, para o professor, a dificuldade de tal tarefa e a necessidade de não se paralisar diante desta situação, seria negar a contradição que rege o desenvolvimento do ser social, da sociedade capitalista e a totalidade do próprio universo. O influxo do sistema capitalista na educação deve ser considerado, quando o foco é a educação escolar. (ARNONI, 2018)

Para a autora, pensar a inclusão escolar em sua totalidade, via intencionalidade docente, é buscar proposições teóricas e metodológicas opostas à da reprodução desse sistema. E, neste aspecto, conclui-se que o conhecimento historicamente produzido é o único caminho para que os alunos apropriarem-se das objetivações do gênero humano, na superação do sistema pelas brechas do capital, pelo qual não só os alunos PAEE podem se beneficiar desse conhecimento, mas, todos os alunos que participam atividade educativa emancipadora. Assim, apresentaremos a seguir os elementos basilares da atividade educativa na educação inclusiva.

#### 4.2.1. Elementos basilares da atividade educativa na perspectiva inclusiva

Depreendemos nos estudos de Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018), na perspectiva inclusiva da atividade educativa que objetiva o desenvolvimento sócio intelectual do ser social, numa perspectiva emancipadora, por possibilitar aos professores e alunos usufruírem de bens histórico-culturais, que os manuais pedagógicos oficiais. Portanto, optar conscientemente pela atividade educativa “é repensar a intencionalidade da sociedade atual”. (ARNONI, 2018)

Para Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019), a atividade educativa:

(...) fomenta e estimula a sociabilidade do aluno, visto que, a linguagem, em todas as modalidades, constitui-se no instrumental que o professor utiliza par estabelecer a relação pedagógica da mediação com o aluno, no desenvolvimento do processo educativo, sendo ela, a linguagem, que veicula e dialetiza o conhecimento entre ambos no processo educativo, visto que é por meio dela, a linguagem, que se relacionam o processo de ensino desenvolvido pelo professor, com o processo de aprendizagem conceitual desenvolvido pelo aluno.

Toda atividade educativa apresenta uma intencionalidade, e objetiva um conhecimento humano, histórico e socialmente produzido, cuja unidade é o conceito científico, um dos mais valiosos bens culturais. Nesse aspecto, a autora, propõe que o ensino do conceito científico pela atividade educativa:

- **Propiciar** ao aluno a compreensão de conceitos de diversas áreas do conhecimento para que ele possa articulá-los na compreensão do ambiente natural, humano e social, como totalidade complexa, e reconhecer-se como parte, nele, inserida, como também, reconhecer as relações entre a sociedade e a educação escolar.

- **Promover** o desenvolvimento psíquico do aluno, numa perspectiva omnilateral, pela compreensão das formas mais desenvolvidas e ricas de conhecimento historicamente produzido pela humanidade, como instrumento para análise dos fatos, compreendendo-os articulados ao contexto mais amplo, não de forma fragmentada.
- **Permitir** ao aluno a fruição da riqueza intelectual do gênero humano para que possa aplicá-la nas demais atividades que desenvolve. (ARNONI, 2018)

Nesta contextualização, o conceito científico desenvolvido pela atividade educativa, propicia ao aluno relacioná-los com o ambiente humano, social e natural, promovendo seu desenvolvimento sócio intelectual e permitindo que se aproprie da riqueza do gênero humano.

A proposição teórica e metodológica da atividade educativa, segundo sua autora (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018), rompe com o modelo burguês de aula desenvolvida pela sociedade atual, oferecendo ao professor “ elementos conceituais que lhe permitem conhecer a sociedade vigente, e lutar conscientemente contra a manutenção do que está posto, em especial, os manuais pedagógicos, propondo a perspectiva da emancipação humana, voltada ao desenvolvimento omnilateral<sup>53</sup>, como meta a ser conquistada da educação escolar. E, segundo a autora, ter:

A emancipação humana como meta deste sistema escolar e, ao mesmo tempo, a possibilidade de busca-la na ação individual do professor, como forma de congregar esforços na luta contra a privatização dos conceitos universais validados academicamente que estão sendo preservados para o uso da burguesia na produção e reprodução desta sociedade atual. E, neste aspecto, a atividade humana educativa constitui-se numa alternativa consciente para o professor analisar o sistema educacional burguês e o modelo de aula atual. (ARNONI, 2018)

Em resumo, a autora explicitou que a educação escolar, pode constituir-se em espaço para objetivações de posições teleológicas voltadas à emancipação humana.

Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018) elucida que a elaboração da atividade humana educativa, na perspectiva da emancipação humana, pautou-se nos fundamentos marxianos referentes do trabalho universal (MARX, 2008). Segundo a autora, por considerar o trabalho como atividade laborativa, nominou sua proposição teórico-metodológica de atividade educativa, cuja composição segue abaixo,

- **Intencionalidade** da atividade educativa – potencializar o desenvolvimento psíquico do ser social, para que ele possa fruir dos conceitos elaborados na vida diária, em especial, no reconhecimento da relação de dependência da educação

---

<sup>53</sup> O conceito de desenvolvimento omnilateral é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas, enfim. Esse conceito não foi precisamente definido por Marx, todavia, em sua obra há suficientes indicações para que seja compreendido como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista.

escolar institucionalizada ao sistema capitalista, vislumbrando a possibilidade de superar o modelo burguês de aula, mesmo pontualmente, via atividade educativa que perspectiva a emancipação humana, pautada no trabalho.

- **Objeto** da atividade educativa – o conceito educativo – de natureza interdisciplinar, decorrente da relação dialética entre dois conceitos distintos: o conceito da área disciplinar e o conceito da mediação, a base da organização metodológica do conceito disciplinar.

- **Instrumental** da atividade educativa – os meios que o professor utiliza para desenvolver o conceito educativo com os alunos na prática educativa: o planejamento processual e planos processuais da atividade educativa e, em especial, a “Metodologia da Mediação Dialética”, centrada na mediação, na linguagem e na avaliação processual. (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018)

A autora alerta que o desenvolvimento da atividade educativa é possível nas brechas do capital, que para Arnoni (2018),

(...) são os espaços de luta contra a privatização dos conceitos universais validados academicamente e direcionados a uma minoria da sociedade como, também, a possibilidade do professor, numa ação individual, desenvolver conceitos científicos com todos os alunos, via processo educativo emancipador da atividade humana educativa.

Em resumo, as brechas geradas no e pelo sistema político constituem-se numa alternativa consciente para o professor dos alunos com TEA, participarem da atividade educativa no sistema educacional, compreendendo o conhecimento científico via a Metodologia da Mediação Dialética (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018), objetivando seu desenvolvimento sócio intelectual, de forma consciente.

#### 4.2.1.1. Proposição teórica e metodológica da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D.

Os estudos de Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019), tratam da relação dialética do processo de ensino com o processo de aprendizagem do conceito científico, vem responder as questões referentes ao processo educativo de alunos, em especial, do aluno com TEA sem deficiência intelectual, principal foco dessa pesquisa. A autora elucida o conceito educativo como a “organização metodológica do conceito científico, via mediação dialética”.

[...] o conhecimento científico, histórico e socialmente produzido apresenta métodos próprios e linguagem especializada, inerentes à área da pesquisa que lhe ofereceu origem. Um conceito, produzido por estas áreas, para ser ensinado, precisa sofrer um processo que o transforme em <sup>54</sup>conceito educativo, algo que não se resume a uma simplificação, um resumo ou um recorte idêntico do mesmo. Este processo de transformação confere o conceito educativo as propriedades de ensináveis, compreensível e preservador dos conceitos que lhes deu origem. (ARNONI, 2010)

---

54 Conceito educativo, terminologia atualizada pela autora, devido ao fato de suas pesquisas apontarem a superação do conceito “conteúdo de ensino”, também elaborado pela autora.

A proposição de Arnoni sobre o conceito educativo informa que,

[...] a transformação do conceito científico em conceito educativo, via mediação dialética, é à base do processo educativo emancipador e desenvolvida pela categoria-base da organização metodológica do conceito científico. Estudar a aula na perspectiva ontológica, como atividade educativa, permite ao professor entender que a Educação Escolar foi criada, por uma questão social, um modelo de aula criado pelo homem para atender aos interesses do capitalismo, ou seja, do sistema econômico vigente. (ARNONI, 2018)

Para superação deste modelo burguês de aula, a autora “organizou o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação, como momentos processuais da atividade educativa, compreendendo as suas três fases distintas e articuladas” (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019). O Planejamento Processual da Atividade Educativa, segundo a autora, é organizado em três fases distintas e articuladas, como segue abaixo:

**1ª fase da atividade educativa:** Subsidiar a profissionalização da docência via desenvolvimento psicointelectual do professor, segundo fundamentos ontológicos da Metodologia da Medicação Dialética, visando assegurar o planejamento da atividade educativa que perspectiva a emancipação humana, via desenvolvimento psicointelectual do aluno. (ARNONI, 2018)

Esta Fase é fundamental para o encaminhamento da ação docente no desenvolvimento do processo educativo. Para que o professor desenvolva a atividade educativa, Arnoni (2018) elucida “que o professor deve responder três questões essenciais: *o por quê?*, *o que?* e *o como?* ensinar os conceitos científicos para todos os alunos, sem exceção, aprendam, promovendo e avaliando seu desenvolvimento conceitual”. Estas questões orientam o professor na elaboração dos conceitos específicos das áreas de conhecimento que subsidiam a elaboração da intencionalidade educativa.

Para a autora, essa fase é indispensável para o planejamento processual da atividade educativa, na perspectiva da emancipação humana, permitindo ao professor exercer a sua profissionalidade docente<sup>55</sup>, conhecendo a organização da sociedade em classes sociais, seu influxo na organização escolar, além de compreender os conceitos científicos<sup>56</sup>.

---

55 Relacionando o processo de ensinagem com o processo de aprendizagem no processo educativo.

56 Conceitos Científicos: **i** Referentes ao conceito selecionado para ser desenvolvido no processo educativo, na perspectiva da totalidade **ii** Referentes as modalidades de linguagem que permitem depreender aspectos do cotidiano do aluno, os quais permitem o entendimento dialógico, exigido para o processo **iii** Referentes **ao quadro sintomatológico** do aluno da educação especial e **entender o processo educativo via Metodologia da Medicação Dialética**.

E, em relação às especificidades do TEA, entendemos que o estudo de Vigostki () sobre a linguagem, em especial, referente a Defectologia, complementa esta fase da atividade educativa, na perspectiva ontológica.

**2ª fase da atividade educativa:** Planejar processualmente o desenvolvimento do conceito educativo pela objetivação das Etapas metodológicas da Metodologia da Mediação Dialética; desenvolvê-las na prática educativa e avaliar as relações entre professor, aluno e conceito educativo. E sucessivamente o objeto de cada uma das etapas é o resultado da que a precede.

Nesta Fase, Armoni (2018) organiza o processo educativo em quatro etapas: **Resgatando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo**. Para a autora:

A atividade educativa planejada pelo professor (intencionalidade), ao desenvolver o conceito educativo (objeto) através da prática educativa, via Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D. (Instrumental), pautada pela mediação, se fazendo em uma relação pautada na contradição que o professor estabelece com o aluno, via linguagem, veicula o conhecimento entre ambos, a partir do desenvolvimento das etapas metodológicas da M.M.D. O professor a partir do conceito científico, com uma abordagem na totalidade, organiza-os metodologicamente para ser ensinável, a partir de nexos internos e externos, para desenvolvê-los segundo a categoria dialética em quatro etapas que se estabelecem continuamente: no **Resgatando** (Totalidade e Movimento); no **Problematizando** (contradição); no **Sistematizando** (superação e síntese) e no **Produzindo** (exposição da síntese).

De acordo com a autora, estas quatro etapas distintas da Metodologia da Mediação Dialética relacionam-se dialeticamente, propiciando a aprendizagem conceitual do aluno, como explicita abaixo.

- RESGATAR é investigar o conceito que os alunos trazem previamente, é o ponto inicial para o desenvolvimento do conceito educativo. Através de diferentes linguagens, o professor elabora questões investigativas que abrangem: conceito ensinado; seus nexos internos e externos. Ao desenvolver essa etapa, o professor analisa as respostas obtidas e observações demonstradas pelos alunos, tendo como parâmetro o conceito ensinado e, conscientemente opta por iniciar o processo pelas ideias iniciais em relação ao conceito estudado. É importante salientar, que o aluno só conseguirá estabelecer fala com o professor se possuir esquema cognitivo capaz de estabelecer relações com o conceito, em questão. Os dados obtidos serão utilizados pelo professor nas etapas seguintes da MMD.
- PROBLEMATIZAR é explicitar subjetivamente uma contradição e, para isso, é necessário colocar o aluno frente a uma situação desafiadora capaz de leva-lo mentalmente a perceber as diferenças entre a ideia inicial o conceito desenvolvido pelo professor. O conceito, em sua totalidade, expressa as relações dialéticas entres as partes que o compõem e o todo, para explicitar a contradição: foco da questão problema. A contradição, reflexões sobre seus nexos internos em relação aos nexos externos, constituem-se fonte fundamental do desenvolvimento da consciência. Assim a questão problematizadora, é necessária para despertar a consciência do que é aprender, sendo necessários reações, registros ou manifestações dos alunos, estes são elementos para a próxima etapa da MMD.
- SISTEMATIZAR é o ato mental dos alunos, superar as ideias iniciais a respeito do conceito ensinado. Isto lhe é potencializado pelo professor quando retoma a questão

problema, discutido por meio de informações conceituais, possibilitando ao aluno a compreensão das relações de sentido entre ideias iniciais e elementos conceituais ensinados, a partir deste, se faz necessário a sintetização do conceito, partindo para a próxima etapa da MMD.

- **PRODUZINDO** é o momento de os alunos expressarem suas sínteses cognitivas elaboradas pela MMD, por meio de diferentes linguagens, o professor consegue comparar a produção com as ideias iniciais dos alunos. A produção final, é a síntese elaborada em relação ao conceito científico ensinado, apresentando-se de forma mais elaborada que a inicial. O processo é contínuo, ou seja, o ciclo nunca finaliza. O movimento espiral do conhecimento acontece toda vez que o aluno retoma ao ponto de partida em busca de novos conhecimentos. (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018)

Para a autora, ao planejar o processo educativo do desenvolvimento sócio intelectual, faz-se necessário, programar essa organização em duas situações:

- i) **quando o aluno compreende o conceito ensinado** – em que o **Produzindo** torna-se imediatamente um novo Resgatando, impondo a continuidade no desenvolver das Etapas metodológicas, dando origem ao **Movimento em Espiral**, gerado pela **aprendizagem**, a elaboração do conhecimento pelo aluno e, concomitantemente, pelo ensino – o **desenvolvimento** do processo educativo, via M.M.D., pelo professor.
- ii) **quando o aluno NÃO compreende o conceito ensinado** – em que o professor **retoma o Resgatando e a análise** das ideias iniciais dos alunos, **para desenvolver as demais Etapas metodológicas da M.M.D.**, dando origem ao **Movimento em Espiral**. (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019)

Para melhor compreender o processo educativo, Arnoni (2018) organizou um diagrama para elucidar as Etapas da M.M.D., responsáveis pelo desenvolvimento do processo educativo emancipador, da atividade educativa.

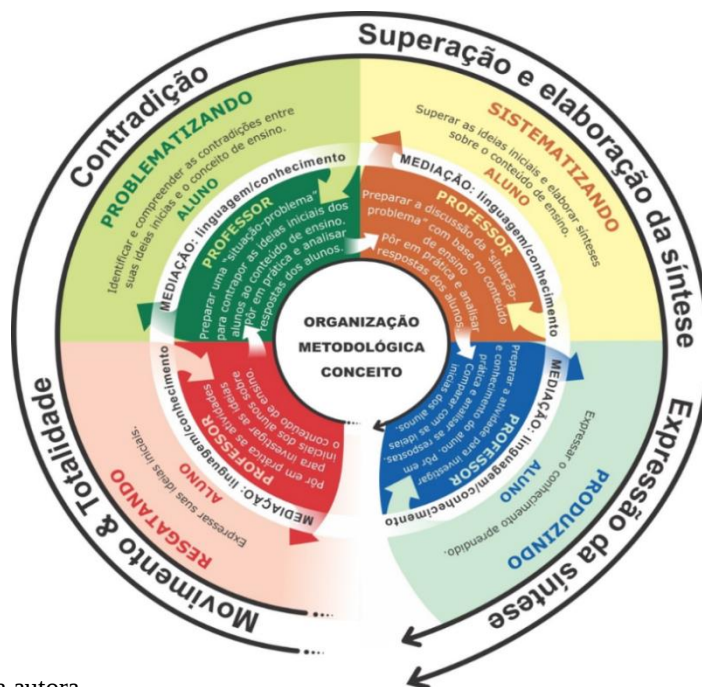
Diante desses apontamentos realizados, vale ressaltar, que para desenvolver a M.M.D. com alunos com TEA, é preciso considerar a práxis educativa da totalidade parcial até atingir a totalidade mais abrangente, respeitando suas particularidades e potencialidades.

A categoria-base organização metodológica do conceito educativa, segundo Arnoni (2010a), constitui-se como princípio organizador da práxis educativa e, pautado nas categorias dialéticas, informa o caminho teórico-metodológico. Em resumo, é através desse caminho que o professor conhece, compreende e interpreta a aula/práxis educativa inserida no ambiente natural e humano, em totalidade complexa e dinâmica.

**Figura 1: Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D.**

**2ª FASE da Atividade Educativa**

**INSTRUMENTALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA**



Fonte: Elaborado pela autora

Colaboração: RIBEIRO, Patrícia Vieira Projeção: PROTO, Vinícius

Esse espiral, construído por Arnoni (2018), expressa o movimento gerado pelo desenvolvimento do conceito educativo, por intermédio da relação pedagógica da mediação dialética, via M.M.D., e explicita a simultaneidade de movimentos do conhecimento produzido pelo processo educativo: o movimento objetivado pelo professor via processo de ensino organizado a partir das ideias expressas pelos alunos e o movimento subjetivo/ intelectual via processo de aprendizagem, derivado do ensino.

Nesta perspectiva, a relação de dependência entre estes distintos processos via conhecimento, caracteriza o conceito educativo como unidade – Ensino-Aprendizagem-Conceito – do processo educativo que o qualifica como emancipador, ao permitir que o aluno supere suas ideias iniciais pela elaboração conceitual.

**Figura 2:** Espiral do conhecimento – Teoria Pedagógica Metodologia da Mediação Dialética



Fonte: Elaborado pela autora

Enquanto a 3ª fase, para Arnoni (2018), se “caracteriza em analisar a atividade humana educativa” em sua totalidade. Planejar o processo de avaliação vias relações desenvolvidas nas três respectivas fases do planejamento processual da atividade educativa.

**3ª fase da atividade educativa:** Analisar a atividade humana educativa, em sua totalidade, e seu influxo no desenvolvimento psicointelectual do aluno no contexto da sociedade atual.

Nesta fase, se faz necessário, segundo Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019), **analisar a atividade educativa**, em sua totalidade, **avaliando o influxo deste planejamento processual no desenvolvimento sócio intelectual do aluno**, inserido **no contexto desta sociedade**, cindida em classes sociais; além de desenvolver a conversação entre “professor e aluno(s)”, em que ambos:

- i) Retomem as relações estabelecidas entre as elaborações subjetivas do aluno, ao Resgatar suas ideias iniciais sobre o conceito ensinado e ao elaborar o texto conceitual, expressando a **superação de suas ideias iniciais**, no Produzir;
- ii) Reconheçam **a relação pedagógica da mediação dialética que se estabelece entre o processo de ensino do professor e o processo de aprendizagem do aluno**, no processo educativo desenvolvido na atividade educativa. (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019)

Em suma, a intencionalidade precípua da práxis educativa, segundo a Ontologia do ser social, é a de intervir intencionalmente no processo de aprendizagem do aluno, permitindo-lhe superar suas ideias iniciais na elaboração do conceito ensinado, ou seja, a aprendizagem por compreensão. Compreendendo-se que o conhecimento histórico e socialmente produzido, é o

mesmo que o capital deseja priorizar a classe dominante, por considerá-la como força produtiva para manutenção da sociedade capitalista. (ARNONI, 2014, p.13)

## 5 ASPECTOS CONCLUSIVOS

No contexto educacional, compartilhamos das análises apresentadas neste texto, em que discutem os diferentes aspectos desta sociedade excludente e depreendemos uma sintonia entre as colocações de Vigotski (1997, 2007, 2009) e Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019), em especial, no que se refere aos cuidados exigidos no desenvolvimento da atividade educativa com alunos público alvo da educação especial, principalmente os alunos com TEA.

E, movida por esta necessidade, Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019) entende que sua proposição teórico-metodológica da atividade educativa, além de envolver a escolaridade regular e os alunos dela excluídos, atende os alunos da educação especial, como os com TEA e possibilidade de aprender.

Segundo Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019), o compromisso com os alunos com TEA, exige que seja apresentado um aprofundamento da primeira Etapa da M.M.D., o Resgatando, por ser ela, de fundamental importância para o processo educativo, ao permitir e estimular relações de sociabilidade entre professor e aluno, principalmente, entre eles, na conversação sobre o conceito ensinado, em que:

O professor apresenta questões que despertam, no aluno, o interesse pelo assunto tratado no conceito científico ensinado, permitindo que ele, o aluno, se expresse livremente, via modalidades de linguagens propiciadas pelo professor, ou, outras modalidades escolhidas por eles, Nesta Etapa, o professor estimula a participação de todos os alunos, bem como, as intervenções de todos os colegas de classe, porém, sem intervenção avaliativa do professor. (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019).

Nesta Etapa, segundo a autora,

(...) o professor, ao estudar o conceito científico, na perspectiva da totalidade, depreende (i) seus nexos internos (os conceitos que se articulam dialeticamente no interior do conceito estudado) e (ii) seus nexos externos (as relações que o conceito estabelece com a sociedade e o ambiente, em toda diversidade). Esta situação pedagógica permite aos alunos, a vivência livre e coletiva do conceito selecionado pelo professor, em que, o que ele expôs, expressa a qualidade de seu cotidiano, pois, a natureza da linguagem é social, ou seja, é produto de seu cotidiano que lhe é (im) posto pelo modelo desta sociedade cindida em classes sociais. Tudo que o aluno elaborou livremente, são as ideias iniciais que trazem sobre o conceito ensinado, ou melhor, representam o que seu cotidiano lhe permitiu aprender. (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019)

A autora considera esta Etapa essencialmente fundamental para o desenvolvimento efetivo do processo educativo, perspectivando a elaboração conceitual e sócio intelectual pelo aluno. E, neste aspecto,

(...) o Resgatando desempenha uma tarefa imprescindível no desenvolvimento cognitivo do aluno com TEA e sem prejuízo intelectual, vista que ele pode apresentar uma gama de dificuldades, em especial, de relacionamento social. Portanto, pedagogicamente, o professor tem liberdade de prolongar esta Etapa, com ações agradáveis e livres, como jogos, internet, dinâmicas de grupo, pequenas excursões na escola (jardim, horta, biblioteca, cozinha e demais repartições), solicitando sempre que se manifestem livremente, por diferentes linguagem que lhes são disponibilizadas. É recomendado que o professor utilize o tempo necessário para despertar no aluno o sentimento de confiança, de amizade e de admiração, emoções humanas que estimulam os laços da sociabilidade necessária para o professor estabelecer a relação pedagógica da mediação dialética com o aluno, sem ele perceber que alterou a natureza da sociabilidade. (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019)

E, também, considera fundamental que o professor reconheça a importância do Resgatando, em que:

Além dos laços da sociabilidade, um fator social que se realiza no contexto do processo educativo, ele é intelectualmente indispensável, por constitui-se num tempo e espaço de conversação livre sobre o conceito educativo, via questões elaboradas pelo professor, com a finalidade de eles reconhecerem que suas ideias iniciais, constituem o ponto de partida do processo de educativo, pois, é a partir delas, que o professor dá continuidade ao desenvolvimento da M.M.D. (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019)

E, assim, nesta Etapa,

busca-se um ponto de partida para o processo educativo, por intermédio de diferentes modalidades de linguagens, o qual, provisoriamente, torna-se comum ao aluno e ao professor, São as ideias iniciais dos alunos sobre o conceito científico ensinado que, ainda de forma confusa, expressa a realidade cotidiana do aluno, exigindo respeito do professor e dos demais alunos, por ser ela, a realidade que lhe foi objetivamente (im)posta, seu ponto de partida para compreender o conceito científico ensinado. (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019)

A escola não deve ser responsável sozinha, pelas questões sociais que cada vez mais estão sendo demandadas a ela, como mostra esta pesquisa. E, neste aspecto, Arnoni (2007, 2008, 2012, 2014, 2018, 2019) inicia uma caminhada que perspectiva a possibilidade de o professor promover a aprendizagem de alunos excluídos pela sociedade, pela sua efetiva participação no processo educativo, vivenciando as Etapas metodológicas da Metodologia da Mediação Dialética, a M.M.D...

Paremos para refletir! Em uma sociedade que a classe economicamente favorecida delibera sobre a classe menos favorecida e que interesses pessoais estão acima dos interesses coletivos/humanos, é possível a inclusão escolar? É possível o aluno ser incluído efetivamente no processo educativo, beneficiando-se do saber sistematizado? Para refletirmos um pouco mais, Marx (1975, p.88) acrescenta que,

[...] a estrutura do processo vital da sociedade, ou seja, desse processo de produção material, só poderá desprender-se do seu véu nebuloso e místico, no dia em que for obra de homens livremente associados, submetida a seu controle consciente e planejado.

Esses apontamentos nos remetem a pensarmos que será possível uma mudança significativa no processo inclusivo no Brasil se houver superação dessa estrutura capitalista vigente. Enquanto o principal objetivo for à diminuição do ônus gerado ao poder público, em detrimento do processo hominização<sup>57</sup> e humanização, dificilmente alcançaremos a emancipação humana.

Observa-se que, o direito outorgado as pessoas que pertencem à educação especial são inquestionáveis, contudo, o poder público deve ater-se não só a questões econômicas, mas uma educação voltada emancipação humana, caso contrário, esse objetivo comum é contraditório. Para entendermos um pouco melhor, Tonet (2005, p.16) salienta que:

(...) as objetivações **democráticas** (divisão de poderes, eleições periódicas, rotatividade do poder, etc.) são tão importantes quanto os **direitos civis, políticos e sociais** e que não podem ser suprimidos, mas liberados pelos entraves do capital, assumindo uma nova qualidade e podendo desenvolver-se plenamente. Só assim, a democracia/cidadania passa a ser o “espaço indefinidamente aberto de construção de uma humanidade efetivamente livre”<sup>58</sup>, contribuindo para explicitar as determinações essenciais do gênero humano.

Neste aspecto, conclui-se que, a educação escolar tem um papel importante para a construção de uma sociedade emancipada, principalmente porque a escola não deve formar apenas cidadãos, mas formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e que corroborem com uma sociedade mais igualitária a todos.

A partir desta consciência, as pessoas são capazes de compreender a realidade posta e compreender-se. O autor enfatiza a importância ativa do indivíduo no seu processo de aprendizagem.

É preciso que tenham consciência de seus direitos e deveres, e que sejam capazes de intervir ativamente na construção de uma ordem social mais justa. Para isto, [...] é necessário enfatizar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem; a aprendizagem crítica; a compreensão crítica por experiências por eles mesmos; a compreensão da importância dos valores; o conhecimento das forças ideológicas que influenciam a vida dos alunos, etc. (TONET, 2005, p.18)

Neste viés, a educação inclusiva deve ser muito mais que a implantação (im) posta de direitos estabelecidos por documentos, diretrizes e legislações educacionais, é necessária sua implementação (efetivação) nas escolas, oferecendo insumos para que as crianças se beneficiem da aprendizagem conceitual pelo processo educativo. Os fundamentos ontológicos lukacsianos,

---

57 Terminologia utilizado por Ivo Tonet.

58 Destaque do autor.

em especial a categoria da totalidade, fomenta-nos a compreensão acerca das dimensões naturais e sociais (humanas) desse processo inclusivo.

Nesses estudos, compreende-se que a totalidade é dinâmica e complexa, e se estabelece nas relações naturais e humanas/sociais, movidas por contradições, desvendando as determinações postas pela realidade. O homem, enquanto ser social será capaz de compreender a realidade em que vive e atuar sobre ela.

A partir desta perspectiva de totalidade, compreende-se que a objetividade e a subjetividade se fazem indispensáveis como resultados da práxis humana, e se constituem como uma unidade indissolúvel. Então, conclui-se que a práxis humana é a atividade mediadora, que faz com que a determinação recíproca destes dois momentos se origine na realidade social.

A objetividade (mundo real) é marcada por intervenções e modificações realizadas pela atividade humana, transformando-se e transformando-a. Essas transformações acontecem subjetividade. Assim, a objetividade (mesmo sendo uma construção realizada pelos sujeitos) é superada pela subjetividade através da construção do conhecimento produzido pela interação com o mundo social e natural. Para Tonet (2005, p.25) o plano do conhecimento, está na passagem da objetividade para subjetividade, e não é considerada apenas uma conquista fundamental, mas o verdadeiro caminho para o conhecimento científico.

Dentro deste todo complexo, da educação especial, é necessário entender as partes deste todo, que interagem e se conectam, criando e criando-se, através do processo dialético.

A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa. (KOSIK, 2010, p. 18)

Neste estudo, destaca-se que é função da dialética apontar de onde provêm os fenômenos, como os mesmos se constituem e quais suas (inter) dependências. Neste contexto, as relações de implantação e implementação de tais políticas inclusivas. Dentro deste todo complexo, concluímos que a autoconstrução humana não será alcançada apenas com promulgações de leis, decretos e documentos norteadores da área, mas com investimentos humanos que possam contribuir com esse processo educativo efetivo.

Lombardi (2016) destaca que para que ocorra um processo educativo efetivo, são necessárias mudanças estruturais, organizacionais, humanas e formativas.

Existem fragilidades e imprecisões na definição dos parâmetros da educação inclusiva que precisam ser corrigidos. Isto é preocupante porque estas fragilidades se

materializam cotidianamente restringindo a oferta de políticas públicas adequadamente formuladas que garantam espaço, material, número de profissionais suficientes e capacitados para trabalhar com educação inclusiva nas escolas; também, refletem na qualidade das políticas públicas que comprometem a organização do serviço de saúde responsável pelo diagnóstico precoce e o acompanhamento necessário.

Se essa operacionalização de insumos necessários para que a implementação de tais políticas educacionais não acontecer, Saviani (2014), afirma que cada vez mais “se joga para sociedade todas as responsabilidades, invertendo a lógica: no lugar de educação ser direito de todos e dever do Estado, acaba sendo dever de todos e direito do Estado”.

Nesse contexto, com o aumento expressivo no índice de matrícula de alunos PAEE no ensino regular, demandou aos educadores envolvidos nesse processo inclusivo, uma organização teórica e metodológica que contemplasse a diversidade. Para esse atendimento didático-pedagógico, são necessárias ações relacionadas ao planejar, desenvolver e avaliar processualmente a atividade educativa é fundamental.

Além, do conhecimento didático-pedagógico, o professor precisa compreender as características biopsicossociais presentes nos alunos com TEA. Esse conhecimento científico, clínico, corrobora para a compreensão das acentuadas dificuldades de socialização, comunicação e comportamento, indispensáveis para pensar-se sobre o processo educativo. Diante de tantas especificidades presentes no cotidiano escolar, o apoio da equipe multidisciplinar e do profissional de apoio ao professor, são requisitos indispensáveis para a segurança do processo de ensino e aprendizagem.

Diante dos pressupostos teóricos e metodológicos, presentes, na Metodologia da Mediação Dialética, o professor compreende que a linguagem é responsável pela mediação dialética entre o aluno e o professor, e por veicular e dialetizar o conhecimento entre ambos no desenvolvimento do processo educativo, permitindo a aprendizagem conceitual.

E, nesse aspecto, centramo-nos inicialmente na etapa do Resgatando, considerando-a como fundamental para o processo e para o desenvolvimento das etapas seguintes. Essa primeira etapa metodológica da M.M.D., permite ao professor identificar uma modalidade de linguagem, que lhe viabilizará a interação entre no desenvolvimento da atividade educativa respeitando as suas especificidades. Pautamo-nos também, em conhecimentos a respeito do desenvolvimento humano, em especial, sobre a linguagem, e das condições socioeconômicas e culturais, para apreender-se como ponto de partida do processo educativo, permitindo ao aluno a superação de suas ideias iniciais, via aprendizagem conceitual.

Nossos aspectos conclusivos referem-se à relação pedagógica entre o aluno com TEA e o professor, via mediação dialética. E, a possibilidade de garantir ao aluno com TEA sua participação no processo educativo, individualmente, permitindo a aprendizagem conceitual, via proposições teóricas e metodológicas da M.M.D.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Salete Regiane Monteiro. **A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental: ponto de vista do professor**. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.
- AFONSO, S. R. M.; OLIVEIRA, A. A. S. **Inclusão de Crianças com autismo: notas preliminares sobre o pensar do professor**. Bauru: Mimesis, v.33, n.2. p. 245-256, 2012.
- ARAÚJO Ceres; SCHWARTZMAN, José Salomão (Org.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.
- ARNONI, M.E.B. Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D. – excertos e delineamentos. **Grupo de pesquisa “Ensino, aprendizagem e conceito educativo na Metodologia da Mediação Dialética: dimensão ontopedagógica e didática da atividade educativa**. GPMMD 2020. [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6024133524404473](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6024133524404473)
- ARNONI, M.E.B. Teoria Pedagógica da Mediação Dialética: uma abordagem ontológica do processo educativo. In: NETO, Humberto Pericelli. (Org). **Ensino & Teoria: Diálogos entre epistemologia e ontologia**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.
- ARNONI, M.E.B. Análise histórico-ontológica da aula: uma introdução à práxis educativa. In: X SEMINÁRIO DE LA RED ESTRADO. Derecho a la educación, políticas educativas y trabajo docente em América Latina. **Anais...**Salvador/Bahia: Brasil. 2014.
- ARNONI, M.E.B. **Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula**. Revista Educação e Emancipação, São Luís/MA, v.5, jul/dez., 2012.
- ARNONI, M.E.B. Metodologia da Mediação Dialética na ampliação dos princípios dialéticos em uma aula: superando a interpretação filosófica. In: GRANVILLE, M.A. (Org.). **Sala de aula: ensino e aprendizagem**. Campinas: Papirus, p. 225-246, 2008.
- ARNONI, M. E.B.; ALMEIDA, J.L.V.; OLIVEIRA, E.M. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- ASSUMPÇÃO, Francisco Baptista Jr. (Org.). **Autismo Infantil – Novas Tendências e Perspectivas**. 2ª ed. São Paulo: Atheneu, 2015.
- BARROCO, S. M. S. **Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para psicologia e educação atual**. 2007. 441f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 2007.
- BEYER, H. O. Por que Lev Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 26, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: 2015.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA nº 24.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. SECADI: DPEE, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, Série F. Comunicação e Educação em Saúde, 2013.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Transtorno do espectro autista - altera o § 3o do art. 88 da Lei n. 8.112, de 11 dezembro de 1990. 2012.

BRASIL. **Decreto Nº 7611/11** – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 4/10** – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2010.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2/2001** – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, 2000

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** 2ª ed. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humano, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação – Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. **Política da Educação Especial.** Brasília: Ministério da Educação, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Brasília: Ministério da Educação, 1990.

BRASIL. **Constituição Federal,** 1988.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau.** Brasília: Ministério da Educação, 1971.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** Congresso Nacional, 1961.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo: Suplemento 1, v. 28, p. 47-53, 2006.

BOSA, C. A. Sinais precoces de comprometimento social no autismo: evidências e controvérsias. In: CAMARGOS Jr., W. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio**. Brasília, DF: CORDE, p. 42-47, 2005.

BUENO, J. G. S. A Produção Acadêmica sobre a Inclusão Escolar e Educação Inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília-DF: CAPES – PROESP, p. 31-47, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Ensino Colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das diferenças**. Bauru: UNESP - FC, p. 67-108, 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

CME - **DELIBERAÇÃO Nº 01/07** – Fixa normas para a Educação Inclusiva no Sistema Municipal de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto- SP, 2007.

**DSM V - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Tradução de Maria Inês Correa Nascimento. Revisão Técnica Aristides Volpato Cordiolo. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed., São Paulo: Atlas, 2002.

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições pra implementação de políticas da educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 689-715, out. 2006. Disponível em <http://cedes.unicamp.br>

LOMBARDI, A. B. As inconsistências da legislação sobre o AEE: uma observação que demanda atenção interdisciplinar e intersetorial da educação e da saúde. Rio de Janeiro: **Labore**, 2012. Acesso em 14/12/2019.  
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/26430/19017>

LUKÀCS, Georgy. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução Nélío Schneider. 1ª ed.- São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

LOPES-HERRERA, S. A. Transtornos da linguagem expressiva nos portadores de transtorno invasivo do desenvolvimento. In: CAMARGOS Jr., W. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio**. Brasília: CORDE, p. 168-173, 2005.

LURIA, A. R.; LEONTIEV. A. N.; VIGOTSKI, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4ª ed. São Paulo: Ícone, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E.G., A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MESZÁROS, I. **A educação para além do Capital.** Tradução Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MILANEZ, S. G.C., OLIVEIRA, A.A.S., MISQUIATTI, A.R.N. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais de desenvolvimento.** São Paulo: Cultura Acadêmica: Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. A formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada? In: PINHO, S. Z. (Org.). **Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação.** São Paulo: Ed. UNESP, p. 257-271, 2009.

ORRÚ, S. E. O Perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, Brasília - DF, v. 4, n. 1, p. 1699-1709, 2013.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ORRÚ, S. E. A Formação de professores e a educação de autistas. **OEI – Revista Ibero-americana de Educación**, [S.l.], 1999.

PADILHA, Anna. Maria. Lunardi. “Ensino Inclusivo”: uma expressão incorreta. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. (Org.). **Re’discutindo a inclusão.** Londrina: ABPEP - Série Estudos Disciplinares de Educação Especial, n. 4, p. 5-20, 2009.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Educação Inclusiva: já se falou muito sobre ela? **Revista Educação Foco.** Juiz de Fora, Ed. Especial, p. 313-332, fev. 2015.

PERISSINOTO, J. Linguagem e comunicação nas desordens do espectro autístico In: ARAÚJO. C., SCHWARTZMAN. J. S. (Org.) **Transtornos do espectro do autismo.** São Paulo: Memnon, 2011.

PERTILE. E.B; ROSSETTO. E. As políticas de inclusão e a educação escolar: contrapontos necessários. **Revista Educação.** Porto Alegre, v.39, n.3, p.334-343, set.-dez.2016

PINO, A. **A criança e seu meio: contribuições de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação.** Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(A), p. 741-756

RAPIN, I.; TUCHMAN, R. F.; Onde estamos: visão geral e definições. In: TUCHMAN, R.; RAPIN, I. **Autismo: abordagem neurológica**. Tradução Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, p. 17-34, 2009.

RAPIN, I. Linguagem e comunicação: avaliação clínica e diagnóstico diferencial. In: TUCHMAN, R.; RAPIN, I. **Autismo: abordagem neurológica**. Tradução Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, p. 67-83, 2009.

ROSENBERG, R. História do autismo no mundo. In: ARAÚJO, C., SCHWARTZMAN, J. S. (Orgs.) **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SALLE, E. et al. Autismo Infantil: sinais e sintomas. In: CAMARGOS Jr., W. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio**. Brasília: CORDE, p. 11-15, 2005.

SCHWARTZMAN, J.S. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 2003.

SME - SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução SME Nº 16/2011**. Dispõe sobre a regulamentação dos Núcleos de Atendimento Educacional Especializados (NAEE). São José do Rio Preto, 2011.

SME - SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução SME Nº 02/2018**. Altera dispositivos da Resolução nº 16 de 13 de novembro de 2011. São José do Rio Preto, 2011.

SME - SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Proposituras da Câmara de Articulação da Educação Especial**, São José do Rio Preto, 2017.

SUPLINO, M. **Inclusão escolar de alunos com autismo**. Rio de Janeiro: Centro Ann Sullivan do Brasil, 2009.

TONET, IVO. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.23, n.02, p.469-484, jul./dez. 2005.  
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9809>

TONET, IVO. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2005. Disponível para acesso: [http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO\\_CIDADANIA\\_E\\_EMANCIPACAO\\_HUMANA.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf).

VIGOTSKI, Lev Seminovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Ridendo Castigat Mores, Ed. Eletrônica, 2009. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>

VIGOTSKI, Lev Seminovitch. **A formação social da mente**. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

VIGOTSKI, Lev Seminovitch. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas**. Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

## ANEXO 1 - Termo de Aceite pelo Comitê de Ética

|                                                                                                                          |                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>UNESP - INSTITUTO DE<br/>BIOCIÊNCIAS LETRAS E<br/>CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS<br/>DE SÃO JOSÉ DO RIO<br/>PRETO/IBILCE</b> |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|

### COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** As políticas públicas e a inclusão de autistas na rede regular: um olhar ontológico.

**Pesquisador:** MARCELA SCOTTI MARIN SILVA

**Versão:** 2

**CAAE:** 08277719.5.0000.5466

**Instituição Proponente:** Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas/ Campus de São José do Rio Preto

#### DADOS DO COMPROVANTE

**Número do Comprovante:** 014781/2019

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto As políticas públicas e a inclusão de autistas na rede regular: um olhar ontológico, que tem como pesquisador responsável MARCELA SCOTTI MARIN SILVA, foi recebido para análise ética no CEP UNESP - Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas/ Campus de São José do Rio Preto/IBILCE em 20/02/2019 às 16:54.

|                                         |                                         |                                        |  |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------|--|
| <b>Endereço:</b> CRISTOVAO COLOMBO 2265 |                                         |                                        |  |
| <b>Bairro:</b> JARDIM NAZARETH          | <b>CEP:</b> 15.054-000                  |                                        |  |
| <b>UF:</b> SP                           | <b>Município:</b> SÃO JOSÉ DO RIO PRETO |                                        |  |
| <b>Telefone:</b> (17)3221-2545          | <b>Fax:</b> (17)3221-2500               | <b>E-mail:</b> cemlabm@ibilce.unesp.br |  |

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS LETRAS E  
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS  
DE SÃO JOSÉ DO RIO  
PRETO/IBILCE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** As políticas públicas e a inclusão de autistas na rede regular: um olhar ontológico.

**Pesquisador:** MARCELA SCOTTI MARIN SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 08277719.5.0000.5466

**Instituição Proponente:** Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas/ Campus de São José do

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DA NOTIFICAÇÃO**

**Tipo de Notificação:** Envio de Relatório Parcial

**Detalhe:**

**Justificativa:** Segue o relatório parcial.

**Data do Envio:** 23/09/2019

**Situação da Notificação:** Parecer Consubstanciado Emitido

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.064.516

**Apresentação da Notificação:**

Na presente notificação a pesquisadora informa que a pesquisa não terá contato com pessoas, sendo realizada somente uma pesquisa bibliográfica e documental.

**Objetivo da Notificação:**

Informar que a pesquisa não terá a participação de pessoas e que se restringirá a uma pesquisa bibliográfica e documental.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Não há devido à alteração informada pela pesquisadora.

**Comentários e Considerações sobre a Notificação:**

A pesquisadora informa uma mudança na metodologia, modificando a necessidade da avaliação

**Endereço:** CRISTOVAO COLOMBO 2265

**Bairro:** JARDIM NAZARETH

**CEP:** 13.064-000

**UF:** SP

**Município:** SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

**Telefone:** (17)3221-2545

**Fax:** (17)3221-2500

**E-mail:** camilabm@ibilce.unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS LETRAS E  
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS  
DE SÃO JOSÉ DO RIO  
PRETO/IBILCE**



Continuação do Parecer: 4.064.510

deste Comitê.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora informa uma mudança na metodologia, modificando a necessidade da avaliação deste Comitê.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Acatar a alteração informada pela pesquisadora.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião ordinária de 19 de maio de 2020, deliberou, por unanimidade, pela aprovação do Relatório Parcial apresentado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento             | Arquivo                | Postagem               | Autor                         | Situação |
|----------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------------|----------|
| Envio de Relatório Parcial | relatorio_parcial.docx | 23/09/2019<br>15:48:59 | MARCELA SCOTTI<br>MARIN SILVA | Postado  |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO JOSE DO RIO PRETO, 02 de Junho de 2020

Assinado por:

**Andrea Carla da Silva Barretto**  
(Coordenador(a))

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265  
Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 15.054-000  
UF: SP Município: SAO JOSE DO RIO PRETO  
Telefone: (17)3221-2545 Fax: (17)3221-2500 E-mail: camilabm@ibilce.unesp.br