

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MURILO RESENDE

NARRATIVAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO A UM ALUNO COM TEA

BAURU-SP

2023

MURILO RESENDE

NARRATIVAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO A UM ALUNO COM TEA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Ma. Aletéia Cristina Bergamin

BAURU - SP
2023

R433n Resende, Murilo
Narrativas de mediação pedagógica junto a um aluno com TEA /
Murilo Resende. -- Bauru, 2023
56 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências,
Bauru
Orientadora: Aletéia Cristina Bergamin

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Educação infantil. 3.
Mediação pedagógica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Resende, Murilo.

Narrativas de Mediação Pedagógica Junto a um Aluno com TEA / Murilo Resende, 2023.

56 f.

Orientador(a): Aletéia Cristina Bergamin

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Educação Infantil.
3. Mediação pedagógica. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Murilo Resende

NARRATIVAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA JUNTO A UM ALUNO COM TEA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Ma. Aletéia Cristina Bergamin

Banca examinadora:

Professora Mestre Orientadora Aletéia Cristina Bergamin
Faculdade de Ciências, UNESP - Bauru

Professora Doutora Eliana Marques Zanata
Faculdade de Ciências, UNESP - Bauru

Professora Doutora Kátia de Abreu Fonseca
Secretaria da Educação Municipal de Bauru - SP

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais, por acreditarem na educação, mesmo sem conseguirem concluir os seus estudos e também ao incentivo pela aprendizagem que eles me proporcionaram, sempre almejando o melhor e ofertando todo o meu acesso à escola.

Em segundo lugar, queria expressar minha enorme gratidão pelos professores, companheiros de trabalho, que me acolheram no colégio e tiveram paciência e empenho para ensinar aos alunos e a mim, que estou em constante aprendizagem.

Quero agradecer as minhas amigas que foram de grande importância durante a minha trajetória na universidade, na qual pude conhecer pessoas que se tornaram a minha família durante a minha experiência morando em outra cidade.

Gostaria imensamente de agradecer à minha orientadora Aletéia Cristina Bergamin, por todo cuidado e atenção nesse processo de construção desta pesquisa, na qual sem ela não se realizaria.

Também gostaria de agradecer a banca, Eliana Marques Zanata, Katia de Abreu Fonseca, Maria Beatriz Campos Lara, Janaína Gasparoto Fusco, por aceitarem o meu convite e participarem desse processo, contribuindo com a pesquisa.

E por último, queria agradecer aos meus companheiros de faculdade e de trabalho, que durante esses anos participaram ativamente em minha formação como educador, contribuindo para um crescimento profissional e pessoal.

“Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.”
(Manoel de Barros)

RESUMO

Na busca da compreensão das próprias experiências de um educador em formação enquanto estudante de Pedagogia e profissional da Educação Infantil, este estudo objetivou escrever uma narrativa de autoanálise da própria atuação como mediador pedagógico de um aluno com Transtorno do Espectro Autista. Trata-se de uma pesquisa que constitui-se em uma narrativa com aplicação reflexiva que apresenta-se em três seções: na primeira, houve um levantamento teórico sobre a criança com Transtorno do Espectro Autista em uma sala de aula da Educação Infantil; na segunda, há a descrição do contexto de atuação do mediador de um aluno com Transtorno do Espectro Autista em uma escola privada; e na terceira, uma análise à luz da literatura sobre pontos positivos e lacunas a serem preenchidas a respeito da atuação do profissional que acompanha aluno com Transtorno do Espectro Autista. O estudo proporcionou reflexões sobre a própria prática pedagógica do professor em formação atuando como mediador pedagógico em práticas inclusivas e demonstrou necessidades formativas para que cada vez mais a escola esteja preparada para esse público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Mediação pedagógica.

ABSTRACT

In search of understanding the own experiences of an educator in training as a Pedagogy student and Early Childhood Education professional, this study aimed to write a self-analysis narrative of his own role as a pedagogical mediator for a student with Autism Spectrum Disorder. This is research that consists of a narrative with reflective application that is presented in three sections: in the first, there was a theoretical survey on children with Autism Spectrum Disorder in an Early Childhood Education classroom; in the second, there is a description of the context in which the mediator works for a student with Autism Spectrum Disorder in a private school; and in the third, an analysis in light of the literature on positive points and gaps to be filled regarding the role of professionals who accompany students with Autism Spectrum Disorder. The study provided reflections on the pedagogical practice of the teacher in training acting as a pedagogical mediator in inclusive practices and demonstrated training needs so that the school is increasingly prepared for this target audience of Special Education.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Early Childhood Education. Pedagogical Mediation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANVISA - Agência de Vigilância Sanitária

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

ESEE - Elegível aos Serviços da Educação Especial

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PAE - Profissional de Apoio Escolar

PAEE - Público-Alvo da Educação Especial

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Plano Nacional de Educação Especial

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TEA - Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 Percalços da infância no contexto do desenvolvimento atípico | 18 |
| 1.2 A criança com TEA | 22 |
| 2. METODOLOGIA..... | 26 |
| 2.1 Contextualização do local de pesquisa | 26 |
| 2.2 Período da narrativa | 27 |
| 2.3 Procedimentos de coleta de dados | 28 |
| 2.4 Análise dos dados..... | 28 |
| 2.5 Delineamento da pesquisa..... | 28 |
| 3. A CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que diz a literatura..... | 29 |
| 4. ALUNO COM TEA E EU: narrativas da nossa trajetória | 37 |
| 5. O PAPEL DO PROFISSIONAL RESPONSÁVEL PELAS MEDIAÇÕES DO ALUNO COM TEA | 43 |
| 6. DISCUSSÃO DAS SEÇÕES DO ESTUDO | 47 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 49 |
| Referências | 51 |

APRESENTAÇÃO

Para iniciar a apresentação do meu trabalho, contarei um pouco da minha trajetória na educação e os motivos que me impulsionaram a pesquisar sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ingressei na Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru em 2019, mas foi somente em 2020 que pude vivenciar a rotina escolar por meio de um estágio remunerado em um colégio particular, no qual iniciei meu trabalho no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, acompanhando uma turma de 4º ano e foi lá o meu primeiro contato com a Educação Especial, onde acompanhei um aluno com hipoplasia cerebelar em vários momentos da rotina escolar.

Em 2021, fui contratado pelo colégio na função de mediador de crianças Público-Alvo da Educação Especial, na qual atuava em uma sala de Infantil 3 da Educação Infantil com um aluno que apresentava um comportamento atípico e estava sob observação, mas ainda não possuía laudo médico sobre sua condição. Foi nesse período que me inseri por completo na Educação Especial e inclusiva, passando a ter formações com um direcionamento pedagógico e psicológico por parte da equipe gestora da educação inclusiva do colégio. Ao longo do caminho, pude ter contato direto com a família do aluno acompanhado e com a equipe de apoio terapêutico externa, que passou a observar o comportamento e desenvolvimento do educando mediado.

Foi no final do ano de 2021 que o educando que eu acompanhava foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. No próximo ano buscamos um alinhamento pedagógico junto com a equipe terapêutica, trabalhando os mesmos conteúdos e utilizando as mesmas estratégias.

Em 2022, iniciamos o ano no Infantil 4, com novos colegas de sala e novos professores. O período de adaptação passou rápido, então podemos ver avanços significativos na comunicação do educando e em sua socialização com os novos amigos. Foi no meio do ano que começou o uso de medicação, indicado por um neurologista e por meio de uma habituação durante uns meses, mas que logo apresentou grandes resultados. Nesse ano também, tive contato com outro aluno da sala do lado, que apresentava um comportamento externalizante a qualquer rejeição que tivesse, porém não possuía laudo, o qual mais tarde apresentou diagnóstico de

Transtorno do Espectro Autista. No ano seguinte, fiquei responsável por sua mediação.

E hoje, acompanho esses dois alunos na turma de Infantil 5, na qual em processo de transição para o Ensino Fundamental, pudemos nos familiarizar uns com os outros, em um trabalho de socialização incluindo as outras crianças da sala, que reconhecem os amigos com suas particularidades e se respeitam, se ajudam no ambiente escolar também fora dele. Apesar de dificuldades diárias apresentadas por toda criança, viemos construindo um belo trabalho de empatia e reconhecimento com as crianças, na qual é percebido carinho e compreensão aos colegas com Transtorno do Espectro Autista.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão do desenvolvimento de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) atravessa o conceito de infância e concomitantemente o conhecimento de quem é o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), portanto, a presente pesquisa traz um caminhar entre essa temática, transitando por estudos teóricos e reflexões da prática de quem acompanha este público.

Dentro desse contexto, nota-se que a história de construção do conceito da infância é longa e ainda está se constituindo. Demorou para que as Ciências Humanas e Sociais colocassem a criança como o objeto central de suas pesquisas e mais ainda, para que seus estudos observassem com atenção a relação entre sociedade, infância e escola. Como a criança representa o mundo é uma procura relativamente recente, que tem como objetivo compreender o complexo e heterogêneo processo de construção social da infância e a função que a instituição escolar vem desempenhando diante dessa “novidade” (Lustig; Carlos; Mendes, 2014).

Ariès (1978) destaca que foi a partir do século XVII que começou uma evolução sobre os temas voltados à criança, no qual a palavra infância passou a ter o sentido que tem atualmente, ou seja, um período que vai do nascimento até os doze anos em média. Nessa análise feita da obra sobre a história da infância pelo autor, concede dizer que somente a partir do século XIX, se constrói, no Brasil como em outros lugares do mundo, uma preocupação sobre essa fase da vida. Ele também descreve que a compreensão da criança como um ser social, é da era Moderna, pois antes a criança logo quando apresentava certa independência física, já era inserida no meio dos adultos, sem ter o desenvolvimento infantil que se conhece atualmente.

Lustig, Carlos e Mendes (2014) afirmam que Kuhlmann (2010) se contrapõe ao pensamento de Ariès, afirmando que o sentimento de infância não seria inexistente na Idade Média ou em tempos antigos, mas sim se construiu de uma forma não linear, porém evolutiva.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e

considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (Kulhman, 2010 *apud* Lustig; Carlos; Mendes, 2014, p.7).

Pereira (2022) em sua obra “Projetos de trabalho na Educação Infantil”, traz a Sociologia da Infância como aporte teórico do estudo sobre criança e infância, afirmando que ela “compreende a criança, a infância, sua realidade social e seu contexto” (p.18), ou seja, busca-se entender de maneira interpretativa e considerando os fatores demográficos, econômicos e sociais. Modifica-se então, o olhar sobre a infância de acordo com a sociedade em que se vive.

Dessa forma, pelos estudos da Sociologia da Infância,

a infância é contemplada como atemporal, por entender a infância como uma estrutura construída socialmente pelas crianças, e mesmo que seus membros cresçam ela não deixa de existir, ela não se finda, e as culturas infantis produzidas são criadas no momento que são vividas e permanecem para outros que viverão, considerando a criança como sujeito ativa e produtora sempre (Pereira, 2022, p. 19).

Nessa linha de pensamento, a autora Kramer (2006) em sua obra “A infância e sua singularidade”, expõe, por meio de um estudo social da infância, que em uma sociedade desigual, as crianças desempenham diferentes papéis em diversos contextos e que a infância moderna foi moldada com base nas crianças de classe média, que dispunham de recursos financeiros, tempo e espaço de lazer. Dessa forma, julga-se que é necessário considerar os aspectos sociais, políticos e culturais, pois são eles que diferenciam o processo de socialização de crianças e também adultos, como ela cita:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade (Kramer, 2006, p.14).

Postman (1999) em sua obra “O Desaparecimento da Infância” diz que “depois dos séculos dezesseis e dezessete reconheceu-se que a infância existia, que era uma característica da ordem natural das coisas” (p. 51). Logo posteriormente relata que no século XVIII a ideia de que o Estado tinha o dever de operar como protetor da criança, foi totalmente radical e incomum. Além de que o fato do governo ter assumido a criança como responsabilidade, conectou outras esferas da sociedade, como a família, a escola e a sociedade, atraindo, de certa forma, olhares de intelectuais que observavam o mundo infantil com mais atenção.

Segundo Melo (2020), nesse mesmo período, no Brasil, crianças estiveram à mercê das primeiras políticas assistencialistas criadas para cuidado e proteção de infantes abandonados, a Roda dos Expostos ou Roda dos Enjeitados, na qual cada bebê rejeitado era registrado em um livro de matrículas de expostos e entregue a uma ama de leite durante três anos. Após esse período, essas crianças, deveriam ser enviadas a uma ama-seca por mais sete anos e depois entregues ao juiz dos órfãos. A princípio, a assistência era responsabilidade municipal, mas como as câmaras responsáveis descumpriam com seu papel assistencialista, as Santas Casas ficaram com o cuidado dos expostos, criando a Roda dos Expostos. Esse sistema inventado na Europa, foi bem recebido aqui no Brasil que era na época uma colônia e perdurou de 1726 até a década de 1950. Quase por um século e meio, a roda foi praticamente a única assistência à criança abandonada no país.

Nota-se que não existia uma identidade infantil instituída, bastava-se ver a criança completar sete anos que logo era introduzida no mundo adulto. Desse modo, a busca por uma identidade de infância no Brasil, que a desigualasse da sociedade adulta, permanecia procurando seu caminho até a primeira metade do século XIX.

Não haveria, portanto, uma identidade infantil formada, haja vista que ao completar sete anos de idade, como mostra o historiador Luiz Lima Vailati, a criança se inseriria no mundo adulto, assumindo o lugar social que lhe foi reservado. Desse modo, a infância no Brasil ainda continuaria traçando seu caminho de busca por uma identidade que a diferenciasse da sociedade adulta até, pelo menos, a primeira metade do século XIX (Melo, 2020, p. 3).

Melo (2020) retrata o Brasil republicano (1889-1930) que com o fim da escravidão e consolidando um novo regime político, sofreu mudanças nos anos iniciais dessa república. Isso implica no que acontecia no momento, como a implementação dos ideais de modernização europeus e a urbanização, que com a abolição da escravatura, muitos agentes sociais como ex-escravizados e filhos de escravizados migraram para a cidade em busca de emprego e moradia, o que ocasionou um progressismo crescimento populacional. O Estado vendo isso como um problema social para a ideologia modernizante, afastou as classes populares para as periferias. Essa distinção do *status* social se fez presente na organização de espaços públicos e em políticas sociais voltadas à família e à infância.

Dessa forma, Melo (2020) conclui que esse processo se deu a partir de uma formulação de uma série de projetos de lei que resultaram no primeiro Código de

Menores, em 1927, tendo sua importância no âmbito legal para o processo de construção da infância brasileira nas primeiras décadas do século XX.

Dentro de contexto, Rinizzi (2008) reflete sobre a discussão sobre o significado social da infância durante o século XIX, na passagem do regime monárquico para o republicano que evidencia ter acontecido por meio de um “complexo aparato médico-jurídico-assistencial” (p. 26), no qual as metas foram estabelecidas e definidas pela elite e tinham como propósito: salvar a criança para transformar o Brasil. O investimento na infância passou a ser visto como civilizador ao país, o que acaba por desmistificar a ideia humanitária e científica sobre as medidas de proteção da infância proposta pelos reformadores sociais da época.

Freitas (2003) em sua obra “História social da infância no Brasil” destaca que só a partir de 1960 houve considerável mudança de orientação e modelo de assistência da infância abandonada, “o Estado assume enfim sua responsabilidade sobre a assistência à infância e à adolescência desvalidas, e estas tornam-se sujeitos de direito, pela primeira vez na História” (p. 79).

Dentro desse processo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394, sancionada em 1996, estabelece as diretrizes básicas da educação nacional da educação básica e assegura no artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, p.1).

Atendendo a LDB, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil- RCNEI (Brasil, 1998), documento elaborado conjuntamente por profissionais que atuam diretamente com as crianças, representa um avanço para a Educação Infantil. Dentre os princípios embasados no exercício da cidadania, considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de 0 a 6 anos, o referencial curricular destaca “a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma” (Brasil, 1998, p.13). Algo preconizado por Mielnik (1977), ao afirmar que é no pertencimento aos grupos sociais, que o sujeito constrói valores e normas que formam sua identidade social.

Conforme discorre o RCNEI (Brasil, 1998), com a maior consciência da sociedade em relação a importância das experiências na primeira infância,

movimentou demandas para que crianças de 0 a 6 anos tivessem direito a uma educação institucional. Com a mudança ocorrida, o referencial ainda reafirma a LDB (Brasil, 1996) quanto ao vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação, considerando como a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

Com isso, a Educação Infantil ganhou o foco das atenções, pelo fato de ser reconhecida como um dever do Estado com a Educação e também pela importância que tem no desenvolvimento da criança. Pinheiro e Ziede (2014), defendem que a criança não possui a lógica de pensamento do adulto, pois ainda não dispõe de recursos simbólicos e psíquicos para isso. Então, é a partir da interação do sujeito com os inúmeros ambientes sociais, principalmente com o adulto, que ela irá se desenvolver e construir seus valores morais. Esse processo além de requerer tempo, é de grande responsabilidade, no que diz respeito a uma formação social do ser humano.

De acordo com Piaget (2003), as crianças de 5 e 6 anos de idade encontram-se no estágio do pensamento pré-operacional (2-7 anos). Conhecido como período da função simbólica ou função semiótica, se caracteriza pelo desenvolvimento da linguagem e outras formas de representação e pelo rápido desenvolvimento conceitual. A imitação e o jogo simbólico são um conjunto de condutas que nesse estágio aparecem mais ou menos ao mesmo tempo. Por meio dessas brincadeiras que a criança “desenvolve a construção do conhecimento; faz relações de acordo com o meio que está envolvida, através das ações que executa e de atividades que são propostas e desafiadas a ela no contexto da Educação Infantil.” (Pinheiro; Ziede, 2014, p. 83). O desenho, a imagem mental e a evocação verbal também se desenvolvem nesse estágio, o que facilita a comunicação e interação das crianças em seu meio.

Com isso, Pinheiro e Ziede (2014) destacam a importância da Educação Infantil como etapa desse desenvolvimento, na qual por meio de estudos como de Piaget, se compreende as especificidades das crianças. Ao incentivar as brincadeiras, o faz-de-contas, a fantasia, automaticamente o professor incentiva a imaginação e criatividade das crianças. É na escola que devemos reaver brincadeiras e jogos como atividades indispensáveis para o desenvolvimento humano, porque abrange aspectos sociais, emocionais, cognitivos e psicomotores.

Vargas (2014) reconhece que a responsabilidade com as crianças vai além da simples introdução do ser na cultura e na sociedade, mas que é preciso ao introduzir

esses novos seres ao mundo, permitir que ajam em sua mundanidade e se tornem presença. No entanto, só se torna presença e cria-se a consciência de estar no mundo quando se reconhece como parte de um mundo recheado de diferenças e pluralidades, tornando-se componente ativo na construção do viver coletivo.

Com isso, identificar as diferenças e pluralidades é uma dificuldade que a educação precisa reconhecer e procurar romper com seus princípios de centralização, para viver em uma sociedade racional, para isto, “o ideal da educação e da escola como lugar onde acontece o educar formal é o de liberar as crianças e jovens de sua situação local, histórica e cultural para colocá-los em contato com um ponto de vista geral e racional” (Vargas, 2014, p. 5).

A grande dificuldade de consolidar uma pedagogia para a pequena infância e a composição de uma escola que a atende de maneira eficaz, requer uma quebra com os modelos simplificadores da educação infantil e exige uma reconsideração das concepções “do lugar da corporeidade, temporalidade, das emoções e da linguagem nos processos de aprendizagem” (Vargas, 104, p. 9) e de ter uma prática cada vez mais inclusiva.

1.1 Percalços da infância no contexto do desenvolvimento atípico

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), lei suprema no país, em seu artigo 205, estabelece:

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 (p.1).

Porém, o discurso democrático nem sempre corresponde às práticas das interações humanas, o que sempre acarreta a exclusão e discriminação de grupos sociais específicos, como o caso de pessoas com deficiência e condutas típicas.

A área da educação, os trabalhos com a diferença, a identidade e a diversidade são centrais para a formação de metodologias, materiais e comunicação que explicitem o que é comum e o que é diferente entre os alunos, como afirma Camargo (2017). O encontro da Educação Especial com a Educação Comum é um movimento recente, que não surgiu por acaso, mas sim como consequência das transformações

que ocorreram na sociedade e foi se estabelecendo ao longo da história, na relação do tratamento de pessoas PAEE e busca por uma educação inclusiva.

Santos (2002) passa pela trajetória das pessoas com deficiência ao longo da história e relaciona as representações sobre a deficiência com conceitos bíblicos, científicos e filosóficos que estiveram presentes em vários contextos históricos. Na Grécia, as pessoas com deficiência eram mortas, abandonadas à própria sorte ou expostas ao público, e em Roma, existia uma lei que permitia o pai extinguir a criança logo após o parto. Na Idade Média se tinha uma visão da deficiência voltada ao pecado, no qual a pessoa que nascesse com tal condição era vista como portadora de culpa/pecado. Isso se confirma até na própria Bíblia, onde se encontra a passagem:

O Senhor disse a Moisés: dize a Arão o seguinte: homem algum de tua linhagem, por todas as gerações, que tiver um defeito corporal, oferecerá o pão de Deus. Desse modo, serão excluídos todos aqueles que tiverem uma deformidade: cegos, coxos, mutilados, pessoas de membros desproporcionados (Levítico, cap. 21, vs. 16-19).

Foi no século XVII, a primeira tentativa de estudo de pessoas com deficiência, na qual os médicos alquimistas envolvidos, acreditavam e defendiam um possível tratamento para esse público. No entanto, somente no século XIX, que passaram a relatar cientificamente os fundamentos de cada deficiência de um ponto de vista clínico. Apesar desse pequeno avanço de contribuições científicas, a primeira metade do século XX ficou marcada pela grande eliminação ímpia de pessoas com deficiência pelo Nazismo (Santos, 2002).

Brandenburg e Lückmeier (2013), afirmam que no Brasil, a preocupação com as pessoas PAEE ocorreu no século XX no final da década de 50 e início dos anos 60. Dessa forma, foi se organizando, de maneira assistencial, a história da Educação Especial, por meio de pesquisas isoladas e divididas pelas deficiências, fato que colaborou para o afastamento na vida social e escolar de crianças e jovens com deficiência.

Kassar (2011) ressalta que a primeira Constituição após o Golpe de 1964 previu a criação de um plano nacional de educação. Dessa forma, leis da educação passaram a ser revistas e foi o momento oportuno para o início da formatação da Educação Especial como política de Estado, criando um órgão aliado ao Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que teve como responsabilidade elaborar e incentivar ações de Educação Especial no Brasil.

Com a criação desse órgão, encontraram subsídios na perspectiva desenvolvimentista empregada pelo regime militar à época, no qual tinha fundamentos na Teoria do Capital Humano. Dessa forma, Kassar apresentou como defendia Gallagher (1974):

um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequado pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação (Gallagher, 1974 *apud* Lustig; Kassar, 2011, p. 68).

O trecho citado, apresenta a Teoria do Capital Humano sobre a Educação Especial, isso demonstra que como todo ideal desenvolvimentista, a introdução de tais serviços fundamentou-se em sua função econômica. Sendo assim, Kassar (2011) mostra que como foco da política de estado, não houve dispensa da contribuição do setor privado, no qual o II Plano Setorial da Educação e Cultura, compreendia que ela representava o resultado da ação associada dos poderes públicos e da iniciativa particular.

Nesse contexto que a Educação Especial, aos poucos foi se introduzindo ao poder público, até o final da década de 1980. No entanto, o setor público atendeu em maioria alunos com deficiências consideradas leves e os repetentes resultantes da ineficiência da escola brasileira, os alunos que necessitavam de atendimento mais especializado, permaneceram sendo atendidos por setores privados (Kassar, 2011).

Em 1994, o Brasil foi signatário da Declaração de Salamanca, assumindo um compromisso internacional o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial, publicou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que

serve como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania.” (Brasil, 1994, p. 45) ¹

¹ Por ser uma citação direta manteve-se “pessoas portadoras de deficiências”, porém este estudo considera a terminologia atual, a qual traz, pessoas com deficiência.

Nesse cenário, Meletti e Bueno (2011), destacam a importância do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001), o qual fixou a meta de ampliação da proposta de educação infantil para 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. Por um lado, o trabalho pedagógico na Educação Infantil, como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, tem sido muito analisado e vem intensificando a presença de alunos PAEE na escola comum. Por outro, há falta de experiência e conhecimento para compreender e ajudar esse público.

Arruda (2016) destaca o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências. Em seu artigo 1º, garante ser dever do Estado, oportunizar educação às pessoas que são PAEE, visto que, para isso acontecer deve assegurar um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis educacionais, exercendo medidas individualizadas e de apoio eficiente, por meio de um ambiente favorável ao desenvolvimento acadêmico dos alunos, com oferta da Educação Especial dentro do ensino regular, além do apoio financeiro e técnico para as instituições privadas responsáveis somente pela educação especial. No artigo 2º, estabelece que a Educação Especial deve garantir o AEE integrado com o plano pedagógico da escola e de maneira que atenda as necessidades específicas do aluno.

O artigo 10º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que dispõe sobre a organização do AEE no projeto pedagógico da escola de ensino regular e entre suas institucionalizações, apresenta o professor para o exercício da docência neste atendimento (Brasil, 2009). Quanto ao artigo 13º, ele refere-se às atribuições do professor do AEE, como elaborar, produzir e organizar recursos pedagógicos que atendam as especificidades do aluno, aplicar recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula e em outros ambientes da escola, atribuir uma articulação com o professor da sala comum nos recursos pedagógicos, acessibilidades e estratégias que promovam a participação do aluno nas atividades escolares. Sobre essa Resolução, Arruda (2016) considera necessário o debate sobre as diretrizes da Educação Especial, reconhecendo a demanda de utilizar os recursos à disposição, propondo sempre um refinamento das práticas ligadas à capacidade de gestão. A autora ainda salienta a importância do professor da Educação Especial nesse contexto de mudanças potenciais para afirmar a existência de caminhos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos PAEE.

Dessa forma, compreende-se que a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 ratifica a essência da Educação Especial como ação complementar ou suplementar à escolarização de ensino comum, não mais como substitutiva como ocorria em escolas e classes especiais, afirma Arruda (2016). Nesse cenário, observa-se que houve várias conquistas no campo da legislação brasileira para assegurar os direitos ao PAEE que é constituído pelas pessoas com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação.

1.2 A criança com TEA

O TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento particularizado por um desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais e carência na interação social e comunicação, padrões de comportamentos estereotipados e repetitivos, podendo ou não apresentar um repertório restrito de atividades e interesses, segundo o Ministério da Saúde (2023).

Segundo Ribeiro (2023), publicado no *Jornal da Unesp* (2023), o Censo Escolar do Brasil registrou um aumento de 280% das matrículas de alunos com TEA apenas entre 2017 e 2021, em escolas públicas e particulares. Em um recente levantamento feito pela *Center for Disease Control and Prevention* dos EUA apresentou que nos anos de 1970 número de diagnósticos de TEA estava em 1 para cada 10 mil crianças, em 1995 já havia aumentado de 1 para cada mil crianças e esse número só cresceu até o momento, no qual segundo o relatório de 2022 apresentou 1 a cada 44 crianças.

Nunes e Almeida (2020) discorrem que diversos estudos que registram o aumento da prevalência desses casos também apresentam limitações. Sendo possível questionar o aumento da prevalência, no qual muitos estudos durante os anos de 1960 e 1970 associavam o autismo com retardo mental, o que acarretou pesquisas com os indivíduos sem comorbidade somente após um tempo. Os autores também consideram que as mudanças paradigmáticas nos manuais diagnósticos psiquiátricos prejudicaram a nomeação e classificação do transtorno. Dessa forma, para os autores a sua noção de aumento está fortemente associada às mudanças ocorridas na psiquiatria do século passado.

Diante dessa realidade, é necessário pensar na promoção da inclusão na vida dessas crianças e vista disso, Silva, França e Sobral (2019) citam a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), conhecida como a lei do autismo, que entre todos os seus benefícios

traz em seu artigo 2º, assegura que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista, incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado. A importância dessa prestação de serviço vem sendo adotada por muitos estados brasileiros, que tem como objetivo acompanhar o aluno, auxiliando o professor para realizar as necessárias adaptações. As autoras dispõem ainda que o aluno com TEA possui dificuldades para adquirir uma autonomia necessária, por isso é de importância que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado que lhe dê suporte em sala de aula.

Carneiro (2012) destaca que a escola precisa desenvolver um trabalho de colaboração e que ele não é destinado apenas para o aluno PAEE, mas com todos os envolvidos e por meio da construção de uma prática reflexiva com capacidade de possibilitar formas de aprendizagens a todos os alunos, atendendo às diferenças individuais, construindo um ambiente democrático e justo.

Diante de inquietações sobre as primeiras experiências da mediação pedagógica realizada e professor, ainda em formação, dentro do contexto escolar da educação infantil, define-se como objeto desse estudo, uma autoanálise da própria prática profissional enquanto profissional mediador que atua com um aluno com TEA.

Nesse sentido, o presente estudo busca respostas dentro do espaço educativo da atuação como profissional que acompanha aluno com TEA e na literatura sobre a temática, considerando que sua importância é indiscutível, para o desenvolvimento de uma prática docente cada vez mais inclusiva neste contexto.

Diante dessa reflexão inicial, que destacou alguns aspectos que implicam na concepção de infância e na relação entre professor e aluno com TEA com vistas à educação inclusiva e que, estabelece o seguinte problema de pesquisa que norteará o desenvolvimento deste estudo: **Qual a dimensão do papel do profissional que acompanha um aluno com TEA?**

À vista disso, o presente estudo se justifica pela necessidade da compreensão das próprias experiências de um educador em formação enquanto estudante de Pedagogia e profissional que acompanha aluno com TEA na educação infantil. Portanto, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Escrever uma narrativa de autoanálise da própria atuação como mediador pedagógico de um aluno com TEA.

Objetivos específicos:

- Realizar um levantamento teórico sobre a criança com TEA em uma sala de aula da Educação Infantil.
- Descrever o contexto de atuação do mediador de um aluno com TEA em uma escola privada.
- Analisar à luz da literatura pontos positivos e lacunas a serem preenchidas a respeito da atuação do profissional que acompanha aluno com TEA.

Dessa forma, o estudo na sua essência, narra o trabalho do profissional que acompanha diariamente aluno com TEA, sobre suas qualificações, suas funções e sobre as dificuldades enfrentadas na busca por um processo inclusivo. Por meio de três seções oferece, o que diz a literatura sobre a prática do profissional mediador do aluno com TEA na Educação Infantil, as narrativas de um estudante em formação que atua na mediação desse PAEE, além de dados de legislação e como o papel do profissional é visto em contextos diferentes.

Na primeira seção, de maneira geral, nota-se que os autores valorizam o trabalho colaborativo, acreditando que alinhando as práticas de tratamento e os recursos pedagógicos é possível promover um melhor desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando assim, as dificuldades. Também reforçam a importância de cursos formativos para o corpo docente, tendo em vista a falta de preparo de grande parte dos professores, as falhas políticas públicas sobre a formação docente e levando em conta o aumento gradativo de matrícula de alunos com TEA, a pesquisa e formação sobre essa temática são apontadas como o caminho para compreender o transtorno e para possibilitar um bom desenvolvimento desses alunos.

A segunda seção, traz a história da envolvimento na educação inclusiva de um estudante de pedagogia atuando na Educação Infantil como mediador de aluno com TEA. Dentro desse contexto, é abordado todo o processo formativo para a capacitação deste profissional para que possa ter conhecimento e estratégias de ensino que proporcionem aos alunos uma educação coerente com as suas respectivas particularidades. A trajetória proporcionou tanto aprendizagem e desenvolvimento

para os alunos com TEA quanto ao profissional intitulado como mediador na escola em que trabalha.

Na terceira seção, fica evidente a falta de um consenso em relação ao profissional que acompanha alunos com TEA e qual é o seu papel. Observa-se que depende de cada rede de ensino a nomenclatura utilizada para essa função, o que por muitas vezes acaba gerando confusões dentro da educação. Além disso, em algumas redes, para trabalhar com esse público-alvo, não é exigido formação acadêmica de nível superior, abordam apenas a oferta de uma capacitação, se contratados, para trabalhar com esses alunos. Esse fato gera questionamentos sobre a qualidade dessa capacitação, na qual não é especificado tempo e a continuidade destes estudos, podendo ocasionar uma defasagem na inclusão dessas crianças gerada pela falta de conhecimentos, como exposta na primeira seção.

2. METODOLOGIA

O presente estudo apresenta o depoimento da trajetória de vida educacional e um estudante de Pedagogia e mediação pedagógica de aluno com TEA na sua atuação profissional, dessa forma, o tipo de pesquisa constitui-se em uma narrativa que pode ser por meio de biografias, histórias de vida, autobiografias, relatos orais, depoimentos, além da sua aplicação reflexiva.

Essa opção metodológica permite a constante reflexão da prática alicerçada na responsabilidade e na busca pela transformação das experiências de ensino e aprendizagem. Elemento importante para quem faz parte da Educação, nesse sentido, Souza afirma que:

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras ou em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores (2006, p. 23).

Esse tipo de pesquisa tem uma abordagem metodológica qualitativa que busca explicar o porquê das coisas, sem quantificar os valores nem se submeter à prova de fatos, por considerar que os dados analisados não são métricos. A pesquisa qualitativa trabalha com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos e hábitos (Lakatos, 2005).

2.1 Contextualização do local de pesquisa

A pesquisa se desenvolveu no contexto de uma escola particular de classe média alta do interior paulista, a qual encontra-se com grande disponibilidade de recursos materiais e humanos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Além disso, o direcionamento do AEE tem uma responsável especializada como orientadora educacional, que conduz e orienta os atendimentos aos alunos que são público-alvo desse atendimento, acompanhado de formações direcionadas à educação inclusiva.

Nesta escola, todos os alunos com necessidades educacionais específicas, que demandam de uma ajuda extra, possuem um profissional denominado mediador, independente da posse de laudo. Ela também dispõe de uma sala de recursos, na qual pode ser utilizada em qualquer momento do dia conforme as necessidades dos

educandos. No contexto de alunos com TEA, utiliza-se muito do recurso visual para a sequência de rotina e atividades, somado ao comando verbal. A instituição também promove formações sobre o transtorno, trazendo especialistas externos que contribuem para o desenvolvimento das práticas pedagógicas da escola, além de ser comum o contato com as equipes de acompanhamento externo, na qual procuram um trabalho colaborativo junto a escola, alinhando as condutas e conteúdos a serem trabalhados pelos alunos, buscando um desenvolvimento integral dentro desses espaços.

2.2 Período da narrativa

A mediação do primeiro aluno com TEA se iniciou em 2021 após o período de aula, com observações da professora e da equipe de orientação pedagógica, perceber a necessidade de um acompanhamento individual com a criança, que desde o Infantil 2, apresentava um comportamento atípico em relação aos outros colegas de sala. A contar dessa situação, partindo das observações comportamentais do aluno, foi perceptível que ele necessitava de um tratamento diferente dos outros alunos, além da desconfiança de um possível transtorno. Sendo assim, desde o começo da medicação, houve estudo sobre o assunto, em adição das formações sobre Educação Especial direcionadas pela escola. E foi quando no final de 2021, o aluno foi diagnosticado com o TEA.

Diferentemente do primeiro aluno citado anteriormente, outro aluno recebeu a mediação pedagógica após seu diagnóstico de TEA. No entanto, foi também na escola que começaram as observações acerca do seu comportamento e suas particularidades. Além disso, possuía uma postura desafiadora que necessitava que fosse mediada e foi quando, o profissional deste estudo, começou auxiliá-lo em alguns momentos do dia, mas só no início do ano letivo de 2023 que oficialmente tornou-se seu mediador. Seu laudo foi fechado com o TEA no final de 2022.

Durante o ano de 2023, o mediador esteve presente na mediação desses dois alunos, que apesar do mesmo transtorno, apresentavam comportamentos, posturas, dificuldades e interesses totalmente diferentes. O primeiro estava habituado e compreendia suas necessidades, porém com a presença do segundo aluno, a disputa de atenção foi intensa durante o período de adaptação, na qual houve conflitos, mas também surpresas positivas no quesito do desenvolvimento individual de cada um.

2.3 Procedimentos de coleta de dados

Para a realização da coleta de dados desta pesquisa, foram utilizados dados coletados a partir da memória, de registros e relatórios da escola, do diário de bordo e de registros da própria prática. Além do amparo de uma fundamentação teórica por meio de pesquisa bibliográfica para uma maior compreensão da prática.

2.4 Análise dos dados

Os dados coletados foram registrados por meio de uma narrativa conforme a ordem cronológica dos acontecimentos e em um contínuo processo de reflexão com base na atuação como mediador de um aluno com TEA articulado com a pesquisa bibliográfica sobre a temática deste estudo.

2.5 Delineamento da pesquisa

Para atingir o objetivo geral proposto, o estudo organiza-se a seguir em três etapas metodológicas. A primeira seção **“A criança com TEA na Educação Infantil: o que diz a literatura”**, relaciona-se a uma revisão bibliográfica, buscando referências sobre a prática do profissional que acompanha aluno com TEA na educação infantil.

Já a segunda seção, **“Aluno com TEA e eu: narrativas da nossa trajetória”**, refere-se à narrativa, na qual discorre sobre todo o processo do educador, desde o primeiro contato com a escola, descrevendo toda a prática pedagógica

A terceira seção, **“O papel do profissional responsável pelas mediações do aluno com TEA”**, aborda o papel do profissional que acompanha estudantes com TEA à luz de documentos legais e literatura sobre a temática.

3. A CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que diz a literatura

Ao buscar respostas para as próprias inquietações e ampliar a compreensão sobre a temática que é objeto do presente estudo, essa etapa apresenta um levantamento teórico sobre a criança com TEA em uma sala de aula da Educação Infantil, conseqüentemente qual é a relação com o profissional que a acompanha. Dessa forma, por meio de uma revisão bibliográfica, visando o aprimoramento deste trabalho, buscou-se produções científicas sobre o referido tema TEA na Educação Infantil e as práticas desenvolvidas.

A pesquisa foi realizada através do banco de dados BDTD, com trabalhos da instituição UNESP, no qual utilizou-se os descritores “TEA” e “Educação Infantil”. Na realização dessa pesquisa, 13 trabalhos foram encontrados neste banco de dados, porém, após a leitura do título, das palavras-chave e do resumo desses textos, notou-se que seis não possuíam os critérios definidos por este estudo. Dos 13 estudos, restaram seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado durante os anos de 2013 a 2022, ou seja, sete trabalhos, os quais abordam a temática e os critérios, conforme o Quadro 1:

Quadro 1- TEA: levantamento de práticas pedagógicas na Educação Infantil

| Tipo de pesquisa | Autor | Título | Ano |
|-------------------------|--|---|------------|
| Dissertação (Mestrado) | Fernanda Aparecida de Souza Corrêa Costa | Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) | 2015 |
| Dissertação (Mestrado) | Simone Catarina de Oliveira Rinaldo | Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Interconexões e contextos | 2016 |
| Dissertação (Mestrado) | Carine Ramos de Oliveira | Capacitação do profissional da educação infantil: identificação precoce dos sinais do transtorno do espectro autista | 2017 |
| Dissertação (Mestrado) | Bianca Sampaio Fiorini | O aluno com o transtorno do espectro autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar | 2017 |
| Dissertação | Maria Aparecida | Escolarização da criança com TEA | 2019 |

| Tipo de pesquisa | Autor | Título | Ano |
|-------------------------|-------------------------------------|---|------------|
| (Mestrado) | Ferreira de Paiva | a partir do uso do alfabeto móvel organizado | |
| Tese (Doutorado) | Simone Catarina de Oliveira Rinaldo | Possibilidades de coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil | 2021 |
| Dissertação (Mestrado) | Fernanda Dias Ferraz Soriano | Autoeficácia e percepção de professores da educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista | 2022 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Costa (2015) em seu trabalho “Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, revela a notória ampliação de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas de ensino regular. Evidencia também, a falta de recursos acessíveis nas escolas, além das vulneráveis políticas públicas a respeito da formação de professores, fato que fragiliza a efetivação de uma escola de qualidade a todos. A autora, com base no censo de uma cidade do interior paulista, destaca o relevante números de alunos com TEA que se encontram na educação infantil e salienta a importância dela, como o melhor ambiente para se iniciar a inclusão escolar. Sendo assim, a pesquisa se dá na necessidade de planejar uma prática pedagógica na educação infantil, favorecendo o lúdico e desenvolvendo atividades para a formação do sujeito que respeite as diferenças cognitivas, motoras, afetivas e sociais das crianças, na qual são práticas que fortalecem o encadeamento da inclusão escolar.

Foi através da investigação das práticas pedagógicas dos professores, que Costa (2015) buscou encontrar recursos e estratégias lúdicas que contribuíssem para a inclusão da criança com TEA no contexto da educação infantil. Mediante a sua pesquisa, a autora relata que os professores favorecem a inclusão em seus planejamentos de atividades e brincadeiras do dia a dia, porém a falta de recursos humanos prejudica o atendimento das particularidades de cada criança, tendo em vista o grande número de alunos PAEE. Ainda sobre o papel do professor especializado itinerante, a autora destaca que ele orienta tanto o professor da sala comum e a família quanto acompanha o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, a prática inclusiva na Educação Infantil vai além de incluir a participação das crianças nas atividades. Entende-se que o trabalho em conjunto de profissionais da escola, família e equipe multidisciplinar trabalhando junto para favorecer as adequações da criança, além do compromisso político com o sistema de ensino, formação inicial e continuada e a disponibilização dos recursos e infraestrutura para o atendimento das necessidades das crianças (Costa, 2015).

Oliveira (2017), traz as descobertas acerca do TEA ao longo dos anos em seu trabalho “Capacitação do profissional da educação infantil: identificação precoce dos sinais do transtorno do espectro autista” e apresenta quatro características essenciais do transtorno: o prejuízo perseverante da comunicação e interação social e recíproca, padrões repetitivos de comportamento, de interesse em atividades, a presença desses indícios na primeira infância e, a limitação do funcionamento diário do indivíduo. A autora ainda ressalta, que por se tratar de um transtorno descoberto recentemente em comparação às deficiências, o TEA ainda não é uma conformidade na literatura. Dentro dessa perspectiva, expõe o importante papel dos professores da Educação Infantil como: “agentes potenciais de identificação precoce de identificadores do TEA” (p. 21) e que os estudos mostram que os profissionais da Educação Infantil e da Educação Especial possuem um pobre conhecimento acerca das características e sinais do TEA, o que acaba atrasando o acesso ao recurso terapêutico, que favorece a inclusão social e pedagógica deste PAEE.

Dentro desse contexto apresentado, Oliveira (2017) buscou verificar o conhecimento de profissionais da Educação Infantil sobre o TEA e verificar a eficiência de um curso para equipá-los na identificação precoce dos sinais do TEA em crianças. Como primeiro resultado, verificou-se que os profissionais da Educação Infantil possuem conhecimentos insuficientes e utilizam estratégias pouco eficazes em caso de suspeita de TEA. Após o curso formativo, notou que os profissionais passaram a conhecer e compreender os instrumentos de rastreamento, o que é totalmente relevante ao perceber antecipadamente alterações no desenvolvimento da criança.

Também no cenário de Educação Infantil, Fiorini (2017) por meio de uma pesquisa de campo chamada “O aluno com o transtorno do espectro autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar” caracterizou a rotina de atividades de uma criança com TEA no ambiente escolar, analisando a participação do aluno em atividades na sala e ambientes externos, participação em atividades lúdicas, participação em atividades adaptadas, a mediação dos professores durante as

atividades, habilidades de comunicação do aluno e outros comportamentos observados em sala e ambientes externos. Como começo de pesquisa, a autora entrevistou os professores para sua análise e, como os outros autores citados também, obteve como resposta uma insegurança e certo despreparo dos profissionais para lidar com o TEA em sala de aula.

Dessa forma, se faz necessário a caracterização da rotina, visto que “os ambientes da escola em que ocorrem as atividades apresentam uma ligação com a percepção da rotina pelos alunos com TEA”, pois a forma como o ambiente se organiza, influencia a participação dos alunos nas atividades (Fiorini, p.123). Isso demonstra a importância de um planejamento da rotina e das atividades do aluno com TEA. A autora também ressalta a diversidade no meio autista ao analisar diferentes participações de alunos, o que mais uma vez, destaca a importância do planejamento de ações e adaptações. Também evidencia a importância da família e de profissionais externos atuando junto à escola desde a Educação Infantil, proporcionando um desenvolvimento integral do aluno TEA. Outro aspecto apontado, foi a relação benéfica da mediação do professor para com o aluno, tanto em atividades dentro da sala como em ambientes externos. A comunicação com o aluno com TEA tem total importância para a compreensão das tarefas e rotina, visto que foram observadas diversas situações em que, por não ser entendido, o aluno apresenta respostas comportamentais inadequadas. Apesar de ser apresentada positivamente pela literatura, os sistemas de comunicação alternativa, poucos professores citaram como uma perspectiva de planejamento das atividades do aluno com TEA.

Paiva (2019) em seu estudo “Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado” também apresenta o aumento gradativo de alunos PAEE em etapas da educação básica, no qual os alunos matriculados com TEA ocupam o terceiro lugar, em quantidade. Diante desses dados, a autora questiona como o professor de sala regular pode preparar um aluno com TEA para vivenciar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ofertando um caráter de continuidade, tendo em vista que essa transição ainda é um desafio para a criança, professores e familiares, pois ocorre uma brusca mudança do ambiente estruturado, assim como, da didática, metodologias e organização do tempo e atividades.

Frente a essa realidade, Paiva (2019) compreende essa passagem ainda mais marcante quando se trata de alunos PAEE, destacando os alunos com TEA, por apresentarem certa fixação por rotina, exigem maior organização e planejamento por

parte dos adultos com quem convivem. Dessa forma, tem seu embasamento teórico dentro da perspectiva em que crianças com TEA aprendem com mais facilidade quando lhes são favorecidos canais visuais como recurso organizado e de fácil compreensão. Durante sua entrevista com professores da Educação Infantil, indagou concepções acerca do TEA e refletiu que existia certa insegurança e falta de preparo, do meio docente, para trabalhar com esse público específico, alvo da Educação Especial.

Desse modo, Paiva (2019) procurou alinhar teoria e prática com o desenvolvimento da pesquisa, partindo da problemática: como o professor de sala regular pode preparar seu aluno com TEA para vivenciar a transição da Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Diante da prática docente vivenciada com as crianças, a autora elaborou algumas medidas que favorecem a transição dessa criança ao novo ciclo, como: troca de experiência entre os professores do ciclo infantil e fundamental, elaboração de relatórios conjuntos, leitura dos relatórios feitos pela equipe gestora da escola, reunião com os familiares, estreitamento do vínculo com os familiares por meio do acolhimento da família e da criança pela nova equipe gestora, formação continuada para todos os professores, utilização de recursos da Educação Infantil, organização do espaço e da rotina que garantam previsibilidade à criança com TEA, acolhimento pedagógico, psicológico e suporte material da gestão para com os professores sobre seu trabalho com esse PAEE, trabalho colaborativo com o professor especializado e garantia de um cuidador para acompanhar a criança, se necessário.

Pensando no movimento da inclusão escolar e nas muitas dúvidas em torno desse assunto, sobretudo em relação à escolarização, Rinaldo (2016) em sua pesquisa de mestrado intitulada, “Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Interconexões e contextos” descreve o processo educacional de crianças de com TEA, nas esferas de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, no AEE, como na família, procurando compreender como se determina as inter-relações nos diferentes contextos. Os resultados da sua pesquisa são provenientes do uso de entrevistas e registros de observações para a coleta de dados, fundamentada na Perspectiva Biológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner que tem como principal foco as “interações” e os “processos”.

Logo no início da discussão dos resultados, pensando as práticas educacionais como promotoras do desenvolvimento da criança, Rinaldo (2016) em seus estudos,

destaca a importância da mediação no processo de interconexões do microsistema da família e escola e no exossistema do AEE, percebendo “o conhecimento de que a mediação é o fator significativo no processo de desenvolvimento da criança, pois através das diferentes efetivações de mediação que se dá maior ou menor crescimento.” (p. 87).

Rinaldo (2016) considera a escola como um dos ambientes que mais potencializa situações de desenvolvimento, pois promove a todo momento relações entre a criança e seus pares, entre crianças e adultos, o que consente certificar que a escola é campo fértil para o desenvolvimento humano. Como por exemplo, uma criança que, partindo de uma convivência com um colega com deficiência, começa a ter atitudes mais solidárias não só na escola, como também em casa, com seu irmão mais novo, por passar por uma mudança desenvolvimental, desenvolve-se. A autora teve o objetivo de gerar reflexão nos leitores de sua pesquisa, na qual considera necessário sempre repensar a inclusão e práticas que observem o aluno individualmente e não de maneira estereotipada em uma forma geral.

Em uma nova pesquisa, referente ao seu doutorado, mas ainda pensando nas possibilidades de ensino para o educando com espectro autista na Educação Infantil, Rinaldo (2021) em sua tese chamada “Possibilidades de coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil” defende que a origem da Educação Especial é a inclusão escolar no ensino comum, partindo da perspectiva de uma escola para todos. Sendo assim, a concepção que enleia o cuidar e o educar é consolidada pela Educação Infantil, que não se caracteriza mais como instituição assistencialista. Dessa forma, tem como objetivo refletir sobre as experiências e vivências das crianças e associar com as propostas pedagógicas com finalidade de estender suas experiências, conhecimentos e habilidades que possam fortalecer em novos aprendizados como a socialização, comunicação e autonomia.

Com isso, Rinaldo (2021) destaca a importância do trabalho realizado de forma colaborativa entre o professor da Educação Especial e o professor de ensino comum, ao elaborar o planejamento de ensino individualizado do aluno ESEE, podendo ser sistematizado atendendo a concepção de educar e cuidar para a progressão do desenvolvimento integral da criança, na linguagem, no autocuidado, na compreensão de regras, no cenário da sala de aula e em meio aos seus pares. Foi através da importância da Educação Infantil que esse estudo esclareceu a proposta de formações sobre possibilidade de ensino em prol da parceria colaborativa, a fim de favorecer o

processo educacional de crianças com TEA, na faixa de cinco anos de idade e, assim alcançar políticas, práticas e culturas inclusivas no contexto da escola comum.

Tendo em vista, a importância do trabalho do professor e de seus conhecimentos para a educação do aluno com TEA, Soriano (2022) fez uma pesquisa intitulada “Autoeficácia e percepção de professores da educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista”. Com embasamento na literatura, a autora apresenta o aumento de matrículas dessas crianças no ensino regular e por meio de uma pesquisa de campo, buscou analisar a percepção dos professores acerca da inclusão e dos comportamentos dos alunos com TEA, além de identificar quais domínios teóricos e práticos que atendam a necessidade dessas crianças e a funcionalidade da formação para esse trabalho de inclusão.

Soriano (2022), identificou que os professores reconhecem a importância de oportunizar estratégias e recursos ao currículo, espaço, saberes que garantam sua aprendizagem, permitindo um desenvolvimento integral da criança. No entanto, como apontado pela pesquisa, ainda existem muitas lacunas no processo de formação inicial e continuada dos professores, o que acarreta adversidades no processo de inclusão. Apesar dos professores reconhecerem o trabalho colaborativo como peça importante no processo de inclusão, ainda existem muitas dificuldades que impedem esse exercício cotidiano. Concluiu também, que o investimento para que aconteça a educação inclusiva, é de grande importância, ao que diz respeito às formações continuadas, tanto como o envolvimento de outros profissionais por meio de um trabalho colaborativo e a necessidade de ter a família como parceira nesse processo de inclusão.

Com essa pesquisa bibliográfica, é possível perceber que os autores trazem em seus trabalhos referências em comum na problemática do desenvolvimento do aluno com TEA. Como no caso do aumento de matrículas desses alunos no ensino regular, apontado por Costa (2015), Fiorini (2017) e Soriano (2022), o que acaba por exigir dos professores e do corpo docente um tratamento específico e adaptado, visando um desenvolvimento integral e pedagógico dos educandos com o transtorno. Dessa forma, entra em cena outra problemática apontada pelos autores da literatura, relacionado à falta de preparo de professores, no qual possuem um despreparo formativo, que também por falta de políticas públicas, acarretam inseguranças e estratégias pouco eficazes para a promoção do desenvolvimento do aluno com TEA.

No entanto, pensando nessas problemáticas, os autores pesquisaram estratégias que favoreçam a inclusão do aluno com TEA de forma integral, desde suas adaptações curriculares, até a relação social com os colegas de escola. Sendo assim, o trabalho colaborativo foi citado significativamente como essencial para um melhor desenvolvimento dos alunos em questão, no qual inclui todo o corpo docente, além da comunicação e alinhamento com as famílias e a equipe de apoio externa. Acreditam que alinhando a forma de tratamento do aluno, e com o uso das mesmas estratégias nos diversos ambientes, como escola, terapia, casa, entre outros, é possível promover um melhor desenvolvimento para a criança com TEA. É citado também a relevância da mediação desse aluno, pensando em seus interesses e se aproximando dele para um melhor relacionamento, utilizando de estratégias visuais e formas que ele compreenda a rotina.

Os autores também salientam a importância da formação docente sendo algo essencial para reconhecer as necessidades individuais de cada aluno, tendo em vista que cada criança possui suas particularidades e se comportam de maneiras diferentes dentro do espectro autista, cabe aos profissionais responsabilizados pela educação desses alunos, ter conhecimento acerca do TEA e dos recursos acessíveis para proporcionar o melhor ensino e desenvolvimento desses educandos.

4. ALUNO COM TEA E EU: narrativas da nossa trajetória

Os dados apresentados nesta seção são depoimentos escritos por mim, como profissional envolvido no processo de mediação pedagógica de um aluno com TEA. Dessa forma, refere-se à descrição narrativa de minhas memórias. Apesar das narrativas contarem sobre a mediação de dois alunos, foi com a primeira experiência, ou seja, o contato com o primeiro aluno, que receberá o nome fictício de Juan, que se manifestou o interesse e a necessidade de conhecer sobre o transtorno e quais recursos pedagógicos que proporcionam um melhor desenvolvimento. O outro aluno, receberá o nome fictício Daniel. O desafio dessa trajetória oportunizou grande aprendizado profissional, no qual os dois educandos possuíam interesses, comportamentos e particularidades diferentes e que exigiam de diversificadas estratégias de ensino, portanto, o título deste trabalho e desta seção permanecem no singular quando faz referência ao aluno com TEA porque cada um sempre foi único e me ensinou por meio das suas singularidades.

A minha trajetória na educação começou na minha cidade natal, onde em uma escola particular, fui contratado como estagiário para acompanhar um aluno com Síndrome de Down. Desde o primeiro dia, não recebi muitas instruções sobre como desempenhar o meu trabalho, como acompanhar o aluno e realizar atividades, somente me falavam sobre o comportamento desafiador desse aluno, que já possuía uma imagem penosa na escola. No pouco período que fiquei na escola, pude notar um tradicionalismo muito grande nas práticas pedagógicas dos professores, quanto no tratamento dos alunos, no qual o professor sempre aparecia como a figura principal e com um tratamento bem rude com as crianças, muitas vezes não permitindo falas e perguntas, principalmente com o aluno que eu acompanhava, que por ter um comportamento desafiador, era sempre contido de forma inadequada.

Como primeira experiência em uma escola, fiquei bastante confuso, pois as práticas iam na contramão do que eu aprendia na faculdade, porém estava começando o terceiro semestre e obtinha um conhecimento raso sobre a educação, principalmente sobre a educação inclusiva. Após três semanas trabalhando, vi uma oportunidade de estágio em um colégio integral em outro município, onde alguns colegas de faculdade tinham acabado de entrar e fui contratado, iniciando uma nova jornada em 2020.

Agora em outro ambiente, comecei como estagiário em uma sala de Infantil 4 e em muitos momentos do dia e durante o almoço da mediadora da minha turma, ficava no auxílio um aluno com hipoplasia cerebelar, cujo recebia um tratamento e atenção bem diferente do que eu havia presenciado durante meu outro estágio. Durante alguns meses de trabalho, entramos na pandemia da Covid-19 e tudo mudou drasticamente. Começaram os trabalhos on-line e eu fiquei responsável por realizar tutorias com os alunos, que eram período de aprendizagem, descontração e reflexão para mim e para eles naquele momento tão delicado de nossas vidas. E foi no final de 2020, que fui contratado como mediador, mas na Educação Infantil no auxílio de um aluno com Síndrome de Down. Nesse período, antes de começar o ano letivo, iniciei

os processos de formações direcionadas sobre a metodologia da escola e sobre a educação inclusiva, aprendendo sobre comunicação não-violenta, adaptações curriculares, a importância da independência do educando e produção de documentos e atividades pedagógicas adaptadas.

A mediação se iniciou. Porém depois de três meses notou-se que o educando já não demandava de ajuda e conseguia realizar muito bem suas atividades junto com o grupo. Dessa forma, fui para uma sala de Infantil 3 para assistir Juan que ainda não possuía laudo, estava sob observação da escola e precisava de um apoio para a realização da rotina e em seu convívio com a classe. Então, a equipe percebendo que o comportamento desse aluno se distinguia muito das outras crianças de sua faixa etária, tendo grande dificuldade em permanecer sentado, principalmente perto dos colegas de sala, realizava pouco ou quase nada de contato visual, aparentava não ter interesse pelas brincadeiras propostas, não se comunicava verbalmente, o que acarretou um grande impasse na sua socialização. Sendo assim, passei a acompanhar o desenvolvimento deste educando, procurando alternativas para que ele se sentisse confortável e interagisse com as propostas de sua turma de Infantil 3.

Acredito que neste momento, além das formações que haviam ocorrido, que foram de grande valia, a professora tutora da turma foi de grande importância para o desenvolvimento do educando e conseqüentemente, meu desenvolvimento profissional, que durante esse período tive liberdade e apoio para encontrar soluções para que o aluno mediado se sentasse em roda, participasse do calendário, tivesse autonomia no refeitório e para que pudesse se socializar com a turma. O primeiro desafio foi a participação nos momentos em roda, que após várias tentativas sem sucesso, começamos a utilizar o reforçador arbitrário fruta durante os momentos com as outras crianças como reforço para ele se manter sentado e isso foi funcionando, o educando começou a se sentar para comer, o que foi mudando com o tempo, no qual ocorreu a troca da fruta por um brinquedo de interesse próprio.

A conquista de participar da roda acarretou outros ganhos por parte do Juan, no qual adquiriu o interesse para envolver-se com o calendário e algumas atividades junto à turma. Além disso, passamos a utilizar imagens na sua rotina para que o reforço visual o ajudasse na percepção dele e antecipasse o que seria feito em cada momento, ajudando-o a se sentir confortável e facilitar sua compreensão. Ao final de 2021, após o ano todo sob observação da equipe terapêutica externa, de médicos e da escola, Juan foi diagnosticado com TEA. Sendo assim, começou a frequentar terapias durante a semana, intercalando com os horários do ensino integral e pudemos notar um grande avanço no tempo de foco nas atividades, ficou mais atento para quando chamávamos seu nome. Também, a relação de troca entre nós do colégio com a equipe terapêutica agregou muito conhecimento acerca do TEA e a postura que devemos ter para propiciar um melhor desenvolvimento para essas crianças, também estabelecendo regulares reuniões para definir conteúdos e trabalhar colaborativamente.

A Educação Infantil é um período de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, Fiorini (2017) destaca a rotina como composição desta etapa escolar, na qual deve conter atividades relevantes que proporcionem à aprendizagem diversas habilidades e conhecimentos. Além disso, considerando que o TEA manifesta dificuldades na interação e comunicação social, padrões comportamentais e interesses em performances que afetam diretamente o desempenho e participação nas diferentes atividades, é primordial descrever uma rotina escolar para alunos com TEA.

Visto que, a família e escola são os principais contextos de incentivo do desenvolvimento social e educacional das crianças, Martins, Acosta e Machado (2016) ressaltam que para que as propostas pedagógicas e clínicas obtenham resultados positivos, é essencial haver um trabalho paralelo com os familiares, em razão das intervenções possibilitarem efeitos recíprocos em cada um dos integrantes. É importante que a família encontre uma instituição escolar na qual se sinta confortável em compartilhar suas angústias, além de receberem orientações sobre como agir com seu filho que possui o transtorno, pois a responsabilidade de educar fica dividida nesses dois contextos. É na escola que a família encontrará um espaço de convívio social onde pode dividir suas experiências e conseqüentemente aprender com os outros pais e professores.

Antes de iniciarmos o ano de 2022, fizemos reuniões com a família e a equipe de acompanhamento externo, definindo um alinhamento entre os conteúdos a serem ensinados durante o ano letivo, de forma que os pais e a terapia trabalhassem o que seria também ensinado na escola. Além disso, Juan passou a frequentar o espaço terapêutico frequentemente, dividindo o período com o ensino integral e frequentando as terapias três dias da semana. Foi iniciado também o uso da Comunicação Alternativa, visto que o educando ainda não possuía uma comunicação verbal, facilitando assim, o processo da sua independência e do seu desenvolvimento. Durante todo o ano a coordenadora das terapias acompanhava o progresso dele, fazendo visitas de observação no decorrer da rotina escolar, que depois em reunião com a equipe pedagógica, acarretava instruções e dicas ajudando tanto no progresso do educando quanto em nossa aprendizagem profissional. Somado a Comunicação Alternativa foi recomendado falar verbalmente destacando para Juan o movimento da boca, para que isso facilitasse o processo de compreensão e estimulasse, em companhia do reforço visual, o processo de verbalização da criança com TEA.

Este novo desafio do Infantil 4 trouxe muitas reflexões, na qual com a relação com a professora tutora, pude ter uma troca gigantesca de informações, ideias e tendo liberdade para aplicar propostas adaptativas tanto com o educando auxiliado como também com a turma toda. Dessa forma, no primeiro semestre buscamos atividades que contemplassem o aspecto sensorial, pois buscamos a participação de nosso aluno em suas áreas de interesse. Porém, já no primeiro semestre pudemos ver um avanço na conquista de ganhos do Juan, como diversificar brincadeiras em diferentes espaços, reconhecimento de cores, comer com dois talheres, maior tempo de foco nas atividades, atenção quando chamavam seu nome, tentativas de comunicação verbal.

A dedicação na área de estudos sobre a Comunicação Alternativa se deu no final da década de 1950, no intuito de aperfeiçoar a capacidade do atendimento de pacientes, que apesar de receberem acompanhamento terapêutico fonoaudiológico, não desenvolviam habilidades comunicativas, como apontam Nascimento, Chagas e Chagas (2021). Dessa forma, as tecnologias assistivas, como a comunicação

alternativa, impactam diretamente a vida de pessoas que dependem delas para prosseguir a vida com menos complicações, além de facilitar a comunicação para aqueles que possuem dificuldades em desenvolver a fala, uma característica muito comum em pessoas com TEA.

Neste ano, com o amadurecimento das crianças, também aumentaram suas percepções para com o seu redor. Com isso, começaram a aparecer dúvidas da turma sobre o Juan e as crianças perguntavam se ele era neném, o porquê de ele não saber falar e outras questões a respeito das características do transtorno. Dessa forma, vimos a necessidade de explicar a situação, de forma que os amigos entendessem a diferença e respeitassem a diversidade. Para isso, trabalhamos junto com eles, a história do “Meu Amigo Faz iiiii” escrita pela Andréa Werner, um livro que retrata um aluno autista no contexto de sala de aula e uma aluna que questiona suas atitudes com a professora, que responde que é preciso observar, respeitar, para assim entender o colega e naturalmente se aproximar dele. Durante a leitura desse livro, as crianças da turma conseguiram relacionar o personagem da história com o seu colega com TEA de sala, compreendendo a importância de observar e respeitar as diferenças.

Ler esse livro para a turma foi muito emocionante, pois reconheceram o amigo dentro da história e passaram a observá-lo com carinho e atenção. Além disso, mudaram suas atitudes em relação a ele, passando a serem mais cuidadosos, prestativos para ajudá-lo e brincando junto. Isso tudo mostra a importância da socialização no desenvolvimento da criança com TEA, pois a partir desse momento o educando em questão passou a ter outras referências além dos professores e adultos da sua escola, pois agora enxergava seus colegas como modelo, no qual se espelhava para a realização da rotina e como amigos para poder brincar junto, mesmo que fosse por um curto período. Agora, o sentar-se em roda havia se tornado tarefa fácil, não necessitando mais de apoio de objetos, apenas observando os amigos e ouvindo os comandos da professora bastavam para realizar a função. Em agosto de 2022, foi introduzida medicação na rotina do Juan, o que naturalmente resultou um período de adaptação que necessitamos compreender no momento, mas que gradativamente foi apresentando um resultado positivo na percepção do aluno em relação ao mundo ao seu redor. Foi nesse período que vimos um grande avanço no seu brincar simbólico, dando a real função para o objeto manipulado, não apenas o segurando manualmente com o aspecto sensorial, mas trazendo para a brincadeira a função simbólica do brinquedo. As atividades de escrita do nome vinham acompanhadas de seu crachá e de sua foto para reconhecimento pessoal, além de atividades sensoriais com alfabeto móvel e escrita feita com texturas com cola e areia. De maneira geral, agora o Juan participava de todas as atividades propostas para a turma, sendo necessário apenas oferecer flexibilizações como retomar a atividade individualmente ou acrescentar novos estímulos para modos alternativos de ensino.

Construir uma cultura inclusiva com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, faz diferença. Dessa forma, Glat (2018), discute sobre a cultura de colaboração entre os professores sobre o ponto de vista das representações sociais estereotipadas e as responsabilidades dos educadores no processo de escolarização de alunos PAEE, apresentando pesquisas de diversos autores, seu estudo destaca

que nas escolas onde ocorre essa ponte colaborativa, o processo de inclusão flui mais naturalmente, além de favorecer o desenvolvimento de todos os alunos, sendo atípicos ou não. No entanto, essa cooperação necessita ser formada em uma concordância das possibilidades de desenvolvimento e do direito desses alunos, através de uma procura por possibilidades criativas e diversificadas para todo o corpo discente.

No começo do ano de 2022, recebemos Daniel, um aluno novo no colégio matriculado na turma de Infantil 4 ao lado da nossa. Ele já era alfabetizado, possuía grandes interesses em números e na língua inglesa. Ao longo do ano fomos percebendo que quando suas vontades não eram atendidas ou quando ele se frustrava era motivo para comportamentos externalizantes, como tirar a roupa, bater, jogar as coisas e se urinar, comportamentos estes que o afastavam de seus colegas de sala de aula. Como sua sala ficava próxima a nossa, comecei ajudá-lo em vários momentos do ano, principalmente quando Juan, ia embora para frequentar as terapias semanais. Através desse comportamento externalizante, o Daniel causava medo e aversão em seus colegas de sala e de alguns educadores que não compreendiam as causas para aquelas atitudes, que eram recorrentes ao longo do dia. Em reuniões com a família, os familiares não aceitavam, no começo, levá-lo para uma avaliação externa, dizendo que em casa ele não apresentava as mesmas condutas que apresentava na escola. À vista disso, depois de um longo trabalho de acolhimento com a família, aceitaram levá-lo para uma avaliação, na qual o Daniel foi diagnosticado com TEA, aprofundando a conversa com a família, revelaram utilizar de força física em casa, motivo pelo qual a criança não refletia os mesmos comportamentos externalizantes que na escola. Trago aqui essas informações, pois por acompanhá-lo em vários momentos durante o ano de 2022 e ter uma aproximação com o aluno, fiquei responsável por sua mediação em 2023 na sala de Infantil 5 com o Juan.

Antes de começarmos o ano letivo de 2023, o Daniel também começou o uso de medicação, que foi positiva em relação ao seu comportamento e atenção. Durante o período de adaptação no Infantil 5, necessitamos ter uma conversa com as famílias da turma e com as crianças para o acolhimento do novo colega. Apesar de já conviverem com o Juan, a adaptação do Daniel seria mais que necessária, pois apesar da semelhança do TEA, essas duas crianças apresentavam características completamente diferentes. O Daniel, mesmo sendo verbal, apresentava muita dificuldade de socialização, na qual tinha um grande impasse em expressar suas emoções e que quando contrariado por professores ou amigos, gritava, chorava e às vezes tirava a roupa. Sendo assim, levamos um tempo para nos adaptarmos às suas necessidades, porém com muita conversa, paciência e firmeza, conseguimos reverter essas situações, compreendendo as demandas do aluno, mas corrigindo suas atitudes inadequadas.

Sobre a questão de tratamentos farmacológicos, não existe algum que atue diretamente para o autismo, porém o uso de certos medicamentos auxilia em sintomas secundários do espectro autista, promovendo diminuição ou controle deles, como afirmam Nascimento, Silva e Guedes (2021). Os autores ainda destacam que o uso de medicação tem se tornado cada vez mais frequente na infância e adolescência, tendo em vista o aumento do conhecimento sobre o diagnóstico relacionado com a

disponibilização de diferentes tipos de medicamentos. Dessa forma, apresentam o Risperidona e a Periciazina utilizados para preservar os sintomas relacionados ao TEA, além de serem os únicos medicamentos aprovados no Brasil pela Agência de Vigilância Sanitária (ANVISA).

Após algumas semanas de adaptação já estávamos em alinhamento, prosseguindo com as atividades pedagógicas e mediando as relações sociais dos dois alunos com TEA, no entanto a turma passou por drásticas mudanças no final do mês de março, quando precisei ficar afastado 3 meses do colégio por licença médica, somado a auxiliar de sala que também se afastou nesse período. Essas mudanças drásticas de rotina causaram estranheza na turma, principalmente nos dois alunos com TEA, que são bem apegados na rotina. Dessa forma, após alguns dias fora da rotina voltaram a ter os comportamentos inadequados, os quais já haviam conquistado um grande avanço e autocontrole. Segundo a terapeuta do Juan, ele estava com 23 comportamentos considerados inadequados, que antes dessas mudanças eram apenas 4, apontados pela equipe externa. Foi quando a família, junto com a equipe terapêutica decidiu afastar o Juan da escola até a rotina voltar ao normal.

Voltei ao trabalho no final do mês de junho, porém em julho entramos de férias, só retomando as aulas no mês de agosto, no qual necessitamos retomar todo o processo de adaptação devido às grandes mudanças ocorridas. Após algumas semanas fomos novamente conquistando juntos a nossa rotina, aos poucos nos readaptando com as mudanças, precisando resgatar algumas ações que antes já havíamos superado, como a utilização de imagens na rotina, apoio para realizar calendário e para sentar em roda. Atualmente os dois alunos em questão estão novamente adaptados à rotina e conquistando a cada dia mais sua independência, também estamos em processo de transição do Infantil 5 para o 1º ano do Ensino Fundamental, construindo laços afetivos com a futura professora e conhecendo o novo ambiente de aprendizagem para o ano seguinte.

Apesar da medicação acontecer com dois alunos no ano de 2023, meus estudos e interesse pelo TEA surgiu no acompanhamento do Juan, na qual pensando em proporcionar um melhor desenvolvimento e autonomia para ele, necessitei estudar e me informar acerca do transtorno e sobre práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem respeitando as particularidades. Sendo assim, fica mais claro o entendimento acerca do título desta pesquisa estar no singular, compreendendo o contexto histórico das narrativas do professor cuidador. Acredito também, que foi pela experiência de mediação com o Juan e pelos estudos sobre o autismo, que foi confiado a mim o acompanhamento do Daniel, na qual eu já havia construído uma relação de afinidade, mediando suas relações e comportamentos.

5. O PAPEL DO PROFISSIONAL RESPONSÁVEL PELAS MEDIAÇÕES DO ALUNO COM TEA

À luz da literatura, esta seção busca pontos positivos e lacunas a serem preenchidas a respeito da atuação do profissional que acompanha o aluno com TEA. Como é chamado e qual é o seu papel? Qual formação precisa ter para essa função? Qual a relação desse profissional com os alunos PAEE?

Ao ingressar no ambiente escolar, as crianças que são PAEE deverão participar do seu ambiente de aprendizagem e na integração entre professor e aluno, somado a integração aluno e aluno, como expõe Maciel (2000). Dessa forma, o autor busca analisar o contexto escolar voltado para a inclusão, buscando averiguar se o espaço educativo é favorável para atender as necessidades de seu público e defende que para isso, é preciso ter a oferta de recursos audiovisuais, extinção de barreiras arquitetônicas, sonoras e visuais, existência de sala de apoio pedagógico, currículo adequado à realidade exigida pelo aluno e acompanhamento suplementar para a criança.

É através desse acompanhamento que a função do cuidador, mediador ou professor auxiliar, dependendo da rede de ensino, favorece a harmonização do espaço inclusivo, visando oportunizar ao aluno PAEE a participação das atividades em sua vida diária, lúdica, artística, pedagógica, pensando em seu desenvolvimento, segurança e bem-estar na escola. Dentro dessa perspectiva e para compreender mais sobre o contexto, buscou-se conhecer o que outras redes de ensino apresentam.

No caso, da rede de ensino municipal do mesmo município em que a escola deste estudo faz parte, a Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Administração, Departamento de Recursos Humanos e Escola de Gestão Pública Municipal, elaboraram um documento com o objetivo pensado para fornecer, trabalhar e discutir subsídios específicos preciosos para a consciência e exercício da profissão de cuidador no meio escolar. Reconhecendo a importância do cuidador no ambiente escolar como fundamental para garantir o direito à educação e aprendizagem para o aluno que necessita de especiais condições. Dentre as atribuições do professor especializado, estão: participar ativamente na elaboração de documentos referentes à educação inclusiva; utilizar estratégias e metodologias diversificadas que contribuam com aprendizagem e desenvolvimento dos alunos PAEE; colaborar com ajustes curriculares.

Na rede estadual paulista, a resolução SEDUC nº 21 (São Paulo, 2023a), dispõe sobre a regulamentação da política de Educação Especial do estado de São Paulo e do plano integrado para pessoas com TEA. Nela exige-se do Professor Especializado habilitação ou qualificação para ter aulas atribuídas para o AEE, onde o professor com habilitação específica na área do TEA terá prioridade na atribuição de aulas aos estudantes com esse transtorno e o trabalho pedagógico será desenvolvido em sala de recursos ou espaços multiusos. No que diz respeito ao mediador/cuidador, a resolução discorre com nova nomenclatura, atualmente fala sobre o Profissional de Apoio Escolar (PAE), para apoio à higiene, locomoção, alimentação, suporte a comunicação e interação social. O documento também relata que no artigo 16º do Decreto nº 67.635/2023, do estado de São Paulo, o profissional de apoio será capacitado para trabalhar no ambiente escolar garantindo o bem-estar do aluno com TEA durante sua rotina, estimulando sua autonomia e liberdade (São Paulo, 2023b).

Além da rede estadual, outras têm os serviços de itinerância, valiosa parceria entre os professores:

O professor itinerante tem um papel muito importante na implementação da educação inclusiva, pois ele orienta tanto o professor da sala comum e a família quanto acompanha o processo de ensino-aprendizagem da criança, fazendo também o elo com o AEE, bem como é uma conquista no sentido de ampliar o número de escolas que tenham o apoio do professor especializado. (Corrêa, 2015, p. 98).

De forma global, os professores e demais profissionais que acompanham crianças com TEA necessitam conhecer as suas dificuldades, dispendo de informações e orientações sobre o desenvolvimento integral da criança, ter acesso às estratégias e formas de auxílio pensando no melhor desenvolvimento e aprendizagem. Compreendendo que cada criança possui suas singularidades, para vislumbrar um aprendizado significativo e conveniente é imprescindível tempo, persistência, olhar para as especificidades, estudo e dedicação, pois “é através desse olhar que se percebe a criança, além do transtorno e das diferenças” (Silva, Ferreira, 2021, p.9).

Segundo Silva e Ferreira (2021), o cuidador escolar, é aquele que está inserido no universo das áreas do conhecimento que são trabalhadas com a criança na escola, e que existe nesse contexto para ajudar a criança do AEE, colaborando com a

perspectiva da educação inclusiva. Logo, percebe-se a importância desse papel e a necessidade de que esse profissional tivesse uma formação adequada.

Silva, Ramalho, Barbosa (2019) destacam que é dada ao educador também, a tarefa de mediar os valores sociais e culturais de seu aluno, na qual o bom preparo profissional possibilita ao professor vantagens para avaliar o aluno e a família no auxílio das devoluções das intervenções, quando não alcançado os resultados esperados no ambiente familiar ou escolar. A responsabilidade de inserção da criança com TEA na sociedade fica a cargo da família, mas também do educador e da instituição de ensino, onde família e escola unidas avançam no processo de socialização. Para isso, é preciso que os educadores estejam qualificados para receber tal demanda e necessidades, pois esses alunos dependem do conhecimento e experiências desses profissionais para desempenhar um bom resultado em seu desenvolvimento.

Assim, é possível perceber a contradição existente entre a teoria e a prática, no sentido em que a prática educacional para crianças com qualquer tipo de deficiência, em especial os alunos com TEA, nem sempre dispõe de profissionais especializados para exercer essa mediação, pois em algumas redes, é exigido apenas o ensino médio para atuar com os mesmos, tendo o cargo de cuidador ou profissional de apoio, no qual estão na escola apenas para o cuidado do aluno, como uma babá, não atuando como um profissional pedagógico e pode ser que ainda interfiram negativamente no desenvolvimento, pois não carregam recursos pedagógicos adequados para desempenhar um bom trabalho.

É preciso que os educadores adaptem o currículo de forma que atenda todas as necessidades do aluno, e para isso é substancial possuir conhecimento dos déficits de aprendizagem do transtorno e habilidades para desenvolver autonomia em seus educandos para desempenhar um bom progresso. Cabe à escola, ser adequada para atender a todos os alunos independentemente das diferenças e fazer com que esse aluno se sinta motivado para progredir. Em vista disso, a preocupação maior deve ser com a capacitação dos docentes, pois são estes que mediam o processo educativo no ambiente escolar (Silva; Ramalho; Barbosa; 2019).

Além da não exigência formativa para o cargo de cuidador no trabalho direto com o AEE no ambiente escolar, Magalhães et al. (2017) ressaltam o despreparo de professores para lidar com a educação especial, na qual não é fácil para esses profissionais trabalharem, de forma eficiente, as práticas pedagógicas que não foram

ensinadas em sua formação inicial. Além disso, destacam a importância da formação continuada, pensando na atualização pedagógica e no processo de inclusão de outros profissionais, através de uma equipe multidisciplinar que trabalhe de forma colaborativa, favorecendo um ensino mais completo.

De maneira social, compreende-se a importância de uma formação inicial e continuada em qualquer área é relevante, porém, para uma atuação profissional da criança com TEA no contexto escolar, acredita-se que ambas são indispensáveis. Sendo assim, o professor e demais profissionais para estarem aptos para receber as demandas desse aluno, constituído pelo processo de inclusão, devem receber formação prática e teórica para lidar com as situações diárias.

6. DISCUSSÃO DAS SEÇÕES DO ESTUDO

O estudo apresentado, como essência, narra o trabalho do profissional que acompanha diariamente aluno com TEA, sobre suas qualificações, suas funções e sobre as dificuldades enfrentadas na busca por um processo inclusivo. Por meio de três seções oferece, a busca na literatura sobre a prática do profissional mediador do aluno com TEA na Educação Infantil, as narrativas de um estudante em formação que atua na mediação desse PAEE, além de dados de legislação e como o papel do profissional é visto em contextos diferentes.

Na primeira seção, de maneira geral, nota-se que os autores valorizam o trabalho colaborativo, acreditando que alinhando as práticas de tratamento e os recursos pedagógicos é possível promover um melhor desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando assim, as dificuldades. Também reforçam a importância de cursos formativos para o corpo docente, tendo em vista a falta de preparo de grande parte dos professores, as falhas políticas públicas sobre a formação docente e levando em conta o aumento gradativo de matrícula de alunos com TEA, a pesquisa e formação sobre essa temática são apontadas como o caminho para compreender o transtorno e para possibilitar um bom desenvolvimento desses alunos.

A segunda seção, traz a história da envolvimento na educação inclusiva de um estudante de pedagogia atuando na Educação Infantil como mediador de aluno com TEA. Dentro desse contexto, é abordado todo o processo formativo para a capacitação deste profissional para que possa ter conhecimento e estratégias de ensino que proporcionem aos alunos uma educação coerente com as suas respectivas particularidades. A trajetória proporcionou tanto aprendizagem e desenvolvimento para os alunos com TEA quanto ao profissional intitulado como mediador na escola em que trabalha.

Na terceira seção, fica evidente a falta de um consenso em relação ao profissional que acompanha alunos com TEA e qual é o seu papel. Observa-se que depende de cada rede de ensino a nomenclatura utilizada para essa função, o que por muitas vezes acaba gerando confusões dentro da educação. Além disso, em algumas redes, para trabalhar com esse público-alvo, não é exigido formação acadêmica de nível superior, abordam apenas a oferta de uma capacitação, se

contratados, para trabalhar com esses alunos. Esse fato gera questionamentos sobre a qualidade dessa capacitação, na qual não é especificado tempo e a continuidade destes estudos, podendo ocasionar uma defasagem na inclusão dessas crianças gerada pela falta de conhecimentos, como exposto na primeira seção.

No entrelaçamento das três seções, fica evidente, a importância de ter coerência no tocante às políticas públicas garantindo o que é melhor para o aluno e com formações recorrentes para estar a par das atualizações sobre o TEA, somado às estratégias de ensino pensando no desenvolvimento do educando sendo PAEE ou não, além das especificidades sobre a infância.

Como foi apresentado por este estudo, é papel de todos os educadores envolvidos na educação inclusiva, terem conhecimento e formação para poder desenvolver um trabalho com excelência e junto a isso, trabalhar colaborativamente, estabelecendo estratégias e definindo propostas adequadas para atender as necessidades de todos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como houve demora para compreender a concepção de infância, compreender a criança com TEA e garantir uma educação inclusiva que atenda suas necessidades ainda é um processo. Processo que tem várias frentes para a ideal consolidação, mas que também depende de políticas públicas que garantam uma formação docente qualificada para atender a essas perspectivas. Essa necessidade formativa é tão importante nos estudos iniciais como também deve ser continuada pensando nas novas descobertas sobre o transtorno que surgem a cada ano, no qual o educador precisa estar atualizado e ter acesso aos recursos que proporcionem um desenvolvimento integral de cada aluno.

Além disso, foi possível perceber que o aumento de matrículas de alunos com TEA tem se tornado cada vez mais recorrente, justificando a cada dia mais a importância da educação inclusiva e a necessidade de um corpo docente qualificado para atender as demandas dessas crianças. A literatura mostra ainda que há grande parcela de professores despreparados para proporcionar uma educação de qualidade para este público-alvo. Dessa forma, se faz necessário aos educadores, a busca por conhecimento e atualizações acerca desse transtorno a todo o momento, visando o melhor desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, caracterizando uma rotina, influenciando participação em atividades, planejando ações e adaptações e trabalhando de forma colaborativa.

Trabalhar em conjunto no cenário da educação inclusiva, somado a família, é uma estratégia importante para compreender as interconexões em diferentes contextos. Nesse processo, se destaca o papel da mediação com grande importância no desenvolvimento das relações interpessoais, na qual em diferentes realizações de mediação se constrói um maior ou menor desenvolvimento.

Envolvido ativamente na educação inclusiva e no processo mediativo, a responsabilidade do acompanhamento diário do aluno com TEA, seja ele chamado de cuidador, professor cuidador, de PAE ou de professor auxiliar, para ajudar a criança no seu dia a dia, participando ativamente no desenvolvimento do educando, em sua autonomia e interação social. Portanto, é possível perceber a importância desse profissional e, mais ainda, a sua formação profissional.

Com esse estudo, constata-se que há contradição no que se refere à formação ou nome da função, há uma variação entre as redes de ensino. Ademais, a falta de

padronização da nomenclatura desta função, além de carecer de uma definição específica do termo trabalhista, acaba dificultando a busca por pesquisas atribuídas a esse profissional, o que resulta em poucos resultados sobre a sua atuação.

É necessário ainda que se tenha a eliminação de barreiras do ambiente escolar, além da oferta de serviços especializados e recursos apropriados na oferta de ensino dos alunos com TEA. Isso justifica ainda mais a importância do trabalho colaborativo no ambiente educacional inclusivo, tendo em vista a grande quantidade de responsáveis para trabalhar em função da inclusão e a necessidade de uma organização que atenda a esse público-alvo. Acredita-se que esse trabalho em conjunto é essencial para o desenvolvimento destes alunos em questão, pois através do alinhamento e comunicação entre família e equipe de apoio externa, estruturam a forma de tratamento e utilizam as mesmas estratégias nos diversos ambientes frequentados pela criança com esse transtorno.

Dessa forma, o referido estudo proporcionou reflexões sobre a própria prática pedagógica de um professor em formação atuando como mediador pedagógico em práticas inclusivas para alunos com TEA. A pesquisa encontrou métodos e estratégias de apoio para esse público-alvo e demonstrou como falta formação para o corpo docente para atender as necessidades dessas crianças. Visto a complexidade do transtorno e as diferentes alternativas de ensino, é necessário um estudo contínuo para receber atualizações, para assim, proporcionar um ensino eficiente para desenvolver as habilidades dos alunos em questão.

E por fim, esta pesquisa, não poderia deixar de apontar, a necessidade de estudos futuros para contemplar os diferentes papéis profissionais na educação quando se trata de quem ensina e acompanha os alunos que são PAEE.

Referências

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. **A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia?** *Psicologia: Ciência e Profissão*. 2020. 40, 1-12. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896>. Acesso em: 15 out. 2023.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. Rio de Janeiro: ed. Guanabara, 1978.

ARRUDA, G. A. de; DIKSON, D. **Educação Inclusiva, Legislação e Implementação. Reflexão e Ação**. 2020. v. 26 n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v26i2.8177> . Acesso em: 07 jun. 2023.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.

BRANDENBURG, L. E.; LUCKMEIER, C. A História da Inclusão X Exclusão Social na Perspectiva da Educação Inclusiva. **ANAIS**, Congresso Estadual de Teologia, São Leopoldo, v.1, 2013. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/teologians/article/view/191> Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016, 496 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 02 out. 2023.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso: 21 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 out. 2023

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009**. 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

CAMARGO, E. P. D. E. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, n. 1, p. 1–6, jan. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001. Acesso em: 01 nov. 2023.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Dossiê Temático: Infância e Escolarização**. v. 8, n. 12 p. 81-95 jan./jun. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124965>. Acesso em: 17 de jul. 2023

COSTA F. A. S. C. **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2015. **Dissertação** (Mestrado), Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132928/costa_fasc_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 22 set. 2023.

FIORINI, B. S. O aluno com o transtorno do espectro autismo na educação infantil: caracterização da rotina escolar. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150463/fiorini_bs_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 28 set. 2023.

FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2003.

GLAT, R. Desconstruindo Representações sociais: Por uma Cultura de Colaboração Para Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/>. Acesso em: 17 de nov. 2023.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n° 41, p. 61-79, 2011. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/1550/155021076005.pdf> . Acesso em: 12 jul. 2023

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete, PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, A. R. (orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2006^a.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6^a ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LUSTIG, A. L.; CARLOS, R. B.; MENDES, R. P.; OLIVEIRA, M. I. **Criança e infância**: contexto histórico social. Grupo de pesquisa: Contextos educativos da infância. 2014. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR18.1.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

MACIEL, M. R. C. Portadores de Deficiência: A Questão da Inclusão Social. **São Paulo em Perspectiva**. 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/#>. Acesso em: 09 set. 2023.

MAGALHÃES, C. J. S.; MORAES, C. S.; CRUZ, J. G. M.; SAMPAIO, L. M. T. Práticas Inclusivas de Alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 21. 2017 esp.2, p. 1031-1047, nov. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10386/6961> . Acesso em: 14 out, 2023

MARTINS, M. F. A.; ACOSTA, P. C.; MACHADO, G. A parceria entre escola e família de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Dossiê “Leitura, Literatura e Formação de Professores”, **Cadernos de Pesquisas em Educação**, n. 43. 31 de julho de 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/14308> Acesso em: 18 nov. 2023

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 17, n. 33, p. 367–384, 2011. DOI:

10.26512/lc.v17i33.3739. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3739>. Acesso em: 27 out. 2023.

MELO, J. S. Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 2, 14 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico> . Acesso: 29 mar. 2023.

MIELNIK, I. **O comportamento infantil**: técnicas e métodos para entender crianças. São Paulo, IBRASA, 1977.

NASCIMENTO, C. T. A construção social do conceito infância: uma tentativa de construção historiográfica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 9, nº 1, 18 de junho de 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1394>. Acesso em: 22 de abr. 2023.

NASCIMENTO, F. C.; CHAGAS, G. S.; CHAGAS, F. S. As tecnologias assistivas como forma de comunicação alternativa para pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 16, 4 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/16/as-tecnologias-assistivas-como-forma-de-comunicacao-alternativa-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista> Acesso em: 18 nov. 2023.

NASCIMENTO, GFR.; SILVA, PEM da.; GUEDES, JP de M. Avaliação de métodos farmacológicos no Transtorno do Espectro Autista (TEA): a importância da medicação no tratamento de crianças e adolescentes. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 14, pág. e511101422442, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i14.22442. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/22442>. Acesso em: 17 nov. 2023.

OLIVEIRA, C. R. Capacitação do profissional da educação infantil: identificação precoce dos sinais do transtorno do espectro autista. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151273/oliveira_cr_me_bauru_pa_r.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 19 set. 2023.

PAIVA, M. A. F. Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado. **Dissertação** (Mestrado), Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191239/paiva_maf_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 25 set. 2023.

PEREIRA, E. C. G. Projetos de trabalho na educação infantil: contribuições a partir de uma revisão de literatura. 137 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/217818/pereira_ecg_me_mar.pdf?sequence=5&isAllowed=y Acesso: 28 abr. 2023

PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PINHEIRO, M. O.; ZIEDE, M. L. As contribuições da educação infantil para o desenvolvimento da criança. **Revista Professare**, v.3, n.2, p. 76-99, (2014). Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/339>. Acesso em: 22 maio 2023.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana, M. A. Carvalho; José, L. Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIBEIRO, F. T. Com número de diagnósticos em crescimento vertiginoso, Transtorno do Espectro Autista ainda é desafio para pesquisa neurológica. **Jornal da Unesp**, São Paulo, 15 fev. 2023. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2023/02/15/com-numero-de-diagnosticos-em-crescimento-vertiginoso-transtorno-do-espectro-autista-ainda-e-desafio-para-pesquisa-neurologica/>. Acesso em: 27 out. 2023

RINALDO, S. C. O. Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Interconexões e contextos. **Dissertação Mestrado**, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137895/rinaldo_sco_me_arafc.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 07 set. 2023.

RINALDO, S. C. O. Possibilidades de coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil. **Tese** (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/214528/rinaldo_sco_dr_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2023.

RINIZZI, I. **O Século Perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto Nº 67.635** de 6 de abril de 2023. Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: SEDUC, 2023a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2023/decreto-67635-06.04.2023.html>. Acesso em: 05 nov. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC - 21** de 21 de junho de 2023. Dispõe sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. São Paulo: SEDUC, 2023b. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-21-de-21-6-2023-dispoe-sobre-a-regulamentacao-da-politica-de-educacao-especial-do-estado-de-sao-paulo-e-do-plano-integrado-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-do-autismo/>. Acesso em: 02 nov. 2023.

SANTOS, J. B. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. **Revista Educação e Contemporaneidade, FAEEBA**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44 (2002). Disponível em: <https://i0.statig.com.br/educacao/revista-faeeba.pdf> Acesso em: 14 jun. 2023.

SILVA, F. L.; FRANÇA, A. P. SOBRAL, M. S. C. Educação Inclusiva: O Autismo e os Desafios na Contemporaneidade. Id on Line **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, dezembro/2019, vol.13, n.48, p. 748-762. ISSN: 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/2283/3523/9147>. Acesso em: 24 out. 2023.

SILVA, L. G. P.; FERREIRA, M. C. P. L. A Inclusão da Criança Autista: O Trabalho do Professor Regente e do Cuidador na Sala de Aula. **Artigo**, Associação Educativa Evangélica, 2021. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/18152/1/Laura.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

SORIANO, F. D. F. Autoeficácia e percepção de professores da educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Dissertação** (Mestrado), Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/217874/soriano_fdf_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 20 set. 2023.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, vol. 25, núm. 11, jan-abr., 2006, pp. 22-39. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959957003>. Acesso em: 10 jul 2023.

VARGAS, G. Dimensões da Educação dos Bebês e das Crianças Pequenas: Perspectivas para a Escola da Infância. **ANAIS**, X Anped Sul, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2041-0.pdf. Acesso em: 01 maio 2023.