

Os Rumos da Mediação Escolar no Brasil: Discussões para o Avanço da Pesquisa e das Práticas Pedagógicas Inclusivas de Alunos com Autismo

The Paths of School Mediation in Brazil: Discussions for the Advancement of Research and Inclusive Pedagogical Practices for Students with Autism

The Directions of School Mediation in Brazil: Discussions for the Advancement of Research and Inclusive Pedagogical Practices for Students with Autism

Gisele Reinaldo Da Silva¹
Igor do Nascimento Cabral²

Resumen

Este artículo versa sobre la imprescindibilidad del profesional de mediación escolar para la inclusión cualitativa del alumno con autismo, aunque no exista su reconocimiento legal en Brasil, en contraste con países desarrollados. Presumimos, basados en un levantamiento de datos de 2020 publicados en fuentes oficiales, que la inclusión en Brasil es un tema inacabado, ya que el acceso y permanencia adecuada en escuelas se están comprometiendo, a pesar de las políticas públicas nacionales. Se justifica, así, la necesidad de equiparación entre el andamiaje legal y la práctica educativa; por lo tanto, los avances científicos en la temática contribuyen a la reflexión crítica y a la concientización social. Partimos de una metodología dialógica comparatista en esta investigación bibliográfica cualitativa, presentando ideologías de especialistas en educación especial e inclusiva, relacionándolas a las estadísticas de la realidad brasileña. Las palabras clave desencadenantes de la búsqueda textual fueron autismo, Educación Especial, inclusión y mediación. Concluimos que el dialogismo entre mediador escolar, docente, familia y equipo terapéutico auxiliará al alumno con Trastorno de Espectro Autista desde el diagnóstico precoz a la constitución del ambiente adecuado al atendimento de sus necesidades y desarrollo de habilidades.

Palabras clave: autismo; educación especial; inclusión; mediación

Summary

This article deals with the importance of the school mediation professionals for the qualitative inclusion of students with autism, even if they are not legally recognized in Brazil as in developed countries. We assume, based on a survey of 2020 data

published in official sources, that inclusion in Brazil is a pending topic, since access and adequate permanence in schools has been compromised, despite national public policies. Thus, the need of combining legal framework and educational practice is justified and scientific advances regarding the theme contribute to critical reflection and social awareness. We started from a comparative dialogical methodology in this qualitative bibliographic research, presenting ideologies of specialists in special and inclusive Education, relating their theories with Brazilian reality statistics. The keywords triggering the textual search were: 1) Autism; 2) Special Education; 3) Inclusion; 4) Mediation. We conclude that the dialog between the school mediator, the teacher, the family and the therapeutic team will help students with Autism Spectrum Disorder from the early diagnosis to the constitution of an adequate environment to meet their needs and skills development.

Keywords: Autism; Special Education; Inclusion; Mediation

Resumo

Este artigo versa sobre a imprescindibilidade do profissional de mediação escolar para a inclusão qualitativa do aluno com autismo, embora não haja seu reconhecimento legal no Brasil, em contraste com países desenvolvidos. Pressupomos, pautados em um levantamento de dados de 2020 publicados em fontes oficiais, que a inclusão no Brasil é tema inacabado, visto que o acesso e permanência adequada nas escolas vem sendo comprometidos, a despeito das políticas públicas nacionais. Justifica-se, assim, a necessidade de equiparação entre arcabouço legal e prática educativa, logo, os avanços científicos na temática contribuem à reflexão crítica e à conscientização social. Partimos de uma metodologia dialógica comparatista nesta pesquisa bibliográfica qualitativa, apresentando ideologias de especialistas em Educação Especial e inclusiva, relacionando suas teorias com estatísticas da realidade brasileira. As palavras-chave desencadeantes da busca textual foram: 1) Autismo; 2) Educação Especial; 3) Inclusão; 4) Mediação. Concluímos que o dialogismo entre mediador escolar, docente, família e equipe terapêutica auxiliará o aluno com TEA desde o diagnóstico pregresso à constituição de ambiente adequado ao atendimento de suas necessidades e desenvolvimento de habilidades.

Palavras-chave: Autismo; Educação Especial; Inclusão; Mediação.

Lxs creemos capaces de todo, *del "todo" tuyo*. Fernand nos invita a que partamos

Fecha de Recepción: 05/03/2021 Primera Evaluación: 01/06/2021 Segunda Evaluación: 11/08/2021 Fecha de Aceptación: 28/10/2021

Introdução

A *área da Educação Especial* foi impulsionada mundialmente a partir da Convenção de Salamanca em 1994, evento responsável por nortear as escolas, no sentido de incluir as crianças com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares de ensino e aprendizagem. Após esse marco histórico na Educação Especial, instituições em diversos países passaram a elaborar estratégias, com o objetivo de atender esse alunado, tendo como uma das ações a integração de outro profissional, além do professor da classe, para acompanhar o discente incluído em classe regular. Em decorrência disso, surgiu a ideia e propagação do profissional mediador escolar.

Não obstante, partimos, neste estudo, do contraste entre a realidade da inclusão em países desenvolvidos e em desenvolvimento, como se pode observar nesta recente notícia, publicada em 2018, a respeito da realidade da inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas da América Latina:

De acordo com números do Unicef para América Latina, 70% das crianças com deficiência não frequentam escolas. A ONU mostra ainda que enquanto 60% dessas crianças completam a escola primária nos países desenvolvidos, apenas 45% (meninos) e 32% (meninas) concluem a etapa em países em desenvolvimento. (Paiva, 2018, para. 5).

No Brasil, a mediação escolar passou a ser abordada em torno dos anos 2000, embora sem nenhum registro metodológico, em contraste com países que possuem maior embasamento de informações, no que se referem aos marcos históricos e avanços acerca da integração deste profissional à realidade das escolas. Acerca disso, Mousinho et al. (2010) retratam que:

Na França, entre 1998 e 2003, foram desenvolvidas as primeiras integrações individuais com mediadores escolares. Esses profissionais eram recrutados e formados por associações, de forma pontual, visando ao tipo de dificuldade que eles acompanhavam. Em junho de 2003, eles passaram à responsabilidade da Educação Nacional. Nos EUA, uma característica relevante da mediação é que todo o *staff*, equipe escolar, deve compreender a dificuldade do aluno, que o faz responder de uma forma diferente dos outros estudantes. É importante o treinamento dos colegas. O *staff* educacional deve ser treinado diretamente para aquela criança com sua equipe, compreendendo seus pontos fortes e necessidades prioritárias para poder atuar com ela. A equipe deve incluir os professores, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, além dos pais. Na Grã-Bretanha, os mediadores escolares trabalham em escolas com professores de turma, a fim de ajudar a oferecer experiências relevantes de aprendizagem para as crianças. Independente do título que apresentam, ficam baseados em escolas primárias, secundárias ou especiais. Em escolas primárias e especiais,

eles devem ser os primeiros a ajudar uma criança ou um pequeno grupo de crianças com necessidades especiais, ou podem trabalhar direto numa classe particular. Em escolas secundárias, eles devem trabalhar com uma única criança, abarcando todas as áreas do currículo. Cabe destacar que, na última década, o número de mediadores escolares cresceu impressionantemente neste país. (Mousinho et al., 2010, pp. 93, 94).

Já no Brasil, de acordo com o panorâmico histórico da Educação Especial, a inclusão passou a ser vigente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), a qual contempla a obrigatoriedade de as escolas regulares oferecerem serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. Além desta, outra lei debatida e aprovada, em prol da demanda de inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais ou autismo, foi a Lei Constitucional N° 12.764 de 2012 (Brasil, 2012). Essa Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução, em seu primeiro inciso, reconhecendo o autismo como deficiência, caracterizada por uma:

Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. (Brasil, 2012, para. 4).

A Lei também garante os direitos à inclusão, à inserção no mercado de trabalho, ao diagnóstico precoce, ao atendimento profissional e adaptações necessárias às particularidades do indivíduo com autismo. Porém, ainda não oficializa a profissão de mediadores escolares e a necessidade de as escolas garantirem a presença desse profissional a fim de auxiliar às crianças com autismo em seu desenvolvimento e sociabilidade em âmbito escolar.

Outrossim, a Lei Brasileira de Inclusão, promulgada em 2015, em seu IV capítulo, referente ao direito da Educação Inclusiva, aponta que o:

Projeto Pedagógico institucionalize o Atendimento Educacional Especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (Brasil, 2015, para. 6).

As leis supracitadas abordam a necessidade de as escolas se adequarem às necessidades dos educandos com necessidades educacionais especiais. Não obstante, partimos do pressuposto, neste estudo, de que ocorre uma discrepância entre o arcabouço legal e a realidade educacional brasileira, haja vista que o país não atende à demanda inclusiva em plenitude, em especial, como enfoque deste

estudo, por não reconhecer a profissão do mediador escolar legalmente, além do não esclarecimento científico-pedagógico de sua função.

Referente à inclusão dos educandos com autismo, compreendemos que é imprescindível a presença do mediador escolar, função que deve ser preenchida por um profissional pedagogicamente capacitado, com o objetivo de acompanhar o indivíduo em todo o processo de inclusão social e aprendizagem cognitiva durante a escolarização. Faz-se mister, assim, discutir a imprescindibilidade de sua atuação para o processo de inclusão qualitativa, em especial, do aluno com autismo, assim como o perfil deste profissional mediador, em sua integração com a escola, com a família e com a equipe terapêutica vinculadas ao educando com autismo.

Propomos, deste modo, um aprofundamento teórico-reflexivo no tocante aos desafios inerentes à atuação do mediador escolar no Brasil, bem como nas problemáticas encontradas na área da Educação Inclusiva, enfrentadas por profissionais e famílias de crianças com autismo. Para tanto, apresentaremos uma análise das diretrizes ideológicas propostas pelas políticas públicas de educação do país e as estatísticas da realidade educativa brasileira para, em seguida, discutirmos o papel da mediação escolar nessa conjuntura.

Partimos de uma metodologia dialógica comparatista nesta pesquisa bibliográfica qualitativa, baseando-nos nas seguintes palavras-chaves no processo de busca e seleção textual: 1) Autismo; 2) Educação Especial; 3) Inclusão; 4) Mediação. Como indexadores principais para seleção de artigos relevantes utilizamos as plataformas PePSIC e SciELO, além do levantamento de obras clássicas da área de Pedagogia e Educação Inclusiva, bem como a consulta ao arcabouço legal brasileiro, às diretrizes oficiais educacionais, e recentes notícias e estatísticas acerca da educação no país. A bibliografia abarcou o período de janeiro de 1993 a 4 de junho de 2020. Pautamo-nos nas concepções teórico-críticas de especialistas em Educação Especial e inclusiva. (Araujo et al., 2019; Asperger, 2015; Belotti y Faria, 2010; Beyer, 2006; Carvalho, 2019; Costa y Fernandes, 2018; Delors et al., 1998; Fernandez et al., 2015; Ferrari, 2008; Fonseca, n.d.; Franco y Shutz, 2019; Freire, 1993, 1996, 2000, 2001a, 2001b, 2002; Gadia et al., 2004; Grosso, 2020; Honnef, 2013; Jófilii, 2002; Libâneo, 2004; Mousinho et al. (2010); Nascimento et al., 2016; Neto y Santiago, 2016; Oliveira et al., 2017; Orço et al. 2018; Pasqualini y Eidt, 2013; Ramos et al., 2018; Rivière, 2004; Rosas, 2016).

Comparamos, ainda, a visão dos autores supracitados às diretrizes educacionais apresentadas pelo Ministério da Educação (2013), bem como aos documentos internacionais – Declaração de Salamanca (Ministério da Educação, 1994), Associação Americana de Psiquiatria (1994, 2014), *Classificação Internacional de Doenças* (Organização Pan-Americana da Saúde y Organização Mundial da Saúde Brasil, 2018) e, por fim, ao arcabouço legal do país (Brasil, 1996, 2012, 2015, 2016,

2019, 2020a, 2020b) e dados estatísticos atuais da realidade brasileira divulgados pelos portais: Autismo e Realidade (2020) e Agência Senado (Pozzebom, 2020).

O Transtorno do Espectro Autista em uma breve contextualização histórica

Os primeiros estudos acerca do Transtorno do Espectro Autista foram realizados por Leo Kanner e Hans Asperger (Rivière, 2004). Kanner, médico e psiquiatra austríaco, radicado nos Estados Unidos, observava um desvio do padrão de desenvolvimento o qual denominava de “autismo precoce Infantil”. Esse estudo se fez a partir da análise comportamental de 11 crianças, de 2 a 11 anos, sendo 8 meninos e 3 meninas, que apresentavam extremo isolamento e dificuldade em adquirir fala comunicativa e desenvoltura na memória. (Costa y Fernandes, 2018; Grosso, 2020; Nascimento, et al., 2016; Padovani y Junior, 2010).

De acordo com os estudos realizados por Leo Kanner, em 1943, o psiquiatra define o autismo em três características: a incapacidade de relacionar-se com pessoas e situações; a dificuldade na comunicação e linguagem, falta de compreensão da relevância das emissões emotivas, sensoriais; e a insistência do indivíduo em não variar o ambiente ou acolher mudanças de rotina.

Hans Asperger, psiquiatra austríaco radicado na Europa, em 1944 escreve o artigo *Os “Psicopatas Autistas” na idade infantil*, abordando os mesmos comportamentos citados por Kanner. O autor descreve o quadro como uma “psicose”, visto que todos os exames clínicos e laboratoriais foram incapazes de fornecer dados consistentes no que se relacionava à sua etiologia, diferenciando-o dos quadros deficitários sensoriais, como a afasia congênita, e dos quadros ligados às oligofrenias, novamente considerando-o uma verdadeira psicose. As primeiras alterações dessa concepção surgem a partir dos estudos de Edward Ross Ritvo, no ano de 1976. As teorias de Ritvo relacionam o autismo a um déficit cognitivo, entendendo-o já não como uma psicose mas, sim, como um distúrbio do desenvolvimento. (Padovani y Junior, 2010).

Conforme a quinta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5*, elaborado pela American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria, 1994) o autismo era inserido dentre os transtornos globais do desenvolvimento: “autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (p. 94). Contudo, não existe mais a classificação dos *Transtornos Globais do Desenvolvimento*, a ideia da Organização Mundial de Saúde foi erradicar as subdivisões dos transtornos e uni-los em um só diagnóstico, o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em sua versão mais recente, a quinta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM - 4*, organizado

pela American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria, 2014), passou a classificar o autismo em níveis, conforme as particularidades dos sujeitos e o comprometimento de seu desenvolvimento, concernentes aos níveis de Deficiência Intelectual (DI) e linguagem funcional (Araujo et al., 2019).

De acordo com o *Manual de Classificação Internacional de Saúde - CID-11* Organização Pan-Americana da Saúde y Organização Mundial da Saúde Brasil, (2018) os graus de autismo, atualmente, são compreendidos de acordo com os níveis: severo, moderado e leve. Referente às características apresentadas pelos indivíduos que apresentam autismo classificado em nível severo:

Diz respeito àqueles que apresentam um déficit considerado grave nas habilidades de comunicação verbais e não verbais. Ou seja, não conseguem se comunicar sem contar com suporte. Com isso, apresentam dificuldade nas interações sociais, além de cognição reduzida. Também possuem um perfil inflexível de comportamento, tendo dificuldade de lidar com mudanças. Tendem ao isolamento social, se não estimulados. (Russo, 2017, para. 9).

Semelhante às características descritas no nível severo, o nível moderado se manifesta com menor intensidade nas áreas de comunicação e deficiência da linguagem. (Russo, 2017).

Referente ao nível leve, a autora afirma que:

Com suporte, pode ter dificuldade para se comunicar, mas não é um limitante para interações sociais. Problemas de organização e planejamento impedem a independência. É importante saber que, embora estejam estabelecidos desta forma (níveis 1, 2 e 3), ainda não está bem claro de fato o que e sob quais circunstâncias pode ser compreendido o significado de “suporte”. Por exemplo: algumas pessoas com TEA desenvolvem bem em casa, mas precisam de ajuda na escola (onde as demandas são específicas e intensas). Outras pessoas, o contrário. (Russo, 2017, para. 11, 12).

Quanto ao diagnóstico do indivíduo com espectro com autismo, tornam-se imprescindíveis a observação e atenção aos primeiros sinais de risco, desde os primeiros meses de desenvolvimento da criança, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos. Como possível ferramenta para auxiliar o diagnóstico precoce em crianças com autismo, Silva et al. (2011) abordam a *Escala de Desenvolvimento Infantil de Bayley*, em sua versão mais atualizada divulgada em 2006 – *Bayley-III* – como ferramenta para analisar os avanços no desenvolvimento das crianças, demarcando-as em áreas e etapas do desenvolvimento infantil.

O teste de triagem *Bayley-III* está subdividido em cinco domínios: Cognição (que determina como a criança pensa, reage e aprende sobre o mundo ao seu redor); Linguagem: comunicação expressiva e receptiva (parte que determina como a criança

reorganiza sons e como a criança entende, fala e direciona palavras; Motores: Grosso e fino (Social-emocional e Componente) determina como a criança movimenta seu corpo em relação à gravidade e, por fim, a Escala Motora Fina determina como a criança usa suas mãos e dedos para fazer algo. Os três primeiros domínios são observados com a criança em situação de teste e os dois últimos são observados por meio de questionários preenchidos pelos pais ou cuidadores. (Silva et al., 2011).

A *Escala de Desenvolvimento Infantil de Bayley* é um teste que possibilita identificar atrasos no desenvolvimento de qualquer criança para estabelecimento das intervenções necessárias. Em relação ao autismo, ela também pode ser útil para diagnosticá-lo. Vale ressaltar que o diagnóstico precoce é imprescindível para que a criança seja acompanhada por um atendimento especializado, com integração de distintos profissionais, tais como: neuropsicólogo(a), psiquiatra infantil, fonoaudiólogo(a), terapeuta ocupacional, psicopedagogo(a), entre outros, de acordo com as particularidades da criança com autismo. O acompanhamento desses profissionais irá auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e psicossociais, a partir das intervenções personalizadas e educação adequada, de acordo com as demandas apresentadas no desenvolvimento da criança com autismo. Objetiva-se que esta adquira conhecimento e autonomia, em meio às atividades rotineiras de sua vida, rotina escolar, higiene, alimentação, socialização, conforme os aspectos socioculturais próprios ao meio em que ela está inserida. (Silva et al., 2011).

Conforme o censo retratado na notícia: *Orgulho com autismo é celebrado em 18 de junho, mas caminho para inclusão ainda é longo*, publicado por Pozzebom (2020), estima-se que, mundialmente, 70 milhões de pessoas possuam algum grau de autismo, sendo 2 milhões no Brasil. Vale ressaltar a relevância destes dados, visto que o passo inicial de toda a política pública é a identificação detalhada do público a que se destina (Pozzebom, 2020). Atualmente, é comum se afirmar que a função do estado é promover o bem-estar da sociedade, visando a igualdade de direitos, o acesso às oportunidades e espaços. Nesse sentido, no que tange à demanda brasileira, a Lei 13.861 (Brasil, 2019) prevê a inclusão de informações específicas sobre indivíduos brasileiros com autismo em censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos dos dados e estatísticas brasileiras. Com isso, o IBGE contribui para o apoio ao Legislativo, e também ao Executivo, em relação ao desenvolvimento do marco legal orientado a esses brasileiros, que devem ser identificados, considerados nas políticas públicas e incluídos socialmente na prática. (Pozzebom, 2020).

Recentemente, em 2020, para fins de identificação de indivíduos com autismo no Brasil, surgiu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, respaldada pela Lei 13.977 (Brasil, 2020a). Além da identificação dos

indivíduos, a carteirinha oferece também o acesso a serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. O documento deve ser expedido através dos órgãos Municipais, Estaduais e Federais, que executam a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e, para obtenção deste, a família deve apresentar um requerimento acompanhado de relatório médico.

Outrossim, a Lei 14.0009 altera o art. 125 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para dispor sobre a acessibilidade para pessoas com deficiência nas salas de cinema, determinando os cinemas a reservarem uma sessão mensal para pessoas com TEA (Brasil, 2020b). Nesta perspectiva, Pozzebom (2020) corrobora ainda que “a Lei 14.009, de 2020, recém sancionada, estende o prazo até 2021 para as salas de exibição se adaptarem ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, que já impõe aos cinemas a oferta de sessões acessíveis a pessoas com deficiência visual e auditiva.” (Pozzebom, 2020, para. 32).

Referente, ainda, à inclusão social e pedagógica no âmbito escolar dos educandos com autismo, o Projeto de Lei 278/2016 do Senado aborda a necessidade da atuação do profissional que segundo Pozzebom (2020) “atuará na alimentação, cuidados pessoais, locomoção e inclusão pedagógica desse estudante, com acompanhamento individualizado ou a até três estudantes. Segundo o projeto, a formação do profissional de apoio deverá ser em nível superior, para atuar na educação básica ou ensino médio.” (Pozzebom, 2020, para. 47).

Em consonância com o atual arcabouço legal brasileiro, podemos considerar que a mediação escolar é um processo que demanda aperfeiçoamento. Cogita-se sobre a existência do Projeto de Lei que aborda as atribuições de um profissional para dar apoio ao aluno com necessidades especiais, incluindo o autismo, enfoque deste estudo. Porém, além de a mediação escolar ainda não ser reconhecida legalmente como profissão no Brasil, como supracitado, as atribuições desse profissional são desconhecidas, o que contribui para os baixos índices de alunos com necessidades especiais matriculados em escolas regulares, conforme registros já apresentados neste estudo.

No que tange às perspectivas sobre a inclusão no Brasil, podemos discutir as seguintes questões: a) se existe esse Projeto de Lei de 2016 fazendo referência ao profissional que dá apoio ao indivíduo com autismo nas escolas, por que o profissional mediador escolar ainda não é oficializado como profissão? b) por que o Brasil se enquadra nas estatísticas que demonstram alto índice de alunos com necessidades especiais fora da escola regular? Entendemos que por tratar-se de um Projeto de Lei tão recente ainda é passível de aprimoramentos a fim de tornar a mediação escolar um processo que atinja resultados sociais e pedagógicos eficientes. Faz-se mister, assim, aprofundarmos as questões supracitadas, no tocante aos entraves e desafios

da inclusão no Brasil, em especial, do indivíduo com autismo.

Políticas públicas de educação em prol da inclusão social do aluno com TEA: O que diz o arcabouço legal?

No Brasil, a partir da promulgação da já referida Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro com Autismo, Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, o autismo passou ser caracterizado como uma deficiência, fundamentada na dificuldade de comunicação, interação social e por padrões restritivos e repetitivos nos comportamentos e nos interesses. Estabelecido o diagnóstico, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado. É notável que a lei aborda a presença do profissional, porém, não cita o mediador escolar, sob o ponto de vista legal. Com isso, o contrato de mediação escolar não gera vínculo de emprego, tomando como base o disposto no Decreto 8.368/14 que veio regulamentar a Lei 12.764/12 (Brasil, 2012).

Referente à matrícula do educando, o art 7º da Lei 12.764/12 afirma que “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (Brasil, 2012). Nesse contexto, o Ministério da Educação emitiu a nota técnica 24/2013 dispondo que:

As instituições de ensino privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deverão efetivar a matrícula do estudante com transtorno do espectro autista no ensino regular e garantir o atendimento às necessidades educacionais específicas. O custo desse atendimento integrará a planilha de custos da instituição de ensino, não cabendo o repasse de despesas decorrentes da educação especial à família do estudante ou inserção de cláusula contratual que exima a instituição, em qualquer nível de ensino, dessa obrigação. (Ministério da Educação, 2013, p. 5).

Enfatiza-se, assim, que os custos da Educação Especial não são de alçada da família do discente matriculado, para além dos gastos convencionais vinculados à matrícula e mensalidades escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 (Brasil, 1996), dedicando capítulo inteiro à Educação Especial, prescreve que sempre que necessário haverá serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades dos alunos de Educação Especial. Determina, ainda, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Salienta-se a necessidade dessas escolas de se adaptarem às especificidades dos educandos, e não o contrário. As escolas precisam ser acessíveis, adotar uma

proposta inclusiva, dispondo de professores capacitados e flexíveis para lidar com as diferentes necessidades pedagógicas, e ofertar os mediadores escolares para auxiliarem durante a inclusão, promovendo um ambiente em que os educandos de inclusão possam desenvolver suas habilidades.

A resolução 24/2013 do MEC preconiza as diretrizes que embasam o Atendimento Educacional Especializado com o objetivo de construção pedagógica, vislumbrando as demandas que ocorrem durante o processo de inclusão destes indivíduos nas classes regulares, com vistas a garantir a aprendizagem e socialização e, da mesma forma, a atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio:

1) Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social; 2) Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes; 3) Não é substitutivo à escolarização ou ao Atendimento Educacional Especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares; 4) Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade. (Ministério da Educação, 2013, p. 4).

A organização dos serviços de apoio deve ser prevista pelos sistemas de ensino, garantindo que os educandos possuam o acesso à educação de qualidade e sociabilidade com toda a comunidade escolar, não obstante, sua participação não pode ser restringida em qualquer ocasião. No processo de inclusão do aluno com autismo é fundamental a articulação entre o ensino comum, os demais serviços e atividades da escola e o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Ao se elaborar o plano de AEE, devem ser contemplados(as): as habilidades e necessidades específicas do educando; a definição e organização de estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme às necessidades de cada estudante; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. (Franco y Schutz, 2019; Ministério da Educação, 2013).

Sobre a falta de qualificação dos docentes sobre inclusão, Fernandez et al. (2015) relatam que muitos profissionais que atuam em classes regulares de ensino solicitam aos educadores que retirem os alunos com necessidades especiais da classe regular para realizar o Atendimento Educacional Especializado. Contudo, no que concerne à atuação do Atendimento Educacional Especializado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 (Brasil, 1996) afirma que o

atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

É de suma importância que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam, além de matriculados, socializando com os seus pares, como afirmam Ramos et al. (2018):

Os pares exercem o papel de agentes de intervenção, atuando como modelo de comportamentos e mediadores da aprendizagem para os colegas. As crianças que recebem tal mediação, por sua vez, são estimuladas a desenvolver e incrementar seu repertório de habilidades tanto sociais quanto acadêmicas. (p. 4).

De acordo com a perspectiva supracitada, Honnef (2013), por sua vez, afirma que a aprendizagem coletiva diz respeito à construção do conhecimento através das relações sociais entre alunos, através da formação de duplas ou grupos de alunos para desenvolver as atividades escolares em parceria. O ensino colaborativo ganha ênfase através do *Decreto de Salamanca* (Ministério da Educação, 1994), em âmbito mundial, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em contexto nacional, ao ressaltarem que os alunos atendidos pela Educação Especial, basicamente em escolas e classes especiais, passam a ter sua educação oferecida preferencialmente em escolas e classes comuns, compartilhando esses espaços com seus pares. Dessa forma, o ensino dos educandos com necessidades especiais deixa de ser responsabilidade exclusiva da Educação Especial, tornando-se responsabilidade da educação das escolas e classes regulares, além dos professores do ensino comum.

Os serviços da Educação Especial constituem, assim, oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades, devendo constar no Projeto Político Pedagógico das escolas e nos custos gerais de manutenção e desenvolvimento do ensino. A integração de todo corpo escolar nessa demanda exige uma gama de habilidades e competências por parte dos educadores para que possam realizar as ações pedagógicas num trabalho de equipe construído e pautado na interdisciplinaridade, a fim de garantir que os discentes sejam – todos(as) – autores(as) da construção do próprio conhecimento. (Mousinho et al., 2010; Vasconcellos y Dutra, 2018).

A escola, além de espaço físico promotor da aprendizagem cognitiva de conteúdos bem como do processo de trocas simbólicas entre indivíduos, constitui um pilar social, haja vista que através da inclusão, estamos integrando os educandos, proporcionando-lhes uma visão ampla das diferenças de cada um de nós, considerando relevantes os valores éticos, princípios sociais, e nossos direitos e deveres como cidadãos. A proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples

compartilhar de uma sala de aula, senão que significa assegurar a todos e todas e, em especial aos(às) alunos(as) com necessidades especiais, participação ativa em todas as etapas de sua própria maturação enquanto seres humanos, através do processo de ensino e aprendizagem constante e progressivo. (Beyer, 2006; Fonseca, n.d.; Freire, 1993, 1996, 2000, 2001a, 2001b, 2002; Rosas, 2016).

A inclusão qualitativa ultrapassa os muros da escola e ganha força na sociedade, garantindo todos os direitos aos discentes de inclusão no exercício da cidadania: direito ao trabalho, segurança e acesso a todos os locais e nichos sociais com adaptações para atender suas necessidades de saúde físicas e/ou motoras, além das socioemocionais, a partir do acesso permanente a uma educação de qualidade promotora de seu desenvolvimento integral. (Beyer, 2006; Fonseca, n.d.; Freire, 1993, 1996, 2000, 2001a, 2001b, 2002; Rosas, 2016).

Conforme Carvalho (2019), Franco y Schutz (2019), Jófili (2002), faz-se mister remover as barreiras para a aprendizagem significativa nas escolas, e participação ativa dos alunos com necessidades especiais, a partir da interação entre os colegas, cabendo ao docente, bem como ao mediador escolar, o papel integrado enquanto agentes de transformação. Todos os que aprendem, ensinam e todos os que ensinam, aprendem, se estiverem realmente comprometidos com as ações de ensino e aprendizagem de que compartilham, cabendo ao docente a incumbência de conscientizar os discentes de que as dificuldades são inerentes ao processo e não existe o aluno que “não aprende”. Ou seja, a noção de “não aprendizagem” deve ser entendida como um processo diferente de aprender e não o seu oposto. Portanto, o professor deve ser responsável por elaborar novas metodologias em consonância com o perfil do alunado, garantindo o desenvolvimento global da cidadania de todos. (Belotti y Faria, 2010; Carvalho, 2019; Freire, 1993, 1996, 2000, 2001a, 2001b, 2002; Neto y Santiago, 2016; Pasqualini y Eidt, 2013; Rosas, 2016).

Inúmeras são as funções dessa escola inclusiva. Dentre elas, destacam-se algumas que possam contribuir para a elaboração do Projeto Político Pedagógico no qual a equipe assuma o princípio de que todas as crianças são capazes de aprender e que podemos melhorar as demandas educativas que possuímos hoje (Carvalho, 2019). Assim, como funções das escolas inclusivas, apontamos:

1. Desenvolver culturas e políticas que favoreçam a participação ativa de todos e todas no processo educacional escolar (Paiva, 2018);
2. Promover todas as condições que respondam às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as) (Jófili, 2002);
3. Reunir os professores semanalmente para troca de experiências e grupos de estudo (Carvalho, 2019);
4. Aproximar as famílias da escola, tornando-as participativas no processo de

ensino e aprendizagem (Mousinho et al., 2010; Carvalho, 2019);

5. Estabelecer parcerias com instituições da comunidade (Libâneo, 2004);

6. Tornar a voz do aluno ativa, escutando suas necessidades (Freire, 1993, 1996, 2000, 2001a, 2001b, 2002; Neto y Santiago, 2016; Rosas, 2016);

7. Seguir os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser (Delors et al., 1998);

8. Respeitar as diferenças individuais, enaltecendo a diversidade como riqueza e o respeito à bagagem de conhecimentos que o aluno traz para sala de aula, sendo de grande importância para a aprendizagem (Orço et al., 2018).

Não se trata de obrigações a serem seguidas, mas são funções que podem nortear o trabalho da instituição, de acordo com as suas concepções pedagógicas particulares. Além do mais, visam garantir um progresso significativo no desempenho da escola como um todo e na autoestima dos alunos, impactando, por conseguinte, na aprendizagem significativa experimentada por estes. (Carvalho, 2019).

A Mediação Escolar em sua contribuição pedagógica à inclusão efetiva do aluno com Transtorno do Espectro Autista

Como já destacado, o mediador escolar é o profissional que atua entre o educando e as situações vivenciadas por ele, principalmente naquelas em que há dificuldade de interpretação do mundo e de ações. Nessa perspectiva, este profissional é responsável por auxiliar o discente durante as atividades em que este se sinta inseguro ou apresente dificuldades; adaptando os conteúdos propostos pelo professor, de acordo com as necessidades do educando, com o intuito de facilitar sua compreensão e aprendizado. Garantir a plena formação das habilidades e socialização do discente com toda a comunidade escolar é o propósito principal do mediador. (Vargas y Rodrigues, 2018).

Referente às atribuições do mediador, no tocante a sua atuação em relação ao estímulo ambiental:

O processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios seja aplicada às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. (Mousinho et. al., 2010, p. 3).

Dito isso, a didática do mediador escolar deve contemplar as diferenças individuais, a identificação das necessidades educacionais especiais, visando ao planejamento, propostas curriculares diversificadas e flexibilidade em sua organização, possibilitando

ao educando o seu autodesenvolvimento, estímulo constante de suas habilidades e aprimoramento de comportamentos avessos à desenvoltura de suas relações sociais. Nesse sentido, apresentamos a seguir algumas ações pedagógicas a serem praticadas pelo mediador escolar contribuintes à comunicação, socialização e amplificação de interesses do aluno com autismo.

Comunicação social

Podemos considerar que o indivíduo com autismo, comumente, apresenta dificuldades ligadas à socialização e reciprocidade emocional. Logo, nos primeiros contatos e intervenções do mediador escolar, o discente pode demonstrar insegurança e restrição, o que é consideravelmente compreensível, visto que na perspectiva deste, um novo profissional, além do professor, estará acompanhando-o em diferentes situações do cotidiano escolar, modificando toda a sua rotina e adaptação ao ambiente escolar. Conforme Ferrari (2008) durante todo o processo de mediação escolar, é imprescindível que o mediador expresse afetividade com o mediado. A afetividade não está atribuída somente como um ato de carinho, para além disso, como a ação constante de ter um olhar específico sobre o educando, seus interesses e dificuldades. As adaptações devem partir dos seus interesses, porém, não limitantes. À medida que o profissional proporcione, por exemplo, um desafio que seja realizado com êxito pelo educando, outros desafios ganham espaço e tornam-se motivadores para o educando.

Nesse contexto, os autores Ramos et al. (2018) abordam o método de *Intervenção Mediada por Pares* (IMP) como uma possível prática pedagógica eficiente para os educadores que trabalham com inclusão escolar, em termos de intervenção especialmente para educandos com necessidades educativas especiais. Dessa forma, este método também se aplica ao indivíduo com autismo, tornando-se contribuinte para o seu processo de inclusão social e escolarização.

O método de IMP é fundamentado em trocas simbólicas de socialização e aprendizagem coletiva. A intervenção ocorre entre pequenos grupos de desenvolvimento típico, em que os profissionais são incumbidos de mediar as habilidades sociais e acadêmicas das crianças com alguma necessidade especial. Para aplicação do IMP, é preciso que o profissional regente ou mediador, primeiramente, divida a classe em pequenos grupos, levando em consideração os critérios como empatia, faixa etária, interesses e domínios de habilidades-alvo que serão mediadas. Referente às habilidades dos educandos, os pares devem possuir o mesmo nível de habilidades, para que não haja desmotivação nos educandos com maiores dificuldades. A faixa etária do grupo também deve ser a mesma da criança-alvo, visto que os interesses são semelhantes como as brincadeiras, linguagem, etc. Os grupos também devem ser divididos levando em consideração a assiduidade na

escola, para que os discentes estejam em constante convívio e a mediação se torne estável, consecutiva e efetiva. (Ramos et al., 2018).

Os profissionais darão as orientações necessárias aos pares, abarcando o ensino de estratégias sociais e acadêmicas, assim como demonstração de afeto, convite para atividades, brincadeiras, culminando nos momentos de socialização e integração dos grupos com a criança-alvo através da ludicidade. Há também outras recomendações adotadas ao uso do IMP, relacionadas às habilidades de instruções verbais, em que o par indica oralmente à criança-alvo comandos de ação, jogo e atividade a ser desempenhada e a modelação, em que a criança-alvo observa o modo com que o par típico desempenha a atividade e tenta imitá-lo. Dentre as inúmeras flexibilizações que os educadores podem realizar durante o método IMP, as trocas simbólicas e estímulo ao desenvolvimento dos pares necessitam ser constantes, maximizando os recursos que os discentes apresentem naturalmente na interação. (Ramos et al., 2018).

O método IMP apresenta resultados promissores referentes à inclusão do educando com autismo em classe regular, haja vista que o autismo é um déficit centralizado na dificuldade de comunicação social e interação, contribuindo para o estímulo da oralidade do(a) aluno(a) que apresente pouca ou nenhuma habilidade verbal. Além do ganho educativo aos demais pares, que enriquecerão os seus conhecimentos sobre autismo, outrossim, haverá o reconhecimento e respeito às diferenças dos educandos, particularidades e interesses gerados pela convivência em grupo.

Comportamentos restritos e repetitivos

O hiperfoco em indivíduos com autismo está associado à categoria de padrões comportamentais restritos e repetitivos, presentes nos critérios de diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista. Este comportamento se manifesta através de uma intensa concentração mental ou excessiva visualização voltada para um único assunto, tópico ou tarefa. Podemos considerar também, como característica do hiperfoco, o consumo excessivo de produtos ou informações de um único tema, tais como livros, músicas, filmes, entre outros. Estas insistências relacionadas a certos interesses podem durar semanas, meses e até mesmo perpetuar por toda vida do indivíduo impactando em seu modo de vida, suas relações sociais e saúde como um todo. (Autistólogos, n.d.; Souza, n.d; Superspectro, n.d.).

É sabido que todos os indivíduos possuem interesses em assuntos variados e, conseqüentemente, tendem a se aprofundar e buscar profissões ou áreas do conhecimento que envolvem as suas preferências. Contudo, em relação ao aluno com autismo, pode haver dificuldade de gerenciar esses interesses ou inflexibilidade por falta de estímulos. Dessa forma, esse comportamento que tipifica a maneira

como o indivíduo com autismo centraliza os seus interesses requer a atenção da família e dos profissionais que acompanham o seu desenvolvimento, pois durante o processo de escolarização e socialização, há momentos em que o hiperfoco pode se tornar favorável ao processo educativo, se bem explorado pedagogicamente, e há momentos em que se há de estabelecer estratégias que auxiliem o educando a flexibilizar o repertório de interesses, ampliando seus conhecimentos e habilidades. Isso deve ser feito através de atividades pedagógicas interessantes, motivadoras e reforçadoras de competências. (Autistólogos, n.d.; Souza, n.d; Superspectro, n.d.).

Os comportamentos apresentados pelos indivíduos com autismo devido à dificuldade de comunicação e demonstração de suas emoções ou sentimentos costumam surgir devido ao contato sensorial com determinado objeto/ambiente, cujo estímulo ou sensação despertada gere no sujeito reações vinculadas a repetições e compulsões. Tais comportamentos acabam por causar estereotípias acerca do comportamento dos sujeitos com autismo e, como consequência, estes podem acabar por privar-se de certas experiências motoras, comunicativas ou cognitivas, bloqueando certas habilidades. Sendo assim, é necessário aprimorar suas reações, com o objetivo de fomentar uma autorregulação e o desenvolvimento paulatino das áreas motora, comunicativa e cognitiva. (Gadia et al., 2004).

Ressalta-se, ainda, que as características do TEA, geralmente, perduram por toda a vida, embora possam ser modificadas consideravelmente ao longo do tempo, de acordo com as intervenções pedagógicas e terapêuticas a que o sujeito se tenha acesso.

Conclusão

A partir da discussão abordada nesta pesquisa bibliográfica qualitativa, observamos que o acesso à escola, a garantia de permanência e a promoção da aprendizagem significativa do educando com autismo é dever do Estado, embora, no Brasil, haja uma discrepância entre o que regem as lei em comparação com a realidade vivenciada entre família, escola, equipe terapêutica e principalmente pelo mediador escolar, em âmbito nacional.

Diante desse cenário de omissão aos direitos e negligência do Poder Público, ressaltamos que é dever do Estado a implementação de políticas públicas voltadas a esse segmento populacional. Sabe-se que o autismo é uma realidade diária enfrentada por toda família do indivíduo com esse comprometimento em seu desenvolvimento. São muitas demandas que impactam os aspectos emocional, social e econômico dos indivíduos com autismo, assim como daqueles que formam parte de sua convivência direta, responsabilizando-se, inclusive, por sua formação integral, como no caso da família e escola. Em consequência desse fato, muitas famílias não possuem condições financeiras de arcar com todos os tratamentos e medicamentos, por isso dependem de Políticas Públicas eficientes, acompanhadas

da fiscalização devida para o seu cumprimento lúdimo.

Para o sucesso da inclusão e o desenvolvimento mais hábil das crianças com autismo, as especificidades pedagógicas devem ser levadas em consideração, a fim de serem atendidas, considerando a proteção e o direito das pessoas com Transtorno de Espectro do Autismo, regulamentadas pela Lei N° 12.764/12 (Brasil, 2012) que institui a Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, pela Lei Brasileira de Inclusão N° 13.146/15 (Brasil, 2015), e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/96 (Brasil, 1996) destinadas a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A falta de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como as condições inadequadas do espaço físico, além da falta de recursos e adaptações curriculares, podem comprometer o sucesso na trajetória escolar do aluno que apresente características desse transtorno em seu desenvolvimento. Diante dessa realidade na conjuntura brasileira, podemos refletir, respeitando os limites desta contribuição científica à área da Educação em consonância com Políticas Públicas, sobre quais seriam as soluções tangíveis a se fazer nesse processo: 1) efetivação e reconhecimento do profissional mediador escolar para realizar as modificações curriculares e adaptações no ambiente escolar; 2) participação da família e equipe terapêutica, em parceria dialógica com o profissional mediador e o professor; 3) o compromisso do Estado em fiscalizar as escolas e garantir os direitos que estão prescritos nas leis voltadas aos educandos com necessidades educacionais especiais; 4) a garantia de escolas que possuam currículos que favoreçam o processo de inclusão escolar, tornando-as espaços democráticos, assegurando que todos os alunos tenham os seus direitos garantidos, o respeito às suas individualidades, de modo que se ofereçam as mesmas possibilidades para que todos os alunos aprendam e convivam em equidade de oportunidades. (Oliveira et al., 2017).

Mediante a demanda expressiva do processo inclusivo, verificamos que a mediação escolar constitui avanço significativo para o processo educacional de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, pois incluí-los em um ambiente adequado às suas necessidades, com todo o construto pedagógico ofertado pela relação imbricada entre educador e mediador, além da integração com a família e terapeutas, acarretará em um desenvolvimento de suas habilidades e competências cognitivas e socioemocionais de forma mais eficiente e emancipatória.

Notas

¹ Está cursando o segundo doutorado em Ciência da Literatura (Teoria Literária) pela

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutora com bolsa CNPq e Mestra com bolsa CAPES em Letras Neolatinas pela mesma universidade (UFRJ). Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada em Letras Português/Espanhol pela UFRJ e em Pedagogia pela UERJ. Atuou como docente de graduação no Instituto de Letras da UERJ. É integrante do grupo de pesquisa *Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano/CNPq*. Publicou diversos artigos em revistas especializadas e o livro *A criação simbólica de Julio Cortázar: ruptura e recriação ritual* (2015).

² Centro Universitário Carioca, UniCarioca. Pedagogo pelo Centro Universitário Carioca (UniCarioca). cursou o colégio normal (formação de professores) no Instituto de Educação Carmela Dutra, do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Atua como mediador escolar de discentes com autismo na educação básica, motivo propulsor para o aprofundamento da pesquisa na temática da educação especial e inclusiva, por meio de iniciação científica e trabalho de conclusão de curso, originando o presente artigo científico.

Referências bibliográficas

Associação Americana de Psiquiatria. (1994) *DSM-4: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed.). Climepsi Editores.

Associação Americana de Psiquiatria (2014) *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. (5ª Ed). Editora Artmed.

Araujo, J., Veras, A. y Varella, A. (2019). Breves considerações sobre a atenção à pessoa com Transtorno do Espectro Autista na Rede Pública de Saúde. *Revista Psicologia e Saúde*, 11(1), 89-98. <https://dx.doi.org/10.20435/pssa.v10i2.687>.

Asperger, H. (2015). Os “psicopatas autistas” na idade infantil. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 18(2), 314-338.

Autismo e Realidade. (30 de janeiro de 2020). *Incluindo autistas nas escolas regulares*. Autismo e Realidade. <https://autismoerealidade.org.br/2020/01/31/incluindo-autistas-nas-escolas-regulares/>.

Autistólogos. (n.d.). *Interesses restritos*. Autistólogos. <https://www.autistologos.com/copia-ling-nao-verbal-olhar-apont>.

Belotti, S. H. y Faria, M. (2010). Relação Professor/Aluno. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 1(1), 1-12. <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>.

Beyer, H. O. (2006). A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da Educação Especial. *Revista da Educação Especial*, 1(1), 8-12. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>.

Brasil. (1996). *Decreto-lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro*. [Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional]. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Brasil. (2012). *Decreto-lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro*. [Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro com Autismo; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112]. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>.

Brasil. (2015). *Decreto-lei nº 13.146/2015, de 06 de julho*. [Institui a Lei Brasileira de Inclusão

da Pessoa com Deficiência. Brasil: Estatuto da Pessoa com Deficiência]. <https://legis.senado.leg.br/norma/584958>.

Brasil. (2019). *Decreto-lei n° 13.861/2019, de 18 de julho*. [Altera a Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos]. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm.

Brasil. (2020a). *Decreto-lei n° Lei 13.977/2020*. [Altera a Lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei n° 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências]. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm.

Brasil. (2020b). *Decreto-lei n° Lei 14.009/2020, de 03 de junho*. [Altera o art. 125 da Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para dispor sobre a acessibilidade para pessoas com deficiência nas salas de cinema]. <https://legis.senado.leg.br/norma/32239009>.

Brasil. (2016). *Projeto de Lei 278/2016*. [Altera a Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino]. <https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=126376>.

Carvalho, R. (2019). *A função da escola na perspectiva da educação inclusiva. Educação inclusiva com os pingos nos "is"* (13ª ed.). Editora Mediação.

Costa, M. M. y Fernandes, V. P. (2018) Autismo, cidadania e políticas públicas: As contradições entre igualdade formal e a igualdade material. *Revista do Direito Público*, (13)2, 195-229. <http://doi.org/10.5433/24157-108104-1.2018v13n2p195>.

Delors, J., Al-Mufit, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Editora Cortez, UNESCO, Ministério da Educação e do Desporto.

Fernandez, M.; Weber, A; Farias, A y Pereira, J. (26-29 de outubro de 2015). *O Ensino Colaborativo e a Inclusão*. Anais do Sétimo Congresso Nacional de Educação, Paraná, Brasil.

Ferrari, M. (2008). *Pestalozzi, o teórico que incorporou o afeto à sala de aula*. <https://novaescola.org.br/conteudo/1941/pestalozzi-o-teorico-que-incorporou-o-afeto-a-sala-de-aula>.

Franco, A. y Schutz, G. E. (2019, junho). Sistema educacional inclusivo constitucional e o Atendimento Educacional Especializado. *Saúde em Debate*, 43(4), 244-255. <https://doi.org/10.1590/0103-11042019s420>.

Freire, P. (2001b). Algumas reflexões em torno da utopia. En A. M. de A. Freire (Org.). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. (pp. 85-100). Editora da UNESP.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (5ª ed.). Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2001a). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. (8ª ed.). Editora Paz e terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora da Unesp.

Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. (32ª ed.). Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1993). Prefácio à edição brasileira. En G. Snyders. *Alunos felizes*. Editora Paz e Terra.

Fonseca, R. (n.d.). A sociedade inclusiva e a cidadania das pessoas com deficiência. Consultado em 26 de agosto de 2020. <http://www.pcd.mppr.mp.br/pagina-12.html>.

Gadia, C., Tuchman, R. y Rotta, N. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 1-12. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300011.

Grosso, M. L. (2020, marzo) Didáctica Inclusiva de la Lengua Española em la Escuela Secundária para Estudiantes com Tea. *Revista Electrónica de los Hispanistas de Brasil*, XXI (80), 1-14. <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/643.pdf>.

Honnef, C. (2013). *Trabalho docente articulado: A relação entre a educação especial e o ensino médio tecnológico* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7047>.

Jófil, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*. 2(2), 191 – 208. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>.

Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. (5ªed.). Editora Alternativa.

Ministério da Educação. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Ministério da Educação. (2013). *Nota técnica nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE*. [Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012]. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192.

Mousinho, R., Schmid, E., Mesquita, F., Pereira, J., Mendes, L., Sholl, R. y Nóbrega, V. (2010). Mediação escolar e inclusão: Revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*, 27(82), 92-108. <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/223/mediacao-escolar-e-inclusao--revisao--dicas-e-reflexoes>.

Nascimento, F., Cruz, M. y Braun, P. (2017). Escolarização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista a partir da análise da produção científica disponível na Scielo-Brasil (2005-2015). *Education Policy Analysis Archives*, 24(125), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2515>.

Neto, J. y Santiago, E. (2016). Contribuições de Paulo Freire para o Pensamento Educacional Latino-Americano. *Revista Interterritórios*, 2(2), 61-69. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/viewFile/5033/4317>

Oliveira, B., Feldman, C., Couto, M. C. y Lima, R. (2017). Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 27(3), 707-726. <https://doi.org/10.1590/s0103-73312017000300017>.

Orço, C. L., Iop, E. y Gai, N. A. (2018). Diferenças individuais no processo de aprendizagem em sala de aula. *Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba*, 9(2), 133-138. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/19978/pdf>.

Organização Pan-Americana da Saúde y Organização Mundial da Saúde Brasil. (18 de junho de 2018). *OMS divulga nova Classificação Internacional de Doenças (CID-11)*. Organização Pan-Americana da Saúde. https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5702:oms-divulga-nova-classificacao-internacional-de-doencas-cid-11&Itemid=875.

Padovani, C. y Junior, F. (2010). Habilidades sociais na síndrome de Asperger. *Bol. Acad. Paulista de Psicologia*, (78), 155-167. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v30n1/v30n1a11.pdf>.

Paiva, T. (11 de setembro de 2018). *O que falta para a escola brasileira praticar a educação inclusiva*. <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-que-falta-para-a-escola-brasileira-praticar-a-educacao-inclusiva/>.

Pasqualini, J. y Eidt, N. M. (2013). A relação professor-aluno à luz de diferentes abordagens da psicologia. *Horizontes - Revista Educação*, 1(1), 25-44. <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/1834/1434>.

Pozzebom, E. R. (18 de junho de 2020). *Orgulho autista é celebrado em 18 de junho, mas caminho para inclusão ainda é longo*. Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/06/orgulho-autista-e-celebrado-em-18-de-junho-mas-caminho-para-inclusao-ainda-e-longo>.

Ramos, F., Bittencourt, D., Camargo, S. y Schmidt, C. (2018). Intervenção mediada por pares: Implicações para a pesquisa e as práticas pedagógicas de professores com alunos com autismo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(23), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3367>.

Rivière, A. (2004). O Autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palácios. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. (2ª ed., Vol. 3, pp. 234-254). Editora Artmed.

Rosas, A. (2016). Paulo Freire na trilha da criatividade libertadora. *Revista Interterritórios*, 2(2) 19-31. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/5022/4306>.

Russo, F. (17 de março, 2020). Graus de Autismo – Importante saber. NeuroConecta. <https://neuroconecta.com.br/graus-de-autismo-importante-saber/>.

Silva, N., Filho, F., Gama, M., Lamy, Z., Pinheiro, A. y Silva, D. (2011). Instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil de recém-nascidos prematuros. *Centro de Estudos de Crescimento e Desenvolvimento do Ser Humano*, (21) 85-98. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822011000100009&lng=pt&tlng=pt

Souza, T. (n.d.). *Hiperfoco e interesses específicos*. Priorit. Consultado em 19 de agosto de 2020. <https://www.institutopriorit.com.br/hiperfoco-e-interesses-especificos/#comment-1490>.

Superspectro. (n.d.). *O que é hiperfoco em pessoas do Espectro Autista*. Superspectro. Consultado em 19 de agosto de 2020. <https://superspectro.com.br/especialista-responde/o-que-e-hiperfoco-em-pessoas-do-espectro-autista>.

Os Rumos da Mediação Escolar no Brasil: Discussões para o Avanço da Pesquisa e das Práticas Pedagógicas Inclusivas de Alunos com Autismo

Vargas, T. y Andrade, A. (2018). Mediação escolar: Sobre habitar o entre. *Revista Brasileira de Educação*, (23)1-26. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230084>.

Vasconcellos, I. y Dutra, F. (28-30 de junho de 2018) *O papel do mediador escolar na inclusão de crianças com transtorno de espectro com autismo na educação infantil*. Anais do quinto Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, Rio de Janeiro, Brasil.