

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO PELA ÓTICA DA PSICOLOGIA COGNITIVA DE FEUERSTEIN**SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: A STUDY FROM THE PERSPECTIVE OF FEUERSTEIN'S COGNITIVE PSYCHOLOGY****INCLUSIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA DE FEUERSTEIN**Priscila Dayane Araújo Dantas Souto¹Kátia Regina Lopes Costa Freire²**RESUMO**

A inclusão escolar de estudantes com autismo tem desafiado a área da educação a repensar práticas pedagógicas excludentes e concepções patologizantes sobre as diferenças. Objetivando contribuir com as reflexões sobre a temática, desenvolvemos um estudo de caso, alicerçado nos conceitos da Psicologia Cognitiva de Feuerstein, que se propôs analisar o processo de inclusão escolar de um aluno dos Anos Iniciais, de uma escola pública do interior do estado da Paraíba e avaliar as potencialidades do seu perfil cognitivo. Para isso, foi utilizado um instrumental elaborado a partir das teorias de Feuerstein (2014) e Fonseca (2014). O estudo apontou para a urgência da expansão da oferta de formação continuada na área da Educação Especial na perspectiva da Inclusão, para professores, gestores e cuidadores; para a garantia da presença de um professor mediador (educador especial) e de um novo olhar sobre a aprendizagem desses sujeitos, com a devida ênfase no seu potencial para a aprendizagem, sugerindo-se as contribuições da Psicologia Cognitiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; psicologia cognitiva; transtorno do espectro autista.

ABSTRACT

The school inclusion of students with autism has challenged the area of education to rethink exclusionary pedagogical practices and pathologizing conceptions about differences. Aiming to contribute to reflections on the topic, we developed a case study, based on the concepts of Feuerstein's Cognitive Psychology, which aimed to analyze the process of school inclusion of a student in the Early Years, from a public school in the interior of the state of Paraíba and evaluate the potential of your cognitive profile. For this, an instrument elaborated based on the theories of Feuerstein (2014) and Fonseca (2014) was used. The study pointed to the urgency of expanding the provision of continuing training in the area of Special Education from the perspective of Inclusion, for teachers, managers and caregivers; to guarantee the presence of a mediating teacher (special educator) and a new look at the learning of these subjects, with due emphasis on their potential for learning, suggesting the contributions of Cognitive Psychology.

Keywords: inclusive education; cognitive psychology; autism spectrum disorder.

¹ Graduada em Pedagogia (UFRN). Professora da rede municipal de Junco do Seridó- PB. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7995-1025> e-mail: prisciladayanea760@gmail.com.

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8595-4609>, e-mail: katia.regina.freire@ufrn.br.

RESUMEN

La inclusión escolar de estudiantes con autismo ha desafiado al área de la educación a repensar prácticas pedagógicas excluyentes y concepciones patologizantes sobre las diferencias. Con el objetivo de contribuir a la reflexión sobre el tema, desarrollamos un estudio de caso, basado en los conceptos de la Psicología Cognitiva de Feuerstein, que tuvo como objetivo analizar el proceso de inclusión escolar de un estudiante de la Educación Infantil, de un colegio público del interior del país. estado de Paraíba y evaluar el potencial de su perfil cognitivo. Para ello se utilizó un instrumento elaborado con base en las teorías de Feuerstein (2014) y Fonseca (2014). El estudio señaló la urgencia de ampliar la oferta de formación continua en el área de Educación Especial desde la perspectiva de la Inclusión, para docentes, directivos y cuidadores; garantizar la presencia de un docente mediador (educador especial) y una nueva mirada sobre el aprendizaje de estas materias, con el debido énfasis en sus potencialidades de aprendizaje, sugiriendo los aportes de la Psicología Cognitiva.

Palabras clave: educación inclusiva; psicología cognitiva; trastorno del espectro autista.

INTRODUÇÃO

O aumento das matrículas de estudantes com Transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Básica, tem desafiado gestores e professores a repensar práticas pedagógicas excludentes e a promover oportunidades equitativas de ensino e aprendizagem.

Dentre as características elencadas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5®) acerca do TEA, destacam-se a dificuldade de interação e comunicação e os comportamentos repetitivos e restritos. É importante uma compreensão do TEA para além dos sintomas e características, com ênfase no sujeito, em sua subjetividade e na multiplicidade de fatores que contribuem para o seu desenvolvimento. Nesse intento, foi eleita a teoria da modificabilidade cognitiva para dar suporte às reflexões, uma vez que possibilita um olhar não patologizante do sujeito com autismo.

Com relação à educação, apesar da garantia deste direito, amparada pela legislação e políticas públicas na área da inclusão, a realidade permanece distante do ideal de uma educação de qualidade para todos. Ademais, a oferta dos suportes necessários à aprendizagem dos estudantes com TEA ainda é incipiente e precária, na maioria das escolas. Exemplo disso é a presença da figura do mediador ou educador especial nas escolas que tem sido “atendida” por meio da atuação dos estagiários dos cursos de licenciatura.

Com base no exposto, foi desenvolvido um estudo de caso exploratório com o objetivo de analisar o processo de inclusão escolar de um aluno com autismo pelo viés

da teoria da modificabilidade cognitiva. A pesquisa foi desenvolvida em escola da rede pública, no interior da Paraíba e teve como procedimentos a entrevista semiestruturada, observação participante e o uso de um instrumental para observação do aluno em momento de aprendizagem.

A pesquisa possui como embasamento teórico os conceitos da Psicologia Cognitiva sobre a aprendizagem do sujeito com deficiência apresentados por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), tais como mediação, experiência de aprendizagem mediada e componentes do ato mental. Discorre, ainda, sobre o conceito de tríade funcional apresentado por Fonseca (2014). Mais do que embasar as análises, o referencial teórico direciona o olhar para o potencial do aluno com autismo, contrapondo-se à noção errônea de que este seria determinado pelos sintomas do transtorno.

Diante disso, o artigo encontra-se organizado em seis tópicos: essa introdução que apresenta e justifica o objeto de pesquisa; o segundo tópico que contextualiza historicamente a educação inclusiva e o autismo e o tópico 3 (três), que apresenta e discute os conceitos fundamentais da psicologia cognitiva para a compreensão da aprendizagem dos alunos com deficiência. Na metodologia, explicamos o percurso da pesquisa e a utilização do instrumental para avaliação do potencial do aluno, em seguida, os Resultados e discussões.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação inclusiva é garantida no Brasil por várias leis e decretos que, de forma abrangente, asseguram os direitos das pessoas com deficiência, TEA, superdotação e altas habilidades. Segundo Freire e Lima (2021):

[...] a Educação Inclusiva consiste no desafio de oferecer uma educação de qualidade a todos, inclusive às pessoas com deficiência. Incluir não é apenas garantir o acesso à educação através de legislações específicas é, sobretudo, promover o desenvolvimento pleno das habilidades e capacidades, respeitando suas limitações, a fim de que esse indivíduo tenha condições de prosseguir na sua formação pessoal e profissional. (Freire e Lima, 2021, p. 25).

Para que a inclusão ocorra, não basta garantir o acesso à educação por meio de leis e decretos, pois a concretização efetiva se dá em sala de aula com suporte de uma equipe multiprofissional. Apesar de todos os desafios e entraves ao processo inclusivo que persistem atualmente, foram muitos os avanços para chegar à compreensão de inclusão que temos hoje.

De acordo com Freire e Lima (2021), as concepções atuais sobre deficiência e inclusão, embasadas no modelo biopsicossocial, foram precedidas por movimentos históricos que se embasaram em concepções de exclusão, segregação e medicalização, apoiados em ideais de normalidade x anormalidade.

Assim, seguindo os ideais segregacionistas, ocorreu a expansão das instituições especializadas no Brasil.

[...] no século XX as instituições voltadas ao atendimento de crianças surdas, cegas ou com deficiência mental (termo utilizado na época), que já existiam desde o século XIX com o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, crescem e se espalham pelo país, até adentrar, na década de 1950, na política educacional brasileira. Assim, a segregação em instituições específicas assumia uma nova roupagem, a da integração. (Freire e Lima, 2021, p. 30).

Conforme Freire e Lima (2021), o movimento da integração consistiu, na verdade, em uma tentativa de incluir esse público, retirando-o das masmorras impostas pela segregação e colocando-o em instituições educacionais regulares. Foi neste período que a Educação Especial assumiu um papel diferente de como conhecemos hoje.

Neste momento a Educação Especial surgiu como um modelo educacional adequado às pessoas com deficiência e, portanto, com teorias, técnicas e metodologias específicas. O que fundamentava essas práticas ainda era o conceito de normalidade/anormalidade e o modelo médico psicológico adentrou às escolas de Educação Especial. (Freire e Lima, 2021, p. 31).

Os autores destacam que estes movimentos não foram lineares e estanques e aqui destacamos apenas como forma de contextualização, mas compreendendo que as características de cada período por vezes se misturaram e muitas permanecem até a atualidade. Em meados do século XX teve destaque o modelo de Educação Especial para Educação Inclusiva e, com isso, a Educação Especial assumiu a posição de modalidade transversal de ensino, dando suporte para que a inclusão ocorra, como afirma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2007, p. 10).

Assim, a inclusão passou a questionar as políticas e a organização da educação especial e regular e, sobretudo a tentativa de integração, pois, “ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (Mantoan, 2003, p.16),

São várias as dificuldades e desafios encontrados pelas escolas para a efetivação das políticas públicas inclusivas, como o despreparo dos professores, as condições físicas das escolas, o número de alunos por sala de aula e a falta de recursos técnicos. (Callonere; Hubner, 2012).

Se pretendemos que a escola seja inclusiva, é urgente que os planos sejam redefinidos para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que valoriza as diferenças. (Mantoan, 2003). Para isso, é fundamental a adequação das práticas pedagógicas à diversidade e as necessidades dos aprendizes. As escolas precisam construir rampas pedagógicas e compreender que as dificuldades de alguns alunos resultam, em grande parte, da maneira como o ensino é ministrado e a aprendizagem é concebida e avaliada. (Konkel; Andrade; Kosvoski, 2015).

Com relação ao autismo, essas rampas pedagógicas são fundamentais para que os alunos aprendam e se desenvolvam e consistem na acessibilidade atitudinal e de currículo, com as adaptações e/ou flexibilizações que se fizerem necessárias para o seu desenvolvimento.

O TEA é um transtorno de desenvolvimento complexo que se caracteriza por déficits na comunicação oral e nas habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos sociais. Com isso, aumentam as dificuldades de ensino e de aprendizagem. Alguns padrões repetitivos de comportamento e estereotípias de movimento podem estar presentes, assim como interesses e rotinas rígidas e restritas, como o interesse por um personagem em específico ou por um determinado objeto. (Braga, Santos e Buytendorp, 2019).

A ênfase nas características comportamentais é frequente nas publicações sobre o autismo e, apesar de considerarmos necessário o conhecimento dos professores acerca das suas principais características e da implicação na vida escolar, defendemos uma visão ampliada do TEA, que não se esgote na sintomatologia. Um olhar “engessado” prejudica a identificação correta das necessidades individuais e gera ideias distorcidas sobre as possibilidades de desenvolvimento dessas crianças (Baptista; Vasquez; Rublescki, 2003).

Diante disso, a psicologia cognitiva aponta para a possibilidade de práticas pedagógicas que tenham como ponto de partida o potencial que todo ser humano tem para a aprendizagem.

A PSICOLOGIA COGNITIVA E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A Psicologia Cognitiva surgiu no início do século XX como resposta às tentativas de explicar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da teoria Behaviorista, da Gestalt e da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Apesar do termo *cognição* não ter sido utilizado por Vygotski, sua Psicologia Histórico-Cultural, os trabalhos desenvolvidos com Luria e Leontiev e os conceitos que formulou são considerados os primeiros passos do que viria a ser a Psicologia Cognitiva.

Feuerstein desenvolveu a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, na qual apresenta, dentre outros conceitos, a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e os três estágios do ato mental. A mediação é um modelo no qual mediador e mediado constroem e estabelecem juntos novas conexões em suas estruturas cognitivas. O autor afirma que esse processo se inicia no primeiro dia de vida de um bebê, com a mãe sendo a mediadora; é por meio dela que se dá a interação da criança com o ambiente. Varela (2007) explica o que seria a EAM segundo a teoria de Feuerstein:

A EAM constitui uma interação do organismo humano com o mundo à qual se interpõe um mediador que, intencionalmente, seleciona os estímulos, organiza-os, reordena-os, agrupa-os e os estrutura. Ao mediador cabe a organização das situações de aprendizagem, a criação de condições para que o mediado aprenda a aprender, desenvolvendo situações de aprendizagem diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências. Reafirma-se, assim aprendizagem como processo interativo – mediado e mediador como aprendizes. Tem-se, dessa maneira, o processo de desenvolvimento de habilidades mediante a trajetória cognitiva de apreensão de informação/construção do conhecimento. (Varela, 2007, p. 64).

Feuerstein nos mostra o processo de aprendizagem do ser humano, aponta as barreiras perpassadas durante a vida e fala da importância de se compreender como ocorre esse processo. Também atesta a necessidade de mostrar às crianças fatos que gerem curiosidade, pois esse sentimento faz com que busquem soluções para os problemas. A percepção também é fundamental para o processo de aprendizagem, uma vez que, ao se sentir motivada a descobrir algo e estimulada a resolver alguma questão, a criança busca a resposta com mais entusiasmo.

Com isso, é importante dizer que, segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) – que trazem em sua teoria o princípio básico de que todo ser humano, desde que seja mediado, pode aprender em qualquer fase da vida – a mediação acontece entre a realidade e onde se quer chegar. Também fazem menções sobre a importância de acreditar que o sujeito pode aprender ao entender que o seu pensamento é uma forma de mediação e, consequentemente, seu forte aliado.

O ato mental se divide em três fases: a fase de *input* (a coleta de informação), a fase de elaboração (o processamento da informação coletada) e a fase de *output* (a comunicação dos resultados das duas fases anteriores).

A fase de *input* (ou fase de entrada) é quando ocorre o recebimento de dados requeridos para realizar atividades mentais; temos funções responsáveis pela coleta dos estímulos que nos chegam pelas vias sensoriais.

Para que a coleta de dados seja bem-sucedida é necessário perceber o estímulo de forma clara, focada, sistemática e exata e ter habilidade de se relacionar sistematicamente e ao mesmo tempo com diferentes fontes de informação e estímulo que os alcançam. (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 128).

Essa fase é a responsável pela absorção das características e dos detalhes dos objetos. No entanto, há funções deficientes em seu processamento, por exemplo, a percepção nebulosa e passageira.

Uma pessoa com essa forma de percepção não presta atenção distinta e separada em cada estímulo, mas “varre” o ambiente e o vê como se envolvido em uma névoa. Esse indivíduo não é capaz de retirar dos dados as características que lhes dão significado. (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 128).

Outro exemplo de função deficiente é a incapacidade de relacionar múltiplas fontes de informação simultaneamente. Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) afirmam que, na fase de *input*, o aprendiz muitas vezes precisa perceber, registrar e organizar múltiplas fontes de informação. “Uma pessoa com uma função deficiente desta tende a se relacionar com uma fonte de informação de qualquer tipo e tende a ignorar o resto.” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 132).

Na fase de elaboração também temos funções deficientes, por exemplo, a incapacidade de distinguir entre dados relevantes e irrelevantes para a solução de um problema. Segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), para isto é requerido o uso de pensamento hipotético.

Nesta função cognitiva vemos conexão próxima com funções na fase de *input*, incluindo a varredura sistemática de estímulo, colocação do estímulo no tempo e no espaço, prestar atenção a múltiplas fontes de informação e assim por diante. (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 138).

Outra função deficiente seria a percepção episódica da realidade: o indivíduo que vive a realidade dessa forma expressa uma atitude passiva com relação a ela. Sua experiência é fragmentada, ele vive como receptor das informações e não como seu criador.

A percepção episódica da realidade resulta na produção de um repertório extremamente pobre de experiências cognitivas significativas que constroem formas mais elevadas de pensamento e permitem melhor uso delas. Um aluno com percepção episódica não cria relações entre estímulo, eventos e experiências, mas permanece passivo diante delas, e, portanto, não é capaz de aprender com elas. (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 139).

Esses são apenas exemplos de funções deficientes percebidas nas pessoas com TEA, tanto na fase de captação quanto na fase de elaboração, que, consequentemente, acarretam funções deficientes na fase de *output* (também conhecida como fase de saída ou de resposta). Segundo os autores, é nessa fase que ocorre o “ato mental onde o aluno formula os resultados da elaboração da informação coletada [...] de forma que o produto correto seja transmitido” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 132). Para que este processo culmine na recepção e compreensão da resposta pelos receptores do produto, são necessários vários processos anteriores, envolvendo a reflexão, absorção, combinação e processamento dos dados, que também precisam ser organizados, classificados e decifrados para estarem prontos para codificar a experiência e criar no pensamento uma forma de resolver o problema. (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014)

Dessa forma, as funções cognitivas são responsáveis pela execução do que foi planejado na elaboração, tendo como condição a existência da mediação. Os autores exemplificam a importância da mediação, demonstrando ainda como esta irá promover um maior desenvolvimento.

Por exemplo, se dou uma resposta incerta a uma pergunta e ela simplesmente é aceita, não haverá demandas sobre mim para reformular ou modificar minhas respostas na fase de saída. Se, por outro lado, eu viver um ambiente que demanda um produto que é entendido, aceitável e de certo nível estrutural e pragmático, meu funcionamento será melhorado e ficarei energizado e engajado no processo maior de aprendizado e desenvolvimento social,

experimentando o nível transcendente de potencial humano. (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 132).

Assim como as anteriores, a fase de *output* também apresenta funções deficientes, como a comunicação egocêntrica, constituindo em uma deficiência de comunicação que deriva da atitude do indivíduo com o outro ser humano, como alguém que não constitui entidade separada. (Feuerstein, Feuerstein e Falik, 2014). A essência dessa deficiência é a falta de consciência por parte do comunicador sobre o entendimento da mensagem e sobre a necessidade de facilitar esse entendimento.

Outra possibilidade de função deficiente nesta fase é o bloqueio de resposta, que ocorre devido a uma deficiência no comportamento regulatório, “muitas vezes vem de uma transição aguda e repentina do comportamento não planejado e não reprimido para o comportamento super-reprimido ao ponto de causar inabilidade de responder”. (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 134).

Fonseca (2014), estuda as teorias Vygotskyana e de Feuerstein sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, e formulou a Tríade Funcional da Aprendizagem composta por três funções – cognitivas, executivas e conativas – que se retroalimentam.

As funções cognitivas estão diretamente relacionadas ao ato ou processo de conhecimento, que envolve um processo integrado e coerente de utilização de diversas ferramentas mentais, tais como: atenção, processamento (simultâneo e sucessivo); memória, raciocínio, visualização, planificação, resolução de problemas, execução e expressão de informação. (Fonseca, 2014).

É através das funções executivas que o indivíduo otimiza seu desempenho cognitivo, aperfeiçoando suas respostas adaptativas e o desempenho comportamental em situações que exigem a operacionalização, supervisão e controle dos processos cognitivos e conativos. (Fonseca, 2014, p. 247).

Desse modo, as funções executivas são compreendidas como um conjunto de processos cognitivos que possibilitam a autorregulação do comportamento diante das demandas ambientais e do processamento mental de informações. Podem ser chamadas de sistema de gerenciamento do cérebro, pois as habilidades envolvidas permitem definir, planejar e realizar metas, tendo assim, total influência na regulação emocional.

Em sua essência, as funções conativas são responsáveis pelas emoções. Referem-se às respostas expressivas ou comportamentais, assumindo um papel de suma importância no processo de aprendizagem, pois segundo Fonseca (2014), dificilmente ela ocorrerá num ambiente de sofrimento emocional ou de autoestima negativa. Ou seja,

as funções conativas são os impulsos energéticos nas funções cognitivas e, por estarem relacionadas à performance e ao desempenho, cooperam com as funções executivas na otimização comportamental e na aprendizagem permanente.

METODOLOGIA

Uma pesquisa só existe se houver uma pergunta ou uma dúvida a ser respondida, pois pesquisar é realizar a busca por alguma resposta (Manzini, 2011). Assim, buscamos responder às questões norteadoras: como ocorre o processo de inclusão de um aluno com autismo em uma escola pública? De que maneira se organiza a proposta pedagógica e a rotina da sala de aula observada? Quais são as potencialidades do perfil cognitivo do aluno e quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas?

Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Segundo Yin (2001, p. 19), de forma geral, os estudos de caso são muito utilizados quando: questões “como” e “por que” são colocadas; o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos; o foco está nos fenômenos contemporâneos dentro do contexto da vida real. Para atingir os objetivos da pesquisa foram eleitas as estratégias descritiva e exploratória e como instrumentos de coleta de dados, entrevista semiestruturada e observação participante.

Durante a observação das atividades de aprendizagem, como mencionado, foi utilizado um instrumental – baseado na teoria da Modificabilidade Cognitiva de Feuerstein e da Tríade Funcional da Aprendizagem, de Fonseca (2014) – elaborado pela profa. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX¹ para avaliar as potencialidades do perfil cognitivo do aluno. O material (que foi deixado para a escola como sugestão de uma possibilidade de intervenção) consistiu em resumo de um instrumental mais amplo e abrangente, devido ao curto espaço de tempo para aplicar a avaliação completa.

É composto por três quadros que representam as fases de *Input* (percepção, atenção, memória de trabalho), *Elaboração* e *output* (controle, ideação, planificação, metacognição, execução) e Funções conativas. Cada quadro possui elencadas várias habilidades cognitivas que devem ser analisadas durante a observação do aluno, conforme exemplifica o Quadro1, a seguir:

Quadro 1 – Fase de *input* do instrumental de avaliação

INPUT: PERCEPÇÃO, ATENÇÃO, MEMÓRIA DE TRABALHO	EC	CA	C	NC
--	----	----	---	----



Sustenta a atenção nas atividades				
Lembra do que foi previamente aprendido				
Desenha (mesmo que imagens estereotipadas ou riscos)				
Reconhece objetos concretos de uso social, como: pente, chave, caneta, copo etc.				
Presta atenção distinta e separada a cada estímulo				
Sabe o nome das pessoas da família				
Reconhece as expressões faciais de tristeza, alegria, medo etc. em figuras				
Reconhece seu rosto em uma fotografia				
Compreende “antes”, “agora” e “depois”				
Desenha figura humana				
Realiza classificação de objetos concretos utilizando critérios (separa os maiores dos menores, os de cores diferentes)				
Demonstra noção espacial de forma prática (para que lado fica a cantina? Onde é a saída da escola?)				
Tem noção de lateralidade (à sua e à minha direita ou esquerda)				
Lida bem com mais de uma informação ao mesmo tempo				
Reconhece as vogais				
Reconhece os números				
Reconhece quantidades				
TOTAL				

Fonte: instrumental elaborado pela Profa. xxxxxxxxxxxx

Sobre as orientações para preenchimento:

1) Legenda.

EC (Em construção) - aprendizagem inicial, seja nos primeiros contatos do aluno com o objeto de conhecimento, seja na continuidade de estimulação, apresentando ou não algumas resistências por parte do aluno, e com os avanços e retrocessos comuns à esta fase.

CA (Com auxílio) - fase do processo em que ocorre iniciativa do aluno com relação à aprendizagem, entretanto com necessidade de incentivo e de auxílio/apoio.

C (Construído) - aprendizado real de determinado conteúdo, habilidade ou competência, devendo ser levado em conta, a depender do comprometimento cognitivo do aluno, a continuidade da necessidade de auxílio, mas demonstrando uma apropriação do que foi trabalhado em sala de aula.

NC (Não construído) - total resistência do aluno ao objeto de conhecimento ou a falta de respostas que demonstrem a compreensão dos comandos ou de atitude positiva em relação ao ato de aprender.

2) O (a) professor (a) deve marcar com um X o quadrado referente à etapa de construção do conhecimento na qual o sujeito observado se encontra (EC, CA, C ou NC).

3) Os espaços em branco ao final de cada área devem ser preenchidos por outras habilidades ou competências que não estejam elencadas, mas que foram observadas.

A partir da observação, foi possível verificar se o aluno conseguia captar ações perceptivas e informações exteriores, e mostrar falhas específicas na fase de *Input*. Em seguida, na fase de elaboração, foi analisado o processamento cognitivo, o controle inibitório e se o aluno é capaz de comparar situações e objetos. Por último, foram observadas as funções conativas, onde se analisam as emoções do aluno. Essa função é de suma importância para o processo de aprendizagem, pois como falado anteriormente, não há como ocorrer uma aprendizagem significativa, num ambiente de sofrimento emocional. Nessa parte, foi analisado o processo de confiança do aluno: se está motivado a fazer atividades que já consegue executar ou a apreender coisas novas; se consegue reconhecer emoções; entre outros aspectos.

Por fim, há um espaço no instrumental para que sejam descritos os pontos fortes/positivos e os pontos fracos/imaturos do aluno, percebidos após a realização da observação. É composto por: ação (Qual ação planejada? Quais medidas serão tomadas?); objetivos (Qual benefício esperado?); estratégias (Como implementar esta ação? Quais os passos a serem dados?); e prazo de realização (Quando esta ação será implementada? Qual o prazo de realização?). Essas informações possibilitam a elaboração de um plano de ação que busque o desenvolvimento através da mediação dos pontos fortes e fracos do perfil cognitivo do aluno observado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi escolhida uma escola municipal localizada no interior do estado da Paraíba, que oferta, atualmente, ensino dos níveis Fundamental I e II, respectivamente, no turno matutino (124 alunos) e vespertino (119 alunos). A escola conta com 8 salas de aula, 4 banheiros – sendo 2 para os estudantes (1 feminino e 1 masculino) e 2 para os professores –, uma biblioteca, uma sala de informática, uma cozinha (com dispensa), uma sala de professores, uma secretaria e um pátio para recreação. Verificou-se que a escola não possui banheiros adaptados, nem sala de recursos multifuncionais.

Para iniciar a observação, foi elaborado um roteiro com tópicos a serem verificados durante as observações. Com relação ao ensino e aprendizagem, consideramos questões como socialização, coordenação motora fina/ampla, rotina, necessidade de material adaptado (e se a professora o utiliza).

Na primeira visita, foi realizada uma análise documental, iniciada pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Na ocasião, constatou-se que o projeto se encontra

desatualizado. A coordenadora informou, também, que não há materiais adaptados para os alunos com deficiência, nem anotações de atividades inclusivas no diário de classe.

Foi relatado que os alunos fazem acompanhamento com uma psicopedagoga da equipe multiprofissional da Secretaria de Educação do município e que aqueles já diagnosticados fazem acompanhamento na sala de Atendimento Educacional Especializado, que funciona no prédio da escola estadual.

No período do dia 01.08.23 a 04.08.23, das 7h às 11h, ocorreu a observação na sala de aula para verificar como ocorrem os processos de inclusão e de ensino-aprendizagem do aluno observado. Para preservar sua identidade, ficou decidido que seria utilizado o nome fictício João Pedro. Ele tem 8 anos e está matriculado na escola desde 2022, quando cursou o 1º ano do Ensino Fundamental; atualmente está no 2º ano. Apresenta, em seu laudo médico, os diagnósticos de TEA e de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Às segundas-feiras, frequenta a sala de recursos multifuncionais, na escola de Ensino Médio, às terças-feiras, o Instituto Mente & Vida, em outra cidade, e às quartas vai à terapia ocupacional e à fonoaudióloga, com profissionais da equipe multiprofissional da Rede de Estratégia Saúde da Família do município. Sua sala de aula conta com 14 alunos, sendo 6 meninos e 8 meninas.

É importante ressaltar que a observação ocorreu em horários de aula, quando foi possível analisar o comportamento do João Pedro e perceber seus pontos fortes e frágeis no processo de aprendizagem. É notória sua recusa quando solicitado para realizar atividades das disciplinas de língua portuguesa, ciências, história e geografia, tendo em vista que seu hiperfoco é na matemática. Ele pede ajuda da professora para realizar as tarefas em que tem dificuldade.

Esta, relata perceber que, ao explicar a atividade para a turma, João Pedro não consegue fixar a atenção. Por isso, ela sempre explica para ele na mesa e com um tom de voz mais baixo, para que consiga compreender melhor. Durante a observação, constatamos que o aluno realiza as atividades de matemática antes de seus colegas; o que ocorre sempre em pé e próximo à mesa da professora. Ao finalizá-las, fica deitado no chão. Em atividades de outras disciplinas, participa apenas quando quer, sempre de forma oral ou desenhando as respostas na lousa.

No início do período de observação, não havia cuidador, mediador (educador especial) ou professor auxiliar para o aluno com TEA. Quando questionada, a gestão informou que os cuidadores estavam em processo de contratação, por meio de processo

seletivo. Segundo a professora, a falta de um professor auxiliar dificulta ainda mais o processo de inclusão, pois sente-se sobrecarregada e não consegue suprir, ao mesmo tempo, as demandas do João Pedro e dos demais alunos. Menciona também que, muitas vezes, em momentos de crise/estresse, o aluno sai da sala, por não receber ajuda. Ainda foi possível perceber que, tanto em sala de aula como no pátio, ele interage apenas com os colegas do sexo masculino. Nos momentos de recreação, brinca sempre com os mesmos colegas e da mesma brincadeira.

A entrevista foi semiestruturada, gravada e, posteriormente, transcrita. Ocorreu em dois momentos: em agosto de 2023, junto com o início das observações e no final do ano letivo, após a chegada dos cuidadores na escola. Constituiu-se de dez perguntas que englobavam, entre outros tópicos, a formação da professora, o processo de inclusão e ensino-aprendizagem do aluno João Pedro em sala de aula e seu comportamento com os outros alunos.

A professora entrevistada é formada em magistério e, apesar de lecionar há 26 anos, não possui cursos nem formação na área da Educação Inclusiva/Especial e nunca havia lecionado para alunos com TEA, o que ela descreve como desafiador. Percebe-se que a falta de qualificação docente – desde a sua formação inicial (Ensino Médio) – estendendo-se à falta de cursos na área, torna-se um dos fatores complicadores no processo de aprendizagem do aluno observado.

Os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipos de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos. (Correia, 2008, p. 28).

Perguntou-se à professora se há uma rotina estabelecida para o aluno João Pedro. Ela informou que sim, porém, nos dias de observação não foi possível percebê-la, fazendo com que essa questão não ficasse clara. Como afirma Machado (2019), a rotina é de suma importância na vida das pessoas com autismo, tendo em vista que são apegados a ela, o que facilita o dia a dia. Em sala de aula, não poderia ser diferente, torna-se mais eficaz ao professor estabelecer uma rotina e deixá-la explícita ao aluno, com tudo que será feito durante o período de aula, evitando assim sofrimento, estresse e/ou crises.

Ao ser questionada sobre a existência de um plano de aula individualizado, ela afirmou que “Não, o plano de aula preparado é único para a turma toda”. É obrigação

da escola a garantia da acessibilidade ao currículo para o aluno com deficiência. No caso específico do TEA, o currículo deve ser acessível, adaptado às necessidades do aluno e um plano de ensino individualizado (PEI) é uma excelente maneira de estabelecer metas e objetivos a curto e médio prazo, sempre revistos, reformulados e substituídos, à medida que ocorra o desenvolvimento do aluno, sempre acompanhado de perto pelo professor. Assim, é fundamental que as escolas reflitam e revejam certas condutas, é preciso currículos e programas que proporcionem uma educação qualitativa voltada para as necessidades dos alunos inseridos no ambiente escolar. (Oliveira, 2017).

Com isso, entende-se que a acessibilidade ao currículo deve contemplar a todos os alunos e não apenas o aluno com deficiência, mas a resistência dos professores em fazer as adaptações necessárias e utilizar planos de ensino individualizados, tornam o currículo inacessível a estes últimos.

A professora afirmou que, apesar de trabalhar com João Pedro o mesmo conteúdo abordado com a turma, elabora as suas atividades fazendo adaptações que levam em conta sua dificuldade com a coordenação motora fina, como aumento do tamanho da letra e espaço maior para as respostas. No entanto, questionamos se apenas essas adaptações são suficientes diante de todas as dificuldades apresentadas pelo aluno, sobretudo no processo de alfabetização. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, em seu artigo 28, inciso III, a escola deve possuir

Projeto pedagógico que 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.)

Ao ser questionada sobre os objetivos traçados para o aluno João Pedro durante o ano de 2023, a professora respondeu que almejava o desenvolvimento da leitura de palavras simples e, na disciplina matemática, que ele pudesse unir a prática à teoria. Compreende-se que sem planejamento individualizado e meios necessários para acompanhar o aprendizado do aluno, esses objetivos não foram alcançados.

Neste ponto da entrevista, os cuidadores selecionados já estavam atuando na escola e a profissional relatou que, com a chegada destes profissionais, houve uma melhora no comportamento do aluno e no seu relacionamento com os colegas, tendo em vista que passou a ter uma pessoa para lhe dar a atenção necessária. Todavia, destaca que o fato de o cuidador não ter conhecimentos básicos na área da educação, dificulta a

realização das atividades, pois acaba não contemplando as habilidades que haviam sido planejadas pela professora. Nota-se aqui a falta de compreensão da própria professora com relação à função do cuidador, ou a confusão que ocorre entre as figuras do cuidador e do educador especial (ou atendente terapêutico, professor assistente, mediador, pois a terminologia se modifica de uma rede de ensino para outra). Os processos seletivos feitos pelas prefeituras não exigem formação na área da educação, já que a função é de cuidado com a alimentação, higiene e segurança do aluno, sendo cobrado apenas a conclusão do Ensino médio.

Sobre o potencial do aluno, ela afirma ser na área da matemática, mesmo com as dificuldades que ainda apresenta em relacionar teoria e prática. Ao ser indagada sobre seu entendimento a respeito do que seria mediação, a professora respondeu que não sabia do que se tratava. O desconhecimento de um conceito basilar da área da Educação, associado às concepções de ensino e aprendizagem interacionistas e fundamental para a compreensão do papel do professor, apenas aponta para um problema comum em escolas públicas de cidades do interior: a presença de professores com formação de magistério (ensino médio) e sem cursos de formação continuada na área da inclusão.

A AVALIAÇÃO DO ALUNO POR MEIO DO INSTRUMENTAL

A aplicação do instrumental ocorreu em agosto de 2023, no fundo da sala de aula, uma vez que o aluno se recusou a sair para outro local. O objetivo da avaliação foi, por meio da atividade lúdica, observar como está o seu desenvolvimento segundo as fases de *input*, elaboração e *output* e funções conativas. Para isso, pensou-se em algumas estratégias para colocá-lo em atividades de aprendizagem.

Para realização da observação a partir do instrumental, havia sido planejada a contação da história “Peter Pan” para que, em seguida, fossem trabalhados com o aluno questionamentos sobre a história, como as letras que formam o título, as emoções dos personagens durante a trama, entre outros. Seria solicitado que o aluno escrevesse (da sua forma) para Peter Pan, contando sobre o que ele havia achado da história etc. No entanto, ao ser informado sobre a contação de história, ele se negou a participar.

Optou-se, então, por usar massinha de modelar e moldes de letras para que ele formasse palavras. Inicialmente, formou o seu primeiro nome sem necessitar de auxílio, mas, em seguida, quando solicitado que formasse palavras com sílabas simples, não houve êxito.

Mediante isso, decidimos usar um meio tecnológico (notebook) para realizar jogos interativos. Pelo site <https://wordwall.net/pt>, foram praticados com o aluno: questionário, jogos de associação, de adição e subtração, Jogo das Emoções, Quiz do Naruto e Adivinhações do Sonic. Vale ressaltar que para o aluno responder as perguntas dos jogos, eram lidos os enunciados e, em seguida, ele respondia usando o mouse, com o intuito de também ser trabalhada a coordenação motora.

Na primeira análise, que contempla a fase de *input* (responsável pela captação das informações), o aluno teve a maior parte das habilidades já construídas, o que demonstra um grande potencial de aprendizagem. Como não construídas, constam apenas as habilidades: “presta atenção distinta e separada a cada estímulo” e “lida bem com mais de uma informação ao mesmo tempo”, conforme Quadro 1, seção 4 deste trabalho.

Entretanto, a não construção dessas habilidades cognitivas é comum em indivíduos com TEA, uma vez que não conseguem retirar os dados nem as características mais importantes das tarefas que estão sendo realizadas e sentem dificuldade em perceber, registrar e organizar múltiplas informações em uma única atividade. Essas habilidades podem e devem ser estimuladas através da mediação.

Na segunda análise, que contempla a fase de elaboração e *output*, o aluno obteve equilíbrio entre as habilidades cognitivas que estão em construção e as já construídas, devido ao potencial demonstrado na fase de *input*.

Na terceira análise, que abrange as funções conativas, percebeu-se uma maior fragilidade nas habilidades emocionais, pois apresenta um número muito maior de competências não construídas. O aluno não se sente motivado e confiante em sua aprendizagem, e isto pode comprometer seu vínculo com o processo.

Dessa forma, é notório que as funções conativas do aluno precisam ser estimuladas. Como afirma Fonseca (2014), as funções conativas resultam das emoções; se elas não são trabalhadas no ambiente escolar, o aluno não saberá reconhecer esse processo em si e nem nos seus colegas. Dessa forma, não haverá uma aprendizagem satisfatória, pois, estar dentro de sala de aula, poderá se tornar um momento de sofrimento, de autoestima negativa e de negação.

Muitas vezes, a escola está focada em trabalhar aquilo que o aluno não sabe, mas de acordo com o teórico, é necessário iniciar trabalhando naquilo em que o aluno já sabe, buscando fortalecer o que ele faz bem, motivando-o a conquistar novas habilidades e a tornar-se cada vez mais autônomo. Só após o estímulo de suas áreas fortes e,

consequentemente, construindo seu alicerce motivacional, é que se daria início ao estímulo das áreas frágeis ou pouco estimuladas.

Cabe ao professor fornecer esse estímulo positivo, fazendo com que ocorra uma significação afetiva, construindo confiança, e gerando motivação, pois essa função é de suma importância no processo de aprendizagem. Segundo Fonseca (2014), as funções conativas no seu aspecto positivo estão interligadas à motivação, afetividade, recompensas, emoções, temperamento e personalidade. Se a aprendizagem for bem-sucedida, nutre o interesse, o desejo, a curiosidade, o entusiasmo, o prazer, o sentimento de competência e a autorrealização.

Em contrapartida, a ausência ou a baixa quantidade de estímulos poderá resultar em aspectos negativos diante da frustração da "não aprendizagem", gerando estados emocionais opostos, tais como: desinteresse, desmotivação, desprazer, desespero, desgosto, desencanto, sentimento de incompetência, rejeição, afrontamento, estresse e indisciplina, dentre outros. Segundo Fonseca (2014), podemos aprender a não aprender por via do esgotamento das funções conativas da autoestima, da autodeterminação e da autoconfiança.

Assim sendo, é apropriado que a professora trabalhe com o aluno a partir das habilidades já construídas, utilizando suas áreas de interesse como ponto de partida. Abordar de forma lúdica o reconhecimento das emoções (suas e dos outros), também poderia contribuir para isto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar o processo de inclusão escolar do aluno com Transtorno do espectro autista na escola campo de pesquisa, foi possível constatar que existem desafios diários para sua efetivação e que, dentre eles, destaca-se a necessidade de uma formação continuada para professores e demais profissionais envolvidos no processo. A falta de conhecimentos na área da inclusão prejudica diretamente o desenvolvimento do aluno, uma vez que os professores não buscam as alternativas, adaptações e recursos adequados às suas especificidades.

Outro ponto a ser destacado é a necessidade da presença de um segundo professor para mediar a aprendizagem da criança com TEA, o que, apesar de garantido por lei, ainda não ocorre na maioria das escolas. Com isso, percebe-se que os desafios

em lidar com as questões que envolvem o autismo suscitam dúvidas, angustiam profissionais da educação e dificultam a efetivação do processo inclusivo.

Ao observar o cotidiano da sala de aula, foi possível reconhecer a dificuldade enfrentada pela professora em lidar com uma característica comum no TEA, a falta de interação, ao tentar ensinar alguns conteúdos didáticos. Ressalta-se que a profissional sempre utilizava de métodos tradicionais de ensino.

Para este estudo, partimos do princípio de que só é possível ensinar de maneira eficaz levando em consideração a subjetividade do aluno. Não se deve esquecer que, na sala de aula, o aluno é um estudante como os demais, ou seja, possui questões próprias que se constituíram de acordo com as dinâmicas familiares e sociais das quais faz parte.

Com relação à avaliação das potencialidades do perfil cognitivo do aluno, constatou-se, nas fases de *input* e de elaboração, um potencial para a aprendizagem que não está sendo explorado pela escola. A avaliação indicou, ainda, uma fragilidade com relação às funções conativas (suas habilidades emocionais), que implica diretamente na motivação, já que ele não se sente motivado e confiante em seu processo de aprendizagem. De acordo com a teoria que embasou a pesquisa, esse fato pode comprometer todo o processo de aprendizagem, determinando de forma negativa o vínculo do aluno com o objeto de conhecimento.

Conclui-se que, apesar dos avanços legais na garantia dos direitos do estudante com TEA, na prática, o processo inclusivo possui muitos desafios. Aqui, destacam-se a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação; a presença de um professor mediador e de um novo olhar sobre a aprendizagem desses sujeitos, sugerindo-se as contribuições da Psicologia Cognitiva.

REFERÊNCIAS

APA-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5®**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAPTISTA, C.R.; VASQUEZ, C.K.; RUBLESCKI, A. F. “Educação e transtornos globais do desenvolvimento: em busca de possibilidades”. **Cadernos da APPOA**, Porto Alegre, v. 114, 2003.

BELISÁRIO J. F.; MATA O. M.; CUNHA P. **A inclusão escolar de estudantes com autismo na Rede Municipal de Educação**. Belo Horizonte: PBH, 2010.

BRAGA, P. G.; SANTOS, S. Q. de M. dos; BUYTENDORP, A. A. B. M. **Cartilha transtorno do espectro autista**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10/10/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 10/01/2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso em: 9/10/2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso em: 9/10/2023.

CALLONERE, A.; HÜBNER, M. M. da C. “O processo de inclusão escolar e as funções expectativas e relatos verbais de pais e professores: um estudo de caso.” **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 12, n. 1, 2012.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora, 2008.

CRUZ, T. S. U. R. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Piracicaba: UNI MEP, 2020.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes, 2014.

FONSECA, V. da. “Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica”. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 96, 2014.

FREIRE, K. R. L. C.; LIMA, G. F. de. “Da exclusão à inclusão: a trajetória da Educação Inclusiva”. In: SOUZA, I. V. de (org.). **Educação Inclusiva no Brasil**: legislação e contextos. Jundiaí: Paco editorial, 2021.

HERNÁNDEZ, J. M. *et al.* “Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista”. **Rev Neurol**, v. 41, n. 4, 2005.

KANNER, L. “Os distúrbios autísticos do contato afetivo [1943]”. In: ROCHA, P. S. (org.) **Autismos**. São Paulo: Editora Escuta, 1997.

KONKEL, E. N.; ANDRADE, C.; KOSVOSKI, D. M. C. “As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: a visão dos professores do ensino fundamental”. **Educere: congresso nacional de educação**, Paraná: PUCPR, 2015.

MACHADO, G. D. S. “A importância da rotina para crianças autistas na educação básica”. **Revista Gepesvida**, São José, v. 1, n. 9, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. “Tipo de conhecimento sobre inclusão produzido pelas pesquisas”. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.17, n. 1, abr. 2011.

NUNES, C. M. F. “Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira”. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 22, n. 74, abr. 2001.

OLIVEIRA, R. de M. “A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial”. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 2, v. 16, 2017.

ONU-ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: ONU, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 9/10/2023.

VARELA, A. **Informação e Autonomia**: a mediação segundo Feuerstein. São Paulo: Senac, 2007.

VOLKMAR F. *et al.* “Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with Autism Spectrum Disorder”. **J Am Acad Child Adolesc Psychiatry**, v. 53, n. 2, 2014.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Submetido em: 10/09/2024

Aceito em: 01/01/2025

¹ Nome omitido para não prejudicar a revisão às cegas. Será incluído para a publicação.