

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O SUJEITO COM AUTISMO NA SALA DE AULA.

Fernanda Ferreyro Monticelli
Instituição Federal do Espírito Santo/Santa Teresa/GESA-NEESP-UFES
fmonticelli33@gmail.com

Cacia Scuassante Bolzan
Secretaria de Estado da Educação/ GESA-NEESP/UFES
cacia.bolzan@hotmail.com

Resumo: Este texto tem como objetivo abordar sobre os dispositivos que visam à inclusão escolar de pessoas com autismo na sala de aula da escola regular. O texto disserta a respeito das bases nas quais são realizadas as ações pedagógicas de modo a assegurar para além do acesso, a permanência na escola ou na universidade. Para desenvolver este estudo, inicialmente o texto faz uma explanação dos direitos prescritos pelas legislações e orientações nacionais e internacionais. Após, ancoradas nas contribuições da psicologia histórico-cultural de Vigotski, as autoras expõem de que modo os processos funcionais do desenvolvimento servem de dispositivos para que se efetive a função da educação no ensino do aluno com autismo. O trabalho estabelece as relações entre a teoria e a prática, por meio dos estudos bibliográficos, da vivência como educadoras com alunos na sala de aula e das reflexões realizadas no Grupo de Estudos Sobre Autismo/GESA. Em conclusão, as autoras concebem a atividade de ensinar o aluno com autismo na sala de aula, como uma prática possível, seja por estar alicerçada nas regulações sociais, seja por haver balizas ou o que chamamos de condições de ensino para que a aprendizagem de fato se efetive.

Palavras-chave: Autismo. Práticas pedagógicas. Sala de aula. Ensino e aprendizagem.

Introdução

Em que bases são realizadas as ações na sala de aula, na qual seja assegurado o direito à educação dos alunos com autismo, por meio do acesso e permanência nas escolas de educação básica e ensino superior? Para responder a esta questão, as autoras, através de estudo bibliográfico e ancoradas nas contribuições da psicologia histórico-cultural de Vigotski, expõem de que modo os processos funcionais do desenvolvimento servem de dispositivos para que se efetive a função da educação no ensino do aluno com

autismo. O estudo serve-se de situações de aprendizagens reais ocorridas nas escolas e tece as análises com base nos conceitos dos processos funcionais do desenvolvimento vigotskiano. Para sustentar as análises, as autoras apoiam-se nas discussões tecidas no Grupo de Estudo sobre Autismo (GESA) o qual faz parte do Núcleo de Estudos em Educação Especial da Universidade Federal do Espírito Santo.

Referencial teórico e Metodologia

Para responder à questão acima formulada, o presente trabalho está ancorado nas contribuições de Vigotski sobre a formação da mente, mais precisamente o desenvolvimento do psiquismo. O referencial teórico será explanado ao longo do texto. Para aprofundar os conhecimentos, as autoras se serviram das reflexões realizadas há mais de seis anos quando foi criado o Grupo de Estudos sobre Autismo (GESA/NEESP/UFES). O grupo foi formado com membros voluntários e tem por objetivo principal ampliar os espaços de estudos e discussão sobre a inclusão do aluno com autismo no ensino comum. Faz uma aposta nesse sentido, na promoção de condições educativas que promovam avanços no desenvolvimento do aluno e apropriação de conhecimentos trabalhados na escola (GESA, 2018). No decorrer do texto, são apresentadas propostas em sala de aula que visam novas aprendizagens e por decorrência, novos desenvolvimentos. Nesta apresentação das situações didáticas, os nomes dos alunos são fictícios. Embora as funções elementares e psicológicas superiores sejam apresentadas em separado, esta segmentação é de caráter mais didático, pois as funções elementares são integradas em novos sistemas funcionais de aprendizado e estes novos sistemas, ou seja, as funções psicológicas superiores. “[...] não se encontram superpostas, como um andar superior, sobre os processos elementares [...]” (STEINER e SOUBERMAN, 1998, p. 166).

Desenvolvimento

Uma das bases para o acesso e permanência do aluno com autismo na escola é de ordem legal. Já se passaram 30 anos desde que a Constituição Federal de 1988 promulgou no artigo 208, inciso III, os pilares para assegurar juridicamente ao aluno com necessidades especiais o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Entende-se que esse dever advém de uma conscientização a qual veio sendo formada na sociedade respeitadas as diferenças individuais de todos os sujeitos. Nesse sentido, este dever legal representa o anseio da sociedade materializado constitucionalmente.

O Brasil dera um passo à formação do desenvolvimento intelectual das pessoas com ou sem necessidades especiais. Passo este reforçado por orientações internacionais como a exemplo da Declaração de Salamanca em 1994 quando os países que se reuniram na Espanha indicaram o processo da inclusão, como princípio para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) .

Tem-se desse modo, a Constituição Federal e a orientação internacional. Em reforço ao amparo legal são tecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Por sua vez, no século XXI, maior reforço ocorre por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012). Esta última, no Art. 3º, inciso III, parágrafo único sanciona que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhamento especializado (BRASIL, 2012).

Legalmente existem todas as bases para que se firmem as políticas necessárias ao acesso e permanência no ensino regular do aluno com necessidades especiais, de modo singular ao foco deste artigo – ao aluno com autismo na sala comum.

Contudo, para além das bases jurídicas, da atitude do dever, existe a base comportamental do educador, no caso, o espírito de solidariedade que se faz concreto. Ou seja, do sujeito-educador que se propõe a aprender sobre/com quem lhe desperta questionamentos, pois está diante do não-todo-saber. O educador ensina o aluno com autismo, não somente porque obedece a uma lei. O professor ensina “seu próximo não tão próximo”, para além do prescrito, pois seu fazer lhe permite escrever a sua história como educador. Faz o que faz para atender a um pedido de “si” para um outro.

Diante da ruptura das resistências de ensinar o aluno com autismo, na sala de aula, percebe-se a dupla positividade: os novos direitos sociais despertam no “dever que chama”; um “coração que liberta”. Sim, pois um círculo de reciprocidade se amplia no diálogo intercultural entre o professor que ensina e se propõe a aprender com o aluno com autismo. A sala de aula, na qual alguns educadores ainda esperam que todos os alunos apresentem os mesmos comportamentos é, na verdade, o lugar do múltiplo. É nesse espaço, no pequeno universo do diverso, que um dos alunos inquieta aquele que ensina, pois apresenta comportamentos repetitivos, estereotipados, não interage, apresenta pouca reciprocidade social ou não se comunica adequadamente.

Todavia, o professor segue no seu propósito de se orientar não somente pelas regulações sociais, mas também pelo processo de emancipação social.

Ao aprender uma nova forma de conhecimento que prossegue do colonialismo para a solidariedade; o professor se “desapega” de uma forma de conhecimento. Conhecimento este, solidamente fortalecido em uma história da sociedade a qual consiste na visão de que há um caos na sala de aula quando há um aluno com autismo e para que haja ordem este precisa ser excluído da sala.

Esta foi à postura que perdurou por anos na sociedade ancorada na injustiça social. O fato é que se hoje ainda existe tanta resistência é porque historicamente os alunos com autismo foram eliminados da mesma. E é porque a história foi assim que o presente se revela do jeito que está. No dizer de Santos (2008, p. 464) “[...] os problemas do presente devem ser vistos como

provenientes da supressão de passados outros”. Sim, pois se houve épocas em que pessoas com autismo eram consideradas selvagens, primitivas; é também porque não tiveram acesso à educação. Diferentemente da atividade animal, a qual se estrutura em bases hereditárias e no produto da experiência individual; com o ser humano, as atividades resultam também das apropriações do legado construído histórico-socialmente. Portanto, a emancipação se tornará uma realidade, tanto mais forem oferecidas as condições adequadas de ensino.

No dizer de Martins (2013, p. 10): “Para que os indivíduos se insiram na história humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte dos indivíduos”. E se a sociedade um dia lhes negou o acesso à educação, houve em suma, uma negação aos seus direitos. Ou seja, os fatos no fundo são problemas que requerem um debate sobre justiça e injustiça históricas.

Na atualidade, a proposta de inclusão garantida por lei pode sofrer retrocessos exatamente se os tempos de crise atual pela qual passa a sociedade se deixarem ser devorados pelo individualismo. Os tempos de liberalismo econômico, alicerçados na competitividade requerem o confronto com seu outro, por meio das relações e propostas de cooperação e solidariedade. É possível mesmo, que um educador, possa vivenciar estes dois lados, desde que, para enaltecer um tipo de aluno, não negligencie outro.

Nesse sentido, a emancipação ou complexificação do psiquismo, isto é, a superação das propriedades naturais, faz com que ganhe destaque outra base para que se efetive a aprendizagem que são as **condições de ensino**.

Uma das condições de ensino na qual apontamos consiste no processo de trabalho, como uma atividade socialmente determinada por fins específicos. Exige, portanto, pré-ideação. O professor ensina tendo em vista onde quer chegar com seu aluno ou por aonde “Virgílio há de conduzir o Dante”. E o que se objetiva é que o educador seja o mediador do uso pelo aluno das funções psíquicas elementares para o uso das funções psíquicas superiores, pois [...]

todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI,2007, p.58).

Portanto, a escolha dos conteúdos adquire relevância no trabalho do professor. Neste sentido, o planejamento precisa ser intencional na forma, no conteúdo, nas ações didáticas e saberes historicamente sistematizados.

Um mecanismo primário que deve ser estimulado pelo ambiente é a **sensação** dos objetos, do mundo em torno do aluno. Diferente da concepção de que a sensação é um substrato natural que condiciona o desenvolvimento do sujeito deve-se oferecer uma vasta gama de estímulos, os quais irão atuar sobre os órgãos dos sentidos ampliando a cultura sensorial. Realizar a discriminação das propriedades dos objetos, desenhar, modelar, esculpir, ouvir música e tocar instrumentos musicais, experimentar sabores, sentir aromas e cheiros faz parte do fenômeno educativo e, portanto, são objetos da educação (MARTINS, 2013).

Em um dos momentos as autoras ao atuar com uma criança com autismo, realizaram uma oficina de biscoitos com os alunos. Nessa atividade, puderam misturar, cheirar e modelar a massa. Uma experiência rica, uma vez que participaram do processo desde o início e viram o processo de transformação dos alimentos, os quais, antes isolados foram misturados. Algum tempo depois, degustaram e ofereceram para funcionários e professores. A atitude de Miguel, um dos alunos, foi inicialmente de suspense, cautela. Aos poucos, relaxou e se deixou envolver pela experiência.

Outro aspecto é a **percepção**, a qual subordina-se aos vínculos com a realidade e, fundamentalmente, às mediações culturais. De acordo com Vigotski (1998) a criança inicia sua percepção do mundo, não somente por meio dos olhos, mas pela fala. A fala, requer um processamento sequencial. “Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, *tornando a fala, essencialmente analítica* (VIGOTSKI, 1998, p. 43, GRIFOS DO AUTOR).

Miguel não gosta quando o incentivamos com elogios ao dizer que é inteligente. Em um dos deslizes cometidos pelos educadores, ele logo expressou: “_não

gosto quando me dizem que sou inteligente. Fico muito brabo!”. E em meio à fala puxou os cabelos e fez caretas. Miguel se isola, apresenta estereótipos, mas consegue se posicionar e demarcar pela fala a percepção de si. Linguagem e percepção estão ligadas (Vigotski, 1998).

Por sua vez, a percepção requer a superação da centralidade involuntária em direção à voluntária, ou seja, da **atenção**. Para desenvolver a atenção, faz-se importante promover tarefas que mobilizem o controle por parte do aluno, para além do seu interesse imediato, circunstancial e involuntário. Experiências didáticas nas quais exija a análise, a discriminação e a síntese ativa formas de pensamento e corrobora para a identificação do essencial, para além do mais atrativo e aparente.

Diferente de dizer que ao aluno falta atenção, o ensino promove condições nas quais o sujeito aprende a se deter sobre algo, a analisá-lo. O desenvolvimento do sujeito estará atrelado às operações externas realizadas sob orientação de outro. De acordo com Martins (2013), o professor cede de empréstimo o desenvolvimento de seu psiquismo às crianças.

Um dos modos de se trabalhar a atenção é pelo uso de estímulos auxiliares, pois o movimento que era anteriormente a própria escolha, é usado agora somente para realizar a operação já preparada. Conforme Vigotski (1998, p. 46), “o sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de dominar seu movimento”. Em suma, ela reconstrói o processo de escolha, mas por bases totalmente novas, pois da percepção direta submete-se ao controle das funções simbólicas incluídas nas respostas de escolha. Um pequeno passo para o sujeito que o eleva às atividades intelectuais superiores.

Tiago sempre gostou de desenhar e pintar. Era preciso introduzir a alfabetização. Para tanto, a cada desenho foi combinado que escreveríamos o nome das personagens, com as iniciais destacadas com outra cor de letra. Depois foi solicitado que separasse as personagens com iniciais iguais. E que lesse seus nomes. As figuras foram os estímulos auxiliares para introduzir as letras, das quais não demonstra muito interesse.

Quanto à **memória** histórica (culturalmente formada), ela é muito importante uma vez que se alia aos processos superiores como a linguagem, o pensamento, a imaginação e os sentimentos (MARTINS, 2013). As funções superiores têm como “[...] característica essencial [é] a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento” (VIGOTSKI, 2000, p. 53). Portanto, oferecer condições de ensino, nas quais o aluno aprenda a se fixar, a reter conhecimentos não disponíveis pela memorização mecânica faz com que se opere a internalização de signos. A memória implica na capacidade de combinar elementos dos campos visuais presente e passado em um único campo de atenção (VIGOTSKI, 1998).

Exposições de fontes históricas, realização de provas, por meio de recursos pedagógicos fazem parte das atividades em sala de aula a serem potencializadas, pois: “ A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos lembrarem ativamente com a ajuda de signos” (VIGOTSKI, 1998, p. 68).

Uma das professoras do curso de tecnólogo do ensino médio, por exemplo, aplicou uma prova de biologia, na qual cada aluno tinha dois minutos para ficar diante de um recurso didático, confeccionado pelos próprios alunos. Eram dez recursos e cada qual com uma questão formulada para ser respondida pelos alunos, na sua folha de prova. O aluno com autismo fez, sem dificuldades, sem nem mesmo precisar de tempo a mais. Entretanto foi levado previamente ao laboratório de prática pedagógica, onde estavam dispostos os recursos para não ser tomado de surpresa pelo ambiente diferenciado.

Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios humanos influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos (VIGOTSKI, 1998, p. 68).

E na escola? Como a cultura dos alunos comparece nos corredores, na sala de aula? Que espaços são proporcionados para que se veja e conheça os diversos no mesmo ambiente?

Outra função superior que se opera por dependência da ação de outro é a **linguagem**. A linguagem não consiste em mera “capacidade de falar”. São por meios específicos de ensino que esta capacidade é desenvolvida. Ao aluno serão ensinados os elementos da linguagem, sua utilização, tanto no discurso coordenado, quanto na própria organização do pensamento.

Conforme Martins (2013) compete à educação escolar corroborar o desenvolvimento do **pensamento** abstrato, conceitual, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta – condição imprescindível para as ações intencionais. A formação de conceitos ultrapassa a esfera do pensamento, subordinando a si as transformações mais decisivas da percepção, da atenção, da memória e dos sentimentos.

Tais transformações, por sua vez, não se identificam com um conjunto de modificações isoladas de cada função, mas com a transformação do sistema psíquico, à raiz da qual todas as funções se intelectualizam e passam a ser regidas pelo pensamento conceitual.

Em suma, o pensamento é um processo funcional que visa ao estabelecimento de conexões mentais entre os dados captados da realidade, embrincando-se à linguagem no curso de sua formação. O pensamento torna-se verbal, e a linguagem intelectual.

Nesse contexto, Effgen (2012) sinaliza que toda pessoa é educável, de que a escola pode ser capaz de receber todos os alunos, se ela buscar se organizar e se o professor ousar um pouco mais, pois a inventividade humana não tem limites e o próprio viver escolar nos oferece pistas e indícios de criarmos novas/outras práticas curriculares e pedagógicas pela via de táticas.

O ser humano humaniza quando aproveita as circunstâncias naturais e as transforma segundo sua intenção, dado que exige as operações lógicas do pensamento. Ocorre que o desenvolvimento das funções psíquicas é condicionado pelas apropriações culturais, sob condições históricas as quais não são distribuídas equitativamente entre os indivíduos. Nesse sentido, ao estudar o desenvolvimento psíquico se faz importante reconhecer a propriedade da análise das condições objetivas da vida do aluno com autismo nas quais ela ocorre, o que inclui a própria condição escolar. Segundo Vygotsky (1995), **a linguagem** representa a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, porque sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade. A palavra é uma forma socialmente elaborada de representação e para que os indivíduos se apropriem dela é preciso a mediação dos outros. Portanto, quanto mais um professor ocupar o lugar de mediação, mais o aluno irá aprender e se desenvolver. A relação entre concreticidade e abstração só é possível por meio da palavra, e apenas pela mediação dessas, torna-se possível o pensamento, sobre algo além de sua imagem sensorial.

Para pessoas com autismo que não apresentam fala articulada, formas alternativas têm sido muito estimuladas pelo uso de imagens e sons. Nessa perspectiva, a utilização de aplicativos educacionais disponibilizados em tablets, ampliam as possibilidades de variados recursos digital como os programas de comunicação alternativa, pois para (BAKHTIN, 1992, p. 112) a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder e concordar. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, com os lábios, as mãos, a alma, o espírito com o corpo todo, com suas ações.

Para potencializar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no sujeito com autismo é necessário que ocorram ações pautadas na “aposta”, em especial do professor e este deve pensar nas especificidades da prática pedagógica para cada sujeito com autismo em particular, observando suas particularidades e as condições propícias para que ocorram de forma prospectiva.

Nesse contexto, importante considerar que todo trabalho educativo na escola deve estar bem articulado entre o professor regente, o professor de atendimento educacional especializado, o monitor da educação especial, o pedagogo, a família e outros sujeitos envolvidos no processo educativo.

Todos os atores envolvidos no processo devem observar que a pessoa com autismo estabelece contato com a realidade exterior, entretanto há peculiaridades nessa relação, as quais estão associadas à maneira como esses sujeitos sentem o mundo, se sentem em relação a esse mundo e como manifestam o que sentem (GESA,2014).

O processo de ensino e aprendizagem deve ser definido nos objetivos educacionais para esse sujeito, respeitando o transcorrer do tempo e do espaço, observando o plano de ensino do professor regente e as adequações necessárias no plano de ensino individualizado.

Ao receber o aluno com autismo, os profissionais envolvidos no processo devem realizar inicialmente uma observação pormenorizada desse sujeito. Analisar a relação deste com a turma, suas potencialidades e dificuldades educativas e que recursos especiais são necessários de modo a detalhar no plano de ensino individualizado, as adequações pertinentes ao seu desenvolvimento.

A elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado é norteado pela Nota Técnica Nº 04/2014, que orienta quanto aos documentos comprobatórios ao atendimento ao público alvo da educação especial:

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais (MEC, 2014,p. 3) .

Nesse limiar, Meirieu, 2005, p.96, nos coloca que há uma grande tendência de oferecer a todos as mesmas oportunidades, desconsiderando a sua história singular. É preciso estar atento a tudo, tomar a criança como ela é, apoiar-se

naquilo que ela já sabe fazer para instigá-la a construir novas competências, eis a razão da elaboração do Plano de AEE, respeitando as especificidades e zonas de interesse de cada pessoa com autismo.

De acordo com Santos (2016) a operacionalização desse Plano deve ser sistematizado vislumbrando: o que fazer/como fazer/quando fazer/quem faz ou fará/onde fazer/com que recursos. Deve reunir as metas imediatas e as de longo prazo, prever estratégias pedagógicas que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com autismo. No entanto deve também focar nas habilidades sociais que envolvem desde a comunicação funcional ao comportamento adequado em cada ambiente, visando sempre sua faixa etária e seu comprometimento cognitivo.

Independentemente do nível de ensino que a pessoa com autismo esteja inserida, é de extrema importância que os profissionais estejam atentos para as interações com os demais alunos, sua forma de comunicar-se, se utiliza linguagem articulada, se compreende as atividades dirigidas ou se faz necessário outros recursos especiais.

A atividade do professor se caracteriza pela intencionalidade, sistematicidade e necessita de planejamento das ações (CHIOTE, 2013). Em relação ao aluno que apresenta autismo, diferentes de outras situações relacionadas à educação especial, o principal recurso não é tanto o material, mas o recurso que se manifesta no desejo de acolhimento, de se colocar em disposição para aprender com o inusitado, daquele que perturba nossas certezas. É preciso se debruçar, se dispor a investir na compreensão do outro. Observar seus comportamentos, decifrar em que momentos apresenta maiores estereotípias. Decodificar suas ecolalias como algo que se repete por estar endereçado a um passado. É nessa entrega de um tempo de criação que haverá uma interpretação do que o outro manifesta. Inicialmente, o que se terá “em mãos” será a precariedade de uma comunicação. Fragmentos que aparentam uma desordenada direção/configuração. Assim, a partir da interpretação que esse mediador fizer o sujeito será conduzido. Todavia, haverá o momento em que

este sujeito com autismo conseguirá regular sua própria ação, orientada para si mesma ensejando desse modo, o ato voluntário (CHIOTE, 2013).

Necessário também estar atento as diferentes formas de manifestação das estereotípias, do olhar, da afazia, do choro, da autorregulação, dos reflexos, da sensibilidade a sons e cheiros, dos gestos, conduzindo-os de forma gradativa para a superação daqueles que atuam de forma negativa à aprendizagem.

Portanto, um olhar para as possibilidades de educabilidade do aluno com autismo é um dos princípios a considerar e concomitante há a necessidade de instituir um currículo escolar em interface com as necessidades de aprendizagem trazidas pelos alunos para o ambiente escolar (EFFGEN, 2011).

Nessa aposta é imprescindível que o educador privilegie as potencialidades e talentos da pessoa com autismo, recusando a suposição de limites para o que possa ser alcançado. E investir mesmo nas limitações graves, pois é possível manter uma concepção prospectiva, partindo-se de atuações em que o outro faz pela criança o que ela não pode fazer, até que ela possa ir assumindo suas funções. Nessa perspectiva, o mediador das ações pedagógicas deve propor caminhos alternativos sob a forma de diferentes ações, de equipamentos, técnicas, ou códigos com o intuito de proporcionar interação social, acesso a cultura, desenvolvimento da linguagem, uma nova forma de significar o mundo e, em especial elevar os níveis de pensamento.

Considerações finais:

Apresentarmos desse modo, algumas bases, como o direito à educação e os dispositivos para o desenvolvimento das funções superiores nas quais são realizadas as ações na sala de aula, de modo a assegurar o direito à educação dos alunos com autismo, por meio do acesso e permanência nas escolas de educação básica e ensino superior. São muitas as possibilidades para que o aluno com autismo ocupe os assentos escolares, para além da socialização, ou seja, para também fazer aquisição de novas aprendizagens. E a escola não pode furtar-se dessa função, pois é pelo conhecimento significativo que o aluno irá se socializar cada vez mais.

Agradecimentos e apoios

As autoras agradecem ao NEESP/UFES, aos membros do GESA, à coordenação do grupo na pessoa da professora doutora Ivone Martins de Oliveira e à incentivadora da formação do grupo, a professora doutora Denise Meyrelles de Jesus.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes [1979]. 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994

_____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

_____. Ministério de Educação. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em julho de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 15/07/2018.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em junho de 2018.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

EFFGEN, A.P.S. **Educação Especial e Currículo**: Possibilidade nas práticas pedagógicas cotidianas, 2012. Dissertação Mestrado em Educação – Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE AUTISMO/GESA. Disponível em <http://gesaufes.blogspot.com/p/objetivo.html>. Acesso em 14/07/2018.

GESA. A educação de alunos com *autismo* e as práticas curriculares, de avaliação e pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar. In: **III Seminário Nacional de Educação Especial/ XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. 23, 24 e 25 de setembro de 2014. Universidade Federal do Espírito Santo/UFES.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo** e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, E. C. **Linguagem escrita e a criança com autismo** – 1. ed. - Curitiba: Appris, 2016.

STEINER, V. J. e SOUBERMAN, E. Posfácio. In: VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**. Tomo III. Madrid, Visor. 1995.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.