

CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA ASSEGURAR O DIREITO À EDUCAÇÃO E AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PATHS AND POSSIBILITIES TO ENSURE THE RIGHT TO EDUCATION AND INTEGRAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN CHILDHOOD EDUCATION

Mary Luiza Silva Carvalho Vila Nova 1

Resumo: O presente artigo versa sobre a proposta do Projeto de Intervenção Pedagógica para o Estudante com Transtorno do Espectro Autista (PROJETEA) para a inclusão e promoção de aprendizagens de crianças com Transtorno do Espectro Autista em instituições educativas da rede pública de ensino do município de São Luís, Maranhão. Para tanto, apresenta uma breve histórico da evolução da concepção do autismo seguida da explicitação da organização, funcionamento e objetivos do referido projeto. Para atender a esta finalidade o mesmo está ancorado em uma revisão de literatura e uma análise documental. A partir desta pesquisa considerasse que a intervenção assertiva junto a criança com TEA desde a primeira infância tem se revelado de suma importância para a promoção do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o processo de adaptação desta criança tanto a rotina escolar quanto a vida em sociedade. Ao mesmo tempo faz emergir a necessidade de que pesquisas futuras venham a apresentar as repercussões das ações desenvolvidas pelo PROJETA.

Palavras-chave: Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar.

Abstract: This article deals with the proposal of the Pedagogical Intervention Project for Students with Autistic Spectrum Disorder (PROJETEA) for the inclusion and promotion of learning by children with Autistic Spectrum Disorder in educational institutions of the public school network in the city of São Luís, Maranhão. To do so, it presents a brief history of the evolution of the concept of autism, followed by an explanation of the organization, functioning and objectives of the referred project. To meet this purpose, it is anchored in a literature review and a documental analysis. From this research, it is considered that the assertive intervention with the child with ASD since early childhood has proved to be of paramount importance for promoting the development of skills and competencies necessary for the process of adapting this child to both the school routine and life in society. At the same time, the need for future research to present the repercussions of the actions developed by PROJETA emerges.

Keywords: Childhood Education. Autistic Spectrum Disorder. School Inclusion.

1 - Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Membro do Grupo de Estudos Pesquisas Educação, Infância & Docência – GEPEID/UFMA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5980317021775247>. ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-9091-7063>. E-mail: maryluizas@yahoo.com.br

Introdução

De acordo com dados da rede municipal de ensino de São Luís, Maranhão, o número de crianças matriculadas em Unidades de Educação Básica (UEBs) de Educação Infantil, diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cresceu potencialmente após a pandemia causada pela COVID 19 (PINTO, 2023). O que vem trazendo muitos desafios para gestores e professor(es)as destas instituições acompanhadas dos anseios da família no sentido de assegurar o direito a educação destas crianças.

De acordo com Volkmar e Wiesner (2019, p.1), “autismo e condições relacionadas (agora amplamente conhecidas como transtorno do espectro autista, ou TEAs) são transtornos que compartilham déficits significativos na interação social como principal característica definidora”.

O direito à educação escolar da criança com TEA não se resume a sua inserção em uma instituição de ensino regular, ele se efetiva nas estratégias desenvolvidas para que esta possa, de acordo com suas especificidades, desenvolver suas potencialidades e possa socializar com outras crianças e adultos de modo a se integrar gradativamente nas atividades coletivas.

A motivação para trazer à baila a discussão sobre esta temática emergiu de situações vivenciadas, como coordenadora pedagógica em uma instituição de Educação Infantil (EI), associadas a dados levantados em uma pesquisa de campo desenvolvida com gestoras de duas instituições de EI da rede pública municipal de São Luís, Maranhão, no âmbito de uma pesquisa de mestrado desenvolvida em 2022.

As experiências vivenciadas enquanto coordenadora pedagógica encontraram eco nas falas das gestoras sobre os desafios enfrentados para o desenvolvimento de atividades pelas educadoras nas salas de ensino comum frente a ausência de cuidadores bem como a necessidade de capacitação profissional adequada para atuar assertivamente com crianças com TEA.

Dessa forma, o objetivo principal deste artigo é explicitar a proposta do Projeto de Intervenção Pedagógica para o Estudante com Transtorno do Espectro Autista (PROJETEA) como um caminho de possibilidades para incluir crianças TEA a partir das práticas pedagógicas de educadores atuando colaborativamente

O PROJETA se apoia em três pilares: os profissionais da educação, o conhecimento, e a família. Todavia, parte do entendimento que o conhecimento está no centro, pois é através dele que se fortalecerá a cooperação e atuação dos demais pilares.

Dessa forma se faz necessário o conhecimento de si, do parceiro/a de equipe, das expectativas e angústias destes profissionais. Conhecimento das características do TEA, da criança com autismo, de suas potencialidades e necessidades e de seu contexto familiar. Conhecimento das políticas norteadoras da educação básica assim como da educação especial e da inclusão. Conhecimento do currículo, dos recursos, dos métodos e ações pedagógicas, das técnicas do ensino estruturado e do ensino colaborativo. (PINTO, 2023).

A relevância da presente pesquisa reside no fato que, intervenção junto as crianças com TEA em instituições educativas, desde a primeira etapa da educação básica, se faz extremamente necessária pois, conforme advogam Martins e Camargo (2023, p.15),

[...] quanto mais cedo e pontual for a intervenção, maiores serão as chances de desenvolvimento e minimização dos sintomas do transtorno. Em muitos casos, o acesso à educação é uma das únicas formas de intervenção com que esse público terá contato, visto que os serviços de atendimento aos indivíduos com autismo ainda são insuficientes no Brasil[...].

Por outro lado, o quantitativo de crianças matriculadas com Transtorno do Espectro Autista na rede pública municipal de São Luís, Maranhão, que apresentou um aumento significativo no ano de 2023 comparado ao ano de 2020 requer mais preparo dos profissionais da educação para que suas práticas cooperem efetivamente para desenvolvimento pleno destas crianças.

Breve abordagem sobre o transtorno do espectro autista

De acordo com Lira (2004, apud FERRERA 2022, p. 17), “a palavra Autismo oriunda da junção de duas palavras gregas ‘autos’ que significa ‘em si mesmo’ e ‘ismo’ que significa ‘voltando para’, ou seja, o termo originalmente significava ‘voltado para si mesmo’”. Embora fosse atribuída ao Psiquiatra Plouller a utilização do termo “Autismo” pela primeira vez em 1906, devido ao aspecto de isolamento social percebido em pacientes com esquizofrenia (RIES, 2023; FERRERA, 2022; GRADIN e PANEK, 2015), o termo foi difundido apenas em 1911 por Bleuler.

De acordo com Ferrera (2022, p. 17), “o psiquiatra Suíço Euge Bleuler usou o termo Autismo para descrever apenas um dos sintomas de esquizofrenia como perda de contato da realidade e o isolamento exacerbado por parte dos indivíduos”.

Contudo, a condição conhecida atualmente como Transtorno do Espectro Autista

[...] foi inicialmente descrita pelo Dr. Leo Kanner, em 1943. [...] O médico fez relatos de 11 crianças portadoras do que denominou “um distúrbio inato do contato afetivo”; ou seja, essas crianças vinham ao mundo sem interesse habitual nas outras pessoas e no contato com o ambiente social. (VOLKMAR; WIESNER, 2019, p.2).

O psiquiatra alemão Leo Kanner, era médico da Universidade Johns Hopkins e foi pioneiro da psiquiatria infantil. Kanner observou naquele grupo de crianças um conjunto de comportamentos que as diferenciava das outras crianças diagnosticadas com esquizofrenia. Aquelas crianças apresentavam

[...] isolamento social frequente, dificuldade de relacionamento com outras pessoas, inclusive a família, atraso na aquisição da fala e quando esta era adquirida a criança não usava como um meio de se comunicar e interagir com o outro, excelente memória, ignoravam tudo e o ambiente a sua volta, possuíam comportamentos repetitivos e bizarros, comportamentos obsessivos e ansiosos em preservar rotinas. (FERREIRA, 2022, p. 17-18).

Inicialmente Kanner se dedicou a investigar as causas do autismo buscando explicações biológicas. Posteriormente passou a considerar fatores psicológicos. Em ambos relacionava o comportamento dos filhos aos de seus pais. No entanto, com o avanço tecnológico, cientistas realizaram estudos de neuroimagem, por meio de aparelhos de ressonância nuclear magnética (RNM), que evidenciaram que o autismo tem origem neurológica. Associadas a estes estudos, pesquisas apontam que o autismo e as condições a ele relacionadas tem forte base genética. (VOLKMAR; WIESNER, 2019; GRADIN e PANEK, 2015).

Conforme afirma Ferrera (2022), além dos fatores genéticos atribui-se, também, a fatores ambientais a causa do autismo. Contudo sua etiologia ainda é desconhecida. Dessa forma, o Transtorno do Espectro Autista é considerado uma desordem do neurodesenvolvimento com início precoce e curso crônico, não degenerativo.

O TEA abrange prejuízos na interação social, alterações importantes na comunicação verbal e não verbal e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses, dentre outros sinais e sintomas (MANUAL..., 2014).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)¹ da *American Psychiatric Association (APA)*, as características essenciais do Transtorno do Espectro Autista são:

1 O “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (DSM) é um livro editado periodicamente pela Associação Americana de Psiquiatria, utilizado pelos profissionais de saúde nos Estados Unidos - e na maior parte dos países do mundo - como um norteador para o diagnóstico das condições neuropsiquiátricas. (LIBERALESSO; LACERDA, 2020, p.16)

[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. [...] Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (MANUAL..., 2014, p. 53).

De acordo com o Facion (2022), os sintomas do autismo variam de um indivíduo para outro e já foram identificados mais de uma centena de sintomas típicos dentro do espectro. A APA caracteriza o TEA por gradações de sintomas que demandam maior ou menor necessidade de apoio, conforme pode se observar na figura extraída do DSM-5:

Figura 1. Níveis de Gravidade do Transtorno do Espectro Autista

TABELA 2 Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

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

Fonte: Manual (2014, p. 52).

Embora tenham sido realizadas muitas pesquisas sobre o TEA e suas causas, este "continua sendo complexo e apresentando desafios para intervenção educativa e terapêutica." (FERREIRA, 2022, p.24). No entanto, quanto mais cedo for diagnosticado mais estímulos poderão ser empreendidos de modo a "impulsionar ao máximo as capacidades de desenvolvimento pessoal e social da criança, e fornecer orientação adequada aos seus familiares e educadores." (FERREIRA, 2022, p.28).

O processo de inclusão de crianças com tea na educação infantil em instituições da rede pública de ensino de São Luís/ Maranhão

Conforme ressalta a Proposta Curricular da Educação Infantil:

[...] educação inclusiva é uma concepção contemporânea que tem como objetivo garantir os direitos de todos à educação. Ela perpassa pela igualdade de oportunidades, pela equidade e valorização das diferenças humanas, contemplando a diversidade racial, social, cultural, intelectual, física, sensorial e de gênero. (SÃO LUÍS, 2023a, p. 50).

De acordo com Rabelo (2012) o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) se deu de forma mais acentuada a partir da década de 1990 em resposta a iniciativas que ocorreram em âmbito mundial tais com a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994), a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência (1999) e a Convenção da ONU em sobre os direitos de Pessoas com Deficiência (2006).

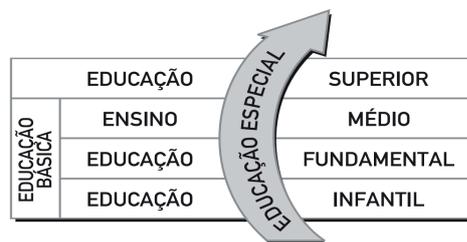
Cabe ressaltar que a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que foi realizada na cidade Salamanca, Espanha, em 1994, influenciou as diretrizes adotadas para políticas de educação inclusiva em vários países assim como no Brasil.

Este documento “traz como princípio fundamental da escola inclusiva o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” (FERREIRA,2022, p.39) e elenca os conhecimentos e habilidades necessários à Educação Inclusiva tais quais: “avaliação das necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino”. (UNESCO, 1994, p. 31).

A Constituição Federal de 1988 preconiza que educação é um direito fundamental, definindo que a mesma deve garantir o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos e estabelece que deve haver igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Cabendo ao Estado garantir a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2020).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) “[...] definiu a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino. (BRASIL, 2004, p. 3). Conforme ilustra a figura a seguir:

Figura 2. Representação da transversalidade da Educação Especial



Fonte: Brasil (2004, p. 6).

Dessa forma, como uma modalidade de ensino, a Educação Especial é

[...] destinada ao atendimento de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista - TEA e altas habilidades/superdotação e em outras situações que configuram transtornos funcionais específicos, no ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado – AEE oferecidos nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, cuja atuação precisa ser de forma articulada com o ensino

comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses estudantes. (SÃO LUÍS, 2023b, p. 10).

Frente aos desafios enfrentados para a efetiva inclusão de crianças com NEE, o Ministério da Educação (MEC), estabeleceu as Diretrizes Educacionais para Escolas Inclusivas (Resolução do CNE 02/2001), que “regulamentou seus artigos 58, 59 e 60 [da LDB], garantindo aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito de acesso e permanência no sistema regular de ensino.” (BRASIL, 2004, p. 3), de modo a incentivar professores/as a encontrarem maneiras de educar com êxito todas as crianças mesmo aquelas com desvantagens severas. (BRASIL, 2001).

Para Ferreira (2022, p. 44),

O direito a educação do aluno com necessidades educativas especiais é igual ao de todos os cidadãos sem NEE, que garante educação de qualidade para todos e que implica dentre outros fatores, um redimensionamento da escola do que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças.

Na sustentação desta assertiva Pávez *et. al.* (2019 apud MARTIN; VALENZUELA, 2022) assinala que: El reconocimiento y la visibilidad de la diversidad constiyuyen un valor fundamental para el sistema educativo, em especial porque és el primer paso para avanzar hacia formas activas de inclusión educativa.

Salientando que:

[...] a educação inclusiva implica uma possibilidade legal de educação para todos, uma educação que tem como objetivo reverter a exclusão, criando condições, estruturas e espaços que deem conta de atender o estudante com necessidades especiais. Para tanto, é necessário, antes de tudo, uma transformação na postura, nas atitudes e na mentalidade dos professores e de toda comunidade escolar, de tal forma que estes aprendam prioritariamente a lidar e a conviver com as diferenças. (MARANHÃO, 2019, p. 37).

Nesse sentido, o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” fundamenta a educação inclusiva “na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 21) e ressalta a ideia de equidade na promoção da educação escolar, ao considerar o contexto histórico de exclusão produzida na escola e em outros espaços sociais. Esse documento concebe a inclusão como uma ação “política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 4).

A LDB preconiza que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017). Portanto, já garanti às crianças de zero a cinco, com NEE, o direito de acesso e permanência em instituições educativas. Contudo, para assegurar todos os direitos das crianças com TEA, inclusive o direito a educação, a Lei nº 12. 764, de 28 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Diretos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que para os efeitos desta normativa é considerada uma pessoa com deficiência.

Cabe ressaltar que, para inclusão de crianças com NEE em salas de EC é necessário “oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares. (DOMELES, 2004, apud FERREIRA, 2022 p.44).

Reforçando esta assertiva, no documento “Declaração de Salamanca: Recomendações para a Construção de uma Escola Inclusiva”, que a apresenta a linha de ação sobre necessidades educacionais especiais, é ressaltada a importância de “um envolvimento ativo e criativo dos

professores e do pessoal, bem como da colaboração efetiva e de trabalho em grupo, para atender às necessidades dos alunos.” (BRASIL, 2003, p. 28).

Partindo deste pressuposto e pensando na promoção do trabalho colaborativo entre profissionais que atuam na instituição escolar (professores do ensino comum e professores de atendimento educacional especializado), que foi então idealizado o Projeto de Intervenção Pedagógica para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (PROJETEA). O mesmo visa promover o desenvolvimento pleno e as aprendizagens de educandos com TEA, especialmente aquelas que se encontram nos níveis de suporte 2 e 3.

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) o ensino colaborativo é um suporte eficiente para a inclusão em instituições educativas, por ser um modelo de trabalho com bases na abordagem social, com vistas à qualificação das práticas pedagógicas nas salas de EC. As referidas autoras concebem que para o êxito do processo de aprendizagem dos educandos com NEE é preciso que haja uma rede de diferentes serviços de apoio.

Se faz necessário que o estudante com NEE tenha um atendimento que responda às suas necessidades no ambiente escolar para que se considere que de fato ocorreu a inclusão. Nesse sentido, o ensino colaborativo permite a interação entre professores especialistas em AEE e aqueles do EC para que desenvolvam seus planejamentos, atividades e soluções de problemas, conjuntamente (PINTO, 2023).

Rabelo considera que o ensino colaborativo, para além de técnica metodológica, é uma filosofia de trabalho. De acordo com a referida a autora o ensino colaborativo é [...] “uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula”.

Conforme ressalta Pinto (2023), o modelo de ensino colaborativo requer que os todos da instituição escolar assumam o compromisso com o processo de inclusão da criança no espaço escolar, com qualidade, e se coloquem como corresponsáveis pelo cumprimento dos objetivos propostos para as crianças com NEE. De modo que o desenvolvimento do estudante não seja visto como sendo da responsabilidade de um único profissional, mas sim de toda a escola.

Nessa perspectiva, o PROJTEA parte do princípio que através do trabalho colaborativo é possível o enfrentamento dos desafios para a inclusão de educandos com TEA nas escolas, sobretudo dado o fato que o número após a pandemia aumentou consideravelmente a quantidade de crianças atendidas através da Educação Especial na rede municipal, corroborando com a observação de Ferreira (2022) de que este quantitativo vem aumentando a cada ano.

O PROJTEA parte da premissa que quanto mais precoces forem as experiências inclusivas mais benefícios serão trazidos para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. A proposta do PROJTEA é que as crianças com TEA sejam assistidas pela educadora da sala de referência em parceria com a professora de AEE, contando ainda com intervenções de profissionais de apoio (cuidadores), nos moldes que o Ensino Colaborativo estabelece.

Para tornar mais dinâmicas as trocas de experiências e resolução de situações problema que possam surgir no dia a dia foi criado o Grupo de Ensino Colaborativo (GECOL) que utiliza comunicação virtual permanente via WhatsApp, visitas as instituições para orientar professores e famílias e reuniões presenciais, quando necessário. (PINTO, 2023).

Em cada escola que possui crianças matriculadas com TEA, inseridas no PROJTEA, é formado um GECOL. O objetivo é desenvolver estratégias com foco na realidade de cada instituição em particular com vistas alinhar as práticas pedagógicas. Dessa maneira, cada GECOL é composto por técnicos e educadores do PROJTEA, educadores/as, professor/a de AEE, cuidadores/as, Coordenador/a Pedagógico/a e gestor/a.

O GECOL visa possibilitar que a equipe do PROJTEA se envolva mais ativamente com a equipe escolar no planejamento das práticas pedagógicas a partir do Plano de Ensino Individualizado (PEI), de modo que os desafios sejam discutidos com toda equipe e as soluções pensadas coletivamente para atender a necessidades específicas de cada criança com TEA, tornando possível que a mesma seja protagonista no processo de construção de aprendizagens.

É importante ressaltar que as intervenções propostas pela equipe do PROJTEA são

baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), considerando que

[...] uma intervenção baseada em ABA para estudantes com autismo visa a promoção e ampliação de comportamentos socialmente importantes e à redução de comportamentos disruptivos – estereotípias inadequadas, apego inflexível a rotinas, agressão e autoagressão [...] os quais se tornam barreiras importantes para a adaptação da criança com TEA na escola[...]. (MARTINS; CAMARGO, 2023, p.3).

Assim, as intervenções visam a promoção de atividades específicas que favoreçam: a interação social, a compreensão da rotina escolar, ao desenvolvimento psicomotor, a apropriação da linguagem verbal ou não verbal, e outras habilidades que cooperem para a adaptação ao ambiente escolar e o pleno desenvolvimento e comunicação da criança.

Cabe pôr em relevo que Martins e Camargo (2023) apontam que “a falta de conhecimento de professores para implementar práticas que favoreçam a adaptação escolar de crianças com autismo é também um obstáculo” para esse processo de adaptação, o que torna a proposta do PROJETERA bastante promissora.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo compartilhar práticas interventivas desenvolvidas pelo Projeto de Intervenção Pedagógica para o Estudante com Transtorno do Espectro Autista (PROJETERA) que vem sendo implementado desde o ano de 2019 em instituições da rede pública de educação no município de São Luís, Maranhão, com intuito de promover o desenvolvimento habilidades e competências de crianças com TEA. Tais práticas tem cooperado para a promoção da interação social, desenvolvimento da linguagem (verbal e não verbal) e redução de comportamentos disruptivos de crianças com TEA (informação verbal)².

O PROJETERA foi reestruturado e ampliado no segundo semestre de 2023 para atender cada vez mais instituições da rede municipal de São Luís e tem se revelado uma iniciativa capaz de impactar positivamente a vida das crianças e de seus familiares bem como a rotina escolar. O que se apresenta como sendo de bastante relevância, se considerado a luz da assertiva de Reviere (2005, apud FERREIRA, 2022, p.30) que “a educação é o tratamento mais efetivo no universo da criança com autismo”.

Por outro lado, a instituição de educação infantil pode ser o único espaço que esta criança será acompanhada com mais frequência dadas as dificuldades que os responsáveis enfrentam para que as mesmas sejam assistidas pela rede de saúde pública.

É possível depreender que as mediações propostas pelo PROJETERA além de cooperar para o desenvolvimento pleno de crianças com TEA e modular comportamentos, garantem o direito destas crianças à educação de uma forma verdadeiramente inclusiva.

Todavia, a partir das considerações do presente artigo, observa-se a necessidade de que futuras pesquisas se dediquem a investigar os resultados obtidos em decorrência das intervenções do PROJETERA, tornando possível mensurar estes resultados e dimensionar o quanto podem repercutir na elevação da qualidade da educação de crianças com TEA.

Referências

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5. American

² Relato de experiências de professoras AEE e responsável de criança com TEA matriculada em uma instituição de educação infantil da rede pública do município de São Luís, assistidas pelo PROJETERA, compartilhado em reunião do Prefeito com as mães e familiares de crianças/estudantes com TEA realizada na prefeitura de São Luís no dia 19 de maio de 2023.

Psychiatric Association. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. [recurso eletrônico].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. v. 3. 2. ed. Brasília: SEESP/MEC, 2003. (Série Saberes e práticas da inclusão).

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 7 jun. 2022.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

FACION, José Raimundo. **Autismo: desafios da atualidade - Parte 1**. 11 maio 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AXKloB9_oEg>. Acesso em: 7 abr. 2023.

FERREIRA, Mylene Oliveira Vieira. **Educação Inclusiva na Escola – Autismo**: na construção do processo inclusivo de crianças autistas. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020. [recurso eletrônico].

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. Rio De Janeiro: FGV, 2019.

MARTINS, Juliana dos Santos; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 104, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/RFv9XMsqs6YgVxB9RHGBjtz/#>>. Acesso em: 3 jun 2023.

MARTÍN, Ivonne González San; VALENZUELA, Marcelo Pino. Gestión inclusiva para la transformación de la cultura escolar y prácticas pedagógicas. In: DUARTE, Ana Lúcia Cunha; ALVES, Kallyne Kafuri. **Gestão educacional e escolar em tempos de afirmação da educação pública e democrática**. Curitiba: CRV, 2022.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

PINTO, Maisa Cunha. **Projeto de Intervenção Pedagógica para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista - P R O J E T E A**. [s.l]: [s.n], 2023.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado) São

Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2023.

SÃO LUÍS. Secretária Municipal de Educação. **Proposta curricular de educação infantil e ensino fundamental da rede pública municipal de São Luís - MA**. São Luis, MA: Semed, 2023a.

SÃO LUÍS. Secretária Municipal de Educação. **Proposta curricular da educação especial da rede pública municipal de São Luís - MA**. São Luis, MA: Semed, 2023b.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VOLKMAR, Fred R.; WIESNER, Lisa A. **Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

Recebido em Dezembro de 2023.
Aceito em Março de 2024.