

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS COM AUTISMO: UMA AVALIAÇÃO A PARTIR DO USO DA ESCALA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM)

THE PEDAGOGICAL MEDIATION OF TEACHERS OF CHILDREN WITH AUTISM: AN EVALUATION FROM THE USE OF THE MID LEARNING SCALE (EAM)

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA DE PROFESORAS DE NIÑOS CON AUTISMO: UNA EVALUACIÓN A PARTIR DEL USO DE LA ESCALA DE APRENDIZAJE MEDIADO (EAM)

Francisca Maria Gomes Cabral Soares¹; Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes²

RESUMO

A educação especial inclusiva requer como um dos aspectos fundamentais reconhecer as características da deficiência do aluno e saber quais instrumentos podem facilitar o aprendizado e a elaboração de estratégias favoráveis ao ensino. Neste estudo, parte da construção de uma tese da primeira autora, orientada pela segunda, o objetivo foi identificar e descrever modos de avaliação dos níveis de mediação pedagógica de professoras em suas práticas para alfabetizar e letrar crianças que estão no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para isso, foi realizada uma pesquisa com caráter quali-quantitativo de delineamento quase-experimental intrassujeito do tipo A-B (linha de base/intervenção), utilizando-se como instrumento para análise dos dados a Escala de Aprendizagem Mediada (EAM). Os resultados sinalizam que a referida escala como instrumento metodológico possibilita aferir níveis de mediação pedagógica e favorece a discussão sobre as interações entre alunos e professores. Discute-se a partir dos achados do estudo o formato de programas de formação continuada em serviço, como a investigação afetou o processo de aprendizagem de todos os envolvidos e que vantagens e dificuldades estiveram presentes no decorrer da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia de pesquisa. Docência e infância. Autismo.

ABSTRACT

As one of the it's fundamental aspects, inclusive education requires recognizing the characteristics of the deficiency of the student, knowing which tools can facilitate the learning and the elaboration of strategies favorable to the teaching. In this study, part of the construction of a thesis of the first author, guided by the second, the goal was to identify and to describe ways of evaluating the levels of pedagogical mediation of teachers in their practices to alphabetize and letter children who are in Autism Spectrum Disorder. To reach this goal, an almost-experimental design was performed with an almost-experimental design, type A-B (baseline/intervention), using the Mediated Learning Scale (EAM) as an instrument for data analysis. The results indicate that this scale, as a methodological instrument, shows the possibility of measuring levels of pedagogical mediation, and favors the discussion about the interactions between students and teachers. Based on the study's discoveries, we discuss the format of continuing education programs in service, how much the research affected the learning process of all those involved, and what advantages and difficulties were present during the research.

KEYWORDS: Research Methodology. Teaching and childhood. Autism.

RESUMEN

¹ Doutora em Educação - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - Mossoró, RN - Brasil.

E-mail: fcacabral4@gmail.com

² Doutora em Educação Especial (EUA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Rio de Janeiro, RJ -

Brasil. E-mail: leilareginanunes@gmail.com

Submetido em: 30/05/2019 - Aceito em: 26/11/2019

La educación especial inclusiva requiere como uno de los aspectos fundamentales reconocer las características de la deficiencia del alumno y saber qué instrumentos pueden facilitar el aprendizaje y la elaboración de estrategias favorables a la enseñanza. En este estudio, parte de la construcción de una tesis de la primera autora, orientada por la segunda, el objetivo fue identificar y describir modos de evaluación de los niveles de mediación pedagógica de profesoras en sus prácticas para alfabetizar y desarrollar el proceso lector en niños que están en el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Para ello, se realizó una investigación con carácter cualitativo de delineamiento casi experimental intrasujeto del tipo A-B (línea de base / intervención), utilizando como instrumento para análisis de los datos la Escala de Aprendizaje Mediada (EAM). Los resultados señalan que la referida escala como instrumento metodológico posibilita medir niveles de mediación pedagógica, haciendo notable las interacciones entre alumnos y profesores. Se discute, a partir de los hallazgos del estudio, el formato de programas de formación continuada en servicio, cómo la investigación afectó el proceso de aprendizaje de todos los involucrados y cuáles ventajas y dificultades estuvieron presentes en el transcurso de la pesquisa.

PALABRAS CLAVE: Metodología de investigación. Docencia e Infancia. Autismo.

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto da educação brasileira é imprescindível que os professores de crianças com deficiência reconheçam as características da deficiência do seu aluno e possam selecionar procedimentos e instrumentos para uma efetiva mediação pedagógica. O motivo para que os docentes assumam a referida atitude, se dá em função de que, atualmente, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva está legalmente instituída e em salas de aula inclusivas, entendidas neste estudo como ambientes onde são oferecidos modelos didáticos de aprendizagem e acolhida aos alunos público-alvo da educação especial. É preciso considerar que aprender conteúdos acadêmicos é um dos requisitos para que seja efetivada a inclusão escolar.

A questão norteadora para este estudo foi “Como avaliar os níveis de mediação pedagógica que as professoras de crianças com autismo utilizam visando alfabetizá-las e letrá-las? Para explorar essa questão, fizemos uma revisão de literatura e encontramos em Lidz (2013) a proposta de uso da Escala de Aprendizagem Mediada (EAM). O referido instrumento foi utilizado a fim de identificarmos e descrevermos comportamentos docentes mediadores da ação pedagógica com crianças com autismo.

A EAM advém da teoria de R. Feuerstein, que também elaborou a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE). Ambas apresentam a premissa de que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais. O referido autor afirma serem as habilidades cognitivas e sociais indissociáveis e potencialmente desenvolvidas em ambientes socialmente organizados. Subsidiada por esse aporte teórico, Lidz (2003) criou um instrumento de avaliação do padrão de mediação de professores, adaptando uma Escala tipo Likert que denominou de Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

Feuerstein (2004) sinaliza que as aprendizagens poderão vir a partir de estímulos, ações conscientes e construção de significado. A teoria da EAM, base de sua *práxis*, é indicada

para avaliar ações docentes. O estudioso estabeleceu que uma interação mediada está definida em três critérios universais: intencionalidade, transcendência e significado. A fim de detalhar os critérios de mediação propostos por Feuerstein (2004) e Lidz (2003) a partir dos três critérios de mediação, da intencionalidade, da transcendência e do significado, adaptou o instrumento denominado EAM para avaliar as ações de mediação docente, empregando uma escala tipo Likert. A proposta de operacionalização da EAM de Lidz (2003) faz um desdobramento dos três critérios de Feuerstein, num formato de fácil utilização. A EAM apresenta doze (12) comportamentos interativos definidores de uma aprendizagem mediada, são eles: 1-intencionalidade, 2-significação, 3-transcendência, 4-atenção partilhada, 5-experiência partilhada, 6-regulação na tarefa, 7-elogiar, 8-desafiar, 9-diferenciação psicológica, 10-responsividade contingente, 11-envolvimento afetivo, e 12-mudança. Estudos recentes indicam que a EAM é um instrumento favorável para evidenciar o comportamento mediador do professor, o desempenho acadêmico do aluno em avaliação e os efeitos de um ambiente estruturado para o ensino e a aprendizagem (BICALHO, 2015; BATTISTUZO, 2009; CUNHA; GUIDORENNI, 2009).

Neste estudo, buscou-se também na literatura as características de crianças que estão no Transtorno do Espectro Autista (TEA) e quais mediações colaboram para que sejam alfabetizadas/letradas, visando implementar uma proposta de formação pedagógica. Atualmente, no DSM – 5, a tríade sintomática do TEA foi reduzida e passou a integrar comunicação e interação social num único critério, denominado "*déficits na comunicação social*" e o terceiro sintoma que era comportamentos repetitivos e estereotípias motoras e vocais passou a ser "*comportamentos e interesses restritos e repetitivos*" (APA, 2014).

A pessoa com o TEA poderá exibir ou não fala funcional, ecolalias vocálicas, fazer representação simbólica pelo desenho e/ou rejeitar essa forma de comunicação. De acordo com a literatura selecionada, é importante que o professor de criança com deficiência conheça as características da deficiência, pois assim poderá traçar estratégias de mediação pedagógica mais efetivas.

Em busca da provisão das melhores condições de vida para as pessoas que estão no TEA, temos a Lei Berenice Piano, nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que incentiva a formação de profissionais especializados e também dos pais e responsáveis. A referida Lei enfatiza o estímulo à pesquisa científica, visando assegurar inclusão em sala comum de ensino com acompanhamento especializado e prevê punição para o profissional que rejeitar matrícula. Entretanto, a Lei não indica que especialização deve ter esse profissional. É fato que em todo Brasil, com nomenclaturas diferentes, alunos de graduação em formação estão fazendo o referido trabalho. Nesse direcionamento, a formação do professor não pode ignorar aspectos relacionados com a escolarização em sala de aula regular de pessoas com autismo. Por essa razão, é cabível que no atual contexto da educação brasileira, os

pesquisadores e formadores de professores estejam nas universidades preocupados em encontrar caminhos metodológicos viáveis à formação de profissionais que ajudem esses professores a superar o estranhamento e aprendam como lidar com as diversas situações. Assim, possam acolher a diversidade e enfrentar o desafio de trabalhar em salas de aulas inclusivas, instituindo-as como lugares que ofertam além de interações sociais, possibilidades de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, conforme organização do currículo escolar.

O objetivo do estudo foi identificar e descrever modos de avaliação dos níveis de mediação pedagógica de professoras em suas práticas para alfabetizar e letrar crianças que estão no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Será descrito como os profissionais responsáveis pela sala de aula estiveram engajados num planejamento colaborativo, atentando para as singularidades dos alunos e sua própria prática pedagógica.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

Na seleção dos participantes utilizou-se como critérios a vinculação das profissionais à rede pública municipal de ensino e sua atuação no acompanhamento pedagógico de criança com autismo nos primeiros anos escolares em sala comum. O aluno, então, deveria estar matriculado na sala de aula das referidas profissionais e exibir o diagnóstico de TEA. Assim, participaram do estudo, João, uma criança de seis anos e duas professoras: Grazielle, pedagoga com Especialização em alfabetização e que participava de uma formação continuada, a saber: Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Somava quinze anos de experiência e já estava trabalhando com o segundo aluno com autismo. Luana, a outra participante era graduanda do curso de Pedagogia, aluna do terceiro período, contratada da rede municipal de ensino como auxiliar de sala para atender especificamente a criança com autismo.

2.2 Local

Este estudo foi realizado numa sala de aula regular do 1º ano do Ensino Fundamental, que funciona na Rede Municipal de Ensino em uma cidade de médio porte do Rio Grande do Norte, no turno vespertino e que atende 17 alunos, incluindo um com autismo, o participante deste estudo.

2.3 Materiais

Os materiais utilizados foram: celular, *tablet*, caderno padronizado para registro, computador (*notebook*), e materiais pedagógicos (papel, cola, tinta guache, cadernos, lápis, jogos, livros de literatura, brinquedos, aplicativos).

2.4 Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: protocolos de notas de campo da pesquisadora e de Luana, a auxiliar de professora, incluindo nessas notas mensagens via *WhatsApp* da pesquisadora, da professora, da auxiliar e da mãe do aluno, para registro dos aspectos observados e apreensão da dinâmica do trabalho com conteúdos acadêmicos na sala comum. Documentos videografados (vídeos transcritos) das sessões de formação continuada em serviço para análise da prática pedagógica junto ao aluno; Plano de Estudos Individualizados (PEI), instrumento que norteou a seleção e registro de conteúdos; recursos didáticos, discutidos e adotados na intervenção Escala de Aprendizagem Mediada (EAM) (LIDZ, 2003) foram igualmente empregados.

Por meio de uma escala tipo *Likert*, as afirmativas são avaliadas recebendo pontuação de 1 a 4, sendo 4 correspondentes ao comportamento evidente em alto grau; 3 ao comportamento evidente de forma moderada; 2 ao comportamento evidente de forma emergente e 1 o comportamento não evidente. Ao serem agrupados os itens, conforme seus respectivos componentes, é possível que sejam calculados os níveis de mediação do docente. A pontuação máxima é de 4 pontos e a mínima de 1 ponto. Se agruparmos todos os 12 itens, teremos pontuação máxima de 48 pontos e mínima de 12 pontos. Quanto mais alta a pontuação, melhor o nível de mediação do professor (LIDZ, 2003).

2.5 Procedimentos

O projeto da pesquisa foi submetido e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN): CAAE: 43183015.0.0000.5294 (parecer n. 1.108.627)11.

O estudo foi desenvolvido em três fases: pré-linha de base, linha de base (LB) e intervenção. A pré-linha de base foi realizada no período de 04 a 09 de maio de 2015 e compreendeu o contato inicial com a professora Grazielle do primeiro ano e com a graduanda de pedagogia Luana, auxiliar de sala.

A linha de base, composta por três sessões com duração de 10 minutos cada uma, ocorreu durante o período de 16 a 30 de junho, sendo realizada sem que a pesquisadora interviesse no ambiente natural, ou seja, a sala de aula comum.

A fase de intervenção seguiu-se a da linha de base e foi composta por quinze sessões com duração de 10 minutos, durante o período de 07 de julho a 31 de outubro. Esta intervenção envolveu encontros de formação continuada em serviço com a professora e a auxiliar. Nesse processo, foram realizadas as quatro sessões de autoscopia. A autoscopia é um recurso metodológico que inclui procedimentos de videogravação de práticas interventivas, visando a análise, a autoconfrontação e a auto-avaliação por um ou mais protagonistas dessa prática (SADALLA, LAROCCA, 2004). O desempenho das professoras e da criança em sala de aula foi videografado pela pesquisadora e os vídeos foram enviados às participantes. Os vídeos foram escolhidos pela pesquisadora por sugestão das profissionais, os quais atendiam ao critério de apresentar ações docentes de interação na atividade acadêmica entre aluno e professora.

Na primeira sessão de autoscopia, as professoras reviram com a pesquisadora um vídeo que já tinham visto sozinhas, em casa, e responderam questões reflexivas sobre o que havia sido produtivo na aula e se tivesse oportunidade de reviver a ação o que mudariam naquele episódio. O momento de análise e reflexão com a pesquisadora também foi filmado. Na sessão seguinte, adotamos como procedimento, questionar sobre o conteúdo da sessão anterior. As duas assumiram as falas filmadas no primeiro momento, e não solicitaram acréscimo ou retirada do que falaram.

A autoscopia foi utilizada como recurso formativo, motivando a reflexão sobre a prática. A formação foi finalizada quando percebemos, por meio das sessões de intervenção, uma certa estabilidade na apropriação de comportamentos mediadores da auxiliar, da professora e a socialização de um planejamento colaborativo entre elas. Vale ressaltar, que antes do referido processo a auxiliar só tomava conhecimento do plano de aula no momento de execução da aula.

Ao todo tivemos sete encontros de formação/intervenção e escolhemos 15 episódios filmados com atividade acadêmica para serem avaliados conforme as diretrizes da EAM proposta por Lidz (2003). A quantidade de episódios filmados demandou estabelecer como critério os primeiros dez minutos de cada atividade. Em todas as sessões de análise, foram observados os primeiros 10 minutos da atividade acadêmica filmada, tanto as sessões selecionadas para a realização da autoscopia com a professora e a auxiliar, quanto as três sessões de linha de base e as 15 sessões da fase de intervenção. O desempenho das profissionais foi avaliado e pontuado a partir da escala de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), considerando os critérios inerentes à EAM anteriormente expostos neste estudo.

Na análise dos vídeos as profissionais puderam se ver em suas atividades, considerando o antes e o depois da intervenção. Também, discutiram o exercício da própria docência, confrontando seus fazeres e seus saberes, olhando para si. O procedimento

também permitiu o confronto delas com a própria atividade, por meio de imagens, análises e indagações, possibilitando o direcionamento de comentários entre as professoras participantes e a pesquisadora/formadora.

A intervenção aconteceu num contexto de reflexão sobre a prática docente, trocas e negociações por meio de formação continuada em serviço, no ambiente de trabalho das participantes, a escola. O formato foi de reflexão das ações vivenciadas na sala de aula, por meio da autoscopia, em sessões reflexivas, visualizando episódios filmados contendo a condução de atividades acadêmicas. Nesses momentos, as participantes eram motivadas/provocadas para perceberem ações positivas e negativas em momentos de interação com um aluno que está no TEA. O Plano de Estudos individualizados (PEI) foi a variável independente (VI). O comportamento mediador das agentes educacionais foi a variável dependente (VD).

Consideramos como intervenção, o tempo no qual ocorriam as atividades acadêmicas, antes e depois do recreio/intervalo de aulas. Somamos duas horas de videogravação por dia (13h20min às 14h20min e 15h40min até às 16h40min), quatro horas por semana (quatro), 16 horas por mês, com exceção do mês de junho, porque a intervenção começou no dia 30/06. Filmamos até 20 de julho. Depois entre julho e agosto houve recesso escolar, no meio do ano letivo, que foi de 20 de junho até 24 de agosto. Retomamos as filmagens no dia 25 de agosto e seguimos até 25 de outubro, totalizando ao final 68 horas de filmagem.

Os meses nos quais realizamos as filmagens da intervenção, foram: junho, julho, agosto, setembro e outubro de 2015, considerando que em novembro a criança ficou todo o mês ausente por estar com problemas de saúde. Recebeu, nesse período, visita domiciliar uma vez da professora, da auxiliar e da coordenadora pedagógica da escola e uma segunda vez somente da auxiliar.

Ficávamos na sala de aula duas vezes por semana e num terceiro dia fazíamos o encontro de formação a partir das 16 horas até as 17:20. Desde os acertos iniciais para participação na pesquisa ficou estabelecido esse tempo, já que a professora trabalhava dois turnos, deslocando-se entre duas cidades e alternava aos sábados sua frequência entre as formações e reuniões das duas escolas e a auxiliar cursava pela manhã sua faculdade. Portanto, não havia tempo, fora desse período combinado, para participação na pesquisa.

Em razão da opção por avaliar comportamentos mediadores e subsidiadas pela orientação teórica de Fagundes (1985) que sinaliza para a necessidade de concordância entre a quantidade de respostas avaliadas por dois sujeitos como um critério de fidedignidade dos dados, decidimos por eleger uma assistente de pesquisa. Para a formação da assistente de pesquisa, aluna de graduação, foram realizados inicialmente quatro encontros com a pesquisadora. Inicialmente, foram estudadas as diretrizes do comportamento de mediação

da EAM propostas por Lidz (2003). Depois, discutiu-se individualmente com a assistente as análises de três sessões de linha de base e o formato de tabela para organização da pontuação na escala tipo *Likert*, adaptada por Lidz (2003).

As sessões de linha de base (LB) foram avaliadas pela assistente por meio da EAM. Foram pontuados os comportamentos mediadores da professora e da auxiliar. As sessões reflexivas foram todas transcritas e geraram material de formação continuada em serviço. Cada vídeo da LB e os da intervenção também foi transcrito. Essa decisão nos favoreceu para escutar/visualizar/interpretar comportamentos verbais e não verbais e preenchermos um protocolo de observação de cada sessão de LB e intervenção.

Em seguida, no terceiro encontro, a pesquisadora e a assistente de pesquisa realizaram as análises, em separado, das 15 sessões posteriores de intervenção, considerando as categorias de mediação da EAM refletidas no material filmado. Ao final analisou-se o grau de concordância quanto à pontuação nas categorias comportamentais. Em síntese, primeiro trabalhamos com as análises de vídeos da LB, prosseguimos com as filmagens de intervenção e terminamos quando foi realizado o cálculo com o índice de concordância entre as categorizações da assistente de pesquisa e da pesquisadora.

Com base em Fagundes (1985), para se estabelecer a fidedignidade das pontuações, foi calculado o índice de concordância entre os avaliadores. Assim, calculou-se o número de respostas acordadas entre a pesquisadora e a assistente de pesquisa, ou seja, respostas que receberam a mesma pontuação por ambas, e este valor foi dividido pela soma dos acordos e desacordos, multiplicados por 100. Neste estudo, os índices de fidedignidade corresponderam a 91%. (89% / 93%). De acordo com a referida autora, índices iguais ou acima de 70% são considerados confiáveis.

Após atribuição da pontuação na escala *Likert* pela assistente da pesquisa e pela pesquisadora, consideramos o material da assistente para elaboração dos gráficos e tabelas, interpretação/significação dos dados. Os vídeos das sessões reflexivas e das fases de LB e intervenção foram todos transcritos. Assim, acessamos duas formas de configuração documentada: vídeo/imagem e texto/escrita. Decidimos por avaliar o padrão de mediação das agentes educacionais somente nos primeiros dez minutos filmados, tanto na LB como na intervenção.

Tendo em vista identificar e descrever a avaliação dos níveis de mediação das professoras, realizamos a observação sistematizada de todos os vídeos das 18 sessões compreendidas em duas fases: linha de base (3 vídeos) e intervenção (15 vídeos), considerando apenas os primeiros dez minutos de cada um deles. Para estabelecermos as médias nas tabelas, avaliamos a auxiliar e a professora, individualmente, em cada um dos componentes e em cada uma das sessões.

Pedrosa e Carvalho (2005, p. 432), informam: “o dado é construído; não existe independentemente do observador; é este que o elege ao status de dado, como fruto de sua reflexão, de sua sensibilidade e [...] de sua interação com os fatos observados”. Nosso entendimento é que as opções metodológicas são dependentes do que queremos evidenciar e da discussão que queremos tecer na pesquisa. Entretanto, é relevante pensarmos uma forma antecipada de como os dados serão tratados, organizados e interpretados (CARVALHO, 1996).

Nessa perspectiva, conjugamos métodos fazendo triangulação dos dados por observação em videogravação (LB/Intervenção/formação em serviço), notas de campo da auxiliar e da pesquisadora, avaliação dos comportamentos mediadores (LB/Intervenção/EAM) falas e imagens das professoras em sessões de autoscopia. A EAM nos permitiu adaptar para avaliar/analisar os comportamentos da professora e da auxiliar.

2.6 Delineamento do estudo

Foi empregado um delineamento quase-experimental intrassujeito do tipo A-B (linha de base/intervenção) (NUNES, 2014), o qual permite comparar cada sujeito com ele mesmo, antes e depois de uma intervenção. Foi utilizada a Escala de Aprendizagem Mediada (EAM) de (LIDZ, 2003) para avaliação do comportamento mediador das agentes educacionais, uma professora/pedagoga e uma auxiliar/ graduanda do curso de Pedagogia.

3 RESULTADOS

Os resultados correspondem à observação das interações entre a auxiliar e a criança (tabela 1), e entre a professora e a criança (tabela 2). Checamos os comportamentos em cada episódio e pontuamos, conforme os critérios indicados na EAM, utilizando um protocolo, nele descrevemos qual comportamento correspondia ao componente da escala de avaliação de EAM.

Cunha (2004) e Cunha *et al.* (2006), afirmam que a EAM é um instrumento para avaliação do repertório de comportamentos do mediador porque congrega todos os critérios da teoria da práxis de Feuerstein e colaboradores (FEUERSTEIN; RAND; JENSEN; KANIEL; TZURIEL, 1987 apud CUNHA, 2004), por isso, atende à perspectiva de análise qualitativa e quantitativa de interações entre professor e aluno.

No que se refere à análise dos resultados da EAM, os comportamentos mediadores foram avaliados por meio de uma escala *Likert* recebendo pontuação mínima de 1 (ausência de mediação) e máxima de 4 (nível máximo de mediação) (LIDZ, 2003), por meio da observação de comportamentos no ambiente instituído para interação, no qual atuavam os participantes do evento observado. No momento seguinte, os itens foram agrupados, calculou-se as médias de cada componente da escala e depois obtivemos a média total

considerando as médias em cada componente, do sujeito implicado na observação. Quanto maior a pontuação, mais notável a mediação do professor.

Lidz (2003) propõe a escala para avaliar o comportamento de professores em interação com crianças. Contudo, a literatura registra seu uso tanto na interação adulto/criança como adulto/adulto, em contextos de educação e de saúde, tanto como respaldo das interações profissionais como familiares (BICALHO, 2015; MACEDO, 2014; BATTISTUZO, 2009; CUNHA e GUIDORENNI, 2009; CUNHA et al., 2006; ENUMO, CUNHA, DIAS & PEREIRA, 2002; LIDZ, 2003). Ressaltamos que a EAM atende aos contextos de avaliação e de intervenção. Vejamos os conteúdos das Tabelas 1 e 2:

Tabela 1 - Comportamentos mediadores da auxiliar/Interação educando/educadora

COMPORTAMENTOS MEDIADORES DA AUXILIAR _ INTERAÇÃO EDUCANDO/EDUCADORA

Pontuação da Auxiliar em cada componente analisado, em cada um dos episódios com a atividade acadêmica

Critério de mediação/componente da EAM	LB1	LB2	LB3	M-LB	SI_1	SI_2	SI_3	SI_4	SI_5	SI_6	SI_7	SI_8	SI_9	SI_10	SI_11	SI_12	SI_13	SI_14	SI_15	MI
Intencionalidade	1,5	2,0	2,0	1,8	1,2	2,5	3,5	2,5	1,0	3,2	3,5	1,7	2,7	3,0	2,5	2,7	3,2	3,5	3,2	2,6
Significação	1,6	1,6	2,0	2,6	1,6	2,6	4,0	3,3	1,0	3,3	3,3	1,0	2,3	2,6	2,0	3,0	4,0	4,0	4,0	2,8
Transcendência	1,2	1,0	1,2	1,1	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,2	1,0	1,2	1,2	1,0	2,0	1,2	1,5	2,2	1,3
Atenção partilhada	1,0	1,0	2,0	1,3	1,0	3,0	2,0	3,0	1,0	1,0	3,0	1,0	3,0	1,0	1,0	3,0	1,0	1,0	3,0	1,9
Regulação na tarefa	1,6	1,0	1,4	1,3	1,0	1,4	2,4	2,2	1,0	2,6	3,0	1,0	1,4	2,4	1,6	2,2	1,8	2,2	2,4	1,9
Diferenciação psicológica	2,2	1,2	1,5	1,6	1,5	2,0	2,5	2,7	1,0	2,5	3,0	1,0	3,2	2,5	1,7	3,0	2,5	2,7	3,0	2,3
Elogiar e fornecer feedback	1,3	1,3	1,3	1,3	1,0	1,0	1,6	2,3	1,0	2,3	2,6	1,0	1,6	1,6	1,0	1,3	2,0	2,3	2,3	1,6
Envolvimento afetivo	2,5	3,0	3,0	2,8	1,5	3,0	3,0	3,0	1,0	3,0	4,0	2,0	3,0	4,0	4,0	3,5	3,5	4,0	4,0	3,1

LB = Linha de base / SI = Sessão intervenção. MLB = Média da linha de base / MI = Média de intervenção.

Fonte: elaborado pelas autoras.

As tabelas 1 e 2, respectivamente, apresentam as médias obtidas respectivamente pela auxiliar Luana e a professora Grazielle. As informações empíricas foram organizadas e interpretadas atendendo ao princípio de avaliação da escala de EAM, que indica “[...] os itens devem ser agrupados, de acordo com os respectivos componentes e a pontuação média dos itens calculada (ex: p1 = 3; p2 = 1; p3= 4; pontuação média de intencionalidade = 2,7)” (LIDZ, 2003).

Tabela 2 - Comportamentos mediadores da professora/Interação educando/educadora

COMPORTAMENTOS MEDIADORES DA PROFESSORA _ INTERAÇÃO EDUCANDO/EDUCADOR

Pontuação da professora em cada componente analisado, em cada um dos episódios com a atividade acadêmica																				
Critério de mediação/componente da EAM	LB1	LB2	LB3	MLB	SI_1	SI_2	SI_3	SI_4	SI_5	SI_6	SI_7	SI_8	SI_9	SI_10	SI_11	SI_12	SI_13	SI_14	SI_15	MI
Intencionalidade	1,2	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,7	1,0	1,0	1,7	2,7	2,5	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,3
Significação	1,6	1,3	1,0	1,3	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,6	2,3	2,3	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2
Transcendência	1,2	1,2	1,0	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
Atenção partilhada	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	3,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2
Regulação na tarefa	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,2	1,0	1,0	1,6	2,2	1,8	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
Diferenciação psicológica	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
Elogiar e fornecer feedback	1,3	1,0	1,0	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,6	1,6	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1
Envolvimento afetivo	1,5	1,0	1,0	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	3,0	1,6	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1

LB = Linha de base / SI = Sessão intervenção. MLB = Média da linha de base / MI = Média de intervenção.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Pode ser observado que nas tabelas expostas não trabalhamos com os doze (12) componentes que integram a tabela de EAM (LIDZ, 2003). Estudos recentes indicam que a EAM é um instrumento favorável para evidenciar o comportamento mediador do professor, o desempenho acadêmico do aluno em avaliação, os efeitos de um ambiente estruturado para o ensino e aprendizagem (BICALHO, 2015; BATTISTUZO, 2009; CUNHA; GUIDORENNI, 2009).

Optamos por fazer uma adaptação com oito componentes da escola, devido à percepção na Pré-linha de base e Linha de base de que os demais eram praticamente ausentes nas situações de ensino. Além disso, os dez minutos estabelecidos como critério para observação/análise dos episódios, marcavam sempre o início de uma atividade acadêmica.

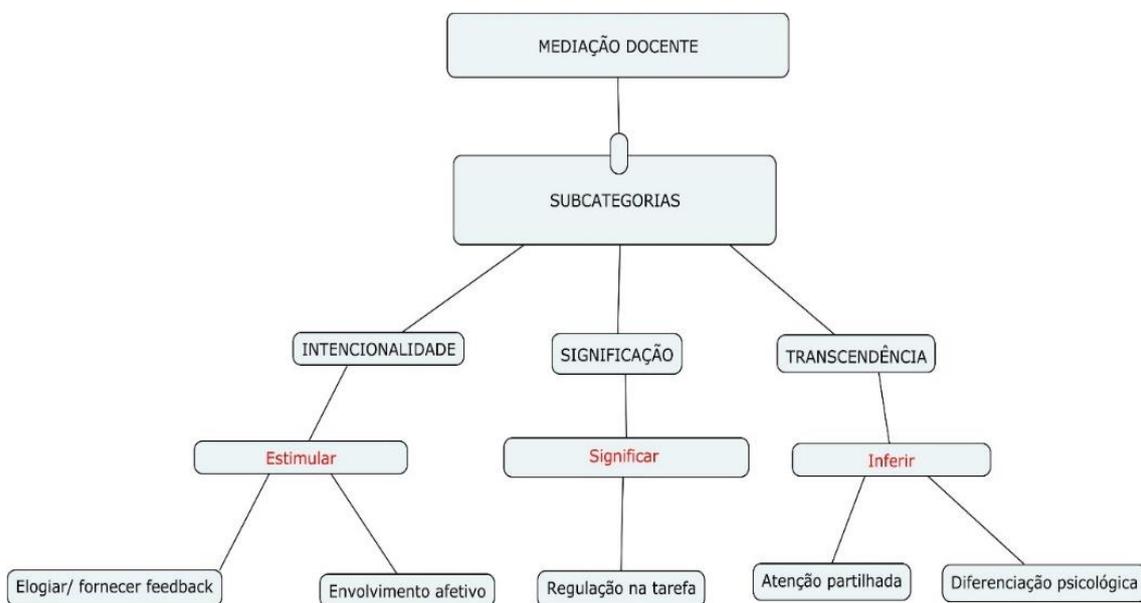
Nesse período, considerando o planejamento prévio, os oito comportamentos escolhidos seriam mais apropriados para esta análise. Lidz (2003) orienta a “observe o professor durante todo o período de uma aula (Escreva NA se o item não se aplica)”. O uso do NA sobrecarregaria a tabela e nós não avaliamos aulas completas, somente dez minutos iniciais. Assim, justificamos ter privilegiado os oito componentes descritos como mais viáveis, por já termos percebido e registrado na LB e em notas de campo, que as atividades acadêmicas eram restritas ao livro didático para toda a turma e as interações com a criança com o TEA eram escassas. O tempo para a formação/intervenção também influenciou na redução do número de componentes, pois os doze trariam uma demanda maior de recursos didáticos para serem associados ao Plano de Estudos Individualizados (PEI), instrumento que norteou a seleção e registro de conteúdos e recursos didáticos, discutidos e adotados na intervenção. O PEI foi uma estratégia didática adotada que promoveu maior interação entre

a professora e a auxiliar, pois ao serem orientadas para elaboração do referido instrumento, em momentos de formação continuada o diálogo sobre as atividades era instigado e assim a perspectiva colaborativa ia sendo instituída.

Os componentes “Intencionalidade, significação e transcendência” são oriundos das práxis de Feuerstein (2004) e considerados imprescindíveis para caracterizar um comportamento mediador. Logo, em nenhuma adaptação da EAM os três componentes acima destacados poderão ser excluídos se a filiação teórica estiver ancorada no referido autor. Neste estudo, optamos por fazer uma adaptação e trabalharmos com “Atenção partilhada, regulação na tarefa, diferenciação psicológica, elogiar/fornecer *feedback* e envolvimento afetivo, comportamentos estes esperados, tendo em vista que as professoras Grazielle e Luana necessitariam manejar bem o conteúdo de ensino, os procedimentos didáticos para poderem auxiliar na construção de atitudes positivas de aprendizagem de seus alunos.

Diante do exposto, declaramos ter mantido e analisado os três primeiros componentes da escala. É a partir deles que Lidz (2003) elabora os demais e os considera essenciais ao comportamento mediador. Na avaliação dos comportamentos mediadores estabelecemos como uma grande categoria a Mediação Docente. A partir da referida categoria elaboramos subcategorias que estão disponíveis no fluxograma a seguir:

Fluxograma 1: sobre os comportamentos mediadores das agentes educacionais



Fonte: elaborado pelas autoras.

Diante do exposto, visando evidenciar o processo no qual desenvolvemos o estudo e os resultados aos quais chegamos, optamos pela sistematização metodológica, anteriormente exposta, a fim de ampliarmos as possibilidades de perceber/evidenciar/avaliar os efeitos do PEI, como instrumento que auxilia na mediação entre os sujeitos e permite trabalhar de forma sistematizada o desenvolvimento acadêmico do aluno em processo de alfabetização/letramento. Além disso, esse recurso organiza a atividade docente e favorece a avaliação dos níveis de mediação das profissionais responsáveis pela aprendizagem da criança participante deste estudo.

O processo de elaboração do PEI considera três níveis de elaboração, no nível 1, são identificadas as necessidades educacionais da criança, o nível 2 consiste na avaliação das potencialidades, dificuldades e seleção das adaptações curriculares que o aluno precisa, no nível 3 acontece a realização da intervenção, com objetivos definidos para alinhamento curricular do aluno com a turma, caso ele necessite, e reavaliação do aluno (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 26).

No que se refere à intervenção pedagógica, ressaltamos que o termo aqui está relacionado com ação de uma mudança, processual, dialógica, negociada, enfim, não implica em aplicação de teoria sem antes problematizar o contexto da sala de aula. Houve respeito pelos saberes das professoras e da criança, advindos de suas experiências anteriores. Assim, compreendido, o PEI foi nossa opção por ser um “[...] instrumento que favorece a inclusão acadêmica [...] por meio de procedimentos que [...] simultaneamente empoderam o professor” (PEREIRA, 2014).

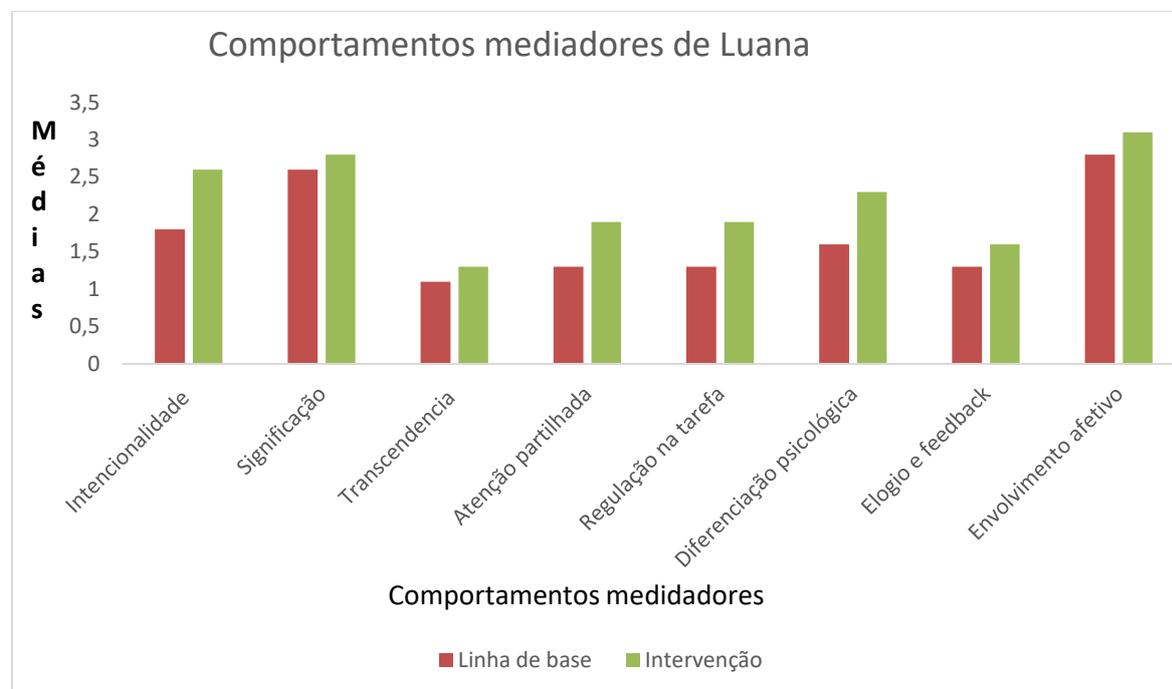
O trabalho da professora com a auxiliar de classe ao planejar, elaborar atividades e produzir materiais didáticos com vistas ao processo de alfabetização e letramento do aluno foi fundamental para contribuir com a aprendizagem da leitura e da escrita. O trabalho pedagógico visando construir um ambiente acolhedor, sociável e de aprendizagens contribuiu de modo exitoso. Pois, em apenas três meses o aluno já conseguia identificar letras, palavras, números, quantidades e cores. A percepção das professoras em ampliar o domínio da escrita pelo aluno, estimulou a permissão do aparelho celular na aula, explorando o conteúdo de aplicativos com foco em leitura, escrita e números. De acordo com Gonzalez (2017) esse tipo de aplicativo auxilia na alfabetização da criança de forma ampla, interativa e favorece a formação dos processos cognitivos da criança, inserindo-a na era da escrita digital.

Na diretriz comportamental da EAM, o critério “intencionalidade” ocorre por meio de estímulos, emissão clara de mensagens a fim de envolver o aluno, manter com sucesso e no foco a atenção durante a atividade, apresentar razões e princípios para o engajamento na tarefa. O componente “significação” corresponde ao mediador dar o fio condutor para a

compreensão do significado, com recursos palpáveis e visíveis, apropriados para dar suporte à atividade, motivando também com a voz, gestos e movimentos, sinalizando características e dando referências materiais para a observação do aluno.

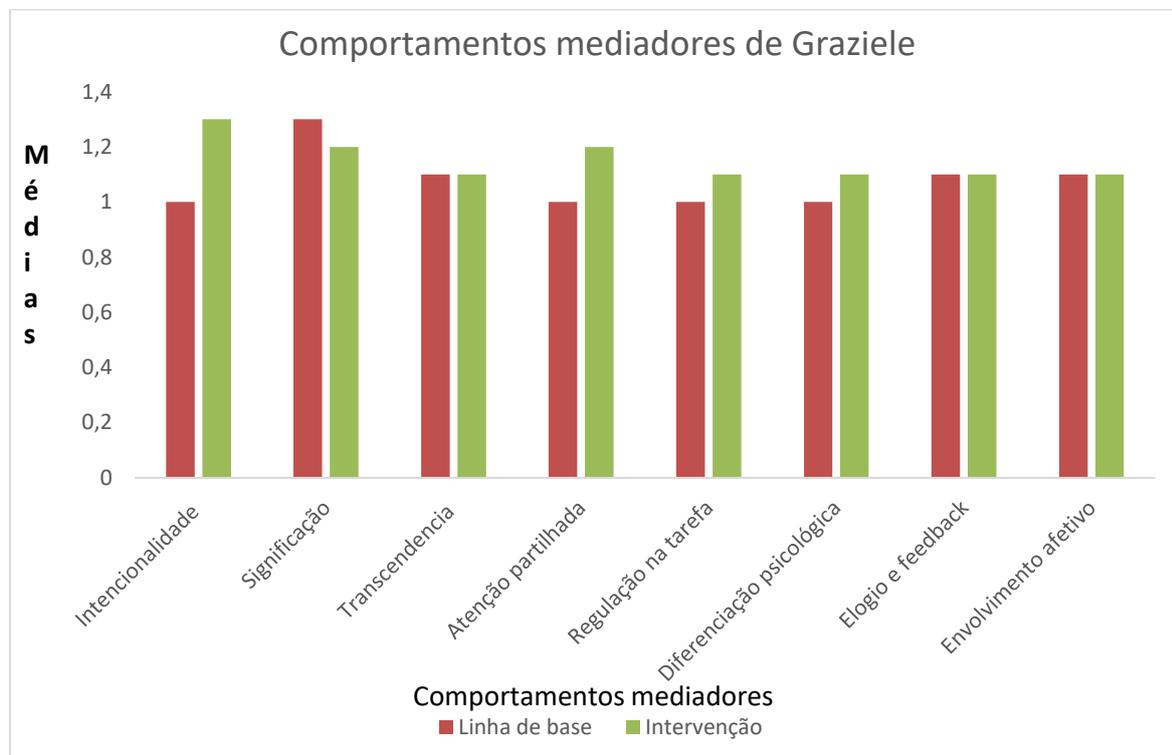
Neste estudo, inicialmente, não havia uma proposta para compararmos os comportamentos mediadores das agentes educacionais, atuantes na sala comum do primeiro ano. Entretanto, os resultados nos levaram a adotar essa postura, haja vista a visibilidade dos dados diferenciando no mesmo contexto de ação e formação docente as atitudes interativas com o aluno especial. A seguir apresentamos as figuras 1 e 2 com exibição do total das médias das duas agentes educacionais, participantes deste estudo.

Figura 1 - Médias dos comportamentos mediadores de Luana



Fonte: elaborado pelas autoras.

Figura 2 – Média dos comportamentos mediadores de Grazielle



Fonte: elaborado pelas autoras.

Diante do exposto, foi notório que a EAM é pertinente para a avaliar situações interativas de aprendizagem como propõe Lidz (2003). Além disto, esse tipo de estudo favorece a análise e a intervenção em situações de aprendizagem de alunos especiais.

Com o uso do instrumento EAM, foi possível identificar na sala de aula quem de fato assume a criança com o TEA. Vimos de quem a criança é aluno, a professora repassa sua responsabilidade para a auxiliar, e esta realiza todas as atividades, apoiando e facilitando as tarefas. A professora titular declarou em sessão reflexiva que gosta de receber alunos que são público-alvo da educação especial em sua sala de aula, isso evidencia um perfil profissional com atitude ética para incluir o aluno e pouca disposição para interação no cotidiano escolar.

O perfil de mediação das participantes auxilia na compreensão de que barreiras atitudinais (SASSAKI, 2002) podem ser quebradas quando o conhecimento se alia à sensibilidade, gerando comportamentos positivos para atender às particularidades dos alunos. Os comportamentos mediadores evidenciados pelas duas participantes são indicadores de que os arranjos ambientais e ensino estruturado, via PEI, podem vir a promover o desenvolvimento cognitivo e a socialização do aluno na sala de aula regular (PEREIRA, 2014).

Os ganhos com o modelo de Lidz (2003) são notáveis por nos favorecer a percepção de articulação e repasse das professoras com os pares, reflexão conjunta, planejamento dialogado e revisão crítica da configuração da formação continuada em serviço que vem sendo ofertada pelos órgãos oficiais.

No que diz respeito à importância de observar seu próprio desempenho, a professora nos disse: “[...] ver e visualizar, a gente na prática não tem esse hábito, se ver na prática, isso para mim foi uma descoberta muito importante, porque a gente vê se o que a gente está fazendo está sendo válido ou não [...]”. Depois, na continuidade da sessão de autoscopia, ao ver um episódio no qual trabalhava com um cartaz e a criança só visualizava suas costas, a professora titular acrescentou:

[...] um vídeo que você mostrou não faria mais, ficar de costa pra ele, isso foi muito enriquecedor, porque depois desse dia eu comecei ter cuidado de não dar mais as costas pra ele, já que eu era um ponto que ele observava bastante, ele participava da forma dele em observar tudo que eu estava fazendo, então eu chamava a atenção dele, eu estar de frente, ele está me vendo de frente era bem melhor para ele, então eu achei válido demais o seu trabalho pra melhorar a nossa prática, porque foi uma coisa simples algo que só acrescentou (GRAZIELE, 2016).

Essa percepção da professora nos faz pensar em consonância com Gomes (2011), de que uma formação situada, que discute a performance e as dificuldades do professor na sala comum pode alterar suas interações sociais com o aluno especial. Sobre esse mesmo aspecto da importância de observar seu próprio desempenho, Luana, auxiliar de sala, expressou:

Como eu vi o vídeo assim bem no início, eu percebi que cometi vários erros, tipo assim um deles, ele estava prestando atenção na professora e eu pedia que ele focasse atenção em mim, sendo que ele estava prestando atenção na professora, isso foi um erro. Mas, eu percebi que ele também, como posso dizer, eu sempre voltava as atividades anteriores para ele ver os nomes as gravuras, isso ajudou. Mas, pelo o que eu estou vendo hoje, assim na minha perspectiva de hoje, eu acho que eu poderia ter feito mais que só escrever. Claro que no começo tudo é sempre de erro, mas assim eu não gostei, porque eu chamava muito atenção dele e eu vi que era errado e hoje eu estou vendo que ele aprendeu por prestar atenção, ele está executando certo porque prestou atenção (LUANA, 2016).

A auxiliar de sala, Luana, ao se ver no mesmo episódio do trabalho expositivo da professora com a leitura do cartaz, também percebeu modos de atuar com o aluno que são inadequados, como estar com uma atividade paralela, diferente da que estava sendo trabalhada com toda a turma em busca de atenção, quando a criança insistia em olhar o cartaz e escutar a professora.

Evidenciou-se que a EAM colabora com a avaliação das mediações realizadas pelas professoras em sala de aula e torna notável que para motivar a criança com autismo a progredir na aprendizagem da leitura e da escrita, os profissionais responsáveis precisam estar engajados num planejamento colaborativo e atentos para as singularidades dos alunos,

personalizando o planejamento e o material didático. Também foi perceptível que a inserção de graduandas, em formação, para auxiliar e apoiar as crianças com autismo traz a vivacidade e motivação para aprender das alunas, mas também poderá implicar em intervenções equivocadas e pouco produtivas, podendo ao invés de contribuir, prejudicar os progressos do aluno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que decidimos “avaliar os níveis de mediação pedagógica que as professoras de crianças com autismo utilizam, visando alfabetizá-las e letrá-las”, pensamos num estudo no contexto de um programa de formação continuada em serviço, porque pensar as questões da alfabetização de uma pessoa com autismo requer refletir sobre a própria história do aluno, sujeito social e de direitos. Sendo assim, professoras que ensinam alunos nessa condição, precisam apropriar-se de conhecimentos que tornem possível, por meio da acolhida do diferente, promover os domínios do conteúdo acadêmico do nível curricular do aluno.

Nesta análise e interpretação de dados ressaltamos o nível de mediação das professoras tendo em vista promover o desempenho acadêmico do aluno. Levando em conta a percepção dos comportamentos mediadores expressos na EAM e ao observarmos em filmagens o ensino de conteúdos acadêmicos evocados no PEI, que tem como foco alfabetizar/letrar a criança-alvo da prática pedagógica, trouxemos as falas da professora e da graduanda auxiliar, expressas em sessões de autoscopia, no decorrer da formação continuada em serviço, que realizamos no processo de construção do estudo.

Afirmamos ter alcançado êxito, pois conseguimos mexer com algo que naturalmente se impõe no fazer docente, a prática pedagógica, uma vez que avançamos nos argumentos sobre a resignificação e reinterpretção da escola que temos, à luz da prática que desenvolvemos. Também, assumimos o compromisso de contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas de professoras e auxiliares que buscam desenvolver habilidades acadêmicas de crianças com autismo.

Partimos de uma revisão de literatura na qual buscamos encontrar as produções acadêmicas acerca da questão: “quais os níveis de mediação pedagógica que as professoras de criança com autismo utilizam visando alfabetizá-las e letrá-las?”. Vimos que há uma boa produção, com estudos de casos, levantamentos bibliográficos e análise de conteúdos, expondo as concepções de professores e percepções de familiares. Entretanto, os serviços educacionais de ensino são pouco qualificados e em muitas situações a matrícula é aceita por ética profissional e imposição legal.

Também foi notável a carência de estudos empíricos com recursos específicos para a aprendizagem de crianças com autismo o que nos motivou para instituímos um caminho metodológico que permitisse avaliar o nível de mediação das professoras. A revisão de literatura sinalizou a importância de realização de estudos empíricos na escola e problematização das práticas pedagógicas realizadas na sala comum, já que a maioria dessas professoras não escolheram ser professoras de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), assumindo esse papel por imposição do contexto profissional.

Diante do exposto, é pertinente considerar que a investigação foi favorável ao ajuste da metodologia da pesquisa e conhecimento de como na realidade local, em nosso município, ainda está restrito o conhecimento acerca da inclusão escolar de pessoas que estão no TEA. Como pesquisadoras tivemos o ganho de manusear a EAM e reconhecermos esse instrumento como favorável à avaliação de um contexto da prática pedagógica inclusiva na sala de aula regular.

É válido ressaltar que pudemos usufruir de um aprendizado significativo acerca do que pode aprender uma criança com limitações comportamentais sobre conteúdos acadêmicos. Além disto, aprendemos como pesquisadoras que o comportamento mediador influencia a aprendizagem de todos os envolvidos, altera consideravelmente as interações entre aluno/professor e aluno/aluno. É importante destacarmos modificações ocorridas para além da sala de aula, pois a família da criança também foi afetada e passou a fazer uso de recursos propostos na pesquisa que passaram a ser comuns aos dois contextos, inclusive mudando positivamente a comunicação com a escola.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM-V-TR. Associação Americana de Psiquiatria. **DSM-V-TR- Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 2014.
- BATTISTUZZO, Ligia Helena Caldana. A experiência de aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein: a modificabilidade em alunos de cursos profissionalizantes. **Quaestio: Revista de Estudos Em Educação**, v. 11, n. 1, p. p. 187-190, ago. 2010. ISSN 2177-5796. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/93>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicol. Reflex. Crit**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 jun. 2016.
- BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

CUNHA, Ana Cristina Barros; GUIDORENE, Bárbara Schätchter. Interação terapêutica em saúde mental usando a teoria da aprendizagem mediada. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 14, n. 3, p. 455-463, jul. /set. 2009.

CUNHA, Ana Cristina Barros da. **Avaliação cognitiva de criança com baixa visão leve por procedimentos tradicional e assistido e suas relações com comportamentos e mediação materna**. 2004. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.

CUNHA, Ana Cristina Barros da. CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. **Revista Brasileira de educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 393-412, 2006.

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon. 1985.

LIDZ, C. S. **Early childhood assessment**. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, Hoboken, 2003.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas: para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. v. 1, p. 17-32.

GOMES, Rosana Carvalho. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com transtorno invasivo do desenvolvimento na escola regular**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

GONZALEZ, Maria de las Nieves L. O uso de aplicativos educativos de alfabetização para celulares: os novos desafios da educação moderna. **Revista acadêmica RPGM**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 283-290, jul./out. 2017. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/591>. Acesso em: 22 maio de 2018.

LIDZ, Carol. S. **Early Childhood assessment**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2003.

MACÊDO, Cláudia Roberto Soares de. **A criança com transtorno do espectro autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM)**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula et al (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. 146 p.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

REIS, Luciana Bicalho. **Proposta de intervenção na mediação de mães de crianças com síndrome de Down.** 2015. 296 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2015.

SADALLA, Ana Maria; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2002.

Revisão gramatical realizada por:

Marcia de Jesus Xavier.

E- mail: marciajx@gmail.com