



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

SIMONE ORLANDI CAETANO

**TRANSIÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR MAIS HUMANIZADO
PARA O ALUNO COM TEA**

**PRESIDENTE PRUDENTE
2022**

SIMONE ORLANDI CAETANO

**TRANSIÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR MAIS HUMANIZADO
PARA O ALUNO COM TEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Dr.^a Andreia Cristiane Silva Wiezzel

**PRESIDENTE PRUDENTE
2022**

C128t	<p>Caetano, Simone Orlandi</p> <p>Transição no Ensino Fundamental : um olhar mais humanizado para o aluno com TEA / Simone Orlandi Caetano. -- Presidente Prudente, 2022</p> <p>113 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientadora: Andreia Cristiane Silva Wiezzel</p> <p>1. Transição escolar. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Ensino Fundamental. 4. Inclusão escolar. 5. Educação inclusiva. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de SIMONE ORLANDI CAETANO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 23 dias do mês de setembro do ano de 2022, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de SIMONE ORLANDI CAETANO, intitulada **Transição no Ensino Fundamental: Um olhar humanizado para o aluno com TEA**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) FCT / PROFEI/UNESP Presidente Prudentes/SP, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. FABIO CAMARGO BANDEIRA VILLELA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / PROFEI/UNESP Campus de Presidente Prudente. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: A (aprovada). Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL

Dedico esse trabalho a todos os alunos com TEA que participaram da minha trajetória até o presente momento, que me desafiam e, ao mesmo tempo, me motivam a ser uma educadora em busca constante de aprimoramento.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que me apoiaram durante todo esse percurso. Agradeço imensamente minha família por todo incentivo recebido sempre, especialmente minha mãe, Ofélia, que é a luz da minha vida. Agradeço meu companheiro de vida Anderson pela compreensão, apoio e principalmente por acreditar tanto em mim, muitas vezes, mais do que eu mesma.

Gostaria de agradecer meus colegas de trabalho e amigos, pela força, palavras de encorajamento em momentos conturbados e pela torcida para que tudo desse certo no final. Agradeço minha amiga/irmã Ingrid, que mesmo distante, consegue me fazer enxergar o lado positivo de tudo.

Não poderia deixar de agradecer à pessoa que andou de mãos dadas comigo todo esse tempo, que me conduziu até aqui com paciência e compreensão, minha orientadora, Andreia. Você é a principal responsável pela concretização deste sonho, por isso agradeço demais sua parceria e confiança! Ganhei uma amiga!

Agradeço à professora Dr.^a Eliana Marques Zanata por ter aceitado prontamente colaborar com este trabalho, trazendo suas importantes considerações com muita humildade e paciência. Agradeço ao professor Dr. Fábio Camargo Bandeira Vilella por ter generosamente me ajudado a enriquecer este estudo.

Agradeço aos meus alunos que me surpreendem e me ensinam coisas novas a cada dia.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A todos, meus mais sinceros agradecimentos!

CAETANO, Simone Orlandi. **Transição no Ensino Fundamental**: um olhar mais humanizado para o aluno com TEA. 2022. Orientador: Andreia Cristiane Silva Wiezzel. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2022.

RESUMO

Este estudo aborda a questão da transição escolar, do 5.º para o 6.º ano, em relação aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo geral desta pesquisa foi identificar, do ponto de vista teórico, as principais dificuldades que podem ser encontradas por esses alunos ao ingressarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para tanto, definiu-se como objetivos específicos compreender as características do TEA, analisar, com base nessas características, as possíveis dificuldades que os alunos poderão apresentar na escola por ocasião da entrada no 6.º ano e elaborar um produto educacional que atenda às necessidades identificadas. A investigação, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida a partir de estudos presentes em livros, periódicos, dissertações, teses e documentos oficiais, considerando sua relevância para compreensão da temática abordada. Os resultados indicaram que o processo de transição pode ser considerado uma experiência significativa na vida dos alunos, bem como um desafio, especialmente para aqueles com TEA, tendo em conta as características advindas do transtorno e diferenças marcantes entre as duas etapas de ensino. Nesta perspectiva, constatou-se a necessidade de ações de articulação entre as escolas de 5.º e 6.º ano, que devem pensar, em colaboração, práticas que favoreçam uma transição escolar mais harmoniosa para esses alunos. Desta forma, o produto educacional desenvolvido a partir dessa pesquisa, trata-se de um Guia Educacional, destinado aos gestores e professores envolvidos na escolarização dos estudantes com TEA e que estão em fase de transição no Ensino Fundamental. Pretende-se, com este material, sugerir ações e estratégias às escolas, a fim de favorecer aos alunos um processo de transição mais adequado, minimizando possíveis prejuízos que essa nova rotina possa trazer ao êxito e a continuidade de seus estudos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Transição Escolar. Ensino Fundamental.

CAETANO, Simone Orlandi. **Transition in Elementary School:** a humanized look at the student with TEA. 2022. Advisor: Andreia Cristiane Silva Wiezzel. Dissertation (Professional Master in Inclusive Education - Profei), Faculty of Science and Technology, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2022.

ABSTRACT

This study approaches the issue of students' transition from 5th to 6th grade regarding students with Autism spectrum disorder (ASD). The objective of this research was to identify from a theoretical perspective the main difficulties that these students may face when they get to middle school. To this end, the specific objective was to understand ASD characteristics, analyze the difficulties the sixth graders ASD students may have at school and plan an educational product to their needs. This qualitative research was developed from studies based on books, journals, dissertations, theses and official documents, considering its importance to understand the topic. The result indicated that the transitioning process may be as meaningful as challenging to students with ASD, especially because of the characteristics of this disorder but also due to the striking differences between elementary and middle school. From this viewpoint, it was observed the need for some actions between the fifth and sixth grade; these actions must be thought collaboratively to provide a more harmonious school transition for these students. Thus, the educational product developed from this research is an educational booklet, aimed at managers and teachers involved in the teaching process of students with ASD that are in the transitioning phase to middle school. The goal with this material is to suggest actions and strategies to schools, so that they may help provide these students with a more adequate transitioning process, minimizing possible harms that can interfere with the success of their new routine and continuity of their studies.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. School Transition. Middle School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz Curricular da Rede Estadual de São Paulo	61
Figura 2 – Capa do Guia Educacional.....	100
Figura 3 – Apresentação	101
Figura 4 – Capítulo 1	101
Figura 5 – Capítulo 2	102
Figura 6 – Capítulo 3	102
Figura 7 – Sugestões de trabalho para escolas de 5.º ano	103
Figura 8 – Sugestões de trabalho para escolas do 6.º ano	103
Figura 9 – Considerações finais	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das características do TEA.....	36
Quadro 2 – Organização do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.....	43
Quadro 3 – Ensino Fundamental de 9 anos	43
Quadro 4 – Número de matrículas das redes municipais e estaduais no Ensino Fundamental	46
Quadro 5 – Diferenças entre o total de aulas do 5.º e o 6.º ano	62
Quadro 6 – Aspectos da transição e suas demandas ao aluno com TEA	68
Quadro 7 – Estratégias para orientação aos familiares.....	84
Quadro 8 – Estratégias para articulação entre as escolas de 5º e de 6º ano	86
Quadro 9 – Estratégias de trabalho com apoio do AEE	88
Quadro 10 – Estratégias de antecipação e preparo físico da escola	89
Quadro 11 – Auxílio com a organização e adaptação à nova rotina escolar	90
Quadro 12 – Práticas pedagógicas mais acolhedoras e consistentes	92

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ADDM	Autismand Developmental Disabilities Monitoring
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
ASA	Autism Society of America
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CDC	Center for Disease Controland Prevention
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
DSM	Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais
EF	Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização da Nações Unidas
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
TEACCH	Tratamento e Educação para Crianças com Autismo e Déficits Relacionados com a Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNICEF	United NationsInternational Children's Emergency Fund (Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância)
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO	17
3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	21
3.1 Abordagem histórica e etimológica do Transtorno do Espectro Autista	21
3.2 Dados de incidência	26
3.3 Considerações sobre o diagnóstico	27
3.4 Características do TEA	30
3.5 A inclusão escolar	38
4 A COMPOSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO, OS DOCUMENTOS OFICIAIS E ESTUDOS SOBRE A TRANSIÇÃO	42
4.1 A composição do Ensino Fundamental brasileiro	42
4.2 Apontamentos sobre a transição em documentos oficiais	46
4.3 Estudos sobre o processo de transição	50
5 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO EM UM MUNICÍPIO DO ESTADO DE SÃO PAULO	59
5.1 A estrutura da Grade Curricular do Município e do Estado de São Paulo	59
5.2 O Atendimento Educacional Especializado	63
5.3 O trabalho do monitor nas escolas	64
5.4 Como se dá a transição dos alunos do 5.º para o 6.º ano	66
6 AS DEMANDAS DA TRANSIÇÃO E OS SUPORTES AO ALUNOS COM TEA	68
6.1 As demandas da transição e as características do TEA	68
6.2.1 O Atendimento Educacional Especializado	76
6.2.2 Lei Berenice Piana	77
6.3 Algumas estratégias para a escola, em especial, para a sala de aula	78
6.4 A Função Executiva, a Teoria da Mente e o Programa TEACCH	81
7 TRANSIÇÃO ESCOLAR: SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS ÀS ESCOLAS	84
7.1 Sugestões para as escolas que oferecem Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano)	84
7.1.1. Orientação aos familiares	84
7.1.2. Trabalho de articulação entre as escolas de 5º e de 6º ano	86
7.1.3. Estratégias de trabalho que envolverão a troca de escola com apoio do AEE	87
7.2 Sugestões para as escolas que oferecem Anos Finais do Ensino Fundamental (6.º ano)	88

7.2.1. A estratégia de antecipação e o preparo físico da escola	88
7.2.2. Apoio com a organização e adaptação à nova rotina escolar	90
7.2.3. Práticas pedagógicas variadas e novas demandas ao aluno a partir do 6º ano	91
8 PRODUTO EDUCACIONAL	94
8.1 Título do Produto	96
8.2 Público-Alvo	96
8.3 Resumo do Produto	96
8.4 Diagnóstico local.....	97
8.5 Proposta de alteração do contexto	98
8.6 Objetivos do Produto.....	99
8.7 Metodologia do Produto	99
8.8 Desenho do Produto	100
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	107

APRESENTAÇÃO

Minha vida acadêmica foi, desde o Ensino Médio, voltada para a formação de professores, momento em que cursei o magistério pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (C.E.F.A.M.), no município de Jaú-SP. Assim que ingressei no cargo de professora, iniciei a faculdade de Pedagogia, finalizando o curso em 2007.

Desde o término da graduação, sempre participei de cursos de capacitação e aperfeiçoamento, por considerar que é por meio do conhecimento científico que encontramos caminhos que nos orientem em direção da construção estratégias e metodologias capazes de alcançar todos os alunos, que favoreçam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento das crianças, considerando as particularidades de cada uma.

Iniciei meu trabalho como docente na Rede Municipal de Ensino em Jaú, no ano de 2003, sendo aprovada em concurso público como Professora Auxiliar de Educação Básica I. Desde então, atuei em diversos anos/séries; fui eleita Coordenadora Pedagógica no ano de 2010, na mesma escola em que ingressei, permanecendo no cargo por sete anos.

Em 2018, solicitei afastamento do cargo de Professora Auxiliar para assumir a coordenação pedagógica de uma escola na cidade de Bariri. Em 2019, retornei as atividades na cidade de Jaú e, em 2020, fui aprovada em concurso público para Professor de Atendimento Educacional Especializado. Atualmente, permaneço em duas instituições escolares em diferentes funções: Professor Auxiliar de Educação Básica I e Professor de Atendimento Educacional Especializado.

Os desafios que a educação traz são inquietantes e encontrar caminhos e buscar respostas para proporcionar uma aprendizagem de qualidade para aqueles que mais precisam da escola é o que me impulsiona e me estimula como educadora. Iniciei nessa nova jornada e imediatamente senti a necessidade de aprimorar meus conhecimentos sobre os aspectos que envolvem a aprendizagem, uma vez que o trabalho com alunos com deficiência é ainda mais exigente.

Pensar sobre um trabalho inclusivo é também reconhecer a exclusão, e isso é conflitante. Como educadora, compreendo que é por meio da educação que reduzimos as desigualdades sociais e a escola é uma das principais instituições responsáveis por isso. Nesse sentido, não há nada tão desigual do que ter crianças

impedidas de frequentar e de aprender neste espaço - que é seu por direto - em virtude de barreiras que essa mesma instituição pode produzir, uma vez que “as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada” (MANTOAN, 2006, p. 32).

Atualmente, como professora especialista, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado de uma escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, observei que o momento de transição entre as duas etapas do ensino, ou seja, do 5.º para o 6.º ano, é tratado como um percurso natural, sem um cuidado mínimo com esse processo e esse olhar despreocupado é para com todos, inclusive para os alunos com deficiência.

Notei que não há ações pensadas e efetivadas sobre como essa transição ocorrerá, principalmente para as crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas crianças, que geralmente apresentam resistência a mudanças, dificuldades na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (VICARI; RAHME, 2020), podem precisar de mais suporte para enfrentar esse momento, considerado delicado na vida acadêmica de todos, mas, sobretudo, desses estudantes.

Nessa perspectiva, busquei o caminho acadêmico, trazendo para o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, essa questão que tanto me intriga. Através dessa oportunidade, foi possível conhecer melhor as características que envolvem o TEA, analisar o processo de transição e elaborar estratégias que possam contribuir com os envolvidos com a escolarização desses alunos, de modo que as diferenças marcantes entre as duas etapas do ensino sejam consideradas com a devida atenção.

1 INTRODUÇÃO

O modelo de educação inclusiva parte da ideia de que as atitudes das pessoas precisam mudar. Os espaços, assim como as formas de comunicação, devem ser diversificadas para que sejam mais acessíveis e, à escola, por sua vez, cabe a tarefa de pensar em metodologias de ensino e currículos que viabilizem a todos os estudantes a participação nas atividades na sala de aula em condições de igualdade. (FERREIRA, 2014).

De acordo com a Lei 12.764/12, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o autismo se caracteriza, nos incisos I e II, como:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p. 1).

Considerando essas características, é preciso pensar em ações que amenizem o impacto da transição, o qual pode ser prejudicial para esses estudantes. A preocupação em não causar uma ruptura na trajetória escolar desses alunos é fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (2017), que destaca a necessidade de assegurar aos discentes um percurso contínuo de aprendizagem, de modo a promover maior interação entre as duas fases do Ensino Fundamental. Essa garantia é um direito de todos.

Segundo o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), a maioria dos estudantes do estado de São Paulo, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estão matriculados em escolas das redes municipais e, os estudantes dos Anos Finais, estão matriculados nas redes estaduais. Essa divisão acarreta diferenças significativas em toda estrutura escolar, que vão desde objetivos até procedimentos, organização didática, interação entre professores e alunos, entre outros fatores.

Sobre esse aspecto, o mesmo documento aponta que, a partir do 6.º ano, os alunos precisam lidar com a quantidade maior de professores, interagir com eles em

períodos menores de tempo e adaptar-se aos níveis de exigência de cada um, assim é preciso atentar-se para que o processo de ensino e aprendizagem não sejam prejudicados.

De acordo com Hauser (2007), a transição escolar é “marcada por uma ruptura que parece ser responsável, entre outras coisas, pela reprovação ou evasão” (HAUSER, 2007, p. 13). Desta forma, se para os alunos esse momento pode ser desafiador, para aqueles com TEA, que podem apresentar resistência às mudanças de rotina, essa transição pode se tornar causadora de prejuízos significativos em seu percurso escolar, ou até mesmo levar ao abandono, andando na contramão dos ideais da escola inclusiva. Para Lima e Laplane (2016), a falta de apoio a esses alunos durante sua trajetória escolar é um dos fatores que causa a ruptura em seu processo de escolarização:

A análise das trajetórias escolares de alunos com autismo indica que há uma grande evasão escolar, principalmente quando esses se encontram nas séries finais do Ensino Fundamental do ensino municipal. Parte dessa evasão pode ser explicada pela mudança da rede municipal para estadual que não oferece apoio educacional para alunos com autismo. Além disso, os gestores referem que os pais apresentam insegurança nas mudanças de etapas escolares de seus filhos nos finais que compreende dos 6.^{os} anos aos 9.^{os} anos (LIMA; LAPLANE, 2016, p. 279).

Nesta perspectiva, duas questões principais impulsionaram o desenvolvimento desse estudo: quais são os desafios e dificuldades que os alunos com TEA podem encontrar no momento de transição do Ensino Fundamental, considerando as diferenças marcantes entre essas duas etapas do ensino? Quais estratégias as escolas podem utilizar para amenizar o impacto que a transição pode trazer para a trajetória escolar dos alunos com TEA?

Diante disso, este estudo torna-se relevante à medida que se propõe a identificar as dificuldades que esses alunos possam encontrar nesse novo espaço, chamar a atenção para a necessidade de um olhar mais cuidadoso e, sobretudo, propor ações que possam minimizar os impactos negativos que o processo de transição pode trazer na escolarização desses estudantes.

É imprescindível repensar as práticas pedagógicas e as diferentes formas de aprender de cada um, uma vez que todo o processo de ensino que estes alunos estão inseridos deve prepará-los para a continuidade dos estudos e para a própria vida.

Os benefícios oriundos de um planejamento estratégico, pensados a partir das contribuições dessa pesquisa, poderá favorecer tanto os indivíduos com TEA, quanto, de certa maneira, os demais estudantes que passam por este momento delicado de transição.

Para tanto, o objetivo geral dessa pesquisa é identificar, do ponto de vista teórico, as principais dificuldades que podem ser encontradas pelos alunos com TEA ao ingressarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de maneira a contribuir para uma melhor adaptação desses estudantes a esta etapa de ensino.

De acordo com o objetivo geral proposto, definiu-se como objetivos específicos: a) compreender as características do TEA; b) analisar, com base nessas características, as possíveis dificuldades que os alunos poderão apresentar na escola por ocasião da entrada no 6.º ano; c) elaborar um produto educacional, em formato de Guia Educacional, com propostas de estratégias para a equipe escolar.

Optou-se pelo uso do termo TEA nesta pesquisa, por ser a mais recente nomenclatura adotada pelo Manual Diagnósticos e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua 5.ª edição (APA, 2014).

Esta dissertação está estruturada da seguinte maneira: inicia com uma introdução relativa aos aspectos gerais do estudo e explanação da metodologia; no capítulo “O Transtorno do Espectro Autista”, são apresentados aspectos fundamentais quando se pretende compreender o universo que envolve o TEA, incluindo um breve histórico, algumas considerações sobre o diagnóstico, os dados sobre a incidência e, por fim, a descrição das características gerais do transtorno.

No capítulo “A composição do Ensino Fundamental Brasileiro, dos estudos e documentos oficiais sobre a transição” expõe a estrutura organizacional do sistema educacional brasileiro, analisa como os documentos oficiais abordam a questão da transição e reflete acerca de estudos realizados por diversos autores que se debruçaram sobre essa mesma temática.

O capítulo “O processo de transição em um município do estado de São Paulo” aborda como ocorre o processo de transição no Ensino Fundamental em um município do interior do estado de São Paulo, como está estruturado, quais são as principais diferenças entre as escolas das redes municipais e estaduais e os apoios oferecidos aos alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado.

No capítulo “As demandas da transição e os suportes aos alunos com TEA”, são apontados aspectos sobre as mudanças que ocorrem nos Anos Finais do Ensino

Fundamental, o que elas podem acarretar na vida escolar dos alunos e como os estudantes com TEA podem ser afetados caso não haja um olhar mais cuidadoso e técnico sobre essas questões. Pensando sobre as características que envolvem o transtorno, quais suportes seriam benéficos a esses estudantes? Quais são garantidos por lei e quais estratégias devem ser pensadas para que esse processo de transição aconteça de forma mais harmoniosa? Todas essas questões são discutidas nesse capítulo.

A seguir, foram apresentadas as sugestões de estratégias de trabalho para as escolas, o delineamento do produto educacional e as considerações finais, que encerram o trabalho.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa científica origina-se de um problema e de uma questão a ser respondida. Envolve um processo com método específico de investigação, recorrendo a procedimentos científicos para identificar respostas a um dado problema. Ao desenvolver uma pesquisa, o professor deve abastecer-se de “método específico e procedimentos reconhecidos cientificamente, para não correr o risco de uma pesquisa de senso comum” (DEL-MASSO; COTTA; SANTOS, 2014, p. 3).

A abordagem qualitativa foi utilizada nesta pesquisa por ser considerada a mais adequada, uma vez que esse tipo de pesquisa “corresponde ao aprofundamento do conhecimento para interpretar, mediante análise de conteúdo, o contexto do objeto que está sendo pesquisado. (DEL-MASSO; COTTA; SANTOS, 2014, p. 12). As autoras, apoiadas em Rodrigues e Limena (2006), descrevem a abordagem qualitativa como aquela que:

[...] não emprega procedimentos estatísticos ou não tem, como objetivo principal, abordar o problema a partir desses procedimentos. É utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, poderemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias (RODRIGUES; LIMEIRA¹, 2006, p. 90, *apud*, DEL-MASSO; COTTA; SANTOS, 2014, p. 13).

Nesse sentido, esta pesquisa buscou compreender as características que envolvem o TEA e o processo de transição escolar presentes em livros, periódicos, dissertações e teses, sejam impressos ou disponíveis eletronicamente, com a finalidade de “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre o assunto [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), consiste em fundamentar-se das contribuições de diversos autores sobre um determinado assunto, para analisar os diferentes posicionamentos sobre um tema ou problema. Para o autor, o benefício desse tipo de pesquisa é “permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de

¹ RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. M. C. (org.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006. 175 p.

fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia diretamente junto aos sujeitos” (GIL, 2002, p. 45).

Nessa perspectiva, a pesquisa iniciou-se com um levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses, com o intuito de coletar informações sobre o tema de interesse. Para tanto, tomou-se como fontes de pesquisa publicações junto a importantes bases de dados brasileiras, tais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca Digital da UNESP.

Utilizando os descritores “TEA e transição escolar” e “Autismo e transição escolar”, sem delimitação temporal, os resultados mostraram a ausência de trabalhos que tratam sobre a transição no Ensino Fundamental, especificamente em relação aos alunos com TEA. Desta forma, optou-se por utilizar os descritores “TEA e Ensino Fundamental”, “TEA e adaptação escolar”, “TEA e inclusão escolar”. Foram encontrados, no total, 159 estudos dentre artigos, dissertações e teses.

A partir desses materiais, foi realizada uma leitura exploratória, com o objetivo de verificar quais destes interessariam à pesquisa. Gil (2002) afirma que nesse tipo de leitura, além de um exame da folha de rosto, dos índices da bibliografia e das notas de rodapé, também é preciso ser feito o estudo da introdução, do prefácio, das conclusões e mesmo das orelhas dos livros. Desta forma, “com esses elementos, é possível ter uma visão global da obra, bem como de sua utilidade para a pesquisa”. (GIL, 2002, p. 77).

Após a leitura exploratória, realizou-se a leitura seletiva, que de acordo com Gil (2002), tem a pretensão de selecionar o material que realmente interessa à pesquisa. Assim, com o objetivo de conhecer o Transtorno do Espectro Autista e, ao entrar em contato mais aprofundado com os estudos selecionados, foi possível identificar que alguns desses materiais eram fundamentais para a composição da dissertação. Um deles é o Manual Diagnóstico e Estatístico Mental (SDM), uma vez que este classifica os transtornos mentais e descreve os critérios associados. Por isso, é comumente utilizado por profissionais da área como um guia que auxilia no diagnóstico e tratamento de transtornos mentais, além de estar de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID), da Organização Mundial da Saúde.

A despeito disso, o DSM sofre duras críticas por parte de alguns pesquisadores da área, como Orrú (2019), apoiada em Foucault (1977), que traz uma reflexão sobre

os termos utilizados nesse manual, que sempre são enfáticos à falta de algo na pessoa, à inabilidade, ao déficit, a padrões de comportamento. A autora destaca que “a homogeneização é algo bem conhecido na história da humanidade, uma estratégia que tem em vista o controle do indivíduo pela sociedade” (ORRÚ, 2019, p. 51).

Por essa discussão, a obra desta autora foi considerada como essencial, já que aborda um ponto de vista bastante significativo acerca dos critérios diagnósticos prescritos no DSM, que em sua análise:

[...] declara o indivíduo com destaque reducionista de seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. O DSM não diz que esse indivíduo não aprenderá, mas realça tanto suas inabilidades e déficits num contexto generalizado de seu desenvolvimento que exprime à família, à escola, a sensação de incapacidade de viver normalmente em sociedade (ORRÚ, 2019, p. 51)

Posteriormente, foram feitas leituras analíticas dos demais materiais selecionados, considerados mais significativos às temáticas envolvidas no trabalho. Segundo Gil (2002, p. 78), “A finalidade da leitura analítica é a de ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa”.

Foi realizada, ainda, uma busca em *sites* oficiais para a localização documentos e legislação que pudessem fornecer subsídios para descrever e analisar como o ensino fundamental está estruturado e como é abordada a questão da articulação e continuidade da trajetória escolar dos alunos nessa etapa do ensino.

Após essa análise, apresentou-se a necessidade de conhecimento de estudos anteriores sobre a transição escolar. Para tanto, recorreu-se à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores “Transição escolar” e “Transição escolar do 5.º para o 6.º ano”; sendo encontrados 45 estudos e selecionados cinco trabalhos para leitura. Esses trabalhos foram selecionados considerando sua relevância para compreensão do processo de transição e por trazerem outras fontes importantes, como os estudos de Abrantes (2005) e a obra de Dias-da-Silva (1997) – a única sobre o tema.

Com base na revisão desses materiais, foi possível compor uma análise crítico-reflexiva sobre a transição e o quanto esse processo pode afetar o percurso escolar dos alunos com TEA, considerando as características do transtorno. Pensando sobre as demandas que esse momento pode trazer ao aluno, pontuou-se suportes

relevantes a um percurso escolar mais harmonioso a ele, destacando aqueles já garantidos por leis e outras estratégias que a escola pode adotar, materializados no Produto Educacional.

3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Com o objetivo de contextualizar o leitor e para que se compreenda melhor como a nomenclatura utilizada atualmente “Transtorno do Espectro Autista” foi constituída, recorreu-se aos aspectos históricos que envolveram os estudos sobre o transtorno ao longo dos tempos até o presente momento.

Observou-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) sofreu reformulações terminológicas e de critérios com o passar dos anos e ainda há muito a ser estudado e descoberto com relação a sua etiologia. O que há são hipóteses sobre sua origem, variando de acordo com o segmento teórico e investigativo, o que mostra que as concepções sobre possíveis causas e origem estão em constante construção, em virtude de sua complexidade.

Sobre os índices de incidência, também há muitas incertezas quanto a realidade dessas estimativas, pois os estudos apontaram haver várias dificuldades operacionais para identificar a incidência de autismo. Contudo, os dados apresentados por algumas instituições, como *Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM)*, criado pelo *Center for Disease Control and Prevention (CDC)*, nos Estados Unidos, mostram haver um aumento significativo de pessoas com TEA.

O diagnóstico é um outro aspecto controverso, uma vez que pode ser tanto um benefício quanto apenas um rótulo. A criança, quando diagnosticada precocemente e estimulada adequadamente pode se beneficiar dos resultados dessa estimulação. Por outro lado, observa-se casos em que é utilizado para justificar, na própria criança, as falhas de um sistema educacional que insiste em manter sua estrutura homogeneizadora.

3.1 Abordagem histórica e etimológica do Transtorno do Espectro Autista

A escolarização no ensino regular (de alunos diagnosticados com alguma deficiência, síndromes ou transtornos) tem sido um desafio recorrente e atual na área educacional. Nos últimos anos, leis nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996); a Lei Brasileira de Inclusão – Lei n.º 13.146 (BRASIL, 2015) e a Lei n.º 12.7764 (BRASIL, 2012) que trata exclusivamente de pessoas diagnosticadas com TEA, asseguram o direito à educação de crianças com deficiência nas salas de aulas comuns de escolas regulares e, para que se atenda

com qualidade as necessidades educacionais destes alunos, o conhecimento sobre o transtorno se torna essencial (VICARI; RAHME, 2020).

O autismo, até a primeira metade do século XX, era confundido com esquizofrenia. Cunha (2009) e Goergen (2014) afirmam que a expressão autismo foi utilizada pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler. Significa “por si mesmo” e tem sua origem na palavra grega *autos* que, segundo Orrú (2007, 2016), “é empregado pela psiquiatria para nomear comportamentos humanos reunidos ao redor de si mesmos, replicados pela própria pessoa” (ORRÚ 2007, 2016, p. 13).

Na literatura, o nome do médico austríaco Leo Kanner é frequentemente citado. Neste contexto, de acordo com Orrú (2019), Kanner dedicou-se a estudar comportamentos peculiares de algumas crianças que apresentavam certas estereotípias e dificuldade em se relacionar com pessoas.

Em seus estudos, Kanner observou onze crianças, com menos de onze anos de idade, por um período de cinco anos, e descreveu um quadro clínico pouco conhecido: essas crianças eram incapazes de se relacionar de maneira natural com pessoas e situações, tinham desejo por solidão e imutabilidade, como se tudo a sua volta fosse ignorada, como se existisse nada.

Além disso, apresentavam ausência de linguagem ou uso peculiar desta habilidade, desejo obsessivo por rotina, hipersensibilidade a estímulos e alterações no desenvolvimento cognitivo. Kanner definiu o autismo como uma patologia que surgia nos dois primeiros anos de vida, atraindo o interesse da Psicanálise pela mãe da criança. Estas características identificadas por Kanner estão presentes na descrição dos quadros clínicos até os dias atuais, por isso, seus estudos são tão referenciados (BORGES; WERNER, 2018; ORRÚ, 2019).

Meses depois, sem conhecer Kanner, o médico vienense Hans Asperger, em uma clínica pediátrica em Viena, observou durante dez anos mais de 100 crianças. Publicou, em 1944 suas observações no artigo: A Psicopatia Autista na infância. (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010). Segundo Cunha (2009), Asperger identificou um conjunto de sinais semelhantes aos citados por Kanner e denominou como Psicopatia Infantil, porém, ressaltou que as crianças de seus estudos apresentavam “inteligência superior e aptidão para a lógica e a abstração, apesar de interesses excêntricos” (CUNHA, 2009, p. 23).

Durante seus estudos, Kanner revisou o conceito de autismo várias vezes. Em 1955, após observar algumas características das famílias que o procuravam, concluiu

que os pais, por serem pouco calorosos e preocupados com coisas abstratas, apontou que a rejeição da mãe pela gravidez e a falta de se relação com o feto, poderiam ser a causa da impossibilidade de comunicação da criança, ou seja, os pais eram os grandes responsáveis pelo autismo do filho (ORRÚ, 2019).

O modelo explicativo, que atribuía o transtorno à incapacidade afetiva dos pais, acarretou um impacto considerável do ponto de vista emocional na vida de muitas famílias. Bruno Bethelheim apropriou-se dessa ideia e, a partir da publicação de “A fortaleza vazia” (1967), popularizou a expressão estigmatizante de mãe-geladeira, causando sofrimento e sentimento de culpa, condenando uma geração inteira de crianças e suas famílias (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010; BORGES; WERNER, 2018).

Assim, o autismo foi considerado um transtorno emocional até a década de 1960. Com o passar dos anos, os estudos mostraram que não havia diferença entre a relação afetiva entre pais de crianças autistas e de outras crianças e, portanto, essa correlação era equivocada, além de novos estudos evidenciarem a presença de distúrbios neurobiológicos (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

Segundo Schimidt (2014), estudos publicados entre 1954 e 1970, mostraram que havia três diferentes grupos de abordagem teórica sobre a etiologia do autismo: a não organicista, que entendia os pais como responsáveis pelo autismo e as crianças como “vítimas”; a orgânico-ambientalista que considerava que os pais negligenciavam nos cuidados com as crianças que já eram deficientes e, por último, a organicista, que compreendia o autismo como um transtorno de origem orgânica e neurológica.

Schimidt (2014) afirma que pesquisas realizadas por Marion DeMyer (1972) verificaram que as relações familiares de pessoas com autismo não eram diferentes das consideradas “normais” e descobriu, também, que essas pessoas apresentavam alterações eletroencefalográficas, evidenciando a origem orgânica do transtorno. Diante disso, o autismo passa, aos poucos, ser compreendido como uma “síndrome comportamental de um quadro orgânico” (SCHMIDT, 2014, p. 12). A hipótese da etiologia parental é questionada e, como consequência, o autismo passa a ser categorizado nos manuais de classificação não mais no grupo das psicoses, mas, sim, como um transtorno invasivo do desenvolvimento, repercutindo consideravelmente no mundo acadêmico. (SCHMIDT, 2014).

A partir da década de 1970, a pesquisa genética se mostra dominante na produção de conhecimentos sobre o autismo, concebendo-o como “um distúrbio

complexo do desenvolvimento neuropsicológico da infância, uma patologia determinada biologicamente que apresenta déficits cognitivos” que se manifesta de forma diferente tanto no quadro clínico quanto em sua etiologia (ORRU, 2019, p. 20). Estudos abordaram ainda a hipótese de alteração cognitiva, que explicaria a existência de déficits na comunicação, linguagem, interação social e pensamento das pessoas com autismo. Posteriormente, o autismo deixa de ser visto como uma psicose infantil e passa a ser entendido como um transtorno do desenvolvimento (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

No início da década de 80, há um esforço em uniformizar esse diagnóstico, foi quando os manuais de classificação ganharam força. O Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM) da *American Psychiatric Association* classifica os transtornos mentais e os critérios associados com o intuito de facilitar o diagnóstico e torná-los mais confiáveis. O DSM pode ser utilizado como um guia prático que auxilia no diagnóstico e tratamento de transtornos mentais, um recurso para estudantes, profissionais da área e pesquisadores. A classificação dos transtornos está de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID), da Organização Mundial da Saúde (APA, 2014).

Em 1952, o DSM-I citou o autismo pela primeira vez como um indício da “reação esquizofrênica tipo infantil”, que seria uma manifestação autística em crianças com psicose. Já em 1968, na segunda versão do manual, retirou-se o termo “reação”, classificando o autismo como “esquizofrenia tipo infantil”. Assim, o autismo é compreendido como um sintoma da esquizofrenia na infância (ORRÚ, 2019).

Em 1980, em sua terceira edição, o DSM classifica o autismo infantil dentro da categoria Transtorno Globais do Desenvolvimento (ORRÚ, 2019). Com a revisão do DSM-III, em 1987, a síndrome foi denominada como “Transtorno Autístico”, eliminando a esquizofrenia infantil. Já em 1994, na quarta edição do DSM, o termo “global” muda para “invasivo”, alterando também os critérios para o diagnóstico.

O “Transtorno Invasivo do Desenvolvimento” representa danos graves em várias áreas do desenvolvimento, comprometendo habilidades de interação social recíproca, de comunicação, na presença de comportamentos, nos interesses e atividades estereotipadas. Segundo Orrú (2019, p. 21):

A APA ainda acrescentou as subcategorias: “Transtorno de Rett”, “Transtorno Desintegrativo da Infância” e o “Transtorno de Asperger”. Sob este panorama o DSM se opõe às concepções psicanalíticas e distante de embasamentos

teóricos se converte o influxo dos redutos das neurociências e da farmacologia (Orrú, 2019, p. 21).

Deste modo, o autismo passa a ser compreendido como um transtorno do desenvolvimento. É explicado e descrito como um conjunto de transtornos qualitativos de funções relacionadas ao desenvolvimento humano. Portanto, o Transtorno Global do Desenvolvimento não diz somente respeito ao autismo, mas, também, a diferentes transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas, que configuram as subcategorias já citadas.

Em 2013, a Associação Psiquiátrica Americana (APA) publicou a quinta edição do DSM, que incluiu mudanças substanciais para os critérios de diagnósticos para os transtornos globais do desenvolvimento, extinguindo essas classificações e estabelecendo uma única: o Transtorno do Espectro Autista.

Segundo Bacarin (2020), essa mudança aconteceu porque nos Estados Unidos essas diferenças de diagnósticos interferiam no financiamento dos custos com tratamentos que o governo arcava. Os direitos que os autistas tinham, por exemplo, não eram os mesmos que as pessoas diagnosticadas com Síndrome de Asperger e, para resolver esse impasse e oferecer acompanhamentos em clínicas e em instituições escolares, unificou-se o termo para Transtorno do Espectro Autista.

A quinta edição do DSM passa a se posicionar de acordo com as teorias da Neurociência, havendo uma unificação da categoria do TEA independentemente de suas várias maneiras de se apresentar. Agora o autismo é entendido como um transtorno do neurodesenvolvimento. O DSM-V define como transtornos do desenvolvimento um grupo de condições com início no período do desenvolvimento, que se manifestam antes mesmo da criança ingressar na escola, caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (APA, 2014). Um aspecto relevante do DSM e do CID 10 é que a classificação passa a ser do transtorno e não da pessoa (BACARIN, 2020).

Segundo Orrú (2019), uma abordagem mais recente, em pesquisas neurocientíficas sobre o autismo, indica um mal funcionamento nos “neurônios-espelho”. Indivíduos com autismo manifestam ausência de atividades desses neurônios em várias partes do cérebro e, uma vez que estes podem estar relacionados à interação social, sua disfunção explicaria alguns sintomas observados.

Contudo, é certo que a condição do transtorno se relaciona com a maneira como a sociedade compreende o TEA, ou seja, a cultura influencia o diagnóstico, os dados quantitativos de incidência e o tratamento, a partir do que se conclui que o TEA não existe fora da cultura.

3.2 Dados de incidência

Sobre os dados da incidência do TEA, o primeiro estudo é do ano de 1966, na Inglaterra, por Vitor Lotter, que encontrou uma prevalência de 4,5 crianças com autismo para cada dez mil. Na década de 1970, na Europa, foram estimados um autista para cada 2.500 crianças (ALMEIDA; NEVES, 2020). Com o surgimento de uma rede que estima a prevalência de TEA nos Estados Unidos, o denominado *Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM)*, criado pelo *Center for Disease Control and Prevention (CDC)*, as estatísticas tornaram-se mais acessíveis.

A primeira investigação, feita no ano de 2000, mostrou que havia 1 autista para cada 150 crianças. Em 2004, os números foram consideravelmente maiores e a mais recente pesquisa aponta 1 autista para cada 68 crianças, ou seja, prevalência de 1,47%. Baseada nos dados divulgados pelo CDC (2009), na estimativa da ASA (*Autism Society of America*) e na estimativa divulgada pela ONU, acredita-se existir mais de 70 milhões de pessoas com autismo no mundo.

No Brasil, as informações também não são consideradas exatas, já que há poucos estudos sobre a incidência. O Projeto Autismo, do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas, da Escola de Medicina (Unifesp), no ano de 2017, estimou 2 milhões de casos de autismo, considerando uma população de 190 milhões de pessoas (ORRÚ, 2019).

Mudanças de paradigmas nos manuais diagnósticos interferiram na classificação e nomeação do autismo e, como consequência afetaram também os dados numéricos. Tendo como base a Psiquiatria é que se apoia a definição do transtorno que auxiliará as pesquisas de incidência e prevalência.

Contudo, o fato é que o aumento expressivo de crianças diagnosticadas com TEA implica na necessidade de maiores investimentos em políticas públicas de saúde e educação, para que o atendimento a essas pessoas resulte na melhora em sua qualidade de vida e, também, de seus familiares, que muitas vezes, sofrem com a falta de informação e apoio tão necessários para que se possa viver dignamente.

3.3 Considerações sobre o diagnóstico

Para efeitos da lei, o TEA é considerado uma deficiência e por meio do desenvolvimento da medicina e dos critérios diagnósticos, o conceito tornou-se mais abrangente (ABI-HABID,2018). De acordo com a Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015), considera-se a pessoa com deficiência aquela que:

Tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, psicossocial, intelectual, comunicativa ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, art. 2.º)

Refletir sobre o diagnóstico é pensar sobre dois aspectos que são fundamentais: a importância do diagnóstico precoce para que sejam desenvolvidas ações capazes de favorecer o desenvolvimento dessas crianças e de suas potencialidades e sobre o perigo de diagnósticos emitidos de maneira indiscriminada e irresponsável, que contribui com a promoção do preconceito e da discriminação.

Observa-se que atualmente o TEA é melhor compreendido pela sociedade de maneira geral, no entanto, a concepção do autista como aquela pessoa que é fechada em seu mundo, muito comprometida, que não é capaz de estabelecer laços afetivos com o outro, ainda prevalece. Imagens estereotipadas são bastante divulgadas pela mídia, através de filmes e séries, que apresentam o adulto autista como alguém com “superpoder”, mas incompreendido, isolado e ainda desconhecido. “Esses exageros narrativos mostram que o TEA serve a abrigar essas fantasias em virtude de sabermos tão pouco sobre uma condição que é complexa e plural”. (NOGUEIRA; MENDES, 2018, p. 88)

As mesmas autoras acrescentam que o fato da sociedade lidar muito mal com as diferenças, pode fazer com que os profissionais tenham receio em diagnosticar a criança precocemente, uma vez que este pode vir como uma espécie de sentença ruim, pelo fato do TEA ser marcado pelo estigma do isolamento social e que não há nada sobre isso que possa ser feito.

Sobre isso, Bacarin (2020) aponta que este diagnóstico deve ser realizado a partir de quatro eixos norteadores:

1. Os critérios do DSM-V;
2. O resultado de testes neuropsicológicos e de escalas de avaliação da linguagem e comportamento;

3. O uso de vídeos caseiros, fotos e relatórios escolares;
4. A avaliação multidisciplinar (BACARIN, 2020, p. 82)

Para Orrú (2019), o diagnóstico requer um extenso protocolo de investigação:

[...]anamnese detalhada, exame físico, dando atenção aos sinais comumente associados às cromossopatias e outras afecções de etiologia genética, avaliação neuropsicológica, análise bioquímica para erros do metabolismo, exames de cariótipos, eletroencefalograma, ressonância magnética de crânio, Spect, de exames para investigação de possíveis condições específicas, geneticamente determinadas ou não, da efetuação de pelo menos um dos exames de neuroimagem, além do uso do agrupamento de alguns critérios da CID-10 (OMS, 1993), do DSM-IV (APA, 1995) e agora, do DSM-V (APA, 2013), bem como outros possíveis exames complementares (ORRÚ, 2019, p. 23).

No DSM-V, para que o diagnóstico do autismo seja apresentado, há três critérios que devem ser preenchidos: prejuízos significativos e persistentes na comunicação social recíproca e na interação social; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Estes sintomas devem se manifestar desde o início da infância e causam prejuízos em diversas áreas da vida do indivíduo e em diferentes níveis de comprometimento: leve, moderado e grave ou severo. Conforme o nível de comprometimento, demandará maiores ou menores suportes de apoio à pessoa com TEA para que possa viver com o máximo de autonomia possível. (APA, 2014).

Para o diagnóstico, além dos critérios estabelecidos pela CID e do DSM, pode-se contar com a contribuição de tecnologias que ainda estão sendo aprimoradas e testadas. Estudos estão sendo feitos sobre as questões genéticas que hipoteticamente podem estar relacionadas à síndrome:

Atualmente, na trilha da segunda década de do século XXI, os pesquisadores indicam que a presença de fatores genéticos para as causas do autismo esteja entre 90%. Também foram relatadas anormalidades cromossômicas como responsáveis pela causa do autismo em torno de 10 a 20% dos casos. Recentemente também apontaram o descobrimento de que variações em um único gene poderia ser desencadeador do autismo e que essas variações indicam a sinapse. Por meio da sinapse é que os neurônios se comunicam para organizar movimentos, percepções relativas ao cérebro, aprendizado e lembranças (ORRÚ, 2019, p. 26).

O TEA pode se manifestar de diferentes formas em cada pessoa, cerca de 60 a 70% dos casos podem ser associados à deficiência intelectual. Outros podem ter considerável habilidade intelectual combinada com um déficit de inteligência,

conhecidos como *savants*, estimado 10% dos casos, sendo que de 20 a 30% podem não desenvolver a linguagem oral, por isso, a importância da intervenção de profissionais o mais cedo possível.

Das condições médicas associadas ao autismo, as mais comuns são: a Síndrome de Down, epilepsia e X-frágil. Para as possíveis causas do autismo pode-se encontrar problemas pré-natais como toxoplasmose, varicela, caxumba, citomegalovírus, sífilis e rubéola. Há, também, estudos que relacionam fatores ambientais e questão genética, tais como: uso de antidepressivos durante os primeiros meses de gravidez, exposição à muita poluição ou pesticidas, febre alta e persistente durante a gravidez e tabagismo. Além disso, há polêmica envolvendo o uso de mercúrio em vacinas, no entanto, essa relação causal com o autismo não foi comprovada (ORRÚ, 2019).

Na escola, nota-se que o diagnóstico ou a falta dele está sempre no centro das discussões entre os professores. Infelizmente, o diagnóstico é, por vezes, utilizado muito mais como rótulo e/ou uma justificativa para a ausência de um trabalho mais efetivo. Isso se deve ao fato que o foco está nos *déficits* das crianças, desconsiderando que a insuficiência pode estar no ambiente bem como no fazer pedagógico.

Segundo Orrú (2019), os critérios diagnósticos estabelecidos pela Classificação Internacional de Doenças (CID) ou no Manual Diagnóstico e Estatístico de Tratamentos Mentas (DSM) têm como objetivo classificar e nomear:

[...] a falta de capacidade para determinadas coisas (incapacidades), fatos difíceis de explicar (problemas), níveis de insuficiência para algo (déficit), qualidades do que é anormal (do que fogem ao padrão preestabelecido pela ordem social)" (ORRÚ, 2019, p. 46).

A mesma autora acrescenta que o DSM tem sofrido diversas críticas pelo fato de seus diagnósticos serem baseados em um grupo de sintomas clínicos, organizados por médicos da Psiquiatria, que não contemplam uma medida objetiva de laboratório. Além do mais, a valorização do diagnóstico pode trazer graves consequências na vida das crianças, por equívocos de interpretação da escola e da família, os quais podem considerar que todas as pessoas com autismo são necessariamente agressivas, hiperativas, que não têm condições de aprender, o que justificaria um ambiente segregado.

No entanto, é por meio do laudo médico que alunos com deficiência têm alguns direitos garantidos, sendo o Atendimento Educacional Especializado um desses serviços. O diagnóstico é também importante para que as intervenções sejam realizadas precocemente, pois os resultados são mais positivos neste contexto:

A maior plasticidade das estruturas anátomo-fisiológicas do cérebro nos primeiros anos de vida e o papel fundamental das experiências de vida de um bebê, para o funcionamento das conexões neuronais e para a constituição psicossocial, tornam este período um momento sensível e privilegiado para intervenções. Assim, as intervenções em casos de sinais iniciais de problemas de desenvolvimento que podem estar futuramente associados aos TEA podem ter maior eficácia, devendo ser privilegiadas pelos profissionais. Sabe-se que, para fins de diagnóstico, manifestações do quadro sintomatológico devem estar presentes até os 3 anos de idade (BRASIL, 2013, p. 16)

Diante do exposto, é possível compreender que para o planejamento de ações escolares é preciso ampliar e fundamentar a compreensão que se tem sobre o TEA, conhecer suas características é crucial para que as intervenções e os encaminhamentos sejam apropriados. Para tanto, é necessário que não sejam supervalorizados os sintomas identificados em detrimento das subjetividades e singularidades de cada criança. Uma escola rígida, não disponível para atualizações, não atenderá efetivamente a diversidade que nela se faz presente.

3.4 Características do TEA

Compreender as características que envolvem o TEA é essencial para que se pense em estratégias pedagógicas mais adequadas e mais flexíveis que, de fato, contemplem a diversidade e garantam a escolarização. Por vezes, é preciso modificações nas atividades, diferentes instrumentos e recursos em favorecimento da aprendizagem, sempre considerando cada aluno como único, cada indivíduo como singular e complexo.

O objetivo de se conhecer as características do TEA é melhorar as intervenções e estratégias pedagógicas, de modo que o aluno possa aprender, progressivamente, de forma independente. As oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola podem contribuir com a ampliação do repertório da criança, uma vez que é neste lugar que ela convive, aprende a compartilhar, a ouvir e a brincar com o outro que é diferente dela.

Por isso, é tão importante que se conheça suas características para que se compreenda, por exemplo, que os déficits na linguagem causados pelo transtorno não implicam que o aluno não esteja ouvindo o que o professor e demais pessoas estão falando; que, para um estudante com TEA, permanecer sentado numa cadeira escolar durante horas, pode ser uma imensa dificuldade.

Através da compreensão dessas singularidades típicas do TEA e da forma de aprender de cada um, é que se começa a vislumbrar caminhos possíveis para a escolarização desses alunos. É preciso que a escola desenvolva práticas pedagógicas que considerem cada estudante como único, que respeitem seus tempos de desenvolvimento de habilidades e de construção de conhecimento.

Ao buscar estudos sobre a descrição das características do transtorno, verificou-se que a grande parte dos autores as descrevem de acordo com o DSM. Em sua tese, Heradão (2020), ao tentar responder o que é o autismo, analisou artigos publicados entre os anos de 2008 a 2018. Constatou que, em três deles, não há definição de autismo e em cinco deles é utilizada a definição do DSM-VI-Texto Revisado (TR) (2002). Apenas um artigo cita Schwartzman (1994), um outro utiliza Jerusalinsky (1999) e o último recorre a Freitas (2005) e Kupfer (2003).

Como já citado anteriormente, o DSM sofreu alterações sobre o autismo, em suas versões IV e V, quanto aos critérios diagnósticos e à nomenclatura. No DSM-V, o critério diagnóstico passa a ser baseado não mais em três características, mas em duas: (1) comunicação e interação social e (2) comportamento (APA, 2014).

Heradão (2020) explica que Schwartzman (1994) é uma referência no Brasil sobre assunto. Têm divulgado a temática através das mídias e utiliza a definição de autismo presente na Classificação Internacional de Doenças (CID). Tanto o DSM quanto a CID são os dois principais manuais psiquiátricos que embasam os laudos médicos. A CID é uma publicação oficial ligada à Organização Mundial da Saúde (ONU), adotada pelos países membros, incluindo o Brasil. O DSM é relacionado à Associação Americana de Psiquiatria (APA), dos Estados Unidos.

Assim como o DSM, a CID também sofreu modificações ao longo dos tempos. A CID 11 foi aprovada pela Assembleia Mundial da Saúde em 2019, entrando em vigor a partir de janeiro de 2022. A nova versão também traz como proposta o agrupamento das categorias em uma única: o TEA.

Para o diagnóstico de TEA, os critérios estão relacionados à linguagem (comunicação) e aos aspectos sociais, incluindo características de ordem sensoriais.

A CID 11 diferencia o autismo com e sem deficiência, destaca o comprometimento ou não da linguagem funcional e especifica os níveis de gravidade de cada um. Em resumo, o CID 11 apresenta o TEA com suas possíveis comorbidades. (SILVA, 2020).

Observa-se que a maioria dos autores, tais como Orrú (2019), Wu, Yaedu e Wayszceyk (2019), Belisário Filho e Cunha (2010) e Schmidt (2014) utilizam o DSM para compreender quais são os critérios utilizados pelos médicos para diagnosticarem o TEA, ou seja, quais são as características que a criança deve apresentar para que seja ou não diagnosticada com o transtorno. No DSM-V, o espectro autista encontra-se caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em diversos contextos, incluindo prejuízos na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação e em habilidades que envolvem manter e compreender relacionamentos. Além disso, há presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Para que haja uma individualização do diagnóstico e uma descrição clínica mais detalhada, as características são registradas por meio do uso de especificadores, como descreve o DSM-V:

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente receberiam um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual (APA, 2016, p. 108).

Encontram-se também, no DSM-V, os especificadores de gravidade, reconhecendo que esta pode variar de acordo com o contexto e/ou oscilar com o tempo. O manual esclarece que as categorias de gravidade não devem determinar escolhas e provisão de serviços, que esta definição é feita de forma individual, após discussão de prioridades e metas pessoais de cada um.

Os especificadores são divididos em três e condizem com o nível de apoio necessário em relação à comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos. O nível 3 exige apoio muito substancial, o nível 2 exige apoio substancial e o nível 1

exige apoio. As manifestações do transtorno variam bastante e dependem da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; por isso o uso do termo espectro (APA, 2016).

Em relação à habilidade de comunicação e interação social, o DSM-V aponta que podem haver déficit de linguagem, na reciprocidade socioemocional, nos comportamentos comunicativos não verbais e na atenção compartilhada. O TEA pode trazer ao indivíduo dificuldade em manter e compreender relacionamentos, ajustar o comportamento para se adequar ao contexto, ausência total ou reduzida pelo outro, pode existir preferência por interação com pessoas muito mais jovens ou com muito mais idade e interesse por atividades solitárias (APA, 2016).

Pessoas com TEA podem apresentar déficit de linguagem, que variam de ausência total até atraso no desenvolvimento da linguagem falada. Mesmo para aqueles que usam a fala para se comunicar, pode haver prejuízo na capacidade de compreensão como entender perguntas, orientações ou piadas simples. Dificuldade em iniciar ou manter uma conversa, fala em eco, o timbre, a entonação, a velocidade e o ritmo podem ser diferentes dos comuns. As estruturas gramaticais podem ser imaturas, há presença de uso estereotipado e repetitivo da linguagem como, por exemplo, repetição de palavras ou frases, repetição de comerciais ou *jingles* (APA, 2016, BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

Schmidt (2014) esclarece que quanto à interação social, há dificuldade de iniciá-la, mantê-la ou mesmo a criança ser ausente. Belisário Filho e Cunha (2010) explicam que os prejuízos na interação social são amplos e, havendo prejuízos nos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, gestos corporais), as interações sociais são diretamente afetadas.

Déficits em comportamentos de comunicação não verbal usados para interações sociais são expressos por uso reduzido, ausente ou atípico de contato visual (relativo a normas culturais), gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala. Um aspecto precoce do transtorno do espectro autista é a atenção compartilhada prejudicada, conforme manifestado por falta do gesto de apontar, mostrar ou trazer objetos para compartilhar o interesse com outros ou dificuldade para seguir o gesto de apontar ou o olhar indicador de outras pessoas (APA, 2016, p. 141).

Schmidt (2014) aponta que quanto as características da comunicação, o uso da não verbal é limitada, como o contato visual, expressões faciais, gestos e linguagem corporal. A criança pode, por exemplo, não responder ao ser chamada

pelo nome ou a um gesto de tchau. O autor chama a atenção para essa característica, que deve ser compreendida pelo professor, pois é preciso considerar a possibilidade de o aluno não ter compreendido o que foi solicitado em sala, já que “As falas de professores orientadas ao grupo como um todo não são muitas vezes entendidas como pertinentes a si, uma vez que generalizações não o envolvem” (SCHIMDT, 2014, p. 32-33).

O déficit na capacidade de envolver-se com os outros e compartilhar ideias e sentimentos, ou seja, a reciprocidade socioemocional são evidentes em crianças com o TEA. Podem ter dificuldade ou não conseguem interagir e compartilhar emoções, além de imitação limitada ou ausente do comportamento dos outros. Brincadeiras simbólicas como de “faz de conta” apresentam prejuízos ou até mesmo podem ser ausentes (APA, 2016; BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010; SCHIMDT, 2014)

Sobre isso, Schimdt (2014) aponta para uma ausência do sentimento de tristeza comum para crianças ou adolescentes que não conseguem juntar-se ao grupo. No entanto, evidencia-se:

[...] uma expressão de surpresa com a preocupação manifestada pelo interlocutor, já que a dificuldade em se coloca no lugar do outro não permitiu a formação de *inscrições* prazerosas de trocas em sua rede de neurônios espelho. Nesse cenário, o sofrimento parece estar mais presente no (a) cuidador (a) e nos colegas do que no próprio sujeito com autismo (SCHIMDT, 2014, p. 33)

O mesmo autor explica que comportamentos como ficar andando sozinho pelo pátio ou em sala de aula podem revelar a inabilidade que essas crianças têm em compartilhar experiências sociais ou emocionais com os outros.

Os déficits para desenvolver, manter e compreender relações devem ser considerados a partir da idade, gênero e cultura. O interesse pelo outro pode ser ausente ou atípico, a abordagem pode ser inadequada e parecer agressiva.

Essas dificuldades são particularmente evidentes em crianças pequenas, em quem costuma existir uma falta de jogo social e imaginação compartilhados (p. ex., brincar de fingir de forma flexível e adequada à idade) e, posteriormente, insistência em brincar seguindo regras muito fixas. Indivíduos mais velhos podem relutar para entender qual o comportamento considerado apropriado em uma situação e não em outra (p. ex., comportamento casual durante uma entrevista de emprego) ou as diversas formas de uso da linguagem para a comunicação (p. ex., ironia, mentirinhas) (APA, 2014, p. 141).

Com frequência, há desejo de estabelecer amizades sem uma ideia completa ou realista do que isso significa (APA, 2016). A criança pode não reagir bem quando tirada de uma brincadeira individual para realizar uma que seja coletiva. Schimdt (2014) exemplifica que uma atividade em grupo com uso de uma bola pode deixar a criança tão extasiada com o objeto que pode dificultar seu engajamento na brincadeira, em compartilhar a bola, por exemplo.

Sobre os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, estes envolvem estereotípias motoras simples, uso repetitivo de objetos, repetição de palavras ouvidas, resistência à mudança e preferência por rotinas, interesses limitados ou fixos, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais (APA, 2016).

Belisário Filho e Cunha (2010) esclarecem que, com frequência, existe interesse por rotinas ou rituais não funcionais ou uma insistência em seguir rotinas sem uma explicação racional. Bater palmas, estalar os dedos, balançar-se, inclinar-se abruptamente, andar nas pontas dos pés, são alguns exemplos de movimentos corporais estereotipados. Também podem ser citados o uso repetitivo de objetos, girar moedas, enfileirar objetos e preocupação excessiva com partes de objetos, como botões e partes do corpo.

O DSM-V explica que alguns encantamentos e rotinas podem estar relacionados a:

[...] uma aparente hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, manifestada por meio de respostas extremadas a sons e texturas específicos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios e, algumas vezes, aparente indiferença a dor, calor ou frio. Reações extremas ou rituais envolvendo gosto, cheiro, textura ou aparência da comida ou excesso de restrições alimentares são comuns, podendo constituir a forma de apresentação do transtorno do espectro autista (APA, 2016, p. 141).

Schmidt (2014) chama atenção para uma característica que considera marcante nos indivíduos com TEA, que pode afetar o aprendizado da criança. Trata-se dos comportamentos marcados por extrema resistência ou estresse para mudanças de rotina. O autor explica que o já conhecido remete a estabilidade, ao não ameaçado, assim, a mesmice não gera sobrecargas sensoriais:

[...] a mesmice não gera sobressaltos provocados por súbitas oscilações de *input* sensorial fracamente inibido em seu desenvolvimento. Esse olhar não é

o único a tentar explicar a busca da mesmice, mas certamente nos possibilita entender um pouco do que o sujeito com TEA busca, ou seja, não ter sobressaltos com o novo. Mas com isso a criança também não experimenta as mudanças que poderiam gerar aprendizado (SCHMIDT, 2014, p. 35, grifo do autor).

De acordo com os estudos analisados, apresentam-se as seguintes características marcantes do TEA:

Quadro 1 – Descrição das características do TEA

Características	Descrição
Comunicação	Déficit de linguagem, na reciprocidade socioemocional, nos comportamentos comunicativos não verbais e na atenção compartilhada (APA, 2016); Os prejuízos na comunicação podem ser manifestados como mutismo, atraso na aquisição, ecolalia, inversão pronominal, entre outros. Podemos encontrar alunos com “nenhuma comunicação verbal e não verbal, verbalização de palavras isoladas, repetição de frases e da entonação ouvida de outras pessoas ou personagens, com linguagem correta de ponto de vista sintático, mas com pautas estereotipadas e pouco contextualizadas, dificuldade de interpretação e semântica, entre outras” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 32)
Interação social	Dificuldade em envolver-se com os outros e compartilhar ideias e sentimentos; Imitação limitada ou ausente do comportamento dos outros; Déficit para desenvolver, manter e compreender relações sociais; Pode haver preferência por atividades solitárias ou por interações com pessoas muito mais jovens ou mais velhas. (APA, 2016; BELISÁRIO FILHO, CUNHA, 2010; SCHMIDT, 2014)
Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades	Estereotipia motora simples, uso repetitivo de objetos, repetição de palavras ouvidas, resistência à mudança e preferência por rotinas, interesses limitados ou fixos, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais. (APA, 2016); Interesses por rotinas ou rituais não funcionais: bater palmas, estalar os dedos, balançar-se, inclinar-se abruptamente, andar nas pontas dos pés, uso repetitivo de objetos, enfileirar objetos, entre outros (BELISÁRIO FILHO, CUNHA, 2010).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em: APA (2016), Belisário Filho, Cunha (2010) e Shimidt, 2014)

A literatura científica aponta que as manifestações iniciais de sintomas do autismo costumam aparecer logo na primeira infância, antes dos três anos de idade. Os pais começam a perceber que há algo diferente nos filhos entre 12 e os 18 meses de idade, a partir de atrasos ou nenhum desenvolvimento da linguagem, como também devido à perda ou diminuição desta (ORRÚ, 2019).

No DSM-V encontra-se a seguinte explicação a respeito dos sintomas:

Os primeiros sintomas do transtorno do espectro autista frequentemente envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas) padrões estranhos de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles), e padrões incomuns de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome) (APA, 2014, p. 144).

Diante do exposto, qual é a importância dos envolvidos com a educação desses alunos conhecerem tais características e sintomas?

Primeiramente, porque percebe-se nas escolas regulares um aumento significativo de crianças matriculadas com tal diagnóstico, o que justifica a necessidade de conhecimento científico sobre o assunto para que se possa romper com discursos do senso comum que ainda permeiam nossa sociedade e, conseqüentemente, as escolas, impactando de forma negativa na vida dessas pessoas.

Segundo, para minimizar discursos de profissionais da educação que imaginam esses alunos como incapazes de aprender, comprometidos cognitivamente, que vivem fechados em seus mundos e são desinteressados em se relacionar com o outro. Ou o extremo oposto: imagens estereotipadas divulgadas através da mídia, com filmes e séries de grande sucesso de personagens adultos autistas com extrema aptidão para determinados assuntos e até mesmo com superpoderes, o que contribui para que se reconheça a pessoa diagnosticada com TEA por um viés estigmatizante.

Tais aspectos evidenciam que há um interesse social crescente sobre o TEA e, ao mesmo tempo, o quanto sabe-se pouco sobre essa condição tão complexa e plural. Desta forma, conhecer as características é o primeiro passo a ser dado em direção à superação de discursos vazios, os quais podem dificultar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes na escola.

Observa-se, nas palavras de Cruz e Nascimento, a importância da relação entre o currículo e as características dos estudantes com TEA:

Os déficits na linguagem causados pelo transtorno, além das questões relacionadas aos interesses restritos e comportamentos que podem dificultar sua participação em atividades comuns no cotidiano escolar, demandando desenvolvimento de recursos e estratégias que tornem sua participação mais efetiva (CRUZ; NASCIMENTO, 2018, p. 50).

Vale ressaltar que não se trata de reduzir a identidade do estudante a um diagnóstico. É importante atentar-se que os termos *déficits*, dificuldades e prejuízos, que permeiam manuais como DSM-V, não devem ser realçados, supervalorizados, de modo que interfiram de forma negativa no processo de inclusão desses alunos na escola regular.

Assim, espera-se que re/conhecer as características que envolvem estudantes com TEA não seja utilizado como fator determinante para justificar seu insucesso ou decurso de seu aprendizado, mas possibilitar reflexões para que se construam estratégias e métodos adequados aos processos de ensinar e de aprender destes alunos. É fundamental que se conheça aos alunos e os perceba como sujeitos únicos que, apesar de apresentarem características parecidas advindas do transtorno, ainda assim são muito diferentes. Cada um com uma personalidade, interesses e histórias de vida que devem ser consideradas no momento de se pensar as melhores ações e estratégias pedagógicas.

3.5 A inclusão escolar

É significativo o debate em torno da temática “inclusão” e, se este tema está em discussão, certamente existem indivíduos sendo privados de alguns de seus direitos básicos. Quando se refere às pessoas com deficiência, o histórico de exclusão social é ainda mais grave.

A escola, instituição inserida neste contexto exclusivo, durante muitos anos, também desconsiderou aqueles que não atendiam aos padrões considerados normais pela sociedade: “A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social” (BRASIL, 2008, p. 6).

Mendes e Vilaronga (2014) afirmam que: “[...] a proposta da educação inclusiva se tornou um dos focos da política educacional vigente, incitada pelos movimentos

sociais e tendo como proposta a equiparação de oportunidades para as pessoas até então excluídas socialmente” (MENDES; VILARONGA, 2014, p.141).

Dentre essas políticas, destaca-se As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 – Brasil, 2001), que considera que os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial devem ser educados preferencialmente nas classes comuns das escolas regulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, que por sua vez, prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino.

A escola, portanto, passa agora a buscar atender as necessidades de todos, independentemente de suas peculiaridades, ou seja, educar na diversidade, tornando-se um espaço verdadeiramente inclusivo. Para Mantoan (2006), a inclusão só acontece quando se considera a importância do outro:

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada. (MANTOAN, 2006, p. 81).

A proposta da inclusão escolar vai ao encontro dos ideais de uma sociedade democrática e plural, pautada no respeito e valorização de cada sujeito. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apontam que o respeito está diretamente relacionado com a valorização de cada indivíduo em sua singularidade: “A consciência do direito de construir uma identidade própria do reconhecimento da identidade do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas forem necessárias” (BRASIL, 2001, p. 26).

Sobre o currículo destaca-se que se todos os estudantes brasileiros tiverem acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, estar-se-á dando um passo decisivo para a constituição de uma sociedade justa e solidária (BRASIL, 2001). Vale ressaltar que a forma como o indivíduo tem acesso a este currículo pode variar de acordo com a singularidade de cada um.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) aponta que os sistemas de ensino devem elaborar um planejamento com foco na equidade, o que requer um compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015). A partir da BNCC, as redes de ensino devem construir currículos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas e propor um “plano de ações e de gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e sua dinâmica”. (BRASIL, 2017, p. 20)

Diante do exposto, pode-se considerar que somente a presença dos alunos com deficiência na escola não é suficiente para garantir sua inclusão, tampouco sua aprendizagem. É necessária uma definição clara dos objetivos de aprendizagem e estes precisam ser traduzidos em ações.

Sobre a mesma premissa, Mendes e Vilaronga (2014) apontam que estudos desenvolvidos por um grupo de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UfsCar) mostram que faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o aprendizado dos alunos públicos-alvo da Educação Especial, matriculados em classes comuns. A presença destes alunos na escola regular condiciona uma revisão de práticas pedagógicas por parte de toda equipe, buscando maneiras de viabilizar sua aprendizagem, uma vez que o professor trabalhando sozinho, muitas vezes não consegue vencer as dificuldades encontradas em atender esses alunos, como destacam Mendes e Vilaronga (2014):

[...] estudos sobre inclusão escolar têm demonstrado que os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente (MENDES; VILARONGA, 2014, p. 140).

Estudo realizado por Wuo, Yaedu e Wayszceyk (2019) analisou, através de revisão de literatura, as abordagens sobre o autismo e inclusão escolar em teses e dissertações, caracterizando-as a partir de dois modelos: o modelo médico e o modelo crítico. O modelo médico, de acordo com Wuo, Yaedu e Wayszceyk (2019), é o que prevalece nos estudos sobre o autismo. Baseado em manuais como os DSM, reproduz o modelo biomédico da deficiência e termos como: distúrbio, transtorno, comprometimento, entre outros, são denominações que acompanham o autismo

nessas pesquisas, ou seja, explicam o autismo a partir de dificuldades, déficits ou atrasos. Já o modelo crítico, ressalta aspectos sociais e culturais na construção da subjetividade dos sujeitos com TEA e com todos aqueles que com eles estão envolvidos, adotando assim, uma visão crítica ao modelo médico.

Pensar um modelo crítico conceitual sobre o TEA significa compreender a educação como um processo transformador da realidade desses alunos. Esse modelo rompe com o determinismo biológico centrado nos déficits e nos prejuízos, que desconsideram as barreiras pedagógicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais em seu processo de escolarização e colocam apenas no próprio estudante explicações para os problemas educacionais.

Deste modo, embora o discurso seja o de uma escola inclusiva, a prática ainda é pautada no modelo médico, que justifica suas ações através do rótulo imposto pelo diagnóstico. Portanto, o que se deve é “assumir novas visões que não problematizem a condição, mas a situação de aprendizagem em um contexto de heterogeneidade cognitiva e neurológica do alunado” (WUO; YAEDU; WAYSZCEYK, 2019, p. 16).

Assim, a tarefa de ensinar a todos, diante de tamanha diversidade presente na escola, é complexa, exigente e não é possível realizá-la de forma fragmentada, apenas contando com as ações dos professores da sala de aula regular.

Uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149).

Para tanto, a escola deve contar com um Projeto Político Pedagógico bem estruturado, que objetive a viabilização de práticas pedagógicas que sejam verdadeiramente inclusivas.

4 A COMPOSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO, OS DOCUMENTOS OFICIAIS E ESTUDOS SOBRE A TRANSIÇÃO

4.1 A composição do Ensino Fundamental brasileiro

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 21, a composição dos níveis escolares se encontra da seguinte forma: “I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II - Educação Superior”.

A Educação Básica é obrigatória, gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade e está organizada em: Pré-escola, Ensino Fundamental e Médio. De acordo com a Lei n.º 11.274 de 2006, o Ensino Fundamental é obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Ainda na LDB, encontra-se definida a incumbência da União, dos Estados e dos Municípios com relação ao sistema de ensino. E sob a responsabilidade do Estado, dentre outras, está a de ofertar e assegurar o Ensino Fundamental em forma de colaboração com o município, oferecer com prioridade o Ensino Médio, bem como elaborar e executar políticas e planos educacionais, integrando e coordenando suas ações e as dos seus municípios.

O Art. 11 da LDB trata da incumbência dos municípios, que dentre outras, está a de oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o Ensino Fundamental. A lei determina que os municípios poderão optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de Educação Básica.

Em 2004, a ampliação do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos começou a ser discutida e, a partir da Resolução n.º 3, de agosto de 2005, o Conselho Nacional de Educação definiu normas para essa ampliação, antecipando a obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental para os seis anos de idade, implicando em uma reorganização no Ensino Fundamental e também da Educação Infantil, adotando as seguintes nomenclaturas observadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Organização do Ensino Fundamental e da Educação Infantil

Etapa de ensino	Faixa etária	Duração
Educação Infantil	Creche: até 3 anos Pré-escola: 4 e 5 anos	
Ensino Fundamental	Anos iniciais: de 6 a 10 anos de idade Anos finais: de 11 a 14 anos de idade	1.º ao 5.º ano (5 anos) 6.º ao 9.º ano (4 anos) Total: 9 anos

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Resolução CNE/CEB Nº 3, de 3 de agosto de 2005.

Em 2006, a Lei n.º 11.274 determina a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade e dispõe sobre sua duração de nove anos. A mesma lei, em seu Art. 5.º, estabeleceu como aos Municípios, Estados e Distrito Federal o prazo até o ano de 2010 para se organizarem e implementarem o Ensino Fundamental de nove anos, visto que essa implementação demandava adaptação e reestruturação dos aspectos físicos, pedagógicos e administrativos. O documento Orientações Gerais – Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2004, p. 18), do Ministério da Educação, sugere que o Ensino Fundamental seja mencionado da seguinte forma:

Quadro 3 – Ensino Fundamental de 9 anos

Ensino Fundamental	
Anos Iniciais	1.º ano, 2.º ano, 3.º ano, 4.º ano e 5.º ano
Anos Finais	6.º ano, 7.º ano, 8.º ano e 9.º ano

Fonte: Elaborado pela autora, com base no documento: Orientações Gerais – Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2004).

Ao analisar esse documento, percebe-se que o objetivo de o Ensino Fundamental ser de nove anos é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar e, assim, de mais oportunidades de aprendizado. Observa-se,

também, uma preocupação em incluir as crianças com seis anos no Ensino Fundamental, bem com a forma de organizar a estrutura da escola, seu ambiente, os espaços, os tempos e os materiais. Todos os aspectos de ordem pedagógica devem ser pensados para que os alunos se sintam acolhidos e suas necessidades educacionais sejam respeitadas assegurando, deste modo, uma transição natural entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O documento, no entanto, não menciona sobre a transição entre as duas etapas do Ensino Fundamental (BRASIL, 2004)

Já a Resolução n.º 7 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, traz em seu Art. 29 a atenção que se deve ter com a articulação e continuidade da trajetória escolar dos alunos:

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos Anos Iniciais e dos Anos Finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2010c, p. 8).

Nesse mesmo Artigo, é orientado que se dê atenção especial na passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, por parte dos sistemas de ensino e escolas destacando suas responsabilidades neste processo:

I – pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais;
II – pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem (BRASIL, 2010, p.8).

Verifica-se que, aos sistemas de ensino cabe a tarefa de planejar e ofertar o ensino aos alunos que, na maioria das cidades do estado de São Paulo, cursam o Ensino Fundamental nas escolas municipais até o 5.º ano e, posteriormente, são transferidos para as escolas estaduais para cursarem os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Às escolas cabe, portanto, coordenar, na prática, essa mudança, já que a quantidade de professores e componentes curriculares aumentam consideravelmente a partir do 6.º ano, o que demanda dos alunos uma outra organização de estudos.

Um parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB n.º 11/2010 (BRASIL, 2010b), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, traz uma importante reflexão sobre as articulações do Ensino Fundamental e a continuidade da trajetória escolar dos alunos. O documento aponta que a falta de articulação entre as etapas da Educação Básica cria barreiras que dificultam o percurso escolar do estudante. Descreve que, para sua superação, é necessário que o Ensino Fundamental incorpore tanto práticas que historicamente fazem da Educação Infantil como também traga para o seu interior preocupações compartilhadas por boa parte dos professores do Ensino Médio como, por exemplo, a necessidade de sistematização dos conhecimentos, de formação de conceitos e do desenvolvimento do raciocínio abstrato, dentre outras (BRASIL, 2010b).

O mesmo documento apresenta a necessidade de uma maior integração entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental e corrobora com a ideia de que é preciso superar os problemas localizados na passagem dessa etapa do ensino. O aluno costuma se ressentir diante das múltiplas exigências que tem de atender pela quantidade maior de docentes e de componentes curriculares que se apresentam a partir do 6.º ano. Ainda segundo o parecer, essa transição requer um planejamento curricular integrado e sequencial.

Além dos aspectos já pontuados, uma outra questão compromete ainda mais a integração entre as duas etapas do Ensino Fundamental: a oferta dos Anos Iniciais esteve em sua maioria com as redes municipais e os Anos Finais nas redes mantidas pelos Estados. Sobre isso, o parecer aponta que:

O fato requer especial atenção de Estados e Municípios ao planejarem conjuntamente o atendimento à demanda, a fim de evitar obstáculos ao acesso dos alunos que devem mudar de uma rede para outra para completar o Ensino Fundamental. As articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos (BRASIL, 2010b, p. 20).

A respeito dos alunos matriculados no Ensino Fundamental, o Currículo Paulista do Estado de São Paulo apresenta, a partir dos dados coletados no cadastro de alunos em fevereiro de 2019, os seguintes números:

Quadro 4 – Número de matrículas das redes municipais e estaduais no Ensino Fundamental

Rede	Anos Iniciais do EF	Anos Finais do EF
Estadual	646.725	1.390.583
Municipal	1.667.015	532.619

Fonte: Adaptado de São Paulo (2019, p. 13-14).

Verifica-se, diante dos números apresentados, que a maioria dos estudantes dos Anos Iniciais estão matriculados nas redes municipais e os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental estão matriculados nas escolas estaduais.

Observam-se significativas e bruscas mudanças entre as referidas redes de ensino. A partir do 6.º ano, os alunos são obrigados a transferir-se para uma escola diferente, em que a estrutura é mais complexa, o número de professores e componentes curriculares aumentam, os colegas de turma são outros, dentre outros aspectos.

Todas essas mudanças, para o estudante elegível aos serviços da Educação Especial, podem ocasionar barreiras que poderão afetar sua continuidade nos estudos, se não pensadas com a devida atenção. Observa-se que as diferenças entre as redes de ensino exigem um planejamento de ações articuladas, que favoreçam o bom desempenho dos estudantes e a continuidade de seus estudos, de modo que os espaços e os ambientes escolares sejam preparados para acolher todos os estudantes.

4.2 Apontamentos sobre a transição em documentos oficiais

Sobre a questão da transição, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica- reafirma o Parecer CNE/CEB n.º 11/2010 (BRASIL, 2010b), que aponta a necessidade de apoiar os alunos nesse processo. Define que é preciso realizar adaptações e articulações tanto no 5.º quanto no 6.º ano, evitando a ruptura do processo de aprendizagem e garantindo maiores condições de êxito do aluno. Entre as duas fases do ensino é preciso assegurar ao educando um percurso contínuo de aprendizagem para que se promova uma maior integração entre elas. Ao ingressarem nos Anos Finais do Ensino

Fundamental, os alunos encontram desafios mais complexos, especialmente no que se refere à apropriação de uma nova lógica de organização das diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 2010).

A BNCC (BRASIL, 2010, p. 58), propõe nos vários componentes curriculares, “retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas”, com o objetivo de aprofundar e ampliar o repertório dos estudantes, sendo igualmente importante, o fortalecimento da autonomia desses alunos para que sejam capazes de analisar e selecionar de forma crítica os diferentes conhecimentos e informações que têm acesso. Nessa fase da vida, os pré-adolescentes precisam ser compreendidos como “sujeitos em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas” (BRASIL, 2010, p. 58). Por isso, é preciso que a equipe escolar planeje suas ações considerando essas especificidades e, sobretudo, que os educadores estejam mais dispostos a dialogar com essas formas de expressão próprias da cultura jovem.

O Currículo Paulista esclarece que o Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica. Ao longo desse tempo, os estudantes perpassam mudanças físicas, cognitivas, afetivas, sociais e emocionais que impõem desafios à elaboração de currículos que favoreçam a superação de rupturas, especialmente entre a passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Mais uma vez, aponta para a importância de um trabalho articulado que assegure a continuidade dos estudos dos alunos:

É imprescindível que a escola assegure aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de promover maior articulação entre elas, evitando rupturas no processo de aprendizagem (SÃO PAULO, 2019, p. 86).

O documento dialoga com as colocações da BNCC e do Parecer CNE/CEB n.º 11/2010 (BRASIL, 2010b), quanto aos desafios mais complexos que os estudantes se deparam ao entrarem no 6.º ano, sobretudo quanto à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos, relacionados às diferentes áreas. Destaca que é necessário, nos vários componentes curriculares, retomar, ampliar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais,

visando ao aprofundamento e à ampliação do repertório dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e sua atuação crítica na sociedade (SÃO PAULO, 2019).

Nessa fase, os alunos estão numa faixa etária que se encontra entre a infância e a adolescência, transição marcada por mudanças de ordem biológica, psicológica, social e emocional. Nessa etapa da vida, ampliam-se os vínculos sociais, os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e o raciocínio abstrato torna-se mais refinado. Desta forma, os alunos conseguem olhar os fatos do ponto de vista do outro com mais facilidade, fato este essencial para a construção da autonomia e desenvolvimento de valores morais e éticos (SÃO PAULO, 2019).

O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) reafirma o fato de que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os alunos precisam lidar com a quantidade maior de professores, interagir com eles em períodos menores de tempo e adaptar-se aos níveis de exigência de cada um deles. Ao considerar essas mudanças, é preciso atentar-se para que o processo de ensino e aprendizagem não seja prejudicado.

Para que esse processo de transição não se torne um obstáculo à aprendizagem, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) propõe que os professores estabeleçam uma relação sensível e comprometida com os alunos, construam com eles laços de confiança e respeito, fazendo de suas aulas momentos oportunos de desenvolvimento de conhecimentos, valores e atitudes com a mediação de conflitos. Para isso, é preciso oportunizar a escuta, o protagonismo e a autoria, para que os alunos se percebam, também, criadores de suas aprendizagens, reconheçam suas potencialidades e desafios durante sua formação. Quando os professores estabelecem essa relação, identificam com mais facilidade aqueles que precisam de ajuda, compreendem os fatores que possam estar causando as dificuldades e podem ajudar o aluno a superá-las.

Desta forma, a escola deve estar organizada de modo a acolher e respeitar as singularidades de todos, além de compreender que cada estudante é único, com potencialidades, dificuldades e vivências. Para atender essa diversidade, o Currículo Paulista destaca o Artigo 20, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

[...] é princípio orientador de toda ação educativa o respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários, sendo de responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade

de receber a formação que corresponda à idade própria de seu percurso escolar (SÃO PAULO, p. 88, 2019).

O Currículo Paulista (2019) aponta que, para favorecer o processo de transição e acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes, é preciso ajustar as novas rotinas de tempo, espaço, de demandas e exigências presentes entre os componentes curriculares e na ação dos professores. Nessa faixa etária, os estudantes desenvolvem conceitos mais elaborados, apresentam maior autonomia intelectual e são mais capazes de compreender normas, interessando-se mais pela vida social. Por isso, é importante:

Promover discussões sobre adolescência, entendida como uma fase de transição, bem como repensar a função da escola no processo de formação integral dos estudantes: um espaço de socialização, de formação de cidadãos e de produção de conhecimento. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (SÃO PAULO, 2019, p. 89).

O mesmo documento propõe que se invista em projetos que tratem dos interesses dos estudantes, que se abra espaços para debates, argumentações, escolhas, que problematizem temas atuais e a realidade na qual estão inseridos, promovendo o protagonismo.

Ao consultar o Plano Estadual de Educação, Lei n.º 16.279 de 08 de julho de 2016, encontra-se previsto em sua meta 2:

Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência do PEE (SÃO PAULO, 2016, p. 1).

Para tanto, apresenta como uma de suas estratégias para articulação da passagem do 5.º para o 6.º ano: “2.2. Coordenar o alinhamento entre as redes públicas estadual e municipais em relação aos currículos, em especial na articulação da passagem do 5.º (quinto) ao 6.º (sexto) ano, assegurando aos alunos percurso escolar harmonioso” (SÃO PAULO, 2016, p. 1).

Ao analisar os referidos documentos, observa-se uma preocupação em nível nacional e estadual com o processo de transição entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. No entanto, verifica-se pela vivência no cotidiano docente, em um município do estado de São Paulo, que não há ações práticas, que busque concretizar a estratégia proposta no plano Estadual de Educação em assegurar uma passagem harmoniosa entre o 5.º e o 6.º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo dos anos, o atendimento aos estudantes em Educação Especial se aperfeiçoou e a mudança de paradigma em relação à pessoa com deficiência se reflete nas matrículas desses alunos nas escolas regulares. O número expressivo desses estudantes nas salas de aula exige da escola práticas que promovam a valorização da individualidade como condição humana e favorecedora da aprendizagem, adotando-se estratégias pedagógicas diversificadas, voltadas à promoção de todos os estudantes e à superação das barreiras no ambiente escolar.

4.3 Estudos sobre o processo de transição

Toda e qualquer transição é seguida de mudanças, o que requer adaptações. Segundo o dicionário Michaelis, a palavra transição, entre outros significados, pode ser entendida como uma mudança de condição a outra, estágio intermediário entre uma situação e outra.

No Brasil, entre as etapas na Educação Básica, as transições são frequentes. Observa-se três momentos em que elas acontecem: a transição da Educação Infantil para o 1.º ano do Ensino Fundamental, a do 5.º ano para o 6.º ano e, finalmente, a passagem dos Anos Finais do Ensino Fundamental (9.º ano) para o Ensino Médio.

Todas as mudanças educacionais características desse momento acontecem num período no qual os estudantes estão passando por uma fase delicada da vida: a transição entre a infância e a adolescência. Tal fato deve ser também considerado e tratado com atenção neste contexto de transição escolar.

Sobre isso, Cassoni (2017) ressalta que entre os dez e treze anos a criança passa por mudanças físicas e cognitivas significativas e que no vivenciar dessas alterações, ainda experimenta uma importante alteração contextual, configurada na passagem entre o 5.º e o 6.º ano. Nas palavras da autora, a “adolescência é o período em que os estudantes passam por mudanças internas e externas para se tornarem adultos” (CASSONI, 2017, p. 33). Quando o aluno é obrigado a transferir-se de escola,

se depara com pessoas desconhecidas, seus colegas não são mais os mesmos, logo, os laços de amizade terão que ser renovados. Isso não ocorre apenas no sistema escolar brasileiro, mas também em outros países, como afirma Cassoni (2017):

Quando ocorre mudança de escola concomitante à transição de nível, a rede social até então formada entre colegas de turma pode ser afetada. No Brasil a mudança de escola é usual na passagem do 5.º para o 6.º ano. Cenários semelhantes são encontrados em sistemas educacionais de outros países, como a Austrália, o Canadá e os Estados Unidos. (CASSONI, 2017, p. 34)

Outras questões fundamentais devem ser consideradas nesse processo. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1.º ao 5.º ano, são ministrados por professores polivalentes, com formação em Pedagogia, Normal Superior ou até mesmo Magistério, que interagem durante todo um ano letivo com o mesmo grupo de alunos. Já no 6.º ano, os alunos vivenciam novas circunstâncias e experiências na escola: aumento do número de docentes, (mudança da unicodência para a pluridocência), interação com professores especialistas, com níveis de exigências distintos, demandas de maior responsabilidade, diferentes estilos de organização social e didática da aula, dentre outros, que configuram uma estrutura escolar mais próxima daquela empregada no Ensino Médio. Inesperadamente, a criança se depara e precisa aprender lidar com todas essas mudanças. (CASSONI, 2017; DIAS-DASILVA, 1991; HAUSER, 2007; IJANO, 2019; SIQUEIRA, 2019).

Abrantes (2005) explica que essas mudanças geram nos estudantes um sentimento de “começar de novo”, rompendo com uma ordem estabelecida, resultando em desestruturação identitária e social, abrindo possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações que podem ter tanto efeitos negativos como positivos:

Tendo-se intensificado nas sociedades modernas até um estado quase contínuo, a passagem do indivíduo entre contextos tem um significativo potencial emancipatório no indivíduo e na sociedade, mas é também um terreno fértil à criação de “hiatos sociais”, geradores de conflitos, crises, exclusões (ABRANTES, 2005, p. 28).

Em sua tese, Abrantes (2008) apresenta os resultados de sua pesquisa, realizada em Portugal, sobre o tema das transições dos alunos entre ciclos de ensino. Seus estudos partem das relações e distâncias existentes entre esses ciclos para uma análise do modo como estas ocasiões tendem a converter em um momento decisivo

identitário, acionando processos de individualização, regulação e exclusão social no âmbito da Educação Básica.

O autor analisa a questão da transição sob uma perspectiva sociológica. Destaca que em Portugal existe uma distância significativa entre os ciclos do Ensino Básico obrigatório, evidenciando que essa distância não se compara àquela que, até os anos 1960, sustentava um sistema social com um abismo, que separava desigualmente uma minoria favorecida e letrada de uma minoria pobre trabalhadora.

No Brasil, Dias-da-silva (1997) faz um recuo histórico e aponta para uma realidade semelhante à relatada por Abrantes (2008). Aponta que o ensino, até então, denominado de 1.º grau, se restringiu às quatro séries iniciais de escolaridade, que conferiam aos concluintes o diploma de curso primário. Em continuidade, havia o ginásial, também com duração de quatro anos. A autora explica que em meados de 1946, a aluno que pretendesse cursar o ginásial deveria se submeter ao exame chamado de Exame de Admissão, já que a quantidade de vagas disponíveis era excessivamente menor que as do curso primário.

Por volta de 1960, motivada por forte pressão política da comunidade, a Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo iniciou algumas mediadas visando ampliar o acesso ao curso ginásial, permitindo a realização de projetos escolares alternativos. No entanto, foi com o advento da Lei n.º 5.692 de 1971, que passa a ser tornar obrigatória a escolaridade aos cidadãos de 7 a 14 anos, com a criação da Escola de primeiro grau, que passa a ser composta por oito séries e traz as seguintes mudanças:

Extinguem-se as denominações primário e ginásio, o diploma de curso primário e também o exame de admissão. Alteram-se também as normas para avaliação, recuperação e promoção de alunos, criando-se procedimentos sistematizados de planejamento e recuperação, incluindo a presença de orientadores pedagógicos, quase sempre ausentes na grande maioria das escolas paulistas (DIAS-DA-SILVA, p. 17, 1997).

Atualmente, mesmo com o Ensino Fundamental de 9 anos, como já relatado anteriormente, uma grande parcela da população continua sendo excluída, porém, de forma mais sutil. Não há uma seleção propriamente dita, como uma prova, por exemplo, mas sim, vários elementos que influenciam a permanência ou abandono dos estudantes em um novo ano escolar, como explica o autor:

Assim, apesar das raízes históricas, a distância que se desenvolveu entre os ciclos de ensino no interior da própria escolaridade básica e obrigatória deve ser entendida como um mecanismo especificamente “moderno” de estruturação social (ABRANTES, 2008, p. 4).

Abrantes (2008) aponta que a escolaridade básica e obrigatória é um importante mecanismo de inclusão/exclusão social. Afirma que a saída precoce dos alunos da escola, ou mesmo o insucesso quando a frequentam, fecham de modo significativo seus campos de possibilidades e traz, em seu texto, a seguinte citação inquietante: “[...] o sistema escolar reflete a divisão entre quem tem ao menos um pé na escada e aqueles a quem, inclusive, o degrau mais baixo parece inacessível, sendo estes últimos cada vez mais numerosos” (RALF DARHENDORF², 2003, *apud*, ABRANTES, 2008, p. 6)

Sua pesquisa demonstrou que a transição entre os ciclos de ensino é um momento crucial deste processo, pois, a descontinuidade existente no próprio sistema favorece a existência, do que denominou de “buraco negro”. A responsabilidade por alimentá-lo não é assumida por quaisquer organizações ou agentes, mas recai sobre o aluno, principalmente por aqueles em maior situação de vulnerabilidade. (ABRANTES, 2008).

Abrantes (2008) explica que nem todas as crianças e adolescentes respondem igualmente às novas exigências da transição em um espaço curto de tempo. As possíveis dificuldades sentidas nesse novo ciclo podem gerar inibições e ansiedade, podendo resultar em insucesso, marginalização, resistência e abandono escolar. O autor chama à atenção para a contribuição que o professor pode dar nesse processo:

O facto de a maioria dos professores atribuir o fracasso de uma parte dos seus alunos a lacunas de aprendizagem no ciclo anterior, situando-as, portanto, fora do seu espaço de responsabilidade profissional, não deixa de lhes conferir uma maior liberdade para sancionar (através de vários dispositivos, entre os quais, a reprovação) esses alunos. Assim se explica, em parte, o aumento do insucesso no ano inicial de cada ciclo (ABRANTES, 2008, p. 6-7).

Deste modo, é preciso que haja um planejamento por parte da escola que identifique as possíveis lacunas na aprendizagem dos alunos e, a partir de então, se proponha estratégias pedagógicas que possam atender suas necessidades.

² Dahrendorf, Ralf. El nuevo subproletariado. In: Rafael Díaz-Salazar (org.). **Trabajadores Precarios: El Proletariado del Siglo XXI**, Madrid, Ediciones HOAC, 2003.

A pesquisa de Borges (2015) utilizou uma abordagem qualitativa, revisão bibliográfica e documental para compreender a transição do 5.º para o 6.º ano e realizar um trabalho com os professores envolvidos nesse processo. Coletou dados em uma escola estadual da qual fazia parte do corpo docente, localizada na zona norte de São Paulo, através de observação e aplicação de questionário com professores do 6.º ano.

Borges (2015) relata sobre a existência de pouca bibliografia sobre o tema e, ao longo de sua pesquisa, apresenta questões importantes sobre o processo de transição entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do E.F., tais como a história da formação do E.F. no Brasil e a importância da afetividade na aprendizagem. Discute a importância de se desenvolver um projeto de formação continuada com os professores voltado à transição entre o 5.º e o 6.º ano na escola.

A autora revela que vários são os fatores que influenciam direta ou indiretamente na transição do 5.º para o 6.º ano, no entanto, um aspecto chamou mais à atenção entre os demais: “As crianças, na maioria das vezes, sentem e sofrem em silêncio, ou se defendem de forma inadequada, porque se trata de uma transição invisível e desconhecida por seus professores” (BORGES, 2015, p. 7). Além disso, sinaliza que nessa transição, os alunos deixam os professores generalistas e passam a trabalhar com os professores especialistas, momento em que desarranjos podem acontecer e ocasionar quedas no rendimento escolar, indisciplina e desinteresse pelas aulas.

Já Hauser (2007) realizou um levantamento bibliográfico sobre a questão da transição escolar de alunos de 4.ª para a 5.ª série do Ensino Fundamental, entre os anos de 1987 até 2004. A autora caracteriza a transição como um fenômeno educacional, carregado de mudanças pedagógicas que, a se considerar o contexto em que os alunos estão inseridos, podem ser mais ou menos tranquilas. Apesar de ser considerada um problema, também é passível de ser superada dependendo, do tipo de trabalho pedagógico a ser realizado (HAUSER, 2007).

O interesse da autora consistiu em saber como a questão da transição tem sido estudada pelos pesquisadores nos trabalhos científicos, nas dissertações e teses. Assim como Abrantes (2008), Hauser (2007) também destaca que a transição é “marcada por uma ruptura que parece ser responsável, entre outras coisas, pela reprovação ou evasão” (HAUSER, 2007, p. 13), podendo se converter em um mecanismo de exclusão.

Entre as referências citadas por Hauser (2007), encontra-se Dias-da-Silva (1997), autora do único livro localizado que trata da transição entre o 5.º e o 6.º ano do Ensino Fundamental. Dias-da-Silva (1997) realizou uma investigação qualitativa com abordagem etnográfica, no ano de 1991, em duas escolas públicas na cidade de Araraquara, interior do estado de São Paulo. Uma das escolas era localizada na área central da cidade e a outra em um bairro periférico. Observou o cotidiano escolar nas chamadas 5.^{as} séries, atualmente denominadas de 6.º ano, diariamente, durante quatro meses, participando de reuniões pedagógicas, conselhos de série e de classe, de atividades extraclasse, frequentou a sala dos professores, enfim, observou e registrou todas as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas.

Apesar do livro ter sido escrito em 1997, quem vivencia a situação da escola pública atualmente, afirmaria que, se repetida esta pesquisa, muitas semelhanças encontraríamos na escola atual, pois questões que envolvem a rotina, as práticas, os recursos utilizados e as dificuldades encontradas pelos professores ainda fazem parte da escola de hoje.

Dias-da-Silva (1997) sugere que, muito mais problemática do que a própria quantidade de professores que atuam a partir do 6.º ano, é a diferença marcante que envolve a interação professor-aluno. Sobre essa relação, a autora discute cinco aspectos que considera importantes: a comunicação, exigências, independência, afetividade e consistência.

A comunicação entre professor-aluno, segundo a autora, é o ponto inicial. Enquanto os professores dos Anos Iniciais ouvem mais pacientemente o que os alunos têm a dizer, seja por respeitar a necessidade da criança de falar ou pelo aspecto afetivo e social implicado, os professores dos Anos Finais já não se dispõem a ouvir tais relatos, seja pela falta de tempo, afinal a aula termina em cinquenta minutos, seja pela exigência de saber filtrar aspectos mais ou menos importantes em uma situação escolar (DIAS-DA-SILVA, 1997).

Além disso, percebe-se a falta de reciprocidade nas situações comunicativas entre professor-aluno. Nos Anos Finais é menor a tolerância com questões relativas à organização do trabalho em classe, perguntas como: “É para pular linha?”, “Escreve a lápis?” não são muitas vezes bem vistas. A autora explica que os professores de anos anteriores iniciam as atividades com explicações detalhadas do que precisa ser feito, ressaltando, ainda, que a questão não está em julgar a atitude tomada pelo professor, mas cobrar do aluno aquilo que não lhe foi ensinado:

[...] já estou convencida de que, conforme suas convicções e suas “teorias implícitas”, cada qual tem “bons e certos” motivos para justificar uma ou outra. O grande problema é que o aluno não é ensinado a se comportar de outra forma. Cobra-se dele o que não lhe foi dado. Ou, pior ainda, ironiza-se seu comportamento, rotulando-o de meramente de “infantil” e impeditivo de um bom desempenho escolar (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 109).

Outro aspecto sobre o processo de interação está relacionado às exigências. Enquanto nos Anos Iniciais do E.F. o professor tem cinco horas para distribuir as atividades e explorar melhor uma ou outra questão que julgar mais importante, o professor dos Anos Finais tem o tempo como limitador. Trabalhando com uma quantidade excessiva de informações em um curto espaço de tempo, concretizado através do sinal, que interrompe um debate, uma ideia que está sendo construída, enfim, “tempo ditador, mas imprimido de uma característica de rigidez não necessariamente justificada” (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 109).

Ao mesmo tempo em que há rigidez com relação ao tempo, os professores de 6.º ano são mais flexíveis em relação às cobranças das atividades rotineiras e menos tolerantes quanto às perguntas consideradas desnecessárias, feitas pelos alunos. Segundo Dias-da-Silva (1997), esses aspectos podem estar ligados à necessidade de promoção da independência dos alunos, enquanto até o 5.º ano os alunos são supervisionados e controlados por um adulto o tempo todo e precisam de permissão para tudo, a partir do 6.º ano, espera-se que sejam capazes de realizar certas tarefas com autonomia. A autora explica que é desejável que os alunos sejam mais autônomos e independentes, que isso é legítimo para a construção da adolescência, entretanto, “presenciamos a passagem sem qualquer rito ou preparação. Exceto se considerarmos que dizer a criança que “não tem mais idade para isso seja preparação suficiente” (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 110).

Quanto ao aspecto relacionado à demonstração de afeto, Dias-da-Silva (1997) ressalta que há uma diferença marcante entre as duas etapas do ensino. Enquanto nas Séries Iniciais há uma proximidade maior com o educando, elogios constantes e trocas de palavras afetuosas, nos Anos Finais do Ensino Fundamental essa relação torna-se mais distante, um aluno parece ser mais um número no sistema, mais um rosto anônimo e sem história, mais um jovem rodeado por professores desconhecidos.

A autora ressalta a importância da necessidade de demonstração de afeto e do estabelecimento do vínculo pedagógico como traço decisivo na interação educador-

educando, no entanto, chama a atenção para que não se confunda afetividade com descompromisso. Em suas próprias palavras:

A afetividade não subtrai do professor seu compromisso com a transmissão de parcela de conhecimento historicamente acumulado aos seus alunos, nem tampouco implica necessariamente uma atitude paternalista, alienada e mascaradora das condições miseráveis em que vive a maioria das crianças de camadas populares de nossas escolas públicas (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 111).

Até o 5.^o ano, as orientações, regras e todo o desenvolvimento das atividades escolares são estabelecidas e bem explicadas por um único professor. Tal situação facilita a compreensão do aluno que já tem claro como o professor espera que se realize as atividades que fazem parte do cotidiano da sala de aula e quais são as regras estabelecidas para uma boa convivência entre o grupo. Já a partir do 6.^o ano, com a rotatividade de professores e, conseqüentemente, os múltiplos graus de exigências que são feitas aos alunos e a variação de posturas didáticas, podem gerar um sentimento de insegurança e instabilidade (DIAS-DA-SILVA, 1997).

Por fim, Dias-da-Silva (1997) afirma que não há como negar a ruptura existente entre os ciclos de ensino, sendo a própria faixa etária reveladora de uma transição. Em vários países do mundo como França, Chile e Estados Unidos ainda também não foi possível superar tal ruptura e fazer dessa passagem um processo contínuo e harmônico.

Quinta série é passagem. Porém, *passagem sem rito*. Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia – quer para alunos, quer para professores. Passagem que se desnuda nos diferentes saberes e fazeres implicados no cotidiano de professoras “primárias” e “secundárias”, da 4.^a e da 5.^a série. Passagem sem ponte. *Mais ruptura que continuidade* (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 126, grifo do autor).

Para o enfrentamento dessa descontinuidade, que envolve o círculo vicioso da reprova, atraso escolar, distorção idade-série e abandono, é preciso que as redes educacionais e as escolas construam uma nova cultura de maneira a minimizar o fracasso escolar. Uma cultura que permita a todos aprenderem significativamente, na qual professores e alunos ensinem e aprendam juntos, de forma integrada e articulada, com a implementação de propostas que atendam às necessidades de crianças e adolescentes que não tiveram seu direito à educação devidamente assegurado (UNICEF, 2018).

Especificamente do Ensino Fundamental – Anos Finais, Mansutti *et al.* (2007, p. 29) esclarecem que uma das prioridades desta etapa do ensino é “criar condições para que os alunos aprendam a estudar e sejam cada vez mais capazes de fazê-lo com autonomia”. Assim, as habilidades adquiridas nos anos anteriores devem ser ampliadas e aprofundadas, construindo um repertório maior de saberes que colabore para a compreensão de sua realidade e da forma como nela se atua.

Para tanto, é necessária uma gestão escolar adequada, de maneira que a escola cumpra com sua função educativa e socializadora, como afirma Libâneo (2004):

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. A principal função social e pedagógica da escola é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética. Para isso, faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando formas alternativas, criativas, de modo que aos objetivos sociais e políticos correspondam estratégias adequadas e eficazes de organização e gestão (LIBÂNEO, 2004, p.137).

Por fim, a escola é um espaço decisivo na vida dos indivíduos, já que nela se desenvolvem capacidades intelectuais, afetivas, sociais, éticas, estéticas, atitudes e valores para que o aluno possa participar de modo mais consciente e efetivo na sociedade em que está inserido. Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico da escola deve apontar alternativas para que se desenvolva um trabalho que amenize as questões que envolvem a problemática da entrada do aluno no 6.º ano e, assim, evitar rupturas e descontinuidade em seus estudos.

5 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO EM UM MUNICÍPIO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Para melhor compreensão do contexto que envolve a transição, será apresentado, nesta seção, como este processo ocorre em um município localizado na região central do Estado de São Paulo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), sua população foi estimada em 151.881 habitantes em 2020.

De acordo com um documento disponível no site da prefeitura desse município, elaborado pela atual administração, a rede municipal é responsável por aproximadamente 11 mil alunos, distribuídos em 20 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's), 1 Extensão, 42 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) incluindo 32 pré-escolas (crianças de 4 a 5 anos) e 14 creches (crianças de 0 a 3 anos). Das 20 (vinte) Unidades Escolares, 19 (dezenove) são Escolas Municipais de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e apenas uma delas é Escola Municipal de Ensino Fundamental – Anos Finais.

Para a proposição de um trabalho articulado entre os sistemas na transição, é preciso conhecer como o município está estruturado e como atende seus alunos de maneira geral e, em especial, àqueles diagnosticados com TEA.

5.1 A estrutura da Grade Curricular do Município e do Estado de São Paulo

No município os alunos permanecem na escola por 5h, diariamente, sendo que no período da manhã iniciam-se às 7h15 e saem às 12h e, no período da tarde, as aulas começam às 13h e terminam às 17h45. Em todas as salas de aula há um professor responsável pela turma que leciona os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e, também a partir deste ano, a Educação Empreendedora que corresponde à parte diversificada.

As aulas de Arte, Inglês e Educação Física são lecionadas por professores especialistas na área, com duração de 50 minutos, uma vez por semana. Cada turma tem também duas aulas semanais de Leitura e Escrita. Desta forma, o professor responsável pela turma pode se ausentar da sala enquanto as aulas dos especialistas acontecem. No total, são cinco aulas por semana que o professor deve dedicar-se a estudos, planejamento, organização e outros que julgar necessário ou que a

Secretaria da Educação determinar. Assim, até o 5.º ano são cinco professores, mas apenas um deles é o responsável pela turma, que a acompanha diariamente, controla a frequência, organiza o tempo e as atividades, conhece as potencialidades e dificuldades de cada aluno, estabelece contato com os pais. Enfim, é um único professor que responderá pelo processo de ensino e aprendizagem de todos.

Já na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, de acordo com a Resolução SEDUC n.º 107, de 28/10/2021, que estabelece as diretrizes para a organização dos Anos Iniciais e Finais do E.F., é estabelecido no capítulo III, Art. 3.º, que a matriz curricular dos Anos Finais do E.F. será composta pelos componentes curriculares da BNCC e da Parte Diversificada, sendo essa última, composta por Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação (SÃO PAULO, 2021a).

A carga horária para as unidades escolares com dois turnos diurnos é de 35 (trinta e cinco) aulas semanais, sendo 7 (sete) aulas diárias, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.050 (mil e cinquenta) horas anuais. (SÃO PAULO, 2021). As matrizes curriculares, que constam nesta resolução, foram adotadas a partir do ano letivo de 2022 em toda a Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Abaixo, pode-se observar a matriz curricular que está sendo seguida pelas unidades escolares que atendem os alunos em dois turnos diurnos, sendo o caso da maioria das escolas dessa cidade:

Figura 1 – Matriz Curricular da Rede Estadual de São Paulo

ANEXO 2								
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DIURNO								
Aulas de 45 minutos x 40 semanas								
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS				TOTAL DE AULAS	TOTAL DE HORAS
			6º	7º	8º	9º		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	6	960	720
		LÍNGUA INGLESA	2	2	2	2	320	240
		ARTE	2	2	2	2	320	240
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	320	240
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	6	6	5	920	690
	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO*	0	0	0	1	40	30
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	4	4	4	4	640	480
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	4	4	4	4	640	480
GEOGRAFIA		4	4	4	4	640	480	
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR			30	30	30	30	4800	3600
PARTE DIVERSIFICADA	PROJETO DE VIDA		2	2	2	2	320	240
	ELETIVAS		2	2	2	2	320	240
	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO		1	1	1	1	160	120
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			5	5	5	5	800	600
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			35	35	35	35		
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS			1400	1400	1400	1400	5600	
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS			1050	1050	1050	1050		4200

*Caso não haja demanda para Ensino Religioso, acrescentar uma aula para Matemática.

Fonte: São Paulo (2021).

A partir do 6.º ano, os professores são especialistas, logo, se são 8 (oito) componentes curriculares, sem contar o Ensino Religioso que é de matrícula facultativa e a Parte Diversificada, tem-se, no mínimo, essa mesma quantidade de professores lecionando para uma determinada turma, sendo cada um responsável por cada componente curricular, por um período mínimo de 45 (quarenta e cinco) minutos.

Diante do exposto, pode-se observar que existem algumas mudanças do 5.º para o 6.º ano que precisam ser consideradas. Comparando as grades curriculares das escolas municipais com as estaduais, em relação à quantidade de aulas, tem-se uma diferença, disposta no quadro a seguir:

Quadro 5 – Diferenças entre o total de aulas do 5.º e o 6.º ano

Total de aulas/ano	5.º ano	6.º ano
Diárias	5	7
Semanais	26	35
Anuais	1040	1400

Fonte: Elaborado pela autora com base na Matriz Curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2021) e na Matriz Curricular do município analisado.

Nota-se que há maior número de professores e de aulas a partir do 6.º ano. São 9 (nove) aulas a mais por semana e aproximadamente 11 (onze) professores diferentes trabalhando com a mesma turma que, até o 5.º ano, eram 5 (cinco). Os números acima apresentados mostram apenas duas das várias questões que envolvem as mudanças que ocorrem do 5.º para o 6.º ano, que os alunos precisam administrar. Quando se tem um único professor responsável pela turma, os alunos já têm bem definido o ritmo da aula, as regras combinadas, uma relação de respeito e confiança é construída mais rapidamente.

O professor pode, neste contexto, destinar mais ou menos tempo para cada atividade a considerar as necessidades dos alunos. Uma vez que tem maior proximidade com ele, o conhece melhor, utiliza diariamente o diálogo como meio de resolver os conflitos, promover momentos de fala e escuta entre eles, dentre outras situações, que beneficiam muito mais o aluno por ter o tempo como seu aliado.

A partir do 6.º ano, com a pluridocência, a relação professor/aluno torna-se mais distante, o professor passa por diversas salas em um mesmo dia, por um curto espaço de tempo. Tempo este que não pode ser desperdiçado, afinal, tem-se um conteúdo a ser ensinado em uma aula que dura de 45 a 50 minutos, e logo chega o outro professor. Diante dessa nova dinâmica, envolvendo 11 professores, cada um com formas de trabalhos distintas, a autonomia e organização passam a ser condições necessárias para um bom desempenho do aluno a partir do 6.º ano. No entanto, nem sempre o aluno está preparado para essas exigências e necessita de auxílio de todos os envolvidos para que possam superá-las.

5.2 O Atendimento Educacional Especializado

Os estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial são matriculados e frequentam a sala de aula regular. Algumas antigas salas especiais foram substituídas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atualmente, são 15 (quinze) salas de AEE administradas pelo município.

Em 2020, foi realizado o primeiro concurso público para contratação de professores especialistas para atuarem nos AEEs, que são realizados nas próprias escolas com professores efetivos. Esse fato foi um grande avanço, uma vez que todo ano, o rodízio de professores prejudicava a continuidade do trabalho. O professor responsável pelo AEE atende alunos com todos os tipos de deficiência matriculados em sua escola sede e, também, aqueles de outras escolas que não oferecem o AEE.

Os atendimentos que deveriam ser no contraturno das aulas regulares, nem sempre funcionam desta maneira. Como só há um professor de AEE em cada unidade escolar e é contratado por 30 horas semanais, sendo permitido atuar apenas em um turno do dia, atende alunos do contraturno e, também, aqueles que estão no horário da aula regular. Geralmente, são atendimentos de 50 minutos, realizados na sala de recursos, quando a escola dispõe deste espaço, uma ou duas vezes por semana, dependendo da demanda e da necessidade dos alunos.

As atribuições do professor do AEE são bastante abrangentes e na prática nem sempre é possível realizar todas as suas funções de maneira efetiva. Alguns fatores interferem no modo como o trabalho do AEE é desenvolvido, dentre eles a expressiva demanda de alunos e a reduzida quantidade de professores, o que compromete a tarefa de elaborar e produzir recursos; e os atendimentos realizados no contraturno, que impedem que o professor do AEE observe de maneira mais próxima as barreiras que os alunos possam estar enfrentando em sala de aula para que seu processo de aprendizagem aconteça, acompanhando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos. Sendo o atendimento no contraturno, o contato com o professor da sala regular se torna inviável e esse contato é essencial para que seja desenvolvido um trabalho articulado entre os profissionais.

A proximidade entre os professores dos alunos atendidos pelo AEE, estabelece uma relação de confiança entre eles. Desta forma, sempre que o professor da sala regular tem alguma dúvida, quer uma sugestão, um auxílio, procura o professor do AEE e esse trabalho articulado traz benefícios tanto para o aluno quanto para o

professor, que se sente apoiado e mais seguro, tornando a efetiva inclusão desses alunos um objetivo mais próximo de ser alcançado.

5.3 O trabalho do monitor nas escolas

Na Rede Municipal de Ensino desse município, praticamente todas as escolas têm um profissional denominado “monitor de alunos com necessidades educacionais especiais”. De acordo com o Edital n.º 2/2019, esse profissional acompanha os alunos com deficiência e tem como função tanto auxiliá-los nas atividades de locomoção, alimentação e higiene e deve atuar de forma articulada com o professor da sala comum, com professor do AEE e demais profissionais da escola, para que os alunos públicos-alvo da Educação Especial tenham assegurado seu direito de participação plena nos ambientes comuns de aprendizagem e na comunidade escolar com as demais pessoas.

Nesta perspectiva, nota-se que a função deste profissional não é apenas auxiliar nos cuidados com a alimentação, locomoção e higiene, mas sim, de apoio pedagógico realizados em sala de aula, apesar da escolaridade exigida para o cargo ser o Ensino Médio. Assim, o monitor precisa ser orientado pelos profissionais da escola e, principalmente, pelos professores, uma vez que os últimos são os responsáveis por determinar como e quais atividades o monitor deve realizar junto ao aluno. Esse auxílio é importante, já que muitos alunos precisam de uma orientação mais individualizada para conseguir realizar as atividades. No entanto, a falta de formação pedagógica e de preparo podem acarretar alguns problemas como a dependência do aluno em relação ao monitor e o afastamento dele dos demais alunos da sala e do próprio professor, que acaba deixando a cargo deste a função de ensinar, já que precisa também ajudar os demais.

O aluno conta com o auxílio deste monitor do 1.º até o 5.º ano do Ensino Fundamental. Se não houver mudança durante esse tempo, pode ocorrer de um mesmo profissional acompanhar o mesmo aluno durante todo o percurso dos anos iniciais do E.F. até chegar o momento da transferência para o 6.º ano.

Nos Anos Finais do E.F., quando a maioria das escolas é da Rede Estadual, esse profissional passa a ser denominado cuidador. De acordo com o documento Política da Educação Especial no Estado de São Paulo (2021b), esse profissional deve atender e apoiar o estudante:

[...] cujos impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais lhes acarretam dificuldade de caráter permanente ou temporário no cotidiano escolar e que não conseguem, com independência e autonomia, realizar, dentre outras, atividades relacionadas à alimentação, higiene bucal e íntima, utilização de banheiro, locomoção, administração de medicamentos constantes de prescrição médica [...] (SÃO PAULO, 2021b, p. 42).

Comparando-se as legislações, observa-se uma diferença significativa entre as funções destes profissionais. Alunos que até o 5.º ano contam com a presença constante de um profissional, cujo auxílio também se estende à sala de aula com as questões pedagógicas, todavia, ao adentrar no 6.º ano, contam apenas com o cuidador, que os auxilia em atividades relacionadas à vida diária. Esse profissional não permanece em sala de aula e não colabora com as questões pedagógicas.

Tal situação causa preocupação ao pais, que acabam por procurar a única escola do município que atende alunos do E.F. Anos Finais que dispõe de monitor para auxiliar esses alunos também em sala de aula. Esse fato tem sido motivo de apreensão desta comunidade escolar, já que precisa de um suporte maior para lidar com a demanda de alunos com deficiência, que chegam em um número maior a cada ano.

A falta do monitor também colabora para que a questão da transição seja mais complexa para alunos com TEA. Habitados com um adulto ao seu lado desde o 1.º ano, repetindo as orientações do professor, ajudando com a organização dos materiais, do tempo, do espaço, ou seja, ajustando tudo aquilo que pode gerar conflito e desajustes emocionais, suprimindo necessidades que o professor sozinho não consegue dar conta, quando chegam ao 6.º ano ficam restritos ao apoio externo à sala de aula oferecido pelo cuidador.

A chegada no 6.º ano, portanto, exige que esse aluno faça sozinho aquilo que, nos Anos Iniciais do E.F., fez com auxílio e, ainda, em um grau de dificuldade consideravelmente maior: em uma escola desconhecida, com colegas diferentes, com quantidade maior de aula e de professores e sem o apoio do monitor. Tal situação é complexa e precisa ser vista com mais atenção e cuidado por todos aqueles que são responsáveis pela educação desses alunos, pois trata-se de uma ruptura e perda muito significativa de apoio ocorridas repentinamente e sem preparo.

5.4 Como se dá a transição dos alunos do 5.º para o 6.º ano

Todos os anos, aproximadamente no mês de outubro, a secretarias das Escolas Municipais recebem uma lista, vinda da Diretora de Ensino do Estado, com os nomes dos alunos dos 5.ºs anos, indicando a escola a qual os pais devem procurar para efetivarem a matrícula para o 6.º ano de seus filhos.

Os alunos são distribuídos entre as escolas estaduais que atendem os Anos Finais do E.F., conforme o endereço de moradia. Dependendo do bairro em que os alunos moram, a turma pode ser dividida entre 4 (quatro) e 5 (cinco) escolas aproximadamente; alguns procuram as escolas particulares. Para os alunos elegíveis aos serviços da Educação Especial, a dinâmica é a mesma. Os pais recebem um bilhete na escola do 5.º ano indicando qual escola devem procurar para efetivar a matrícula de seus filhos para o 6.º ano. Para esses pais, a preocupação vai muito além da mudança de estrutura física da escola e colegas, mas sim, do apoio recebido, até então, por meio dos monitores.

Como já discutido aqui, sabe-se que alunos com TEA podem precisar de mais apoio quando são promovidos para o 6.º ano, quando precisam mudar de escola e como consequência, se deparam com um ambiente desconhecido, com uma nova rotina, que pode ser desafiadora e exigir um trabalho de adaptação específico, no entanto, nem sempre esse apoio é oferecido.

A maioria dos alunos matriculados nas salas regulares, com diagnóstico de TEA, são verbais e precisam mais de auxílio pedagógico, são raros os que precisam de ajuda na locomoção, alimentação, higiene, entre outras habilidades de vida diária. Os alunos que necessitam de um suporte mais substancial, acabam matriculados, por opção da família, em uma instituição especializada mantida pelo município que atende pessoas com TEA de todas as idades.

A interação entre os alunos com TEA e os professores das salas regulares depende muito da facilidade e/ou dificuldade diante dessa habilidade. Aqueles alunos com facilidade de interação buscam se aproximar do professor e vice-versa, já aqueles com mais dificuldade precisam do apoio do monitor para participarem das atividades propostas. Nessa idade, eles já percebem que os demais alunos se afastam por terem outros interesses.

Nota-se, pelas características deste contexto geral, elementos que dificultam um trabalho mais articulado com a inclusão desses alunos na sala de aula regular. A

colaboração entre os professores e profissionais do AEE pode ser afetada pela sobrecarga de trabalho, a quantidade de alunos e a falta de profissionais de apoio. Apesar dos documentos oficiais trazerem a importância da articulação entre todas as etapas da educação, em especial a passagem do 5.º para o 6.º ano, algumas adequações precisariam ocorrer na logística das escolas para que tal prática seja estimulada.

6 AS DEMANDAS DA TRANSIÇÃO E OS SUPORTES AO ALUNOS COM TEA

Conforme já apontado, não foram encontrados estudos específicos sobre o processo de transição de alunos com TEA, do 5.º para o 6.º ano do Ensino Fundamental. Por isso, recorreu-se a pesquisas mais abrangentes sobre o assunto e a documentos oficiais, discutidos nos capítulos anteriores, para que fosse possível identificar as possíveis barreiras que esses alunos possam encontrar e pensar em um plano de ação que seja capaz de responder às demandas encontradas.

6.1 As demandas da transição e as características do TEA

Em consonância com os estudos e os documentos analisados, foi possível identificar alguns aspectos, elencados no quadro a seguir, que fazem parte do processo de transição. Aspectos que demandarão do aluno com TEA lidar com algumas situações que, até então, não faziam parte de sua rotina escolar, principalmente quando saem de uma escola de esfera administrativa municipal e transferem-se para a estadual.

Quadro 6 – Aspectos da transição e suas demandas ao aluno com TEA

(continua)

Aspecto	Demandas
Mudança de escola (da esfera Municipal para a Estadual)	Adaptar-se a um novo prédio, a um novo trajeto, uma nova rotina, além de ser preciso fazer novos laços de amizade.
Maior número de professores	Assimilar e administrar múltiplas e diferentes exigências.
Vários componentes curriculares	Em decorrência do menor tempo de aluna, o ritmo se torna mais acelerado, exigindo mais organização e responsabilidade.

Quadro 6 – Aspectos da transição e suas demandas ao aluno com TEA

(conclusão)

Aspecto	Demandas
Menos interação com professores e poucos laços de afetividade	Relação mais distante entre professor-aluno, será exigido mais independência cognitiva e emocional.
Menor supervisão de adultos (funcionários da escola)	Maior independência fora da sala de aula.
Fase de transição entre a infância e a adolescência	Compreensão e administração das mudanças de ordem física e emocionais que estão ocorrendo nessa fase da vida.

Fonte: Elaborado pela autora, inspirado nos trabalhos de Abrantes (2008), Borges (2015), Dias-da-Silva (1997) e Hauser (2007)

Observando tais aspectos, é possível compreender que as mudanças exigirão dos alunos maior organização, responsabilidade, maturidade, autonomia e independência cognitiva e emocional. Para Dias-da-Silva (1997):

[...] se espera que na 5.^a série eles já sejam “maduros e responsáveis” e “com base”. Base que pressuposta na aprovação do aluno da 4.^a para 5.^a série. Base que inclui desde alfabetização refinada até domínio de regras sobre realização de atividades didáticas, desde autocontrole até desenvolvimento pleno das operações lógicas (DIAS-DA-SILVA, 1997, p. 123).

Dias-da-Silva (1997) ressalta que no 6.^o ano não é necessariamente mais difícil, mas um ano em que alunos são desafiados a corresponderem com expectativas diferentes daquelas do 5.^o ano. Deste modo, se para os demais alunos as exigências podem estar além que do foi trabalhado anteriormente, podendo causar estranhamento, possivelmente este também seria um grande desafio para os alunos com TEA.

Desta forma, há necessidade de uma retomada dos prejuízos funcionais causados pelo TEA, de acordo com o DSM-V, nas áreas da **comunicação**, **interação social** e **comportamento**, relacionando-as com os aspectos aqui abordados sobre a transição.

1- Comunicação e interação social

Como já citado, uma das características do quadro sintomático é o comprometimento da comunicação verbal e/ou não verbal, tanto para aqueles que necessitam de um apoio substancial, quanto para aqueles que exigem pouco apoio.

Nas palavras de Lopes-Herrera (2005), a comunicação é definida como:

[...] um conceito observável, amplo e de referência social. Pode ser realizada através de códigos linguísticos (fala, escrita, linguagem gestual) e não-linguísticos (expressões fisionômicas, sorrisos, olhares, toques e "silêncios") e envolve, no mínimo, duas pessoas, classificadas como emissor-receptor ou como interlocutores, que trocam entre si uma mensagem qualquer (LOPES-HERRERA, 2005, p. 169).

A fala é uma das formas de comunicação mais bem aceitas socialmente e se constitui como forma de manifestação verbal da linguagem, que por sua vez, é utilizada para comunicar e expressar ideias. Para Lopes-Herrera (2005), a aparição das palavras ocorre após a compreensão das situações nas quais elas foram utilizadas, ou seja, a compreensão precede a expressão, assim, a linguagem é “uma função e um aprendizado – uma função, pois resulta de uma atividade nervosa complexa e um aprendizado, pois é vivenciada no pensamento” (LOPES-HERRERA, 2005, p. 169).

Nas pessoas com TEA, na linguagem e em suas manifestações verbais – como a fala – as alterações são mais evidentes, podem haver desde ausência de qualquer comportamento comunicativo e/ou manifestação de linguagem, até falas gramaticalmente bem estruturadas e com funções comunicativas definidas. Apesar disso, o déficit comunicacional sempre será presente (LOPES-HERRERA, 2005). Esse prejuízo na comunicação, segundo Lopes-Herrera (2005), mesmo que com presença de bom vocabulário, se dará em virtude dos aspectos que envolvem a compreensão da perspectiva de uma outra pessoa, a interpretação de pistas sociais e emocionais e o processamento das características do interlocutor. Deste modo, as dificuldades de linguagem nas pessoas com TEA ocorrem tanto na linguagem verbal quanto na não-verbal, indicando que as dificuldades não seriam na linguagem em si, “mas na comunicação, havendo, portanto, a associação de uma severa dificuldade semântico-pragmática com uma importante dificuldade de socialização” (LOPES-HERRERA, 2005, p. 171).

Segundo Orrú³ (2007, p. 39-40, *apud* Orrú 2019), a literatura científica aponta enfaticamente:

- A ausência da fala, puxando, empurrando ou conduzindo fisicamente o parceiro de comunicação para expressar o seu desejo;
- Retardo no desenvolvimento da fala, retrocesso dessa capacidade já adquirida e emudecimento em alguns casos;
- Expressões por meio do uso de uma ou duas palavras ao invés da elaboração de frases;
- Ausência de espontaneidade na fala;
- Pouca fala comunicativa com tendências ao monólogo;
- Fala nem sempre corresponde ao contexto;
- Utilização do pronome pessoal de terceira pessoa do discurso ao invés da primeira;
- Frases gramaticalmente incorretas;
- Expressões bizarras, neologismo;
- Estranha linguagem melódica e monótona;
- Dificuldade na compreensão de frases complexas;
- Dificuldade na compreensão de informações ou significados abstratos;
- Mímica e gesticulação mínimas;
- Ecolalia imediata e/ou posterior;
- Predominância do uso de substantivos e verbos;
- Pouca alteração na expressão emocional;
- Ausência ou pouco contato olho no olho;
- Falta de função nas formas verbais e na palavra;
- Pouca tolerância para frustrações;
- Interesse e iniciativas limitadas.

Todas essas questões dificultam a interação e a comunicação no ambiente escolar, já que para os demais alunos, a comunicação se dá de forma natural, rápida e eficiente. Assim, esse comprometimento pode causar angústia tanto naquele que não consegue se comunicar, quanto naqueles que são seus interlocutores e gerar reações adversas nos indivíduos com TEA, como autoagressividade, agressividade com o outro e comportamentos inadequados.

Sobre a interação social, o DSM-V aponta que está diretamente relacionada à comunicação: “[...] déficits na comunicação e no comportamento social são inseparáveis e que é mais adequado considerá-los como um conjunto único de sintomas com especificidades contextuais e ambientais” (APA, 2014, p. 139).

O indivíduo com TEA apresenta déficit clinicamente significativo e persistente na comunicação e nas interações sociais, manifestados mediante expressiva dificuldade de comunicação na interação social, falta de reciprocidade social e incapacidade de desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para

³ ORRÚ, S.E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

o estágio de desenvolvimento. De acordo com Rapin e Tuchman (2009), os prejuízos na interação social de pessoas com TEA levam ao seu isolamento, implicando em outras questões comportamentais:

Prejuízos na interação social podem se apresentar como isolamento social ou comportamento social inapropriado, com uma ampla extensão de prejuízos sociais recíprocos representados por uma série de comportamentos, que incluem evitar o contato visual direto, não responder quando chamado, não participar das atividades em grupos, não tomar consciência dos outros, mostrar indiferença para afeições ou afeição inapropriada, e ausência de empatia social ou emocional (RAPIN; TUCHMAN, 2009, p. 54).

Diante disso, é possível concluir que a necessidade de construir novos laços de amizade ao chegar no 6.º ano, em uma escola ainda desconhecida, com colegas igualmente desconhecidos, exigirá do aluno com TEA, dependendo do grau de comprometimento relacionado à comunicação, um árduo esforço para se adaptar a essa nova realidade. A comunidade escolar, terá que conhecê-lo para poder estabelecer a melhor maneira de se comunicarem e isso tudo demandará compreensão, acolhimento e busca por estratégias que favoreçam o aprimoramento de habilidades comunicativas entre todos.

Além do mais, será preciso compreender qual melhor forma de ensinar esse aluno, considerando que cada um possui suas diferenças e singularidades, como explica de Orrú (2019):

[...] é apetecível que a comunidade escolar abra sua mente para conhecer seu aprendiz, a criança, adolescente, jovem que é acompanhado pelo autismo e suas particularidades, e que dia a dia a conheça melhor para compreendê-la como um sujeito que aprende, um sujeito constituído pela presença de fatores biológico, cultural, histórico, social, além das singularidades trazidas pelo autismo (ORRÚ, 2019, p. 57).

Diante disso, cabe oportunizar aprendizagens a todos aqueles que estão na escola, cada qual com suas diferenças e demandas singulares, desconstruindo preconceitos e construindo aprendizagens com sentido e significado para todos os estudantes.

2- Comportamento

Além da comunicação e da interação social, o segundo critério apontado pelo DSM-V é o comportamento. De acordo com o manual, indivíduos com TEA apresentam padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestado por pelo menos dois dos seguintes:

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, **dificuldades com transições**, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).
3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento). (APA, 2014, p. 135, grifo nosso).

O DSM-V explica que esses sintomas têm início precoce na vida, causam prejuízos nas áreas social, ocupacional e em outras áreas importantes do funcionamento. Os primeiros sinais podem aparecer nos primeiros 3 a 6 meses de vida e costuma ser mais claros no campo da linguagem, com o passar do tempo, quando já deveria aprender a dizer algumas palavras ou frases, a criança parece distante, retraída e isolada. Quando deveria desenvolver padrões afetuosos de relacionamento com os pais, a criança se comporta de maneira diferente, pode envolver-se em comportamentos de autoagressão, como bater a cabeça, balançar o corpo, evidenciando que há algo diferente em seu desenvolvimento.

Relacionando as características que envolvem o TEA com os aspectos que envolvem a transição escolar, o próprio DSM-V aponta, além de outros fatores, que indivíduos com TEA apresentam dificuldade com transições e sofrimento em relação a pequenas mudanças. Considerando que as mudanças do 5.º para o 6.º ano são inúmeras e drásticas, pode-se afirmar que para os alunos com TEA, todas essas novas situações podem se constituir barreiras muito mais complexas do que para os demais alunos e, portanto, precisarão de maior apoio e de vários suportes, que inclusive são garantidos por lei, como descreve o DSM-V:

Em crianças pequenas com transtorno do espectro autista, a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem por meio da interação social ou em contextos com seus colegas. [...] As capacidades adaptativas costumam estar abaixo do QI medido. Dificuldades extremas para planejar, organizar e enfrentar a mudança causam impacto negativo no sucesso acadêmico, mesmo para alunos com inteligência acima da média. Na vida adulta, esses indivíduos podem ter dificuldades de estabelecer sua independência devido à rigidez e à dificuldade contínua com o novo (APA, 2014, p. 147).

Outra questão a ser considerada, que coincide com a etapa da transição, é o início da fase da adolescência. Segundo Orrú (2019), esse período é ainda mais difícil para aqueles com autismo, uma vez que nessa fase os conflitos pessoais e interpessoais tendem a aumentar e é possível aparecerem novas complicações como crise de epilepsia, acréscimo de estereotípias, aumento de excitação e ansiedade, ciclos depressivos, entre outros.

A autora chama a atenção para o fato de que se durante a infância as dificuldades não forem bem trabalhadas e as potencialidades não forem bem exploradas, na adolescência outras complicações podem surgir, assim, alerta que a infância é o momento de investir em busca dos interesses e habilidades dessa criança:

Conter a crise de uma criança com autismo durante a infância é bem diferente de contê-la quando já é um adolescente que está mais desenvolvido, mais forte e, talvez, mais resistente ao que deseja ou não fazer. Por isso é muito importante [...] investir nas relações sociais, nos espaços sociais genuínos, onde os “outros” que lhes são diferentes, a partir das contribuições da coletividade, possam favorecer seu aprendizado e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Esses “outros” diferentes a ele são pessoas sem autismo, e os espaços sociais privilegiam as relações genuínas são aqueles onde a segregação, a marginalização e a institucionalização do déficit e da doença não se fazem presentes nas práticas cotidianas (ORRÚ, 2019, p. 40).

Mais uma vez, tal fato reafirma a importância deste estudo no que diz respeito à necessidade de um olhar mais humanizado e cuidadoso para estes alunos, por isso, faz-se necessário pensar em uma proposta de transição que considere as necessidades dos alunos com TEA e a nova dinâmica da escola dos anos finais do EF.

6.2 Os suportes garantidos por lei

No que se refere à Educação Especial e Educação Inclusiva, a legislação brasileira pode ser considerada avançada. A partir da Conferência Mundial sobre Educação Especial em 1994, em Salamanca, o movimento a favor da Educação Inclusiva ganhou força, promoveu amplas discussões no que diz respeito à qualidade da educação ofertada aos alunos com deficiência e dessa conferência resultou a Declaração de Salamanca. O Brasil, juntamente com outros países, reafirmou o compromisso para com a Educação para Todos (ABI-HABID, 2018).

Para construir sua proposta de Educação Inclusiva, o Brasil intensificou ações por meio de políticas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu Artigo 58, descreve a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BORGES, 2020).

A referida lei determina que haverá serviços de apoio especializado na escola regular para o atendimento dessa clientela, bem como, em seu Artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar a esses educandos:

- I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Além da LDB, há a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), na qual a pessoa com TEA tem garantidos todos os direitos aplicados às pessoas com

deficiência e que reforçam e contribuem para ampliar o direito à educação a esses alunos.

6.2.1 O Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ganha destaque na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI (BRASIL, 2008). O documento aponta como função do AEE “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 11). Além disso, descreve que as atividades realizadas no AEE devem ser compostas por programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, elaboradas e praticadas por profissionais especializados e articuladas com o ensino comum (VICARI, 2019).

Diante disso, o apoio do AEE é essencial no processo de transição para alunos com TEA, uma vez que, quando já atendidos na escola de EF – Anos Iniciais, o profissional especializado já possui certo conhecimento sobre as dificuldades e potencialidades desse aluno, algo que então, poderia sugerir um trabalho mais articulado entre os profissionais da escola de origem e de destino dos estudantes.

Mais uma vez, cabe ressaltar, que não se trata de focar a atenção nas habilidades que ainda não foram desenvolvidas, nos déficits, nas dificuldades que esse aluno encontra, mas, sim, de pensar em ações com as informações oriundas da escola em que o estudante frequentou até o momento e utilizá-las para facilitar sua adaptação com o novo ambiente, como afirma Orrú (2019):

Tão claro, a ênfase maior jamais deve estar nos sintomas do autismo, naquilo que falta, no que está deficitário neste aprendiz, mas sim no potencial, nas habilidades identificadas a partir do conhecimento diário deste aprendiz, na vivência e na relação professor/aprendiz, aprendiz/aprendiz, que podem ser desenvolvidas oportunizando a existência concreta do sujeito que aprende (ORRÚ, 2019, p. 58).

Assim, o AEE além de ter como função complementar e suplementar o ensino comum, visa eliminar barreiras que possam dificultar o aprendizado desses estudantes. Desta forma, um trabalho articulado entre os profissionais responsáveis

por esse serviço pode contribuir para amenizar os impactos negativos que a transição pode causar na trajetória escolar dos alunos com TEA.

6.2.2 Lei Berenice Piana

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) faz parte do público-alvo da Educação Especial sob a nomenclatura de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento. Especificamente sobre esse público, em 2012, foi sancionada a Lei 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana.

A referida lei apresenta, em parágrafo único: “Em caso de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista, incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do artigo 2.º, terá direito a acompanhamento especializado” (BRASIL, 2012, p. 2). Sobre esse serviço, por meio da Nota Técnica n.º 24 de 2013, o MEC esclarece que:

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2013, p. 4).

A mesma nota, esclarece que dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio:

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

Deste modo, compreende-se que esse serviço vai além de auxílio às necessidades básicas de cuidados pessoais, podendo ser, também, de grande ajuda na superação de barreiras que venham a impedir a participação e a autonomia dos alunos com TEA em sua nova trajetória escolar. Vale ressaltar que alguns estudantes precisarão desse apoio por um curto período de tempo, já outros, por todo percurso

escolar. O importante, neste contexto, é que a autonomia do aluno seja sempre almejada, para tanto, o profissional de apoio deve reduzir o nível de suporte sempre que isso for possível.

6.3 Algumas estratégias para a escola, em especial, para a sala de aula

Entre os alunos que chegam à escola com diagnóstico de TEA, encontram-se aqueles que respondem bem e rapidamente às intervenções em sala de aula, mostrando um bom desempenho acadêmico. Entretanto, mesmo com tais características, podem apresentar manifestações como: “pouco compartilhamento social e/ou interesse restrito; pautas estereotipadas, repetitivas e/ou pouco contextualizadas; pouco interesse em atender a solicitações em sala de aula, embora aptos a fazê-lo, entre outras” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 36).

Muitas vezes esses alunos, por apresentarem um bom desempenho acadêmico, acabam sendo negligenciados no que se refere ao trabalho de competências que precisam ser melhor desenvolvidas, chegando até mesmo a reforçar os déficits na área do compartilhamento social e/ou da comunicação. Belisário Filho e Cunha (2010) explicam que isso acontece quando, ao preferir equipamentos de informática à companhia dos colegas, seja dado acesso ao computador de forma isolada. Outros exemplos são, quando se permite que o aluno se alimente separado dos colegas, que suas atividades sejam diferenciadas da turma, em momentos e espaços diferenciados dos demais colegas.

Os autores esclarecem que não se trata de desqualificar as iniciativas de oferecer e garantir aos alunos o acesso ao que é de seu interesse, porém elas devem ser pautadas na proposição de atividades para a turma toda. Assim, o que não se pode aceitar são iniciativas que sejam restritas aos alunos com TEA. É preciso que se oportunize situações de interesse nas quais os alunos com TEA precisem se relacionar com os colegas, evitando “reforçar os prejuízos na área do compartilhamento social e oportunizando os desafios necessários para o desenvolvimento de habilidades neste campo” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 36)

Como já se sabe, alunos com TEA podem apresentar prejuízos maiores na comunicação, compartilhamento social e flexibilidade cognitiva. A partir dessas características, Belisário Filho e Cunha (2010) explicam que:

[...] será preciso que as intervenções pedagógicas se pautem inicialmente nos aspectos de ensino e aprendizagem pertinentes ao campo do desenvolvimento cognitivo relativo à familiarização com o ambiente, ao melhor domínio da rotina escolar, ao estabelecimento de vínculos e estratégias de comunicação/antecipação e à destinação de sentido à experiência no meio social da escola (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 36).

Para tanto, algumas estratégias sugeridas por Belisário Filho e Cunha (2010) se mostram bastante pertinentes:

- A interlocução entre os profissionais da escola e os terapeutas que atendem o aluno pode ser interessante e, deve estar pautada entre troca de impressões, relatos e avaliação de seu desenvolvimento;
- Utilização de recursos de apoio visual, elaborados pela escola, com o objetivo de facilitar a comunicação, antecipar acontecimentos, bem como para atender suas necessidades ou para fazer escolhas. Esses recursos podem ser objetos ou fotos de locais ou do aluno em diferentes momentos e espaços. Os objetos si poderão facilitar a comunicação, porém o professor nunca deve deixar de se dirigir oralmente ao aluno;
- O material confeccionado deve ser para o uso de todos os alunos, de fácil manipulação e resistente a manipulação do dia a dia;
- É importante que os pares possam criar suas próprias estratégias de comunicação com o colega, para que ele amplie sua flexibilidade cognitiva e desenvolva novas competências;
- A alternância entre situações previstas e organizadas e aquelas mais flexíveis e imprevistas, podem ser eficazes no aparecimento de novas habilidades cognitivas de convivência e comunicação na conduta do aluno com TEA;
- Na sala de aula, é importante que se realize trabalhos em duplas ou grupos;
- A disposição de carteiras deve permitir ao aluno observar seus colegas. Quando for necessário que estas estejam enfileiradas, é importante que ele esteja posicionado em locais mais centrais, permitindo que visualize os demais, da melhor forma possível;
- Sempre dirigir-se ao aluno verbalmente, para que tanto o aluno com TEA quanto os demais, possam identificá-lo como um colega, de quem são

esperadas as mesmas condutas. Essa identificação facilita o desenvolvimento espontâneo das intervenções, por parte dos colegas, para referenciar o estudante com TEA na sua conduta no interior da escola;

- Atentar-se para a progressiva aquisição de flexibilidade por parte do aluno, de forma que oriente as estratégias e oportunidades de oferta de novos desafios cognitivos e não correr o risco de reter o seu desenvolvimento.

É importante reafirmar que cada indivíduo é único e que não há uma receita pronta, capaz de resolver todas as questões que envolvem a escolaridade do aluno com TEA, de modo generalizado. É imprescindível uma avaliação individualizada para que se possa realizar um planejamento mais adequado a cada criança.

Sobre outras formas de apoio ao estudante com TEA, Ferreira (2018) aponta:

- Dar retorno sempre que houver iniciativa de comunicação por parte do aluno: buscar uma resposta dele, seja verbal, vocal ou gestual, nunca responder por ele;
- Sempre que possível, dar função à ecolalia, buscar desenvolver um diálogo sobre o assunto proposto;
- Dar função às falas e/ou vocalizações e/ou gestos do aluno, atribuindo significado às intenções comunicativas, estimulando-o a interagir com os demais colegas utilizando uma comunicação funcional;
- Descobrir as habilidades do estudante, proporcionando atividades que possam favorecer a interação entre os pares, pois, podem despertar o interesse dos demais alunos;
- Atentar-se para os interesses do aluno;
- Criar contextos nos quais o sujeito com TEA sinta a necessidade de comunicar-se e o encorajar às iniciativas de comunicação;
- Evitar excesso de estímulos;
- Reduzir a extensão das mensagens, solicitando um item por vez, repetindo ao aluno, de maneira individualizada, a instrução dada à sala de maneira geral.

Com tais sugestões, os profissionais da escola, em especial os professores do 6.º ano que receberão os alunos, com o apoio do AEE, poderão pensar em ações que

proporcionem um ambiente acolhedor, considerando, em seu planejamento, as necessidades e as potencialidades dos estudantes em questão.

6.4 A Função Executiva, a Teoria da Mente e o Programa TEACCH

Sabe-se que alunos com TEA podem apresentar prejuízos maiores na comunicação, compartilhamento social e rigidez cognitiva. A partir dessas características, Belisário Filho e Cunha (2010) explicam que:

[...] será preciso que as intervenções pedagógicas se pautem inicialmente nos aspectos de ensino e aprendizagem pertinentes ao campo do desenvolvimento cognitivo relativo à familiarização com o ambiente, ao melhor domínio da rotina escolar, ao estabelecimento de vínculos e estratégias de comunicação/antecipação e à destinação de sentido à experiência no meio social da escola (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 36).

Belisário Filho e Cunha (2010) chamam a atenção para a necessidade de que os estudantes consigam, aos poucos, prever a rotina escolar, ao mesmo tempo em que ampliam sua flexibilidade frente aos acontecimentos não previstos. Os autores ainda dão pistas sobre estratégias que podem ser utilizadas pelos profissionais da escola para que as dificuldades que possam surgir sejam superadas:

[...] os profissionais da escola precisam buscar um equilíbrio entre estratégias de acolhimento às necessidades desse aluno e a oferta de vivência do dia-a-dia da escola, sem efetuar grandes modificações que possam postergar o alcance destas competências por parte da criança (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 36).

Desta forma, ao chegar no 6.^o ano, o aluno precisará ser acolhido e suas necessidades atendidas. No novo ambiente escolar e com todos os seus estímulos, é comum que o aluno com TEA apresente manifestações de inflexibilidade. Essas reações, segundo Belisário Filho e Cunha (2010), podem ser movimentos corporais repetitivos, apego a locais fixos na escola e recusa em desloca-se, indiferença em relação a apelos, orientações e tentativas de ajuda. Tais reações são esperadas quando há uma importante alteração em sua rotina, como é o caso da mudança de escola.

Os mesmos autores explicam que há evidências suficientes para supor que pessoas com TEA apresentam prejuízos nas Funções Executivas e essa função é a

que nos permite: “[...] utilizar estratégias adequadas para se alcançar um objetivo. Essa função está relacionada à capacidade de antecipar, planificar, controlar impulsos, inibir respostas inadequadas, flexibilizar pensamento e ação” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 17).

A Função Executiva é utilizada sistematicamente no processo de aprendizagem já que é preciso utilizar as informações e procedimentos já aprendidos, adaptando-os às novas questões a serem resolvidas. Nela está implicada a flexibilidade estratégica que permite adiar, inibir, avançar ou retroceder para alcançar um determinado objetivo. Diante disso, entende-se que a questão fundamental seria a inflexibilidade, sendo o restante explicável a partir desse problema (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

Desta forma, a antecipação é das funções prejudicadas nas pessoas com TEA. Esse déficit pode se manifestar “pela aderência inflexível a estímulos que se repetem, como na reprodução do mesmo filme inúmeras vezes, no mesmo itinerário para a escola, na permanência dos objetos no ambiente, entre outros (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 19).

A Teoria da Mente, segundo Belisário Filho e Cunha (2010), é essencial para o ser humano e significa a capacidade de atribuir estados mentais a outras pessoas, o que permite teorizar o que sentem, o que pensam, quais são suas intenções e, com isso, modular nossas reações e nossos comportamentos sociais. Nas pessoas com TEA, os mecanismos de Teoria da Mente estariam prejudicados, comprometendo as relações sociais e a comunicação.

Assim, tendo em vista que a capacidade de antecipar é uma função deficitária nas pessoas com TEA, a ajuda de outra pessoa realizando essa antecipação, comunicando ao aluno o que ocorrerá no momento seguinte, de maneira simples e objetiva, será um facilitador da familiarização com o novo ambiente e rotina, como nas palavras dos autores:

O importante é tornar a antecipação uma rotina e não desistir da expectativa de adesão da criança. Como o efeito da antecipação, a cada dia o contato diário da criança com o ambiente escolar e com seus rituais, que se repetem, vão tornando o cotidiano mais previsível e seu comportamento poderá ir se transformando (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 24).

Criado por Eric Schopler e colaboradores, nos Estados Unidos em 1964, junto ao Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade da

Carolina do Norte, o Programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic Related Communication Handicapped Children*) foi desenvolvido a partir de um projeto de pesquisa, respondendo às necessidades dos indivíduos com autismo e de seus familiares (GIARDINETTO, 2005, LEON; OSÓRIO, 2011).

As técnicas educacionais utilizadas pelo programa compreendem a utilização de informações visuais:

Por estes indivíduos apresentarem dificuldade de organização, de memória e em seu percurso auditivo, o programa apresenta estruturas visuais, envolvendo todo o espaço físico, quadros com horário de atividades, sistema visual de aprendizagem e organização visual dos materiais (GIARDINETTO, 2005, p. 22).

Outra técnica utilizada é o trabalho com rotinas, que são flexíveis e suas estruturas previsíveis, “fornecendo às crianças estratégias para compreender e prever a sequência de eventos que ocorrem no meio em que estão inseridas” (GIARDINETTO, 2005, p. 22)

Desta forma, os pressupostos do programa mostram-se capazes de serem utilizados pelas escolas, principalmente como forma de apoio ao aluno na adaptação ao novo ambiente. Sempre lembrando que, mesmo entre alunos com TEA, as diferenças individuais estão presentes. As estratégias sugeridas devem ser utilizadas levando-se em consideração aquilo que é necessário para cada um, suas preferências, interesses, seu potencial, suas experiências e as competências que ainda precisam ser desenvolvidas.

7 TRANSIÇÃO ESCOLAR: SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS ÀS ESCOLAS

A partir de todo percurso descrito anteriormente, apresenta-se, nesta seção, as sugestões de estratégias de transição elaboradas para as escolas de 1.º a 5.º ano - que podem ser realizadas antes do final do ano letivo - e as estratégias pensadas para as escolas de 6.º ano, construídas em observância às mudanças que trazem ao aluno.

Ponderando a importância da articulação entre as etapas do Ensino Fundamental, como sugere a BNCC, o Currículo Paulista e o Plano Estadual de Educação, as proposições são destinadas para ambas as escolas, prevendo ações específicas a cada uma neste processo.

7.1 Sugestões para as escolas que oferecem Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1.º ao 5.º ano)

7.1.1. Orientação aos familiares

A primeira ação está relacionada ao contato com os familiares do aluno. Considerando a necessidade do trabalho conjunto entre família e escola, ações de orientação devem ocorrer por parte de ambas as escolas, envolvendo os gestores e professores de AEE. A participação da família é essencial a um trabalho integrado, uma vez que dela depende, em grande parte, o vínculo desejável que se estabeleça entre os contextos da casa e da sala de aula (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, OSÓRIO; LEON, 2011, VERDIANI, 2020).

A seguir, apresentam-se, sinteticamente, sugestões de estratégias neste âmbito:

Quadro 7 – Estratégias para orientação aos familiares

(continua)

ESTRATÉGIA: Orientação aos familiares	
AÇÕES	RESPONSÁVEL
-Entrar em contato com os pais e reservar com eles um momento para orientá-los sobre a escola de destino do aluno, trazendo informações como o endereço da escola e outros aspectos de ordem física e estrutural se houver; destacar a importância de procurá-la antes do início do próximo ano letivo;	Gestor escolar (diretor, vice-diretor e/ou coordenador pedagógico)

Quadro 7 – Estratégias para orientação aos familiares

(conclusão)

ESTRATEGIA: Orientação aos familiares	
AÇÕES	RESPONSÁVEL
<ul style="list-style-type: none"> -Informar sobre a existência da Lei n.º 12.764 que garante ao aluno, entre outros, o apoio do profissional especializado; -Sugerir aos familiares levarem à escola do 6.º ano, relatórios de profissionais da saúde que atendem o aluno, para que possam ter acesso a relatos e avaliação de seu desenvolvimento; -Enfatizar aos pais a importância do relato, à escola de destino, de todas as informações sobre as necessidades e particularidades do aluno, bem como a relevância da parceria com a escola; -Dialogar a respeito das mudanças que ocorrerão no 6.º ano e os desafios que poderão trazer ao aluno. 	Gestor escolar (diretor, vice-diretor e/ou coordenador pedagógico)

Fonte: Elaborado pela autora, inspirado nos trabalhos de Belisário Filho; Cunha (2010), Osório; Leon (2011) e Verdiani (2020).

Neste contexto, é imprescindível que os pais desses esses alunos sejam ouvidos, respeitados e acolhidos, pois são eles os responsáveis pelos tratamentos, noites mal dormidas, preocupações com o futuro, envolvendo uma sobrecarga emocional diária que precisa ser considerada.

É muito comum que, ao chegar do final do 5.º ano, a família demonstre insegurança e preocupação quando precisa transferir o filho para uma outra escola, com uma realidade diferente daquela vivida até então. Durante os primeiros anos do E.F., a relação de confiança já foi estabelecida. A partir do 6.º ano, essa relação precisa ser novamente construída e nesse processo a equipe escolar desempenha um papel fundamental.

Desta forma, é essencial que a comunidade escolar receba essa família de modo acolhedor, para que esse vínculo seja reestabelecido. É importante que se transmita segurança e confiança, demonstrando que a escola é um ambiente favorecedor para a aquisição da autonomia, principalmente para aqueles que apresentam maiores prejuízos na área da comunicação (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

Portanto, para que haja êxito na parceria entre a escola e a família, o diálogo e o contato constante são urgentes. Em princípio, logo que os pais procuram a escola para efetivar a matrícula, é essencial que apresentem aos gestores suas dúvidas,

angústias e as necessidades básicas que precisam ser supridas para que o aluno seja bem recebido. Sobre isso, Veridani (2021), afirma que:

A família deve fornecer todas as informações necessárias à escola para que esta consiga traçar um plano de estudo mais acertado para esse aluno, possa compreendê-lo melhor, conhecendo suas capacidades e competências, assim como suas limitações, tendo condições de ofertar ao mesmo, conteúdos pedagógicos necessários para que ele avance em sua escolarização como também para que a inclusão aconteça da melhor forma possível. O diálogo entre escola e família é de extrema importância, principalmente para os primeiros anos das mudanças de etapa em que o discente alcança e mesmo assim, nos anos seguintes esse diálogo continua tendo muito valor tanto para a escola como para a família e conseqüentemente para o próprio aluno (VERDIANI, 2021, p. 30).

Aos gestores cabe demonstrar que a escola atende sua comunidade em uma perspectiva inclusiva. Logo, está aberta a acolher a todos, apresentando sua estrutura, seu funcionamento, o Projeto Político Pedagógico e todos os recursos que estarão disponíveis para melhor atender as necessidades de seus alunos. Deste modo, deixará a família mais segura em relação ao processo de transição, que poderá ser mais harmonioso se esses cuidados forem tomados.

7.1.2. Trabalho de articulação entre as escolas de 5º e de 6º ano

A estratégia consiste em desenvolver um trabalho articulado entre os profissionais das escolas. Tais ações são relevantes à medida que proporciona aos envolvidos com a escolarização do aluno, refletir e planejar as práticas pedagógicas, a serem desenvolvidas de acordo com as necessidades e particularidades de cada estudante.

De acordo com Borges (2020), o trabalho colaborativo visa a qualificação das práticas pedagógicas, ao passo que as ações de articulação ampliam as possibilidades de os alunos terem acesso ao currículo praticado na sala de aula comum. Esta articulação pode ser pensada a partir de ações apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 8 – Estratégias para articulação entre as escolas de 5º e de 6º ano

(continua)

Quadro 8 – Estratégias para articulação entre as escolas de 5º e de 6º ano

ESTRATÉGIA: Ações de articulação entre as escolas de 5º e 6º ano	
AÇÕES	RESPONSÁVEIS
-Os gestores podem destinar um momento de troca entre os profissionais das salas de AEE, da escola do 5.º com a escola do 6.º ano, para que elaborem estratégias que possam beneficiar o aluno em sua adaptação ao novo ambiente.	Gestor escolar (diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico)
-Redigir informações importantes, em forma de relatório, destinado à escola de destino do aluno: “O registro de todos os aspectos, ao longo da escolarização, possibilita subsidiar o planejamento ano a ano e/ou ciclo a ciclo” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p.37) -Planejar, em parceria com professor do AEE da escola do 6º ano, ações que possam auxiliar o aluno a adaptar-se à nova rotina de estudos e ao novo ambiente.	Professor do AEE

Fonte: Elaborado pela autora, inspirado nos trabalhos de Borges (2020) e Belisário Filho; Cunha (2010)

Quando não for possível uma maior aproximação entre os responsáveis pelo AEE, que seja realizado em forma de relatório e enviado a escola de 6.º ano, com o objetivo de facilitar o planejamento das práticas pedagógicas que serão desenvolvidas a partir de então, podendo evitar, com certas ações da escola, que lhe sejam geradas crises de ansiedade já que se tem uma noção das necessidades que esse aluno apresenta.

7.1.3. Estratégias de trabalho que envolverão a troca de escola com apoio do AEE

De acordo com a Nota Técnica-Seesp/GAB/n.º 11/2010 (BRASIL, 2010a), é função do profissional do AEE desenvolver e planejar atividades específicas para os alunos público-alvo da educação especial. Dentre elas estão: estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum e demais profissionais, orientar professores e famílias, desenvolver atividades próprias do AEE de acordo com as necessidades de cada aluno como, por exemplo, trabalhar atividades de vida autônoma e social.

Diante do exposto, sugere-se ao professor do AEE, as seguintes estratégias:

Quadro 9 – Estratégias de trabalho com apoio do AEE

ESTRATÉGIA: Trabalhar antecipadamente algumas questões que envolverão a troca de escola	
AÇÕES	RESPONSÁVEL
-Durante os atendimentos, o professor do AEE poderá dialogar com o aluno sobre as questões que envolverão a troca de escola e, a partir de suas respostas, pensar em estratégias de apoio, considerando o nível de ansiedade que o assunto trará a este aluno; -Entrar em contato com os terapeutas, quando esses acompanhamentos são realizados, a fim de pensar em parcerias, em melhores formas de trabalhar a questão da transição com o aluno. A interlocução com estes terapeutas deverá ser pautada na troca de impressões, relatos e avaliação do desenvolvimento do aluno; -Observar como a autonomia e independência do aluno estão sendo trabalhadas na sala de aula regular e oferecer orientação aos professores e monitores sobre a importância dessa habilidade; -Oferecer apoio aos pais, orientando sobre como podem contribuir com as mudanças que ocorrerão a partir do ingresso no 6.º ano.	Professor do AEE

Fonte: Elaborado pela autora, inspirado nos trabalhos de Borges (2020) e Belisário Filho; Cunha (2010)

O apoio do AEE é de grande relevância nesse processo de transição já que, muitas vezes, o professor especializado acompanha a trajetória escolar do aluno durante essa primeira etapa do Ensino Fundamental e por isso, conhece bem suas dificuldades e potencialidades, desta forma, pode contribuir consideravelmente com o planejamento da escola de 6º ano oferecendo informações essenciais para que a acolhida desse aluno seja realizada de maneira mais adequada.

7.2 Sugestões para as escolas que oferecem Anos Finais do Ensino Fundamental (6.º ano)

Os quadros abaixo foram elaborados considerando as mudanças que ocorrem a partir do 6.º ano e os desafios que poderão trazer aos alunos com TEA.

7.2.1. A estratégia de antecipação e o preparo físico da escola

Por razão da resistência à mudança e preferência por rotinas, (APA, 2014), a própria alteração de trajeto pode ser uma questão a ser superada pelo aluno, bem como a adaptação ao novo prédio (localização de espaços como banheiro, refeitório, portão de entrada e saída), entre outros.

Outra característica do TEA que deverá ser considerada é a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (APA, 2014). Nesta perspectiva, os excessos de ruídos, de odores e de estímulos visuais, podem ser prejudiciais para os alunos.

As sugestões a seguir partem da hipótese de que a antecipação é uma importante função dos lóbulos frontais e que podem estar prejudicadas nas pessoas com TEA, desta forma, a antecipação realizada por outros é uma estratégia significativa (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

Quadro 10 – Estratégias de antecipação e preparo físico da escola

ESTRATÉGIA: Preparar o espaço físico da escola	
AÇÕES	RESPONSÁVEIS
-Atentar-se em relação à localização da sala de aula, que se possível, recomenda-se ser um pouco mais distante de locais com ruídos constantes, como refeitórios e aparelhos que disparam os sinais de entrada, saída, dentre outros, que podem interferir na estabilidade emocional e concentração do aluno; -Obter com a família o máximo de informações possíveis para um bom planejamento das ações da escola e desta forma receber o aluno de maneira mais adequada; -Antes de iniciar as aulas, é imprescindível que o aluno conheça a escola e os espaços que por ele serão utilizados. Para tanto, ao receber a família para efetivar a matrícula, o gestor pode aproveitar o momento para apresentá-los à escola; -Destinar um profissional da escola para novamente mostrar os espaços do prédio ao aluno, no momento em que iniciarem as aulas.	Gestor escolar (diretor, vice-diretor e/ou coordenador pedagógico).
-Sinalizar, com recursos visuais, os espaços mais utilizados como banheiro, refeitórios, sala de aula, biblioteca, entre outros, para facilitar a localização desses ambientes pelo aluno.	Funcionário da escola que o diretor indicar
-Evitar excesso de estímulos visuais, principalmente no interior da sala de aula.	Professores da sala de aula regular

Fonte: Elaborado pela autora, inspirado no DSM-V (APA, 2014) e Belisário Filho; Cunha (2010)

As ações elencadas foram elaboradas considerando os apontamentos realizados por Belisário Filho e Cunha (2010). Esses autores, baseados em explicações da Teoria da Mente e da Função Executiva, sugerem a antecipação como uma das estratégias a serem utilizadas para com alunos com TEA.

A rotina e o apoio visual são estratégias utilizadas no programa TEACCH, que valoriza a rotina no trabalho com crianças com TEA, considerando as dificuldades que têm com o planejamento e com as consequências decorrentes das alterações nas funções executivas. O aspecto visual é um dos princípios das atividades na perspectiva do TEACCH, pois pode diminuir a ansiedade do aluno ao propiciar a compreensão quase que imediata, evitando sua desorganização e, conseqüentemente, a manifestação de comportamentos disruptivos. (DALANESI, 2021)

7.2.2. Apoio com a organização e adaptação à nova rotina escolar

Considerando que o aluno com TEA pode apresentar déficit de linguagem, na reciprocidade socioemocional, nos comportamentos comunicativos não verbais e na atenção compartilhada; dificuldade em envolver-se com os outros e compartilhar ideias e sentimentos, assim como para desenvolver, manter e compreender relações sociais (APA, 2014); a troca de aula e de professores em curto período de tempo, maior número de componentes curriculares e o contato com colegas ainda desconhecidos, poderão se tornar grandes desafios para esses alunos.

Desta forma, sugere-se que o aluno receba auxílio de um profissional de apoio ou do AEE para organiza-se e adaptar-se à nova dinâmica da escola do 6º ano. As ações voltadas para esse apoio estão descritas no quadro a seguir:

Quadro 11 – Auxílio com a organização e adaptação à nova rotina escolar

(continua)

ESTRATÉGIA: Auxiliar o aluno com a organização e adaptação a nova rotina	
AÇÕES	RESPONSÁVEIS
-Antecipar a rotina escolar, informando ao aluno sobre o que irá acontecer durante o período de aula. Poderá ser utilizado um apoio visual para amparar a antecipação da rotina;	Professor do AEE ou profissional de apoio

Quadro 11 – Auxílio com a organização e adaptação à nova rotina escolar

(conclusão)

ESTRATÉGIA: Auxiliar o aluno com a organização e adaptação a nova rotina	
AÇÕES	RESPONSÁVEIS
-Auxílio com a organização dessa nova rotina por um profissional especializado, como determina a Lei Federal n.º 12.764/12 ou com ajuda do professor do AEE.	Professor do AEE ou profissional de apoio
-Destinar, principalmente nos primeiros dias de aula, momentos de troca entre alunos, que favoreçam a proximidade entre eles, oportunizar trabalhos em grupos, dinâmicas e atividades que os estimulem a se conhecerem melhor, incentivar o acolhimento, o respeito mútuo e a valorização de todos; -Atentar-se para a disposição de carteiras, de modo que o aluno observe seus pares, é mais eficaz do que a disposição da turma em fileiras.	Professores da sala de aula regular

Fonte: Elaborado pela autora, inspirados no DSM-V (APA, 2014), Belisário Filho; Cunha (2010) e Borges (2020)

Além dos autores citados, as sugestões elaboradas foram pensadas a partir dos estudos de Dias-da-Silva (1997) - que traz em seu estudo questões acerca da transição -, Borges (2020) - que aborda o trabalho específico do AEE - e Orrú (2019) que traz, entre outras reflexões, a possibilidade de construir práticas que não tenham em si a marca da exclusão.

Relevante afirmar que, embora com o mesmo diagnóstico, as necessidades variam consideravelmente entre uma pessoa e outra. Cada aluno é único e apresenta suas particularidades, que devem ser conhecidas e avaliadas no momento do planejamento de ações.

7.2.3. Práticas pedagógicas variadas e novas demandas ao aluno a partir do 6º ano

O quadro a seguir foi elaborado ponderando que a variação de posturas pedagógicas entre professores, a exigência de mais autonomia, maturidade e independência por parte do aluno, a relação professor/aluno mais distante e a falta de conhecimento sobre o TEA por parte da equipe escolar, podem se tornar grandes desafios para o êxito e continuidade dos estudos destes alunos.

Diante do exposto, sugere-se algumas ações que visam acolher o aluno de maneira mais efetiva e tornar as práticas pedagógicas mais consistentes.

Quadro 12 – Práticas pedagógicas mais acolhedoras e consistentes

ESTRATÉGIA: Práticas pedagógicas mais acolhedoras e consistentes	
AÇÕES	RESPONSÁVEIS
<p>-Antecipar o que se espera do aluno nas tarefas escolares, evitando o sentimento de insegurança;</p> <p>-Buscar aproximar-se do aluno, estabelecendo com ele uma relação de confiança;</p> <p>-Participação mais efetiva na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da escola.</p>	Professores da sala de aula regular
<p>-As estratégias de acolhimento e adaptação do aluno com TEA devem ser pensadas em colaboração com todos os profissionais da escola, em especial o professor do AEE e os professores da sala regular que devem trabalhar de maneira articulada para que juntos consigam oferecer um ensino que atenda às necessidades do aluno.</p>	Professores da sala regular e professor do AEE
<p>-Os professores da sala regular precisam ter informação sobre o aluno que irá receber, suas necessidade e particularidades. Informações a respeito de como lida com a frustração, com o barulho excessivo, como é sua interação, quais são seus interesses, são informações relevantes ao seu planejamento.</p>	Coordenador pedagógico e/ou professor do AEE
<p>-A falta de conhecimento sobre o TEA pela comunidade escolar pode comprometer a qualidade do ensino oferecido ao aluno, por isso, é importante que o gestor possibilite momentos de troca entre o profissional do AEE e os demais profissionais, para que sejam orientados sobre aspectos do TEA. É preciso que a comunidade escolar conheça seu aprendiz, suas particularidades, para melhor compreendê-lo.</p>	Gestor escolar (diretor, vice-diretor e/ou coordenador pedagógico)
<p>-Desenvolver com os professores um trabalho de sensibilização acerca das dificuldades que a transição pode trazer ao aluno e buscar coletivamente soluções para que esses desafios sejam superados, sendo a inconsistência nas ações pedagógicas, um desses desafios.</p>	Coordenador pedagógico

Fonte: Elaborado pela autora, inspirado em Belisário Filho; Cunha (2010), Borges (2020), Dias-da-Silva (1997) e Orrú (2019).

Todas as sugestões de trabalho aqui descritas, segundo as análises realizadas, podem favorecer uma transição mais adequada para os alunos com TEA, quando encerram o 5.º ano e precisam passar pela transição. É preciso reafirmar a necessidade de uma articulação entre as escolas para que ações sejam pensadas e efetivadas no sentido de amenizar possíveis barreiras que possam impedir o sucesso e a continuidade da escolarização do aluno. Esse trabalho é importante, dentre outros motivos aqui já elencados, para que se ofereça ao aluno com TEA o que está disposto na legislação e nos documentos oficiais.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

A idealização deste Produto emergiu a partir da vivência da pesquisadora enquanto professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola municipal que atende alunos até o 5.º ano. Ao final de cada ano letivo, os alunos que encerram a primeira etapa do Ensino Fundamental, são automaticamente transferidos para o 6.º ano em escolas administradas pelo estado.

Consciente das diferenças existentes entre essas duas etapas educacionais, a pesquisadora percebeu que não há um olhar detalhado com a questão da transição ao aluno com TEA. Tal fato sempre foi motivo de inquietação, uma vez que diferenças substanciais observadas entre as escolas de 5.º e 6.º ano podem causar impactos negativos na escolarização desses estudantes, se não pensadas com atenção.

Vale ressaltar que a preocupação que envolve a transição, apontada pela pesquisadora, é também observada nos envolvidos com a escolarização desses estudantes: familiares, professores e demais profissionais. A partir da necessidade de se pensar em ações que favoreçam um processo de transição mais adequado ao aluno com TEA, é que surgiu a motivação para a elaboração deste estudo, que resultou em um produto educacional. O Produto trata-se de um guia, pensado para gestores e professores que trabalham com estudantes com diagnóstico de TEA e que estão em fase de transição no Ensino Fundamental.

Para a construção deste guia, foi preciso compreender aspectos fundamentais que envolvem o TEA, que englobam as reformulações terminológicas e de critérios sofridas com o passar do tempo, o diagnóstico controverso e as características gerais do transtorno.

De tudo que a literatura trouxe, para a realização desse produto, adotou-se a nomenclatura TEA por ser a mais atual, verificada no DSM-V. Observou-se que a maioria dos autores, tais como Orrú (2019), Wuo, Yaedu e Wayszceyk (2019), Belisário Filho e Cunha (2010), Schmidt (2014) e Bacarin (2020) utilizam o DSM para compreender quais são os critérios utilizados pelos médicos para diagnosticarem o TEA, ou seja, quais são as características que a criança deve apresentar para que seja ou não diagnosticadas com o transtorno.

Nesta perspectiva, utilizou-se o mesmo manual para descrever e analisar como o TEA é definido e analisar, com base nas características descritas pelo DSM-V, quais seriam as possíveis dificuldades que os alunos com esse diagnóstico poderiam

encontrar no processo de transição, na ausência de suportes adequados às suas necessidades.

Logo, compreende-se o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento, que encontra-se caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em diversos contextos, incluindo prejuízos na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação e em habilidades que envolvem manter e compreender relacionamentos. Além desses fatores, há presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (APA, 2014)

No que tange especificamente ao processo de transição, este é tido como um fenômeno educacional, carregado de mudanças consideráveis, que incluem desde espaço físico até práticas pedagógicas variadas, marcado por uma ruptura que pode ser responsável, dentre outros, pela reprovação ou evasão escolar. A transição pode ser considerada um desafio aos estudantes, no entanto, é possível ser transcorrida a depender do trabalho pedagógico realizado (BORGES, 2015; DIAS-DA-SILVA, 1997; HAUSER, 2007; MANSUTTI *et al.*, 2007; UNICEF, 2018).

Uma das respostas possíveis a fim de se evitar essa ruptura é desenvolver ações de articulação entre as escolas estaduais e municipais, buscando minimizar as possíveis dificuldades identificadas no processo. Desta forma, a transição requer um planejamento integrado a fim de se evitar obstáculos aos alunos que mudam de uma rede para outra para finalizar o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017; SÃO PAULO, 2019; SÃO PAULO, 2016).

Aos estudantes com TEA, em virtude das especificidades advindas do transtorno - prejuízos funcionais nas áreas da comunicação interação social e comportamento - algumas questões podem ser ainda mais complexas, considerando todas as mudanças que ocorrerão e as demandas trazidas pela nova rotina escolar.

Diante do exposto, em busca de se pensar em estratégias favoráveis aos alunos com TEA, a fim de amenizar os impactos que a transição pode trazer, propõem-se ações que vislumbrem caminhos para uma melhor articulação entre as escolas de 5.º e 6.º ano que atendem esses alunos.

Com toda a mudança de rotina, é comum que alunos com TEA apresente manifestações de inflexibilidade. Reações como movimentos corporais repetitivos, indiferença em relação a apelos, recusa-se em desloca-se, entre outros, são esperadas quando há uma importante alteração em sua rotina (BELISÁRIO FILHO;

CUNHA, 2010). A literatura apontou, ainda, que pessoas com TEA apresentam prejuízos nas Funções Executivas, sendo estas a que permitem utilizar estratégias adequadas para se alcançar um objetivo. Neste âmbito, algumas preposições foram pensadas, por meio da utilização da antecipação como uma ferramenta a ser utilizada com alunos com TEA (FILHO, CUNHA, 2010).

A rotina e o apoio visual são estratégias inspiradas no Programa TEACCH, que valoriza a rotina no trabalho com crianças com TEA, tendo em vista as dificuldades que tem com o planejamento e com as consequências decorrentes das alterações nas Funções Executivas (OSÓRIO; LEON, 2011, GIARDINETTO, 2005). Ressalta-se que não se pretende sugerir, na íntegra, um modelo de trabalho, mas apresentar a possibilidade de uso de algumas estratégias e características do programa que possam beneficiar o estudante com TEA.

8.1 Título do Produto

Transição escolar: estratégias de articulação entre escolas do Ensino Fundamental junto ao aluno com TEA.

8.2 Público-Alvo

É destinado aos profissionais da educação, em especial gestores e professores, que atuam junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em fase de transição do 5.º para o 6.º ano do Ensino Fundamental.

8.3 Resumo do Produto

Pretende-se, com o desenvolvimento deste material, colaborar com os envolvidos na escolarização desses estudantes, em um momento que pode ser considerado desafiador. A proposta é trazer sugestões de ações que possam contribuir para uma maior articulação entre as escolas, bem como, apontar caminhos com estratégias que possam proporcionar aos estudantes com TEA um processo de transição mais adequado, minimizando possíveis prejuízos em seu processo de aprendizagem e continuidade nos estudos.

Toda a fundamentação teórica, sugestões e orientações são oriundas de pesquisa científica, que buscou responder quais são os desafios e dificuldades que os alunos com TEA podem encontrar no momento de transição entre o 5.º e o 6.º ano, considerando as diferenças marcantes entre essas duas etapas do ensino.

O material será disponibilizado à Secretaria Municipal de Educação do município de atuação da pesquisadora, em formato impresso e digital, podendo ser livremente reproduzido e utilizado como um material de suporte para professores e gestores que sentirem a necessidade de propiciar uma transição mais adequada aos alunos com TEA.

Concomitantemente à entrega do material, a pesquisadora se dispõe a orientar os gestores, professores de AEE e professores de 5.º e 6.º ano de duas escolas da rede municipal, sendo uma delas a de atuação da própria pesquisadora e a outra de 6.º ano. Após a formação, será sugerida a aplicabilidade do produto entre as referidas escolas, sendo, após a aplicação, avaliado e reformulado se necessário. A utilização das sugestões é destinada especificamente a uma determinada época do ano, ou seja, entre o final e o início do ano letivo escolar, que geralmente se dá nos meses de dezembro e janeiro.

Vale ressaltar que se trata de sugestões de estratégias, pois cada contexto é único, assim como cada estudante. As propostas trazidas poderão contribuir mais ou menos com cada realidade, portanto, sua aplicabilidade é flexível, podendo as estratégias serem utilizadas em seu todo ou em parte. Se o material produzido, em si, puder alertar sobre a importância da articulação e da necessidade de um planejamento maior das escolas para atender os alunos com TEA, de certa forma terá contribuído.

8.4 Diagnóstico local

Espera-se que o produto desenvolvido seja utilizado tanto nas escolas de Ensino Fundamental que atendem até o 5.º ano, como nas escolas que recebem os alunos a partir do 6.º ano. O foco do produto são os alunos do 5.º ano, diagnosticados com TEA e que serão, ao final do ano letivo, transferidos para o 6.º ano em escolas administradas pelo estado.

O município em que a pesquisadora atua é de médio porte, localizado na região central do Estado de São Paulo, há 296 quilômetros da capital, com aproximadamente

151.881 habitantes. Segundo documento disponível no site da prefeitura, a rede municipal é responsável por aproximadamente 11 mil alunos, distribuídos em 20 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's). Das 20 (vinte) unidades escolares, 19 (dezenove) são Escolas Municipais de Ensino Fundamental de 1.º ao 5.º ano e apenas uma delas atende a partir do 6.º ano. De acordo com o Plano Municipal de Educação, são 13 as escolas da rede pública estadual que atendem os anos finais do Ensino fundamental, ou seja, a partir do 6.º ano e o Ensino Médio.

Apesar da proposta indicar um trabalho inicial entre duas escolas do município em questão, o material desenvolvido pode ser utilizado por qualquer rede municipal ou estadual que tenha interesse na temática.

8.5 Proposta de alteração do contexto

Esse Produto surge da necessidade de realizar ações de articulação entre as escolas que oferecem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental com aquelas que oferecem os Anos Finais, uma vez que a transição entre essas etapas é um processo exigente e complexo que afeta diretamente o estudante, sua família e todos aqueles que fazem parte do seu dia a dia, como professores, terapeutas, dentre outros, sendo necessários ajustes para a adaptação do aluno com TEA a nova rotina do 6.º ano.

De maneira geral, a oferta dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental fica sob responsabilidade dos municípios e, dos anos finais, pelo Estado, o que resulta em um distanciamento entre as escolas. As mudanças que ocorrem a partir do 6.º ano são consideráveis, que envolvem desde a estrutura física, como a própria troca de escola, até a organização didática, quantidade de professores, de componentes curriculares, de construção de novos laços de amizade. Todo esse processo exige do aluno maior autonomia, maturidade, organização, dentre outros, podendo ocasionar uma ruptura em seu processo educacional.

O êxito da transição desses estudantes dependerá da disponibilidade e da qualidade das estratégias utilizadas pela escola, portanto, antecipar as dificuldades que possam surgir, reconhecer as necessidades de apoio e colocar em prática ações pensadas a partir dessas necessidades, são condições essenciais para que o processo de transição tenha possibilidades de êxito.

8.6 Objetivos do Produto

Espera-se com esse guia, minimizar as consequências negativas que o processo de transição pode causar na escolarização dos alunos com TEA, oferecendo sugestões de estratégias que favoreçam um percurso mais harmonioso entre as duas etapas da Educação Básica.

Para tanto os objetivos desse material consiste em fornecer subsídios aos gestores e professores acerca das características que envolvem o TEA, as questões principais que envolvem o processo de transição e contribuir, através de sugestões de ações, para que a transição do 5.º para o 6.º ano desses alunos seja realizada de maneira mais humanizada.

8.7 Metodologia do Produto

O objetivo dessa seção é explicitar o percurso do desenvolvimento do Guia Didático, que ocorreu por meio das seguintes etapas:

Etapa 1 – levantamento dos estudos relativos à temática: inicialmente buscou-se levantar referenciais teóricos que discutissem a questão do TEA em relação com a transição escolar no Ensino Fundamental, no entanto, não foram identificados estudos específicos acerca do assunto. Diante da escassez de referenciais, decidiu-se por dividir a busca em partes, isto é, em estudos que abordassem o TEA em sua etiologia e principais características e estudos que envolvessem a transição escolar.

Etapa 2 – nesta etapa realizou-se uma investigação em documentos oficiais e leis que abordassem a problemática da transição no Ensino Fundamental.

Etapa 3 – após o levantamento dos materiais, foi realizada uma leitura exploratória dos estudos encontrados e descartados aqueles que não apresentavam similaridades aos objetivos desta pesquisa, tais como aqueles voltados para outras áreas, como medicina, estatística, dentre outras.

Etapa 4 – análise crítico-reflexiva acerca dos estudos selecionados para composição da pesquisa e conseqüentemente do Produto Educacional desenvolvido.

Etapa 5 – com todo referencial teórico analisado, identificou-se as dificuldades que os alunos com TEA podem encontrar ao ingressarem no 6.º ano, de forma a sugerir ações. Foram consideradas estratégias do modelo educacional TEACCH,

aliadas a explicações da Teoria da Mente e da Função Executiva, que se pautam na antecipação como uma ferramenta a ser utilizada com alunos com TEA.

Etapa 6 – elaboração das proposições e organização das estratégias e ações.

Etapa 7 – revisão ortográfica, gramatical e diagramação do produto.

Etapa 8 – entrega do produto à Secretaria de Educação do município (impresso e digitalmente) e disponibilização da pesquisadora em orientar gestores e professores para melhor aplicabilidade do Produto.

8.8 Desenho do Produto


Além dos elementos pré-textuais, o conteúdo do material está dividido em três partes, sendo a primeira “As características do TEA”, que descreve as singularidades típicas deste transtorno; a segunda “A transição escolar e suas demandas ao aluno com TEA”, que analisa como documentos oficiais e estudiosos compreendem o processo de transição, apontando as demandas que este momento acarreta ao aluno; e a terceira parte “TEA e transição: caminhos e práticas possíveis”, aborda uma síntese da fundamentação teórica das ações sugeridas neste material e finalmente apresenta as sugestões de ações para as escolas de 5º ano e de 6º ano.

As figuras a seguir ilustram algumas partes do material:

Figura 2 – Capa do Guia Educacional



Figura 3 – Apresentação



APRESENTAÇÃO

Este Guia é fruto da pesquisa intitulada "Transição no Ensino Fundamental: um olhar mais humanizado para o aluno com TEA". Trata-se de um produto educacional elaborado no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -UNESP.


É destinado aos profissionais da educação, em especial gestores e professores, que atuam junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em fase de transição do 5.º para o 6.º ano do Ensino Fundamental.

O objetivo é fornecer subsídios no que se refere ao TEA e questões centrais que envolvem o processo de transição desses alunos, contribuindo, por meio de sugestão de estratégias, para que esse momento se efetive de maneira mais humanizada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Paulista e o Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo trazem a importância da articulação entre todas as etapas da educação, sobretudo na passagem do 5.º para o 6.º ano. Por esse motivo este material destaca a necessária articulação entre as escolas, pois a transição envolve um processo complexo, cujas mudanças exigem ajustes em relação à nova rotina dos alunos com TEA.


As mudanças que se verificam no 6.º ano abrangem a estrutura física escolar, a organização didática, a quantidade de componentes curriculares e de professores e o desenvolvimento de novos laços de amizade. Essas alterações, caso os alunos com TEA não estejam suficientemente amparados, podem ocasionar uma ruptura em seu processo educacional, colocando em risco seu desenvolvimento e a continuidade dos estudos.

O material está dividido em três partes, sendo a primeira "As características do TEA", que descreve as singularidades típicas deste transtorno; a segunda "A transição escolar e suas demandas ao aluno com TEA", analisa como documentos oficiais e estudiosos compreendem o processo de transição, apontando as demandas que este momento acarreta ao aluno; e a terceira parte "TEA e transição: caminhos e práticas possíveis", aborda uma síntese da fundamentação teórica das ações sugeridas neste material e finalmente apresenta as sugestões de ações para as escolas de 5º ano e de 6º ano.



4

Figura 4 – Capítulo 1



1 AS CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA


O objetivo de se conhecer as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é melhorar as intervenções e estratégias pedagógicas, de modo que o aluno possa aprender, progressivamente, de forma independente. As oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola podem contribuir com a ampliação do repertório da criança, pois é neste lugar que ela convive com o outro, que é diferente dela, que aprende a compartilhar, a ouvir, a brincar com o outro.

Através da compreensão das singularidades típicas do TEA e da forma de aprender de cada um, é que se começa a vislumbrar caminhos possíveis para a escolarização desses alunos. É preciso que a escola desenvolva práticas pedagógicas que considerem cada estudante como único, que respeitem seus tempos de desenvolvimento de habilidades e de construção de conhecimento.

Na literatura, verifica-se que a maioria dos autores utiliza a descrição do TEA presente no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) da American Psychiatric Association, que classifica os transtornos mentais e seus critérios de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID). Tanto o DSM quanto a CID são os dois principais manuais psiquiátricos que embasam os laudos médicos. A CID é uma publicação oficial ligada à Organização Mundial da Saúde (ONU) adotada pelos países membros, incluindo o Brasil. O DSM é relacionado à Associação Americana de Psiquiatria (APA), dos Estados Unidos. (HERADÃO, 2020; APA, 2014).


Em 2013, a APA publicou a 5ª edição do DSM, que incluiu mudanças substanciais nos critérios de diagnósticos para os transtornos globais do desenvolvimento, extinguindo essas classificações e estabelecendo uma única: o Transtorno do Espectro Autista. Atualmente o TEA é entendido como um transtorno do neurodesenvolvimento (ORRÚ, 2020).

As manifestações do transtorno variam bastante e dependem da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica, por isso o uso do termo espectro. No DSM-V, o TEA encontra-se caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social em diversos contextos, incluindo prejuízos na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação e em habilidades que envolvem manter e compreender relacionamentos. Além disso, há presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014).



6

Figura 5 – Capítulo 2



2 A TRANSIÇÃO ESCOLAR E SUAS DEMANDAS AO ALUNO COM TEA

Entre as etapas da Educação Básica no Brasil, as transições acontecem principalmente em três momentos: a passagem da Educação Infantil para o 1.º ano do Ensino Fundamental, a transição do 5.º para o 6.º ano e, finalmente, do último ano do Ensino Fundamental (9.º ano) para o Ensino Médio.

Sobre essa questão, a BNCC reafirma o Parecer CNE/CEB n.º 11/2010 que aponta a necessidade de apoio aos alunos nesse processo. Define que é preciso realizar adaptações e articulações tanto no 5.º quanto no 6.º ano, evitando a ruptura do processo de aprendizagem e garantindo maiores condições de êxito. Entre as duas fases do ensino é preciso assegurar ao educando um percurso contínuo de aprendizagem para que se promova uma maior integração entre elas. Ao ingressarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os alunos encontram desafios mais complexos, especialmente no que se refere à apropriação de uma nova lógica de organização das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2010b).

O Currículo Paulista esclarece que o Ensino Fundamental é a etapa mais extensa da Educação Básica. Ao longo desse tempo, os estudantes perpassam mudanças físicas, cognitivas, afetivas, sociais e emocionais que impõem desafios à elaboração de currículos que favoreçam a superação de rupturas, especialmente entre a passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. O documento aponta para a importância de um trabalho articulado que assegure a continuidade dos estudos dos alunos (SÃO PAULO, 2019).

O Plano Estadual de Educação, Lei n.º 16.279 de 08 de julho de 2016, apresenta como uma de suas estratégias para articulação da passagem do 5.º para o 6.º ano: “2.2. Coordenar o alinhamento entre as redes públicas estadual e municipais em relação aos currículos, em especial na articulação da passagem do 5.º (quinto) ao 6.º (sexto) ano, assegurando aos alunos percurso escolar harmonioso” (SÃO PAULO, 2016, p. 1).

Ao analisar os referidos documentos, observa-se uma preocupação em esfera nacional e estadual com o processo de transição no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, espera-se, com este material, colaborar com ações práticas que busquem maior articulação entre as escolas, no sentido de assegurar uma passagem mais humanizada entre o 5.º e o 6.º ano para os alunos com TEA.

Abrantes (2008) explica que nem todas as crianças e adolescentes respondem igualmente às novas exigências da transição em um espaço curto de tempo. As possíveis dificuldades sentidas nesse novo ciclo podem gerar inibições e ansiedade, podendo resultar em insucesso, marginalização, resistência e abandono escolar.

8





Figura 6 – Capítulo 3



3 TEA E TRANSIÇÃO: CAMINHOS E PRÁTICAS POSSÍVEIS

Com toda a mudança de rotina, a partir do 6.º ano, é comum que alunos com TEA apresentem manifestações de inflexibilidade. Reações como movimentos corporais repetitivos, indiferença em relação a apelos, recusa a deslocamentos, entre outros, são esperados quando há uma importante alteração em sua rotina (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010). A literatura apontou, ainda, que pessoas com TEA apresentam prejuízos nas Funções Executivas, sendo estas a que permitem utilizar estratégias adequadas para se alcançar um objetivo. Neste âmbito, algumas proposições foram pensadas, por meio da utilização da antecipação, como uma estratégia a ser utilizada com alunos com TEA (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

A rotina e o apoio visual são utilizadas com base no método TEACCH, que valoriza a rotina no trabalho com crianças com TEA, tendo em vista as dificuldades que têm com o planejamento e com as consequências decorrentes das alterações nas Funções Executivas, (LEON; OSÓRIO, 2011; GIARDINETTO, 2005). Ressalta-se que não se pretende sugerir, na íntegra, um modelo de trabalho, mas apresentar a possibilidade de uso de algumas estratégias e características do programa que possam beneficiar o estudante com TEA.

Outro aspecto relevante é a importância da participação da família nesse processo. É fundamental que os familiares sejam ouvidos, respeitados e acolhidos, pois são responsáveis pelos tratamentos e cuidados, o que gera uma sobrecarga emocional que precisa ser considerada. Além disso, “A participação dos pais, é fundamental, uma vez que deles depende, em grande parte, a ponte, desejável que se estabeleça, entre os contextos de casa e da escola” (LEON; OSÓRIO, 2011, p. 275).

Os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) poderão ter um papel de grande importância nessa articulação entre as escolas e a família, buscando apoio de terapeutas, sugerindo estratégias que possam proporcionar ao aluno uma transição mais adequada, de modo a facilitar sua adaptação a nova rotina. Segundo a Nota Técnica-Seep/GAB/ n.º 11/2010, é uma das funções do professor de Atendimento Educacional Especializado estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais, estabelecer articulação com professores da sala regular e demais profissionais da escola, bem como orientar as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades e promover sua autonomia e participação. (BRASIL, 2010a).

Outras sugestões foram pensadas a partir dos estudos de Dias-da-Silva (1997) que aborda, em sua pesquisa, questões acerca da transição, Borges (2020), que aponta o trabalho específico do AEE e Orró (2019), que traz, entre outras, reflexões sobre a possibilidade de construir práticas que não tenham em si a marca da exclusão.

11






Figura 7 – Sugestões de trabalho para escolas de 5.º ano

3.1 SUGESTÕES DE TRABALHO PARA AS ESCOLAS DE 5.º ANO

**ESTRATÉGIA 1:
Orientação aos familiares**

AÇÕES

Responsável: Diretor, vice diretor e/ou coordenador pedagógico

- Entrar em contato com os pais e reservar com eles um momento para orientá-los sobre a escola de destino do aluno, trazendo informações como o endereço da escola e outros aspectos de ordem física e estrutural se houver; destacar a importância de procurá-la antes do início do próximo ano letivo;
- Informar sobre a existência da Lei n.º 12.764 que garante ao aluno, entre outros, o apoio do profissional especializado;
- Enfatizar aos pais a importância do relato, à escola de destino, de todas as informações sobre as necessidades e particularidades do aluno, bem como a relevância da parceria com a escola;
- Sugerir aos familiares levarem à escola do 6.º ano relatórios de profissionais da saúde que atendem o aluno, para que possam ter acesso a relatos e à avaliação de seu desenvolvimento;
- Dialogar a respeito das mudanças que ocorrem no 6.º ano e os desafios trazidos ao aluno.

Fonte: Elaborado pela autora, inspirado nos trabalhos de Belisário Filho; Cunha (2010), Osório; Leon (2011) e Verdiani (2020).

13

Figura 8 – Sugestões de trabalho para escolas do 6.º ano

3.2 SUGESTÕES DE TRABALHO PARA AS ESCOLAS DE 6.º ANO

As sugestões de trabalho a seguir foram elaboradas considerando as mudanças que ocorrerão a partir do 6.º ano, os desafios que poderão trazer aos alunos com TEA, bem como, as estratégias e ações que podem ser utilizadas a partir das dificuldades apontadas.

**ESTRATÉGIA 1:
Antecipação de ações e preparo do espaço físico da escola**

AÇÕES

Responsável: Gestor escolar (diretor, vice-diretor e/ou coordenador pedagógico)

- Atentar-se em relação à localização da sala de aula, que se possível, recomenda-se ser um pouco mais distante de locais com ruídos constantes, como refeitórios e aparelhos que disparam os sinais de entrada, saída, dentre outros, que podem interferir na estabilidade emocional e concentração do aluno;
- Obter com a família o máximo de informações possíveis para um bom planejamento das ações da escola e assim receber o aluno de maneira mais adequada;
- Antes de iniciar as aulas, é imprescindível que o aluno conheça a escola e os espaços que por ele serão utilizados. Para tanto, ao receber a família para efetivar a matrícula, o gestor pode aproveitar o momento para apresentá-los à escola;
- Destinar um profissional da escola para novamente mostrar os espaços do prédio ao aluno, no momento em que iniciarem as aulas.

Responsável: Funcionário da escola indicado pelo diretor

- Sinalizar, com recursos visuais, os espaços mais utilizados como banheiro, refeitórios, sala de aula, biblioteca, entre outros, para facilitar a localização desses ambientes pelo aluno;
- Apresentar novamente ao aluno, os espaços da escola mais utilizados pelos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora, inspirado no DSM-V (APA, 2014) e Belisário Filho; Cunha (2010)

16

Figura 9 – Considerações finais



A parte gráfica do produto foi elaborada no aplicativo⁴ Canva e pode ser acessado na íntegra através do link: <https://simoneorlandi4.wixsite.com/produto-educacional>

⁴ Disponível em: <https://www.canva.com/>

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou responder duas questões principais: quais são os desafios e dificuldades que os alunos com TEA podem encontrar no momento de transição do Ensino Fundamental? Quais estratégias as escolas podem utilizar para amenizarem os impactos negativos que a transição pode trazer aos alunos TEA?

Tais questões emergiram a partir da vivência da pesquisadora enquanto professora de AEE, de uma escola municipal de Ensino Fundamental, que sentiu a necessidade de estratégias mais sistemáticas de apoio ao aluno com TEA durante a passagem do 5.º para o 6.º ano, considerando que há diferenças substanciais entre as duas etapas do ensino. Ademais, este estudo se propôs a identificar as dificuldades que esses alunos possam encontrar ao serem transferidos para as escolas de 6.º ano, chamar a atenção para a necessidade de um olhar mais humanizado e, sobretudo, sugerir ações que possam minimizar os impactos negativos que o processo de transição pode trazer na escolarização desses estudantes.

Como resultado, averiguou-se que o TEA é a mais nova nomenclatura adotada pelo DSM, material comumente utilizado para descrever as características do transtorno. Relacionando essas características com as demandas da transição, foi possível identificar que este processo demanda do aluno o domínio de situações para as quais ainda não possa estar preparado. Os novos desafios podem se converter em obstáculos, caso não seja dada a devida atenção, tais como a troca de escola, a necessidade de refazer laços de amizade, a quantidade maior de professores e componentes curriculares, entre outros.

Em análise dos documentos oficiais mais atuais como a BNCC, o Currículo Paulista e o Plano São Paulo, notou-se um alinhamento quando abordam a questão da transição, enfatizando a necessidade de articulação entre as diferentes etapas do ensino, de modo que a transição não seja responsável por rupturas no processo de escolarização dos alunos. Portanto, as mudanças que ocorrem a partir do 6.º ano precisam ser observadas com atenção por toda a comunidade escolar para que não se torne motivo de retenção ou de evasão escolar aos estudantes com TEA.

Considerando a necessidade de trazer sugestões de ações que contemplassem as necessidades identificadas, elaborou-se um Produto, em formato de Guia Educacional, com sugestões de estratégias que visam ações de articulação

entre as escolas que oferecem as diferentes etapas do Ensino Fundamental, como ressaltam os documentos oficiais analisados.

O Guia é destinado a todos os envolvidos com a escolarização dos alunos com TEA. Uma vez que o processo de transição exige um alinhamento entre vários atores, as estratégias foram pensadas a partir da contribuição de alguns autores que tratam sobre a importância da parceria entre escola e família, do trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos e da necessidade de um planejamento que atenda às necessidades de cada aluno. Tais estratégias se mostram imprescindíveis para o favorecimento da escolarização dos alunos com TEA incluídos na rede regular.

As estratégias voltadas a esses estudantes foram elaboradas a partir das explicações sobre o funcionamento da Função Executiva, das contribuições sobre a Teoria da Mente e do Programa TEACHH. Tais teorias trouxeram caminhos para que se pudesse compreender as dificuldades que o aluno com TEA pode apresentar por estar em um ambiente novo, exigindo uma adaptação que demanda um planejamento voltado à suas especificidades.

O Guia trouxe alguns caminhos que podem ser trilhados, tratando-se de um material flexível, podendo ser utilizadas todas ou apenas algumas de suas sugestões. Um ponto a ser destacado é que as estratégias foram pensadas para um momento específico da escolarização do estudante, ou seja, no contexto da passagem do 5.º para o 6.º ano, logo, as ações devem ser desenvolvidas no final de um ano letivo, quando o aluno ainda está no 5.º ano e continuar no início do próximo ano, quando o aluno inicia o 6.º em outra escola.

O Produto Educacional não foi validado justamente pelo fato de ter sua aplicação atrelada a um momento específico do calendário que não coincidia com o tempo destinado à finalização desta pesquisa. No entanto, por se tratar de sugestões que dependem de cada contexto para serem mais ou menos úteis, pode ser utilizado como um material de apoio e/ou consulta para o enriquecimento do planejamento de ações das escolas, que visam receber os alunos com TEA de forma mais adequada e acolhedora.

Para futuros estudos, uma investigação mais próxima de como se dá esse processo complexo de transição para os alunos com TEA poderá trazer novas e mais assertivas respostas, considerando que possivelmente essa problemática não é restrita à realidade desta pesquisadora e, por isso, pode ser interessante para outros autores que buscam debruçar-se sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

- ABI-HABID, P. C. As políticas públicas na área da Educação para a criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *In: Borges, A.; Nogueira, M. (org.). O aluno com autismo na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2018. p. 137-159.
- ABRANTES, P. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. **Revista Interações**, v. 1, n. 1, p. 25-53, 2005. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/281>. Acesso em: 04 jan. 2022.
- ABRANTES, P. Causas e consequências da distância entre ciclos do ensino básico. *In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. Anais [...]*. Lisboa: Universidade Nova Lisboa, 2008. Disponível em: <http://associacaoportuguesasociologia.pt/vicongresso/pdfs/121.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2022.
- ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A Popularização Diagnóstico Autismo: uma Falsa Epidemia?. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. 40, e180896, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896>. ISSN 1982-3703.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/>. Acesso em: 28 set. 2021.
- BACARIN, L. M. B. P. **Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Contentus. 2020.
- BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).
- BORGES, R. S. de M. **Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do Estado de São Paulo**: uma proposta de formação. Orientador: Alda Luiza Carlini. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10254>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BORGES, A. A. P.; WERNER, A. Em busca do tempo perdido: a reviravolta das mães de autistas. *In: BORGES, A.; NOGUEIRA, M. (org.). O aluno com autismo na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2018. p. 13-31.
- BORGES, C. S. **Atendimento Educacional Especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.
- BRASIL. Lei n.º 12.764, 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 n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**:

seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 jan. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos—orientações gerais**. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução n.º 3, de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2005. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 07 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n.º 11/2010**, de 07 de maio de 2010. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2010a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 19. Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2010b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&Itemid=30192. Acesso em: 19. Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Ministério da Educação, 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica 24, de 21 de março de 2013.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo.** Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso em: 07 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Bases Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 out. 2021.

CASSONI, C. **Transição escolar das crianças do 5.º para o 6.º ano do Ensino Fundamental.** Orientador: Edna Maria Marturano e Anne Marie Germanie Victorine Fontaine. 2017. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2017.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: Wak, 2009.

CRUZ, M. M.; NASCIMENTO, F. F. Acessibilidade ao currículo através do uso do computador para estudantes com autismo. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 43-65, 2018. DOI: 10.12957/riar.2018.30041. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riar/article/view/30041>. Acesso em: 14 out. 2020.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. de C.; SANTOS, M. A. P. **Ética em Pesquisa Científica: Conceitos e finalidades.** São Paulo: UNESP, 2014.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. **Passagem sem rito: as 5.ªs séries e seus professores.** Campinas: Papirus, Série Pedagógica, 1997.

FERREIRA, P. R. A comunicação da criança com transtorno do espectro do autismo (TEA) no ambiente escolar. *In*: BORGES, A.; NOGUEIRA, M. (org.). **O aluno com autismo na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2018. p. 227-246.

FERREIRA, W. 'Pedagogia das Possibilidades': é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 3, n. 2, set. 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/230>. Acesso em: 18 ago. 2021.

GIARDINETTO, A. R. dos S. B. **Comparando a interação social de crianças autistas**: as contribuições do programa TEACCH e do currículo funcional natural. Orientador: Ana Lúcia Rossito Aiello. 2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3136>. Acesso em: 26 jul. 2022.

GIL, A. C. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GOERGEN, M. S. Sobre o diagnóstico em Transtorno do Espectro do Autista (TEA): Considerações introdutórias. *In*: SCHMIDT, C. (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Série Educação Especial. Campinas: Papyrus, 2014. p. 29-60.

HAUSER, S. D. R. **A transição da 4.^a para a 5.^a série do Ensino Fundamental**: uma Revisão Bibliográfica (1987-2004). Orientador: Maria Regina Maluf. 2007. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16322>. Acesso em: 20 jul. 2022.

HERADÃO, J. G. **Estudantes com autismo em escolas democráticas**: práticas pedagógicas. 2020. Orientador: Elisa Tomoe Moriya Schlunzen. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp). Presidente Prudente, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192688>. Acesso em: 20 jul. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama**. Jaú: IBGE Cidades, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/jau/panorama>. Acesso em: 16 abr. 2022.

IJANO, A. S. **A transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva dos alunos**: uma proposta de intervenção. Orientador: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2019.

JAHU. **Plano Municipal de Educação**. Jahu: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em:

https://www.jau.sp.gov.br/arquivos/educacao/lei_2015_5031_planomunicipal_educacao_anexo1.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

JAHU. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Jahu: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Jahu: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEON, V. C. de; OSÓRIO, Lavínia. O Método TEACCH. *In*: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtorno do Espectro Autismo**. São Paulo: Memmon Edições Científicas, 2011. p. 263-277.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. de. **Escolarização de alunos com autismo**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqsSBh/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2022.

LOPES-HERRERA, S. A. Transtornos da linguagem expressiva nos portadores de transtorno invasivo do desenvolvimento. *In*: CAMARGOS JR., W. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3.º milênio**. Brasília: CORDE, 2005. p. 168-173.

MANSUTTI, M. A. *et al.* Educação na segunda etapa do Ensino Fundamental. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 7 – 45, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é, por que é? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/transi%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

NOGUEIRA, M. L.; MENDES, J. M. TEA, intervenção precoce e inteligência, estamos prontos? *In*: BORGES, A.; NOGUEIRA, M. (org.). **O aluno com autismo na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2018. p. 85-109.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

RAPIN, I. Linguagem e comunicação: avaliação clínica e diagnóstico diferencial. *In*: TUCHMAN, R.; RAPIN, I. **Autismo: abordagem neurológica**. Tradução Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 67-83.

SÃO PAULO (Estado). **Lei n.º 16.279, de 08 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=178720>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista: Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019. v. 1. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC, n.º 107, de 28 de outubro de 2021**. Estabelece as diretrizes para organização curricular dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021a. Disponível em: <http://siaue.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%C2%BA%20107%20DE%2028-10-2021%202.PDF?Time=24/04/2022%2011:45:57>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Política de Educação Especial do Estado de São Paulo**. Governo do Estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SILVA, M. A. da; SILVA, D. N. H. A criança com autismo no espaço escolar: contribuições da defectologia na contemporaneidade. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 196-205, maio 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/859>. Acesso em: 12 out. 2021.

SIQUEIRA, N. M. da S. **Representações sociais de alunos sobre a transição do 5.º para o 6.º ano do Ensino Fundamental e a Educação Física**. Orientador: Lilian Aparecida Ferreira. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2019.

SCHMIDT, Carlos (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Série Educação Especial. Campinas: Papirus, 2014.

UNICEF. **Reprovação, distorção idade-série e abandono escolar**. Brasília: Escritório da Representação do UNICEF no Brasil, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao_distorcao_idade-serie_abandono_escolar_2018.pdf. Acesso em: 04 jan. 2022.

VICARI, L. P. L. **Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino**. Orientador: Mônica Maria Farid Rahme. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VICARI, L. P. L.; RAHME, M. M. F. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativa em uma rede pública de ensino. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43296>. Acesso em: 15 jul. 2021.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

VERDIANI, C. E. S. **O desenvolvimento de jogos com base no Programa Teacch® para alunos com TEA**. Orientador: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2021

WUO, A. S.; YAEDU, F. B.; WAYSZCEYK, S. Déficit ou diferença? Um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 26 jul. 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 27 ago. 2020.