



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –
UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**A APROPRIAÇÃO DOCENTE DO CONCEITO DE AUTISMO E O
DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UMA
ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

KELLEY ADRIANA DE OLIVEIRA STEPANHA

CASCADEL
2017

KELLEY ADRIANA DE OLIVEIRA STEPANHA

**A APROPRIAÇÃO DOCENTE DO CONCEITO DE AUTISMO E O
DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UMA
ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lidia Sica Szymanski

CASCADEL
2017



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

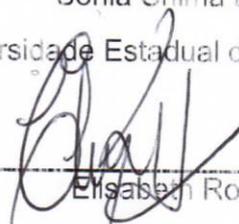
KELLEY ADRIANA DE OLIVEIRA STEPANHA

A APROPRIAÇÃO DOCENTE DO CONCEITO DE AUTISMO E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO (A) pela seguinte banca examinadora:

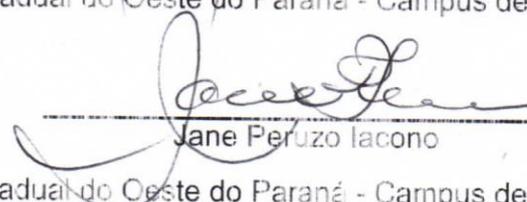

Orientador(a) - Maria Lídia Sica Szymanski

Sonia Shima Barroso
Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Elisabet Rossetto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Jane Peruzo Iacono

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 21 de julho de 2017

Dedico esse trabalho a duas pessoas mais importantes da minha vida:

A minha filha Maria Clara, razão do meu enfrentamento dos estudos e da vida, por ser tão pequenina e compreender as minhas ausências seja fisicamente ou por pensamentos.

Ao Claudio, companheiro de todas as horas, pelo incentivo e apoio em todas as minhas decisões e por me aceitar como eu sou.

AGRADECIMENTOS

Neste momento mais que especial, um único sentimento perpassa meus pensamentos: Gratidão.

Gratidão pela oportunidade que tive de estudar, de aprender, de aprofundar meus conhecimentos, pela oportunidade de humanizar-me através do conhecimento científico apropriado ao longo de minha caminhada acadêmica. O que eu sou hoje é reflexo de cada pessoa que esteve comigo nesta longa jornada chamada vida.

Gratidão pela oportunidade de ingresso no Mestrado em Educação e posteriormente a finalização deste curso que renovou em mim a esperança de ver na educação a possibilidade de transformar pessoas que poderão transformar o mundo num lugar melhor.

E para que essa jornada fosse finalizada com êxito muitas pessoas foram imprescindíveis e contribuíram direta ou indiretamente. Neste momento quero agradecê-las.

Agradeço primeiramente à Deus, aquele que escreveu minha história antes de eu existir e que nunca me abandona.

À professora Dra. Maria Lídia Sica Szymanski, minha orientadora, pela paciência, pelo carinho, respeito e dedicação com que me conduziu, por me ensinar a desvelar a aparência e buscar a essência do real e compreender melhor o processo de desenvolvimento humano de modo a promovê-lo. Considero-a uma amiga muito especial, que com muita responsabilidade esteve comigo nesta conquista.

Às professoras Dra. Sônia Mari Shima Barroco (UEM), Dra. Elizabeth Rossetto (Unioeste) e Dra. Jane Peruzo Iacono (Unioeste) por fazerem parte da banca de qualificação e defesa, pela leitura e pelas importantes contribuições para esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da UNIOESTE e a todos os professores que passaram pela minha vida acadêmica. Sou um pouquinho de cada um de vocês.

À UNIOESTE por ofertar à classe trabalhadora a possibilidade de ingresso ao ensino superior e pela educação emancipatória, humanizadora, pública e de qualidade que recebi.

À secretária do PPGE Sandra, pelo compromisso com que realiza seu trabalho, pela parceria e por sempre estar disposta a nos ajudar.

À Secretaria Municipal de Educação de Cascavel pela concessão da Licença Qualificação, incentivo que possibilitou que esta caminhada fosse concluída. Estendo o agradecimento a todos os professores da Rede Pública Municipal de Ensino que respeitadamente participaram e contribuíram para a realização desta pesquisa.

Minha mãe Salete e minha avó Rosalina sempre incentivadoras, que me mostraram a importância dos estudos e nunca me deixaram desistir, obrigada por sempre acreditarem em mim e por todos os ensinamentos da vida.

À minha família, especialmente tia Mari, tia Iva, tia Tere, minha cunhada Silvana, minhas irmãs Patrícia e Julie obrigada por todo amor, carinho e paciência com que vocês cuidaram da Maria Clara todas as vezes que estive ausente. E por todas as vezes que eu precisei e vocês sempre estavam prontas a me ajudar. Amo vocês!

Aos amigos que o Mestrado me trouxe e que levarei para a vida: Alex, Cleonilde, Deyvid, Flavia, Kalil, Luiz Fernando, Melania e especialmente Jakeline e Veronice com quem compartilhei estudos, angústias e alegrias. Obrigada pelas contribuições durante a realização desse estudo, pelas muitas risadas com a instituição do grupo “Os Top’s formação”. Teria sido muito mais difícil sem vocês.

Às minhas amigas do Centro Paulo Freire, por todas as discussões teóricas, pela ajuda e pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis, especialmente a Claudia e a Francielly que não mediram esforços para me auxiliar nesta caminhada.

Aos meus alunos, especialmente ao Alysson, que foi a razão deste estudo, por me ensinarem que a educação vai além de letras e símbolos, por me fazerem compreender os vieses que a educação possui, por encherem meu coração de esperança e me ensinarem a ser uma pessoa mais sensível e humana.

Ao meu esposo e companheiro de todas as horas, Claudio e a minha filha Maria Clara, pela compreensão de minha ausência, pelo carinho, amor e pelas palavras encorajadoras, obrigada. Amo vocês!

A todos, minha eterna gratidão!

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. **A apropriação docente do conceito de Autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**, 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de campo, realizada nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR, e teve como objetivo buscar subsídios teóricos que auxiliem na reflexão acerca da importância da mediação pedagógica para a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista/TEA, bem como compreender a relação existente entre a apropriação docente do conceito de Autismo e o processo pedagógico objetivando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Considera-se esse sujeito, não como produto de uma causalidade biológica, mas em sua totalidade, tal como o é, na concepção de L. S. Vygotski (1896-1934). Essa perspectiva corrobora para que a prática educativa se desenvolva de forma que as pessoas, com ou sem deficiência, se apropriem do legado cultural, a saber, do conhecimento sistematizado ofertado na escola. Outros autores contribuíram para ratificar a possibilidade de um ensino para todos, sem restrições ou acréscimos para este ou aquele grupo social. Por meio do contato com a Secretaria Municipal de Educação e as escolas da rede pública municipal, constatou-se 43 alunos com TEA matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Para a pesquisa de campo, entrevistaram-se individualmente os professores das escolas com maior número de alunos nessas condições, totalizando 31 participantes, que correspondem aos 16 Professores de Apoio Pedagógico (PAP) e aos 15 professores regentes que atendem esses alunos em classe regular de ensino. Objetivou-se investigar como esses professores conceituam o TEA e refletir o processo pedagógico envolvendo esses alunos, contribuindo para aprofundar questões a serem trabalhadas na formação docente. Apresenta-se, inicialmente, a análise das pesquisas envolvendo o processo de escolarização dos alunos com TEA, desenvolvidas entre 2006-2016, nas bases de dados *Scielo* e BDTD, sintetizando-as e classificando-as conforme suas raízes epistemológicas. Constatou-se que, em sua maioria, fundamentam-se na abordagem behaviorista (22), sendo três na perspectiva da teoria histórico-cultural e uma na perspectiva piagetiana. Apresenta-se, ainda, breve síntese das concepções de aprendizagem nessas correntes psicológicas, reafirmando o compromisso educacional respaldado na teoria Histórico Cultural. Posteriormente apresenta-se o conceito de TEA e retomam-se as concepções de desenvolvimento e aprendizagem, na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, referencial para análise dos dados coletados, utilizando a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Constatou-se que, cerca de 70% dos professores regentes e 33% dos PAP, apresentam dificuldades em compreender o TEA, o que lhes prejudica identificar os limites e as possibilidades de aprendizagem desses alunos. É importante que o processo de ensino possibilite aos alunos com e sem TEA, a apropriação do conhecimento científico. Para atingir esse objetivo, entre outras demandas, os alunos precisam ser realmente “vistos”. Caso contrário, corre-se o risco de não atender às suas necessidades educacionais especiais, gerando lacunas no processo de escolarização pela ausência de metodologias adequadas para que o aluno se aproprie dos conhecimentos científicos, por cuja aprendizagem a escola é responsável.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Psicologia histórico-cultural; Processos de ensino e aprendizagem; Funções psicológicas superiores; Formação de professores.

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. **The teaching appropriation of the concept of Autism and the development of higher psychological functions: an analysis from the perspective of historical-cultural psychology**, 2017. 167 f. Dissertation (Master of Education) - Post-Graduation in Education. West State University of Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2017.

ABSTRACT

This work is the result of a field research carried out in the Municipal Public Network of Teaching in Cascavel-PR, and aimed to seek theoretical subsidies that help in the reflection about the importance of pedagogical mediation for the learning and development of students with Autism Spectrum Disorder/ASD, as well as to understand the relationship between the teaching appropriation of the concept of Autism and the pedagogical process aiming the development of higher psychological functions. This subject is not considered as the product of a biological causality, but in its totality, as it is, in L. S. Vygotsky's (1896-1934) conception. This perspective allows an educational practice that contributes to the appropriation of culture by people, with or without disabilities, that is, of the systematized knowledge offered in the school. Other authors were invited to the debate, contributing to ratify the possibility of a teaching for all, without restrictions or additions to this or that social group. Through contact with the Municipal Department of Education and the schools of the municipal public network, 43 students with ASD enrolled in the initial years of Elementary School I, were found. For the field research, the teachers of the schools with the highest number of students were interviewed individually, with a total of 31 participants, corresponding to the 16 Teachers of Pedagogical Support (TPS) and the 15 teachers who attend these students in regular classes of teaching. The objective was to investigate how these teachers conceptualize the ASD and to reflect on the pedagogical process involving these students, contributing to deepen questions to be worked on teacher training. The analysis of the researches involving the students' learning process with ASD, developed between 2006-2016, in the Scielo and BDTD databases, is presented, synthesizing and classifying them according to their epistemological roots. Most of them are based on the behaviorist approach (22), three of them from the perspective of historical-cultural theory and one from the Piagetian perspective. We also present a brief synthesis of the conceptions of learning in these psychological currents, reaffirming the educational commitment backed by cultural historical theory. Posteriorly, the concept of ASD is presented and the conceptions of development and learning are taken from the perspective of historical-cultural psychology, which is used to analyze the data collected using Content Analysis (BARDIN, 2011). It was found that about 70% of the main teachers and 33% of the TPS's teachers present difficulties in understanding the ASD, what hinders them from identifying the limits and the learning possibilities of these students. It is important that the teaching process enables students with and without ASD to appropriate scientific knowledge. To achieve this goal, among other demands, students need to be truly "seen". Otherwise, there is a risk of not meeting their educational needs, generating gaps in the schooling process due to the absence of adequate methodologies for the student to appropriate scientific knowledge for which the school is responsible.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; historical-cultural psychology; Teaching and learning processes; Higher psychological functions; Teachers' qualification.

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA.....	46
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Formação docente.....	100
Gráfico II – Enquadramento funcional.....	101
Gráfico III – Tempo de serviço na Rede.....	101
Gráfico IV - Escolas da Rede Pública Municipal de Cascavel.....	103
Gráfico V – Regiões da cidade de Cascavel onde a pesquisa foi realizada.....	105
Gráfico VI – Compreensão docente do conceito de TEA na Rede Pública Municipal de Cascavel.....	110
Gráfico VII – Planejamento e elaboração das aulas para os alunos com TEA no Município de Cascavel – PR.....	123
Gráfico VIII – Principais características do TEA identificadas nos alunos por seus professores.....	127
Gráfico IX – Principais características que dificultam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA.....	129
Gráfico X – Onde os professores buscam auxílio didático pedagógico.....	138
Gráfico XI – Contribuições da formação docente proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação para o atendimento dos alunos com TEA, na avaliação docente.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Quadro descritivo de professores regentes de turma da Rede Pública Municipal de Cascavel.....	98
---	----

Quadro II – Quadro descritivo de Professores de Apoio Pedagógico de turma da Rede Pública Municipal de Cascavel.....	100
Quadro III – Escolas da Rede Pública Municipal de Cascavel participantes da pesquisa.....	104
Quadro IV – Resposta dos professores PAP e Regentes de classe sobre ter aluno com TEA em sala de aula.....	117
Quadro V – Preparação das aulas do professor de Apoio Pedagógico/PAP.....	121
Quadro VI – Preparação das aulas do professor Regente.....	122

LISTA DE SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis
ADI – R	Autism Diagnostic Interview-Revised
ADOS - G	Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CA	Comunicação Alternativa
CARS	Childhood Autism Rating Scale
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Manual de Diagnósticos e Estatísticos
FPS	Funções Psicológicas Superiores
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OA	Objeto de Aprendizagem
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAP	Professor de Apoio Pedagógico
PRO-TEA	Protocolo de Avaliação Comportamental para Crianças com Suspeita de Transtorno do Espectro Autista
PR	Professor Regente
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SCIELO	Scientific Electronic Library
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

INTRODUÇÃO.....	16
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	22
1.1 Autismo: Aspectos da evolução histórica do conceito.....	22
1.2 O Processo Diagnóstico do Autismo - Protocolo e critérios internacionais.....	27
1.3 Desdobramentos do protocolo internacional no Brasil.....	38
2 O QUE REVELAM AS PESQUISAS EDUCACIONAIS ENVOLVENDO O TEA NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS.....	45
2.1 A inclusão educacional de pessoas com TEA.....	45
2.2 Pesquisas na perspectiva teórica Behaviorista.....	48
2.3 A pesquisa na perspectiva teórica da Epistemologia Genética.....	64
2.4 Pesquisas na perspectiva teórica da Psicologia histórico-cultural.....	67
3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO À FORMAÇÃO DOCENTE.....	72
3.1 O desenvolvimento do psiquismo e o homem como reflexo de suas relações sociais.....	72
3.2 A formação dos docentes para a mediação pedagógica na Educação Especial.....	80
3.3 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a importância do processo de mediação na aprendizagem dos alunos com TEA.....	88
4 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	96
4.1 Sujeitos da pesquisa.....	97
4.2 Procedimentos para coleta e análise de dados.....	103
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	107
5.1 A concepção de Autismo apresentada pelos professores regentes de classe e os Professores de Apoio Pedagógico da Rede Pública Municipal de Cascavel/PR.....	107
5.2 O processo de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores dos alunos Autistas nas escolas municipais de Cascavel/PR.....	120

5.3 A ação docente no Atendimento Educacional Especializado dos alunos com TEA na Rede Pública Municipal de Cascavel	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICES	
Apêndice 01 – Comitê de ética.....	158
Apêndice 02 – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo.....	159
Apêndice 03 – Termo de Consentimento livre e esclarecido – TCLE.....	160
Apêndice 04 – Roteiro de entrevista para professor de Apoio Pedagógico.....	162
Apêndice 05 – Roteiro de entrevista para professor regente de classe.....	164
Apêndice 06 – Roteiro de entrevista com representante da Secretaria Municipal de Educação.....	166

INTRODUÇÃO

O presente trabalho vincula-se à linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *Campus* de Cascavel. E volta-se as reflexões sobre a compreensão docente do conceito do Transtorno do Espectro Autista/TEA e os processos de mediação necessários para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores/ FPS dos alunos com TEA.

Para explicar os motivos que resultaram neste problema de pesquisa faz-se um retrospecto da vida acadêmica e profissional desta pesquisadora, pois esse trabalho é proveniente de inquietações oriundas da sua prática educativa.

O interesse pela modalidade da Educação Especial foi despertado em minha atividade docente que teve início no ano de 2005, na Educação Infantil, em uma escola da rede privada com alunos da entre 3 e 4 anos. Nesta turma havia uma aluna com Síndrome de Down e eu sempre me inquietava: Teria que fazer algo para que ela conseguisse se apropriar do conhecimento e participar das atividades cotidianas com os demais alunos. Mas, em decorrência da falta de conhecimento dessas questões e do pouco tempo que estive com a aluna, pouco pude fazer nesse sentido.

Iniciei o curso de Pedagogia da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel, no ano de 2003. No ano de 2006 fui apresentada à modalidade de ensino da Educação Especial, e em vários momentos do curso me recordo de discutirmos a inclusão, mas esse assunto nunca me despertou interesse.

No ano em que, como professora, deparei-me com uma aluna com deficiência na classe, no ensino regular, percebi o quanto a inclusão era importante. Então, em 2006 conheci o Professor Alfredo (*in memoriam*) na disciplina de Prática de Ensino e ele, por estar engajado na luta dos direitos das pessoas com deficiência e também por ser cego, nos apresentou o universo da Educação Especial e conduziu com maestria a mediação do conhecimento científico nessa área. Neste mesmo ano também cursei a disciplina de Educação Especial e ao me

apropriar dos conteúdos, também acabei me apaixonando por este universo e decidi que era nesta modalidade de ensino que eu gostaria de trabalhar.

No ano de 2007 ingressei na Pós-graduação em Fundamentos da Educação, na Unioeste e meu trabalho de conclusão de curso foi sobre a Educação das pessoas com deficiência intelectual, pois pretendia compreender um pouco mais sobre como trabalhar com estes alunos.

Foi no ano de 2008, que iniciei minha atividade docente na Rede Pública Municipal de Cascavel e, nesse momento, compreendi o que é a inclusão, não só dos alunos com deficiência, mas de todos aqueles que não se apropriavam dos conteúdos curriculares. Compreendi também, depois de alguns anos de estudo e prática educativa, que o fracasso no processo de ensino e na aprendizagem dos alunos está além dos muros escolares. Eles são inerentes ao modo de produção capitalista, uma vez que a escola se encontra também nesse sistema.

Em todas as turmas que trabalhei havia alunos da Educação Especial e, quanto mais eu os atendia, mais aumentava minha responsabilidade em fazer com que eles se apropriassem do conhecimento. Eu não sabia como, e a universidade foi minha grande aliada, na busca desse aprendizado.

No ano de 2014, iniciei o atendimento como professora de apoio de um aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/TEA e paralelamente estava atuando como regente de turma com cinco alunos avaliados com Deficiência Intelectual que frequentavam a Sala de Recursos Multifuncionais/ SRM e não contavam com professor de Apoio Pedagógico. A partir desse momento as inquietações se intensificaram e a busca por respostas para a inclusão destes alunos desencadeou-se numa Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado/ AEE.

Na busca por produções científicas que me auxiliassem a compreender meus alunos, principalmente o aluno com TEA¹, deparei-me com uma contradição:

¹ Embora a literatura científica apresente diferentes nomenclaturas ao referir-se ao aluno com Autismo, nesta pesquisa optamos por utilizar o termo “alunos com Transtorno do Espectro Autista/TEA” conforme consta na Lei nº 12.764/12. Cabe ressaltar que adotaremos a concepção de Autismo como um Transtorno do Espectro Autista. Entretanto, no decorrer do texto, aparecerão termos como Transtorno Autista, Autismo Infantil, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Transtorno Global do Desenvolvimento, conforme utilizados nos relatos apresentados pelos respectivos autores.

embora a rede Pública Municipal de Cascavel adote um Currículo pautado na psicologia histórico-cultural, o que eu percebia nos artigos científicos que consultava na *internet* eram outras matrizes teóricas, o que acabava por me confundir, ao invés de acrescentar-me conhecimento. Assim, elaborei o projeto de mestrado a fim de me apropriar dessa temática, mais especificamente compreender melhor o TEA.

Atualmente, intensifica-se o processo de inclusão colocando em questionamento as condições de ensino organizadas nas escolas regulares e nas quais os alunos com deficiência estão inseridos. A inserção destes alunos nas classes regulares é de fundamental importância e exige que a escola se organize de forma a adequar as práticas pedagógicas, eliminar as barreiras arquitetônicas, curriculares e atitudinais que possam dificultar a escolaridade dos alunos com deficiência. Esta organização traz muitas questões, mas coloca em destaque o papel fundamental do professor mediador, como um dos elementos para esse processo.

Cascavel adota um Currículo para a Rede Pública Municipal de Educação pautado no método materialista histórico e dialético, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. Este documento considerado norteador da prática pedagógica dos professores municipais de Cascavel configura-se num importante instrumento da ação docente, no entanto, isso não significa que foi apropriado a contento e tem sido direcionador da prática docente. No ano de 2015, no município de Cascavel, estado do Paraná, estavam matriculados no ensino regular, quarenta e três alunos que apresentam laudo de TEA. No entanto, na prática docente, percebe-se que muitos alunos não conseguem se apropriar dos conteúdos científicos e não há, na rede municipal de educação formação continuada específica para a compreensão do aluno com TEA e que prepare o professor para desenvolver a prática pedagógica com este aluno.

A abordagem histórico-cultural, pautada em autores como Lev S. Vygotski (1896-1934), Alexander R. Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1903-1979), contribui para uma aprendizagem mais significativa. Nesta abordagem são privilegiadas as relações sociais, culturais e históricas e o próprio ambiente para que o aluno se desenvolva, tendo como referencial social os outros colegas e o professor, mediador e agente de transformações por excelência. No entanto, um

trabalho pedagógico intencional e consciente, envolvendo os alunos com TEA, exige que o professor compreenda quem são esses alunos e como se desenvolvem. Ainda, considera-se que muitos professores não foram preparados para esse atendimento e, possivelmente, pela falta de conhecimento sobre essa abordagem, enfrentam dificuldades para trabalhar com os alunos incluídos. Dessa necessidade surgiu nossa indagação. Os professores da Rede Municipal de Cascavel compreendem o conceito de Autismo?

Vygotski (1997), Luria (1991) e Leontiev (1979) apresentam estudos a respeito do quanto o processo de escolarização é importante para o desenvolvimento das características que são especificamente humanas, isto é, das funções psicológicas superiores/FPS, seja valorizando as mediações sistematizadas, seja conceituando-as. É manifesto que, na escola, por meio de ações que devem se tornar cada vez mais conscientes, sistematizadas, intencionais e humanizadoras dirigidas para um fim específico, por meio da relação entre o ensinar e o aprender, seja desenvolvida a autonomia intelectual do aluno, este ser singular que, ao se apropriar dos conhecimentos científicos, passa a fazer deles parte de sua própria subjetividade, o que o torna capaz de regular conscientemente sua conduta.

Considerando tais aspectos, o fato de o professor ensinar e de o aluno aprender ganha uma importância da qual nem sempre o professor tem consciência, pois muitas vezes esse docente potencializa a deficiência e suas limitações e desconsidera as possibilidades e especificidades de aprendizagem desse aluno. O professor deve estar atento à busca de instrumentos e meios que permitam a apropriação discente do conhecimento científico na perspectiva de desenvolver no aluno o processo de compensação. Neste sentido, é necessário que a educação escolar provoque a transformação das funções elementares em funções psicológicas superiores em todos os alunos. No caso dos alunos com deficiência, sempre que necessário, ocorrem transformações em seus mecanismos de aprendizagem, substituindo as vias elementares usualmente utilizadas para apropriação do conhecimento por processos mais complexos. Cabe à educação este papel de levar o aluno com deficiência a usar outros caminhos para ultrapassar suas limitações.

Ainda buscar-se-á discutir a importância da mediação nas atividades educativas, necessária para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, mais especificamente alunos com TEA na perspectiva da psicologia histórico-cultural.

Considera-se que as dificuldades no processo de escolarização dos alunos com TEA e a não compreensão do aporte teórico por parte de alguns professores, exige uma discussão mais ampla acerca da teoria que fundamenta o Currículo da Rede Pública Municipal de Cascavel, aspecto que influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Fundamentando este trabalho na psicologia histórico-cultural, a presente pesquisa objetiva, em síntese:

- ✓ Investigar o estado do conhecimento nos últimos dez anos, nas bases da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações/BDTD e *Scielo* envolvendo pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista por meio eletrônico.
- ✓ Explicitar, a partir de estudo bibliográfico dos autores soviéticos, a importância da mediação e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores para a aprendizagem, bem como o processo de desenvolvimento psíquico de alunos com TEA.
- ✓ Verificar a concepção apresentada pelos professores regentes e de apoio pedagógico da Rede Pública Municipal de Cascavel, em relação ao Transtorno do Espectro Autista.
- ✓ Investigar as principais dificuldades encontradas no trabalho pedagógico com os alunos com TEA na perspectiva docente.

Para tanto, este trabalho estrutura-se em quatro seções: a primeira objetiva apresentar considerações sobre as diferentes concepções do Autismo ao longo de sua história, os critérios médicos para seu diagnóstico, bem como, as principais políticas públicas envolvendo a escolaridade dos alunos com TEA.

A segunda seção apresenta o estado do conhecimento sobre o tema nos últimos dez anos. Ao pesquisar sobre as produções constatou-se que, em sua maioria, estavam respaldadas na abordagem teórica behaviorista e uma na Epistemologia Genética. Assim, nesta seção faremos uma retomada dos principais conceitos dessas perspectivas teóricas a fim de buscar elementos para a reflexão

relativa ao processo de escolarização dos alunos autistas e reafirmar o compromisso educacional respaldado na teoria Histórico-Cultural.

A terceira seção traz ao leitor o caráter histórico social do desenvolvimento do psiquismo humano, processo no qual os sujeitos se apropriam da imagem subjetiva da realidade objetiva na qual estão inseridos. A base teórica do desenvolvimento do psiquismo humano está ancorada na obra vigotskiana que parte do pressuposto marxista que o homem é o reflexo de suas relações sociais, culturais e históricas. Por ser um ser socialmente ativo e ligado à natureza, nesse processo dialético, homem-natureza, ele vai se construindo a partir do trabalho que é a atividade socialmente determinada por fins específicos, pois exige pré-idealização, planejamento das ações e conseqüentemente provoca o desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores. Objetivamos refletir sobre o desenvolvimento do psiquismo nesta abordagem teórica a partir da relação dialética decorrente da natureza social dos sujeitos.

Na quarta seção, serão apontados os procedimentos utilizados para coleta de dados que abrangeram: a pesquisa de campo, que envolveu as entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores gravadas em áudio e transcritas, na intenção de compreender especificidades no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos autistas destacando a importância do papel mediador do professor

Na quinta seção desta pesquisa, apresentam-se a análise e discussão dos dados coletados. Inicialmente as discussões permeiam o conceito de Autismo apresentado pelos docentes da Rede, posteriormente relatam-se quais as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico envolvendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores discentes e finaliza-se buscando contribuir com sugestões que possam ampliar o apoio ao docente no trabalho pedagógico envolvendo os alunos com TEA, e em última instância, todos os alunos.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

Esta seção objetiva apresentar as diferentes concepções sobre o Transtorno do Espectro Autista, ao longo de sua história, os critérios médicos para seu diagnóstico, bem como as políticas públicas envolvendo a escolaridade dos alunos com TEA.

1.1 Autismo: Aspectos da evolução histórica do conceito.

Ao pesquisar a história do Autismo encontram-se importantes pesquisas, tais como, Wing (1979), Kanner (1943), Schwartzman (1995), Lampreia (2007), Giardinetto (2009), que apresentam os critérios internacionais para seu diagnóstico e trabalham com algumas possíveis hipóteses quanto às suas causas. Entretanto, conforme esses autores, ainda não se tem como afirmar, biologicamente, como ele ocorre. Apresentam-se muitas hipóteses, no entanto, ainda nenhuma foi cientificamente comprovada. Estas pesquisas também trazem esclarecimentos sobre como o Autismo se constitui socialmente e as características principais desse transtorno.

Ao pensar no âmbito escolar, consideramos que essas informações são importantes, uma vez que podem contribuir para que o professor tenha clareza de quem é seu aluno, como ele socialmente se relaciona e quais suas principais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Ao buscar a etimologia da palavra Autismo encontramos em sua origem grega “Autos”, que se traduz por “*si mesmo*”. Este termo é muito utilizado pela psiquiatria para denominar os comportamentos humanos individualizados que se centram no próprio sujeito (ORRU, 2012)

Os primeiros registros de estudos sobre Autismo iniciam-se na década de 40 com o psiquiatra austríaco, que residia no Estados Unidos, Léo Kanner (1894-1981). Inicialmente ele se dedicou aos estudos de comportamentos estranhos e peculiares em crianças que também apresentavam grande dificuldade em estabelecer relações interpessoais, dando a essas características o nome de “distúrbio de desenvolvimento”. Kanner publicou um livro (1943) em que ele apresentava onze estudos de caso, envolvendo crianças que tinham fortes

características de distúrbio do desenvolvimento, esse livro era intitulado “Alterações autistas do contato afetivo”.

Neste livro, o mesmo autor relatou uma investigação criteriosa sobre a doença, como inicialmente era considerada. Descrevia-a como um caso de Autismo extremo, no qual várias características bem marcantes eram apresentadas: estereotipias, obsessividade e ecolalia. Ele classificou-a como distúrbio do comportamento. Além dessas características mais fortes, Kanner destacou que as onze crianças apresentavam outras mais comuns tais como: incapacidade² de estabelecer relações com as demais pessoas, atrasos e alterações na linguagem tanto no uso quanto na aquisição, repetição de atividades ritualizadas, alheamento ao que estava acontecendo em seu entorno como se não vivenciassem aquelas situações e vivessem em isolamento, e ausência de respostas a estímulos externos independentemente de quais fossem. Ao mesmo tempo em que apresentavam estas características, essas crianças também possuíam excelente memória, inteligência e habilidades especiais. (KANNER, 1943).

O Autismo também foi confundido com a esquizofrenia por apresentar algumas características semelhantes. No entanto Kanner, contrapondo-se aos estudos de Bleuler, o qual em 1911 considerou o Autismo como um sintoma de esquizofrenia, enfatizava que o autismo seria um distúrbio emocional podendo levar à perda do contato com a realidade, ocasionando uma dificuldade extrema de comunicação com as demais pessoas. Com sintomas muito diferentes dos relativos à esquizofrenia.

Assim Kanner, evitando classificar o autismo dentro do quadro de esquizofrenia, descreveu como “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, várias características como obsessividade, estereotipias e ecolalia (SCHWARTZMAN, 1995), profunda dificuldade no contato com as demais pessoas, além de um desejo obsessivo de manter rotina com coisas e situações do cotidiano com ligações extremas de afeiçoamento a objetos, além de dificuldade na comunicação e no contato social.

² Atualmente utiliza-se o termo “dificuldade”, no sentido de que pode ser desenvolvida, ainda que lentamente.

As concepções sobre o autismo alteraram-se com a chegada da década de 70, mais precisamente no ano de 1976, quando dois pesquisadores Ritvo e Ornitz, introduziram outras características às já apresentadas por Kanner (1943). Eles concluíram que as crianças que apresentavam quadro de autismo além das características citadas apresentavam também *déficits* cognitivos. Essa afirmação, pautada na teoria psicogenética³, mudou radicalmente os conceitos vigentes na época, vinculando o autismo a uma patologia do sistema nervoso central. Entretanto, até os dias atuais ainda não se possa afirmar as causas do autismo (GIARDINETTO, 2009 p.18)

Wing (1979) a partir de estudos observando crianças londrinas que apresentavam características comuns nos vários distúrbios, distinguiu os aspectos comuns às crianças autistas. Esses aspectos apresentavam um conjunto de três principais características muito específicas que ficaram conhecidas como “Tríade de Lorna Wing”, cujos sintomas eram: incapacidades na comunicação verbal e não-verbal, nas atividades lúdicas e de imaginação, e na interação social.

Nos dias atuais percebe-se que essa tríade ainda está muito presente quando se fala em conceituar o autismo. É comum as pessoas relatarem esta “incapacidade” do autista em se relacionar socialmente, em se fazer entender pela comunicação verbal e não-verbal, apresentando dificuldades em atividades lúdicas e quanto à imaginação. Ainda se percebe que em alguns textos em revistas, *sites* ou páginas das redes sociais que abordam o tema, essas características são apresentadas como quase intransponíveis, como se a criança autista fosse incapaz de superar essas dificuldades comportamentais. Mas quando nos deparamos com esses casos no ambiente escolar, percebemos que a realidade é outra e que estas dificuldades vêm sendo superadas diariamente, em um processo que requer muito conhecimento do profissional que está trabalhando com o aluno autista e com o tempo torna-se grande aliado em sua evolução. Posteriormente, esse tema será novamente abordado ao apresentarmos os dados da pesquisa de campo.

Nas últimas décadas, o autismo vem sendo considerado como um Transtorno ou Síndrome do comportamento que ocorre como consequência de um

³ Sobre a teoria psicogenética estaremos abordando este assunto com maior profundidade na seção II deste texto.

distúrbio de desenvolvimento, tendo como principal característica o *déficit* na interação social da criança autista que apresenta grandes dificuldades para se relacionar com o outro. Soma-se a isto um déficit na linguagem e também, em alguns casos, alterações de comportamento (GILLBERG, 1990)

Encontrou-se a terminologia Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) também nos documentos relativos à Política Nacional Inclusiva e no DSM-IV até o ano de 2012, pois a partir deste ano houve a sanção da Lei nº 12.764/12 que altera o uso do termo TGD para Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estavam inseridos na modalidade TGD para o atendimento da Educação Especial os alunos diagnosticados com Autismo Clássico, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Transtornos Invasivos sem Outra Especificação e Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses).

No DSM-IV, os Transtornos Globais do Desenvolvimento englobavam cinco transtornos caracterizados por grave comprometimento em inúmeras áreas do desenvolvimento: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Esse grupo de transtornos era caracterizado por severas dificuldades nas interações sociais com manifestação desde a primeira infância.

Já no DSM-V houve a alteração da nomenclatura e a partir deste documento são realizadas distinções nos quadros apresentados pelos sujeitos no processo de avaliação/identificação/diagnósticos de acordo com o nível de gravidade em relação à interação e comunicação. A partir deste documento o Transtorno/Síndrome de Rett o qual, segundo Khoury et. al. (2014, p. 8) não foi considerado “como um dos TEA, mas como uma doença distinta” (2014, p.11)⁴

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que garante o acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola, esclarece as características apresentadas pelos alunos com TGD são: alterações no desenvolvimento neuropsicomotor,

⁴ KOURY, Laís Pereira; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz; RODRIGUES, Luís Renato; SCHWARTZMAN, José Salomão; RIBEIRO, Adriana de Fátima; CANTIERI, Carla Nunes. **Manejo comportamental de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. – São Paulo Memnon, 2014.

comprometimento nas relações sociais, comprometimento na comunicação e em alguns casos estereotípias motoras.

Na Lei 12.764/2012 encontramos como definição para Autismo

- 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).

Esta lei ficou muito conhecida, pois leva o nome de “Lei Berenice Piana”, como referência a mãe de uma criança Autista que lutou muito por sua aprovação, por estabelecer o Autismo enquanto deficiência, uma vez que até então era somente tratado como um Transtorno comportamental e social. Ao estabelecer o TEA como deficiência, essa lei garante direitos a atendimentos integrais tanto de saúde quanto de educação nesses casos. Garante, também, diagnóstico precoce e atendimento com acompanhamento de equipe multiprofissional, além dos demais direitos já conquistados pelas Pessoas com Deficiência, sejam eles de moradia, acessibilidade ao mercado de trabalho, assistência social e previdenciária.

Após dois anos, a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 foi regulamentada pelo Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2014). Esse decreto tornou-se um marco na alteração da terminologia do Autismo, pois ratifica o termo, e além de alterar a nomenclatura para os documentos oficiais e os laudos de equipes multidisciplinares, também garante a proteção dos direitos das Pessoas com TEA.

As pessoas com transtornos globais do desenvolvimento apresentam, em comum, alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas, na comunicação, comportamentos estereotipados e repetitivos, além de um estreitamento nos interesses e atividades (VASQUES, 2008). Estas características aqui apresentadas podem ser encontradas no DSM-5, onde o Transtorno Autista é uma condição classificada como pertencente à categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro Autista (TEA). Dessa forma, o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento

neurológico, que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental.

O documento esclarece que a Síndrome de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicoses) deixaram de ser incluídos na nova terminologia. Assim o TEA engloba Autismo, Síndrome de Asperger e Transtorno sem Outra Especificação, passando a compor um quadro único.

Embora as pesquisas científicas sobre o Autismo tenham avançado muito nos últimos anos ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se possa compreendê-lo. Muitos pesquisadores buscam essa compreensão, bem como esclarecer suas causas, ainda não claramente identificadas.

Tivemos nos últimos anos um aumento considerável de alunos com TEA na Rede Pública Municipal de Cascavel de acordo com as estatísticas de matrículas disponíveis para consulta no *site* oficial da Secretaria de Educação, desde a Educação Infantil até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A literatura apresenta duas hipóteses sobre esse aumento. A primeira propõe que seja em decorrência de diagnósticos mais específicos e precoces e um maior conhecimento deste Transtorno por parte das equipes multidisciplinares que avaliam em conjunto esses sujeitos. A segunda, a qual ratificamos, é que o processo avaliativo pautado no DSM-V deixou um leque tão amplo de possibilidades que muitas crianças podem estar sendo equivocadamente diagnosticadas pelas equipes como Autistas.

A seguir, abordaremos os critérios internacionais e outras discussões pertinentes à avaliação dos alunos.

1.2 O Processo Diagnóstico do Autismo - Protocolo e critérios internacionais

Os critérios internacionais para o diagnóstico do autismo em sua terceira edição do exemplar *Manuais Diagnósticos e Estatísticos dos Transtornos Mentais (DSM-III)*⁵, publicada pela APA (*American Psychiatric Association*) no ano de 1980,

⁵ O DSM-I foi publicado em 1952; o DSM-II, em 1968; o DSM-III, em 1980; o DSM-IV, em 1994 (AAMR, 2006), e o DSM-V, em maio de 2013 (APA, 2013). Conforme consta no [sítio www.psychiatri.org](http://www.psychiatri.org) da *American Psychiatric Association*, em 18 de maio de 2013, na reunião anual da referida instituição foi lançada a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), marcando o fim de uma jornada de dez anos de revisão dos critérios para diagnóstico e classificação de transtornos mentais (IACONO, 2014, p.38).

apresentou critérios muito específicos para o diagnóstico da síndrome. Entre eles estavam os déficits sociais e de linguagem, como os padrões de fala incomuns, e no intuito de estabelecer um diagnóstico diferencial, a ausência de alguns comportamentos típicos de esquizofrenia como alucinações e delírios. No entanto, apresentava alguns aspectos falhos. Por exemplo, não evidenciava problemas de comunicação e enfatizava somente questões de linguagem, ou seja, não distinguia a linguagem, como expressão verbal e não verbal, como um signo facilitador do processo de socialização. Também não apresentava as especificidades da síndrome, embora a partir desse documento, o Autismo não fosse mais tratado como psicose infantil. Nesta terceira edição, o capítulo dos transtornos globais do desenvolvimento apresentava apenas duas categorias; autismo e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. (ORRU, 2012)

Em 1987, o DSM III foi revisado e desde esse período o diagnóstico do autismo vem sendo alterado ao longo dos anos. Após essa primeira revisão o transtorno autista foi agrupado em três categorias com 16 critérios, dos quais a criança deveria apresentar dois, no mínimo, em cada categoria para receber o diagnóstico de autismo, que seriam: interação social, comprometimento da comunicação e repertório restrito de atividades.

Já na quarta edição do DSM a APA alterou o termo “global” para “invasivo” e alterou também os critérios do diagnóstico,

Em 1994, a APA publicou a quarta edição do DSM, mudando o termo “global” para “invasivo” e alterando os critérios diagnósticos. No ano seguinte, realizou-se a tradução brasileira. A expressão “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento” é representada por danos graves e agressivos em várias áreas do desenvolvimento, em que se percebe prejuízo nas habilidades da interação social recíproca, de comunicação, na presença de comportamentos, nos interesses e nas atividades estereotipadas. (ORRU, 2012 p.25)

No DSM-IV (*American Psychiatric Association [APA], 1995*) estão inclusos todos os transtornos que trazem prejuízos ao desenvolvimento físico ou intelectual ou à idade mental do indivíduo, são eles: o Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação. Neste documento temos a classificação do Autismo como Transtorno Global do Desenvolvimento que tem

como característica “um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses” (DSM–IV–TR, 2012, p. 99). Este manual esclarece que o Autismo tem início na primeira infância antes dos três anos de idade e predominantemente se manifesta em meninos, podendo ser decorrente de vários fatores que podem perpassar a fase dos períodos pré, peri ou pós nascimento.

Já em 1993 o CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) que foi publicado pela OMS (Organização Mundial de Saúde) atualizou a classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento e enquadrou o Autismo nos “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento” (ORRÙ, 2012) sob o código F84 e passou a ser adotado no Brasil a partir do ano de 1996. Esse código apresenta características que se referem ao desenvolvimento global do indivíduo podendo apresentar prejuízos, severos ou não, que variam no grau de comprometimento do desenvolvimento dos sujeitos. Essas características envolvem principalmente um “[...] grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.” (OPAS;OMS, 1993, p. 367)

Atualmente temos uma nova atualização do DSM e as autoras Marques e Bosa (2015) nos esclarecem que de acordo com o DSM-V (*American Psychiatric Association* [APA], 2013) o TEA constitui uma condição neurodesenvolvimental que se manifesta em uma a cada 88 crianças. Elas apontam ainda que os sinais importantes que as crianças apresentam referem-se, principalmente, “a comprometimento na habilidade de atenção compartilhada, dificuldade em brincadeiras simbólicas e ocorrência de comportamentos repetitivos complexos”. (MARQUES; BOSA, 2015, p. 44)

No prefácio do DSM-V temos uma breve explicação do porquê da junção dos transtornos Autistas, Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento em um único grupo denominado Transtorno do Espectro Autista

Os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade

dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados. (DSM – V, 2014, p. 44)

Entendemos que os alvos a que o DSM-V se referem dizem respeito à comunicação social e aos comportamentos restritivos e repetitivos. Aqui ainda, ao considerar esses focos como um *continuum*, fica claro que a distinção entre os diferentes transtornos é quantitativa e não qualitativa. Entretanto, mesmo com critérios específicos para avaliação e diagnóstico de Autismo, pautados em critérios internacionais pelos documentos DSM-V e CID-10, encontram-se muitas dificuldades que impedem um diagnóstico preciso do Autismo, quer por critérios clínicos, quer por critérios relacionados a condições de interação social.

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 lingüístico ou intelectual. (DSM – V, 2014 p. 73)

A literatura científica (LAMPREIA, 2007), sobre o Autismo traz frequentemente a informação de que a maioria das crianças que apresentam TEA é diagnosticada antes de completar três anos de idade. Os pais são os primeiros a notar que o comportamento da criança apresenta certas características diferenciadas das demais crianças, ou, quando os pais não conseguem perceber esta diferença, cabe ao profissional pediatra, que acompanha o bebê desde o nascimento realizar pequenas avaliações mensais nas quais percebe algumas indicações de que a criança pode apresentar TEA.

Lampreia (2007) buscou em sua pesquisa compreender as peculiaridades e “[...] desvios do desenvolvimento da criança portadora de autismo a partir, ou à luz, do desenvolvimento típico. [...] considerando que envolvem uma falha no

desenvolvimento dos precursores da linguagem, isto é, da comunicação não verbal.” (LAMPREIA, 2007, p. 106).

Fundamentada na abordagem desenvolvimentista, considera que o Autismo pode ser de caráter biológico e quanto ao desenvolvimento do bebê esclarece que

[...] subjacente ao autismo está uma falta de comportamento inato para a coordenação com o comportamento social de outras pessoas. Faltaria ao bebê que irá desenvolver um quadro autista a responsividade emocional que permite o engajamento pessoa a pessoa, as habilidades para a conexão emocional e a comunicação não verbal. (LAMPREIA, 2007, p. 106)

Esclarece ainda que, alguns pesquisadores fundamentados nesta abordagem desenvolvimentista consideram que esse distúrbio do desenvolvimento típico ocorre devido a problemas biológicos. No entanto, os autores não adotam uma visão determinista e consideram que os distúrbios não podem ser explicados exclusivamente pelos déficits biológicos.

[...] o desenvolvimento típico deve ser compreendido a partir da articulação entre as capacidades biológicas iniciais para o engajamento social, com as quais todo bebê humano vem equipado, e as interações sociais posteriores. Como o bebê que virá a ser diagnosticado como autista apresenta prejuízos biológicos primários, suas interações sociais serão prejudicadas, acarretando déficits secundários característicos. Essa perspectiva pressupõe a ênfase na plasticidade cerebral e é de particular importância para a intervenção precoce no autismo. (LAMPREIA, 2007, p. 106).

Lampreia (2007) usa como referencial teórico autores americanos Trevarthen, Aitken, Papoudi e Robarts (1998) e esclarece, pautada nos estudos desses autores que o autismo

[...] se deve a um distúrbio do mecanismo inato para se relacionar com pessoas, o que afeta o desenvolvimento da linguagem porque as funções de atenção e intersubjetividade com desenvolvimento precoce estariam prejudicadas. Ou seja, o autismo é visto como uma condição que afeta o desenvolvimento do sistema interativo pré-lingüístico inato. [...] Faltaria ao bebê que irá desenvolver um quadro autista a responsividade emocional que permite o engajamento pessoa a pessoa, as habilidades para a conexão emocional e a comunicação não verbal. (LAMPREIA, 2007, p. 106).

Em síntese, a autora esclarece que o Autismo, para a teoria desenvolvimentista na qual se apoia, ocorre em decorrência de uma falha biológica que impede o bebê de se relacionar “[...] social e afetivamente, o que acarretaria um prejuízo no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, no cognitivo.” (LAMPREIA, 2007, p. 107).

Entretanto, ao considerar a psicologia histórico-cultural, compreendemos que são as relações sociais que humanizam os sujeitos, pois lhe é permitido, por meio dessas relações, a apropriação do legado cultural. Vygotski (1997) também leva em consideração a via biológica, assim, frente a uma falha nesse aspecto, o organismo buscará, impulsionado pelo social, mecanismos orgânicos de compensação para que esse “defeito” seja minimizado. O desenvolvimento da linguagem e conseqüentemente das funções psicológicas superiores, para a psicologia histórico-cultural, se constituirá a partir das relações sociais.

Assim, retomando o processo de avaliação e diagnóstico do TEA, com base nos critérios do *Manuais Diagnósticos e Estatísticos DSM-V* as crianças devem ser encaminhadas para uma equipe multiprofissional que fará avaliação clínica.

Na avaliação relacionada a *déficits* significativos na interação social as equipes multiprofissionais que atuam em processos diagnósticos, pautam-se nos critérios estabelecidos pelo CID-10 e pelo DSM-V, além de ser desenvolvida uma investigação clínica minuciosa a partir de exames neurológicos. Também realiza-se com as famílias uma anamnese meticulosa, na qual o profissional avaliador volta sua atenção com olhar rigoroso para os comportamentos apresentados pelo sujeito desde a sua primeira infância.

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM–V, 2014, p. 72)

A lei 13.438/2017, aprovada no mês de abril e prevista para entrar em vigor em outubro, altera o artigo 14 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. O artigo 5º da presente lei esclarece que é obrigatória a todas as crianças nos primeiros 18 meses de vida, a aplicação “*de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico.*” (BRASIL, 2017 p. 1).

Para auxiliar nessas avaliações são utilizados alguns instrumentos como a Escala CARS (*Childhood Autism Rating Scale*) ou Escala de Avaliação do Autismo na Infância, a qual apresenta 15 itens que contribuem para o diagnóstico de crianças Autistas. Seus critérios de diagnóstico são pautados nos estudos de Kanner (1943). Essa Escala é importante por permitir diferenciar o grau de comprometimento do Autismo em leve, moderado e severo. Pode ser aplicada em crianças a partir de dois anos de idade, pois é rápida e adequada a esta faixa etária. Avalia o comportamento em 14 domínios que são afetados pelo TEA quanto à interação social, comunicação e linguagem. (ORRU, 2012)

Além desta escala, outras duas também são utilizadas para o diagnóstico de casos suspeitos de TEA, o ADI-R cuja sigla é para *Childhood Autism Rating Scale* ou Escala de Avaliação do Autismo na Infância e o ADOS-G. O ADI-R consiste em uma entrevista semiestruturada aplicada aos pais e/ou responsáveis e

[...] composta de 93 itens, divididos em seis seções (informações gerais sobre o paciente e sua família; desenvolvimento precoce e os marcos do desenvolvimento; tríade de comprometimentos de acordo com o DSM-IV-TR; e problemas gerais de comportamento). O tempo previsto para sua administração por profissionais treinados e experientes é de aproximadamente 1,5 a 2,5 horas. (MARQUES; BOSA, 2015, p. 44)

Já o ADOS-G, consiste em um instrumento de observação, com itens padronizados e semi-estruturados

[...] que busca verificar especificamente as habilidades de interação social, comunicação, brincadeira e uso imaginativo de materiais

pelas crianças com suspeita de TEA. É composto por quatro módulos que variam conforme os diferentes níveis de linguagem expressiva da criança. (MARQUES; BOSA, 2015, p. 44)

Ambas escalas ADI-R e ADOS-G estão em fase inicial de validação no Brasil e para a sua aplicação é necessário que os profissionais passem por treinamento com equipe especializada no exterior, para trabalharem com estes instrumentos de avaliação e decodifiquem as respostas apresentadas pelos testes. Além disso, os direitos autorais somente podem ser comprados *“da editora americana, por uma editora nacional. Na prática, isto significa que esses instrumentos não estão disponíveis para amplo e livre uso no Brasil, em curto prazo.”* (MARQUES; BOSA, 2015, p. 44)

As pesquisadoras Marques e Bosa (2015) constataram que muitos instrumentos de avaliação e diagnóstico de autismo têm sido adaptados e validados no Brasil. No entanto, apesar de estes instrumentos internacionais serem importantes, há algumas dificuldades para que se possa usá-los. A principal é que para utilizá-los é necessário treinamento com apoio de centros do exterior. Assim, requerem altos investimentos financeiros o que dificultaria, por exemplo, tê-los disponíveis para a rede pública de saúde.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS por meio de seu Núcleo de Estudos e Pesquisas em Transtornos do Desenvolvimento utiliza em sua clínica o PRO-TEA que é um protocolo de avaliação para crianças com suspeitas de Transtorno do Espectro Autista. Esse protocolo de avaliação foi criado no ano de 1998 e aprimorado no ano de 2007, surgindo

[...] em decorrência da necessidade de sistematizar a observação clínica em avaliações e reavaliações de crianças com suspeita de autismo, na ausência de instrumentos internacionais validados. Na prática, o PRO-TEA já vem sendo utilizado na clínica por diferentes especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais), há cerca de uma década e em diferentes regiões do país, apontando para a urgência no exame de suas propriedades psicométricas. Seus itens foram gerados com base nos principais resultados da tese de doutorado da autora (BOSA, 1998) e operacionalizam as áreas que definiam o diagnóstico de autismo no DSMIV-TR. (MARQUES; BOSA, 2015, p. 44).

Neste protocolo são contemplados os itens de interação social e brincadeiras, além de contemplar a tríade de comprometimento: linguagem, comportamento e interação social. O instrumento, fundamentado na teoria sociopragmática⁶, é aplicado por meio de observação direta da criança em interação com um adulto, os pais ou o profissional. Essa interação é feita através de brincadeiras, utilizando um conjunto de brinquedos de fácil reposição e baixo valor de custo “*levando em consideração a frequência, intensidade e peculiaridade dos sintomas, assim como registros qualitativos.*” (MARQUES; BOSA, 2015, p. 44).

A partir de todo esse protocolo de avaliação para o diagnóstico de crianças com TEA nos questionamos: e as hipóteses causais do Autismo?

Ao pesquisar na literatura sobre as causas hipotéticas do Autismo pudemos somente concluir que os possíveis agentes causadores são os mais variados. Encontram-se relatos apontando aspectos psicológicos, fatores sociais, alterações neurológicas, disfunções cerebrais, entre outros. Mas ainda não se pode afirmar que exista uma causa em comum nos casos existentes. Lampreia (2007) endossa e aponta artigos de pesquisadores americanos como é o caso de Hobson (2002), Trevarthen, Aitken, Papoudi, & Robarts, (1998) que tendem a privilegiar o olhar que medicaliza o problema, buscando uma causa biológica e apresentam também possíveis causas genéticas, viés em que essas pesquisas atuais estão centradas, embora não tenham caráter conclusivo.

A ausência de indícios neurológicos visuais ou de exames específicos dificulta os diagnósticos. A literatura científica revela que até o momento o que se apresenta de maneira frequente é a associação do Autismo a outras patologias. As mais comuns são:

[...] a síndrome de Down, epilepsia, X Frágil, e problemas pré-natais e perinatais. Há também infecções que podem ser associadas a possíveis causas do autismo: Toxoplasmose (pré-natal), Varicela (pré-natal), Caxumba (pré-natal), Citomegalovírus (pré-natal), Sífilis (pré-natal), Herpes simples (pós-natal) e Rubéola (pré-natal) (ORRÚ, 2012, p. 29)

⁶ Para aprofundamento teórico ver Tomasello e Farrar, 1986.

Concluimos que não é incomum que uma criança com TEA tenha mais de uma associação patológica ao seu quadro clínico. Porém em muitos casos as escolas não são informadas. Muitas vezes o professor acaba sabendo porque insiste com a família que esclareça o diagnóstico da criança para que ele possa conhecê-la melhor.

Na Rede Pública Municipal de Cascavel, estivemos em contato com diversos professores e ao conversar com os coordenadores das escolas para apresentar o projeto de pesquisa e solicitar a autorização para as entrevistas também foi questionado se os familiares dos alunos traziam até as escolas um laudo médico ou de equipe multidisciplinar que apresentasse informações referentes ao quadro clínico dos alunos. Para o trabalho docente, o acesso ao diagnóstico do aluno pode contribuir para a compreensão de suas limitações clínicas, para que o professor redirecione a sua prática pedagógica, a fim de que o aluno se aproprie dos conhecimentos científicos. Embora ao optarmos pela teoria histórico-cultural compreendamos que todos, independentemente de suas condições clínicas, são capazes de aprender, entendemos que há especificidades pedagógicas nesse processo.

Assim, em algumas escolas tivemos acesso aos arquivos que guardam os históricos dos alunos, porém, nos deparamos com uma falta de informação clara para os profissionais da educação por parte dos profissionais da saúde que atendem os alunos com TEA. O que as escolas recebem é somente uma informação com o CID-10 sob o código F84 e informações do médico solicitando acompanhamento individualizado, atendimento de Sala de Recurso Multifuncional e Professor de Apoio Pedagógico. Não há um relatório de avaliação de psicólogos ou de escalas que possam ter sido utilizadas para diagnosticar esses alunos. A comunicação sobre o resultado das avaliações pelas quais os alunos passam ocorre de maneira verbal entre profissionais e pais ou professores.

Alguns pesquisadores, dentre eles, Collares e Moysés (1996), Eidt e Tuleski (2010), constataram que, nas últimas décadas, o número de crianças que são encaminhadas aos cuidados médicos, diagnosticadas e medicalizadas vêm aumentando consideravelmente. A ausência de medicalização⁷ vem sendo

⁷ Ao adotarmos a teoria histórico-cultural não utilizaremos o termo medicalização, uma vez que este termo se refere a uma importante prática no âmbito da saúde. Adotaremos o termo "Medicalização"

considerada pelos professores como justificativa para o fracasso do processo de ensino e aprendizagem. Em decorrência disso, os docentes aguardam laudos médicos entendendo que os auxiliarão no processo pedagógico (SZYMANSKI, 2012).

Os professores têm dificuldades em compreender que no processo de escolarização dos alunos, o planejamento pedagógico, a elaboração de metodologias diferenciadas e de adaptação curricular são especificidades do trabalho pedagógico,

[...] estrategicamente desvia-se a atenção dos problemas políticos sociais que estão por trás das dificuldades no aprender apresentados pelos alunos, reduzindo-as a um problema individual do aluno e de sua família, e, pior, alimentam a ilusão de que com remédios comprados na farmácia poder-se-iam resolver esses problemas. (SZYMANSKI, 2012, p. 7)

Os alunos são encaminhados para tratamentos clínicos por não conseguirem se apropriar dos conteúdos científicos e conforme nos apresenta Szymanski (2012), o não aprender está centrado somente no aluno deixando de lado questões pertinentes sobre o lugar social que este aluno ocupa. Ao direcionar o problema somente para a criança deixam-se de lado questões amplas do contexto sócio-econômico no qual o aluno está inserido, passando assim à culpabilização do sujeito.

Compreendemos que a medicalização é necessária para problemas decorrentes de falhas no sistema nervoso ou patologias neurológicas. No entanto, consideramos, a partir da teoria que nos respalda, que a regulação de comportamento, bem como a regulação da atenção são construções de natureza social que envolvem a mediação entre o adulto e a criança. Nos dois casos não se trata de uma patologia que necessita de remédios, e sim temos a necessidade de um controle sobre o comportamento que deve ser aprendido pela criança. Isso não depende de diagnóstico médico, pois independentemente de a criança ter ou não uma deficiência, ela precisa aprender a controlar seu comportamento.

por compreendermos, a partir da teoria adotada que o termo se refere a algo que é tratado como patologia, no entanto tem caráter social. (OLIVEIRA, ALMEIDA e ARNONI, 2007)

Com relação ao diagnóstico, conforme já constatamos anteriormente, ele se faz necessário para compreendermos o aluno e suas características, assim “*a busca docente por diagnóstico serve apenas para confirmar que está havendo uma dificuldade no processo de aprendizagem do aluno, o que o professor já sabe, pois o está observando.*” (SZYMANSKI, 2012, p. 10).

No entanto, o diagnóstico médico, muitas vezes está sendo a desculpa para a não aprendizagem e pelo fracasso escolar dos alunos com deficiência, culpabilizando-os por sua não apropriação do conhecimento, desconsiderando aí a ação docente, ou a falta dela, além de outros elementos sócio-econômicos. Na maioria dos casos os diagnósticos médicos, são utilizados somente para a confirmar a impotência docente e como justificativa para a não aprendizagem do aluno (SZYMANSKI, 2012, p. 10)

Assim, é importante não supervalorizar os diagnósticos, que podem acabar prejudicando o trabalho pedagógico, quando alguns professores usam os laudos médicos como justificativa para não atuarem como mediadores do conhecimento. É fato que não podemos desconsiderar o diagnóstico médico pois ele é peça importante para conhecermos o aluno, mas precisamos ter clareza de que, na escola, o que é pertinente é o ato educativo, a ação docente, pois é o processo de mediação do professor entre o conhecimento científico e o aluno, que garante o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

1.3 Desdobramentos do protocolo internacional no Brasil

A Educação Especial iniciou sua trajetória histórica no Brasil de maneira tímida em meados do fim do século XVIII e início do século XIX (JANNUZZI, 2012), com profissionais que desafiaram os conceitos vigentes à época, na qual a educação era direito de poucos. Acreditou-se nas possibilidades de indivíduos que eram considerados incapazes e ineducáveis, desenvolvendo-se então, trabalhos em bases tutoriais. No entanto, somente as pessoas com deficiência de níveis sociais mais abastados é que eram educadas, ou somente estavam inseridos nas instituições, os educandos mais

[...] lesados, os que se *distinguiam*, se *diferenciavam*, os que *incomodavam*, ou pelo aspecto global, ou pelo comportamento

altamente divergente. Os que não eram assim, a *olho nu* estariam incorporados as tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada. (JANNUZZI, 2012, p. 20 – grifos da autora.)

A história da educação das pessoas com deficiência foi se desenvolvendo a partir de tentativas práticas, nas quais as próprias pessoas com deficiência buscavam vencer os desafios impostos pelos diversos tempos e lugares em que estavam inseridos e pelo empenho de pessoas dispostas a auxiliá-los na superação das dificuldades encontradas (JANNUZZI, 2012).

Foi a partir das discussões elencadas em dois movimentos no final do século XIX e início do século XX intitulados como “Otimismo Pedagógico e Entusiasmo pela educação” (ZAPPAROLI, 2005) que as discussões acerca da universalização do ensino começaram a ser fomentadas no Brasil. Entretanto nesse contexto a escola “*era vista pelos republicanos como a porta de entrada para a solução dos problemas [...]*.” (ZAPPAROLI, 2005, p. 7).

Nesse contexto a escola era vista como aquela que resolveria os problemas sociais, pois o Brasil, um país pobre, estava em pleno processo de industrialização e era necessário que a escola fosse ofertada a todas as classes. A partir dessa nova demanda, os dirigentes republicanos perceberam a necessidade de reorganização da escola visando uma nova finalidade pedagógica que atendesse às exigências sociais da época.

Posteriormente, com o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932),” movimento de reconstrução pedagógica que tinha como objetivo refletir sobre os problemas escolares e criar um sistema de organização escolar visando atender às necessidades que o Brasil enfrentava. Configurou-se como um plano de ação nacional tornando-se um marco na história da educação brasileira, pois consagrou a defesa formal da escola para todos, inclusive para as pessoas com deficiência, e, conferiu visibilidade às contradições do processo de escolarização, estimulando o debate em torno da democratização do acesso à educação.

Nesses documentos, que buscavam a universalização da educação para todos, a Educação Especial não tinha destaque, mas na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral o acesso à escolarização das pessoas com deficiência foi sendo conquistado lentamente. O

debate para as discussões acerca da expansão da Educação Especial intensificou-se nas décadas de 1960 e 1970 onde a ideologia da integração estava presente

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças. (MENDES, 2006 p. 388)

Assim, o contexto histórico dessas duas décadas apontou importantes mudanças no cenário das escolas especiais, pois *“ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns”* (MENDES, 2006 p. 388). Ou seja, na medida em que as escolas comuns recusavam os alunos com necessidades educacionais especiais, esses alunos demandavam por uma “escola especial”.

Esse modelo segregacionista, lentamente foi sendo superado, trazendo uma mudança no modelo de tratamento e compreensão da pessoa com deficiência. Esse modelo de segregação desse público gradativamente passou a ser de integração, ou seja, uma nova tentativa para integrar a pessoa com deficiência na sociedade.

Entretanto, embora se tenha assumido o compromisso de integração social das pessoas com deficiência, esse modelo logo começou a sofrer críticas tanto da academia científica quanto das próprias pessoas com deficiência, pois a mudança centrava-se apenas no sujeito, numa tentativa de “normalizá-lo” para inserção social. Em função desse debate, estabelecido pelos teóricos e pelas próprias pessoas com deficiência, a ideia de normalização começou a perder força e ampliaram-se as discussões acerca da pessoa com deficiência ser um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos e deveres, sendo necessário garantir o respeito às suas diferenças e necessidades. (ARANHA, 2001)

Foi, a partir desses debates que se iniciou um novo modelo de tratamento e compreensão da pessoa com deficiência, este pautado na inclusão social,

[...] processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado. (ARANHA, 2001 p. 19)

Esse movimento da inclusão começa a ganhar força no Brasil a partir da década de 1990 influenciado por um movimento global pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, principalmente por “*movimentos de reformas ocorridos no sistema educacional dos EUA*”. (MENDES, 2006 p. 391). Embora esse debate tenha se iniciado no sistema educacional americano ele ampliou-se para outros países conforme nos esclarece Mendes,

Paralelamente a esse embate sobre as diferentes formas de se conceber as diretrizes de uma política de inclusão escolar nos sistemas de ensino, que vai se prolongar ao longo da década de 1990, chegando até a atualidade, observa-se o surgimento de um contexto histórico mundial que passou a reforçar cada vez mais a ideologia da educação inclusiva, que, embora pareça historicamente ter surgido de forma mais organizada nos Estados Unidos, ganhou a mídia e o mundo a partir da metade da década de 1990. (MENDES, 2006 p. 394)

Os marcos mundiais da educação inclusiva iniciam-se em 1990 com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia com a participação de diversos educadores de vários países e discutiu-se o acesso de todos à educação básica e “*a necessidade de concentrar esforços para atender às necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso*” (MENDES, 2006 p. 395), essa conferência culminou no documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990. Posteriormente, no ano de 1994 promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva.

Dessa forma, o paradigma da educação inclusiva globalizou-se e as discussões acerca das teorias e práticas inclusivas ganharam força em muitos países, inclusive no Brasil. Passou então, a ser implementada nas escolas

regulares uma política de Educação Inclusiva e as crianças com necessidades educacionais especiais passaram a ser matriculadas na escola comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394 de 1996 propõe a inserção das pessoas com deficiência, preferencialmente no ensino regular assegurando a esse alunado igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Posteriormente, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008, efetivamente viu-se a Educação comprometida com a inclusão do aluno com deficiência nas escolas regulares.

A partir do ano de 2008, com a implementação dessa nova política para educação das pessoas com deficiência, houve uma redução significativa das classes especiais. Especialmente na Rede Pública Municipal de Cascavel-Pr elas foram extintas, e os alunos com deficiência passaram a frequentar as classes regulares contando com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Esta Política Nacional de Educação Especial determina que o público da Educação Especial, e aqui destaca-se especialmente os alunos com Transtornos do Espectro Autista, assim como aqueles com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo o AEE [no contraturno] o qual tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos nas escolas públicas e privadas, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas por esses alunos nas salas do AEE devem diferenciar-se daquelas realizadas na sala comum, não sendo substitutivas à escolarização, mas sim complementares e/ou suplementares ao processo de aprendizagem dos alunos.

A construção dos processos inclusivos para os alunos com deficiência, e aqui destacamos os alunos com TEA, perpassa por muitos obstáculos, principalmente os que se referem ao comportamento ou às características que lhes são peculiares como “[...] comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas, escritas e leituras presas na literalidade ou com sentido errante” (VASQUES, 2008 p.1). Porém, o obstáculo maior enfrentado por esses alunos é que muitos profissionais da educação acabam por aceitar essas características como impedimento para a aprendizagem e assim, algumas vezes

encaminham os alunos para que tenham um atendimento somente em escolas especiais, alegando que a finalidade deste encaminhamento para a Escola Especial seria adaptar o comportamento do aluno. Ressalta-se que na perspectiva da teoria histórico-cultural subentende-se adaptação como condicionamento, postura que limita o desenvolvimento integral do aluno. Entretanto, esse encaminhamento ocorre porque os professores têm muitas dúvidas com relação ao atendimento dos alunos com TEA e ainda lhes faltam informações/formação adequada para que desenvolvam um atendimento que garanta realmente a permanência e o acesso desses alunos a um ensino de qualidade.

Este tema vem sendo amplamente discutido, despertando muitos questionamentos, não só no meio educacional como na área da saúde. Principalmente no sentido de transformar um sistema educacional excludente e segregatório durante várias décadas na história da educação, em um sistema educacional inclusivo, mas no sentido real da palavra, não somente em documentos e na legislação. Um sistema educacional que tenha comprometimento e que responda às necessidades dos alunos que ali estarão inseridos. Principalmente que envolva um ensino de qualidade, que respeite as diferenças e que garanta realmente o acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno com deficiência. Que o aluno possa frequentar a escola regular e tenha garantido seu acesso e sua permanência, mas que esteja de fato incluído, e não somente para que se faça cumprir a legislação.

A garantia dos direitos dos alunos com Autismo aparece na legislação educacional brasileira (BRASIL, 2007-2008) dentro de um grupo cuja nomenclatura alterou-se duas vezes. O Autismo incluía-se dentro da área das Condutas Típicas de Síndromes e Quadros Neurológicos, Psicológicos e Psiquiátricos, posteriormente denominadas Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e agora denominada Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme já contextualizado anteriormente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), assim como a Declaração de Salamanca (1994) asseguram a estes alunos igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e afirmam que todas as crianças, independentemente de suas condições, sejam elas físicas, psicológicas, sociais ou de raça devem ter vaga na escola.

Às pessoas com Autismo reconhece-se, pelo menos legalmente, o direito à educação e à inclusão escolar. Contudo, a efetivação desse direito não é tão fácil, uma vez que os comportamentos e as características peculiares apresentadas por essas pessoas – dificuldade na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos – influenciam em sua aprendizagem e relacionamento social, causam insegurança e requerem da escola, como um todo, e do professor, mais especificamente, a adoção de práticas pedagógicas que levem em conta esses comportamentos e características. Todavia, na maioria das vezes, os sistemas educativos e, os professores parecem mostrarem-se incapazes de dar respostas adequadas às necessidades educacionais especiais dos alunos com Autismo, uma vez que ainda necessitam de uma melhor compreensão teórica pois as produções sobre Autismo ainda são muito recentes na área educacional.

Nesse sentido, apresentam-se a seguir as pesquisas desenvolvidas no Brasil envolvendo a inclusão de alunos Autistas no sistema escolar.

2 O QUE REVELAM AS PESQUISAS EDUCACIONAIS ENVOLVENDO O AUTISMO NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Esta seção tem como objetivo apresentar a história da inclusão educacional das pessoas com autismo por meio das publicações científicas sobre o tema nos últimos dez anos. Ao pesquisar sobre as produções constatou-se que estas, em sua maioria, estavam respaldadas em outras abordagens teóricas como o Behaviorismo e a Epistemologia Genética. Assim, faremos uma retomada dos principais conceitos dessas perspectivas teóricas a fim de buscar elementos para a reflexão do processo de escolarização dos alunos autistas e reafirmar o compromisso educacional respaldado na teoria histórico-cultural.

2.1 Aspectos da inclusão educacional das pessoas com TEA

Para iniciar esta pesquisa realizamos um levantamento bibliográfico mediante busca eletrônica a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e na base de dados da *Scientific Electronic Library – Scielo*, no período de 2006 a 2016. A determinação desse período teve como objetivo analisar as pesquisas desenvolvidas na última década, durante a qual houve um considerável aumento de matrículas de alunos autistas nas escolas, considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que preconiza o acesso e permanência a todos os alunos com deficiência na escola regular e, pela Lei 12.764/12.

Para seleção dos trabalhos, utilizamos os termos: “Autismo e educação” “Funções Psicológicas Superiores” e “Autismo e teoria histórico-cultural”. Encontramos 26 produções acadêmicas, sendo 19 dissertações, 3 teses e 4 artigos conforme podemos observar na Tabela I

Tabela I – Pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA

Ano	Dissertações	Teses	Artigos	Total
2006	0	0	0	0
2007	1	1	0	2
2008	1	0	0	1
2009	3	1	0	4
2010	6	0	0	6
2011	2	0	0	2
2012	3	1	0	4
2013	0	0	3	3
2014	3	0	0	3
2015	0	0	0	0
2016	0	0	1	1
Total	19	3	4	26

Fonte: Biblioteca digital de teses e dissertações e *Scielo*. (adaptado por Szymanski; Stepanha, 2017)

Com base na leitura dos títulos, palavras-chave e resumos dos 26 trabalhos sobre a escolarização dos alunos com TEA, destacamos a pesquisa de Gatto (2010), Orrú (2012) e Mori (2016) que optam pela Teoria Histórico Cultural e suas contribuições para o processo de desenvolvimento dos alunos autistas. Dos 23 trabalhos restantes, 18 dissertações, 2 teses e 3 artigos referem-se às práticas docentes e aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos autistas com base em métodos comportamentais.

A partir da Tabela I podemos perceber que as pesquisas na área educacional relacionadas ao Autismo acentuaram-se em 2009, 2010 e 2012, talvez porque, nestes anos, o debate em torno da garantia do acesso e permanência da Pessoa com Deficiência estava em implementação no Brasil, as Classes Especiais

estavam sendo discutidas e o direito de o aluno com deficiência frequentar a classe regular de ensino estava também em processo de implementação. Paralelamente, o Atendimento Educacional Especializado – AEE também passava a ser ofertado nas escolas do ensino regular, a partir do ano de 2008, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais e dos Professores de Apoio Pedagógico. Na verdade, o AEE, previsto na Constituição Federal/1988, já vinha sendo ofertado em Salas de Recursos desde os anos 80 do século XX, no Paraná. Mais tarde esse atendimento passou a ser denominado de AEE, termo resgatado da Constituição Federal de 1988 (Art. 208) e as Salas de Recursos passaram a ser denominadas de SRM, ficando claro seu papel de implementar o AEE, que também deveria ser realizado pelos Professores de Apoio Pedagógico (PAP).

Para análise e categorização dos trabalhos, além da leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, também fizemos uma leitura flutuante buscando identificar os procedimentos metodológicos e os resultados obtidos.

A análise das pesquisas apresentadas revela que a maioria das produções científicas fundamentam-se na teoria Comportamental, sendo que apenas uma fundamenta-se no referencial teórico da epistemologia genética e pouco se tem pesquisado sobre as contribuições da teoria Histórico Cultural para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com TEA.

As publicações na perspectiva behaviorista produzidas nesse recorte temporal, com relação ao aspecto pedagógico enfatizam que o trabalho com o aluno com TEA deve ser individualizado ou em pequenos grupos. Assim, os encaminhamentos propostos recomendam que as práticas pedagógicas dirigidas ao aluno com TEA devem partir do interesse, das habilidades nas quais os alunos apresentam dificuldades e da subjetividade de cada aluno. Essas práticas pedagógicas perpassam a adoção de estratégias e metodologias que visam diminuir a frequência de determinados comportamentos que socialmente podem ser considerados inadequados ou até mesmo comportamentos decorrentes do TEA e que prejudicam as relações sociais do sujeito.

No entanto, se pensarmos a escolarização dos alunos com TEA a partir do referencial teórico da psicologia histórico-cultural, as práticas pedagógicas auxiliarão o aluno a compreender o lugar social que ocupa e as relações

econômicas, sociais e afetivas que permeiam esse espaço. As metodologias e estratégias de ensino estarão contextualizadas.

Com o objetivo de entender as discussões já realizadas sobre a escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na última década, apresentaremos breve discussão acerca de cada perspectiva teórica que as fundamentaram, seguidas de uma breve síntese das pesquisas encontradas. Entretanto, ainda que busquemos ser fiéis aos principais conceitos de cada teoria, reafirmamos, de antemão, nossa opção teórica pela psicologia histórico-cultural.

2.2 Pesquisas que adotam a perspectiva teórica Behaviorista

Os dois principais teóricos a explicar o processo de aprendizagem, na perspectiva behaviorista, foram Ivan Pavlov (1849/1936) e B. Skinner (1904-1990).

Pavlov estudou o comportamento reflexo, sendo que reflexo é aquele comportamento não-voluntário ligado ao Sistema Nervoso Autônomo produzido por estímulos externos, isto é, do ambiente, ou internos, dentro do corpo humano. A contração da pupila quando há uma incidência forte de luz é um exemplo desse tipo de resposta.

Essas respostas reflexas também podem ser provocados por estímulos que anteriormente não as produziam. Nesse caso, quando passam a serem eliciadas pelos novos estímulos, as respostas recebem o nome de reflexos condicionados. Assim, podemos ter respostas reflexas inatas incondicionadas ou respostas reflexas aprendidas, isto é, condicionadas a determinados estímulos. As respostas condicionadas envolvem aprendizagem, pois são novas respostas, apresentadas frente a estímulos antes ignorados.

Avançando teoricamente, Skinner teorizou sobre respostas ligadas ao Sistema Nervoso Central, portanto voluntárias, chamando-as de comportamento operante. Estas respostas ou comportamentos incluem todos os movimentos voluntários de um organismo, e na perspectiva behaviorista, caracterizam a maioria das nossas interações com o ambiente.

No modelo relativo ao comportamento operante, o que propicia a aprendizagem de novos comportamentos é a ação do organismo sobre o meio e o efeito dela resultante, ou seja, a aprendizagem está na relação entre uma ação e

seu efeito. Essa relação é representada da seguinte maneira: R – S (R= resposta e S= estímulo reforçador). O estímulo reforçador é chamado de reforço e o comportamento operante refere-se à resposta apresentada.

Certos comportamentos aumentam ou diminuem de frequência como consequência desses estímulos reforçadores, os quais são administrados por quem coordena o processo pedagógico. Ou seja, aprender é associar determinado comportamento reflexo⁸ a determinado estímulo que o provoca ou elicia. Ou ainda, aprender comportamentos mais complexos e voluntários, é condicionar-se a apresentá-los porque foram reforçados por suas consequências.

Toda a consequência que altera a probabilidade de ocorrência de resposta é um reforço que pode ser agradável ou desagradável, positivo ou negativo. Todo evento que oferece alguma coisa ao organismo e aumenta ou diminui a probabilidade da resposta que o antecede, é denominado reforço positivo. E, todo evento que ao ser removido, aumenta ou diminui a probabilidade da resposta que o remove, é denominado reforço negativo, pois envolve a retirada do reforço utilizado. (LUNA, 1999)

A prática pedagógica escolar, na concepção behaviorista entende a aprendizagem como modificação dos comportamentos do aluno, resultante de processos de condicionamento. Nessa perspectiva, o docente de alunos com TEA tem a função de manipular o ambiente e controlar as atividades didáticas, enquanto cabe ao aluno o papel de receptor dos estímulos reforçadores e consequentemente de apresentar as mudanças desejáveis no comportamento.

O professor estabelece metas a serem atingidas a partir das respostas discentes. Cabe ao docente selecionar conteúdos e as respostas desejáveis e avaliar se esses estímulos reforçadores que ele fornece estão ou não modificando o comportamento do aluno. Pelo fato do ensino direcionar-se a respostas específicas, a aprendizagem acaba por tornar-se fragmentada, apoiada somente na memorização por parte do aluno, passivamente submetido aos reforçadores. Como consequência, o processo de ensino torna-se mecânico e o processo de aprendizagem sem sentido para o aluno, pois é focado na perspectiva de ligações entre estímulos e respostas.

⁸ O significado de reflexo, na perspectiva behaviorista é distinto do significado atribuído a esse termo na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, na qual constitui-se na imagem mental construída pelo sujeito a partir da realidade objetiva. Para maior aprofundamento ver Leontiev (1978).

A ênfase no ensino por meio de reforços aos comportamentos desejados, no qual o sujeito com TEA aprende a dar respostas a determinados estímulos, pode levar à frustração quando ele está diante de uma situação para a qual não foi treinado. Muitas vezes essas frustrações geram sérias crises, principalmente as de ansiedade, decorrentes de lhe ser necessário trabalhar dentro de rotinas pré-estabelecidas. Nesse sentido, o professor deve trabalhar com o máximo de possibilidades de erros para que esse aluno não se encontre em situações frustrantes, para as quais não foi treinado.

A análise das pesquisas coletadas na perspectiva behaviorista, sintetizadas a seguir, revela que, em geral, partem de uma avaliação detalhada que engloba a análise da tríade do comportamento autista: linguagem verbal e não-verbal, interação social e comportamentos, sejam eles estereotípias ou não. A seguir, são planejados diversos treinamentos e repetições. O profissional seleciona metas e objetivos que visem a aprendizagem do autista, permitindo-lhe realizar com êxito os comportamentos “adequados” dele esperados.

As primeiras pesquisas sobre as teorias comportamentais e o Autismo foram realizadas por Fester (1961) e DeMyer (1962). Estas pesquisas eram realizadas primeiramente em laboratórios e sua contribuição para o ensino da pessoa com TEA foi no sentido de afirmar que seus princípios de aprendizagem eram aplicáveis às crianças que apresentavam distúrbios de desenvolvimento.

Fester (1961) ao discutir a aprendizagem e o comportamento autista, compreendia que o comportamento humano é controlado por suas consequências em detrimento de variáveis ambientais e históricas da vida do indivíduo. No trabalho com os autistas o autor percebeu que havia uma relação entre a baixa frequência de respostas e a baixa frequência dos reforçadores e dos estímulos discriminativos e esses fatores culminavam numa interação e aquisição da aprendizagem empobrecida.

A fim de conhecer o sujeito e qual o seu grau de comprometimento no trabalho com os alunos com TEA, a partir da abordagem comportamental, primeiramente é realizada uma avaliação detalhada que engloba a análise da tríade do comportamento autista, a linguagem verbal e não-verbal, interação social e comportamentos, sejam eles estereotípias ou não. A partir desta avaliação e das observações são planejados diversos treinamentos e repetições. O profissional que

trabalhará com o Autista selecionará metas e objetivos que visam a aprendizagem do sujeito para que este possa realizar com êxito e adequadamente os comportamentos aprendidos ou o comportamento “adequado” que se espera do autista em determinada situação. Nesse sentido, na abordagem comportamental o professor deve trabalhar o máximo de possibilidades de erros para que esse aluno não se encontre em situações frustrantes, nas quais seu comportamento não foi treinado, frente a determinado estímulo.

A ênfase no ensino por meio de reforços aos comportamentos desejados, processo no qual o sujeito com TEA aprende a dar respostas a determinados estímulos, pode levar à frustração quando ele está diante de uma situação para a qual não foi treinado. Muitas vezes essas frustrações geram sérias crises, principalmente as de ansiedade, podendo acarretar mais dificuldades de interação social.

O uso de Tecnologias Assistivas (TA) e de ambientes digitais de aprendizagem, com esses alunos, tem evidenciado resultados positivos, como revelam as pesquisas de Bez (2010), Gomes e Souza (2011), Passerino e Santarosa (2007), Oliveira (2010) e Walter e Nunes (2013). No estudo de Bez (2010), foram implementadas ações mediadoras que utilizavam os recursos de TA com um aluno com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental. Com o objetivo de desenvolver a comunicação do aluno foram utilizados nas intervenções materiais concretos, sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) de baixa tecnologia e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Somente após a introdução dos referidos recursos é que foram registrados progressos em sua intencionalidade comunicativa. Embora a oralidade tenha se desenvolvido de forma atípica.

Gomes e Souza (2011) tinham como objetivo avaliar os efeitos de um programa de intervenção nas interações comunicativas, nas séries iniciais do ensino fundamental, entre um aluno com TEA e sua professora. No estudo, a professora recebeu capacitação para usar um sistema de comunicação de baixa tecnologia com o aluno durante três momentos de rotina da sala de aula. No uso desse sistema de comunicação e empregando pictogramas, em uma das rotinas investigadas, foi observado que houve aumento na frequência das interações do aluno.

Passerino e Santarosa (2007) também discutiram em sua pesquisa sobre o desenvolvimento da interação social de alunos com TEA em ambientes digitais de aprendizagem. Os resultados obtidos mostraram possibilidades no uso da tecnologia como tratamento terapêutico, embora o principal objetivo do estudo não visasse definir um procedimento terapêutico, e sim identificar padrões de interação social quando mediados por tecnologia a fim de estabelecer possibilidades de uso e aplicação de ambientes digitais como forma de promover a interação social em pessoas com Autismo. O uso de ambientes digitais, envolvendo computadores e atividades adaptadas aos interesses e necessidades dos sujeitos como instrumentos de mediação da interação social, mostrou-se importante para o desenvolvimento de sujeitos com Autismo que apresentaram melhorias, ao longo da pesquisa, na qualidade da sua interação. Mas, os autores esclarecem que a mera inserção da tecnologia não é suficiente para promover essas mudanças, é necessário estabelecer estratégias para serem aplicadas em diferentes ambientes educativos de forma que a inserção da tecnologia possa acrescentar o diferencial qualitativo na promoção da interação social desses sujeitos.

Na pesquisa de Oliveira (2010), o objetivo era mostrar como o uso do computador poderia auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA, tendo como recurso um Objeto de Aprendizagem (OA). A autora analisou se a construção e implementação de um OA para as pessoas com Autismo pode favorecer o seu processo educacional. Os resultados alcançados mostraram que o uso do OA “Aprendendo com a Rotina” pode vir a ser um facilitador do processo de aprendizagem dessas pessoas, uma vez que utiliza estímulos visuais e sonoros, possibilita uma maior interação com ações da vida diária e ampliação do conhecimento de mundo, da comunicação e da socialização, desde que sejam levadas em consideração as características, interesse e nível de desenvolvimento das pessoas com Autismo.

Walter e Nunes (2013) discutiram em sua pesquisa sobre as necessidades e os desejos dos professores que atuam nas salas de recursos oferecendo o AEE – Atendimento Educacional Especializado e que participam do processo de inclusão de alunos com Autismo. Os professores receberam um curso de formação teórico-prático sobre o emprego do PECS Adaptado, um sistema de Comunicação Alternativa que funciona por intercâmbio de figuras e é especialmente destinado a

tal alunado. Os resultados mostraram que a maioria dos professores apresenta intenção de se comunicar melhor com seus alunos, expressando, contudo, necessidade de suporte de professores especializados e participação ativa de todos os envolvidos no processo de inclusão. Consideraram ainda que a Comunicação Alternativa deve ser introduzida, inicialmente, na sala de atendimento especializado e, posteriormente, na sala de aula regular.

A pessoa com TEA no contexto da Educação Especial tem sua trajetória marcada como aluno passivo, em uma educação com concepções fundamentadas no behaviorismo. Orrú (2012) destaca que um dos métodos de tratamento terapêutico e educacional mais utilizados em instituições especializadas para autistas é o Programa TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication handicapped Children*) que tem como base a abordagem comportamental, fazendo uso da Comunicação Suplementar Alternativa (CA) como um instrumento fundamental para intervir na modificação do comportamento do aluno, em uma perspectiva de estímulo-resposta.

Kwee, Sampaio e Atherino (2009) em seus estudos sobre a avaliação transdisciplinar baseada no *TEACCH* apresentam os princípios do programa, e esclarecem que o método por ele utilizado procura focar a comunicação, tanto receptiva quanto emitiva do aluno. Embora envolva os dois tipos de comunicação, prevalece nos treinos o desenvolvimento da comunicação receptiva, pois as autoras supõem que ela anteceda a linguagem expressiva. Porém, questionamos essa colocação, pois mesmo se considerarmos, como propõe Vygotski, que a linguagem é primeiramente intersíquica para então tornar-se intrapsíquica, esses dois processos estão recíproca e intimamente ligados.

Outro método de intervenção para pessoas autistas, frequentemente citado nas pesquisas, é a análise aplicada do comportamento, ou ABA (*Applied Behavior Analysis*, na sigla em inglês). Entretanto, poucos profissionais possuem treinamento apropriado na área. Camargo e Rispoli (2013) consideram que o Método ABA promove comportamentos socialmente importantes e cumpre seu papel melhorando a qualidade de vida das pessoas com Autismo. Porém, os avanços são restritos no Brasil devido à maior ênfase em pesquisas voltadas aos princípios do behaviorismo. Assim, sugerem mais investimentos em pesquisa aplicada.

Entretanto, programas de tratamento e intervenção que objetivam o treino, visando certos comportamentos desejáveis, embora mais conhecidos no Brasil, **não** consideram a totalidade das relações sociais que envolvem o desenvolvimento da atividade humana consciente. Como a ênfase do processo de ensino é colocada apenas nos comportamentos observáveis, esses protocolos terapêuticos desconsideram toda a riqueza de elementos sociais, emocionais envolvidas nesses comportamentos.

Em síntese, os Programas elaborados a partir das premissas behavioristas, apenas suprimem alguns déficits e estabelecem alguns repertórios de respostas, não priorizando o desenvolvimento integral dos autistas, na medida em que o foco da aprendizagem se coloca no estabelecimento dessas respostas específicas. Eles aprendem, mas trata-se de ações automatizadas, não pensadas, não flexíveis, podendo provocar, nos sujeitos com TEA, uma crise, por não conseguirem selecionar uma resposta entre as já elaboradas, ao estarem diante de novas situações.

Quando se faz uma análise superficial não problematizando o contexto socio-histórico e desconsiderando o processo de humanização dos sujeitos, desconsidera-se também que todos podemos aprender por meio de processos de mediação adequados às nossas condições biológicas, psicológicas e sociais.

O TEA restringe muito a pessoa com relação a interação social e isso prejudica seu desenvolvimento, pois dificulta ao sujeito vivenciar experiências diferenciadas em diferentes contextos sociais e se desenvolver. É preciso que essa dificuldade de socialização, por exemplo, possa ser superada e nesse sentido, o âmbito escolar lhe proporciona a possibilidade de convivência com diferentes sujeitos o que enriquece sua socialização e, conseqüentemente o auxilia no desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio das mediações que lhe serão possibilitadas.

Apesar de possibilitar o acesso dos alunos com deficiência ao ensino regular, em alguns momentos a implementação das Políticas para a Educação Inclusiva têm gerado práticas pedagógicas contraditórias e segregadoras.

Lazzeri (2010) buscou em sua pesquisa desvelar se existe alguma especificidade no sistema educacional de Santa Maria – RS, uma vez que constatou que este município apresentava dificuldades em atender os alunos com

TEA. Assim, a autora investigou como estava organizado o sistema educacional da rede municipal e obteve como resultados que apenas oito desses alunos estavam matriculados nas escolas regulares de ensino fundamental.

Nas escolas do município de Santa Maria, as classes especiais foram extintas em conformidade com a nova política de educação inclusiva. Desse modo, esses alunos estavam incluídos nas salas de aula regulares do Ensino Fundamental e recebendo atendimento educacional especializado como suporte à escolarização em Sala de Recurso Multifuncional.

Segundo Lazzeri, essas alterações no sistema de ensino de Santa Maria-RS trouxeram alguns problemas. Nem todos os alunos conseguiram se adequar às novas formulações do sistema municipal na perspectiva da educação inclusiva. Alguns foram remanejados para as escolas do estado, e os professores encontraram obstáculos com o funcionamento desse novo sistema. Nesse sentido, o papel da Educação Especial e o seu público-alvo foram as maiores dificuldades encontradas pelos docentes. Ao final do estudo, mais do que buscar soluções, a autora teve como intenção primeira trazer algumas reflexões que pudessem servir de apoio para a escolarização de alunos com TEA e psicóticos naquele e em outros municípios. Ressalta-se que essas alterações no sistema de ensino não ocorreram somente em Santa Maria, mas em grande parte do país e as dificuldades encontradas neste município também foram as dificuldades encontradas por muitos em decorrência dessas modificações.

Nesse sentido, Lazzeri (2010) alerta que, dependendo da severidade da síndrome, um atendimento individualizado não pode ser ofertado na escola regular. Assim, há de se pensar em um modelo díspar do preconizado pela atual política nacional, envolvendo profissionais especializados.

A presença desse profissional está assegurada pela Lei nº 12.764/2012, no entanto, no texto da referida Lei aparece o termo “Acompanhante Especializado” e não refere-se a um professor de apoio especializado, abre-se, portanto uma lacuna para que as escolas ou o Estado delegue esta função a uma pessoa que poderá não favorecer o processo de inclusão. Defendemos que para que haja desenvolvimento e aprendizagem do aluno com TEA é fundamental que esse acompanhante seja um professor com formação específica, o qual possibilitará as mediações pedagógicas necessárias para o desenvolvimento do aluno.

Já Franceschi (2012) descreveu o caso da Secretaria de Educação de um município paulista que propôs, após a publicação da nova política, ações para viabilizar o acesso de alunos com deficiência a escolas regulares e manter, simultaneamente, uma escola especial para estudantes com TEA. A pesquisa revelou que muitos profissionais dessa instituição sentiam-se ameaçados com a inclusão dos alunos em escolas regulares, temendo o fechamento da escola especial. Adicionalmente, segundo a autora, o método *TEACCH*, empregado nessa instituição, era contrário à escolarização da pessoa com Autismo em classes regulares. Este fato gerava tensões com a Secretaria que, em consonância com a política, visava incluir os alunos com Autismo nas escolas regulares.

Kubaski (2014) analisou a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de seus professores, por meio de um estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria – RS, buscando analisar os indicadores de qualidade de inclusão dos alunos com TEA. Os resultados desse estudo apontam para o fato de que as estratégias de adaptação curricular que eram utilizadas pelas professoras parecem favorecer a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em escolas regulares. Entretanto, ainda existem barreiras que impedem a participação e a aprendizagem desses alunos, as quais se constituem como desafio ao processo inclusivo. Além disso, Kubaski sugere que a inclusão seja investigada de modo mais amplo, considerando além da presença do aluno na escola, a forma como ele está participando, sendo aceito, aprendendo e sendo percebido no contexto inclusivo.

Serra (2008), em sua pesquisa, observou a presença de serviços de atendimento para alunos com TEA em dois municípios do estado do Rio de Janeiro. O modelo educacional existente nestes municípios era dividido em quatro modalidades de ensino: salas de recursos, salas regulares, classes especiais e preparação para a inclusão. Assim, o grau de severidade do Autismo era o que determinava a inserção do aluno em contextos mais ou menos segregados. Esse sistema apresentou fragilidades que foram reveladas nas entrevistas com os professores, pais e os alunos das escolas. Os professores mostraram-se favoráveis e defensores da inclusão de alunos com TEA nas salas regulares demonstrando que as políticas que fundamentam as práticas pedagógicas devem ser implementadas. No entanto, mesmo defendendo a inclusão, o estudo identificou

que existem muitas barreiras que dificultavam esse processo, como a pouca formação específica dos professores, escassa rede de apoio, a presença de atitudes segregacionistas dos colegas. Essas barreiras acabam gerando insegurança nos pais dos alunos incluídos.

Serra (2008), em consonância com Lazzeri (2010), alerta para a necessidade de que haja uma reformulação das políticas públicas de educação para garantir não somente o acesso, mas também a permanência dos alunos com Autismo na escola comum, conforme preconizado pela Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012. A permanência desse aluno pode ser viabilizada, por exemplo, pela presença de um professor de apoio especializado, que faria a mediação dos conteúdos trabalhados pelos professores regentes e ao mesmo tempo mediar o trabalho de inclusão. A presença desse professor de apoio, pode favorecer o processo de inclusão de alunos com Autismo, como sugerem os estudos de Giardinetto (2009) e Parra (2009).

A importância do atendimento aos alunos com TEA pelo professor de apoio está presente em muitas pesquisas, pois as Políticas para a Educação Especial preconizam que os alunos estejam matriculados em escolas regulares. Mas, sua permanência é o que se tem discutido atualmente, bem como a qualidade dos atendimentos que os alunos vêm recebendo. É comum encontrarmos relatos de professores com atitudes segregadoras e outros com uma inquestionável vontade de fazer a diferença na escolarização do aluno com TEA, porém encontrando escasso apoio e pouquíssimas formações continuadas que direcionem o trabalho pedagógico.

Também se observa na literatura, pesquisas que trazem a insegurança dos pais destes alunos incluídos ao se depararem com esta realidade. Goes (2012), identificou essa insegurança, dando origem à evasão da escola comum, não especificando se são escolas públicas ou privadas, e ao retorno para escolas especiais, em municípios paulistanos. Essa evasão foi impulsionada pelas dificuldades por elas encontradas ao atenderem às especificidades educacionais dos alunos com Autismo. Desse modo, as escolas especiais eram percebidas pelos pais de filhos com Autismo como espaços que forneciam mais segurança e oferta de serviços educacionais aos alunos com deficiência, de maneira a integrá-los no ambiente escolar. Embora eles fossem favoráveis à educação inclusiva, muitos

revelaram que seus filhos tiveram matrículas negadas em instituições regulares de ensino, devido ao preconceito dos professores e gestores.

Ainda sobre a relação família-escola, Vargas (2014) investigou as práticas de envolvimento parental das escolas para com as mães cujos filhos tem Autismo. A autora observou que há escassez de estudos nacionais sobre este tema, mesmo que documentos oficiais sobre inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista destaquem o papel da família junto à escola. Além disso, os estudos que envolvem o tema se limitam a investigar alunos com desenvolvimento típico sem considerar as especificidades, como no caso dos TEA. Os resultados apresentados pela autora em sua pesquisa mostram que, dentre as práticas de envolvimento parental, destaca-se a comunicação escola-casa, a qual é percebida pelas mães como insuficiente, enfraquecendo a relação de confiança entre esses contextos. Quanto ao apoio da escola às mães, para favorecer a aprendizagem dos filhos, observou-se que as orientações dos professores são mais centradas nos déficits dos alunos do que em seus pontos positivos, nos aspectos em que alunos se destacam, ou ainda naqueles conteúdos que ele já domina e compreende.

A adequada formação profissional dos professores que trabalham com os alunos com TEA e a necessidade de professores capacitados para trabalhar com esses alunos é abordada nas pesquisas de Gomes e Mendes (2010). O estudo conduzido pelas autoras mostrou que 80% dos professores de apoio de escolas municipais de Belo Horizonte eram estudantes de segundo grau, ou seja, não eram professores e não tinham formação específica na área da Educação Especial. A falta de formação e a ausência de supervisão podem fazer com que esse profissional não exerça funções educacionais, assumindo apenas o papel de cuidador (GOMES; MENDES, 2010, p. 392).

Giardinetto (2009) destaca a importância de um modelo colaborativo de trabalho, operacionalizado por agentes da escola comum e especial. Na sua pesquisa, apresenta os resultados de quatro alunos com Autismo que frequentavam, ao mesmo tempo, a escola regular e a escola especial. Nesse trabalho, a autora ressalta a importância de um professor auxiliar como mediador no processo de inclusão na Educação Infantil e Fundamental. Constata ainda que, em séries mais avançadas, a demanda por orientações de profissionais especialistas tende a ser maior do que na Educação Infantil.

Parra (2009), por sua vez, considera importante o Acompanhante Terapêutico (AT) para auxiliar no processo de inclusão dos alunos com TEA. Por Acompanhante Terapêutico entende-se uma modalidade de atendimento que, apesar de ser clínico pode extrapolar esse ambiente, chegando inclusive à escola. Envolveria os serviços de um profissional que se disponibilizaria a estar junto à pessoa com necessidades específicas em suas atividades cotidianas, com a finalidade de promover autonomia e independência e inseri-la no convívio social. Nesse sentido, este papel proposto por Parra (2009) torna-se semelhante ao do professor auxiliar, descrito por Giardinetto (2009), que favorece a inclusão, e atua junto ao aluno que ainda não se adaptou ao universo escolar, com o qual, os professores têm dificuldades para trabalhar.

Para a autora somente a presença deste profissional nas escolas não é suficiente para garantir a permanência dos alunos. Para que eles permaneçam é necessário articular a prática do professor auxiliar com as práticas do professor regente, eles devem trabalhar em conjunto e com um mesmo objetivo. Essa articulação auxiliaria o professor regente a melhor compreender esses alunos e, também a compreender o Transtorno do Espectro Autista e os seus desafios, minimizando o impacto negativo da pouca formação específica ofertada aos docentes.

O papel do professor que atua como mediador, no trabalho pedagógico de alunos com TEA, e a relação do aluno com seus pares, também foi discutido nas pesquisas de Menezes (2012), que analisa a Educação Especial como suporte ao processo de inclusão escolar por meio da investigação das práticas pedagógicas de duas professoras do ensino comum que tinham alunos com TEA em suas classes. O objeto de estudo foi o projeto de acompanhamento à inclusão desses alunos, desenvolvido no município de Angra dos Reis no estado do Rio de Janeiro. O projeto tinha como propósito subsidiar as escolas comuns da rede pública municipal no processo de inclusão de alunos com TEA, mais especificamente no que se refere à ação docente.

A autora considerou que o acompanhamento direto da Educação Especial ao professor regente, em sala de aula, favorece a inclusão de alunos com TEA. A utilização de adaptações curriculares com a flexibilização das estratégias de ensino, e a criação de atividades individualizadas para o aluno relacionadas ao

proposto para a classe como um todo também foram fatores cuja importância foi evidenciada. Outro dado relevante da pesquisa foi o envolvimento da gestão da escola como facilitadora na promoção da inclusão de alunos com TEA. Ainda que obstáculos precisem ser superados, a pesquisa revelou que a inclusão desses alunos na escola comum, com o suporte da educação especial, impulsiona a aprendizagem de todos os envolvidos. Menezes (2012) destaca o progresso dos alunos com TEA, como resultado direto da formação continuada do professor da escola comum. Aponta, ainda, a necessidade de novos estudos no campo da Educação Especial que permitam o desenvolvimento de melhores práticas de suporte à inclusão escolar e ao processo de escolarização desses alunos.

Silva (2011) analisou a prática pedagógica desenvolvida pelo professor da escola regular no processo de inclusão educacional do aluno com TEA, e verificou que a inclusão desses alunos é uma realidade nova para os professores. Constatou ainda, que o desconhecimento acerca da Educação Inclusiva e das especificidades apresentadas pelas pessoas com TEA, aliado ao desenvolvimento de uma prática que se baseia no modelo tradicional de ensino dificultava uma intervenção adequada por parte dos professores. Dessa forma, verificou-se, nos casos observados, a não realização de práticas adequadas e a necessidade de um investimento em estratégias que facilitassem a interação dos referidos alunos com os seus colegas. Contudo, os professores observados na pesquisa mostraram-se favoráveis à inclusão educacional de alunos com Autismo e demonstraram perceber os avanços apresentados por seus alunos. Esta pesquisa também apontou para a necessidade de outros trabalhos que ampliem a amostra pesquisada e que tenham como objetivo analisar como está acontecendo a inclusão educacional. A autora chama a atenção, também, para a urgência de investimentos na formação continuada dos professores no sentido de possibilitar melhoria na prática pedagógica desenvolvida com os alunos com TEA e o aprofundando questões como desenvolvimento infantil, diversidade, educação inclusiva e Autismo.

Ainda discutindo sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores da escola regular no processo de escolarização dos alunos com TEA apresentamos as pesquisas de Lago (2007) e Gracioli e Bianchi (2014), enquanto

Boettger, Lourenço e Capellini (2013) discutem a prática pedagógica na perspectiva da Escola Especial.

Gracioli e Bianchi (2014) observaram os caminhos e as práticas pedagógicas utilizadas em uma instituição privada da rede regular, para atender um aluno autista tendo como ponto de partida a prática da inclusão. Tinham como objetivos descobrir as possibilidades de realizar a educação de uma criança autista na escola regular, e verificar como o professor “gerencia” (SIC) sua proposta pedagógica para possibilitar a inclusão desta criança. Nos resultados apresentados, as autoras constataram que a inclusão de um aluno autista na escola regular, é um desafio constante ao professor, à escola e à família, pois muitos paradigmas necessitam ser rompidos e o aperfeiçoamento profissional precisa ser conquistado. Constataram também que as professoras sentem uma enorme dificuldade demonstrando-se confusas e perdidas quanto à metodologia de trabalho, sofrendo as consequências da falta de experiência e formação para atuar junto a alunos com TEA.

Boettger, Lourenço e Capellini (2013) verificaram como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de adolescentes com Autismo em uma escola de Educação Especial. Identificaram a metodologia de ensino utilizada e verificaram em que aspectos essa metodologia os auxilia no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados demonstraram que apesar de existirem algumas metodologias específicas para os autistas, empregadas em escolas de educação especial, a professora especialista não utiliza nenhuma metodologia específica para auxiliar no processo de ensino aprendizagem desses alunos. Assim, verificou-se uma lacuna no processo de ensino por parte da professora e uma incerteza quanto ao processo de aprendizagem dos alunos com Autismo, na instituição pesquisada.

Partindo do pressuposto de que os alunos com TEA estão sendo inseridos em classes comuns, de maneira abrupta ou gradual, Prestes (2009) e Braga (2009) questionam quais modelos teóricos norteiam as práticas dos docentes que atuam com essa população. Prestes (2009), em sua pesquisa, analisou 30 relatórios psicopedagógicos e de anamnese de alunos com TEA matriculados em escolas regulares do Distrito Federal. Pelos documentos analisados percebeu-se que a teoria que predominava nas práticas dos docentes é a cognitiva-comportamental. Pelos resultados obtidos, chegou-se a conclusão que a maioria dos diagnósticos da

rede do Distrito Federal é expedido por psiquiatras, e nas consultas o médico ouve os relatos familiares, mas a escuta da família e do sujeito acaba por ser superficial. Assim, a avaliação psicopedagógica, que deveria orientar os pais e professores no processo de inclusão escolar dos alunos, deixa de executar o seu papel.

Braga (2009), desenvolveu também a sua pesquisa em escolas comuns, especiais e instituições especializadas do Distrito Federal. Investigou quais as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento de quinze professores que trabalhavam com alunos com TEA. Aferiu, ainda, se as concepções apresentadas pelos professores interferiam nas práticas pedagógicas em sala de aula. A coleta de dados da pesquisa, evidenciou pouca relação entre as concepções teóricas dos professores e suas práticas. O que prevaleciam eram concepções de desenvolvimento, aportadas na abordagem histórico-cultural e o uso de estratégias de ensino derivadas do modelo behaviorista. A autora analisa que os docentes se respaldam nesta abordagem comportamental, porque nesta matriz teórica existem estratégias comprovadas de ensino e em razão da ausência de estratégias de ensino para esses alunos em outras bases teóricas.

No entanto, este argumento deve ser analisado com cuidado, uma vez que as demais matrizes teóricas também apresentam caminhos para se trabalhar com os alunos, citamos como exemplo a teoria histórico-cultural que considera que todos são capazes de aprender e de se desenvolver, o que ocorre é a diferença no tempo da aprendizagem que varia de acordo com o desenvolvimento psíquico dos sujeitos e também com as mediações pedagógicas que constituem o processo.

No Brasil, Nunes (2012) pressupõe que essas estratégias sejam pouco conhecidas e investigadas, e que talvez esse seja um dos motivos pelos quais a produção nacional revele que os métodos de ensino utilizados pelos professores produzem limitado impacto na aprendizagem dos educandos com Autismo.

Embora, Nunes (2012), Prestes (2009) e Braga (2009) tenham constatado que, entre os professores pesquisados, na prática docente prevalecem metodologias pautadas em abordagens cognitivo-comportamentais com limitado impacto na aprendizagem, esses autores o atribuem ao desconhecimento docente sobre a aplicação pedagógica do behaviorismo. Entretanto, podemos refletir sobre outros aspectos relativos a esses precários resultados.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas que se fundamentam na abordagem comportamental revela algumas limitações em sua aplicabilidade e também na atuação pedagógica junto aos alunos com TEA conforme já constatado no decorrer do texto.

Consideramos que a perspectiva da psicologia histórico-cultural, proporciona ao aluno um maior desenvolvimento, evidenciando que o trabalho do professor enquanto mediador. Traz grandes contribuições ao processo de escolarização dos alunos e aqui em especial aos alunos com TEA, os auxilia a superar algumas dificuldades decorrentes do Transtorno e lhes possibilita uma vivência social significativa. É por meio das relações sociais que o aluno transforma-se e amplia suas relações, modificando-se e modificando o outro em um processo intrapsíquico e interpessoal, ou seja, no plano psicológico e social.

A grande diferença entre as duas abordagens teóricas é que o ensino, na perspectiva da teoria behaviorista vai inserir os alunos num mesmo ambiente estruturado. O enfoque deste referencial teórico está centrado no professor que proporciona aos alunos este ambiente e parte de situações reais, ou comportamentos observáveis e estabelece seu plano de ensino visando a redução ou até mesmo o fim de comportamentos inadequados na tentativa de evitar o erro e antecipar ações que não gerem comportamentos negativos, e trabalhando sempre com reforçadores positivos aos comportamentos que desenvolvam as habilidades nas quais o aluno com TEA apresentam déficits.

Já a pedagogia histórico-crítica, assim como a perspectiva da psicologia histórico-cultural, trazem novas possibilidades pedagógicas, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, na medida em que sentir-se parte do grupo, possibilita ao aluno a participação do outro na sua constituição enquanto sujeito e em sua relação com o mundo, proporcionando-lhe um desenvolvimento social e cognitivo.

Reiteramos que é na abordagem de um ensino pautado na perspectiva da Psicologia histórico-cultural que as relações sociais são privilegiadas, o ambiente é qualquer lugar onde o aluno está inserido e estes ambientes são próprios para o desenvolvimento das relações sociais e da aprendizagem. O aluno estará se relacionando com os demais colegas buscando, juntamente com seus professores,

superar as dificuldades que possui, sejam elas de cunho social, afetivo ou no desenvolvimento da linguagem.

O professor atuará como mediador e como agente transformador entre o aluno, o mundo e o conhecimento científico. Atuará não somente como norteador de práticas que visam evitar os comportamentos “errados”, mas sim como mediador na melhora das relações sociais que vão sendo construídas no aluno emocional e coletivamente, buscando transcender essas relações imediatas ou condicionadas para relações duradouras. A mediação também auxiliará o aluno na construção e no desenvolvimento da linguagem que será fundamental para que o aluno comunique-se e principalmente o ajudará na construção de significação do mundo que o cerca, na relação com seus pares, em um ambiente culturalmente contextualizado.

2.3 A pesquisa na perspectiva teórica da Epistemologia Genética

A teoria do conhecimento ou Epistemologia Genética proposta por Jean Piaget (1896-1980) objetivou estudar a gênese psicológica do raciocínio lógico-matemático. Busca explicar a construção do conhecimento, enfatizando a interação entre um sujeito que aprende e um objeto a ser aprendido pelo sujeito, por meio de trocas sucessivas.

Para Piaget, o desenvolvimento intelectual ocorre sobre uma base biológica, na qual atuam dois processos complementares denominados assimilação e acomodação, os quais permitem ao sujeito adaptar-se aos desafios propostos pela realidade:

Primeiro Postulado: Todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza. Segundo Postulado: Todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade [...].
(PIAGET, 1975, p.14)

A partir da assimilação, o sujeito reorganiza mentalmente suas informações, em um processo interno que envolve estruturas físicas e psicológicas, que lhe permite adaptar-se à realidade de uma nova maneira. A adaptação constitui-se

num aspecto externo e é a essência do funcionamento intelectual, isto é, o contato com a realidade provoca novas necessidades e a validação dos conhecimentos que o sujeito possui.

Piaget propõe que as informações apropriadas pelos sujeitos organizam-se em esquemas mentais que se manifestam em esquemas de ação, e evoluem para estruturas mentais ou cognitivas utilizadas pelos sujeitos para se adaptarem à vida. Esses esquemas mentais não são observáveis e nem fixos, à medida que o indivíduo vai se desenvolvendo vão se tornando mais complexos e mais numerosos, envolvendo mais conexões neuronais. Portanto, as estruturas de raciocínio de um adulto derivam dos seus esquemas sensório-motores inatos. Porém, não se trata de um processo biológico somente, o que impulsiona o estabelecimento de novas ligações neuronais é a interação com o objeto.

Segundo Piaget, um novo problema desequilibra o sujeito, instigando-o a buscar alternativas para sua resolução. Ao encontrá-las e assimilá-las suas estruturas cognitivas alcançam um novo patamar de equilíbrio. Nesse caminho, desenvolvem-se as estruturas cognitivas e a esse processo Piaget denomina Teoria da Equilibração, processo no qual

[...] o conteúdo assimilado, ao entrar no mundo do sujeito, provoca, ali, perturbações, pois traz consigo algo estranho, para o qual a estrutura assimiladora não tem instrumento para responder. Urge, então, que o sujeito refaça seus instrumentos de assimilação em função dessa estranheza – que pode ser pequena ou grande. Esse refazer-se, da parte do sujeito, é a acomodação (ou a reflexão); é ela que produz novidades. É esse movimento, essa ação que refaz o equilíbrio perdido; porém, o refaz em outro nível, criando algo novo no sujeito. Esse algo novo fará com que as próximas assimilações sejam diferentes das anteriores, sejam melhores: equilíbrio majorante, isto é, o novo equilíbrio será mais consistente e abrangente que o anterior, mais capaz de responder a desafios. (BECKER, 2012, p. 23).

Dentro desta perspectiva teórica, denominada epistemologia genética, encontramos somente uma pesquisa desenvolvida por Lago (2007), a qual objetivou explorar a potencialidade dos conceitos piagetianos para discussão de estratégias de aprendizagem no âmbito da inclusão. Realizou dois estudos de caso, nos quais entrevistou e observou duas professoras do Ensino Fundamental, evidenciando quais as ações pedagógicas por elas desenvolvidas com o objetivo

de incluir seus alunos com TEA. Sua intenção era responder como constituir estratégias para facilitar a inclusão e promover a aprendizagem destes alunos, uma vez que as professoras consideravam que esses alunos estavam se desenvolvendo.

Destacaram-se na pesquisa três questões: a formação docente para trabalhar com a inclusão; os recursos metodológicos para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem e as interações que alunos e professoras estabeleciam em aula.

As professoras consideram que a escola precisa adaptar-se às necessidades dos alunos, e buscam a eficácia de suas ações no que diz respeito à interação entre os alunos e o objeto da aprendizagem, por meio da compreensão das necessidades discentes. Os alunos com TEA apresentaram grande aceitação das intervenções docentes e demonstraram aprendizagens coerentes com o que vinha sendo proposto em sala de aula. Os professores interagiram em função da escala de valores do aluno, partindo das dificuldades buscando superá-las, e estabelecendo trocas⁹ significativas, que envolvem respeito às necessidades discentes (LAGO, 2007).

A pesquisa aponta, ainda, particularidades no processo de aprendizagem dos alunos com TEA, com relação à função simbólica, pois “o conflito cognitivo deixa de desencadear o desenvolvimento, para passar despercebido ou transformar-se em elemento desestruturante [...]” (LAGO, 2007, p.104), uma vez que a estruturação do pensamento operatório dos alunos observados apresenta defasagens.

A autora analisa, ainda, o processo de tomada de consciência docente, em relação à aprendizagem do aluno com TEA, e reciprocamente do aluno com TEA em relação ao docente. Sugere, nos processos de formação continuada, a troca de práticas cotidianas, a fim de construir possíveis relações e conceituações capazes de auxiliar o professor na antecipação de estratégias favorecedoras da inclusão escolar.

⁹ Segundo Lago (2007) esse tipo de troca com o aluno-foco permite que as demais crianças também se pautem nesses valores para se relacionar.

As conclusões apontadas por Lago (2007), indicam que as professoras constituem suas estratégias de trabalho a partir da relação que têm com os alunos. Estas estratégias caracterizam-se principalmente pela flexibilidade no planejamento e na execução das atividades, pautadas segundo os interesses e facilidades da criança com necessidades especiais, visando incentivar sua participação e interação com os colegas, uma vez que é na relação com o objeto e com o outro que o sujeito aprende, na perspectiva piagetiana.

2.4 Pesquisas na perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural

Optamos, nesta segunda seção, por apresentar em cada subseção uma perspectiva teórica seguida das pesquisas na mesma perspectiva. Desta forma, apresentamos o Behaviorismo e as respectivas pesquisas. A seguir, a teoria da Epistemologia Genética, e a pesquisa nessa linha e, se seguíssemos a mesma lógica, nesta subseção apresentaríamos a psicologia histórico-cultural seguida das três pesquisas nessa opção teórica. Porém, ao nos depararmos com a tarefa de discutir o desenvolvimento do psiquismo na terceira seção a seguir, observamos a dificuldade em separar a referida discussão dos princípios da psicologia histórico-cultural, sem tornarmos-nos repetitivos. Dessa forma, optamos por trazer apenas as pesquisas nessa perspectiva na presente subseção, a fim de aprofundar a discussão do desenvolvimento do psiquismo sob a perspectiva da Psicologia histórico-cultural, na próxima seção.

Ao analisar as produções científicas nos últimos anos que estavam relacionadas ao Autismo e à educação pode-se constatar que das 26 produções encontradas na base *Scielo* e BDTD apenas três estavam pautadas na perspectiva teórica na qual este trabalho se fundamenta, que é a psicologia histórico-cultural, destacadas a seguir: Mori (2016), Gatto (2010) e Orrú (2012).

Mori (2016), escreve sobre limites e possibilidades da educação inclusiva com base em fundamentos da psicologia, discutindo aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com transtornos. Sua pesquisa questiona: Qual a importância de incluir esse alunado no contexto escolar? É possível incluir todas as crianças? Com base em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, essas questões foram pensadas sob a premissa de que a

aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento. Tratou-se de uma pesquisa teórica, na qual a autora traçou um panorama histórico da educação de pessoas com transtornos, buscando estabelecer uma relação entre psicologia, educação e inclusão.

Como resultados a autora afirma que avançamos quanto aos aspectos normativos que garantem o acesso dos alunos com transtornos às classes comuns do ensino regular, mas há um longo caminho para a construção de uma escola realmente inclusiva, com práticas educativas voltadas para o máximo desenvolvimento do potencial desses alunos. Em sua pesquisa constatou que o aluno com TEA aprende, o aprendizado transforma o seu desenvolvimento e o seu lugar é na escola comum. O horizonte de expectativa agora é compreender as nuances do seu aprendizado e determinar e dispor os recursos necessários para a efetivação do processo.

Os princípios pautados na Teoria Histórico-Cultural analisados ao longo do texto indicam a importância da escolarização para o desenvolvimento. No caso dos alunos com TEA, é essencial que o professor conheça as características, as necessidades de aprendizagem e em especial, dos recursos que desenvolvem os processos de comunicação para esses alunos.

Gatto (2010) nos apresenta importantes considerações no campo da Psicologia que contribuem significativamente aos professores que trabalham com os alunos autistas. Em sua pesquisa, a autora investiga quais os pressupostos acerca do desenvolvimento e quais propostas educacionais são apresentadas na perspectiva das teorias consideradas não-críticas tal como Duarte (2001) as classifica e, em contraposição, sistematiza algumas das premissas da Escola de Vygotski para a compreensão do tema com base em outra referência teórico-metodológica.

Busca sistematizar as contribuições vigotskianas para a educação das pessoas com comportamento diferenciado por peculiaridades orgânicas, por peculiaridades decorrentes de processos educacionais ou pela dinâmica entre ambas. Discute alguns dos aspectos referentes ao diagnóstico e aos processos educacionais voltados aos TGDs. E tece reflexões acerca da prática social na atualidade, pressupondo que o conteúdo intrapsicológico esteve, *a priori*, posto interpsicológico, procurando-se abordar aspectos da complexidade social e

histórica e suas dimensões para a adequada compreensão dos casos de desenvolvimento humano específico.

Ao apresentar os resultados, Gatto (2010) reflete sobre o levantamento de recursos teórico-metodológicos que sinalizam a possibilidade de uma compreensão historicizada do psiquismo no caso dos TGDs, e indica a necessidade de intervenções educacionais enriquecidas, ao assumirmos como meta a humanização ao máximo possível, com vistas ao que podem se tornar esses alunos com o apoio necessário e do qual os educadores e a educação não podem prescindir. Por fim, fica o entendimento de que a Teoria Histórico-Cultural de modo geral, e no que se refere à Defectologia¹⁰, pode subsidiar um corpo teórico-metodológico com vistas ao máximo desenvolvimento possível das pessoas sob a condição de TGDs. Afirma ainda, que o materialismo histórico-dialético, como filosofia e método, apresenta uma compreensão mais articulada e dinâmica da relação entre homem e sociedade, permitindo a superação de concepções fatalistas, deterministas e biologizantes, tão presentes em tal âmbito.

Orrú (2012) aborda, em sua pesquisa, aspectos essenciais sobre o Autismo, como questões históricas, os principais sintomas, a especificidade do diagnóstico e a necessidade de sua ocorrência precoce, bem como a dificuldade, ainda existente, de compreensão desses sujeitos. Sua pesquisa também apresenta as contribuições dos Sistemas Suplementares alternativos de Comunicação, porém são analisados e trabalhados sob a perspectiva da abordagem Histórico-Cultural de Vygotski, tendo em vista a produção de significados para as pessoas com Autismo e, conseqüentemente, para a constituição de sua linguagem. A autora constata que os professores distinguem-se por sua vontade de promover o desenvolvimento destes alunos tão singulares e evidenciam que mudanças nas práticas pedagógicas requerem mudanças de concepções e novas capacitações que lhes permitam desenvolvimento profissional. Sua pesquisa contribui na compreensão desta migração e ressalta o conceito de mediação que ainda precisa ser melhor estudado. Afirma que a mudança de perspectiva contribui para a mudança na

¹⁰ [...] A Defectologia é um termo empregado por autores soviéticos e pelo próprio L. S. Vygotski, no início e ao longo do século XX. Diz respeito a uma área que congrega estudos teórico-metodológicos relativos e intervenções educacionais, similar ao que, hoje, denominamos de Educação Especial. [...] (BARROCO, 2012 p. 40)

concepção da relação dos sistemas de comunicação alternativa com o desenvolvimento da linguagem e com o próprio desenvolvimento humano.

Diante dos resultados de todas as pesquisas analisadas neste trabalho, podemos concluir que as práticas educacionais que foram desenvolvidas até o momento pouco podem contribuir para o desenvolvimento das pessoas com Autismo e, principalmente, não há estudos sobre as suas contribuições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nestes alunos, mesmo porque as pesquisas trabalham em outras perspectivas teóricas.

Ao revisar a literatura científica dos últimos dez anos fica evidente que as bases teóricas da maior parte das pesquisas fundamentam-se na perspectiva comportamental e centra-se na dificuldade e/ou déficit. Entretanto, ao centrar-se nesse viés deixamos de considerar aspectos socioculturais fundamentais para o desenvolvimento humano. Quando se faz um estudo superficial não se traz a problematização do contexto socio-histórico e ao não considerar o processo de humanização dos sujeitos desconsideramos que todos somos capazes de aprender desde que se estabeleçam processos de mediação adequados às nossas condições biológicas, psicológicas e sociais.

As pesquisas e a realidade desse contexto evidenciam que a necessidade de formação de professores para a Educação Especial é urgente. Mas não se trata de qualquer formação. É necessária uma formação inicial e continuada de professores tendo em vista o processo de desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência e não apenas uma formação que aborde técnicas e metodologias para treinamento de competências, mesmo porque não há uma receita pronta para se trabalhar com os alunos autistas e nem com qualquer outro aluno. Necessitamos com urgência de uma formação, na qual os professores compreendam que as práticas educacionais devem efetivamente, e não só no discurso ou nos documentos oficiais da escola e na legislação vigente, contribuir para a apropriação do conhecimento e para o ingresso e a permanência do aluno com deficiência no Ensino Regular.

Se faz necessário que os professores sejam conhecedores do que pretendem ensinar e para que pretendem ensinar, tudo isso sabendo como ensinar e tendo um referencial teórico que fundamente a sua prática. Os professores devem ter claro quais são os seus objetivos pois somente assim serão capazes de

formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel social. Mais à frente nos dedicaremos a falar sobre a formação de professores para a Educação Especial.

A seguir, apresentamos os fundamentos da Psicologia histórico-cultural, bem como o desenvolvimento do psiquismo nessa perspectiva teórica.

3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO À FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção destacamos o caráter histórico social do desenvolvimento do psiquismo humano, pelo qual os sujeitos se apropriam da imagem subjetiva da realidade objetiva na qual estão inseridos. A base teórica do desenvolvimento do psiquismo humano está ancorada na obra vigotskiana, que parte do pressuposto marxista de que o homem é o reflexo de suas relações sociais culturais e históricas. Por ser ativo e ligado à natureza, em um processo dialético homem-natureza, o homem vai se construindo a partir do trabalho que é a atividade socialmente determinada por fins específicos e que provoca o desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, buscaremos refletir sobre a teoria histórico cultural, principalmente sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e como ele se desenvolve.

3.1 - O desenvolvimento do psiquismo e o homem como reflexo de suas relações sociais

Lev Semenovitch Vygotski (1896–1934), psicólogo russo, tinha como principal inquietação teórica romper com o modo de pensamento lógico-formal que vinha sendo proposto e pelo qual se edificara até aquele momento a psicologia enquanto ciência. Assim, a nova psicologia soviética propunha um novo olhar para os “fenômenos” pela via Materialista Histórica e Dialética, na qual se compreende determinado fenômeno/sujeito em sua totalidade, considerando todas as categorias que os abarca, inclusive o âmbito social e econômico no qual este fenômeno/sujeito está inserido.

Vygotski (1997) critica o percurso teórico da Psicologia no início do século XX, afirmando que, até então, o desenvolvimento era multifacetado, o que colocava a Psicologia em crise, uma vez que cada corrente psicológica privilegiava um aspecto: o psiquismo e seu estudo, o comportamento ou o inconsciente. Para superar essa crise teórica Vygotski propôs a elaboração de uma Psicologia Geral pautada no Materialismo histórico e dialético, edificando a psicologia histórico-cultural. Assim, colocou como centro de sua teoria o desenvolvimento do psiquismo

humano, a partir do desenvolvimento cultural historicamente produzido por meio da atividade humana do trabalho.

Uniram-se a ele, na defesa deste pensamento, diversos pesquisadores soviéticos da época que apoiaram suas considerações e ajudaram a construir o legado da psicologia soviética do século XX. Dentre eles destacam-se Alexander Romanovich Lúria (1902-1977) e Alexei Nicolaevich Leontiev (1903-1979) que foram seus orientandos, Serguéi Leonidovich Rubinstein (1889-1960), Pável Vasilievich Kopnin (1922-1971) e Evald Vasilievich Iliénkov (1924-1979) os quais apresentaram, juntamente com Vygotski, elementos fundamentais para a compreensão do psiquismo humano, a partir da base materialista da existência social destacando como o pensamento é fruto de nossas relações sociais. A partir dessa compreensão, o homem, na relação dialética com a natureza que o circunda, desenvolve sua consciência.

O ser orgânico torna-se ser social, ou seja, nós homens, nascemos seres biológicos hominizados e nos tornamos seres humanos, ou humanizados a partir de uma complexa trajetória. Passamos de seres naturais a seres culturais graças à nossa capacidade de estabelecer contato com o meio e com o outro desde as primeiras horas do nascimento.

Leontiev (1978) esclarece que a partir de um complexo processo de evolução biológica fomos nos diferenciando de outros organismos e o desenvolvimento de nosso cérebro está inserido nesse trânsito evolutivo no qual o existir e a natureza estão intrinsecamente interligados. Ou seja, essa evolução está intimamente ligada às atividades vitais complexas exteriores que medeiam as relações entre os organismos. O autor destaca que a atividade exerce papel fundamental para o desenvolvimento e evolução do psiquismo pois ela caracteriza a complexa relação do sistema nervoso com os órgãos dos sentidos, a fim de possibilitar ao organismo adaptar-se ao meio no qual está inserido.

Como a categoria atividade é central para que compreendamos a formação do psiquismo humano, faz-se necessário diferenciar os aspectos pertinentes ao humano e ao psiquismo animal, uma vez que biologicamente nos assemelhamos ao símios. Avançamos, então, na compreensão do desenvolvimento do psiquismo animal e posteriormente compreenderemos o psiquismo humano como imagem do real e como legado da existência social.

Para compreender o desenvolvimento do psiquismo animal buscaremos como referência as pesquisas de Leontiev (1978) e de Luria (1979), sobre a relação entre a atividade animal e o sistema nervoso primitivo. Ainda que o animal apresente formas rudimentares de resolução de problemas, principalmente na relação objeto-obstáculo, elas podem condicionar novas respostas no comportamento animal. Na repetição de dada experiência o animal apenas reproduz operações, mesmo que só as tenha executado uma única vez. O animal irá, por tentativas e erros ou acertos buscar uma nova adaptação ao meio e assim, ocorrerá uma diferenciação nos órgãos sensoriais de seu sistema nervoso, dando origem ao psiquismo sensorial elementar que o conduzirá a um aperfeiçoamento dos órgãos da percepção e da ação, tornando possível o ato intelectual. Vale aqui destacar, entretanto, que este ato intelectual não será antecedido por uma ação planejada, pois no psiquismo animal isto não ocorre. Ocorrerá apenas um aperfeiçoamento dos sentidos na medida em que o animal se depara com um obstáculo que funciona como estímulo imediato. (LEONTIEV, 1978)

Luria (1979) afirma que os animais possuem três traços fundamentais em seu comportamento. O primeiro traço, mesmo que envolva uma atividade extremamente complexa no comportamento animal, está ligado às necessidades biológicas e não ultrapassará esses limites. Posteriormente esse comportamento será determinado por estímulos perceptíveis, por experiências que podem ser imediatas ou passadas. Deste modo, o segundo traço refere-se ao fato de que a ação animal estará sempre condicionada ao campo imediato. O terceiro traço, segundo o autor, pautando-se nos experimentos de Köhler (1978) com chimpanzés, refere-se à existência de uma inteligência prática que independe da atividade simbólica.

Essa inteligência prática, explica Martins (2013), é sempre orientada para a solução de problemas que visam à adaptação do animal ao meio em que ele está inserido. Porém, tratam-se de soluções imediatas. A atividade prática dos animais não irá torná-los independentes, eles permanecem subjulgados aos seus limites biológicos não havendo avanços significativos quanto à evolução da espécie.

Os animais apresentam comportamentos inatos e adquiridos. O comportamento do animal é decorrente do comportamento instintivo da espécie e é definido pelos padrões da hereditariedade. Porém, este comportamento não é

insensível aos agentes exteriores, o que ocorre é que não há nos animais uma ação planejada e consciente.

Feitas as considerações a partir do desenvolvimento do psiquismo animal, avançaremos para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano também pautados nos estudos de Leontiev (1978), Luria (1979) e importantes considerações de Martins (2013).

O psiquismo humano pode ser compreendido como imagem do real, tendo desenvolvido, ao longo de sua evolução, propriedades distintas com relação ao psiquismo dos animais. O psiquismo animal tem seu desenvolvimento pautado em leis propriamente biológicas, já o desenvolvimento psíquico humano, está pautado na evolução biológica e também está intimamente submetido às leis sócio-históricas e culturais. Quando se reflete sobre a perspectiva humana, é possível compreender a dialética da natureza, pois ao mesmo tempo em que o homem a transforma, a partir de suas necessidades e através do trabalho, também é transformado por ela.

Nesse processo evolutivo no qual o homem se humaniza e deixa de ser somente um ser biológico, ocorre o desenvolvimento do seu psiquismo e a tomada de consciência. Deste modo, no decorrer do processo evolutivo humano o homem encontra-se em constante troca com a natureza e com os outros homens. Aos poucos ele foi deixando de lado a adaptação natural no ambiente no qual está inserido e, pelo trabalho, foi se modificando. Nesse sentido “mãos, cérebro e a linguagem o conduzem ao aperfeiçoamento anatomofisiológico do córtex cerebral, possibilitando um modo de relação entre o homem e suas condições de existência marcado, em definitivo, pela mediação da consciência”. (MARTINS, 2013, p. 28)

Essa forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao facto, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: o trabalho. Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. [...] Ao mesmo tempo, no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais) [...] (LEONTIEV, 1979, p. 265)

De acordo com o autor a consciência humana é reflexo da realidade. E está submetida às relações sociais. É na atividade que a consciência se desenvolve e ela se manifesta como imagem subjetiva do mundo objetivo. Os fenômenos já existem antes da consciência e a ela compete a compreensão subjetiva destes fenômenos. Pode-se dizer então, que a consciência se produz na relação do sujeito com o objeto porque, embora a consciência seja o reflexo do real ela não é uma cópia ou uma foto, como um processo mecânico. A consciência se produz e reproduz a partir das relações sociais entre sujeito e objeto, por isso não envolve apenas processos internos nos sujeitos, ela é apreendida a partir das experiências e das relações do homem com o mundo.

Para Leontiev (1978) o psiquismo se apresenta de duas maneiras: Primeiramente ele se manifesta na atividade humana objetivado na sua existência, para então manifestar-se subjetivamente na elaboração da ideia, imagem, na organização do pensamento, ou seja, primeiro o psiquismo se apresenta na relação sujeito-objeto como imagem do real e a partir desse reflexo ele se apresenta como consciência.

Para que consigamos compreender melhor o que o autor nos apresenta como atividade humana, faz-se necessário atentarmos para esta palavra pela qual perpassa o entendimento sobre o que é o psiquismo:

[...] a atividade humana é uma manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva. Os processos psíquicos incluem conexões para além do mundo interno da consciência. A vivência psíquica é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só se institui com base nessa relação. Por essa razão atividade e consciência são, na teoria histórico-cultural, as categorias centrais do estudo do psiquismo. (MARTINS, 2013, p. 29)

Dessa maneira, considerando a atividade e a consciência categorias centrais para compreender o psiquismo é necessário ter clareza sobre os conceitos apresentados e sobre o que os autores nos apontam como realidade objetiva. Podemos dizer que a atividade condiciona e regula a formação da consciência,

constituir-se no caminho pelo qual o homem se torna humano. É através da praxis¹¹ que o homem sintetiza matéria e ideia, ambos produtos da consciência.

Ao pautar suas pesquisas no Materialismo histórico e dialético, Vygotski (1995) afirma que a atividade humana é essencialmente uma atividade prática, isto é, em contato prático com os objetos. Ele explica também que esta atividade prática ocorre de maneira externa, mas está totalmente relacionada à atividade mental que ocorre nos sujeitos de maneira interna. Porém deixa claro em seus estudos que, mesmo que a atividade prática ocorra de maneira externa, ela contém, desde o princípio, componentes internos do psiquismo. Nesta relação entre o interno versus o externo, que é dialética e complexa, um aspecto não antecede o outro, eles estão interligados e ocorrem de maneira simultânea, pois há uma:

[...] indissolúvel unidade entre atividade individual, externa e interna, e atividade social (coletiva), postulando a dinâmica de internalização como processo de transmutação dos processos intrapsíquicos. A internalização, por sua vez, ocorre por meio de signos, que são, segundo Vygotski, os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico. (MARTINS, 2013, p. 30)

Em síntese, ao compreender o desenvolvimento do psiquismo desde o homem primitivo podemos dizer que a necessidade humana é a mola propulsora para a atividade. A necessidade é determinada pelo motivo, o que leva o homem a buscar determinada atividade, as ações que a envolvem são determinadas pelos seus objetivos, ou seja, a realidade objetiva vai determinar a atividade a ser desenvolvida pelo homem. Desse modo, a atividade corresponde a um conjunto de ações que têm a finalidade de sanar uma dificuldade e está intrinsecamente atrelada à realidade objetiva. O resultado da atividade é o produto do trabalho

¹¹ Para Marx a práxis é concebida como atividade humana prático-crítica, que nasce da relação do homem com a natureza. A natureza só adquire sentido para o homem à medida que é modificada por ele, para servir aos fins associados à satisfação das necessidades do gênero humano. Ao mesmo tempo em que modifica a natureza o homem também se modifica. Para aprofundamento teórico ver “Filosofia da Práxis” Vasquez, 2007.

humano correspondendo, assim, à materialização do trabalho seja ele ideal ou material.

Exemplificando para uma melhor compreensão, pode-se dizer que esse texto dissertativo é a realidade objetiva da atividade de pesquisador, cuja necessidade é a aprendizagem e a compreensão dos processos do desenvolvimento psíquico e das funções psicológicas superiores dos alunos autistas. A necessidade desta atividade surgiu de dificuldades encontradas na materialidade do trabalho de professora das séries iniciais quando do atendimento a um aluno com TEA.

As ações de pesquisadora foram determinadas pelos objetivos desta atividade ideal (no sentido de ideia), assim, o texto final torna-se a materialidade das ideias e dos conhecimentos adquiridos ao longo desta atividade que é o curso do Mestrado em Educação. A atividade externa, leituras, aulas e as discussões sobre a epistemologia do conhecimento e sobre educação e seus inúmeros elementos, bem como, as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa¹² ocorrendo simultaneamente e de maneira dialética com a atividade interna, nesse caso a apropriação dos conteúdos, a organização do pensamento, e a partir do momento em que houve a internalização dos conteúdos foi possível materializar esta atividade por meio do texto ora apresentado; podemos chamá-lo de materialização da realidade objetiva.

Desse modo, a psicologia histórico-cultural pautada na base materialista histórico-dialética nos faz compreender que o psiquismo humano é constituído filo e ontologicamente a partir da atividade e esta pode ser compreendida como o meio pelo qual o homem se relaciona com a realidade na qual ele está inserido e na qual, a partir de suas necessidades, produz as condições que possibilitam sua sobrevivência e também a de seus descendentes.

É a atividade social que permite a ser humano relacionar-se com sua realidade satisfazendo suas necessidades. Nessa relação entre a atividade do trabalho e a realidade objetiva, o psiquismo foi se formando. Desse modo, temos a atividade social e o uso de instrumentos na interação com esta realidade que está posta, bem como, o desenvolvimento da linguagem, instrumento fundamental de

¹² Sobre este assunto estaremos abordando com mais propriedade na Seção IV deste texto.

interação, que marcaram a transição do homem primitivo, que satisfazia apenas suas necessidades biológicas para o homem social, que transforma a natureza e é por ela transformado, a fim de atender às suas necessidades.

Ao se pautar na matriz teórica do Materialismo, a teoria histórico-cultural fundamenta-se no estudo do homem concreto e a partir desse estudo explica o psiquismo como uma estrutura orgânica, mas ao mesmo tempo subjetiva da realidade e faz uma relação entre o mundo material e os processos psíquicos. Essa abordagem superou as interpretações da psicologia geral existentes anteriormente.

[...] viabilizou a superação de interpretações fragmentárias e dicotômicas entre a experiência interna e a externa, entre a subjetividade e objetividade, entre indivíduo e sociedade, dentre outras. Da mesma forma, possibilitou a superação de modelos biologizantes, centrados na unilateralidade orgânica, natural, e/ou psicologizantes, representativos do idealismo introspeccionista próprio às origens da psicologia. Adentrou nas peculiaridades psíquicas sem desgarrá-las da existência concreta dos indivíduos. (MARTINS, 2013, p. 31).

O psiquismo como imagem do real é o reflexo da realidade na nossa consciência. Constitui-se na medida em que formamos uma imagem da realidade a partir da atividade e assim vamos nos apropriando do mundo que nos cerca a partir de nossas relações sociais e do contexto sócio-econômico no qual estamos inseridos. Esse reflexo dependerá do lugar social que eu ocupo no mundo e o que vai determinar esse olhar é a atividade humana do trabalho que também determina a essência do homem.

Portanto, uma questão fundamental é a formação docente, uma vez que para que o professor possa realizar um trabalho intencionalmente planejado e dirigido, é necessário a mediação, porque, atuante no plano do ensinar o conhecimento científico, é preciso que ele conheça as peculiaridades gerais da deficiência, necessidades educacionais especiais e as especificidades/características do aluno com TEA.

Ou seja, a qualidade do trabalho docente é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno e, portanto, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim, conclui-se que o trabalho, atividade que diferencia homem e animal, ao mesmo tempo que constitui o processo de humanização do homem também transforma seu ambiente e sua maneira de viver. Ainda, ao transformar sua atividade laboral também modifica suas funções psíquicas. Ao longo da história esse processo foi ficando cada vez mais complexo. O homem modifica a natureza pelo seu trabalho visando atender suas necessidades construídas socialmente e ao mesmo tempo, desenvolve seu psiquismo.

3.2 A formação docente para a mediação pedagógica na Educação Especial

Muitos professores buscam para a sua prática pedagógica uma teoria que possa contribuir para que na sua atuação, em sala de aula a educação tenha caráter político de luta pelo acesso de todos os alunos ao conhecimento científico. Ao optarmos pela psicologia histórico-cultural, como base, precisamos, enquanto educadores, de uma teoria pedagógica compatível com os mesmos princípios do Materialismo histórico e dialético. Assumimos, portanto, que a teoria pedagógica que fundamenta nosso trabalho educativo é a pedagogia histórico-crítica.

Assim como a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica surgiu em um contexto de luta pela superação da fragmentação que se observa no modo de produção capitalista no qual estamos inseridos e busca a humanização e emancipação dos alunos, seja com ou sem deficiência. Ambas consideram a sociedade numa perspectiva histórica e dialética na qual o homem está inserido e em constante transformação. Fundamental nesse processo é proporcionar ao homem a apropriação do conhecimento material e cultural produzido e, em decorrência, o desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

A pedagogia histórico-crítica defende a tese de que a maneira pela qual a educação participa no desenvolvimento dessas funções psíquicas e na luta pela construção de um novo sistema econômico é por meio da socialização dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos em suas formas mais desenvolvidas e o faz através do ato educativo.

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também

dirigidas por fins, mas que não são de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo (DUARTE, 2001, p.88).

Assim, pautados em Duarte (2001) consideramos que a formação docente e a prática pedagógica do professor deve primar pela valorização do conhecimento científico, superando o senso comum e avançando na compreensão da prática educativa pela tomada de consciência filosófica que está ancorada na reflexão teórica.

O ato escolar deve ser um processo intencional, direcionado e planejado em que o sujeito é constantemente desafiado e impulsionado a se apropriar dos conhecimentos científicos na sua forma mais elaborada. A mediação pedagógica deve proporcionar também o acesso ao conhecimento artístico e filosófico produzido pela humanidade.

A partir das considerações de Duarte (2001) sobre o ato educativo chamamos a atenção para o fato de que a mediação a partir do trabalho docente pode proporcionar aos alunos a possibilidade de humanizar-se pela apropriação da cultura historicamente produzida pelos homens. O ato educativo possibilita ao aluno apropriar-se da cultura intelectual e material produzida socialmente e quanto mais ele se apropria, mais se humaniza.

Ao refletir sobre o ato educativo estendemos nossa reflexão para a escolarização das pessoas com deficiência, a qual pode se apresentar como um grande desafio para os docentes que necessitam estar em constante processo de formação buscando e/ou construindo novas metodologias para ensinar, tendo em vista as especificidades do ato pedagógico.

Diante do exposto a formação continuada tem se tornado um importante espaço para ampliar conhecimentos e pensar quais as demandas do processo de escolarização que precisam ser superadas para que os alunos da Educação Especial se apropriem dos conhecimentos. Ainda nesse contexto, a educação escolar deve proporcionar ao aluno autonomia, possibilitando-lhe superar seus limites e desenvolver-se. Nesse sentido, a criação de espaços para a reflexão

coletiva e crítica sobre a ação docente se faz necessária e contribui para a emancipação profissional e para a construção de mudanças e reflexão da ação educativa.

A partir da década de 90 inicia-se um movimento no sentido de cobrar a efetividade das ações de apoio ao atendimento educacional especializado. Essa busca pela garantia desse direito se prolonga até os dias atuais, objetivando a inclusão de todos os educandos nas classes regulares, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Ou seja, é a partir dos anos 90, do século XX, que se reconhece que crianças, jovens e adultos com deficiência devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças. Conseqüentemente, a partir dessa década esses sujeitos entram na escola regular e abrem-se novos debates sobre os processos de formação docente.

No que se refere à formação dos professores para atuar na Educação Especial destacamos dois documentos que asseguram a necessidade dessa formação: o primeiro documento é LDBEN 9394/96 em seu artigo 59

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] 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 (BRASIL, 2001a, p. 28).

O segundo documento é o artigo 18 da Resolução 02/2001 que assegura a especialização para professores para atuar com o AEE bem como, apresenta as Diretrizes Nacionais para Educação Especial esclarecendo que:

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. (BRASIL, 2001b, p. 18- 19)

Segundo essa resolução, serão considerados professores capacitados e especializados para atuar em classe comum com alunos com necessidades educacionais especiais os que comprovem ter recebido, em sua formação, conteúdos de Educação Especial que lhes permitam:

§ 1º [...] - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001b, p. 18- 19)

Esse documento esclarece que o professor, para atuar com o Atendimento Educacional Especializado **em classe regular** necessita ter conhecimento da Educação Especial, pois lhe facilitará a adaptação curricular, a flexibilização dos conteúdos e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos inclusos.

São considerados professores especializados em Educação Especial, aptos a trabalhar como **Professor de Apoio** e **Professor de Sala de Recursos Multifuncional**,

§ 2º [...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Além dessas habilidades/competências para atuar com a Educação Especial, ainda é necessário aos professores especializados comprovar por meio de documentos

§ 3º I - formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação

especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001b, p. 18- 19)

Para professores que, em sua docência já exercem o magistério, o documento assegura a Formação Continuada,

§ 4º [...] inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001b, p. 18- 19).

A análise deste documento revela que o Estado burguês, que não está interessado na aprendizagem dos filhos dos trabalhadores, dentro de suas instâncias municipais, estaduais e federais, precisa organizar a formação continuada dos professores que já possuem formação acadêmica específica para a atuação no AEE. Ainda, proporcionar aos professores que ainda não a possuem, oportunidade de cursá-la.

O documento aponta para a necessidade de o professor apresentar “competência” e “valores”, duas palavras que aparecem também nos documentos internacionais sobre inclusão. Além disso, recomenda que os professores assumam o compromisso de promover, através da educação a igualdade de oportunidades, a valorização das diferenças e o respeito a diversidade.

Em contraponto a este cenário no qual o professor vai trabalhar competências e valores que auxiliem os alunos a superar as suas defasagens, buscaremos nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, que tem sua epistemologia pautada no Materialismo histórico e dialético, a defesa de que o trabalho do professor, ocorrerá por meio de uma mediação pedagógica que se realiza no plano mediato porque se trata do ensino dos conhecimentos científicos que são a base para o desenvolvimento do processo de emancipação e humanização dos alunos.

Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, o trabalho e a educação são fundamentais para o processo de humanização, “[...] o homem possui um psiquismo que se forma a partir do mundo natural, e [...] se torna essencialmente distinto dos outros animais em virtude do trabalho, entendido como atividade

mediadora que engendra o desenvolvimento da consciência.” (LIMA; FACCI, 2012 p. 70)

No entanto, na sociedade capitalista, trabalho e educação vêm perdendo sua especificidade no sentido de humanizar os sujeitos. O que temos hoje são trabalhadores mergulhados no cotidiano alienante do trabalho e que não conseguem refletir sobre como sua atividade prática reforça e alimenta a lógica do sistema capitalista. Para Marx (2004) a atividade trabalho não significa profissão ou emprego, ela representa a principal atividade com a qual os homens se relacionam com a realidade objetiva. O que nos diferencia dos animais é nossa capacidade de produzir meio de sobrevivência. Assim, o homem, ao realizar seu trabalho, planeja o que produzir e como produzir. Nesse processo de produção ao se relaciona com a realidade objetiva, ele desenvolve sua consciência, ao mesmo tempo em que transforma sua realidade objetiva e, dialeticamente coloca a natureza a serviço de suas necessidades.

Nesse sentido, pensando sobre o trabalho docente, especialmente em relação aos alunos com (ou sem) TEA, o professor, a partir de sua atividade pedagógica, desenvolve no aluno possibilidades de apropriação do que socialmente já foi produzido, ou seja, do conhecimento artístico, científico e filosófico num processo dialético de relação com a realidade. Fundamental nessa apropriação de conhecimento é o processo de mediação que contribui para que o aluno conheça a realidade concreta, pois os alunos “[...] vivem no plano imediato, porque estão mergulhados no cotidiano, e na maior parte dos casos, permaneceriam nele se não fosse pela relação educativa. ” (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2007, P.109).

O docente contribui ao planejar e organizar sua prática pedagógica, a fim de que os alunos, pelo processo de mediação pedagógica, se apropriem dos conhecimentos, essa mediação deve ser intencionalmente organizada

O professor, ao transmitir o conteúdo curricular, levará o aluno a patamares superiores, porque provoca nele outra relação com os objetos da realidade. **A apropriação do conhecimento científico, por sua vez, provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, tais como abstração, memória lógica, atenção concentrada, entre outras funções, haja vista que a capacidade cognitiva não ocorre somente como decorrência dos fatores biológicos.** O tornar-se consciente da realidade envolve uma capacidade cognitiva que é desenvolvida

por meio da apropriação do conhecimento. (LIMA; FACCI, 2012, p. 72 – grifo nosso)

Para que o aluno desenvolva suas funções psicológicas superiores e aproprie-se do conhecimento científico é necessário que o professor possibilite ao aluno essa apropriação e segundo Vygotski (1997) o que a possibilita é que os conteúdos curriculares estejam contextualizados para que o aluno possa conhecer a realidade na qual está inserido, principalmente na ação docente do AEE.

Lima e Facci (2012) em seu texto *A profissionalização do professor de Educação Especial* lançam a seguinte questão: “[...] esse professor pode contribuir para que o aluno conheça a realidade concreta se o seu trabalho é permeado pela alienação?” (LIMA; FACCI, 2012, p. 75). Para responder a esta questão as autoras percorrem um caminho teórico respaldado nos estudos de Marx, quando analisa o trabalho e suas relações para suprir as necessidades humanas no modo de produção capitalista, que tem sua fonte de lucro na exploração da mão-de-obra do trabalhador, pois nesta sociedade o próprio trabalho é transformado em mercadoria.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2004b, p. 211).

Essa questão nos faz refletir sobre o trabalho, na lógica do modo de produção capitalista, em todos os segmentos profissionais; as necessidades humanas, que no princípio eram diretamente ligadas à sobrevivência do homem, com o tempo, passaram a ser também ligadas a elementos culturais, de modo que o trabalho por igual passou a ser empregado na satisfação deste outro tipo de necessidade.

A alienação refere-se à relação que o trabalhador estabelece com o processo e o produto de seu trabalho, e nas relações de produção

capitalista o trabalhador se relaciona com o que produz como algo que lhe é alheio e lhe causa estranheza: ele se vê privado da posse e do direito de fruir daquilo que ele produz, está submetido à separação entre saber e fazer, pelo parcelamento externamente imposto ao seu processo de trabalho. (LIMA; FACCI, 2012 p. 81)

No entanto, quando abordamos o trabalho do professor, que também é assalariado e vende a sua força de trabalho, consideramos que a alienação do trabalho docente tem sérias implicações que não ocorrem em outras profissões, pois a alienação docente interfere diretamente na qualidade do processo de humanização de seus alunos.

Podemos exemplificar a influência do processo alienante do trabalho do professor se o compararmos, por exemplo, à indústria têxtil, na qual o processo alienante dos trabalhadores não irá interferir no resultado final do produto fabricado, uma vez que ao final da linha de produção teremos a materialização do trabalho com as peças de roupas produzidas. Já o trabalho do professor alienado interfere diretamente na materialidade da sua prática educativa, pois esse processo garante ou não a apropriação do conhecimento científico pelo aluno e ele pode ou não levar o aluno a uma tomada de consciência de seu lugar social no modo de produção capitalista.

Quando essa tomada de consciência não ocorre esse aluno se torna apenas reproduzidor da lógica do sistema. Em contrapartida, o trabalho do professor se elaborado e planejado poderá possibilitar ao aluno uma tomada de consciência crítica da realidade na qual ele está inserido.

Destaca-se que, para que o professor não esteja em processo de estranhamento em relação ao produto do seu trabalho, os cursos de formação docente devem primar pela qualidade, de forma que o professor tenha uma formação que enfatize a totalidade de seu trabalho. Assim, ele desenvolverá autonomia e controle sobre o processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que a formação continuada deve ser uma constante na vida docente, pois ela proporciona condições teóricas e práticas fundamentais para o direcionamento da ação pedagógica e para a formação de sujeitos críticos e conscientes, além de proporcionar amplas discussões políticas que o auxiliam a compreender a sociedade na qual estamos inseridos.

Entre os requisitos necessários para o profissional atuar na Educação Especial é importante, primeiramente, acreditar que esses alunos podem aprender, compreender que apesar das limitações, esse público tem direito de desenvolver suas potencialidades. Posteriormente, qualificar-se e buscar um referencial teórico pautado na psicologia histórico-cultural que respalde sua prática, a fim de poder conduzir e mediar da melhor maneira possível os conteúdos científicos. Reiteramos que o professor não pode ser apenas um aplicador de metodologias e atividades prontas, sem contextualizar os conteúdos curriculares trabalhados, ou até mesmo somente aplicar metodologias específicas para determinada deficiência. É necessário ir além, buscar constantemente o conhecimento, a fim de ser conhecedor do que pretende ensinar e como ensinar, pois somente assim poderá contribuir para que a exclusão dos alunos com deficiência seja atenuada, não apenas na escola, mas que ele seja um sujeito atuante em todos os espaços sociais.

3.3 O desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e a importância do processo de mediação na aprendizagem dos alunos com TEA

O papel fundamental do trabalho no processo de humanização dos sujeitos apresentado anteriormente é chamado por Luria (1979) de “Atividade Consciente”, e apresenta três importantes características que o diferenciam do desenvolvimento do comportamento animal.

A primeira característica é que a atividade humana vai além dos limites das necessidades biológicas, proporcionando, por meio da mediação entre o homem e o objeto, a criação de novos conhecimentos. A segunda diz respeito à atividade consciente que se molda a partir do reflexo psíquico da realidade, ou seja, o homem guia suas ações pelas suas relações com o objeto e não mais só pelos sentidos. O conhecimento vai se construindo a partir das mediações entre o homem e a realidade objetiva. A terceira característica é a apropriação das experiências ou conhecimentos produzidos pela humanidade.

Essas três características fundamentam a atividade consciente do homem que, diferente dos animais que herdaram de seus antepassados somente características biológicas, se apropriam, de todo o legado cultural construído na

história. A atividade consciente, então, se molda a partir das experiências individuais e coletivas passadas pelas gerações precedentes. Ao se apropriar da cultura intelectual e material produzida socialmente, o homem desenvolve sua atividade consciente e também suas Funções Psicológicas Superiores.

Vygotski (2000), em seus estudos buscava desvendar o que caracterizava e distinguia as formas da conduta humana, dedicando-se a elaboração de um novo método de investigação que foi denominado genético-experimental. Nestes estudos concluiu que o desenvolvimento das funções mentais é o aspecto mais importante da psicologia. Anteriormente este desenvolvimento era considerado biológico e natural, porém na perspectiva da Psicologia histórico-cultural o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) é um produto da vida social e não somente do biológico, pois a formação das funções está diretamente ligada ao trabalho social e ao desenvolvimento cultural, que transformam as funções elementares, ou naturais, em funções mais complexas.

Concordando com Luria (1979, p. 75), “[...] as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da ‘alma’ nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas”.

Nesse sentido as funções psicológicas superiores vão se formando a partir das interações sociais que o sujeito estabelece e também dialeticamente com seu aparato biológico, pois para que esse processo formativo das FPS ocorra é necessário que o sistema nervoso esteja em funcionamento pois elas são produto da atividade cerebral conforme nos esclarece Luria (1969, p. 37) “[...] é por meio do sistema nervoso central que o organismo se relaciona com o mundo exterior e, ao mesmo tempo, regula e coordena a função dos órgãos do corpo”.

Vygotski (1997) aponta que

[...] a psicologia infantil continua crendo que o processo de desenvolvimento da conduta da criança é simples, ainda que na realidade resulte complexo. Aqui está, indiscutivelmente, a origem de todos os graves erros, falsas interpretações e errôneos delineamentos do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. *Aclarar a tese de duas linhas de*

desenvolvimento psíquico da criança é premissa imprescindível de nossa investigação¹³ (VYGOTSKI, 1997, p. 29).

Quando se refere a duas linhas, Vygotski aponta que, o comportamento humano complexo resulta da dialética existente entre o plano biológico e o social. O autor esclarece ainda o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas e explica que este processo abarca dois fenômenos

[...] Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança.¹⁴ (VYGOTSKI, 1997, p. 29).

Neste excerto o autor esclarece quais são as funções psíquicas superiores e seu objeto de seu estudo. Nesse sentido destaca-se que as funções psicológicas superiores compreendem: controle consciente do comportamento, atenção e memória voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento. Esses mecanismos intencionais, ações conscientes controladas e processos voluntários possibilitam ao sujeito a internalização dos conhecimentos apropriados a partir da realidade objetiva.

¹³ [...] la psicología infantil continúa creyendo que el proceso de desarrollo de la conducta del niño es sencillo, aunque en realidad resulte complejo. Aquí está, indudablemente, el origen de todos los graves errores, falsas interpretaciones y erróneos planteamientos del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Aclarar la tesis de la dos líneas de desarrollo psíquico del niño es la premisa imprescindible de toda nuestra investigación y de toda la exposición ulterior. (VYGOTSKI, 1997, p. 29)

¹⁴ Se trata, en primer lugar, del procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño. (VYGOTSKI, 1997, p. 29)

Originam-se e desenvolvem-se a partir das relações sociais estabelecidas ao longo do processo de internalização e apropriação dos bens culturais. Esse desenvolvimento ocorre de maneira voluntária e consciente a partir do processo de mediação.

Entretanto, para que esse desenvolvimento das FPS ocorra é necessária a apropriação de signos, e o fundamental nesse processo de desenvolvimento é a linguagem. Desse modo, o trabalho e a linguagem são responsáveis pela formação da atividade consciente do homem

A palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transmissão do sensorial ao racional na representação do mundo (LURIA, 1991, p. 81).

A linguagem possibilita, assim, a transmissão dos conhecimentos elaborados no processo histórico e social, de fundamental importância para desenvolvimento dos processos cognitivos e para a formação da atividade consciente. A linguagem é responsável pela transmissão do legado cultural. Por meio dela são elaboradas complexas formas de pensamento pelas quais o homem apropria-se de suas experiências.

Numa relação dialética, a linguagem passa então, a ser pensada e verbalizada, proporcionando a organização do pensamento e constituindo-se na inter-relação do desenvolvimento das FPS. Ela passa a ser um instrumento da consciência contribuindo para o planejamento, composição e controle do pensamento propiciando uma relação de interdependência entre a fala e o pensamento, o que juntamente com o uso de instrumentos e materiais, dá sentido e significado a relação entre o homem e o mundo, bem como contribui para a elaboração da atividade consciente.

Para Vygotski (1995) é por meio da atividade consciente do homem que se desenvolvem as Funções Psicológicas Superiores. Assim elas se constituem no plano social e psicológico, ou num processo intersíquico e intrapsíquico estabelecendo uma relação dialética, ligada intimamente às pessoas e ao processo

de internalização que se desenvolvem simultaneamente. Assim, o desenvolvimento das FPS se dá do social para o individual

Primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo¹⁵ (VYGOTSKI, 1997, p. 15).

Para o autor, a formação da consciência humana e o desenvolvimento das FPS ocorrem de fora para dentro em um processo de internalização. Mas essa apropriação não ocorre de maneira mecânica, e sim pela mediação dos instrumentos e signos do homem com o mundo. Portanto, “[...] *o pensamento e a linguagem são a chave para a construção da natureza da consciência humana*” (VYGOTSKI, 2000, p. 485). Neste processo de desenvolvimento das FPS e na relação entre o homem e o mundo, a mediação exerce papel fundamental.

As atividades de mediação pedagógica devem proporcionar ao aluno o acesso a formas mais elaboradas do conhecimento científico. Para que isso ocorra, é necessário que o professor apresente a ele um conteúdo escolar que seja contextualizado (totalidade – concreto) e a partir desta contextualização trabalhe com os desdobramentos destes conteúdos até que haja um processo de abstração, ou compreensão do todo e das partes que não são processos fixos, pois estão em constante movimento dialético.

A mediação é um atributo exclusivo do *ser humano*, compreendido aqui como *ser social*, pois somente o *ser humano* pode ascender ao plano mediato e, assim, estabelecer relações de mediação com a natureza e com os outros seres humanos. Os outros animais e vegetais vivem na natureza, mas não se relacionam com ela, não a compreendem nem a transformam. Seu contato com os outros

¹⁵ Primero el individuo realiza acciones externas, que serán interpretadas por las personas a su alrededor, de acuerdo con los significados culturalmente establecidos. A partir de esa interpretación es que será posible para el individuo atribuir significados a sus propias acciones y desarrollar procesos psicológicos internos que pueden ser interpretados por él mismo a partir de los mecanismos establecidos por el grupo cultural y comprendidos por medio de los códigos compartidos por los miembros de ese grupo. (VYGOTSKI, 1997,p. 15)

seres vivos obedece aos seus instintos de sobrevivência. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 104, 105)

Essa condição de inter-relação do homem com a natureza faz com que ele estabeleça vínculos tanto com a natureza quanto com a sociedade numa relação dialética, na qual o homem desenvolve a sua subjetividade e ao mesmo tempo a generalidade, desse modo ele forma sua atividade consciente e modifica o social.

O processo educativo é constituído de mediações. Podemos afirmar que não há ato educativo sem a mediação. E a mediação pedagógica deve proporcionar a superação do imediato – aquele conhecimento cotidiano do aluno – para o plano mediato, ou seja, ao conhecimento científico que foi, e é produzido historicamente pela humanidade. Assim, “[...] o ensino está no plano do mediato e a aprendizagem está no plano do imediato” (OLIVEIRA; ALMEIDA e ARNONI, 2007, p. 110). A aprendizagem está no plano imediato, no sentido de que, por meio dela o conhecimento cotidiano do aluno pode ser superado.

O professor é o mediador do conhecimento científico, por isso ele trabalha no plano mediato, ou seja, trabalha ensinando o conhecimento científico para que o aluno aproprie-se dele num processo de superação do imediato, ou seja, de seu conhecimento cotidiano. Nesse sentido, o docente é responsável pela formação de novos conceitos e pela superação do imediato pelo mediato, possibilitando ao aluno novas experiências e uma internalização dos conteúdos curriculares. O professor e o aluno, nesse processo de mediação, constroem juntos novos significados para a apropriação da realidade material e cultural.

O aluno autista, por suas características peculiares apresenta, muitas vezes, dificuldades de interação social, imitação e dificuldades no desenvolvimento da linguagem. Isto implica repensar e reorganizar a prática pedagógica, a fim de que o aluno consiga se apropriar dos conhecimentos científicos e desenvolver suas FPS.

A prática pedagógica planejada e consciente, seguida de um profundo respeito ao aluno, mesmo com suas limitações, sejam elas físicas, psicológicas ou mentais, possibilita a aprendizagem. Mas, para que essa aprendizagem ocorra, o professor, como mediador entre os conteúdos curriculares e o aluno, buscará elementos que possibilitem o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, pois é no processo de atividade que ocorre a ampliação da

compreensão humana da realidade objetiva. Nesse movimento dialético a mediação é fundamental.

Por fim, temos a consciência de que as nossas escolas encontram-se precarizadas e se faz necessário criar condições humanizadoras ao trabalho docente.

Ninguém ensina o que não sabe ou aquilo para o qual não está preparado para ensinar. Nesse sentido, seria de fundamental importância, a ampliação de espaços que oportunizem o aprofundamento teórico e a troca de experiências entre os professores. Porém, para além da fundamental apropriação dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, a emancipação docente passa pela compreensão da realidade objetiva na qual ele está inserido, e portanto, por um processo de desalienação que lhe permita pensar a Educação como processo de emancipação e humanização.

Convém não trabalhar com metodologias pautadas na busca de estabelecer comportamentos condicionados que tanto tiveram relevância nas décadas passadas. Quando os conteúdos são trabalhados dessa forma, corre-se o risco de que não sejam apropriados/assimilados pelos alunos, pode-se correr o risco de que os discentes somente reproduzam ações mecânicas e os conteúdos sejam apenas memorizados. Dessa maneira não proporcionam ao aluno Autista o desenvolvimento da consciência e, conforme já exposto anteriormente, é a atividade consciente que proporciona o desenvolvimento das funções psíquicas que são a base para o desenvolvimento humano.

O processo de mediação pedagógica para os alunos com TEA necessita ser um trabalho intencionalmente planejado e dirigido, essa mediação precisa ser qualificada, e para que ocorra a aprendizagem do aluno faz-se necessário conhecer as peculiaridades gerais do TEA e as especificidades do aluno decorrentes do transtorno.

Pautados nos fundamentos da psicologia histórico-cultural podemos afirmar que todas as pessoas com deficiência são capazes de aprender

A educação da criança com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente com o defeito, estão dadas também as tendências psicológicas de uma orientação oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para superar o defeito e, precisamente, essas possibilidades se apresentam em primeiro

plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas e em ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ponto de vista. (VYGOTSKI, 1989, p.47)

Falhas no aparato biológico, podem ser compensadas na medida em que o organismo crie novas possibilidades, ou seja, o organismo pode reequipar-se para suprir a ausência de outra função. Nesse sentido, no processo de escolarização do aluno Autista, o professor de maneira intencional e dirigida, com a mediação no plano mediato por meio do ensino dos conteúdos curriculares, pode proporcionar avanços no nível de desenvolvimento real do aluno ao permitir que ele aprenda e, assim, avance no nível de desenvolvimento potencial dos conteúdos, a fim de desenvolver as suas FPS e fazer com que o aluno utilize outros mecanismos como “mola propulsora” para superar suas dificuldades e apropriar-se dos conteúdos científicos.

A aprendizagem escolar é de extrema importância para o desenvolvimento e a apropriação dos conceitos e o ensino é o meio de interação social fundamental. Desse modo, o atendimento educacional especializado dos alunos Autistas não deve centrar-se na deficiência, mas deve buscar ir além dos limites intelectuais e/ou sensoriais impostos por ela para que o aparato biológico humano crie outros dispositivos de reorganização cultural e, assim, o aluno se aproprie do legado cultural historicamente produzido.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência e aqui em específico das pessoas com TEA é muito recente no Brasil, quando comparada à luta pela escola pública e gratuita. História da Educação Especial nos apresenta um quadro de importantes conquistas a partir do ano de 2008 com o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que vem em defesa dos direitos de todos os estudantes estudarem juntos na escola regular. Estar na escola partilhando experiências e conhecimento científico nos provoca questionamentos no sentido de esclarecer dois pontos fundamentais: o primeiro se refere à formação continuada ofertada aos docentes que atuam com esses alunos e o segundo diz respeito ao processo de escolarização discente e, conseqüentemente ao desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores por meio da mediação docente.

Este projeto de pesquisa foi submetido na Plataforma Brasil, e aprovado pelo Comitê de ética obtendo parecer favorável, sob o número CAEE 50064815.7.0000.0107.

A pesquisa de campo, envolveu entrevistas individuais com os professores da Rede Pública Municipal de Cascavel que atendiam alunos com laudo de TEA em suas classes regulares buscando responder a quatro questões principais: 1. Qual é a concepção de Autismo que os professores regentes de classe e os Professores de Apoio Pedagógico da Rede Pública Municipal de Cascavel possuem? 2. Quais são as dificuldades de aprendizagem, pontuados pelos professores, na escolarização dos alunos Autistas? 3. Como os professores elaboram o planejamento para o trabalho com os alunos com TEA? 4. Em quais Funções Psicológicas Superiores os professores percebem que o aluno apresenta lentificação?

Esses questionamentos permeiam a prática docente e se fazem pertinentes ao estudo proposto a fim de compreender melhor alguns aspectos da realidade apresentada pela Rede Pública Municipal de Cascavel – Pr no trabalho pedagógico envolvendo os alunos com TEA.

4.1 Sujeitos da pesquisa

Ao entrar em contato com as escolas da Rede Pública Municipal encontramos regularmente matriculados no ano de 2015, 43 (quarenta e três) alunos. Partimos do pressuposto de que cada aluno matriculado possuía um professor regente e um professor de Apoio Pedagógico. Desse modo, em nosso projeto, partimos de um número aproximado de 86 professores. No entanto, no processo das entrevistas constatamos que alguns alunos apresentavam desenvolvimento satisfatório em seu processo de escolarização, não necessitando de Professor de Apoio; outros, já haviam sido avaliados pela equipe da SEMED, no entanto ainda não estavam recebendo este atendimento, pois a equipe não tinha encaminhado o professor PAP para o aluno, até o momento da entrevista.

No decorrer de nossa pesquisa verificamos que os discursos docentes eram muito semelhantes, devido ao nível de preparação na formação inicial, assim como pela exigência no sistema de ensino, o que nos levou a conduzir as entrevistas por amostragem, ao invés de envolver diretamente toda a população.

Inicialmente pensamos em envolver quatro escolas, em cada região da cidade. Porém na região Leste, o número de escolas com alunos autistas era bem menor do que na região Oeste, o que nos levou a aumentar o número de escolas a serem inseridas na pesquisa na região Oeste e reduzi-las na região Leste. Estabelecemos então, como critério, sortear as 4 escolas em que havia alunos Autistas matriculados em cada uma das duas regiões, Sul e Norte de Cascavel, e considerar todas as escolas com alunos autistas das regiões Leste e Oeste do município. Entrevistou-se, no conjunto das 18 escolas que atendiam alunos com TEA seus 31 (trinta e um) professores, sendo 16 (dezesesseis) professores regentes e 15 (quinze) Professores de Apoio Pedagógico.

No contato pessoal para marcar as entrevistas, encontramos como obstáculo, a resistência de alguns professores a concedê-la e a dificuldade de só podermos efetuar-la durante a hora-atividade dos docentes. Dez optaram por não participar da pesquisa, 5 (cinco) professores regentes e 5 (cinco) Professores de Apoio Pedagógico. Portanto, foram realizadas 31 entrevistas, sendo que 4 professores preferiram não gravar áudio.

No Quadro I apresentaremos uma síntese das principais informações relacionadas à vida docente dos regentes de turma que atendem alunos Autistas na Rede.

Nos quadros, no que se refere à formação docente utilizam-se duas siglas: o professor graduado será representado pela abreviação GRAD (graduação), os professores que possuem em sua formação pós-graduação *Lato Sensu* serão representados por duas siglas, a de graduação seguido da sigla ESP. (especialização). Destaca-se que não encontramos em nossas visitas nenhum professor com formação *Stricto Sensu*. Para o gênero serão utilizadas as letras F para feminino e M para masculino. Para identificar os professores regentes entrevistados utilizamos a sigla PR.

Quadro I - Quadro descritivo de professores regentes de turma da Rede Pública Municipal de Cascavel

Entrevistado	Formação docente	Gênero	Tempo de serviço na Rede	Enquadramento funcional	Carga horária de trabalho
PR 1	GRAD.	F	1 Mês	Concurso	40 h/sem.
PR 2	GRAD. ESP.	F	23 anos	Concurso	40 h/sem.
PR 3	GRAD.	F	5 anos	CLT	20 h/sem.
PR 4	GRAD.	F	16 anos	Concurso	40 h/sem.
PR 5	GRAD. ESP.	F	17 anos	Concurso	40 h/sem.
PR 6	GRAD.	F	4 anos	CLT	40 h/sem.
PR 7	GRAD. ESP.	F	2 anos	Concurso	40 h/sem.
PR 8	GRAD. ESP.	F	7 anos	Concurso	40 h/sem.
PR 9	GRAD. ESP.	F	10 anos	Concurso	40 h/sem.
PR 10	GRAD.	F	24 anos	Concurso	40 h/sem.
PR 11	GRAD. ESP.	F	18 anos	Concurso	40 h/sem.
PR 12	GRAD. ESP.	F	15 anos	Concurso	40 h/sem.
PR 13	GRAD. ESP.	F	5 anos	Concurso	40 h/sem.
PR 14	GRAD. ESP.	F	5 anos	Concurso	40 h/sem.
PR 15	GRAD. ESP.	F	20 anos	Concurso	20 h/sem.
PR 16	GRAD.	F	14 meses	CLT	40 h/sem.

Fonte: elaborado a partir de dados coletados por Stepanha (2017).

Ao analisar os dados apresentados pelo quadro, concluímos que todos os professores regentes são mulheres; quanto ao enquadramento funcional 81,25% são concursadas e 18,75% são contratadas pelo regime CLT; com relação à carga horária de trabalho 87,5% estão em dedicação exclusiva na Rede Pública Municipal com 40 horas semanais no exercício da docência e 12,5% trabalham na rede apenas 20 horas semanais.

No que se refere à formação docente, constatamos que 62,5 das professoras possuem pós-graduação na área de educação especial e 37,5 apenas graduação.

Com relação ao tempo de serviço na Rede os dados apresentados nos revelam que uma professora assumiu recentemente seu concurso e possuía apenas um mês de trabalho, 6 (seis) professoras estão atuando entre 1 e 5 anos, uma professora entre 5 e 10 anos, 2 (duas) professoras entre 10 e 15 anos, 3 (três) professoras entre 15 e 20 anos e 3 (três) professoras atuam na Rede Pública Municipal há mais de 20 anos.

Quantificando estes dados, obtemos os seguintes resultados: 6,25% das professoras trabalham entre 0 e 1 ano; 37,5% trabalham entre 1 e 5 anos; 6,25% trabalham entre 5 e 10 anos; 12,5% trabalham entre 10 e 15 anos; 18,75% entre 15 e 20 anos e 18,75% trabalham há mais de 20 anos.

Se somarmos a quantidade de professores entrevistados obtemos 50% dos docentes trabalhando na rede entre 0 e 10 anos e 50% que estão no exercício da profissão há mais de 15 anos.

No Quadro II apresentamos as principais informações de identificação dos Professores de Apoio Pedagógico que atuam diretamente com os alunos, representados pela sigla PAP.

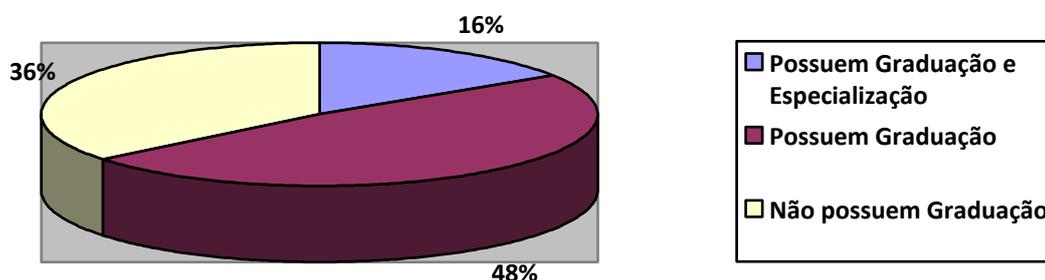
Observe-se que nem todos esses profissionais são professores, muitos são estagiários, ainda em processo de formação inicial, que recebem, no sistema municipal de ensino, a denominação de Professores de Apoio Pedagógico. Este dado revela-se preocupante tendo em vista a importância do processo de mediação no trabalho pedagógico envolvendo os alunos com TEA. A alta porcentagem de profissionais, ainda sem formação, desempenhando a função docente apresenta-se como um dado preocupante.

Quadro II - Quadro descritivo dos Professores de Apoio Pedagógico de turma da Rede Pública Municipal de Cascavel

Entrevistado	Formação docente	Gênero	Tempo de serviço na Rede	Enquadramento funcional	Carga horária de trabalho
PAP 1	GRAD. ESP.	F	5 anos	Concurso	40 h/sem.
PAP 2	GRAD. ESP.	F	18 anos	Concurso	40 h/sem.
PAP 3	Cursando GRAD.	F	3 anos	Estágio	30 h/sem.
PAP 4	GRAD.	F	4 anos	CLT	40 h/sem.
PAP 5	GRAD. ESP.	F	20 anos	Concurso	40 h/sem.
PAP 6	GRAD. ESP.	F	15 anos	Concurso	40 h/sem.
PAP 7	Cursando Formação Docente	M	2 anos	Estágio	30 h/sem.
PAP 8	Cursando GRAD.	M	8 meses	Estágio	30 h/sem.
PAP 9	GRAD. ESP.	F	17 anos	Concurso	40 h/sem.
PAP 10	GRAD. ESP.	F	9 anos	Concurso	40 h/sem.
PAP 11	Formação docente	F	1 ano	CLT	40 h/sem.
PAP 12	GRAD. ESP.	F	10 anos	Concurso	40 h/sem.
PAP 13	GRAD. ESP.	F	7 anos	Concurso	20 h/sem.
PAP 14	Cursando GRAD.	F	11 meses	Estágio	30 h/sem.
PAP 15	GRAD. ESP.	F	15 anos	Concurso	40 h/sem.

Fonte: elaborado a partir de dados coletados por Stepanha (2017).

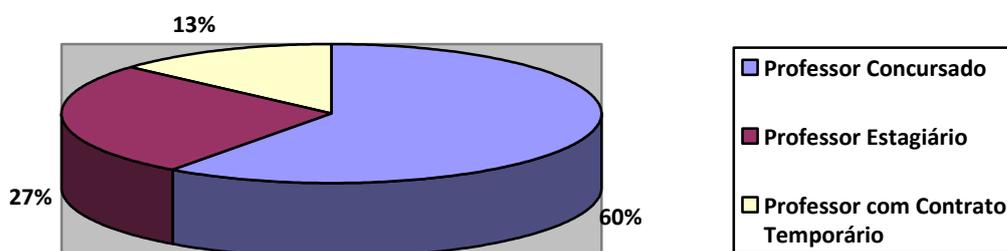
Gráfico I – Formação Docente



Fonte: elaborado a partir de dados coletados por Stepanha (2017).

No que se refere à formação docente dos Professores de Apoio Pedagógico, os dados nos revelam 16% dos professores são graduados e com Especialização na área de Educação Especial, 48% dos professores possuem somente curso de graduação e 36% ainda estão cursando essa formação. Dos Professores de Apoio Pedagógico 13,33% são homens e 86,67% são mulheres.

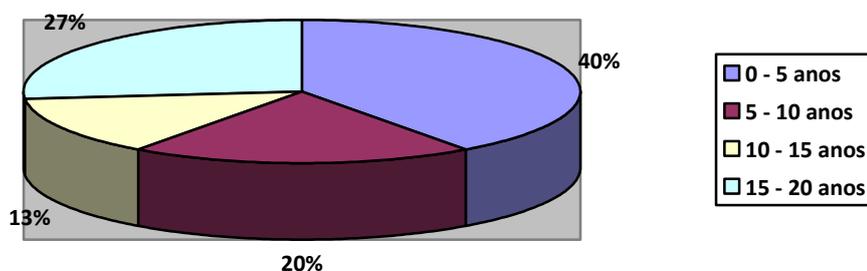
Gráfico II – Enquadramento Funcional



Fonte: elaborado a partir de dados coletados por Stepanha (2017)

Quanto ao enquadramento funcional os dados apresentam que 27% dos professores que atendem os alunos autistas na Rede Pública Municipal são estagiários, cursando Pedagogia e outros cursando Formação Docente (antigo Magistério). 13% são contratados pelo regime CLT e 60% são professores concursados da Rede.

Gráfico III – Tempo de serviço na rede



Fonte: elaborado a partir de dados coletados por Stepanha (2017).

Com relação ao tempo de serviço na Rede os dados apresentados nos revelam que: 40% dos professores estão atuando entre 0 e 5 anos, 20% dos professores entre 5 e 10 anos, 13% dos professores entre 10 e 15 anos e 27% dos professores atuam na Rede Pública Municipal entre 15 e 20 anos.

Quanto à carga horária dos Professores de Apoio Pedagógico obtemos as seguintes porcentagens: 26,66% dos docentes trabalham 30 horas semanais, 6,66% trabalham 20 horas semanais e 66,66% apresentam dedicação exclusiva à Rede Pública Municipal com 40 horas semanais.

Ao comparar os dados apresentados em ambos os quadros concluímos que com relação aos professores regentes, a maioria apresenta formação específica para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e possuem pós-graduação; são professores concursados e têm dedicação exclusiva trabalhando 40 horas semanais. Esse dado se faz relevante porque os professores que atuam na Rede Pública Municipal de Cascavel passam por Formação Continuada a qual pode trazer grandes avanços para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que nesses espaços há trocas de experiências, estudos e reflexões sobre a fundamentação teórica, respaldando o trabalho docente.

O dado preocupante que se destacou nesta pesquisa diz respeito à formação acadêmica dos Professores de Apoio Pedagógico, pois 26,66% dos professores que atuam diretamente com o aluno com TEA, são professores com regime de contratação na modalidade estagiário, ainda em processo de formação acadêmica. Não queremos aqui expor os professores e nem afirmar que não são capazes de exercer a função, muito pelo contrário, ao entrevistá-los percebemos um grande comprometimento com a educação dos alunos e um forte anseio de fazer a diferença no processo de escolarização dos alunos com TEA. Mas eles esbarram na ausência de conhecimento sobre as teorias da educação, e sobre as especificidades desses alunos, que respaldem o trabalho pedagógico. Esse sentimento angustiante¹⁶ que carregam consigo esbarra ainda em outro obstáculo, pois alguns não conseguem participar dos cursos de formação continuada¹⁷

¹⁶ Revelados pelos professores no momento das entrevistas em nossa pesquisa.

¹⁷ Este tema será abordado com maior ênfase no capítulo V que trata das análises dos resultados da pesquisa.

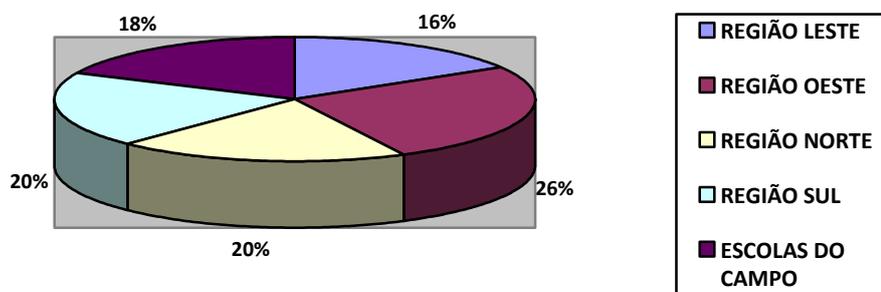
ofertados pela SEMED por questões de organização interna do espaço escolar no qual estão inseridos.

4.2 Procedimentos para coleta e análise de dados

Inicialmente entramos em contato com a Coordenadora responsável pelo setor da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED), que forneceu uma planilha do Sistema SERE¹⁸, onde constavam quantos alunos estavam matriculados em cada modalidade da Educação Especial e tinham laudo de TEA. A SEMED encaminhou esta planilha em maio de 2015 via *e-mail*. No entanto, ao analisá-la percebemos que muitos dos alunos informados pela coordenadora da SEMED não constavam na relação das escolas indicadas. Esses dados foram atualizados por telefone com os coordenadores pedagógicos de cada uma das 61 escolas da Rede Pública Municipal.

No segundo semestre do ano de 2015 e no primeiro trimestre do ano de 2016 efetivou-se a pesquisa de campo, com visitas regulares às escolas selecionadas por amostragem de acordo com os critérios já apresentados anteriormente, para realização das entrevistas com os Professores de Apoio Pedagógico e professores Regentes de classe. Com base no Mapa da Cidade de Cascavel encaminhado pela SEMED, onde constam o nome das Escolas municipais e a região da cidade onde elas estão localizadas construímos o Gráfico IV que nos apresenta esses dados coletados.

Gráfico IV – Escolas da Rede Pública Municipal de Cascavel



Fonte: elaborado a partir de dados coletados por Stepanha (2017).

¹⁸ Sistema Estadual de Registro Escolar

No gráfico podemos observar que há um equilíbrio entre a quantidade de escolas localizadas na região Sul e Norte da cidade de Cascavel com 20% das unidades escolares, a região Oeste apresenta maior número e tem 26% das escolas, a região que apresenta menor número de escolas no município é a Leste com apenas 16% das unidades e por fim as escolas do campo representam 18% das unidades escolares¹⁹.

O Quadro III apresenta as escolas que participaram da pesquisa e a região da cidade à qual pertencem, listadas com as letras do alfabeto visando preservar os sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro III – Escolas da Rede Pública Municipal de Cascavel participantes da pesquisa

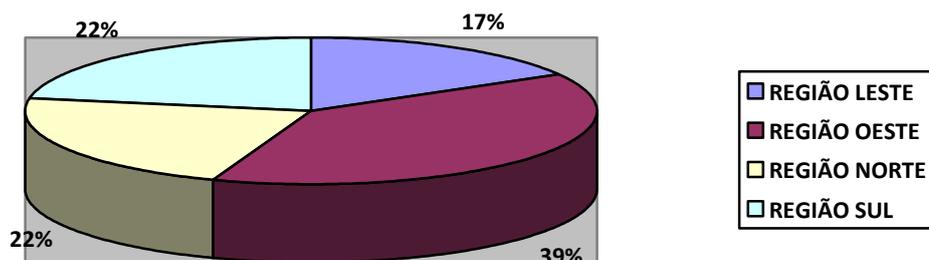
Escola	Região Leste	Região Oeste	Região Norte	Região Sul	Total de alunos
Escola A	X				2
Escola B				X	2
Escola C				X	2
Escola D		X			1
Escola E				X	1
Escola F		X			1
Escola G		X			1
Escola H		X			1
Escola I			X		1
Escola J		X			1
Escola K		X			1
Escola L			X		2
Escola M			X		1
Escola N	X				2
Escola O				X	1
Escola P		X			2
Escola Q	X				1
Escola R			X		1
TOTAL	3	7	4	4	24

Fonte: elaborado a partir de dados coletados por Stepanha (2017).

¹⁹ Ressaltamos que, para este agrupamento, foram considerados os pontos cardeais como guia para a divisão, desconsiderando os pontos colaterais e as escolas foram classificadas em cinco grupos. Entretanto, as escolas do campo foram descartadas, pois não possuíam alunos com TEA.

O Gráfico V apresenta as quatro regiões onde a coleta de dados se efetivou e a porcentagem das escolas selecionadas por região.

Gráfico V – Regiões da cidade de Cascavel onde a pesquisa foi realizada



Fonte: elaborado a partir de dados coletados por Stepanha (2017).

A partir da análise do Gráfico V observamos que 17% da nossa amostragem efetivou-se na Região Leste da cidade, 37% na Região Oeste, 22% na Região Norte e 22% na Região Sul. As escolas do campo foram descartadas da pesquisa pois não possuíam matrículas de alunos com TEA.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas com os professores regentes e os Professores de Apoio Pedagógico e com a Coordenadora da SEMED responsável pelo setor de Educação Especial. Utilizou-se neste procedimento três roteiros de entrevistas diferenciados e semiestruturados (Apêndices 04, 05 e 06).

A pesquisa de campo nos oferta um vasto caminho a ser percorrido, onde os dados coletados, se minuciosamente analisados, contribuem para o desvelamento do problema de pesquisa. Mas o que nos possibilitará essa análise minuciosa é a escolha de uma abordagem teórica que contemple o objeto estudado. E para que se possa ir além das aparências buscando a essência dos dados coletados optou-se pela pesquisa qualitativa.

Assim, as informações coletadas por meio de entrevistas gravadas e a análise documental de alguns laudos avaliativos encaminhados às escolas municipais envolvendo o Espectro Autista aos quais tivemos acesso foram

interpretados a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), cuja técnica de investigação é *“um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”* (BARDIN, 2011, p. 15).

A partir da Análise de Conteúdo, analisaram-se os dados coletados, buscando interpretar e compreender as informações repassadas pelos professores entrevistados visando contemplar os objetivos propostos por esta pesquisa. Entretanto, por estarmos respaldados na perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural, buscou-se não apenas apresentar os dados coletados a partir de uma análise fragmentada e descritiva, mas sim partir das categorias centrais de análise do método na lógica dialética: o princípio da totalidade e o princípio da contradição, buscando desvelar a essência dos dados apresentados, pois os “elementos contraditórios coexistem numa realidade estruturada”. (GADOTTI, 1997 p. 24)

Assim, as discussões a partir dos dados levantados juntamente com os professores nos levaram a importantes considerações pois,

[...] se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas, etc). Não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhe são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não pode nos bastar apenas o que é visível aos olhos, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade da máxima inteligência dos homens (MARTINS, 2006, p. 10-11).

Nesse sentido, para o tratamento dos dados apresentados buscou-se construir uma análise envolvendo os sujeitos em sua totalidade, partindo do singular para o universal, concebendo-os numa tentativa de superação das aparências em direção à essência real dos fenômenos, a fim de construirmos novas sínteses e compreensões sobre a realidade objetiva dos docentes da Rede Pública Municipal de Cascavel – PR.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Segundo Gressler (2004, p. 186) “Análise é a discussão, a argumentação e explicação nas quais o pesquisador se fundamenta para anunciar as proposições. É a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores”.

Nas escolas da rede municipal de ensino, a entrevista com os professores transcorreu na hora atividade, momento em que os professores estão fora da sala de aula e planejam suas atividades, elaboram metodologias diferenciadas para o atendimento dos alunos, buscam na teoria elementos que os auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, além de ser um momento também de reavaliar se os alunos estão se apropriando dos conteúdos e de rever as práticas educativas utilizadas. É um período, em que apesar de não estarem com os alunos, ocupam-se de muitas atividades, o que não facilita outras, como conceder entrevista proposta por esta pesquisa. Mas ainda assim, os professores da Rede Municipal de Cascavel demonstraram-se muito solícitos e prestativos e concordaram, quando foi proposta uma conversa de professor para professora pesquisadora, na coleta dos dados.

As categorias utilizadas emergiram da análise dos dados coletados, ora apresentados.

5.1. Concepção do TEA apresentada pelos Professores Regentes de classe e pelos Professores de Apoio Pedagógico da Rede Pública Municipal de Cascavel

No intuito de aferir qual a concepção apresentada pelos Professores Regentes e Professores de Apoio Pedagógico em relação ao Transtorno do Espectro Autista/TEA da Rede Pública Municipal de Cascavel e responder a um dos objetivos iniciais desta pesquisa, elaboramos a seguinte questão: *O que você entende por Autismo?*

A intenção ao elaborar essa questão era saber se os professores compreendem quem é o seu aluno, pois é de suma importância conhecê-lo para o

processo de escolarização e desenvolvimento das suas Funções Psicológicas Superiores.

Importante ressaltar que nossa intenção primeira era analisar também os laudos médicos dos alunos com TEA, verificando se eles auxiliam ou não os professores a compreenderem as limitações discentes, a partir das orientações encaminhadas às escolas pelo laudo médico. Entretanto, conforme já exposto anteriormente, tivemos muitas dificuldades, pois as escolas não recebem com frequência orientações e laudos médicos.

Os escassos laudos encontrados foram insuficientes para uma análise. Ainda, nas poucas escolas que os possuem, encontramos dificuldades de acesso a estas informações. Muitos coordenadores pedagógicos não nos permitiram olhá-lo; e das 18 escolas investigadas, somente 5 possibilitaram esse acesso. Os poucos aos quais tivemos acesso apresentaram um documento no qual o médico apenas indica o CID em que o aluno se insere, a indicação de atendimento individualizado e a solicitação de professor auxiliar.

Assim, consideramos o laudo somente como uma ferramenta de identificação das informações na perspectiva biológica dos alunos. Para o processo de ensino e aprendizagem é importante que o professor conheça seu aluno e o laudo médico fornece, ou deveria fornecer, informações referentes à sua saúde. Ao professor, cabe conhecer a deficiência, pois é ela que permite compreender as limitações dos alunos, o que se faz importante para que o professor saiba qual o planejamento que deve elaborar visando a superação destas dificuldades e o desenvolvimento da aprendizagem.

Retomando nossa discussão inicial, fez-se necessário compreendermos o significado de alguns termos para posteriormente categorizar as respostas.

Cerca de 13% dos professores apresentaram termos como: Transtorno, Síndrome e doença mental. Assim, faremos um breve esclarecimento sobre estes conceitos.

Segundo o DSM-5,

Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental.

Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes. (DSM – 5, 2014 p. 62)

O documento esclarece ainda que, quando se tem uma resposta esperada ou aprovada culturalmente que esteja ligada a um fator que causa *stress* ou até mesmo uma perda comum, como a morte de um ente querido, não constitui transtorno mental, pois com o passar do tempo o sujeito retoma as suas condições psicológicas. Os desvios sociais de comportamento como por exemplo, de natureza política, religiosa ou sexual e os conflitos que são referentes ao indivíduo e à sociedade não são transtornos mentais, a menos que esse desvio ou conflito seja o resultado de uma disfunção no indivíduo. Nesse caso poderão ser classificados como depressão²⁰.

O DSM-5 apresenta ainda transtorno e síndrome como sinônimos, caracterizados por uma perturbação clínica que se manifesta pelas seguintes características

[..] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. [...] presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-5, 2014 p. 73)

Ao esclarecer essas características compreende-se e categoriza-se os dados apresentados pelos professores com maior segurança.

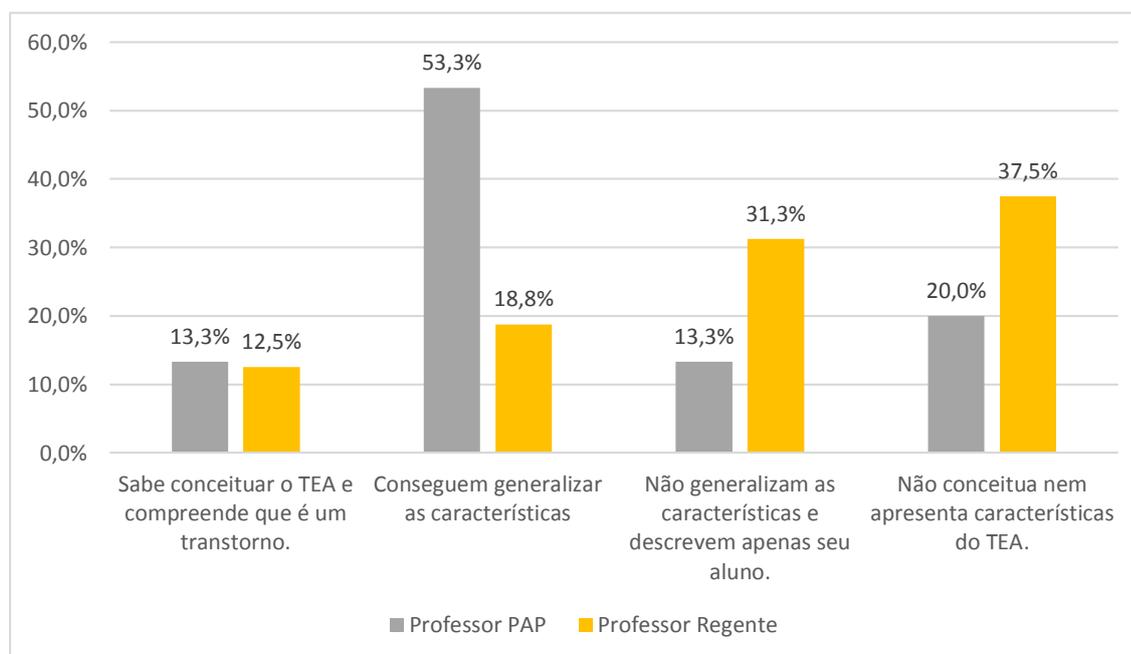
A intenção ao aferir qual a concepção apresentada pelos professores regentes e Professores de Apoio Pedagógico em relação ao Transtorno do Espectro Autista/TEA era saber se eles compreendem quem é o seu aluno e quais as características principais do TEA, condição para que o processo de escolarização e conseqüentemente o desenvolvimento das suas Funções Psicológicas Superiores ocorra a partir dos limites e possibilidades de cada aluno.

²⁰ Segundo a ABRATA – Associação Brasileira de Familiares, Amigos e Portadores de Transtorno afetivo, a depressão caracteriza-se por um estado em que o humor fica deprimido, melancólico, “para baixo”. O indivíduo sente angústia, ansiedade, desânimo, falta de energia e, sobretudo, uma tristeza profunda.

Para conhecer esses limites e possibilidades, consideramos que o laudo médico, quando encaminhado para as escolas, torna-se uma ferramenta no processo de identificação das informações biológicas/patológicas dos alunos. Entretanto, cabe ao professor buscar outras informações e, ao compreender as limitações de seu aluno, planejar as atividades mediadoras docentes, visando à superação destas dificuldades.

O Gráfico VI apresenta a distribuição docente quanto à compreensão do TEA.

Gráfico VI – Compreensão docente do conceito de TEA na rede municipal de Cascavel



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados coletados por Stepanha; Szymanski (2017).

O Gráfico VI revela que: 13,3 % dos Professores de Apoio Pedagógico (PAP) e 12,5% dos professores Regentes entrevistados compreendem o conceito de Transtorno do Espectro Autista, conseguem generalizar as características apresentadas e as identificam em seus alunos.

O TEA – Transtorno do Espectro Autista é um quadro que compromete a pessoa portadora no sentido de estabelecer relações e comunicação com seus pares, o Autista tem dificuldade para socializar e prefere ficar isolado, muitos

também têm dificuldades para se comunicar, apresentando atraso na linguagem (PAP 4).

Embora não tenham ainda formulado um conceito mais elaborado sobre o TEA, verificou-se que 53% dos professores PAP, isto é, mais diretamente em contato com os alunos autistas, conseguem generalizar as características do TEA, enquanto que entre os professores regentes apenas 18% o conseguem.

O conceito de TEA fica ainda mais incipiente para 13% dos professores PAP e 31% dos professores regentes, pois não conseguem generalizar estas características, apresentando apenas o comportamento de seu aluno especificamente, ou alguma característica fragmentada. Consideramos que a ausência desta informação e a compreensão limitada do que seja o TEA prejudica o planejamento, pois o professor necessita conhecer seu aluno, suas limitações e possibilidades de aprendizagem.

No entanto, ainda que no contato diário com seu aluno autista, 20% dos Professores de Apoio Pedagógico e 37,5% dos professores regentes não conseguiram conceituar o TEA, e nem sequer generalizam características observáveis em autistas. Tomemos por exemplo a resposta do PAP 12, quando lhe foi perguntado “o que você entende por autismo”:

Então, na verdade quando ele chegou pra mim, a gente não tinha nenhum laudo nada que dissesse que era também o autismo. [...] a tarde não tinha com quem ficasse auxiliando e ele assim, não parava, ele não deixava a aula render, a professora não dava, assim, não conseguia desenvolver a aula com ele, porque ele não parava em momento algum. Então foi decidido que ele iria pra parte de manhã porque teria eu como PAP [...] Então assim, quando ele chegou eu também não sabia que era autismo e conforme foi passando a mãe chegou com esse laudo do autismo. A princípio eu pesquisei, mas assim, a internet não tem muito a oferecer e quando eu achava alguma coisa o outro artigo meio que contrariava [...] Então assim, o pouco que eu aprendi na faculdade, eu tento trabalhar com ele. Mas assim, os sintomas dele não têm a ver com autismo, em nenhum momento. Assim, eu não compreendo muito o que é o autismo, mas o pouco que eu conheço ele não tem essas características. (PAP 12)

Este professor afirma que não compreende o que é o autismo, ao mesmo tempo em que afirma que os “sintomas” apresentados pelo aluno “*não tem a ver*” e “*ele não tem essas características*” [do TEA], isso nos leva a importantes

considerações: O fato de o professor relatar que conhece pouco sobre o TEA e duvidar se o seu aluno tem ou não esse Transtorno, revela a importância da Formação Continuada específica. No decorrer de nossas entrevistas encontramos outros professores que apresentaram as mesmas dificuldades

Então, o autismo ele se apega muito por quem que está dando aula, né, quem que está com ele. Eu percebi que ele gosta muito de mim e eles são carinhosos, só que é medicação mesmo, tem que sempre estar certinho, pra dar...pro aluno autismo...eu penso que o autismo ele é como qualquer um aluno, ele não é, não tem diferente, entendeu?! Ele não tem, ele é igualzinho todo mundo, só que assim, a socialização entre os colegas é diferente entendeu?! Tem gente que tem medo. O preconceito rola muito ainda nas escolas, aqui principalmente, entre mãe que traz o aluno e fala que quer mudar a criança de sala por causa dele. E daí a mãe fala isso, sabe, daí...é complicado. Só que eu entendo assim, que eles são iguais a qualquer aluno dentro sala. Então o tratamento é igualzinho, não muda nada (PAP 7).

Chama a atenção o fato de, mesmo trabalhando como professor de Apoio Pedagógico, 20% não ter qualquer ideia sobre o TEA. Porcentagem que praticamente aumenta em 100%, se considerarmos os professores regentes (37, 5%) que têm um Autista em sua sala de aula. É como se esse aluno estivesse ali, invisível, desconhecido. Estará ele aprendendo?

Outra questão importante a ser destacada na Rede Pública Municipal de Cascavel, é o fato de 46% dos professores PAP que atendem os alunos Autistas na Rede serem estagiários (27%) ou contratados (19%) por período limitado²¹ ainda em processo de formação e apresentarem limitações no processo de ensino dos alunos, em decorrência da formação inicial incompleta e da ausência de Formação Continuada específica na rede municipal.

Quanto aos professores regentes de turmas, apesar de trabalharem com o ensino regular e ofertá-lo também aos alunos com TEA a partir da inclusão, verifica-se que a ausência ou a fragilidade em relação à apropriação do conceito de TEA é bem mais acentuada do que entre Professores de Apoio Pedagógico. Os professores regentes afirmaram conhecer pouco as necessidades educacionais especiais de seus alunos, e afirmaram também, que não compreendem muito as

²¹ Estes profissionais são contratados no regime CLT temporariamente pelo período de dois anos sem a possibilidade de renovação do contrato de trabalho.

características principais ou até mesmo não conhecem e não sabem conceituar o TEA. Em nosso entendimento, 37% dos professores não sabem e/ou não compreenderem o que é o Espectro Autista em suas diferentes faces ou saber conceituar apenas as características de dificuldades de socialização (50% dos entrevistados), é muito preocupante, pois essa ausência de conhecimento sobre o aluno interfere muito no processo de ensino e de aprendizagem, podendo prejudicar ou interferir de alguma forma no ensino. Corre-se o risco de não atender às suas necessidades educacionais especiais e gerar uma lacuna no processo de escolarização pela ausência de metodologias adequadas ao processo de ensino para que o aluno se aproprie dos conhecimentos.

No entanto, alguns professores regentes têm consciência de que poderiam ter ido atrás desse conhecimento que ainda falta, mas por alguns motivos que não foram esclarecidos não buscam essas informações:

Pouco na verdade, porque a gente sabe que a faculdade ela traz, mas, de forma assim bem deficiente né. Hã, como eu cheguei agora também eu não, eu fui buscar várias coisas sobre o meu aluno com autismo ainda não né, que talvez já deveria ter sido feito né, na verdade talvez já deveria ter ido atrás. Então pouco, eu tive, em Toledo uma palestra com uma mãe que trouxe o aluno, então um aluno, o filho dela tinha bem mais, um tinha algumas pautas, que agente chamava, diferentes do outro né. Um era bem tímido era só aquele um professor né. Então essa era a minha visão, de um aluno tímido, um aluno com talvez dificuldade de se relacionar. Mas eu não acho o aluno da minha sala tímido, ele fala, ele fala bastante comigo, ele fala. (PR 16)

Esse professor não apresenta nenhuma definição sobre o TEA, apenas relata o cotidiano de uma aula, referindo-se apenas à rotina da sala de aula. O professor tem clareza de que a sua formação inicial não lhe deu condições de compreender esse sujeito, afirma que já deveria ter buscado informações pertinentes, mas não o fez. Outra questão que se faz pertinente destacar é que os professores regentes descrevem os alunos como se fossem de responsabilidade do professor PAP:

*[...] **daí a profe dele** assim ‘calma, calma, já vai chegar a tua vez, a profe já vai falar teu nome né’. Então assim, ele socializa bem assim, claro até... No limite dele né, mas assim, bem tranquilo e fala e né, senta mais com a profe, na hora do lanche com ela. (PR 16 – **grifo nosso**)*

Nesse excerto fica claro que o Professor Regente não se reconhece enquanto professor desse aluno, ao se referir “a *profe dele*” que é a professora de Apoio Pedagógico.

O PR 12 também apresenta limitações ao conceituar o autismo e reconhece como erro a questão de não se aprofundar nos estudos para compreender melhor seu aluno:

Nossa, é até estranho uma professora falar isso (risos). Porque assim, na correria do dia-a-dia, a profe G está aí também pode falar, na hora-atividade você está aqui envolvida você prepara, é errado até nós não tirarmos um tempo pra pesquisa, pra leitura, a gente sabe que tem que ter esse tempo. Então assim, pelo o que eu vejo, pelo o que eu acompanho assim, são crianças mais quietas né, mais reservada que não, que dificilmente se socializam né. Então assim, o que eu tenho conhecimento de autismo seria mais ou menos essa parte assim. (PR 12)

Fica evidente que a rotina escolar e as atribuições do professor acabam envolvendo-o em outros afazeres da função docente, principalmente no que se refere à elaboração de planos de aula, e o momento de estudo na hora-atividade fica em segundo plano, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, no artigo 13, inciso V estabelece que

[...] os docentes incumbir-se-ão de: - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional **Art. 67, inciso V** - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (BRASIL, 1996, p. 5)

A LDBEN esclarece que as atividades que são extraclasse que devem ser desenvolvidas na hora-atividade do professor e incluem, além do planejamento das aulas, seja ele planejamento semestral ou diário, um momento que deve ser reservado para estudos e aperfeiçoamento contínuo. No município de Cascavel, os professores têm garantida a carga horária destinada à hora-atividade e, além da Lei federal, ela também é garantida pela Lei municipal nº 6.445 de 29 de dezembro 2014, pelos artigos 32 e 33

Art. 32. A jornada de trabalho do titular de cargo de Professor será de 20 (vinte) horas semanais e de Professor de Educação Infantil será de 40 (quarenta) horas semanais.

Art. 33. Fica garantido aos Profissionais do Magistério regentes o direito à hora atividade na proporção de **1/3 (um terço)** do total da carga horária de trabalho. I- Para o cômputo da hora-atividade serão considerados: a- Estudos individuais e grupos de estudos; b- Preparação e avaliação do trabalho pedagógico; c- Articulação com a comunidade; d- Seminários e cursos de aperfeiçoamento profissional. II- As atividades identificadas no Inciso primeiro deste artigo devem ser cumpridas de acordo com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. III- As atividades identificadas nas alíneas “a” e “b” deste artigo devem ser cumpridas em unidade escolar, no horário de trabalho. IV- As atividades indicadas na alínea “d” deste artigo podem ser cumpridas fora da unidade escolar, com autorização superior, no horário de trabalho. (CASCAVEL, 2014, p. 11)

No momento da entrevista, os professores da Rede dividiram suas angústias, sobre as atribuições da hora-atividade e, principalmente, com relação aos momentos em que precisariam estudar sobre o Autismo, mas não sabem a quais fontes recorrer, uma vez que utilizam-se de pesquisas virtuais em *sites* da internet e às vezes deparam-se com artigos que não condizem com a teoria adotada pelo Currículo da Rede Pública Municipal de Cascavel, que está pautado no método materialista histórico e dialético, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural.

Os dados apresentados nos revelam que, embora os professores afirmem que possuem alunos com TEA em sua classe regular de ensino ainda é muito presente o desconhecimento e as incertezas quanto ao conceito e a origem do Transtorno. Esse desconhecimento é mais presente nos professores que atuam há pouco tempo na Rede, contratados para trabalho temporário, aprovados recentemente em concurso ou na condição de estagiários, como professores PAP, em processo inicial de formação acadêmica.

Os professores com pouca experiência relatam apenas as características dos alunos quanto às relações sociais, relatam ainda que o aluno autista é fechado em seu mundo e que tem muita dificuldade na apropriação dos conteúdos. Já os professores mais experientes ressaltam que os alunos apresentam dificuldades em se apropriar dos conteúdos porque interagem pouco, ou nada, com os demais colegas e que o comportamento interfere no processo de aprendizagem.

Em linhas gerais, ao conceituar o Autismo os Professores Regentes de classe e professores PAP relacionam o aluno com TEA a um mundo isolado e com pouca interação com seus pares. No entanto, ao analisarmos essas respostas, pautados na psicologia histórico-cultural, a ausência de uma compreensão mais ampla do aluno autista pode ocasionar prejuízos na apropriação do conhecimento e também no desenvolvimento das FPS.

Reiteramos, a partir dos estudos que fizemos sobre a psicologia histórico-cultural e com base no Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel (2008) que norteia o trabalho pedagógico dos professores da Rede, que a natureza social do desenvolvimento é fundamental no processo da educação escolar de todos os alunos, e aqui em especial do aluno autista, pois é através do estabelecimento das relações com seus pares – mesmo com limitações nessas relações em decorrência da síndrome – e de recursos pedagógicos mediadores, que o professor, numa ação pedagógica planejada poderá provocar mudanças no desenvolvimento das FPS dos alunos e em especial dos alunos com TEA.

Na Educação Especial é fundamental que os professores compreendam que o aluno é o cerne da ação pedagógica.

Não devemos nos conformar com o fato de que na escola especial se aplique simplesmente um programa reduzido da escola comum, nem com métodos facilitados e simplificados. A escola especial encontra-se com a tarefa de uma criação positiva, de gerar formas de trabalho próprias que respondam as peculiaridades de seus alunos.²² (VYGOTSKI, 1997, p. 33)

Vygotski (1997) recomenda que o professor evite aplicar conteúdos reduzidos ou facilitados, pois os alunos da Educação Especial devem ter acesso aos mesmos conteúdos escolares dos demais alunos da sala regular. Nesse sentido, os professores precisam empenhar-se no planejamento e na elaboração de atividades pedagógicas que desafiem o aluno e o conduzam, mesmo com suas limitações, ao desenvolvimento cultural e à apropriação dos conteúdos científicos,

²² No debemos conformarnos más con el hecho de que em la escuela especial se aplique simplemente el programa reducido de la escuela común, ni con sus métodos facilitados y simplificados. La escuela especial se encuentra ante la tarea de una creación positiva, de generar formas de trabajo propias que respondan a la peculiaridade de sus educandos. (VYGOTSKI, 1997,p. 33)

por meio de mediações pedagógicas diferenciadas e, se necessário, adaptadas às limitações apresentadas por eles. Desta forma, estarão promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Apesar de os professores apresentarem limitações na compreensão do conceito do Transtorno do Espectro Autista, reconhecem que possuem, em suas classes regulares alunos com TEA, conforme Quadro IV.

Tanto os Professores de Apoio Pedagógico, quanto os professores regentes de classe foram questionados: Você tem, em sua sala de aula, aluno Autista?

Quadro IV – Resposta dos professores PAP e regentes de classe sobre ter aluno com TEA em sala de aula

Assunto	Pergunta	Resposta	Total de professores	
			PAP	Regentes de classe
Aluno Autista	Você tem, em sua sala de aula, aluno Autista?	Sim	15	15
		Não	0	1
Total			15	16

Fonte: elaborado a partir de dados coletados por Stepanha (2017).

As respostas dos Professores de Apoio Pedagógico e dos Regentes de classe foram unânimes, 100% dos entrevistados responderam que sim, que em sua sala de aula tem aluno Autista. No entanto, 2 professores PAP e também 2 Professores Regentes, quando questionados sobre as características do TEA observadas em seus alunos, declararam que apesar dos laudos não veem seus alunos inseridos no Transtorno do Espectro Autista²³.

[..] eu cheguei até cogitar, outro dia, que ele não era autista. Mas assim, no laudo diz que é, então né, foi comprovado né.(PAP 13).

²³ Abordaremos este tema com maior profundidade na subseção 5.2

Portanto, para PAP 13 a palavra do médico é mais importante do que sua observação cotidiana. Em outro momento da coleta de dados PR 5 questiona o laudo médico e esclarece que ela não teve acesso a esse laudo, que alguém o recebeu e ela não sabe onde está,

Esse documento foi enviado, não sei o que aconteceu no meio do caminho que esse documento não chegou até nós. E eu questiono.... É, o que a gente ficou sabendo é que foi enviado, acho que pra Semed, mas a gente não sabe em que momento, e nem pra quem foi e nem em que momento esse documento se extraviou né. Ele foi extraviado. Então assim, eu questiono muito esse laudo, por quê? Assim, eu não tive muito contato com crianças autistas, eu trabalhei algum tempo na educação especial, eu sempre tenho alunos incluídos, mas é a primeira vez que eu trabalho com uma criança autista. Mas eu já tive colegas que tiveram crianças autistas, então eu questiono muito esse laudo, porque apresenta, claro, ele apresenta traços de autismo, mas não se sobressai tanto quanto as outras questões que ele apresenta, assim, ele apresenta uma questão muito assim, a mudança muito brusca de humor, agora ele tá bem tá legal, ele tá fazendo, ele tá sorrindo, de repente ele chora, ele grita, ele fica extremamente agressivo. Então ele tem uma mudança de humor muito brusca, de repente ele tá bem, ele tá tranquilo novamente, então ele tem muito isso. Mais pra questão do transtorno bipolar. (PR 5)

Ainda,

[...] ele tem o laudo que ele tem autismo, mas eu não... pelo pouco que eu conheço assim do autismo, eu não sou especialista pra dizer né, pra afirmar. Mas o pouco que eu já vi, que eu já estudei, pra mim ele não desenvolve características do autista. Então assim, se ele tem realmente é muito leve né [...] (PR 10)

Os excertos nos apresentam as dúvidas que os professores possuem mediante o trabalho pedagógico com os alunos com TEA. Por apresentarem insegurança e em alguns casos, desconhecimento na apropriação do conceito de Autismo, os docentes trazem consigo as dúvidas que permeiam a leitura dos laudos médicos, questionando se realmente seus alunos enquadram-se dentro do Espectro Autista. Reiteramos que essa ausência de compreensão conceitual sobre o TEA, bem como as dúvidas docentes com relação ao enquadramento de seus alunos nesse espectro, pode influir no processo de ensino, prejudicando a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das FPS dos discentes.

Tendo a psicologia histórico-cultural como fundamentação teórica deste texto e também teoria na qual o Currículo Para a Rede Pública de Cascavel (2008) está, pautado é fundamental que consideremos que todos os alunos têm potencialidades de aprendizagem, cabe ao professor criar condições para que essa aprendizagem ocorra. Temos a consciência de que se faz necessário criar condições humanizadoras ao trabalho docente e também que as nossas escolas encontram-se precarizadas, assim como a ausência de profissionais nas escolas é uma realidade do município de Cascavel, e isso fica evidente quando nossos dados apresentam professores estagiários no atendimento de apoio pedagógico específico dos alunos com TEA, pela Lei nº 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes [...] *que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional [...]* (BRASIL, 2008 p. 1) esclarece que os mesmos devem ter acompanhamento efetivo de responsável, e aqui percebemos que eles assumem o papel principal na mediação dos conteúdos.

Os dados evidenciaram que alguns alunos estão se desenvolvendo de acordo com a expectativa de seus professores. A PAP 1 evidencia que seu aluno *“não apresenta dificuldades de aprendizagem”*. A PAP 12 também evidencia surpresa ao receber orientações sobre seu aluno com TEA,

[...] quando veio a questão que ele estava sendo avaliado eu falei “nossa, eu nem sabia” porque eu não havia percebido que ele pudesse ter alguma dificuldade ou algum, esses transtornos assim. Eu não havia percebido. Mesmo porque não tinha dificuldade na aprendizagem, quando tem dificuldade na aprendizagem a gente já dá um alerta né “nossa, mas por quê? ”. E ele não, ele acompanha super bem. (PR 12)

Entretanto, há casos em que o desenvolvimento dos alunos com TEA deixa a desejar, na opinião de seus professores

Ele tem bastante dificuldade, agora que eu falei que mando escrito eu lembrei, ele tem dificuldade em interpretar texto. Tipo assim, é que eu não entendo a dificuldade dele porque assim, tá ali, tá na cara a resposta. Ele tem essa dificuldade quando vai escrever um texto ele não sabe o que escrever, aí tem que ficar estimulando pra ele conseguir. Essa dificuldade de organizar as ideias sabe no pensamento. Português ele tem mais dificuldade que é nessa... Matemática ele é mais espertinho. Tem que ajudar mesmo assim, só que português ele tem mais dificuldade que ele tem [...] (PAP 15)

O PR 8 esclarece que seu aluno tem dificuldades de aprendizagem e que necessita de mediação e de um tempo maior para se apropriar dos conteúdos científicos. O artigo 8º da Resolução 02/2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, assegura ao aluno com deficiência/necessidades educacionais especiais o direito de flexibilização no tempo de escolaridade e no currículo.

Ele tem dificuldades de aprendizagem assim, necessita da mediação. E outra coisa, a dificuldade dele assim é, por exemplo, ele vai precisar de um tempo maior pra entender o conteúdo [...] a maioria dos alunos apresenta uma dificuldade aqui e outra ali, mas a dele vai ficar mais acentuada, como por exemplo assim, ele, de repente, por mais que ele ouça a explicação por várias e várias vezes, a memorização vai ser diferente [...] (PR 8)

Os dados evidenciam que os alunos vêm apresentando dificuldades de aprendizagem na Rede Pública Municipal e os docentes relatam na coleta de dados suas preocupações em como desenvolver uma metodologia de ensino que dê conta da apropriação dos conteúdos científicos pelos alunos com TEA, conforme discutiremos na próxima subseção.

5.2. O processo de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores dos alunos Autistas nas escolas municipais de Cascavel – PR

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa uma questão pertinente sempre permeou as leituras as discussões que as reflexões da literatura trouxeram, com a finalidade de compreender o Autismo e o sujeito Autista e o que se pode desenvolver nas práticas docentes com os alunos: Que tipo de trabalho pedagógico precisa ser feito e como fazê-lo, para que o aluno com TEA desenvolva as suas funções psicológicas superiores e aproprie-se dos conteúdos?

A pergunta inicial feita a todos os professores da Rede que foram entrevistados diz respeito ao planejamento das aulas. Para respondê-la, desdobramo-la em duas questões: *Como você prepara suas aulas? E para o aluno com deficiência como você faz?* E a segunda questão era específica para

professores PAP: *Você elabora um planejamento adaptado ou adapta as atividades à medida que o Professor Regente trabalha?*

O objetivo foi compreender como os professores da Rede Pública Municipal elaboram seu planejamento e se conseguem trabalhar com os mesmos objetivos e os mesmos conteúdos simultaneamente com todos os alunos. Ao questionar os professores PAP nosso intuito era compreender se há uma ação planejada e antecipada do professor para trabalhar com os conteúdos e se conseguem elaborar metodologias diferenciadas, de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos com TEA.

O Quadro V e VI nos permite a observação das respostas dadas pelos 31 professores entrevistados com relação à primeira questão.

Quadro V – Preparação das aulas do Professor de Apoio Pedagógico/PAP

Assunto	Pergunta	Respostas	Total de professores	Total em %	
Preparação das aulas.	Como você prepara suas aulas? E para o aluno com deficiência como você faz?	Não adaptam o conteúdo trabalhado e fazem hora-atividade junto com o Professor Regente.	2	13,33%	
		Faz adaptações a partir do diário da professora regente	Fazem hora-atividade junto com o Professor Regente.	8	53,33%
		Não fazem hora-atividade junto com Professor Regente.	5	33,34%	
Total de entrevistados			15	100%	

Fonte: elaborado a partir de dados coletados por Stepanha (2017).

Quanto a preparação das aulas, os dados evidenciam que 13,33% dos PAP não adaptam os conteúdos ministrados pelos professores regentes, apenas os explicam novamente e auxiliam os alunos a realizarem suas atividades pedagógicas, pois em alguns conteúdos não há necessidade de adaptação curricular. Na hora-atividade, 53,33% dos professores PAP e professores regentes planejam e fazem as adaptações necessárias conforme as necessidades discentes. Entretanto, 33,34% dos Professores de Apoio Pedagógico não compartilham a hora-atividade com o Professor Regente, relatando que é a partir

do diário de classe desse professor que elaboram as adaptações curriculares necessárias. Consideramos que, ao não elaborarem conjuntamente o planejamento diário, o processo de ensino e aprendizagem pode ser prejudicado, pois por não discutirem, ambos não refletirão sobre as metodologias pedagógicas adequadas, além de que o PAP não poderá antecipar seu planejamento e desenvolver as adaptações curriculares necessárias para que o aluno com TEA aproprie-se dos conteúdos científicos.

Quadro VI – Preparação das aulas do Professor Regente

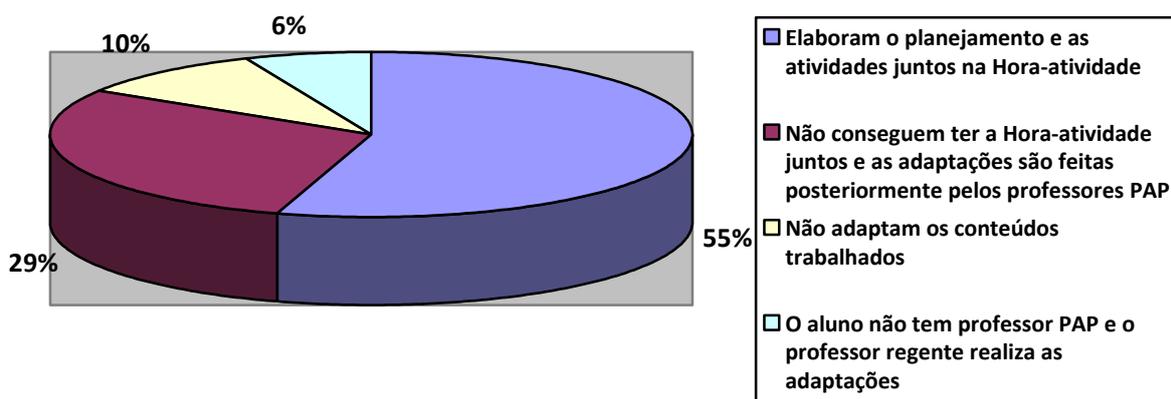
Assunto	Pergunta	Respostas	Total de professores	Total em %
Preparação das aulas.	Como você prepara suas aulas? E para o aluno com deficiência como você faz?	Elaboram as aulas a partir do Planejamento e do Currículo Para a Rede Pública Municipal de Cascavel, fazem hora-atividade junto com o professor PAP e este faz as adaptações necessárias.	9	56,25%
		Elabora as atividades a partir do planejamento e faz adaptações necessárias dos conteúdos a serem trabalhados.	2	12,5%
		Porque o aluno com TEA não tem professor PAP.	1	6,25%
		Porque o aluno com TEA não necessita de acompanhamento de professor PAP.		
Elaboram as atividades de acordo com o planejamento e o Currículo Para a Rede Pública Municipal de Cascavel, posteriormente passam para os professores PAP e estes adaptam as atividades.	4	25%		
Total de entrevistados			16	100%

Fonte: elaborado a partir de dados coletados por Stepanha (2017).

A exposição do quadro nos faz refletir sobre a importância de os PAP conversarem, terem contato com os Professores Regentes. Apenas 2 não adaptam conteúdo trabalhado e 13 fazem adaptações a partir do diário dos Professores Regentes, sendo que 8 deles fazem hora-atividade junto com o Professor Regente e 5 não o fazem. Certamente esse trabalho coletivo, respaldado na teoria posta no

Currículo para a Rede Pública Municipal de Educação deve fazer toda a diferença na educação desses alunos.

Gráfico VII – Planejamento e elaboração das aulas para os alunos com TEA no município de Cascavel – PR



Fonte: elaborado a partir de dados coletados por Stepanha (2017).

A análise dos dados nos revelam que 29% dos professores da Rede não conseguem realizar o planejamento das atividades juntos, as atividades são planejadas pelos professores regentes de classe e os Professores de Apoio Pedagógico acabam por adaptar as atividades posteriormente ou no decorrer da aplicação das atividades em sala de aula conforme relato do professor: *“Faço um trabalho individual e a adaptação das atividades é a partir da professora regente. O que ela trabalha eu vou adaptando para o meu aluno.”* (PAP 2)

Outros 10 % dos professores entrevistados relatam que não adaptam os conteúdos trabalhados pois não há necessidade de fazê-lo,

Eu não faço aula pra ele separado porque ele acompanha a turma melhor do que muitos alunos que estão lá. Ele é muito pra frente. Ele é muito inteligente assim sabe. Ele consegue acompanhar, agora que ele está transcrevendo na cursiva está um pouquinho mais devagar, mas caso assim, que é muito, que muito raro se ele não consegue copiar, eu termino pra ele. Mas ele acompanha a turma muito bem. Não faço nada diferenciado. (PAP 15)

Um ponto importante a ser destacado é que ao realizar as atividades pelo aluno, o professor deixa de considerar as potencialidades e as limitações que o aluno com TEA apresenta. É importante acompanhar o desenvolvimento discente, entretanto, realizar as atividades pelos alunos os impedem de desenvolverem-se. Atualmente trabalho com alunos da Educação Especial, na modalidade EJA, e percebo suas limitações, principalmente no que diz respeito a cópias ou registro de atividades. O professor PAP deve antecipar-se e preparar um material adaptado ao seu aluno para que ele tenha condições de realizar suas próprias atividades sozinho, apenas auxiliando-o, se necessário. Ao realizar as adaptações necessárias no processo de ensino e aprendizagem o docente estará proporcionando ao aluno seu desenvolvimento cognitivo e conseqüentemente o desenvolvimento de suas FPS.

O depoimento de PAP 15 leva a uma importante reflexão. Sabe-se que é um direito garantido pela Lei 12.764/2012 que o aluno com TEA tenha um professor de apoio pedagógico, no entanto, nosso questionamento é no sentido de que, se estes alunos conseguem acompanhar as atividades propostas e os conteúdos escolares sem a adaptação curricular este profissional de apoio pedagógico poderia ser realocado para os 6% dos alunos com TEA da Rede que necessitam deste atendimento e não os possuem conforme o relato da professora regente de classe.

*[...] ele precisa de mediação constante assim, todas as atividades né. Ele registra né, ele copia do quadro, ele registra, só que assim, você tem que estar ali mostrando né, fazendo a linha com caneta, [...] Então se você não for lá mostrar ele pega qualquer caderno, e aonde ele abre ele escreve, ele começa lá em cima e vai descendo. [...] tem que estar orientando. E na questão das atividades também, tem que estar acompanhando [...] a fala dele ainda é bem comprometida né, é muito difícil entender o que ele fala, [...] **Ele não tem professora de apoio, já foi avaliado pela Semed, ele tem um laudo tudo, já tem o laudo, inclusive é pra dois anos que vale né, era pro ano passado e pra esse. E nós já estamos praticamente na metade de 2016 e ainda não veio professor.** Nossa, eu penso assim, se ele tivesse o professor ele já poderia ter progredido muito mais porque por mais que a gente tenta auxiliar ele, não tem como [...]. (PR 13 – grifo nosso)*

A angústia apresentada neste relato da professora regente nos apresenta a dificuldade enfrentada por alguns professores da Rede com relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização. Já foram avaliados pela equipe da Educação Especial

da SEMED, no entanto ainda não foi disponibilizado ao aluno um professor PAP, que seria responsável pela mediação dos conteúdos apresentados pelos professores regentes e realizaria as adaptações curriculares necessárias aos alunos dentro de suas possibilidades e limitações de aprendizagem. Essa ausência de docente de apoio pedagógico prejudica muito o aluno e cada vez mais vai dificultando sua aprendizagem. Os professores regentes desdobram-se para dar conta de fazer esta mediação e adaptação dos conteúdos escolares, no entanto encontram dificuldades por terem outros alunos também com dificuldades de aprendizagem, mas que não se enquadram na modalidade da Educação Especial.

Outro dado revelado por esta pesquisa aponta que a maioria dos professores, (55%), planejam e elaboram as atividades juntos no momento da hora-atividade, esse dado é de fundamental importância, pois ao planejarem juntos as aulas o professor PAP pode antecipar-se na elaboração de metodologias diferenciadas que facilitarão a compreensão por parte dos alunos dos conteúdos que estão sendo trabalhados. As ações planejadas e antecipadas dos conteúdos favorecem o processo de aprendizagem dos alunos, pois uma das questões mais importantes propostas pela pedagogia histórico-crítica é a seleção e a organização dos conteúdos que os alunos devem aprender sempre pautados nos conteúdos clássicos científicos, artísticos e filosóficos. Nessa direção, ao fundamentar-se no Currículo da Rede os professores assumem também o

[...] caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta de classes. Luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo. A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si. (DUARTE, 2016 p. 95)

O Currículo da Rede Municipal de Cascavel adota esta postura de desvelamento da realidade posta pelo atual sistema econômico no qual estamos inseridos. Importante ressaltar que a maioria dos professores ao responder à questão sobre o planejamento das aulas remetem-se ao Currículo como documento norteador de seu trabalho pedagógico.

Planejar, elaborar e ensinar os conteúdos escolares pautados nesta fundamentação teórica implica possibilitar que os alunos compreendam, através

dos conteúdos escolares as relações econômicas, políticas e sociais que permeiam o sistema em que estamos inseridos, pois assim, o ato educativo apresenta aos alunos sentido e significado aos conteúdos trabalhados na escola, articulando-os à realidade posta, tornando assim, os conteúdos escolares ricos de significados reais aos alunos, principalmente aos alunos com TEA.

Duarte nos leva ainda à reflexão sobre o ato de planejar os conteúdos escolares:

A descoberta das formas mais adequadas de levar os indivíduos a apropriarem-se dos elementos culturais necessários à sua humanização é uma tarefa que, para ser bem-sucedida, requer clareza sobre o que justifica, em termos de concepção de mundo, a defesa do ensino dos clássicos da pedagogia histórico-crítica. Sem essa compreensão da relação entre o ensino dos conteúdos clássicos e o processo de transformação da concepção de mundo, torna-se um enigma o fato de Saviani ter definido a catarse como um dos elementos decisivos do método de ensino. (DUARTE, 2016 p. 96)

Se 29% dos professores entrevistados não elaboram o planejamento juntos pode-se supor que o trabalho pedagógico apresenta-se fragmentado, e o resultado é que, em alguns casos, o Professor Regente executa seu trabalho sem o diálogo com os demais professores. Ao adotar a Pedagogia Histórico-Crítica como a teoria que fundamenta a ação pedagógica devemos considerar que o trabalho pedagógico coletivo, articulando “[...] ações na realidade concreta tendo em vista atuar em seu contínuo movimento de formação e transformação tendo em vista o alcance de objetivos previamente projetados pelo referido coletivo.” (MARTINS, 2016 p. 3)

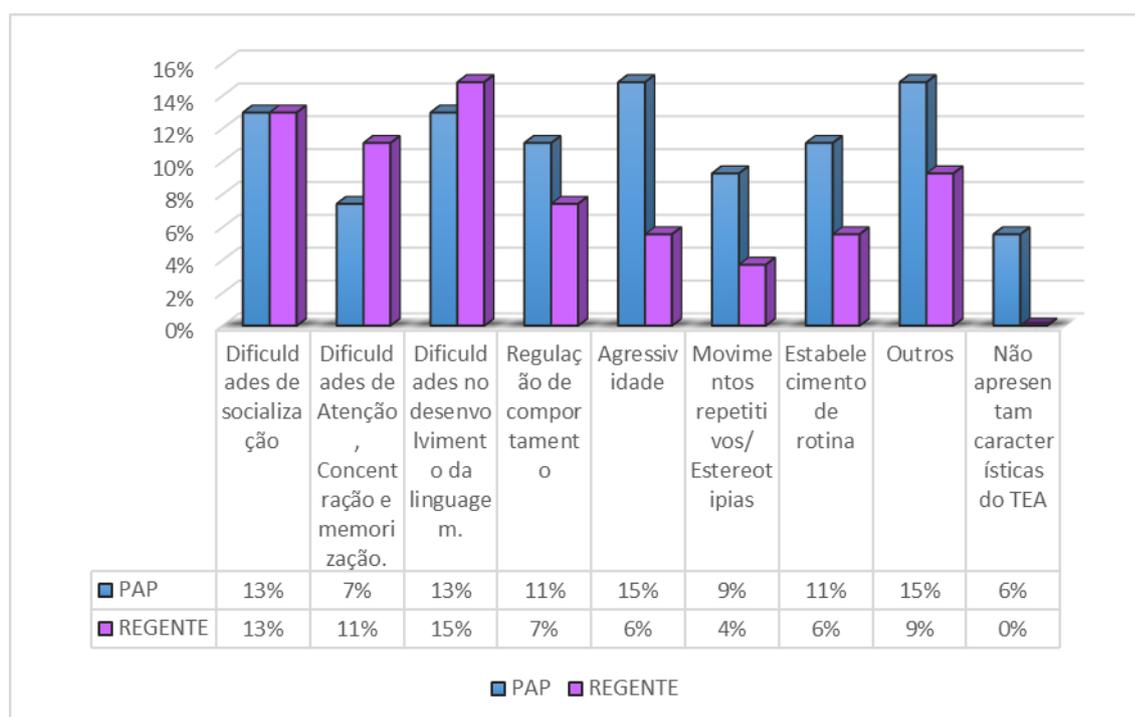
O trabalho educativo realizado pelo professor é essencial para que os alunos consigam apropriar-se do legado cultural da humanidade. Portanto, a escolha dos conteúdos e de como aplicá-los deveria ocorrer coletivamente entre os professores, pois isso enriquece o trabalho pedagógico. Se Professor Regente e PAP trabalham em sintonia, planejando e articulando os conteúdos escolares a partir das limitações e potencialidades dos alunos os resultados têm muito mais possibilidades, no sentido de contribuir à formação dessas novas gerações.

Ainda com relação ao trabalho pedagógico os professores foram questionados sobre as principais características do TEA que identificam em seu

aluno e, posteriormente se tem algumas dessas características que dificultam o seu trabalho. As principais características apresentadas pelos professores são: dificuldades de socialização, agressividade, ecolalia, movimentos repetitivos, necessidade de sentir-se aceito, regulação de comportamento, auto-mutilação, falta de interesse, sensibilidade com relação aos órgãos dos sentidos, ausência de atenção e concentração e, principalmente dificuldades de desenvolvimento na linguagem.

O Gráfico abaixo nos apresenta as respostas dos professores regentes de classe e dos Professores de Apoio Pedagógico com relação as principais características do Transtorno do espectro Autista apresentadas pelos alunos.

Gráfico VIII – Principais características do TEA identificadas nos alunos por seus professores



Obs.: o mesmo sujeito assinalou mais de uma resposta, assim a totalidade das respostas refere-se à quantidade de características apontadas pelos entrevistados e não a totalidade de sujeitos.

Fonte: elaborado a partir de dados coletados por Stepanha (2017).

Quanto às características do TEA apresentadas pelos alunos, as respostas dos 31 professores entrevistados evidenciam como principal característica a dificuldade no desenvolvimento da linguagem (50% do total de professores) e

também dificuldades de atenção, concentração e memória (30% do total de professores). A dificuldade em estabelecer relações sociais no âmbito escolar também foi evidenciada por 50% dos professores entrevistados. A regulação do comportamento foi uma dificuldade apontada por 30% dos professores.

Com relação à tríade do comportamento Autista, ou “Tríade de Lorna Wing” (1979), cujos sintomas envolvem a incapacidade: na comunicação verbal e não-verbal, nas atividades lúdicas e de imaginação, e na interação social, os professores entrevistados relatam apenas as características dos alunos quanto às relações sociais, estereotípias e ao estabelecimento de rotina como as principais características dos alunos. Relatam, ainda, que o aluno autista é fechado em seu mundo e tem muita dificuldade na apropriação dos conteúdos, porque interage pouco, ou nada, com os demais colegas, o que interfere no seu processo de aprendizagem.

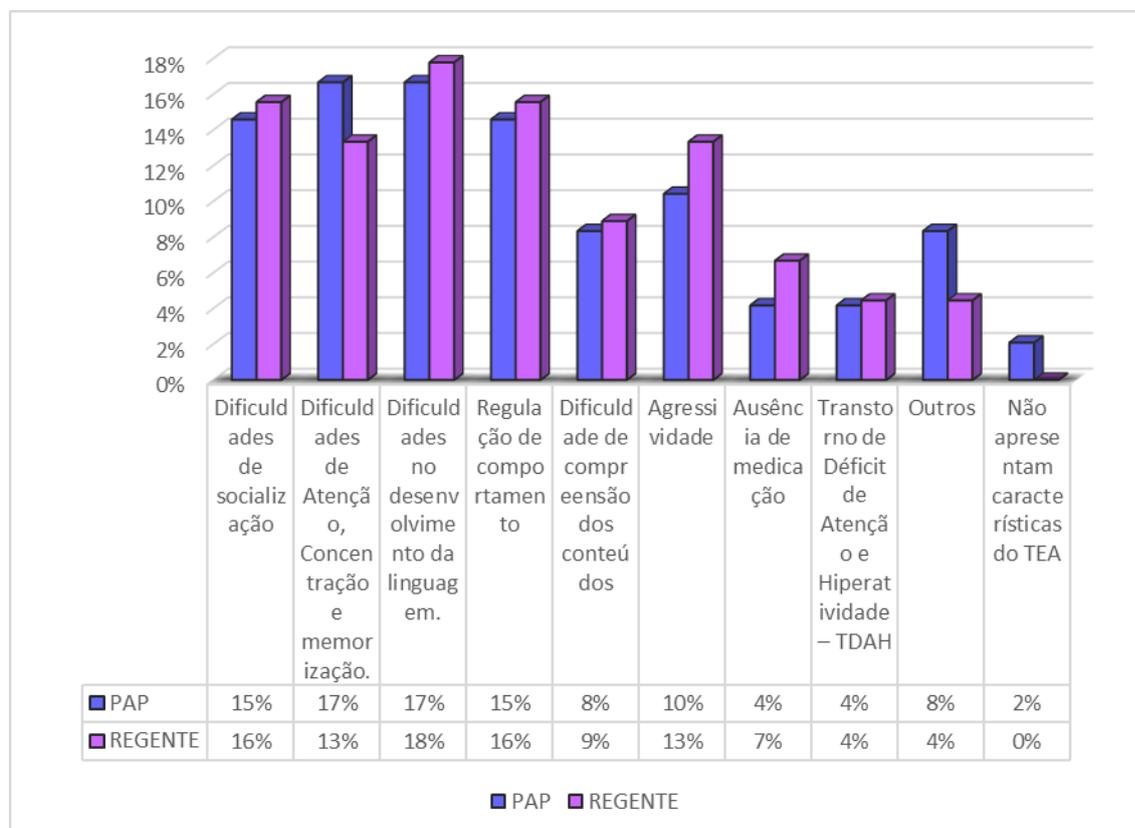
Destaca-se, assim, que a questão das dificuldades na linguagem não foi citada como característica do TEA. O desenvolvimento da linguagem somente foi relatado pelos professores quando se questionou sobre as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, as características relacionadas às atividades lúdicas não foram mencionadas pelos professores entrevistados.

Em linhas gerais, ao elencar as características do seu aluno Autista os professores regentes de classe e professores PAP relacionam o aluno com TEA a um mundo isolado e com pouca interação com seus pares.

Dentre essas características apresentadas pelos professores com relação aos alunos, questionamos quais delas dificultavam o trabalho pedagógico e o processo de escolarização dos mesmos, assim, obtivemos as seguintes respostas:

Os dados apresentados pelo Gráfico VII evidenciam que as principais características que dificultam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA são: Dificuldades de socialização, agressividade e principalmente as dificuldades com relação ao desenvolvimento das FPS. Das características apresentadas as que ficaram mais evidentes foram as dificuldades de atenção, concentração e memorização, dificuldades de desenvolvimento da linguagem e ausência de regulação de comportamento.

Gráfico IX – Principais características que dificultam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA



Obs.: o mesmo sujeito assinalou mais de uma resposta, assim a totalidade das respostas refere-se à quantidade de características apontadas pelos entrevistados e não a totalidade de sujeitos.
 Fonte: elaborado a partir de dados coletados por Stepanha (2017).

Com relação as respostas dos professores PAP e regentes há uma convergência de respostas, pois os dados se aproximam muito com relação às dificuldades apresentadas, o que nos leva a uma importante conclusão: mesmo que os docentes da Rede apresentem dificuldades para elaborar um trabalho coletivo, essa paridade nas respostas demonstra que estão atentos a seus alunos, e identificam as dificuldades discentes no processo de aprendizagem.

A dificuldade docente encontra-se em desenvolver um trabalho coletivo visando a superação das dificuldades discentes, pois a não elaboração de um planejamento em conjunto, pode acarretar lacunas no processo de ensino e aprendizagem, prejudicando o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Talvez as dificuldades de apropriação dos conteúdos por parte dos alunos com TEA na Rede Municipal esteja calcada, entre outros aspectos, neste ponto, uma vez que os

professores evidenciam, através de suas respostas, essa lacuna, o que prejudica o planejamento antecipado da ação pedagógica.

Importante ressaltar que é entre os Professores de Apoio Pedagógico que encontramos uma maior segurança nas respostas, pois os mesmos por estarem mais próximos dos alunos diariamente e por, em sua grande maioria, terem a formação específica na área da educação especial essa identificação fica mais evidente.

Ao relacionar as respostas com a “Tríade de Lorna Wing” e ao conceito apresentado pelo DSM-V sobre as características do TEA que estão centradas principalmente na incapacidade ou dificuldade da comunicação verbal e não-verbal, nas atividades lúdicas e de imaginação e na interação social temos que 15% dos professores PAP e 16% dos professores regentes identificam as dificuldade de socialização como primeira característica que dificulta o processo de escolarização seguido de 17% dos professores PAP e 18% dos regentes afirmando que a dificuldade no desenvolvimento da linguagem é um dos fatores principais a impedirem a compreensão dos conteúdos trabalhados na escola e o desenvolvimento do aluno como um todo. Com relação às atividades lúdicas e de imaginação os professores não consideram essas características como um fator de impedimento ou que dificulte a apropriação dos conteúdos, talvez revelando que essas características são mais desvalorizadas na escola, muito voltada aos aspectos acadêmicos.

Destaca-se que os dados mais relevantes remetem ao desenvolvimento das FPS, pois 49% dos professores PAP e 47% dos professores regentes afirmam que as principais dificuldades encontradas no trabalho pedagógico dos os alunos com TEA refere-se à lentificação das funções psicológicas superiores, os professores apresentam como as principais características que impedem o desenvolvimento da aprendizagem a dificuldade de regulação de comportamento (31%), a dificuldade de atenção, concentração e memorização dos conteúdos trabalhados (30%) e a dificuldade no desenvolvimento da linguagem (35%). Essas características da lentificação das FPS, com exceção da linguagem, não aparecem em documentos oficiais que fornecem o suporte para a equipe multidisciplinar identificar o TEA, pois dentro da gama de sintomas desse transtorno somente a tríade do comportamento é analisada.

No entanto, sob a perspectiva do trabalho pedagógico qualquer criança pode apresentar essas características de lentificação das FPS e os professores que desenvolvem sua prática pedagógica pautados na teoria da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica estão, ou deveriam estar, sempre atentos a esses indícios. Ao elaborar o roteiro de entrevista para os professores não se pensou uma questão específica que abordasse o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, entretanto, ao questionar os professores sobre quais as características dos alunos que dificultavam o processo de escolarização e apropriação dos conteúdos trabalhados, as respostas sempre traziam esse recorte, como podemos observar neste relato “*A questão da agitação é algo que interfere muito, a dificuldade de comunicação e o fato de o aluno não ficar sentado e apresentar curto período de concentração.* (PAP 4).

A dificuldade da regulação do comportamento, no desenvolvimento da linguagem e o curto período de atenção e concentração aparecem também em outros relatos

Olha, eu acho que é a memória. A memória não dá a ele essa capacidade de reter o que ele aprende. Ele não tem estereotipia, não que eu percebesse ainda e a questão da fala ele apresenta bastante dificuldades. [...] Agora a questão da memória, da abstração é o que dificulta o trabalho. Por que ele não retém né. Alguma coisa fica. Mais a maioria não. (PR 4)

E ainda,

A falta de concentração. Atenção e concentração. Ele tem muita dificuldade, quando ele se concentra ele foca, é ótimo! A falta de concentração e a falta de frequência escolar, atrapalha muito assim, porque, eu vejo assim, que agora que a gente conseguiu, assim, que ele conseguiu essa proximidade, eu penso que eu conseguiria algo mais concreto com ele entende. (PR 5)

Nosso foco de análise será o controle consciente do comportamento, atenção e memória voluntária, memorização ativa, pois os excertos destacados, bem como os dados da pesquisa revelam que é no desenvolvimento das FPS que os alunos autistas apresentam maior dificuldade e isto vem lhes prejudicando o processo de aprendizagem.

A análise de como o psiquismo constitui-se aponta as seguintes funções eminentemente humanas: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e o desenvolvimento afetivo. (MARTINS, 2013)

Para Luria (1981) a atenção pode ser definida como a seleção da informação necessária para a execução de uma atividade, exercendo função sobre o caráter seletivo da atividade consciente. É sobre esta função que se organizam a direcionabilidade e a seletividade dos processos mentais.

Toda atividade mental humana organizada possui algum grau de direção e de *seletividade*. Entre os muitos estímulos que nos atingem, só respondemos aqueles poucos que são especialmente fortes ou que parecem particularmente importantes e correspondem aos nossos interesses, intenções ou tarefas imediatas. (LURIA, 1981, p. 223)

Nas palavras de Martins (2013),

A atenção é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, compreendendo, pois, a seleção de dados estímulos, a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência. Essa função, ao elevar o nível de atividade sensorial, cognitiva e motora – isto é, por sua participação em outras funções, a exemplo do pensamento, da memória, da imaginação, afetos, dentre outras –, abre as possibilidades para o comportamento orientado por fins específicos. Ou seja, orienta programas seletivos de ação ao destacar racionalmente dadas propriedades percebidas e abstrair outras. (MARTINS, 2013 p.143)

A partir desses excertos constata-se que não há como separar as funções psicológicas superiores, ou seja, uma está intimamente relacionada com a outra; nesse sentido pode-se dizer que as funções psíquicas se desenvolvem de maneira dialética e recíproca. Nessa perspectiva, a atenção aparece no interior dos demais processos cognoscitivos, tais como a memória, o pensamento, a percepção, e é responsável por regular e controlar a atividade do sujeito.

Leontiev (1983) ao refletir sobre como a criança conscientiza a atividade de estudo, conclui que um dos problemas reside no fato de que as atividades pedagógicas aplicadas na escola transcorrem de maneira teórica e priorizam finalidades cognitivas gerando práticas e ações docentes privadas de sentido e significado para o aluno.

Primeiramente, a via expedita é aqui a ação conjunta, por exemplo, o professor sinaliza algum elemento de um objeto, descreve-o

dentro de certa ordem de continuidade, dentro de um sistema determinado, enfatizando especialmente o essencial e passando por alto o fortuito, o não essencial; faz um raciocínio em voz alta com uma parte analítica e com conclusões etc. Pressupõe-se que o educando siga o curso das explicações do professor, imagina-se que todas essas ações teóricas expressas em forma externa pelo professor percorram “dentro de si mesmo” (do aluno) este mesmo caminho. No entanto, isto é o que às vezes não se consegue obter. E, por isso, apresenta-se a necessidade de elaborar métodos que facilitem a tarefa de conduzir os alunos por esse caminho. (LEONTIEV, 1983, p.209)

O autor destaca que, para que ocorra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e conseqüentemente a apropriação dos conteúdos científicos é necessário que o aluno compreenda o porquê precisa estudar e que o professor possibilite a ele o surgimento de novos motivos para estudar e estes originem novos sentidos *“É essencial que a criança compreenda que deve estudar para chegar a ser membro integral da sociedade, um construtor digno da mesma, um defensor de sua Pátria etc., que o dever da criança é estudar”* (LEONTIEV, 1983, p. 244).

Para os alunos com TEA, que apresentam dificuldades de desenvolvimento da linguagem essa significação é ainda mais complexa, pois para que ocorra o desenvolvimento das demais funções psíquicas é necessário que a linguagem também esteja em processo de desenvolvimento, pois ela é um produto da consciência que controla, compõe e planeja o pensamento. O desenvolvimento da linguagem implica diretamente no processo de ensino e aprendizagem. É na relação de interdependência entre fala e pensamento que os sujeitos estabelecem sentido e significado entre si e o mundo. A linguagem atuará como signo mediador que proporcionará a apropriação dos conhecimentos gerando compreensões significativas.

Para atenuar o processo de lentificação das funções psíquicas superiores apontados pelos professores com relação aos alunos com TEA, o docente pode proporcionar o desenvolvimento da linguagem a partir da ação pedagógica mediada buscando desenvolver a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aluno, despertando processos psíquicos internos que executarão funções e processos que até então ainda não estão desenvolvidos nos alunos.

A concepção do nível atual e da área de desenvolvimento potencial é baseado na idéia de expandir a zona de desenvolvimento proximal e expansão das possibilidades potenciais da criança. [...] Essa idéia, o que demonstra a natureza dialética do processo de desenvolvimento, foi implementada e continua a servir a causa do estudo e ensino de crianças e análise da eficácia do processo educativo [...] (VYGOTSKI, 1989, p. 300).

Com encaminhamentos didáticos que visem o desenvolvimento da ZDP, as atividades escolares passarão a ter um novo sentido para o aluno com TEA, o qual poderá estabelecer uma relação estreita com a compreensão dos conteúdos e como consequência ampliará a qualidade social do seu desenvolvimento humano. Poderá provocar por meio do desenvolvimento de habilidades e capacidades que se constroem no aluno com o auxílio de outra pessoa mais experiente, no caso, o professor o desenvolvimento da linguagem e conseqüentemente das demais FPS. Após serem internalizadas, tais habilidades e capacidades se tornam conquistas independentes da criança.

O professor ao trabalhar com o aluno com TEA poderá explorar os conhecimentos cotidianos do aluno a fim de aferir e compreender quais significados o aluno tem construído e assim a quais conceitos ele já tem elaborado.

Com relação às alterações de conduta e personalidade apresentada pelos professores como fator que dificulta o processo de escolarização dos alunos faz-se necessário, em alguns casos, repensar e reorganizar a questão do cotidiano escolar.

É fundamental que o docente estabeleça, juntamente com o aluno, uma relação de confiança, estabelecendo uma rotina e antecipando tudo o que for possível prever no âmbito escolar. Isso trará uma segurança ao aluno com TEA, evitando assim, as crises que se desencadeiam a partir do momento em que o aluno não sabe o que ocorrerá. A crise, para o aluno com TEA, gera uma situação de conflito interno, na qual o aluno sente-se inseguro frente aos desafios que lhe são impostos. Assim, ele sentir-se-á seguro em todos os momentos que fugirem da rotina. Importante destacar que, ao estabelecer essa relação, o docente estimula o desenvolvimento da linguagem, que é fundamental para o desenvolvimento das demais FPS.

Enquanto pesquisadora vivenciamos essa experiência em nossa ação docente enquanto PAP de aluno com TEA e vimos a importância desse

procedimento. Isso não significa dizer que é um processo fácil, mas com muita persistência e respeitando o tempo do aluno e suas limitações quanto às relações sociais, afirmo que é perfeitamente possível. Conseguimos, ao longo do ano letivo, estabelecer uma significativa relação de amizade e confiança, e isto impactou diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de suas limitações, ao final do ano letivo, constatamos no aluno, avanços significativos no desenvolvimento das FPS e na apropriação dos conteúdos científicos.

Destaca-se que mesmo que o TEA gere alterações neuropsíquicas que podem ser temporárias ou permanentes e que em decorrência dessas alterações evidenciem-se dificuldades de desenvolvimento das FPS é possível haver compensação do aparato biológico, dependendo do grau de severidade do transtorno.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento da linguagem é componente essencial para o processo de humanização e apropriação do legado cultural. Nesse sentido, o professor atuará numa perspectiva de mediação pedagógica que evidencie diálogos ricos de significados culturais, indo além do proporcionar ao aluno práticas pedagógicas que apenas reproduzem ações e informações mecanizadas e repetitivas ou descontextualizadas.

Segundo Martins (2013), as conexões entre linguagem e pensamento surgem durante o percurso histórico da formação da consciência humana. É na apropriação do significado da palavra que ocorre a união entre o pensamento e a linguagem, é a partir do momento que a palavra é compreendida e assimilada no seu significado social que o sujeito forma o conceito.

Na construção dos significados das palavras, os alunos (com TEA ou não) desenvolvem seu psiquismo e apropriam-se do legado cultural. A partir do momento que a palavra representa um objeto, forma-se uma imagem mental ou uma “representação material”. A partir dessa construção, gradativamente, a linguagem possibilita a generalização e, constituindo a formação dos conceitos e a apropriação dos significados.

Nesse sentido, desenvolver a linguagem, possibilita ao aluno com TEA apropriar-se da formação de conceitos que serão fundamentais para o seu desenvolvimento, pois os auxiliarão a compreender o mundo no qual está inserido. A ação docente necessita estabelecer cotidianamente diálogos e estímulos de

linguagem, evitando o uso de metáforas, metonímias e ironias, para que o aluno com TEA compreenda e consiga estabelecer diálogos enriquecedores que lhe permitam a formação de conceitos e a apropriação dos significados do que lhe é dito, desenvolvendo assim a atividade intelectual e as FPS.

5.3 – A ação docente no Atendimento Educacional Especializado dos alunos com TEA na Rede Pública Municipal de Cascavel

Os alunos com TEA, assim como os demais alunos que nascem com deficiência, podem apresentar limitações no processo de apropriação do legado cultural. No entanto, é fato que também possuem potencialidades de aprendizagem. Conforme nos esclarece Leontiev (1979), os sujeitos não nascem com o aparato psíquico preparado para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem, as funções psíquicas desenvolver-se-ão durante a vida, a partir do processo de humanização e emancipação proporcionado pelas relações sociais e pelo processo de mediação.

Nesse sentido, urge a necessidade de acesso de todas as crianças com TEA à educação formal, preferencialmente inseridas em escolas comuns e classes regulares, pois é a partir dessa relação social estabelecida no âmbito escolar que, conforme aponta Vygotski (1997), o desenvolvimento psíquico dessas pessoas, apesar de poder ocorrer de maneira ‘não igual’ ao das crianças sem deficiência, pode ocorrer de maneira plenamente satisfatória.

Uma das condições mais importantes a se considerar no ato educativo é conhecer o sujeito a quem se destinará o trabalho pedagógico. Baseando-se na tríade *conteúdo-forma-destinatário* apresentada por Martins (2013) é de fundamental importância compreender como a pessoa se desenvolve e quais as especificidades que regem esse desenvolvimento, pois o trabalho pedagógico não somente interfere neste desenvolvimento como também é determinante no processo de apropriação da cultura pelo aluno.

A psicologia histórico-cultural, conforme esclarece Duarte (2013), é um importante fundamento teórico que respalda o ato educativo. Porém ela deve estar inserida numa teoria pedagógica, aqui em especial a pedagogia histórico-crítica, pois fundamentadas no mesmo referencial teórico, ambas se complementarão.

Nesse sentido, ao compreender as leis que regem o desenvolvimento específico do aluno com TEA, nesse caso o nosso *destinatário*, o professor precisa estabelecer uma relação dialética entre *conteúdo e forma*. É necessário que o docente tenha clareza de porquê trabalhar com determinado conteúdo e como este conteúdo se articula com os demais.

Assim, é necessário que haja a compreensão, por parte do docente, de que a metodologia de ensino, em especial no município de Cascavel fundamentada pelo método Materialista Histórico e Dialético, é que vai sustentar o seu procedimento de ensino. E para que sua prática pedagógica seja efetiva, no sentido de o aluno apropriar-se e desenvolver-se, é fundamental conhecer e dominar a teoria na qual seu trabalho respalda-se.

Barroco (2007) ao retomar os estudos sobre a teoria vigotskiana e a defectologia no ensino das pessoas com e sem deficiência esclarece que:

[...] após tantos anos ainda há uma dificuldade dos profissionais da Educação Especial para com os textos de Vigotski, causada por muitos fatores: “as diferenças em tradições humanísticas psicológicas e gerais na ciência americana e russa”, a “natureza inovadora da escrita de Vigotski”, que apresenta, muitas vezes, formas não-acadêmicas, e algumas tidas até como assistemáticas e contraditórias ao expressar ideias; a sua argumentação por meio de autores completamente esquecidos hoje; o emprego de terminologia estranha – que são relíquias terminológicas ásperas aos ouvidos de hoje [entendo que ao não se dominar ou não considerar o método histórico-dialético esta ideia se acentua]. (BARROCO, 2007, p. 197)

Fica evidente também, através de nossa pesquisa e da participação nos cursos de formação continuada para Educação Especial ofertados pela SEMED que alguns professores municipais que atendem os alunos com TEA também apresentam muitas dificuldades em compreender a teoria que fundamenta o Currículo (2008) e respalda o trabalho docente na Rede. Seja porque foram recentemente contratados na Rede pelo regime celetista de trabalho ou por terem assumido recentemente concurso público, ou ainda porque estão em processo de apropriação da teoria

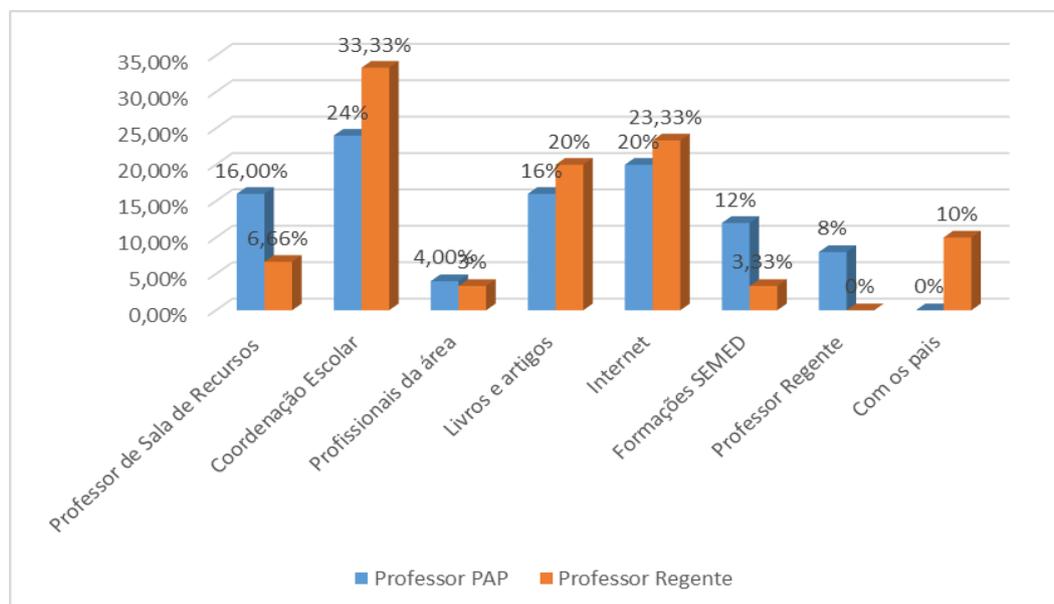
Essa dificuldade de compreensão teórica foi destacada pelos professores no momento das entrevistas. Ainda pairam muitas dúvidas com relação às

metodologias de trabalho para os alunos com TEA, e os docentes sentem-se desamparados com relação à temática. Destaca-se

[...] quando você vê uma dificuldade ali, as vezes você mesmo se obriga a arrumar uma forma e resolver aquilo ali. Porque eu não tenho ele sozinho, eu tenho ele dentro da sala de aula. Eu não tenho como ficar o tempo todo e, a coordenação também não está à disposição o tempo todo né. Então muitas e muitas vezes os problemas que eu tive com ele assim e coisa, eu vou dar um jeito ali e vou, sabe...e aí mais tarde a gente conversa junto pra ver o que pode fazer. [...] Mas o auxílio é o que você consegue as vezes aqui, você consegue uma ajuda. Mas assim, é uma coisa, é uma realidade nossa. Isso não é só minha não, é uma realidade de todos os professores da rede. Se você tiver educação especial ótimo! Mas se você não tiver, o problema é seu! (PR 8)

Quando os professores foram questionados sobre onde buscam informações quando precisam de auxílio didático-pedagógico e, se esse auxílio tem lhes ajudado, muitas foram as fontes de pesquisa e auxílio relatadas por eles. O Gráfico abaixo apresenta as respostas

Gráfico X – Onde os professores buscam auxílio didático-pedagógico



Obs.: o mesmo sujeito assinalou mais de uma resposta, assim a totalidade das respostas refere-se à quantidade de características apontadas pelos entrevistados e não a totalidade de sujeitos.

Fonte: elaborado a partir de dados coletados por Stepanha (2017).

Os dados apresentados pelo Gráfico evidenciam que, entre os Professores PAP 24% buscam orientações junto à coordenação pedagógica, 16% encontram auxílio nas orientações junto aos professores que atendem a Sala de Recursos

Multifuncionais, 20% buscam respaldo teórico na internet, e 16% em livros e artigos publicados na rede, 4% dos PAP's buscam conversar com profissionais como psicopedagogos e os da área da saúde que atendem alunos com deficiência – destacam-se os profissionais terapeutas ocupacionais e médico neurologista. Apenas 12% dos docentes buscam orientações pedagógicas nos cursos de formação continuada ofertado pela Rede Pública Municipal e 8% relatam que trabalham em parceria com o Professor Regente que lhes auxiliam sempre que necessário.

Quanto aos Professores Regentes de classe 33,33% destacam a coordenação pedagógica como grande aliada do processo de ensino, buscando respaldo teórico e prático sempre que necessário. Entretanto, 23,33% dos docentes ainda preferem buscar informações na internet, já 20% nos livros e artigos disponibilizados na rede. E, 6,66% buscam auxílio junto aos professores que atendem a Sala de Recursos Multifuncionais e 3% buscam sanar suas dúvidas com outros profissionais que atendem os alunos com TEA. O dado mais preocupante evidenciado pelas entrevistas é que 10% dos professores regentes conversam com os pais dos alunos para sanar suas dúvidas e buscar orientações e apenas 3,33% buscam orientações nos cursos de formação continuada.

Considera-se que os pais dos alunos, por buscarem melhores condições de aprendizagem e acessibilidade aos seus filhos constantemente também podem auxiliar os docentes no sentido de sanar dúvidas e compreender quem é esse sujeito e quais são suas principais características. Entretanto, evidenciamos que o professor é o que recebe formação acadêmica e aquele que domina, ou pelo menos deveria domina, as teorias que fundamentam a educação e o processo de desenvolvimento humano, estando assim capacitado para desenvolver o processo de mediação pedagógica a fim de que o aluno aproprie-se do conhecimento científico. Essa discrepância apresentada pelos dados é preocupante no sentido de que o lugar de buscar o conhecimento e sanar dúvidas relacionadas ao processo pedagógico é nos cursos de formação continuada. E se estes não estão cumprindo com êxito a sua função faz-se necessário por parte daqueles que a organizam uma avaliação visando a melhoria do Atendimento Educacional Especializado que está sendo ofertado para o aluno com TEA.

Os professores afirmam que as contribuições dos cursos de formação continuada ofertados pela Rede para os professores, sua maioria, estão voltados para a Educação Especial abrangendo discussões mais amplas do atendimento a esse público, sendo que especificamente sobre o TEA há uma escassez de formação.

Eu acho que essas formações continuadas deveriam ser por áreas específicas, pelo menos algumas sabe, aí a gente vai e discute só sobre seu aluno e as características, isso ia ajudar no trabalho com eles. (PAP 1)

Há, ainda, outra grande preocupação com relação à formação docente ofertada, conforme nos apresenta esse excerto:

Aí tem mais uma falha. Secretaria oferece curso de formação continuada pra professora PAP. Pra professora PAP, não pra professora regente. Por exemplo, eu sou regente de quarto ano né, então assim eu fui na formação continuada do quarto ano. Eu nunca fui na formação do PAP. Então assim, o que, que eles não entendem. Por exemplo, o professor PAP tá lá, mas o aluno é meu, entendeu? Quem tem que observar, avaliar e ver o que, que ele progrediu, se ele vai pra frente se ele não vai, é o Professor Regente. (PR 8)

Destaca-se que no ano de 2016 a Secretaria de Educação iniciou um curso de formação continuada voltada para as questões que abrangem a Educação Especial a todos os professores que atuam na Rede Pública Municipal, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental I. Entretanto, ao término desse ano, houve eleições municipais e no ano de 2017 assumiram a pasta da Educação outros profissionais e até o presente momento essa formação não teve continuidade.

Importante ressaltar que esta organização de formação continuada para todos os profissionais que atuam no processo pedagógico das escolas é de extrema relevância, no entanto a ruptura dessa formação acaba por deixar de considerar que importantes discussões e conseqüentemente a melhoria no processo de ensino dos alunos com deficiência tenham continuidade. E esta é uma grande preocupação dos professores da rede

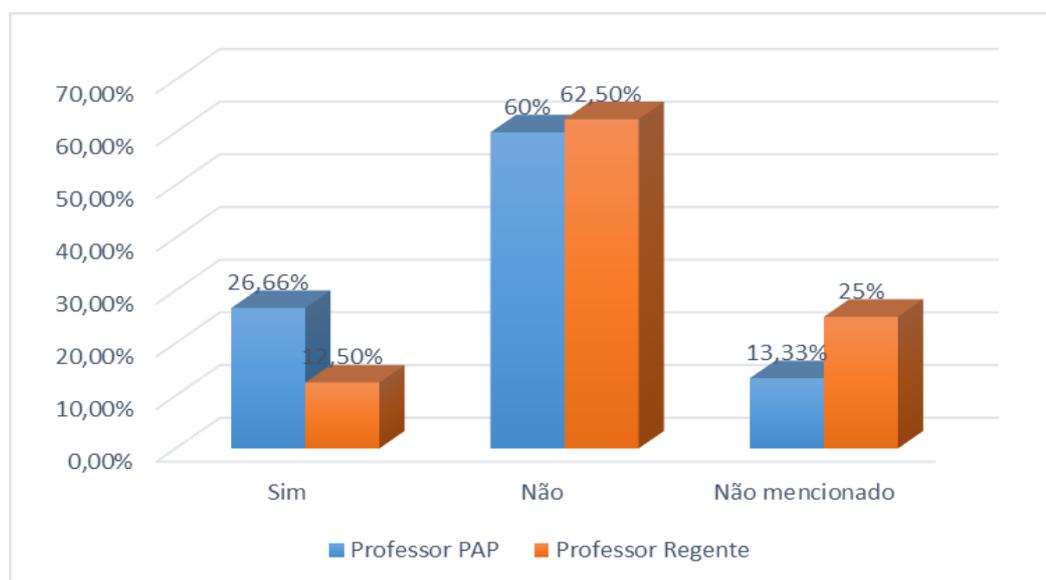
Eu tenho educação especial, mas por exemplo, se eu não sou PAP dele eu sou só regente de turma, eu posso ter qualquer formação. Eu digo qualquer

formação no caso da pedagogia, existe alguns professores de concursos anterior que tem letras, história, mas por exemplo assim, não é cobrado de mim, por exemplo, você vai ser regente de uma turma que tem aluno especial, você tem que ter uma pós em educação especial. Não se é cobrado, e se eu cobro eu tenho que dar né?! (PR 9)

Os professores regentes que atendem os alunos com TEA, que já passaram pela avaliação em contexto psicoeducacional da Rede e que ainda não recebem o atendimento especializado do professor de Apoio Pedagógico angustiam-se, pois compreendem que o aluno precisa de intervenções mais específicas. Sentem que sozinho, não dão conta em decorrência de ter na sua classe, outros alunos que também apresentam limitações para a apropriação do conhecimento e reconhecem que necessitam de formação específica para o atendimento desse público.

O Gráfico a seguir apresenta um panorama da contribuição dos cursos de formação continuada que vem sendo ofertados pela Rede, na avaliação docente.

Gráfico XI – Contribuição da Formação docente proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação para o atendimento do aluno com TEA, na avaliação docente



Fonte: elaborado a partir de dados coletados por Stepanha (2017).

Os dados evidenciam que, para 26,66% dos Professores de Apoio Pedagógico e 12,5% dos professores regentes de classe os cursos de formação ofertados contribuíram para o desenvolvimento de encaminhamentos pedagógicos para o atendimento dos alunos com TEA. Os professores esclarecem “As coordenadoras, elas apoiaram bastante né. Mas foi mais nessa questão de cursos,

a formação do município também foi muito boa. (PR 7). Outros docentes ainda comentam:

As vezes eu frequento os cursos da Secretaria [de educação] e eu acho que ajudam muito, porque a gente ali a gente vê o mesmo, é, como que eu posso te falar, é outros casos que você vê entendeu. [...] daí ali a gente tem uma discussão voltada a educação especial, do que, a gente podia fazer, do que, que a gente poderia mudar, poderia adaptar, é bem legal esses cursos. Eu gostei do dia que eu fui. (PAP 7)

Já para 60% dos Professores de Apoio Pedagógico e 62,5% dos Professores Regentes de classe os cursos ofertados não contribuíram para a compreensão e o atendimento especializado dos alunos com TEA, os docentes justificam que os cursos ofertados pela Rede Pública Municipal em sua maioria não direcionaram as discussões para a compreensão do TEA e para o desenvolvimento de metodologias de ensino que favorecem o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos Autistas.

A Secretaria de Educação teria que ter formações direcionadas para os casos sabe. É muito amplo essas formações e muitas pessoas que dispersa e conversam muito, isso não contribui para o desenvolvimento da aprendizagem. Outra coisa, eu penso que os relatórios de avaliação que a SEMED faz deveria ter retorno. Não tem retorno para as escolas, elas vêm, avaliam e depois não dá retorno nenhum para o professor. (PAP 2)

Ainda,

Os cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Educação são realizados mensalmente, porém não contemplam o Autismo, e quando abordam tem sido de maneira superficial, o que tem contribuído pouco para o direcionamento pedagógico do trabalho do professor. (PAP 4)

Alguns professores acreditam que os cursos poderiam ter um formato diferente, que abrangessem a teoria, mas que também fossem espaços para trocas de experiências

Com relação aos cursos de formação continuada ofertados pela Semed deixam a desejar eu gostaria que fosse um espaço de troca de experiências entre os professores que trabalham com os alunos autistas para que pudesse sanar dúvidas e receber ideias diferentes e até orientações para o trabalho com eles. (PAP 5)

Destaca-se que 13,33% dos Professores PAP e 25% dos Professores Regentes entrevistados sequer mencionaram as contribuições ou não dos cursos de formação continuada ofertados ao se referirem onde encontram informações que orientem o trabalho pedagógico.

Importante ressaltar, ainda, que a Secretaria de Educação busca pesquisadores e palestrantes que estejam em consonância com a teoria adotada pela Rede. Entretanto, quanto aos palestrantes que ministraram os cursos voltados para o atendimento dos Alunos com TEA há uma escassez de pesquisadores que trabalham na perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural pela forte influência que a maioria das pesquisas envolvendo Autismo têm na perspectiva teórica Behaviorista.

Entretanto, os encaminhamentos teóricos apresentados nos cursos de formação continuada da Rede, pautados na teoria da psicologia histórico-cultural, aplicam-se a todos os alunos sejam eles com deficiência ou não. Nesse sentido, a ação docente para o atendimento especializado dos alunos com TEA deve seguir os mesmos encaminhamentos metodológicos para os demais alunos.

Martins (2016) em palestra proferida aos professores da Rede Pública Municipal de Cascavel, ao apresentar os elementos fundamentais da prática pedagógica, esclarece a diferença entre metodologia e procedimento de ensino. Por metodologia compreendemos que o ensino pressupõe uma teoria do conhecimento, indica como olhamos e compreendemos a sociedade na qual estamos inseridos, pois toda teoria é explicação da realidade concreta e, a partir dessa teoria que fundamenta esse olhar pode-se elaborar o procedimento de ensino, que é a *forma* como eu faço a mediação pedagógica dos *conteúdos* científicos aos *destinatários*.

Assim, Martins (2016) esclarece que procedimentos de ensino são elementos, componentes instituintes de uma metodologia e devem ter coerência, pois um sem o outro são apenas ações desconexas que não proporcionam ao aluno a apropriação dos conteúdos.

Ao pensarmos nos alunos e em específico nos alunos com TEA, a partir dos estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo, compreende-se que a criança sozinha não estabelece relações com os conteúdos/conceitos trabalhados, ela

precisa de mediação pedagógica e ao professor cabe a responsabilidade de mediar, com ações pedagógicas, os conceitos e a significação da realidade objetiva junto com o aluno com TEA, para que ele consiga estabelecer relações partindo do concreto imediato a fim de superar a aparência e chegar na essência, ou na catarse²⁴, desenvolvendo ao máximo que lhe é possível as suas FPS.

É importante considerar o trabalho pedagógico como um trabalho coletivo que vai articulando ações na realidade concreta com um contínuo movimento de formação e transformação. A prática pedagógica, que também é um tipo específico de prática social se realiza por sujeitos particulares. No entanto deve ser efetivada em sua totalidade. Para que o trabalho do professor seja significativo na escolarização do aluno sua prática pedagógica deve estar pautada em três dimensões:

A dimensão estrutural abarca o sistema político econômico sobre o qual a sociedade se organiza [...] e, conseqüentemente, o modo de inserção da instituição escolar em face das demandas sociais. **A dimensão gnoseológica**, apontando a capacidade humana para conhecer o real, compreende os aspectos relativos à natureza do conhecimento, [...] A construção do conhecimento, seja no âmbito da produção do conhecimento novo para a humanidade, seja na esfera da construção do novo para dado sujeito, tem, necessariamente, uma implicação social, [...] Dai a dimensão política da construção do conhecimento e da mesma forma, a artificialidade de supostas cisões entre teoria e prática. [...] **a dimensão gnosiológica** ilumina os enfoques acerca do conhecimento e dos processos de ensino e de aprendizagem como atos políticos, que veiculam conhecimentos, valores, ideologias, etc. Já **a dimensão pedagógica**, compreendendo a seleção dos conhecimentos – convertidos em conteúdos escolares - a serem ensinados, para quê, para quem e como fazê-lo, aponta na direção do trabalho intencionalmente planejado e sequencial requerido à socialização do mesmo e, igualmente, à promoção do desenvolvimento, junto às novas gerações, de capacidades humanas dependentes desta socialização. (MARTINS, 2016 p. 1-2)

Nesse sentido, para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive é necessário que a teoria e a prática docente estejam vinculadas. Entretanto, os

²⁴ Segundo Martins (2013) a catarse é a aprendizagem efetivada do concreto para o abstrato, do que eu sei para o que eu não sei. Esse é o grande desafio do processo de mediação pedagógica dos docentes no processo de escolarização dos alunos com TEA.

dados desta pesquisa evidenciam que há um distanciamento entre a prática docente e a compreensão da teoria.

Seria importante, portanto, a ampliação de espaços que oportunizem o aprofundamento teórico e a troca de experiências entre os professores, pois embora haja oportunidades de formação continuada na rede, elas se restringem à abordagem da Educação Especial de maneira geral, sendo que especificamente com relação ao TEA apenas dois cursos curtos de 4 horas foram ofertados – um no ano de 2015 e outro no ano de 2016, o que com certeza é insuficiente frente à complexidade do trabalho pedagógico nesta área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos fundamentarmos na Psicologia histórico-cultural, buscamos aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e sobre o Autismo, extrapolando técnicas e metodologias para treinamento de competências. Mesmo porque não há uma receita pronta para se trabalhar com os alunos autistas e nem com qualquer outro aluno. A construção dos processos inclusivos dos alunos com TEA perpassa por muitos obstáculos e um dos principais é a falta de compreensão do conceito do Autismo e a reprodução de metodologias que não levam o aluno ao desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores. Em consequência, muitos autistas acabam por desenvolver um atraso cognitivo.

Outra dificuldade constatada em muitas pesquisas centradas na deficiência e/ou déficit é que as características autísticas são apresentadas como impedimento para a aprendizagem. Esse viés não considera aspectos socioculturais fundamentais para o desenvolvimento humano. Ao não problematizar o contexto histórico-culturais e ao não considerar o processo de humanização dos sujeitos, desconsidera-se que todos podemos aprender desde que se estabeleçam processos de mediação adequados às nossas condições biológicas, psicológicas e sociais.

O que aponta para a importância de que no processo de formação docente se trabalhe a teoria da compensação, ou seja, a concepção de que o organismo trabalha de modo a compensar o “defeito”, permitindo o desenvolvimento do sujeito e a apropriação do conhecimento, por outras vias, ainda que de maneira lenta (VYGOTSKI, 1997). Desse modo, busca-se ir além dos limites intelectuais e/ou sensoriais impostos pela deficiência, para que o aparato biológico humano crie outros dispositivos de reorganização cultural e assim o aluno se aproprie do legado historicamente produzido.

As práticas educacionais devem efetivamente, e não só no discurso ou nos documentos oficiais da escola e na legislação vigente, contribuir para a apropriação do conhecimento e para a inserção social e a permanência do aluno com deficiência no Ensino Regular.

A apropriação do conhecimento efetivar-se-á de maneira plena a partir da docência que possibilite ao aluno, ser social em pleno desenvolvimento, o acesso ao conhecimento científico em sua forma mais elaborada. Mesmo que apresente algumas limitações no seu desenvolvimento psíquico, esse acesso é importante, pois lhe abrirá possibilidades não apenas a um conhecimento limitado, mas a tudo aquilo que lhe for possível apropriar-se do que já foi produzido historicamente e culturalmente pela humanidade.

A realidade apresentada pelos dados nos aponta para uma importante análise, a de que nós professores não precisamos depender de um laudo médico para iniciar o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência, uma vez que os laudos médicos que chegam até nossas escolas apenas trazem além da indicação do CID²⁵, a indicação de atendimento individualizado e encaminhamento para Sala de Recursos Multifuncional. Mas temos a responsabilidade de, no mínimo, conhecer o aluno e qual sua deficiência para que os encaminhamentos pedagógicos venham ao encontro das suas necessidades.

O professor deve ser um profundo conhecedor do que ensinar, para quem ensinar e como ensinar. Só assim teremos efetivamente um processo de escolarização qualitativo proporcionando aos alunos o desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores dentro de seus limites e suas possibilidades.

Faz-se necessário que os professores sejam conhecedores do que e para que ensinar, tudo isso sabendo como ensinar e tendo um referencial teórico que fundamente a prática pedagógica. Somente assim serão capazes de formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel social.

A partir da análise do estado do conhecimento sobre TEA e educação, ficou-nos evidente que ainda faltam aos professores formação específica na área, e uma melhor compreensão teórica sobre o desenvolvimento humano e sobre o Autismo.

Destacamos que as atividades pedagógicas mediadoras devem proporcionar aos discentes meios para a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico, possibilitando ao aluno autista o desenvolvimento que, indo além das suas limitações, promova o avanço de suas Funções Psicológicas Superiores.

²⁵ Classificação Internacional de Doenças

A apropriação da cultura por meio do processo educativo é o que possibilita a humanização dos sujeitos, pois “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV 1978, p. 267).

Ou seja, apesar da condição biológica ser necessária para que haja desenvolvimento e formação de funções psíquicas superiores, compreende-se que, se não forem dadas as crianças condições educativas, por meio do trabalho pedagógico com conteúdos sistematizados que criem condições efetivas de apropriação da realidade, o aparato biológico por si só não dará conta de transformar o indivíduo em sujeito humanizado. A humanização depende das relações às quais as crianças estão expostas nas atividades sociais existentes, pois estas relações garantirão o acesso à realidade e determinarão as necessidades de “ser humano”, ser humano no sentido de se tornar sujeito humanizado pela apropriação da cultura, em uma sociedade.

A humanização do sujeito é resultado, portanto, das apropriações dos conhecimentos acumulados historicamente. Assim, nas relações socialmente estabelecidas, é possível a assimilação de diferentes formas de atividade, material e cultural, que foram elaboradas no decurso histórico da humanidade, e que possibilitam a ação consciente do homem sobre a realidade.

Dentro deste contexto, deve-se considerar o papel político da escola na socialização do conhecimento científico, e sua função primordial de garantir a apropriação deste conhecimento por meio do ato educativo.

Para atender os alunos com Transtorno do Espectro Autista, é necessário que os professores tenham uma formação pedagógica que contemple conteúdos específicos voltados ao Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, as políticas públicas precisam garantir nos cursos de formação essa especificidade e compreendemos que as Secretarias de Educação devem proporcionar formação continuada visando o atendimento a esses alunos.

No que refere ao currículo este precisa ser adaptado às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às capacidades e aos interesses distintos dos

alunos. Em síntese, trabalhar com alunos autistas requer formação dos professores que atuam ou que irão atuar neste contexto.

O papel do professor como mediador neste processo é de fundamental importância. Faz-se necessário compreender todo o trabalho educativo enquanto práxis pedagógica, e compreender como ocorre o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores nos alunos com Autismo para que o processo ensino-aprendizagem seja transformador da realidade deste aluno. Entretanto, destaca-se que, embora existam as especificidades dos Autistas, trata-se do mesmo processo de aprendizagem, isto é o desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores e conseqüentemente de seu processo de humanização é regido pelos princípios que regem o desenvolvimento de qualquer ser humano.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5. **Associação Americana de Psiquiatria. DSM-V - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2014. Porto Alegre, RS: Artmed.

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, no. 21, março, 2001, pp. 160-173. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf> Acesso em: 20 mai 2017.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV)**. (4a ed.). Porto Alegre – RS, 1995: Artmed.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 2011. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campos de Araraquara, São Paulo. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1048.pdf Acesso em: 10 de fev 2017.

BEZ, M. R. **Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2010.

BRAGA, I. S. **Teorizando as práticas de atendimento à pessoa com autismo na rede de escolas públicas do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2009.

BRASIL. **Lei Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. MEC. Brasília, 2012. Disponível em http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.764-2012?OpenDocument. Acesso em: 18 jun. 2016

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. (2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB N° 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. CONGRESSO NACIONAL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2 ed. Revista-atualizada-ampliada. Bauru, SP: EDIPRO, 2001a. (Série Legislação).

_____. **Lei nº 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes, e dá outras providências**. Poder Executivo, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm Acesso em: 05 mai. 2017.

_____. **Lei nº 13.438/2017, de 26 de abril de 2017. Dispõe sobre a alteração da do artigo 14 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13438.htm Acesso em: 15 jun 2017.

_____. **Decreto Nº 8.368, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2014**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%208.368-2014?OpenDocument Acesso em: 15 jun. 2016

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. MEC; SEESP, 2001.

BOETTGER, A. R. S.; LOURENÇO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. **O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5833> Acesso em: 25 de out. 2015.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. **Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994> Acesso em: 27 de nov. 2015.

CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO DA CID-10; **Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez. 1996.

DSM-III (1980). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas

DUARTE, N. **Vygotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. Ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e a psicologia histórico-cultural**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 40, p. 121-146, 2010.

FRANCESCHI, F. **Cartografias do encontro da escola com o autismo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia clínica). PUC - SP, 2012

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10. ed. - São Paulo: Cortez, 1997.

GATTO, D. P. **Teoria de L. S. Vigotski e o atendimento educacional aos transtornos globais do desenvolvimento: da identificação da conduta desviante à formação do homem cultural/** Dayene Patrícia Gatto. – Maringá, 2010.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural/** Tese de Doutorado,UNESP - Marília, 2009.

GILLBERG C. **Infantile autism: diagnosis and treatment**. Acta Psychiatr Scand 1990;81:209-15.

GOES, R. S. **A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a05.pdf> Acesso em: 23 out. 2015.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. **Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias**. Ver. psicopdag. [on line]. 2011, vol.28, n.86, pp. 185-193. ISSN 0103-8486. Disponível em www.scielo.com.br Acesso em: 23 de nov. 2015.

GRACIOLI, M. M.; BIANCHI, R. C. **Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica**. Disponível em: <http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/989> Acesso em 06 de nov. 2015.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2004.

HESS, K. L., MORRIER, M. J., HEFLIN, L. J., IVEY, M. L. **Autism treatment survey: Services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms**. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 38, p. 961-971, 2008. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10803-007-0470-5/fulltext.html> Acesso em: 21 set. 2015.

IACONO, J.P.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KANNER, L. (1943). **Autistic Disturbances of Affective Contact**. *Nervous Child*, n. 2, p. 217-250.

KELLER, F. S. (1973). **Aprendizagem: Teoria do Reforço**. São Paulo: EPU, 1973.

KUBASKI, C. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na Perspectiva de seus professores: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. 2014.

KWEE, C. S.; SAMPAIO, T. M. M.; ATHERINO, C. C. T. **Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH**. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 11, supl. 2, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462009000600012&lng=en&nrm=iso Acesso em: 29 de nov. 2015.

LAGO, M. **Autismo na Escola: ação e reflexão do professor**. Disponível em: https://login.live.com/login.srf?wa=wsignin1.0&rpsnv=12&ct=1443546959&rver=6.4.6456.0&wp=MBI_SSL_SHARED&wreply=https:%2F%2Fmail.live.com%2Fdefault.aspx&lc=1046&id=64855&mkt=pt-br&cbcxt=mai Acesso em 18 de nov. 2015.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino**. 2010. 111 fl. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3208 Acesso em: 13 out. 2015.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

_____. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

LIMA, E. C.; FACCI, M. G. D. **A profissionalidade do professor de Educação Especial: uma reflexão acerca do trabalho e proceso de alienação.** IN: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (org.) Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. 258p.

LUNA, S. V. **Psicologia Educacional: tentativa de delimitação do campo** – 1989. Psicologia da Educação. São Paulo, SP. 2º sem, 1999, p. 43-52.

LURIA, A.R. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais.** In: Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. Vol.I, p.71-84.

_____. **Curso de Psicologia geral: introdução evolucionista à psicologia.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol. I. 1979a.

_____. **Fundamentos de Neuropsicologia.** Tradução de Juarez Aranha Ricardo. - Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981.

MARQUES, D., & BOSA, C. A. (2015). **Protocolo de avaliação de crianças com autismo: evidências de validade de critério.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), 43-51.

MARQUES, C. **Perturbações do Espectro do Autismo: ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, 1998.

MARTINS, L. M. **As Aparências Enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa.** In: **Reunião anual da ANPED**, 2006. Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As aparA ncias enganam - _divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2017.

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

_____. **Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica.** Palestra ministrada aos professores da Rede Pública Municipal, em curso de formação continuada no Teatro Municipal de Cascavel. Julho/2016.

MARX, Karl. **O Capital, Vol. 1/1**. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf> Acesso em 17 abr. 2017.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?**. 2012. 160 p. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, 2012.

MORI, N.N.R. **Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos**. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236> Acesso em 13 de jun 2016.

MASSON, G. **As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126> Acesso em: 30 jun. 2017.

NUNES, D. **Autismo e inclusão: entre realidade e mito**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar. 1. ed. Marília: Abpee, v. 2, p. 279-292, 2012.

OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B. **Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

Organização Pan-Americana de Saúde. Organização Mundial de Saúde. (1993). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 10)**. São Paulo: Edusp.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

_____. **Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas**. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n. ° 45/3 – 25 de febrero de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

PARRA, L. S. **Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. C. M. **Interação Social no Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a08v20n1> Acesso em: 27 de nov 2015.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PRESTES, M. A. **Diagnóstico de autismo na rede pública de ensino do DF: um estudo exploratório da situação atual.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2009.

SERRA, D. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares.** Rio de Janeiro, 2008. 124p. (Tese de Doutorado) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SILVA, G. G. **Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional.** Disponível em: [file:///C:/Users/Claudio/Downloads/sumario9%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Claudio/Downloads/sumario9%20(2).pdf) Acesso em 19 de mar 2016.

SIMPSON, R. **Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 20, n. 3, p. 140-14, 2005.

SZYMANSKI, M. L. S. **Dificuldades de aprendizagem (DA): Doença neurológica ou percalço pedagógico?** Boletim Técnico do Senac, a revista da educação profissional. V.38. Nº 3. Set./Dez. 2012.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo Infantil.** São Paulo: Memnon, 1995.

TOMASELLO, M., & FARRAR, M. J. (1986). **Joint attention and early language.** *Child Development*, 57(6), 1454-1463.

VARGAS, R. M. **Envolvimento Parental no contexto da Educação Infantil e séries iniciais de alunos com autismo/ UFMS, 2014.**

VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil.** 2008. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes. 1987

_____. **Obras Completas – Fundamentos de Defectologia.** Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación. 1989

_____. **Obras Escogidas. V – Fundamentos de defectología.** Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor. 1997

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes. 2000.

VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

WALTER, C. C. F, NUNES, L. R. O. P **Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular.** Disponível em: <file:///C:/Users/Claudio/Downloads/9689-49934-1-PB.pdf> Acesso em 05 de mar 2016.

WING, L; GOULD, J. **Severe Impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and Classification.** Journal of autism and developmental disorders, 1979, pp. 11-29.

ZAPPAROLLI, I. D. **Entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico.** ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, 2005. <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0452.pdf> Acesso em: 16 de abr 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – COMITÊ DE ÉTICA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NOS ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL		2. Número de Participantes da Pesquisa: 87	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Maria Lidia Sica Szymanski			
6. CPF: 533.176.538-68		7. Endereço (Rua, n.º): SALGADO FILHO 3201/3942 CANCELLI 3632 CASCAVEL PARANA 85811100	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (45) 3222-0055	10. Outro Telefone:
		11. Email: szymanski_@hotmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: <u>25 / 09 / 2015</u></p> <p style="text-align: right;"><i>Maria Lidia Sica Szymanski</i> Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA		13. CNPJ: 78.680.337/0002-65	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (04) 5225-2100		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>881.310.929-68</u> CPF: <u>Isaura Monica S. Zanardini</u></p> <p>Cargo/Função: <u>Coordenadora do PPGE</u></p> <p>Data: <u>25 / 09 / 2015</u></p> <p style="text-align: right;"><i>Isaura Monica S. Zanardini</i> Assinatura</p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Profa. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini

RG nº 5.421.000-0

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação - nível de Mestrado/PPGE

APÊNDICE 02 – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NOS ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Pesquisador responsável: Professora Dr^a. Maria Lídia Sica Szymanski

Pesquisador colaborador: Mestranda Kelley Adriana de Oliveira Stepanha

Local da pesquisa: Escolas Municipais de Cascavel que possuem matrícula de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Valdecir Antônio Nath

Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizarem a pesquisa e coletar dados nas instituições de ensino credenciadas a Secretaria Municipal de Educação em Cascavel/Pr, preservando as informações referentes aos sujeitos de pesquisa, divulgando-as exclusivamente para fins científicos apenas anonimamente, respeitando todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares.

Cascavel, 22 de setembro de 2015.



Valdecir Antônio Nath
Secretário Municipal de Educação

Valdecir Antonio Nath
Secretário Municipal de Educação

APÊNDICE O3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Aprovado na



CONEP em
04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do projeto: A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES NOS ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Pesquisador responsável: Professora Dr^a. Maria Lídia Sica Szymanski

Pesquisador colaborador: Mestranda Kelley Adriana de Oliveira Stepanha

Convidamos o (a) Senhor (a) _____ a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de buscar subsídios teóricos que auxiliem na reflexão acerca da importância da mediação e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores para a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) – Autismo. Para isso serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores regentes de classe e Professores de Apoio Pedagógico atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental I que tem em sua classe alunos autistas. Em tal procedimento será assegurado total anonimato quanto à identidade das pessoas.

Durante a execução do projeto caso o (a) Senhor(a) sinta algum desconforto pela abordagem, poderá suspender a participação no projeto. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, ou até mesmo a cancelamento do mesmo, poderá contatar o pesquisador responsável e/ou colaborador a qualquer momento pelo telefone (45) 3220 7263 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE – CEP/UNIOESTE pelo telefone (45) 3220-3272.

A acessibilidade às informações concebidas pelo entrevistado, poderá resultar em informações críticas, reflexões sobre possíveis proposições para mudanças

curriculares e na atuação dos professores junto aos alunos com Espectro Autista. O TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará consigo. Não haverá qualquer remuneração a ser paga ou recebida para participar do estudo; será mantida a confidencialidade sobre sua identidade e os dados serão utilizados somente para fins científicos.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto

Nome do participante da pesquisa: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE 04 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR DE APOIO PEDAGÓGICO



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Aprovado na



CONEP em 04/08/2000

Roteiro de Entrevista ao Docente

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU-SENSU* EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTASEMI-ESTRUTURADA

Público alvo: Professores apoio Pedagógico dos alunos com Espectro Autista dos anos iniciais do Ensino fundamental I da Rede Pública Municipal de Cascavel.

Registro: entrevista com áudio gravado

Identificação

- 1.2 Nome do Docente;
 - 1.3 Instituição de ensino onde trabalha;
 - 1.4 Formação (inicial, continuada e de pós-graduação);
 - 1.5 Tempo de atuação como professor;
 - 1.6 Enquadramento funcional;
 - 1.7 Carga horária de trabalho.
1. Como você prepara suas aulas? E para o aluno com deficiência como você faz?
 2. O que você entende por autismo?
 3. Você tem, em sua sala de aula, aluno (a) com autismo?
 4. Quais as principais características que você identifica no seu aluno autista?
 5. Tem alguma dessas características que você acha que dificulta seu trabalho?
 6. Você elabora um planejamento adaptado ou adapta as atividades à medida que o Professor Regente trabalha?
 7. O que você compreende por dificuldades de aprendizagem?
 8. Em que disciplina as dificuldades do aluno autista estão mais concentradas? E em quais ele se destaca?

9. Em sua opinião o que causa estas dificuldades?

10. Há possibilidade de sanar estas dificuldades de aprendizagem? Que medidas seriam necessárias?

11. Onde você busca informações quando precisa de auxílio didático-pedagógico? Esse auxílio tem lhe ajudado?

APÊNDICE 05 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR REGENTE DE CLASSE



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Aprovado na



CONEP em 04/08/2000

Roteiro de Entrevista ao Docente

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU-SENSU* EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTASEMI-ESTRUTURADA

Público alvo: Professores Regentes dos anos iniciais do Ensino fundamental I da Rede Pública Municipal de Cascavel.

Registro: entrevista com áudio gravado

1. Identificação

1.1 Nome do Docente;

1.2 Instituição de ensino onde trabalha;

1.3 Formação (inicial, continuada e cursos de Pós-graduação);

1.4 Tempo de atuação como professor;

1.5 Enquadramento funcional;

1.6 Carga horária de trabalho.

2. Como você prepara suas aulas? E esses alunos com deficiência, como você faz?

3. Você tem, em sua sala de aula, aluno (a) com autismo?

4. O que você entende por autismo?

5. Quais as principais características que você identifica no seu aluno autista? Tem alguma dessas que você acha que dificulta seu trabalho?

6. O que você compreende por dificuldades de aprendizagem?

7. Em qual disciplina as dificuldades do aluno autista estão mais concentradas? E em quais ele se destaca

8. Em sua opinião o que causa estas dificuldades?

9. Há possibilidade de sanar estas dificuldades de aprendizagem? Que medidas seriam necessárias?
10. Onde você busca informações quando precisa de auxílio didático-pedagógico? Esse auxílio tem lhe ajudado?

APÊNDICE 06 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Aprovado na



CONEP em 04/08/2000

Roteiro de Entrevista ao Representante da Secretaria Municipal de Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU-SENSU* EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTASEMI-ESTRUTURADA

Público alvo: Representante do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do Município de Cascavel - SEMED.

Registro: entrevista com áudio gravado

Identificação

1.2 Nome do Docente;

1.3 Instituição de ensino onde trabalha;

1.4 Formação (inicial, continuada e de pós-graduação);

1.5 Tempo de atuação como professor;

1.6 Enquadramento funcional;

1.7 Carga horária de trabalho.

2 – Qual é a sua concepção sobre o autismo?

3 – como a equipe de Educação Especial faz para avaliar o aluno com Transtorno do Espectro Autista na avaliação em contexto? Quais são os caminhos?

4 – Quais são os pontos importantes que a equipe avalia para direcionar um professor de apoio pedagógico para o aluno?

5 – Como a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) têm auxiliado os professores no trabalho pedagógico para esses alunos?

6 – Há, no município uma formação continuada específica para o atendimento dessa demanda da educação especial? Se não, há uma previsão de formação continuada específica.