

---

**KAREN ANDRÉA COMPARIN**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UMA CLÍNICA-ESCOLA  
ESPECIALIZADA PARA CRIANÇAS COM DIAGNÓSTICO DO  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DA  
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

**CASCADEL – PR**

**2024**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
NÍVEL DE DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE  
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

**KAREN ANDRÉA COMPARIN**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UMA CLÍNICA-ESCOLA ESPECIALIZADA  
PARA CRIANÇAS COM DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

**CASCADEL – PR  
2024**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
NÍVEL DE DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE  
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

**KAREN ANDRÉA COMPARIN**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UMA CLÍNICA-ESCOLA ESPECIALIZADA  
PARA CRIANÇAS COM DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Lidia Sica Szymanski

**CASCADEL – PR  
2024**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Comparin, Karen Andréa  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UMA CLÍNICA-ESCOLA  
ESPECIALIZADA PARA CRIANÇAS COM DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA  
HISTÓRICO-CULTURAL / Karen Andréa Comparin; orientadora Maria  
Lidia Sica Szymanski. -- Cascavel, 2024.  
174 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade  
Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. . I. Sica Szymanski, Maria Lidia, orient. II. Título.

# KAREN ANDRÉA COMPARIN

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UMA CLÍNICA-ESCOLA ESPECIALIZADA PARA CRIANÇAS COM DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



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



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

Documento assinado digitalmente  
 **ELVENICE TATIANA ZOIA**  
Data: 21/10/2024 09:33:58-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Elvenice Tatiana Zoia

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



Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Universidade de São Paulo (USP)

Documento assinado digitalmente  
 **ALAYDE MARIA PINTO DIGIOVANNI**  
Data: 21/10/2024 09:22:30-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Alayde Maria Pinto Digiovanni

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Cascavel, 18 de outubro de 2024.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha filha Heloísa, minha força e minha inspiração.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir concluir este doutorado sem grandes surpresas pelo caminho.

Aos meus pais, pela vida e por oportunizarem e valorizarem a Educação. Hoje eu sei o quão importantes foram para meu desenvolvimento psíquico.

À minha filha e ao meu marido, que acompanharam todos os dias destes mais de quatro anos, com jornada tripla, incluindo finais de semana e férias. Obrigada por esperarem pacientemente o dia em que eu estaria mais disponível.

À minha orientadora Maria Lidia, que literalmente me pegou pela mão, e acreditou que eu pudesse desenvolver este trabalho, nesta teoria, tão complexa para mim no início, e por ter lapidado cada linha juntamente comigo. Este trabalho é nosso.

Ao Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD), pelos momentos de troca, parcerias e grandes contribuições no processo de doutoramento.

À minha banca, professoras Alayde, Elvenice, Jane e Maria Eliza, mulheres admiráveis, nas quais me espelho para me tornar uma professora cada vez melhor. Obrigada por todos os apontamentos e pela disponibilidade para apreciar esta tese.

Aos professores da CETEA, tão amáveis e prestativos, e através dos quais foi possível realizar este estudo.

Aos meus amigos e familiares, sempre na torcida e entendendo todos os momentos de minha ausência.

A todos sou imensamente grata!

“A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem.”

(Vigotski, 1930, n.p.)

COMPARIN, KAREN ANDRÉA. **Formação de Professores de uma Clínica-Escola Especializada para Crianças com Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista: contribuições da perspectiva histórico-cultural. 2024.** 174 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

## RESUMO

Levando em consideração o número crescente de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), desafiando a Educação, e tendo a díade professor-aluno como fundamental nesse processo, a presente pesquisa objetivou analisar os desdobramentos de um processo de formação continuada, fundamentado na perspectiva histórico-cultural, visando ampliar a emancipação de professores de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Foram objetivos específicos: Analisar quais as contribuições da perspectiva histórico-cultural para o processo de humanização e emancipação de crianças e adultos; Identificar nas pesquisas apoiadas na perspectiva histórico-cultural, que integram as plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos CAPES e LILACS, as contribuições para a compreensão de processos de formação docente; Analisar o impacto da formação continuada na prática do professor que atende crianças com diagnóstico de TEA. O estudo desenvolveu-se na Clínica-Escola do Transtorno do Espectro Autista (CETEA), na cidade de Cascavel – PR, e foram sujeitos da pesquisa 14 professores dessa instituição. A pesquisa envolveu um processo de formação docente continuada, e nos encontros, abordaram-se, entre outros assuntos: os pressupostos filosóficos na perspectiva histórico-cultural, articulados com o currículo da rede municipal de ensino; os conceitos de humanização e emancipação; as funções psicológicas superiores; a zona de desenvolvimento iminente; e a periodização do desenvolvimento psíquico. Foram elaboradas tarefas, baseadas na Teoria da Atividade, para serem aplicadas no dia a dia escolar dos professores, com o foco no aluno autista, as quais posteriormente foram usadas para análise de seus efeitos na formação docente. Para organização e análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo, visando captar o movimento dos professores. A partir do Estado do Conhecimento e com base na fundamentação teórica do estudo, os resultados foram analisados conforme as seguintes categorias: Limites e Possibilidades da Formação Docente, Atividade-Guia e Processo de Ensino-Aprendizagem. Observou-se um avanço no pensamento teórico do professor durante o processo de formação, trazendo elementos da teoria para fundamentar a prática, numa relação dialética. A formação possibilitou, ao docente, maior compreensão e conseqüentemente maior clareza de sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, ampliando sua concepção inicial, restrita principalmente às condições de TEA. Conclui-se, confirmando a tese de que formações apoiadas na teoria histórico-cultural podem gerar transformações nos professores envolvidos, que ampliam sua emancipação à medida que se apropriam dos fundamentos do fazer pedagógico.

**Palavras-chave:** Atividade-guia; Formação Docente; Processo de Ensino-aprendizagem; Teoria da Atividade; Transtorno do Espectro Autista.

COMPARIN, Karen ANDRÉA. **Teacher's Formative Process at a Specialized School Clinic for Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorder: contributions from a historical-cultural perspective. 2024.** 174 f. Thesis (Doctorate in Education). Postgraduate Program in Education. Area of concentration: Education. Research Line: Teacher's formative process and teaching and learning processes, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

## SUMMARY

Considering the growing number of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), challenging Education, and having the teacher-student dyad as fundamental in this process, the present research aimed to analyze the development of teacher's continuous formative process, based on a historical-cultural perspective, aiming to expand their emancipation on the work with children diagnosed with Autism Spectrum Disorder. The specific objectives were: Analyze the contributions of the historical-cultural perspective to the process of children and adults humanization and emancipation; Identify in a research based on a historical-cultural perspective, on the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), CAPES and LILACS Periodicals, the contributions to understanding the continuous formative process of teacher's; Analyze the impact of a continuous formative process of teacher's in the learning process of children diagnosed with ASD. The study, involving 14 teacher's, was carried out at the Autistic Spectrum Disorder School Clinic (CETEA), in the city of Cascavel – PR. The process included meetings addressed, among other topics: philosophical assumptions, from a historical-cultural perspective, articulating with the curriculum of the municipal education network; concepts of humanization and emancipation; higher psychological functions; zone of imminent development; and periodization of psychic development. Tasks were developed, based on Activity Theory, to be applied in teacher's daily school life, with a focus on autistic students, which were later used to analyze their effects. Content Analysis was used to organize and analyze the data, aiming to capture the teaching movement. From the State of Knowledge and based on the theoretical foundation of the study, the results were analyzed according to the following categories: Limits and Possibilities of Teacher's formative process, Guide Activity and Teaching-Learning Process. An advance was observed in the teacher's theoretical thinking during the formative process, bringing elements of theory to support practice in a dialectic relationship, demonstrating a greater understanding and consequently greater clarity of his responsibility for the entire teaching and learning process of the student, expanding the initial conception, mainly restricted to ASD conditions. In conclusion, the thesis defended is confirmed as a continuous formative process based on a historical-cultural theory can generate transformations in the teacher's involved, who expand their emancipation as they appropriate the foundations of their pedagogical work.

**Keywords:** Guide Activity; Teacher's Formative Process; Teaching-learning Process; Activity Theory; Autism Spectrum Disorder.

COMPARIN, Karen ANDRÉA. **Formación de Docentes de una Clínica Escolar Especializada en Niños Diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista: aportes desde una perspectiva histórico-cultural. 2024.** 174 f. Tesis (Doctorado en Educación). Programa de Postgrado en Educación. Área de concentración: Educación. Línea de Investigación: Formación docente y procesos de enseñanza y aprendizaje, Universidad Estatal del Oeste de Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

## RESUMEN

Teniendo en cuenta el creciente número de niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), desafiando la Educación y teniendo a la díada profesor-alumno como fundamental en este proceso. La presente investigación tuvo como objetivo analizar el desarrollo del proceso de formación continua de los docentes, basado en una perspectiva histórico-cultural, con el objetivo de ampliar su emancipación en el trabajo con niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista. Los objetivos específicos fueron: Analizar los aportes de la perspectiva histórico-cultural al proceso de humanización y emancipación de niños y adultos; Identificar en investigaciones basadas en una perspectiva histórico-cultural, en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), Periódicos CAPES y LILACS, las contribuciones para la comprensión de los procesos de formación docente; Analizar el impacto de la formación continua en la práctica de los docentes que atienden a niños diagnosticados con TEA. El estudio se llevó a cabo en la Clínica Escolar de Trastornos del Espectro Autista (CETEA), en la ciudad de Cascavel – PR, y fueron sujetos de investigación 14 docentes de esta institución. La investigación implicó un proceso de formación continua docente, y los encuentros abordaron, entre otros temas: presupuestos filosóficos, desde una perspectiva histórico-cultural, articulando con el currículo de la red educativa municipal; concepto de humanización y emancipación; funciones psicológicas superiores; zona de desarrollo inminente; y periodización del desarrollo psíquico. Se desarrollaron tareas, basadas en la Teoría de la Actividad, para ser aplicadas en el día a día escolar de los docentes, con enfoque en estudiantes autistas, que luego sirvieron para analizar sus efectos. Se utilizó el Análisis de Contenido para organizar y analizar los datos, con el objetivo de capturar el movimiento docente. A partir del Estado del Conocimiento y con base en la fundamentación teórica del estudio, se analizaron los resultados según las siguientes categorías: Límites y Posibilidades del proceso formativo del Profesor, Actividad Guía y Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Se observó un avance en el pensamiento teórico del docente durante el proceso formativo, trayendo elementos de la teoría para apoyar la práctica en una relación dialéctica, demostrando mayor comprensión y en consecuencia mayor claridad de su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumno, ampliándose su concepción inicial, restringida principalmente a condiciones de TEA. Concluye confirmando la tesis de que la formación basada en la teoría histórico-cultural puede generar transformaciones en los docentes involucrados, lo que amplifica su emancipación en la medida que se apropian de los fundamentos teóricos de su quehacer pedagógico.

**Palabras clave:** Actividad Guía; Formación de Docentes; Proceso de Enseñanza-aprendizaje; Teoría de La Actividad; Trastorno Del Espectro Autista.

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
Quadro 1	Trabalhos Científicos Publicados entre 2013 e 2023	77
Quadro 2	Formação Acadêmica dos Professores	102
Quadro 3	Frequência aos Encontros	104
Quadro 4	Avaliação do Professor sobre a PDP de seu (s) Aluno (s)	118
Quadro 5	Respostas da Ficha de Observação II	126

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura</b>	<b>Título</b>	<b>Pág.</b>
Figura 1	Estrutura Dinâmica da Atividade Humana	105

**LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS**

<b>Siglas</b>	<b>Significado</b>
ABA	Applied Behavior Analysis
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Compact Disc
CDC	Center of Diseases Control and Prevention
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CETEA	Clínica-Escola do Transtorno do Espectro Autista
COVID	Corona Virus Disease
DNA	Ácido Desoxirribonucléico
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GPAAD	Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAP	Professor de Apoio Pedagógico
PDP	Periodização do Desenvolvimento Psíquico
PG	Pós-Graduação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPP	Projeto Político Pedagógico

PR	Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RISRD-EI	Roteiro para Identificação de Sinais de Risco ao Desenvolvimento na Educação Infantil
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
THC	Teoria Histórico-Cultural
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
USP	Universidade de São Paulo
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>1. SUJEITO ENQUANTO SER SOCIOCULTURAL – CORRELAÇÕES COM A DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM VIGOTSKI</b> .....	<b>32</b>
1.1. O SUJEITO ENQUANTO SER SOCIOCULTURAL.....	37
1.2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM VIGOTSKI.....	44
<b>2. A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO</b> .....	<b>48</b>
2.1. PRIMEIRA INFÂNCIA .....	53
2.1.1. Comunicação Emocional Direta .....	53
2.1.2. Atividade Objetal Manipulatória.....	55
2.2. INFÂNCIA.....	57
2.2.1. Jogos de Papéis Sociais.....	57
2.2.1.1. <i>O jogo e a evolução da esfera das motivações e necessidades</i> .....	59
2.2.1.2. <i>O jogo e a superação do “egocentrismo cognitivo”</i> .....	60
2.2.1.3. <i>O jogo e a evolução dos atos mentais</i> .....	60
2.2.1.4. <i>O jogo e a evolução da conduta arbitral</i> .....	61
2.2.2. Atividade de Estudo.....	62
2.3. ADOLESCÊNCIA.....	67
2.4. ASPECTOS FUNDAMENTAIS NA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS/NEE.....	69
<b>3. O QUE DIZEM AS PESQUISAS, NA PERSPECTIVA DA THC, SOBRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE QUE ATENDE O AUTISTA?</b> .....	<b>75</b>
3.1. PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	84
3.2. FORMAÇÃO DOCENTE .....	89
3.3. ATIVIDADE-GUIA.....	92
<b>4. MATERIAIS E MÉTODOS</b> .....	<b>95</b>
4.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	95
4.2. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	99
4.3. FREQUÊNCIA NO PROCESSO FORMATIVO.....	103
<b>5. O MOVIMENTO CONCEITUAL DOS PROFESSORES NO PROCESSO FORMATIVO</b> .....	<b>105</b>
5.1. FORMAÇÃO DOCENTE - LIMITES E POSSIBILIDADES.....	109

5.2. ATIVIDADE-GUIA.....	116
5.3. PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>171</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de doutorado está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *Campus* de Cascavel, na linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem. Se insere também, no Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD) da mesma instituição.

Para compreender os motivos que levaram a esta pesquisa, apresenta-se inicialmente de uma forma sucinta, a trajetória profissional e acadêmica desta pesquisadora. Cursei Fisioterapia na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (1998) e, após, iniciei minhas atividades profissionais na cidade de Cascavel – PR, na qual resido até a atualidade. Especializei-me em Acupuntura (2003), trabalhei em clínica por 12 anos e em paralelo ingressei como docente da Unioeste (2001), na qual permaneço até os dias de hoje, atuando no curso de Fisioterapia, no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, sendo que concluí o Mestrado nesta mesma Instituição em 2004.

Em 2010, com o nascimento da minha filha, optei por me afastar da clínica, e passei a ter dedicação exclusiva à Unioeste. A partir de então, comecei outro trabalho dentro da Instituição como plantonista do Centro de Reabilitação Física da Unioeste, exercendo o trabalho como fisioterapeuta acupunturista para pacientes do Sistema Único de Saúde.

Por questões pessoais demorei para ingressar no doutorado, mas sempre foi um objetivo de vida. Em 2020, iniciei o doutoramento, fruto do qual apresento esta tese.

Como docente, e desde o período do mestrado, trabalho com pesquisa qualitativa e sigo uma linha menos positivista, embora meu contexto de trabalho tenha uma configuração totalmente biologizante.

O aumento de casos de autismo entre os pacientes que atendo, principalmente crianças e em alunos universitários, despertou em mim o interesse em estudar inicialmente suas causas, tendo como sujeitos da pesquisa as mães de crianças/escolares com diagnóstico de TEA.

Depois de todos os trâmites éticos, iniciei a pesquisa de campo na Clínica-Escola do Transtorno do Espectro Autista (CETEA) de Cascavel – PR e cheguei a participar de duas reuniões de pais, visando conhecer e abordar estas mães, que

seriam então sujeitos da pesquisa. Contudo, estávamos saindo de uma pandemia mundial e a pesquisa com estas mães ficou inviável por falta de espaço físico para desenvolver o estudo, dificuldade de acesso à Universidade por parte destas mães (transporte, disponibilidade de tempo, questões financeiras) e falta de acesso à internet das famílias para realizar algo remoto. Este é um trabalho que penso em desenvolver após o doutorado, agora que felizmente a situação de pandemia está superada.

Durante as reuniões de pais que participei na CETEA, os professores mostraram-se cheios de dúvidas e inquietações, e a pesquisa que seria realizada com as mães, com uma mudança de objetivos, acabou sendo realizada com os professores. Assim, o atual estudo se propôs a uma reflexão acerca da formação de professores que atuam diretamente com alunos com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Desde o início do doutorado passei a estudar a Teoria Histórico-cultural<sup>1</sup> (THC) e compreender o desenvolvimento psíquico sob outro olhar, que não é abordado na área da saúde. Não foi fácil me “apropriar” de uma nova teoria, mas em contrapartida me fez ver meu paciente e meu aluno de uma forma bem diferente e mais rica. O estudo tem como foco os indivíduos com diagnóstico de TEA, mas os conhecimentos adquiridos se aplicam a qualquer ser humano.

Chegar ao final deste processo é recompensador. Impossível mensurar o ganho enquanto profissional e, também enquanto pessoa. Fazer um doutorado trabalhando, cuidando da família, com todos os desafios diários existentes por si só é de fato, a realização de um sonho e o cumprimento de uma grande e desafiadora etapa profissional.

Do ponto de vista social este trabalho contribui no sentido de que cada vez mais o número de casos de TEA aumentam, refletindo diretamente no contexto escolar, sendo que não há preparo nem a nível de formação acadêmica, nem de formação continuada, para os professores que recebem e atuam diretamente com estes alunos.

---

<sup>1</sup> A THC é uma teoria que tem fundamentação no materialismo histórico-dialético e procura compreender a diversidade sociocultural, entendendo que, em um processo histórico e coletivo, o homem, ao trabalhar para sobreviver constitui-se e elabora a cultura. Como seus principais proponentes destacam-se os soviéticos, Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Daniil Elkonin (1904-1984) e Vasily Davidov (1930-1998).

O professor muitas vezes é o responsável por identificar os sinais do TEA naquele aluno ainda não diagnosticado, mas principalmente por atuar e ser o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, tão importante para o desenvolvimento psíquico deste estudante.

Discutir a prática pedagógica voltada ao aluno com diagnóstico de TEA é imprescindível em um momento histórico no qual se observa um crescimento expressivo do número de casos nas salas de aula e na sociedade.

Para melhor entender todo o processo que envolve a pesquisa, inicia-se discorrendo sobre os conceitos que envolvem o TEA do ponto de vista da biologia, culminando para um debate social acerca do assunto.

É importante que se compreenda, como Diniz (2007, p. 8) salienta, que as muitas deficiências se constituem em diferentes estilos de vida, abarcados pela diversidade humana. “O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida”.

Os padrões de normalidade alteram-se culturalmente de acordo com a época, com a localização geográfica e política. Dessa forma, a “[...] anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida” (Diniz, 2007, p. 8).

Todos, com ou sem deficiência, precisam de cuidados médicos no decorrer de suas vidas, em alguns casos permanentemente, como por exemplo uma diabetes congênita, ou em períodos específicos, como um estado gripal. Portanto, o modelo médico de compreensão da deficiência, restringindo-a a seus aspectos biológicos, é frágil, não se sustenta, uma vez que as experiências sociais de desigualdade “[...] só se manifesta[m] em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida” (Diniz, 2007, p. 9). Daí a importância da participação e pressão popular na elaboração de políticas públicas, objetivando o caráter distributivo e de proteção social, garantindo uma vida digna a toda população.

Na visão biológica, o Transtorno do Espectro Autista está classificado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (2014), como um dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, englobando: Deficiências Intelectuais, Transtornos da Comunicação, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Específico da Aprendizagem, Transtornos Motores, Transtornos de Tique e, Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento. Cada um destes transtornos tem suas subdivisões em outros

transtornos e alguns são classificados conforme a gravidade, ou seja, leve, moderada, grave e profunda (DSM-5, 2014).

O TEA pode ser associado a outras comorbidades, dessa forma, na avaliação médica, são também considerados os seguintes critérios:

*Especificar se:* Associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental; Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental *Especificar a gravidade atual [...]* *Especificar se:* Com ou sem comprometimento intelectual concomitante, Com ou sem comprometimento da linguagem concomitante, Com catatonia<sup>2</sup> [...] (DSM-5, 2014, p. 32, grifos dos autores).

Observa-se que os casos crescem ano a ano no Brasil e no mundo. Dados recentes demonstram que o autismo atinge de um a dois por cento da população mundial, sendo que no Brasil estima-se que alcance aproximadamente dois milhões de pessoas. Conforme dados do *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC), dos Estados Unidos, a cada 44 crianças, presume-se que uma seja acometida pelo TEA (Paraná, 2022).

Ainda que restrita, por ignorar os aspectos sociais, a visão biológica traz elementos importantes para a compreensão do TEA que serão descritos a seguir.

O TEA pode ser definido como um espectro, isto é, um conjunto de possibilidades de manifestações com condições neurológicas diferenciadas, com alterações na comunicação, interação social e no desempenho comportamental, podendo ser estereotipado e/ou repetitivo (Octavio *et al.*, 2019).

Oztenekecioglu *et al.* (2021) mencionam uma gama de sinais e sintomas relacionados ao TEA, provenientes de anormalidades no sistema nervoso, tais como, problemas neurológicos como convulsões, movimentos involuntários e perda de consciência; problemas significativos na vida social, escolar e profissional; memória muito rápida para certos assuntos e lenta para outros. No âmbito social costumam evitar o contato visual e apresentar pouca expressão facial, não reagem ao serem chamados ou não interagem com as pessoas ao seu redor, assim como preferem o

---

<sup>2</sup> “Alguns indivíduos desenvolvem comportamento motor semelhante à catatonia (lentificação e “congelamento” em meio a ação) [...]. É possível, porém, que indivíduos com transtorno do espectro autista apresentem deterioração acentuada em sintomas motores e um episódio catatônico completo com sintomas como mutismo, posturas atípicas, trejeitos faciais e flexibilidade cérea” (DSM-5, 2014, p. 55).

isolamento. O hiper foco a objetos ou situações específicas pode acontecer, assim como o desinteresse total por outros objetos e situações.

A fala é bastante comprometida, sendo que não falam, falam tarde ou perdem a capacidade de dizer palavras ou frases adquiridas anteriormente. No desenvolvimento motor, podem apresentar problemas de coordenação e ainda movimentos de repetição. São sensíveis à luz, sons e contato físico. No âmbito alimentar, optam por alimentos específicos e negam outros veementemente. Estas características manifestam-se juntas ou isoladas, cada indivíduo com TEA pode ou não as apresentar de uma forma bem particular e aleatória (Oztenekcioglu *et al.*, 2021).

A origem do TEA ainda é vaga. A literatura é vasta, porém muitas vezes inconclusiva. É evidente, contudo, que a etiologia, mesmo que parcialmente, inclui um desequilíbrio de dopamina, glutamato e acetilcolina<sup>3</sup> (Frye; Rossignol, 2016).

Trata-se de uma desordem complexa de múltiplos fatores, tais como, alterações genéticas, modificações epigenéticas<sup>4</sup>, e fatores ambientais relacionados, tornando sua etiologia e o padrão de herança ainda inconclusivos. Estudos, contudo, apontam que o TEA pode ser causado por uma microdeleção do cromossomo 16, assim como alterações no cromossomo 22, porém outros estudos também demonstraram que foram identificados vários genes associados ao autismo, todos causando alguma desordem específica (Oztenekcioglu *et al.*, 2021).

Sobre os fatores ambientais, há muitas pesquisas acontecendo principalmente na área dos agrotóxicos/pesticidas<sup>5</sup>, relacionando-os como causa do TEA. Um estudo de caso controle, muito divulgado, aconteceu em uma região agrícola da Califórnia e utilizou dados de crianças nascidas entre 1998 e 2010, coletados em cartórios da região. O objetivo do estudo foi examinar as associações entre exposição precoce aos

---

<sup>3</sup> São neurotransmissores com funções distintas. A dopamina, além de atuar no humor e emoções, se relaciona também com a aprendizagem, atenção e controla o sistema motor. O glutamato atua no desenvolvimento das células neurais e neuroplasticidade, aprendizado e memória e, a acetilcolina está relacionada ao aprendizado, memória e sono.

<sup>4</sup> A epigenética é um ramo da ciência que estuda as modificações do genoma, herdadas pelas gerações subsequentes, sem alteração na sequência do DNA. Através da epigenética, o conceito de que os genes eram os únicos responsáveis por transmitir as características biológicas mudou. Hoje, evidências científicas mostram que hábitos de vida e o ambiente social podem modificar o funcionamento dos genes (Fantappie, 2013).

<sup>5</sup> Mundialmente o termo usado é pesticida. O Brasil utiliza o termo agrotóxico, embora já exista uma tentativa por parte do setor agrícola em utilizar o termo pesticida, que do ponto de vista comercial, seria mais interessante para este mercado, levando em consideração a etimologia das palavras em questão (Agência Senado, 2022).

pesticidas ambientais e o TEA. A população do estudo foi composta por 38.331 participantes, sendo 2.961 indivíduos com diagnóstico de TEA baseado nos critérios do então DSM-4 - dos quais 445 indivíduos apresentavam também incapacidade intelectual. O grupo de controle foi de 35.370 indivíduos, sendo que a população total do estudo residia na Califórnia, na região de *Central Valley* (área agrícola altamente produtiva), no momento de nascimento e diagnóstico. No estudo foram analisados o uso de onze pesticidas (Von Ehrenstein *et al.*, 2019).

Os resultados revelaram que mães, em período pré-natal, expostas ao uso de pesticidas, residindo dentro de um círculo com área de cerca de dois mil metros da área de plantio, apresentaram maior risco de ter filhos com TEA, em comparação com mulheres da mesma região agrícola, porém, sem esta exposição (Von Ehrenstein *et al.*, 2019).

Em relação ao diagnóstico, de acordo com os critérios do DSM-5, o TEA é avaliado clinicamente com base na gravidade dos sintomas, por meio da observação direta do comportamento e de uma entrevista com os pais ou responsáveis. Sendo assim, obter um relatório válido e confiável da história do desenvolvimento do indivíduo é indispensável para confirmar o diagnóstico (Green *et al.*, 2019; Cekici; Sanlier, 2019).

Além disso, o diagnóstico pode ser feito baseado em questionários validados, relacionados à função cognitiva e escalas de comportamento (Schmidt *et al.*, 2017).

Entretanto, como avaliar esses casos com base em tão poucos dados, e em tão pouco tempo, sem conhecer o dia a dia desta criança em seu contexto familiar, social e escolar. E mais grave ainda, em muitos casos o profissional limita-se em transcrever o relato que os pais fazem da criança ou o relato que estes trazem dos professores. No Brasil, o diagnóstico clínico/laudo é dado por um médico, que na maioria das vezes através de uma única consulta, já chega à conclusão de que aquela criança/indivíduo apresenta o TEA.

O diagnóstico clínico da forma que é abordado pode levar o professor e os pais a uma acomodação, além de, fornecer um rótulo que será carregado muitas vezes por toda a vida daquele indivíduo.

Os professores muitas vezes aguardam o diagnóstico, esperando que esse aluno seja medicado para então trabalhar com ele. Na própria escola que foi objeto desta pesquisa observou-se isso. Enunciados docentes como: "Hoje ele não está

bem, pois a mãe não está dando o medicamento certinho” (P9)<sup>6</sup> ou “Até os pais não conseguirem a medicação, não consigo avançar na parte pedagógica” (P12) ou “Ele tem diagnóstico de TEA com comorbidades associadas, não consigo avançar” (P14), eram comuns, e, revelam que, muitas vezes, justifica-se a não aprendizagem pelo diagnóstico, e conduzem-se as aulas baseadas no uso ou não da medicação.

A Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garante alguns direitos que por vezes ajudam no dia a dia do indivíduo com diagnóstico de TEA. O acesso aos medicamentos, serviços de saúde, à educação e ao ensino profissionalizante, assim como, em casos de comprovada necessidade e estando no ensino regular, o direito à acompanhante especializado, são alguns dos direitos garantidos pela lei (Brasil, 2012). Todos esses direitos são de real importância, mas por outro lado trazem em seu bojo um valor social, pois, possibilitando ao indivíduo estes e outros benefícios, levam muitos a buscar o diagnóstico/laudo, ao menor indício dos traços do autismo.

O diagnóstico por si só não traz uma definição sobre as características do sujeito, e é por vezes, uma avaliação muito subjetiva, não apontando caminhos para a superação diagnóstica. No contexto escolar, “[...] esses diagnósticos clínicos não se traduzem, posteriormente, em orientações na busca de alternativas mais adequadas para a prática pedagógica em sala de aula” (Szymanski, 2012, p. 10). O diagnóstico da forma que é concebido acaba por ser o fim de um processo, enquanto deveria ser o início dele.

Sabe-se atualmente que existe uma multiplicidade de causas das dificuldades de aprendizagem, contudo, há uma frequente patologização e redução do problema ao aspecto neurológico, com conseqüente medicalização. Critica-se o incentivo ao consumo dos medicamentos como única solução, assim como o foco no diagnóstico clínico, propondo a busca do caminho pedagógico e a luta por políticas públicas que permitam melhores condições de ensino no Brasil (Szymanski, 2012).

Beatón (2003, p. 18, tradução nossa) discute a avaliação e o diagnóstico no campo educacional ao estudar a THC. Refere que os testes e avaliações que

---

<sup>6</sup> Designação dada para os professores, sujeitos da pesquisa, esmiuçado melhor no Capítulo 4. Materiais e Métodos.

culminam no diagnóstico, apesar de trazer à tona algumas informações, tornam-se “[...] um meio de classificar, estigmatizar, segregar e discriminar seres humanos”.

Beatón (2003) baseia-se em Vigotski ao dizer que o diagnóstico nos moldes tradicionais não envolve uma avaliação abrangente e explicativa, visando orientar e promover o desenvolvimento dos indivíduos, mas sim, traz dados quantitativos, que resumidamente vão classificar quem está melhor ou pior, quem pode executar algo ou não.

Diante disso, Beatón:

[...] defende a necessidade de uma concepção teórica do desenvolvimento psicológico para a realização de atividades de avaliação e diagnóstico no contexto educativo e demonstra que o enfoque histórico-cultural apresenta uma concepção de desenvolvimento humano adequada para esta tarefa. A lei genética fundamental do desenvolvimento, a lei dinâmica do desenvolvimento ou situação social do desenvolvimento, a operacionalização do processo de desenvolvimento a partir das leis anteriores e a existência da zona de desenvolvimento proximal<sup>7</sup> e o lugar dos “outros” como portadores da cultura e potencializadores da referida zona são conteúdos importantes da concepção mencionada para a tarefa de avaliação educativa, elaboração de diagnóstico e consequentes intervenções (Calejon, 2005, p. 186-187).

Portanto, é importante que o diagnóstico seja explicativo ao invés daquele descritivo/classificatório. Nesta nova forma de avaliar, leva-se em consideração a dinâmica histórica do desenvolvimento do indivíduo. “O diagnóstico explicativo [...] requer uma relação necessária entre os dados empíricos e uma explicação resultante da reflexão a partir destes dados e relações”. O conceito de zona de desenvolvimento iminente dá os fundamentos para construir o diagnóstico explicativo, culminando em ações a serem desenvolvidas posteriormente em prol do indivíduo que está sendo avaliado (Calejon, 2005, p. 187).

A Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) procura superar a visão médica, propondo que:

---

<sup>7</sup> Atualmente usa-se o termo *Zona de Desenvolvimento Iminente* (ZDI), que segundo Prestes (2013, p. 300), é o termo que melhor elucida o que Vigotski chamava primariamente de *Zona Blijaichego Razvitia*. Atuar na ZDI, significa ir além do que a criança/indivíduo já sabe, mediando através do adulto e colegas, a criação desta zona que, “[...] põe em movimento uma série de processos internos de desenvolvimento que são possíveis na esfera da relação com outras pessoas, mas que, ao percorrerem essa marcha orientada para o sentido interno, tornam-se patrimônio da criança”.

A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação (Brasil, 2015, Art. 2º, § 1º).

A visão biopsicossocial da deficiência avança para uma mudança conceitual.

Para o modelo social, o reconhecimento da deficiência se orienta ao acesso a direitos e promoção da justiça social, pois as estruturas sociais excludentes, construídas sob a expectativa da normalidade e pouco sensíveis à diversidade, se configuram como causa da deficiência. Assim, prevenir deficiências ou repará-las diz respeito ao enfrentamento de tais desigualdades. Uma sociedade inclusiva acolhe a pluralidade de formas de existir na interseccionalidade dos marcadores constitutivos dos sujeitos (Primo, 2023, p. 13).

Os familiares, os cuidadores, assim como os primeiros professores, têm um papel fundamental na identificação de possíveis sinais do TEA. Acolher esta criança precocemente e numa abordagem coerente e planejada, pode fazer a diferença para o seu desenvolvimento psíquico.

[...] a qualidade da experiência precoce pode prover informações essenciais ao desenvolvimento normal, e os efeitos dos fatores de risco são mais acentuados nesses primeiros anos da vida infantil, não somente pela elevada vulnerabilidade dos sujeitos em seu processo desenvolvimental, mas também pelo efeito cumulativo desses fatores ao longo do desenvolvimento, impedindo que a criança alcance seu potencial pleno de desenvolvimento (Santos; Santos, 2020, p. 112).

No âmbito educacional, para que o professor, desde a Educação Infantil, consiga ser um agente transformador, é fundamental que haja investimentos para sua formação. Nos moldes atuais, este professor não está preparado para receber o aluno com TEA, embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tenha como objetivo investir na “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão [...]” (MEC, 2008, pg. 14).

Assim, diante de tudo que já foi exposto indaga-se, “Quais as possibilidades, através de um processo de formação continuada, de contribuir para a humanização e emancipação de professores que atendem a criança com diagnóstico de TEA?”

Buscando responder a essa questão, este estudo teve por objetivo principal, analisar os desdobramentos de um processo de formação continuada, fundamentado na perspectiva histórico-cultural, visando ampliar a emancipação de professores de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

Seus objetivos específicos foram: Analisar quais as contribuições da perspectiva histórico-cultural para o processo de humanização e emancipação de crianças e adultos; Identificar nas pesquisas apoiadas na perspectiva histórico-cultural, nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos CAPES e LILACS, as contribuições para a compreensão de processos de formação docente; Analisar o impacto da formação continuada na prática do professor que atende crianças com diagnóstico de TEA.

Inicialmente é importante entender o significado de emancipação humana e humanização, sob a perspectiva histórico-cultural.

A emancipação humana é o processo pelo qual indivíduos ou grupos de pessoas ganham maior autonomia e controle sobre suas vidas, e adquirem suporte teórico para compreender as contradições sociais, desvelando o aparente. Os contextos envolvidos são os sociais, políticos, econômicos e culturais. A busca da emancipação humana visa, portanto, criar condições para que todas as pessoas possam exercer seu potencial máximo e participar plenamente da sociedade, promovendo a liberdade pessoal e a dignidade humana, objetivando democratizar o acesso à educação, à saúde, a condições dignas de sobrevivência.

Portanto, ao se considerar a educação como mediação no processo de emancipação humana, ao mesmo tempo em que promove a emancipação é um dos objetivos da educação. Poder-se-ia dizer que ela, corresponde à apropriação de fato de uma teoria que possibilite o desvelamento das contradições sociais, e sua aplicação na prática pedagógica dialeticamente, conseguindo entrever além do cotidiano, e trabalhar de forma a promover o desenvolvimento psíquico integral de seus alunos, possibilitando-lhes pensarem teoricamente, superando o pensamento empírico.

Entender a educação como mediação no processo de emancipação humana pressupõe a compreensão de que o homem se constitui, dialeticamente, a partir de atividades humanas que se objetivam pelo processo de comunicação nas relações interpessoais, entre sujeitos com diferentes níveis de domínio da cultura, entendida como produção histórica elaborada pelo conjunto dos homens, e que tem como

finalidade a promoção do humano no homem (Bernardes, 2010, p. 293).

No processo de humanização, o trabalho tem um papel fundamental. Por meio dele, as transformações do homem e da natureza foram provocadas historicamente pela produção de instrumentos e pela criação dos signos, o que permite afirmar que o desenvolvimento humano está centrado na atividade do trabalho (Leontiev, 2004).

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social do trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; e em segundo lugar às leis sócio-históricas que refinam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (Leontiev, 2004. p.281).

Leontiev destaca, portanto, que o trabalho é imprescindível para a constituição humana e acentua a relação dialética entre a transformação social decorrente do trabalho e a conseqüente transformação humana. Neste sentido, o trabalho educativo visa à produção direta e indireta das conquistas alcançadas no processo de desenvolvimento dos grupos humanos, conquistas essas, tanto sociais quanto pessoais.

Saviani (1985) reitera que o acesso aos conhecimentos e aos elementos culturais produzidos pela humanidade precisam ser assimilados pelos sujeitos como condição para que se tornem humanos, ao mesmo tempo em que, nesse processo, os homens transformam o contexto em que se inserem.

Visto todas essas questões, para a consecução dos objetivos desta tese, desenvolveu-se uma pesquisa de campo, paralelamente à pesquisa bibliográfica, envolvendo um projeto de formação pedagógica, voltado aos professores que atuavam no ano de 2021 e 2022 na Clínica-Escola CETEA, instituição integrante da rede municipal de ensino de Cascavel (PR). A formação continuada envolveu as seguintes etapas: I – Planejamento e execução de um processo de formação continuada com encontros presenciais, aulas com exposição dialogada e indicação de tarefas desenvolvidas pelos professores no cotidiano pedagógico, em turmas formadas por alunos com diagnóstico de TEA, com ou sem comorbidades e com necessidades educativas especiais; II – Acompanhamento ao longo do curso por meio da análise das tarefas individuais desenvolvidas e discussões coletivas nos encontros presenciais; III – Acompanhamento pós-curso por meio da transcrição do registro

gravado relativo à participação docente, avaliando o processo formativo, em um grupo focal.

A Clínica-Escola do Transtorno do Espectro Autista<sup>8</sup> – Juditha Paludo Zanuzzo, localizada no município de Cascavel – PR, é uma escola municipal inaugurada em junho de 2020, e seu nome é uma homenagem à professora Juditha, que trabalhou durante sua vida profissional na inclusão de alunos com deficiência nas redes de ensino onde atuou. A escola iniciou suas atividades com o nível 5 da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental I, previstos no Projeto Político Pedagógico da CETEA.

Trata-se da primeira Clínica-Escola para o TEA do Paraná, e tem por objetivo, segundo o Decreto Municipal Nº 15.239:

“I - Promover a escolarização das Pessoas com TEA para inclusão ou permanência na Rede Regular de Ensino. II – Atender integralmente às necessidades de saúde da Pessoa com TEA, objetivando o atendimento precoce e multiprofissionais (*sic*) do indivíduo” (Paraná, 2020, Art. 4º).

As áreas de atuação previstas da CETEA são: médica, pedagógica, psicológica, fonoaudiológica, fisioterapêutica, de terapia ocupacional, nutricional, assistencial e de musicoterapia, serviços estes, que estavam em implantação no momento da pesquisa.

A escola CETEA é voltada exclusivamente aos indivíduos com TEA, sendo que só recebe alunos com diagnóstico clínico. Os alunos com TEA aos quais a escola comum municipal entende ser necessário um apoio mais específico, são encaminhados para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), avaliados por uma equipe multidisciplinar e com a concordância dos pais, são direcionados a mudar da sua escola de origem, passando a estudar na CETEA. Os pais ou responsáveis também podem solicitar vaga na escola CETEA, e da mesma forma que acontece no processo anterior, o aluno passa por uma avaliação com equipe especializada, sinalizando se ela pode ingressar na CETEA.

Em relação à clínica, além dos atendimentos aos alunos da CETEA (que a frequentam em seu contraturno escolar), ela recebe pacientes encaminhados pela

---

<sup>8</sup> As informações referentes à CETEA são provenientes do Projeto Político Pedagógico da escola, assim como informações colhidas no campo de pesquisa com professores e coordenadores da Instituição.

Secretaria Municipal de Saúde, mediante vaga. Durante o ano de 2021 e 2022, no qual foi desenvolvida a presente pesquisa, poucos serviços estavam ativos na clínica. Um fato que chamou atenção, foi que, embora o currículo da parte pedagógica seja embasado na THC, a parte clínica atua numa visão estritamente biologizante, com a contratação inclusive de profissionais com formação em *Applied Behavior Analysis* (ABA), demonstrando que realmente não há uma coerência de teorias entre clínica e escola<sup>9</sup>.

No decorrer do processo de escolarização, os alunos são preparados pelos professores para retornarem à escola comum. No ano de 2021, dois alunos retornaram, e em 2022, uma aluna.

Ao findar o Ensino Fundamental I, o aluno retorna para a escola comum e é solicitado ao Estado<sup>10</sup> um Professor de Atendimento Educacional Especializado para auxiliá-lo a partir de então. A exemplo das demais escolas municipais, há poucas retenções de ano, ou seja, praticamente todos ao final do ano letivo passam para ano seguinte.

Aqui levantam-se algumas questões. Esse aluno aprende? Esse aluno é de fato alfabetizado? Esse aluno tem condições de mudar de ano escolar? Uma escola especial é capaz de ensinar mais este aluno do que a escola comum?

De antemão pode-se dizer que, ao restringir o acesso a esta escola somente a alunos com diagnóstico de TEA, sua proposta pedagógica caminha na contramão dos conceitos vigotskianos, uma vez que se está afastando essas crianças do convívio com as demais e do conceito de inclusão adotado no Brasil.

Vigotski (2022, p. 92) relata que:

[...] nossa escola especial distingue-se pelo defeito fundamental de enclausurar seu educando [...] no estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, isolado e fechado, no qual tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo gira em torno da deficiência corporal e não incorpora o educando à verdadeira vida. Nossa escola especial, em lugar de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente, nessa criança, hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a esses

---

<sup>9</sup> A presente pesquisa não teve o objetivo de investigar a parte clínica. O campo de pesquisa solicitado para a coleta de dados foi somente a escola, e embora clínica e escola estejam no mesmo espaço físico, são independentes uma da outra.

<sup>10</sup> A solicitação é feita para o Estado e não para o Município, pois a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I são administrados pelo Município em questão e o Ensino Fundamental II e Ensino Médio são administrados pelo Estado do Paraná.

defeitos, não só se paralisa a educação geral da criança, mas também sua aprendizagem especial, às vezes, reduz-se a zero.

Todas as questões levantadas nesta Introdução, serão aprofundadas no decorrer desta pesquisa. Assim, para dar subsídios teóricos ao estudo e defender a tese proposta, definiram-se cinco capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. Os capítulos serão expostos sucintamente na sequência.

Desta forma, o Capítulo 1 traz a concepção de sujeito enquanto ser sociocultural, fundamentadas na THC, correlacionando com a deficiência. Além disso, o capítulo traz alguns aspectos da educação inclusiva em Vigotski. Foi preciso compreender o ser humano nesta perspectiva teórica, para assim desenvolver os instrumentos de pesquisa e fazer o confronto dos resultados.

No Capítulo 2, explicitou-se a periodização do desenvolvimento psíquico na perspectiva da THC, assim como foram abordados aspectos fundamentais para a organização do processo pedagógico para alunos com deficiências, de forma a promover a educação inclusiva. Compreender esse processo de desenvolvimento norteia o professor para o trabalho pedagógico, no caso desta pesquisa, para com os alunos com diagnóstico de TEA.

Com o objetivo de trazer pesquisas recentes, apoiadas na perspectiva histórico-cultural, sobre a formação de professores que atendem o aluno com TEA, o Capítulo 3 apresenta o estado do conhecimento da temática deste estudo. A partir de 22 estudos, chegou-se a três categorias, “Processo de Ensino-aprendizagem”, “Formação Docente” e “Atividade-Guia”, que são apresentadas e discutidas no referido capítulo e que serviram de base para a elaboração dos resultados, apresentados no Capítulo 5. Este, por sua vez, além de discutir as categorias, traz observações do campo da pesquisa.

O Capítulo 4, traz o caminho metodológico percorrido no estudo de campo e caracterização da amostra.

Ao final da pesquisa observou-se um avanço no pensamento teórico do professor no decorrer do processo formativo, trazendo elementos da teoria para fundamentar a prática, demonstrando uma maior compreensão e conseqüentemente maior clareza de sua responsabilidade com o todo do processo de ensino-aprendizagem de seu aluno, ampliando a concepção inicial, principalmente restrita às condições do TEA.

## 1. SUJEITO ENQUANTO SER SOCIOCULTURAL – CORRELAÇÕES COM A DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM VIGOTSKI

Este capítulo tem por objetivo estabelecer correlações entre a deficiência e a concepção de homem/sujeito na perspectiva da THC e trazer alguns aspectos da educação inclusiva.

A perspectiva sociocultural considera que o ser humano nasce com características biológicas próprias, mas é na interação com o outro que o processo de humanização se concretiza. O sujeito com deficiência é visto em Vigotski (2011) como aquele que deve ser incluído nesse processo, com foco em suas potencialidades e não em seus defeitos.

O impedimento ao desenvolvimento pleno da pessoa com deficiência não é causado pela deficiência em si, mas pelas barreiras sociais a ela impostas. Não se trata apenas de barreiras físicas como escadas ou acesso ao transporte - as quais também são importantes -, trata-se de barreiras sociais, decorrentes de preconceitos historicamente ancorados em uma concepção biologizante do desenvolvimento humano, as quais cerceiam a aprendizagem e o desenvolvimento ao invés de promovê-lo.

Essa postura, correspondente à visão biologizante do desenvolvimento humano, é denominada inatista, na medida em que considera que o homem amadurece de acordo com o avanço da idade cronológica.

Para entender melhor a fala de Vigotski, é importante elucidar o caminho percorrido por ele à luz de sua época, na compreensão da *relação entre aprendizagem e desenvolvimento*. Para isto, ele agrupa em três categorias fundamentais esta relação:

“O primeiro tipo de soluções propostas parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem”. Aprendizagem e desenvolvimento seriam processos paralelos, e a aprendizagem não participaria do desenvolvimento. Como consequência dessa concepção, não se poderia ensinar à criança algo que ela não estaria “pronta” para aprender, porque a aprendizagem não poderia adiantar-se ao desenvolvimento. Essa concepção, segundo Vigotski, não permite que se cogite sobre o papel que a aprendizagem exerce sobre o desenvolvimento, uma vez que para o autor, o desenvolvimento é um pressuposto da aprendizagem (Vigotski, 2010, p. 103, grifo do autor).

“Nesse sentido, o desenvolvimento humano resumir-se-ia a um processo de amadurecimento meramente biológico, movido pelas forças e pelas transformações internas do organismo” (Asbahr; Nascimento, 2013, p. 418).

Nessa perspectiva, entende-se a deficiência física, mental, intelectual e/ou sensorial como uma barreira em si, a qual impediria o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

A segunda categoria de concepções referente à relação entre aprendizagem e desenvolvimento considera que *aprendizagem é desenvolvimento*. Assim, à medida em que o sujeito estabelece ligações entre estímulos e respostas, ele amplia seu conhecimento e, portanto, desenvolve-se. O desenvolvimento e a aprendizagem resumem-se a um processo de condicionamento. Nessa perspectiva, desconsidera-se o aluno como um ser historicamente datado e determinado por suas condições concretas de existência. À semelhança do primeiro, neste segundo grupo, aprendizagem e desenvolvimento são processos paralelos, porque a cada nova aprendizagem corresponde um desenvolvimento, porém constituem-se em processos sincronizados e simultâneos (Vigotski, 2010).

Trata-se, assim, de uma inversão, dentro da mesma concepção determinista do desenvolvimento humano; os ambientalistas negam o determinismo biológico dado pela teoria inatista para afirmarem o determinismo ambiental no desenvolvimento do homem (Asbahr; Nascimento, 2013, p. 419).

Na terceira categoria de análise, *o desenvolvimento é produto da maturação e da aprendizagem*. Vigotski considera que as teorias deste grupo distinguem a maturação, enquanto processo biológico do desenvolvimento, ainda que o desenvolvimento seja considerado independente da aprendizagem. Destaca três pontos nessa categoria: 1) os dois pontos de vista anteriores têm pontos em comum; 2) o desenvolvimento é produto de dois processos fundamentais: “o processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, o processo de maturação e fá-lo avançar até certo grau”; 3) amplia-se a contribuição da aprendizagem no desenvolvimento da criança. E, cada conteúdo ensinado teria “sua importância concreta no desenvolvimento mental geral da criança”. Destaca-se aqui o papel das disciplinas formais no desenvolvimento do raciocínio infantil. Vigotski questiona o valor dessa concepção por *prescindir do valor real de cada disciplina*, pois o

aperfeiçoamento de uma função intelectual influi sobre o desenvolvimento de outra, apenas quando ambas envolvem situações que têm elementos em comum (Vigotski, 2010, p. 106). Como esclarecem Asbahr e Nascimento (2013, p. 419), nesse terceiro grupo, “O desenvolvimento, porém, continua expressando um âmbito mais amplo do que a aprendizagem [...]”.

Vigotski propõe então uma quarta categoria, segundo a qual aprendizagem e desenvolvimento já estão em consonância desde os primeiros dias de vida da criança. Ao buscar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski sugere que se considere ao menos dois níveis de desenvolvimento: “o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial” (Vigotski, 2010, p.113).

O nível de desenvolvimento efetivo refere-se ao que a criança já atingiu. E seu desenvolvimento potencial pode ser avaliado pela “diferença entre o nível de tarefas realizáveis com auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente.” Dessa forma, compreende-se com Vigotski, que a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento (Vigotski, 2010, p.112).

Cabe, assim, à educação escolar, o importante papel de planejar atividades que promovam neoformações psíquicas, possibilitando a apropriação pelos alunos dos conhecimentos científicos e da cultura.

Dessa forma, a igualdade de oportunidades para a população mundial, propugnada por organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), torna-se crucial quando se discute a Educação Especial. E, de maneira geral com relação à Educação Especial, a legislação brasileira ratifica as posições desses organismos internacionais, ao discutir a saúde e a educação das pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais (NEE).

Dadas as condições concretas inerentes ao modo de produção capitalista, essa igualdade de oportunidades não é real, sendo que as riquezas tanto materiais quanto culturais acabam se concentrando nas mãos da classe dominante, gerando a desigualdade de oportunidades (Marx, 2011).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, no que diz respeito à Educação, em seu Art. 205, a estabelece como direito de todos sendo de responsabilidade do Estado e da família. Este mesmo artigo coloca que a sociedade deve colaborar para a promoção e incentivo da educação a todo brasileiro, visando seu integral

desenvolvimento, bem como preparando-o para o trabalho e o exercício de sua cidadania (Brasil, 1988).

Nesse sentido, o Art. 206 institui que o ensino deverá ocorrer com igualdade de oportunidades para que além do acesso, o sujeito permaneça na escola, a qual deve efetivar a Educação Especial, garantindo “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, conforme especificado no Art. 208, Inciso III (Brasil, 1988).

Cumprir destacar ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996 que normatiza a educação brasileira respeitando os princípios da Constituição Federal e, dispõe sobre a Educação Especial:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, Cap. V, Art. 59).

A LDB 9394/1996 estabelece que os sistemas de ensino devem organizar-se, do ponto de vista pedagógico, para possibilitar o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência/NEE no sistema regular de ensino, pois a escola é para todos, todos devem ter o direito de nela serem incluídos, tendo suas necessidades individuais atendidas (Brasil, 1996).

Na mesma direção, o Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, determina que em território brasileiro “serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém” o que ficou acordado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo que foram assinados em Nova York, em reunião organizada pela ONU em 30 de março de 2007 (Brasil, 2009, Art. 1º).

Essa discussão amplia-se com a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua

participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, Art. 2º).

Enfim, há um respaldo legal no sentido de que, no Brasil, a pessoa com deficiência tenha as condições educacionais necessárias que lhe permitam, integrada às escolas comuns, aprender e, portanto, desenvolver-se. No entanto as pesquisas, principalmente com respaldo na THC, têm revelado as condições precárias de infraestrutura escolar, agravadas pelas atuais medidas que vêm sendo implementadas pelo Estado, principalmente nesta transição entre a segunda e a terceira década do século XXI, solapando a carreira docente e a área da Educação no cenário nacional.

Entenda-se, aqui, medidas restritivas como a efetivação de políticas educacionais voltadas à não estabilidade na contratação do trabalho do professor e a insuficiente oferta de formação continuada dificultando-lhe apropriar-se da fundamentação teórica necessária ao trabalho pedagógico. Essas medidas restritivas têm obstaculizado que o trabalho pedagógico, envolvendo ou não alunos com deficiência/NEE, ocorra com a qualidade necessária (Prause, 2020; Stepanha, 2017; Vieira, 2020).

As condições de trabalho do professor também devem ser colocadas em relevo. Segundo Jacomini e Penna (2016) no Brasil há uma desvalorização tanto política quanto social do professor. Baixa remuneração, jornada de trabalho excessiva com poucas horas de apoio à docência, contratos precários e falta de planos de carreira, são algumas das importantes pautas para a maior valorização do professor.

Há, portanto, um grande desafio, na busca de efetivar políticas públicas que possibilitem à escola cumprir seu papel social, permitindo a todos que a ela chegam, a apropriação dos conhecimentos científicos necessários a uma aprendizagem que promova o desenvolvimento dos alunos, e em especial criando condições para inserir o sujeito com deficiência na sociedade em geral.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo 2022 revelou que cerca de 18,6 milhões de pessoas (com dois anos ou mais de idade), aproximadamente 9% da população, declarou ter algum grau de dificuldade visual, auditiva ou motora, ou possuir alguma deficiência mental ou intelectual. Outro dado importante trazido pelo último censo, foi que a taxa de analfabetismo para pessoas com deficiência é quase quatro vezes maior do que para as pessoas sem deficiência,

ou seja, 19,5% para pessoas com deficiência e 4,1% para pessoas sem deficiência (IBGE, 2023).

A inclusão da pessoa com deficiência exige que se criem ações para a acessibilidade: desenho universal<sup>11</sup>; ajuda técnica; minimização de barreiras, sejam arquitetônicas/urbanísticas, nos transportes, nas tecnologias ou atitudinais; ampliar formas de comunicação, adaptação, mobilidade e moradia; bem como de preparo pessoal e profissional para atendimento e apoio educacional (Brasil, 2015, Art. 3º).

Porém, um aspecto fundamental na perspectiva da inclusão refere-se à concepção de homem que permeia a sociedade. A concepção sociocultural considera que o homem é constituído e se constitui, a partir da interação social com os demais seres de sua espécie, datado e situado historicamente.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só se apropriando delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (Leontiev, 2004, p. 301).

Gramsci (2001, p. 62), neste sentido, menciona que:

Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “actual” à sua época.

Desta forma, para compreender melhor o sujeito enquanto ser sociocultural, segue-se trazendo a concepção a respeito, embasada pela THC.

### 1.1. O SUJEITO ENQUANTO SER SOCIOCULTURAL

De acordo com Darwin, o homem originou-se no mundo animal e a partir dessa origem, é produto de uma evolução gradual tornando-se qualitativamente diferente

---

<sup>11</sup> Concepção de produtos, ambientes, programas, serviços e tecnologias de uso universal, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação.

dos demais animais. Esta teoria também foi sustentada posteriormente pela anatomia comparada, pela paleontologia, embriologia e pela antropologia (Leontiev, 2004).

Entretanto, a ciência progressista, em outra direção, considera que não se trata de um processo evolutivo natural, e parte da ideia de que o homem é um ser de natureza social. Tudo o que nele tem de humano advém da vida em sociedade, a qual possibilita a apropriação da cultura criada pela humanidade. Engels foi um dos precursores a dizer que o homem se diferenciou do animal, em um lento processo de hominização<sup>12</sup>, durante milhões de anos, até passar a viver numa sociedade organizada, com base no trabalho (Leontiev, 2004).

Nessa perspectiva, considera-se que a organização social decorrente do trabalho humano, estabeleceu o início da espécie *Homo Sapiens*, correspondente ao homem moderno. Sua rápida evolução histórica - contrastando com sua lenta evolução biológica - vem sendo intensivamente marcada por um processo de humanização, cuja evolução é regida por leis sócio-históricas (Leontiev, 2004).

Biologicamente, desde o surgimento do *Homo sapiens*, não ocorreram grandes mudanças genéticas. No entanto, do ponto de vista social, a evolução foi progressiva e rápida. Isto significa que a espécie humana atual já possui, do ponto de vista biológico, tudo que precisa para seu desenvolvimento sócio-histórico (Leontiev, 2004). O que vai distinguir e estabelecer diferenças entre os homens pouco depende de aspectos biológicos e inatos.

O documento *Sustainable Development Report*, que é um relatório que compara todos os diferentes países, na edição de 2020, ressalta diferenças gritantes quanto aos aspectos fundamentais para que o ser humano viva com dignidade. Portanto, se as diferenças biológicas entre os homens são insignificantes, as diferenças constatadas decorrem de suas relações sociais, e mais precisamente do lugar em que os homens se inserem nas relações de produção, o que lhes possibilitará ou negará o acesso às aquisições culturais da humanidade, assim como aos direitos

---

<sup>12</sup> Segundo a paleoantropologia a hominização aconteceu em estádios durante cerca de 20 milhões de anos. Esse processo envolveu transformações genéticas de hominídeos, animais bípedes que viviam em grupos e usavam utensílios rudimentares, mantendo uma comunicação muito primitiva. Porém, gradativamente esses seres começaram a fabricar instrumentos e a se organizarem em uma forma bem primária de trabalho em sociedade, o que exigiu uma comunicação rudimentar. Considera-se que o trabalho coletivo marca o início da espécie humana, e das novas necessidades sociais decorrem algumas alterações anatômicas (formato do cérebro, mãos e órgãos do sentido) (Leontiev, 2004).

básicos de moradia, saúde e educação, os quais deveriam estar garantidos a todos os seres humanos (Sachs *et al.*,2020).

Nesse processo de evolução, destaca-se, em relação aos outros animais, a capacidade do homem de acumulação histórica. Ao utilizar um instrumento, por exemplo, instintivamente o animal o usa e o abandona, nesse uso não há processos de aquisição ou de acumulação de conhecimentos. Assim, entre os animais não há trabalho no sentido histórico.

O homem coletivamente produz e carrega sua história, ao criar, transformar e agregar propriedades aos instrumentos. Também os instrumentos carregam e sintetizam sua própria história, bem como coletivamente, as ações e operações que envolvem sua utilização. E, mais, o homem propicia às novas gerações a aquisição dessa história, transmitindo-a por meio da realização das atividades coletivas que constituem o trabalho. Ombreadas às gerações anteriores, essas novas gerações dão ao instrumento novas propriedades, e assim acontece a evolução, o aprimoramento, e faz-se a história humana. Os movimentos humanos naturais instintivos, reorganizam-se gradativamente, e assim, formam-se faculdades ou funções psicológicas superiores (FPS), distintas daquelas dos animais (Leontiev, 2004).

Na relação com o mundo, o funcionamento dos órgãos dos sentidos, os pensamentos, os sentimentos, a vontade, o amor, toda a individualidade, são órgãos sociais, e envolvem uma apropriação da realidade, a qual decorre da necessidade humana de transformá-la pelo trabalho, para sobreviver (Marx, 2004).

O trabalho faz do homem um ser não apenas natural e objetivo, mas um ser natural humano, um ser universal, genérico, distinguindo-o do animal. Pode-se afirmar com Marx (2011, p. 102) que o trabalho “[...] é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”.

Ao considerar o trabalho como mediador do metabolismo entre o homem e a natureza, Marx postula que tanto o trabalho modifica a natureza, quanto modifica o próprio homem.

O processo de trabalho, [...] em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por

consequente, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais (Marx, 2011, p. 192).

E Leontiev (2004, p. 284), acrescenta:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando do trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões específicas humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

Com base no trabalho, o ser humano cria os primeiros elementos de uma visão do mundo livre da magia, equilibrando a ordem social e a natural, e dando o primeiro passo para o desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética sobre o mundo, para a compreensão da atualidade como síntese de todas as gerações que passaram, projetando-se para o futuro em um movimento de vir a ser (Gramsci, 2001).

A atividade consciente do homem muito difere do comportamento mecânico e automático dos animais, e sintetiza-se em três traços fundamentais apontados por Luria (1999):

O primeiro traço corresponde ao fato de a atividade consciente do homem não estar obrigatoriamente ligada a motivos animais e sim regida por necessidades complexas, chamadas de “superiores” ou “intelectuais”. Trata-se de necessidades cognitivas, voltadas à aquisição de novos conhecimentos, além da necessidade de comunicação e de ser útil à sociedade.

O segundo traço é que o homem é capaz de refletir sobre as condições do meio de forma mais profunda do que o animal. Enquanto o animal restringe-se à impressão imediata, o homem pode abstrair a partir da impressão imediata e interpretá-la.

O terceiro traço refere-se ao fato de que, enquanto o comportamento animal tem apenas duas fontes, a hereditariedade e o resultado da experiência individual, a atividade consciente do homem tem uma terceira: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem forma-se por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e é transmissível no processo de aprendizagem.

Portanto, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as peculiaridades que diferenciam a atividade consciente do homem do comportamento dos animais, decorrem do trabalho social, o qual é a “[...] forma inicial de todo tipo de atividade [...]

é a prática histórico-social da raça humana, ou seja, a atividade de trabalho coletiva, adequada, objeto sensorial, transformadora das pessoas” (Davidov, 1988, p. 27).

Por isto 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 (Luria, 1999, p. 75).

O homem, ao preparar seus instrumentos de trabalho, assume um comportamento que dá sentido à sua necessidade imediata, ou seja, para satisfazer a necessidade do alimento, este homem desenvolve o instrumento que matará a vítima, que lhe servirá de alimento. Portanto, a experiência humana envolve um sentido, não se trata somente do imediato e sim de uma simulação do futuro, possibilitando o surgimento da consciência (Leontiev, 2004; Luria, 1999). Ao trabalhar coletivamente, a consciência permite cotejar as demandas sociais aos recursos pessoais, ou as necessidades a serem satisfeitas à sua consecução, e readequar as ações e operações se necessário for, para alcançar os objetivos, que antes do processo já estão representados no pensamento.

A consciência envolve a capacidade de complexificar o comportamento, por meio da experiência anterior, articulada à ação presente, objetivando o resultado futuro, superando e às vezes até se opondo aos motivos biológicos (Luria, 1999). Decorre do desenvolvimento das outras FPS como a atenção, a memória, a linguagem e o pensamento, enfim a consciência depende do desenvolvimento do arcabouço psíquico que permite ao ser humano relacionar-se com os outros homens, ao realizar o trabalho coletivo.

Essas funções psicológicas, de início, são biológicas (percepção, atenção involuntária, memória imediata). Mas, com a experiência, na medida em que interage socialmente, o ser humano vai se apropriando da linguagem que circula em seu grupo social, aprendendo a prestar atenção nos elementos que seu grupo percebe. Memoriza suas ações e operações e denomina os instrumentos que utiliza. Enfim, sobre uma base biológica, a partir da interação social essas funções psicológicas desenvolvem-se por meio da internalização, processo que segundo Leontiev (2004), consiste na reconstrução interna das ações e operações externas humanas.

Assim, conforme os homens desenvolvem suas atividades, envolvendo tarefas, ações e operações, os signos e as palavras ditas e ouvidas são internalizados, funcionando como mediadores, representando essas ações e operações.

É por meio desse processo de internalização, na interação com o outro e compreendendo seu papel na sociedade que o homem se “humaniza”. É através da internalização das atividades sociais, e reciprocamente da apropriação das FPS historicamente desenvolvidas, que o homem dá seu grande salto qualitativo. E desse processo resultam, gradativamente, a consciência e a autorregulação da vontade, que irão coordenar todas as outras funções psíquicas.

Ressalta-se, portanto, que, em princípio, a consciência é social e dialeticamente individual, ou seja, a consciência individual do ser humano é resultado da apropriação das normas, dos conhecimentos, da linguagem e do pensamento, enfim do conjunto das funções psíquicas que circulam na relação com os outros seres humanos com os quais interage.

E, ao analisar se suas ações o estão conduzindo ao objetivo que a atividade laboral exige, o ser humano o faz com esse arcabouço que se apropriou. Nesse processo, sua consciência permite cotejar as demandas da sociedade às suas condições para atendê-las, o que o move na busca dos objetos/ações necessárias para satisfazê-las.

Para explicar o desenvolvimento psíquico humano, Leontiev (2010, p. 64) traz o conceito de atividade dominante, que corresponde àquela “na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados [...]”. Dela “[...] dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas [...] observadas em um certo período de desenvolvimento”.

Conforme se alteram as condições históricas concretas de vida do homem, novas demandas lhe são colocadas pela realidade com a qual se defronta, exigindo-lhe novas ações e operações para atendê-las, ou seja, novas atividades. Portanto, são essas condições históricas das quais dependem as atividades humanas que, em última instância, promovem o desenvolvimento.

Leontiev (2010, p. 66) propõe que se analisem “quais as relações que ligam o tipo principal de atividade” que o homem desempenha, ao “verdadeiro lugar que esta atividade ocupa no sistema das relações sociais” para que se possa compreender o desenvolvimento psíquico.

Quando o lugar que a atividade ocupa no mundo das relações humanas, principalmente de trabalho, “não corresponde às suas potencialidades, a criança se esforça para modificá-lo”, o que vai promovendo seu desenvolvimento. E Leontiev esclarece que quando, “surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida”, “sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (Leontiev, 2010, p. 66).

O mesmo processo ocorre em qualquer fase da vida. Quando o lugar que o homem ocupa no trabalho não corresponde às suas potencialidades, esse homem se esforça para modificá-lo, o que vai promovendo seu desenvolvimento.

Entretanto, muitas vezes, essa contradição explícita entre o modo de vida do homem e suas potencialidades não pode ser amenizada pela possibilidade de novos desafios em seu trabalho, ou mesmo por um novo trabalho mais adequado às suas possibilidades. Nesse caso, geram-se crises, pois, embora já tenha superado este modo de vida, as condições concretas de suas relações de trabalho não lhe possibilitam trocar de atividade.

Novas atividades demandarão avanços no funcionamento psíquico, exigindo que o ser humano se aproprie de novas palavras, novos termos a serem memorizados, novos movimentos a serem aprendidos, novos aspectos da realidade a serem percebidos e compreendidos. Enfim, o trabalho que o homem desempenha, que se articula às condições históricas concretas de sua vida, promove seu desenvolvimento, sua humanização, que corresponde à sua apropriação da cultura que a humanidade vem produzindo ao longo dos séculos (Leontiev, 2004).

Vale ressaltar que na sociedade capitalista, o desenvolvimento do indivíduo nem sempre é motivado pelo significado maior daquele trabalho e sim pelo salário que é fruto do trabalho desempenhado. Desta forma, conforme Leontiev (2004, p. 131):

A tecelagem tem, portanto, para o operário a significação objetiva de tecelagem, a fiação de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que tem para ele as ações de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que o produziu.

Seguindo na perspectiva do homem como um ser social, muitos autores trazem suas contribuições:

Sustentada pelo *prefácio de 1859* – Para a crítica da economia política – de Marx, a concepção de homem em Gramsci fornece sólidos fundamentos para uma teoria da personalidade que compreende a constituição do indivíduo enquanto resultante da materialidade dos processos e das relações humanas (Ragazzini, 2017, p. 410).

O sujeito em Vigotski é um ser em constante transformação, apoiado na sua carga genética, tornando-se único em relação ao outro. É na coletividade, nos costumes, informações, valores e objetos de cada sociedade que as concepções de mundo e de si próprio vão se elaborando. O social cria e recria o homem e este por sua vez, tem a capacidade inigualável de construir e reconstruir o social (Freitas *et al.*, 2015).

Entre as instituições sociais, destaca-se em especial o papel da escola, cuja função é eminentemente educativa. Nela, os conhecimentos científicos básicos necessários à humanização do sujeito para viver na sociedade em que se insere, são organizados sistematicamente, a fim de possibilitar sua apropriação.

Nesse viés, a seguir, apresentam-se alguns elementos para orientar essa inserção do indivíduo com deficiência na escola, os quais, além de fundamentarem as ações e operações do professor envolvendo especificamente o aluno com deficiência/NEE, orientam qualquer trabalho pedagógico escolar.

## 1.2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM VIGOTSKI

Incluir a pessoa com deficiência seja ela física, mental, intelectual ou sensorial, na sociedade, não é uma tarefa fácil. Mesmo que existam políticas de inclusão, elas são relativamente novas e desafiadoras, pois envolvem muitas áreas do conhecimento, como a educação, a cultura, as tecnologias, e as comunicações. E, mais do que tê-las registradas em leis e decretos, as políticas de inclusão exigem aporte financeiro e intenção política de sustentação que as garantam.

Sob a perspectiva apresentada, que considera o homem como um ser *sociocultural*, a criança com deficiência ou com NEE deve ser incluída na sociedade em geral, estimulando-se suas capacidades e não com foco em suas dificuldades.

Vigotski foi um dos precursores da educação inclusiva, ao afirmar que o meio social, e em especial a escola, ao propiciar a aprendizagem, com seus estímulos e desafios, promove o desenvolvimento.

[...] O ensino unicamente é válido quando precede o desenvolvimento. Então desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em estado de amadurecimento e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo (Vigotski, 2001a, p. 243).

Nessa perspectiva, Vigotski critica o trabalho desenvolvido com crianças com deficiência intelectual, apoiado apenas na percepção em detrimento de atividades que exijam a abstração. Ao deixar de lado o pensamento abstrato, a criança “abandonada a si mesma” não poderia desenvolver a capacidade de abstração.

Além disso, no desenvolvimento psíquico de qualquer ser humano, com ou sem deficiência, suas funções psíquicas primeiro estão em seu contexto social, para então serem por ele apropriadas. Dessa forma, Vigotski (2010, p. 114, grifo do autor), ao propor a Lei Fundamental do Desenvolvimento, afirma que:

*Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.*

Essas funções psicológicas primeiro ocorrem no comportamento coletivo, como formas de cooperação com outros seres humanos, e como forma de atender às demandas que a atividade humana exige, por meio da imitação, e, gradativamente vão promovendo a compreensão e apropriação individual das ações e operações realizadas (Vigotski, 2010). Porém, não se trata de uma imitação mecânica e sim de um processo no qual, ao imitar a consecução de uma tarefa, a criança acompanha cognitivamente suas etapas, ou seja, imita com compreensão e aperfeiçoa.

Na verdade, a sociedade é dinâmica, e uma característica vista como inferior hoje, pode sofrer alterações sociais e em outro momento histórico ser considerada como superior. Portanto, embora a deficiência seja colocada como uma inferioridade, por estar assim concebida socialmente (Silva; Menezes; Oliveira, 2013), esta designação é equivocada, pois se trata de uma especificidade no desenvolvimento. Na perspectiva da educação inclusiva, esta criança deve ser incluída na escola, por

não se entender a deficiência como um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. Conviver na diversidade propiciará às crianças envolvidas, pessoa com deficiência ou não, uma rica possibilidade de desenvolvimento.

Assim, Vigotski (2022) considerava a escola especial como uma forma de separar as crianças em grupos de alunos com e sem deficiência, acarretando-lhes danos à formação social e psíquica, por restringir às crianças com deficiência as possibilidades de interagirem com todas as demais crianças.

Esta concepção de Vigotski conduz ao questionamento da proposta da CETEA, na medida em que a escola está aberta apenas para alunos com diagnóstico clínico de autismo.

O processo de inclusão, ou seja, a não segregação é muito importante para possibilitar o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência, uma vez que no processo educativo, o meio, o professor, a criança, devem formar uma unidade indivisível, pois, é nesta indivisibilidade que se constitui a vivência, e é nessa vivência, marcada pela diversidade, que a criança se desenvolve (Mello, 2010). Principalmente na educação escolar, os “processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores têm como fonte a colaboração e a instrução” (Vigotski, 2001a, p. 244). Por colaboração entende-se o trabalho da criança com deficiência ou com NEE, com outra criança capaz de realizar aquela tarefa, ou com o professor nas situações de ensino no coletivo escolar.

No processo de aprendizagem, vários processos internos serão ativados, os quais ocorrem de início em um movimento no qual a criança imita a outra, ou o adulto ao qual observa. Quando esses processos são assimilados/internalizados, tornam-se parte do desenvolvimento independente da criança (Vigotski, 2022).

Portanto, quando a criança com deficiência estiver realizando tarefas escolares com outra criança mais desenvolvida ou com o professor, as ações e operações mentais necessárias à consecução das atividades que vai realizando, podem ser gradativamente apropriadas por essa criança. Vigotski considera esse aspecto essencial no aprendizado infantil de qualquer criança, e especificamente, da criança com deficiência.

Aliado a isso, trabalhar pedagogicamente no que ele chama de ZDI promove o desenvolvimento daquelas funções psicológicas que estão em processo de desenvolvimento.

O ensino seria totalmente inútil se só pudesse utilizar o que já se desenvolveu, se não se constituísse ele próprio em fonte para a aparição de algo novo. Por isso, o ensino é verdadeiramente frutífero quando ocorre dentro dos limites do período que determina a zona de desenvolvimento iminente (Vigotski, 2001a, p. 243).

Assim, Vigotski afirma que o ensino não deve focar naquilo que já foi alcançado pela criança, mas naquilo que está em desenvolvimento, que ainda não se consolidou, nas possibilidades e não nas dificuldades. É na vida social, no acesso aos signos culturais, que as FPS se desenvolvem. Conhecer como a criança, com ou sem deficiência, se apropria do conhecimento, não dando ênfase à deficiência em si, é o mais importante para o seu desenvolvimento (Vigotski, 2022).

A partir dessas importantes contribuições da THC, no capítulo seguinte aprofunda-se a noção de periodização do desenvolvimento psíquico e sua contribuição para o processo pedagógico.

## 2. A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

Considerando que na perspectiva histórico-cultural é pelo trabalho que o homem se desenvolve, na escola o desenvolvimento advém do trabalho pedagógico, ou seja, do modo de organização do ensino. Esse ensino deve ser intencionalmente planejado, buscando promover as FPS do aluno e desenvolver o pensamento teórico, quer ele tenha ou não alguma deficiência ou NEE.

Vigotski entendia que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve grupos de fenômenos que inicialmente parecem totalmente distintos, mas na realidade estão completamente unidos. É preciso fazer distinção entre os meios externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos) e o processo de desenvolvimento das funções. Enquanto os primeiros se referem às ferramentas *materiais* e *simbólicas* que produziram as transformações psíquicas (fala, escrita, cálculo, desenho etc.), os últimos se referem às *funções específicas*, como memória, percepção, atenção e pensamento conceitual, que se transformam valendo-se dos primeiros (Tuleski; Eidt, 2020, p. 62, grifo das autoras).

A criança nasce imersa em um contexto cultural, com seus signos (instrumentos simbólicos) e instrumentos materiais, considerados como meios externos de desenvolvimento. Esses meios externos irão, no processo de interação social, possibilitar o desenvolvimento de suas funções psíquicas internas, constituindo um amálgama com suas funções biológicas inatas, distinguindo o desenvolvimento humano do desenvolvimento dos outros animais.

O local por excelência do desenvolvimento dessas FPS é a escola, por trabalhar os conceitos teóricos sistematizados, uma vez que a criança chega à escola com vários conceitos empíricos. Segundo Davidov (1987) é necessário criar nas crianças dos primeiros anos escolares uma relação especial entre a realidade e o pensamento teórico. Para isto é fundamental uma mudança da forma em que se apresenta a escola, ou seja, nos seus conteúdos e métodos de ensino tradicionais, que cultivam o pensamento empírico em detrimento do pensamento teórico.

Davidov (1987) relata que durante cerca de vinte anos um grupo de pesquisadores russos investigou os motivos pelos quais havia um déficit entre o potencial dos alunos e o nível efetivo de desenvolvimento por eles apresentado na escola. Com base nessas investigações, um dos aspectos ressaltados refere-se à

importância do desenvolvimento de níveis mais elevados de generalização teórica, constituindo o que foi denominado de pensamento teórico.

Davidov (1987, p. 154, tradução nossa), trabalhando com alunos do segundo ano que executavam tarefas com material que lhes era desconhecido, verificou que esses alunos, “[...] analisaram autonomamente os dados da tarefa, separados em conexões essenciais e, em seguida abordaram cada tarefa como uma variante particular daquela que havia sido resolvida inicialmente por meios teóricos”.

A análise dos resultados revelou que os alunos que trabalharam de acordo com os programas da escola tradicional russa, realizaram as tarefas de forma empírica, ou seja, por comparação e separação. Entretanto, há um movimento dialético entre o pensamento teórico e o pensamento empírico que é importante que o professor considere no processo pedagógico (Davidov, 1987).

Para compreender o resultado dessa pesquisa, é importante esclarecer que no pensamento teórico o modo de formar as abstrações, generalizações e conceitos é diferente do utilizado no pensamento empírico, o qual transita no universo das comparações e observações das propriedades externas dos objetos, conectando a criança com a prática cotidiana do homem, essencial para as atividades rotineiras, mas não suficiente para o pensamento científico.

O pensamento teórico, por sua vez, é baseado na “[...] ação e análise objetiva transformadora que estabelece as relações essenciais no objeto integralmente, em sua forma genética inicial (universal)” (Davidov; Márkova, 1987a, p. 328, tradução nossa).

Tomando por base os conceitos de pensamento empírico e pensamento teórico, pode-se questionar se a escola ao trabalhar privilegiando metodologias expositivas como se observa no cotidiano, tem desenvolvido o pensamento teórico.

Com base na importância crucial do trabalho para o desenvolvimento da humanidade (Marx, 2011), Leontiev propõe a categoria Atividade para explicar o desenvolvimento psíquico. Nesse processo, existem atividades em certos momentos da vida que possibilitam um maior avanço do psiquismo. Estas atividades, denominadas atividades-guia, são as que mais impulsionam o desenvolvimento humano e cada uma marca um período na vida de uma pessoa (Leontiev, 2004).

As atividades-guia acontecem num movimento dinâmico, ou seja, por mais que existam momentos em que uma atividade-guia seja dominante, as anteriores estão incorporadas no momento presente daquela atividade, dialeticamente, assim como

atividades futuras vão se constituindo na atividade presente. Os períodos vão mudando, pois surgem novos motivos e necessidades, estimulando novas aquisições.

Neste sentido, Elkonin (1987, p. 122, tradução nossa) menciona:

A vida da criança em cada período é multifacetada e suas atividades realizadas são variadas. Novos tipos de atividade, novos relacionamentos surgem na realidade da vida da criança. Seu surgimento e conversão em atividades-guia não eliminam as anteriormente existentes, apenas mudam seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, as quais se tornam mais ricas.

Segundo Leontiev (2010, p. 64), para estudar o desenvolvimento da psique infantil, é necessário analisar o desenvolvimento da atividade da criança nas condições concretas da sua vida. Só assim, é possível entender suas potencialidades. “[...] cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade”.

Embora os estágios de desenvolvimento sejam marcados por transições de idades, eles dependem substancialmente das condições históricas vividas por aquela criança (Leontiev, 2010).

Toda a atividade-guia deve levar em conta a situação social da criança em questão, compreendendo que poderá haver momentos de crise neste processo. Mesmo a sequência das etapas do desenvolvimento sendo semelhantes para todas as crianças, podem surgir elementos particulares no decorrer do percurso. Assim, os educadores, devem:

[...] buscar as mudanças internas do próprio desenvolvimento; compreender que é um processo que se distingue pela unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal, à medida que a criança vai desenvolvendo-se; distinguir os períodos considerando as novas formações, graças às quais é possível determinar o que é essencial em cada idade; ter em conta a dinâmica do desenvolvimento considerando-a um processo que alterna períodos estáveis e períodos de crises e rupturas; considerar que os períodos agudos originam-se de modo imperceptível, não sendo fácil determinar seu início e fim, mas sendo possível identificar um ponto culminante da crise em todas as idades críticas, diferenciando-a das etapas estáveis do desenvolvimento infantil; esclarecer que geralmente é difícil educar crianças que estejam vivendo um período crítico em seu desenvolvimento, pois vivenciam conflitos mais ou menos agudos com as pessoas em seu entorno (Tuleski; Eidt, 2020, p. 81-82).

As crises acontecem nas transições entre uma atividade-guia e outra e foram identificadas por Vigotski (1996) como: Crise pós-natal – primeiro ano (dois meses a um ano); Crise de um ano – infância precoce (um a três anos); Crise de três anos – idade pré-escolar (três a sete anos); Crise de sete anos – idade escolar (oito a doze anos); Crise de 13 anos – puberdade (14 a dezoito anos); e Crise de dezessete anos. As crises são responsáveis pelas mudanças na personalidade da criança e podem durar de meses a anos, conforme o desenvolvimento individual de cada uma delas.

Meshcheryakov (2010, p. 722) traz uma descrição de Vigotski, encontrada na sua obra *Lektsii po pedagogii* (Lições sobre pedagogia), do que são as crises do desenvolvimento.

[...] a essência de qualquer crise é a mudança da vivência interna, que aparentemente, é arraigada na mudança do momento principal, que, determina os sentimentos da criança para com o meio, precisamente a mudança de necessidades e motivação, que dirige o seu comportamento. [...] durante a transição de uma idade para outra, novas motivações aparecem na criança, novos motivos, outras palavras, valores são reavaliados. Eis porque o que foi essencialmente importante e incondicionalmente necessário para a criança torna-se relativo ou irrelevante no próximo passo. Portanto eu penso que esta mudança de necessidades e motivação, a reavaliação dos valores, é o ponto principal durante a transição entre idades, e também o meio muda durante esta transição, significando que a atitude da criança com respeito ao meio também muda.

Entretanto, Leontiev (2004, p. 314-315) traz novos elementos para a compreensão das crises afirmando que:

[...] estas crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento psíquico. O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualificativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança se não [sic] efetuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, da educação dirigida. Nos casos normais, a mudança do tipo dominante de atividade da criança e a sua passagem de um estágio a outro respondem a uma necessidade interior nova e estão ligadas a novas tarefas postas à criança pela educação e correspondem às suas possibilidades novas, à sua nova consciência.

As crises por vezes podem ser vistas como algo ruim no processo de desenvolvimento da criança, mas são elas que marcam a mudança de estágio que

esta criança está vivendo. Observar as crises pode nortear o caminho pedagógico a se seguir.

Estar atento a todas essas situações que compreendem o desenvolvimento psíquico da criança, a fim de adequar o planejamento pedagógico, requer atenção, conhecimento e formação do professor envolvido neste processo.

Pensando no trabalho educacional, as atividades-guia possibilitam transformações qualitativas no processo de desenvolvimento infantil, permitindo ao professor compreender seus alunos além das manifestações fenomênicas e aparentes e contemplando a relação do indivíduo com sua realidade vivida (Martins; Abrantes; Facci, 2020). Por meio da atividade-guia, o indivíduo estabelece relações com a realidade externa, tendo em vista a satisfação de suas necessidades.

Desta forma, entende-se que o pensamento empírico está relacionado à transmissão do conhecimento, tal como tradicionalmente realizada pela escola. Enquanto a Atividade de Estudo, como Atividade-guia, poderá ser a norteadora de um processo de desenvolvimento do pensamento teórico.

O desenvolvimento do pensamento teórico, por parte dos alunos, é um desafio para escola e professores. Compreender as atividades-guia pode nortear o trabalho do educador neste sentido. O trabalho em grupo, as formações continuadas, quando planejadas de forma coerente com a THC, e a prática escolar, quando discutida coletivamente com essa fundamentação, vão dando subsídios para o professor planejar o processo pedagógico de forma a promover o avanço do aluno.

Do ponto de vista pedagógico, é sempre importante observar em que período cada criança está, para trabalhar pedagogicamente dentro de sua ZDI, propiciando assim, sua aprendizagem, portanto, promovendo seu desenvolvimento psíquico.

Assim, com o intuito de compreender os períodos do desenvolvimento humano, mais especificamente o desenvolvimento infantil desde o nascimento até a adolescência, levando em consideração o objeto desta pesquisa, a seguir serão esmiuçadas as características das atividades-guia, organizadas conforme propõe Elkonin (1987), as quais constituem o modo principal pelo qual a criança vai se apropriar do universo cultural: *Primeira Infância* subdividindo-se em: Comunicação Emocional Direta e Atividade Objetal Manipulatória; *Infância*, com os respectivos períodos, Jogos de Papéis Sociais e Atividade de Estudo; e *Adolescência*, com os períodos, Comunicação Íntima Pessoal e Atividade Profissional/de Estudo.

Essas atividades foram selecionadas, uma vez que os professores, sujeitos desta pesquisa, trabalham com alunos cujo desenvolvimento vai desde a Comunicação Emocional Direta até a Atividade Profissional (neste caso pensando naqueles alunos que apesar de estarem no Ensino Fundamental I, já estão com 13-14 anos e podem apresentar algumas características deste período).

## 2.1. PRIMEIRA INFÂNCIA

### 2.1.1. Comunicação Emocional Direta

O desenvolvimento mental da criança difere qualitativamente do desenvolvimento dos animais, devido a uma diferença fundamental observada na criança em relação a eles, ou seja, “[...] o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social” (Leontiev, 2004, p. 340).

Como o próprio nome fala, neste período do desenvolvimento psíquico, a *Comunicação Emocional Direta* da criança com os adultos à sua volta, é a atividade principal, que se inicia nas primeiras semanas de vida, estendendo-se até aproximadamente um ano, servindo como base para o período manipulatório que vem a seguir, como uma forma de entrada na cultura. O bebê usa vários recursos para comunicar-se socialmente, a partir da interação com os que dele cuidam, e nele, já aparecem comportamentos relacionados às condições sociais e educativas envolvidas nessas relações (Facci, 2004). A qualidade das relações interpessoais interfere diretamente nesta, como nas demais, atividades-guia.

Após o nascimento, conforme Vigotski, o bebê passa pelo período de passividade, uma vez que depende exclusivamente do adulto para sua sobrevivência. Este período dura cerca de 45 dias, sendo que as emoções já estão presentes desde os primeiros dias de vida e são fundamentais para o desenvolvimento das crianças (Cheroglu; Magalhães, 2020).

Neste sentido, Pasqualini (2009, p. 36), baseada em Vigotski, afirma que:

[...] é possível identificar três estágios durante o primeiro ano, referentes à relação da criança com o meio social: os períodos de passividade, de interesse receptivo e de interesse ativo. Tais períodos marcam a passagem gradual da passividade à *atividade*. Ainda segundo o autor, o afeto é o processo central responsável pela

unidade entre as funções sensoriais e motoras que caracteriza esse período (grifo da autora).

O *interesse receptivo* sucede o período de passividade, sendo que o bebê passa a ter um interesse maior pelo mundo a sua volta, indo além de seus instintos. O *interesse ativo* surge na sequência, sendo a fase das imitações, das primeiras palavras e de uma interação ainda maior com o meio (Tunes; Prestes, 2019).

Durante o primeiro ano e após o período de passividade, o bebê começa a manipulação de objetos, que vai se aprimorando no decorrer dos meses. Neste momento é muito importante a oferta de diferentes objetos para que aconteça essa exploração dos diferentes materiais, cores e formas. Na sequência e se o desenvolvimento estiver sendo normal, a criança começa a movimentar-se sozinha até atingir a bipedestação e algumas crianças chegam à marcha antes mesmo de completarem um ano. A compreensão da linguagem humana e o esboço das primeiras palavras, também acontece concomitantemente durante o desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida, tudo isso vindo a contribuir para a formação da sua psique.

O primeiro ano apresenta-se como um marco importante do desenvolvimento psíquico da criança, sendo que a qualidade das interações sociais é determinante neste processo. A cultura, as condições concretas de vida e a educação, “constituem mediações sociais inegavelmente determinantes do desenvolvimento individual desde a sua concepção” (Cheroglu; Magalhães, 2020, p. 154).

Assim, a inteligência de um homem, em que nos anos iniciais a percepção direta do entorno e o pensamento por imagens não se formou de maneira adequada, pode posteriormente ter um desenvolvimento unilateral, adquirir um caráter extremamente abstrato, distante da realidade concreta (Zaporózhets, 1987, p. 244, tradução nossa).

Também do ponto de vista afetivo, as primeiras relações do bebê podem trazer consequências emocionais na vida adulta, dificultando ou facilitando a empatia com outras pessoas. Assim:

Tudo o que foi dito leva à conclusão de que é tão errado negar a diversidade qualitativa dos estágios de desenvolvimento evolutivo da criança como interpretá-los no sentido de que eles têm um significado puramente temporário, passageiro, como uma manifestação da

imaturidade, da imperfeição do pequeno ser em crescimento (Zaporózhets, 1987, p. 244, tradução nossa).

Dessa forma, Davidov e Shuare (1987) vão concluir que, as neoformações psicológicas dos estágios evolutivos de vida mais precoces têm uma influência duradoura na personalidade humana, pois, ainda que sejam as principais promotoras do desenvolvimento naquele período, elas são transitórias, e, gradativamente perdem seu valor, dando lugar a novas neoformações, mas, ainda assim implícitas nelas. Entretanto, destaca-se a importância da qualidade das relações que envolvem esta criança desde seu nascimento, uma vez que é por meio dos processos de interação social que o sujeito se desenvolve.

### 2.1.2. Atividade Objetal Manipulatória

*A Atividade Objetal Manipulatória* compreende o período que vai do primeiro ano de vida do bebê, até os três anos aproximadamente. É o momento que a criança inicia a marcha, tendo mais autonomia e indo ao encontro do que necessita e deseja. Esta e outras aquisições são fundamentais para seu desenvolvimento psíquico.

Neste segundo período do desenvolvimento da criança, “[...] tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças” (Facci, 2004, p. 68). Inicialmente é importante deixá-la explorar estes objetos sozinha e na sequência o adulto intervém no sentido de mostrar o significado material e social do objeto.

Durante a formação das ações com os objetos, a criança aprende primeiro o esquema geral de manipulação daqueles relacionados à designação social, e só depois as operações individuais se ajustam à forma física do objeto e as condições de execução do mesmo. O modelo de ação que os adultos oferecem à criança, mesmo quando faz parte da atividade comum com os adultos e, portanto, contém toda a técnica da ação, não pode ser aprendido de uma só vez, pois a criança ainda não destacou a forma física dos objetos que determinam toda a parte operacional; o processo que potencializa e orienta esta forma é bastante prolongado. A criança não tira do modelo de ação mais do que o esquema geral se relaciona com a significação social do objeto (Elkonin, 1985, p. 155, tradução nossa).

A manipulação dos objetos atua no desenvolvimento do pensamento, pois a criança se vê em situações que lhe exigem resolver problemas, conhecendo as diferentes formas, sentindo-as e por fim generalizando-as, apropriando-se das aquisições da humanidade.

A linguagem tem um papel fundamental neste período. É por meio da linguagem, que a criança faz o contato com o adulto e aprende a manipular os objetos, organiza sua comunicação e colabora com os que estão a sua volta (Facci, 2004).

Logo ao nascer e no decorrer do primeiro ano de vida, o bebê vai desenvolvendo uma linguagem que independe do pensamento, por exemplo, chora ao sentir dor, e concomitantemente, desenvolve um pensamento que independe da fala, ao encontrar soluções práticas para os problemas que enfrenta, por exemplo, subir em um banquinho para ligar a televisão. Parecem ser processos independentes. Entretanto, à medida em que o bebê vai se apropriando da linguagem as linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se entrelaçam (Vigotski, 1991).

A manipulação de objetos, o surgimento da linguagem e do pensamento acontecem num movimento dialético permitindo um salto qualitativo no processo de desenvolvimento da criança. Assim, este período tem uma importância substancial para o desenvolvimento infantil posterior, uma vez que essas aquisições são fundamentais no processo de humanização.

Vigotski em seu livro *Pensamento e Linguagem*, faz uma retomada histórica sobre o desenvolvimento do pensamento e da palavra/linguagem. Através de seus estudos constata que, no período pré-histórico da existência do pensamento e da linguagem, não se encontra nenhuma relação entre suas raízes genéticas. “O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (Vigotski, 2001a, p. 396).

[...] seria incorreto conceber o pensamento e a linguagem como dois processos em relação externa entre si, como duas forças independentes que fluem e atuam paralelamente uma à outra ou se cruzam em determinados pontos da sua trajetória, entrando em interação mecânica. A ausência de um vínculo primário entre o pensamento e a palavra não significa, de maneira nenhuma, que esse vínculo só possa surgir como ligação externa entre dois tipos essencialmente heterogêneos de atividade da nossa consciência (Vigotski, 2001a, p. 396).

Vigotski (2002, p. 9), elucida:

Uma palavra não se refere a um objeto simples, mas a um grupo ou a uma classe de objetos e, por conseguinte, cada palavra é já de si uma generalização. A generalização é um ato verbal de pensamento e reflete a realidade numa [sic] forma totalmente diferente da sensação e da percepção. Esta diferença qualitativa se encontra implicada na proposição segundo a qual há um salto qualitativo não só entre a total ausência de consciência (na matéria inanimada) e a sensação, mas também entre a sensação e pensamento.

A apropriação da linguagem duplica o mundo perceptível da criança. As conexões cerebrais entre linguagem e pensamento inexistem no início do desenvolvimento da criança, mas vão surgindo historicamente enquanto ela se desenvolve. É o adulto que introduz as palavras e traz seus significados para a criança (Chaves; Franco, 2020).

O trabalho educacional neste período tem uma grande importância. Alguns exemplos são descritos por Rios e Rossler (2017, p. 34):

[...] desenvolver movimentos; formar hábitos de autocuidado; ensinar como usar utensílios domésticos e brinquedos; estimular a imitação (contribuindo para o jogo de papéis); desenvolver a linguagem oral e a necessidade de comunicação; aprimorar a percepção visual, auditiva e tátil; educar a atenção e o cumprimento das regras básicas de conduta social; desenvolver formas primárias de memória, pensamento e imaginação.

A Primeira Infância, nos seus períodos distintos, dá subsídios para a Infância, num processo psíquico ascendente, totalmente dialético, sendo que a família, professores e sociedade têm um papel fundamental na formação da criança.

## 2.2. INFÂNCIA

### 2.2.1. Jogos de Papéis Sociais

Os *Jogos de Papéis Sociais* (três a seis anos aproximadamente) compreendem o período pré-escolar, sendo que a brincadeira em si é a linha que guia o desenvolvimento neste período. “[...] qualquer passagem de um estágio etário para outro se relaciona à mudança brusca dos *motivos* e dos *impulsos* para a atividade”.

Na idade pré-escolar surgem impulsos específicos que são importantes para o desenvolvimento infantil. Há uma imersão em desejos que não podem ser realizados imediatamente (Prestes; Tunes, 2021, p. 211, grifo nosso), assim a brincadeira ocorre, no intuito da realização destes desejos na tentativa de fazer o que o adulto faz. A origem deste período está ligada aos processos de mediação orientados na relação com adulto na primeira infância.

Elkonin (1985, p. 67, tradução nossa) afirma que o jogo protagonizado surgiu durante o desenvolvimento histórico da sociedade, a partir do momento que a criança mudou seu lugar no sistema de relações sociais. “Seu nascimento está relacionado a condições sociais muito específicas da vida da criança em sociedade e não à ação de energia inata, interna, instintiva de qualquer espécie”.

Os jogos de papéis representam o período em que a criança imagina um objeto e na ausência dele, o substitui por outro. No contexto todo surge, como num teatro, personagens que podem ser representados pela própria criança, por outra criança ou adulto, e até por brinquedos/objetos designados como personagens naquela situação. A troca de papéis representa uma evolução da periodização.

Elkonin (1985) descreve este período usando o termo *jogo*, para explicar que o jogo de papéis sociais, ou seja, o jogo de faz de conta envolve situações fictícias, mas que, no entanto, durante a brincadeira, a criança vai assimilando as relações sociais por ela vividas.

Menciona ainda que, nas famílias em que as crianças são envolvidas no trabalho com seus familiares, esse trabalho constituir-se-á em um fator de desenvolvimento. Entretanto, em diferentes tipos de contextos sociais, o jogo de papéis é crucial para o desenvolvimento psíquico da criança nessa faixa etária (Elkonin, 1985).

A primeira descrição de jogos infantis foi dada na Rússia por Petrovsky, em seu livro dedicado às brincadeiras infantis e, assim, Elkonin traz o conceito literal deste autor:

[...] para os antigos gregos a expressão “jogo” significava as ações das crianças e expressava principalmente o que hoje se chama entre nós “fazer coisas de criança”. Entre os hebreus, a palavra “jogo” correspondia ao conceito de brincadeira e riso. Entre os romanos, “ludo” significava alegria, folia. Em sânscrito, “kliada” era alegria de brincar. [...] Mais tarde, a palavra “jogo” passou a significar em todas essas línguas um grande conjunto de ações humanas que não exigem

trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação. Assim, nesse amplo círculo, [...] tudo começou a entrar, desde a brincadeira infantil com soldadinhos de chumbo até a representação trágica nos palcos dos teatros, desde o jogo infantil de bolinhas de gude até o jogo da bolsa de valores etc. (Elkonin, 1985, p. 23-24, tradução nossa).

A educação escolar infantil, nos países socialistas, inclui o desenvolvimento dos interesses e atividades das crianças envolvendo formas elementares de trabalho em seus vários âmbitos, atividades criativas, explicação dos fenômenos da natureza e da sociedade, formas elementares de ensinar a ler e escrever e por fim, o jogo protagonizado, que será mais profundamente discutido, a seguir. Esse *jogo* tem uma importante função social no âmbito da educação, pois promove o desenvolvimento psíquico humano (Elkonin, 1985).

Para melhor compreender a relação entre o desenvolvimento psíquico e os *Jogos de Papéis Sociais*, Elkonin (1985) destaca alguns aspectos:

#### 2.2.1.1. O jogo e a evolução da esfera das motivações e necessidades

Baseado nas obras de Vigotski e Leontiev, no mundo da criança, os objetos por ela manipulados, lhe abrem um universo ainda maior, o daqueles objetos que ela não tem alcance, mas que são manipulados pelos adultos ao seu redor e se tornam assim, por ela também assimilados. A criança já interage com os objetos na primeira infância, porém, neste período passa a compreender a função social desses objetos no mundo adulto e consegue por meio do jogo se pôr nesse contexto. Ao se colocar no papel do adulto, mesmo que de forma fictícia, emocionalmente a criança se sente feliz, passando a valorizar as emoções humanas, e é por isso, que lhe é tão fácil se colocar nos papéis (Elkonin, 1985).

Apesar de todo este processo, observa-se uma peculiaridade, a de a criança ainda se sentir criança, ir e vir nos papéis de faz de conta, estimulando sua psique e se apropriando do mundo vivido. Este período começa a mudar próximo ao término da Educação Infantil, sendo que a criança já vivenciou bastante o faz de contas e começa ter outras necessidades. É o início de um caminho para a vida adulta.

Elkonin (1985, p. 264-265, tradução nossa) enfatiza a importância do *jogo protagonizado*:

Claro que outras formas de atividade funcionam como a água que alimenta o moinho da formação dessas novas necessidades, mas em nenhuma outra atividade se entra na vida dos adultos com tamanha carga emocional, nem destaca tanto as funções sociais e o sentido da atividade das pessoas como o jogo. Essa é a transcendência primordial do jogo protagonizado no desenvolvimento da criança

#### *2.2.1.2. O jogo e a superação do “egocentrismo cognitivo”*

Muitas pesquisas estudaram o egocentrismo cognitivo<sup>13</sup>, com o intuito de entendê-lo e dar possibilidades para superá-lo, no sentido do pensamento se desenvolver num estágio superior.

Entende-se, de uma forma simples, como egocentrismo cognitivo, que aquela criança apesar de ter seu desenvolvimento cognitivo emergindo para o período seguinte da Atividade de Estudo, ainda não consegue de início se colocar em outro papel diferente do seu próprio. Porém, nesse movimento, ao viver o papel do outro, ora entrando no imaginário, ora permanecendo no real, vai gradativamente superando esse egocentrismo cognitivo. A intervenção do adulto, e a relação com outras crianças, expondo-a a diferentes situações, fora de seu cotidiano, assim como o estímulo pedagógico, a prepara para o período escolar que vem na sequência (Elkonin, 1985).

#### *2.2.1.3. O jogo e a evolução dos atos mentais*

Os estágios do desenvolvimento funcional dos atos mentais, foram descritos por Galperin em três etapas:

[...] etapa de formação dos atos com objetos materiais ou seus modelos substitutivos materiais; etapa de formação do mesmo ato com prioridade para a fala; por último, etapa de formação do ato propriamente mental (em alguns casos observam-se também etapas intermediárias, por exemplo, a formação do ato em plano de fala em voz alta e não para o foro íntimo de cada um etc.) (Elkonin, 1985, p. 269, tradução nossa).

Ao observar a criança na brincadeira, percebe-se que ela já trabalha com o significado dos objetos, contando, no entanto, com os brinquedos que são seus

---

<sup>13</sup> “[...] isto é, da dominância da posição própria da criança em seu pensamento e da impossibilidade de adotar a de outro e admitir a existência de outros critérios [...]” (Elkonin, 1985, p. 265, tradução nossa).

substitutos no contexto. Com o desenvolvimento psíquico, o apoio nos brinquedos vai diminuindo, dando vez gradativamente ao signo, à palavra que o nomeia, assim como os gestos juntamente com a fala em voz alta. “À luz dos argumentos apresentados, o jogo é apresentado como uma atividade na qual se formam as premissas para a passagem dos atos mentais a um novo estágio superior de atos mentais apoiados na fala” (Elkonin, 1985, p. 270, tradução nossa).

#### *2.2.1.4. O jogo e a evolução da conduta arbitral*

Outra função primordial do jogo, é a conduta arbitral. Nos estudos sobre os jogos, ficou elucidado que “[...] todo jogo protagonizado contém alguma regra latente e a evolução dos jogos desse tipo vai desde aqueles que apresentam uma situação lúdica exposta e regras latentes até aqueles que exibem regras patentes por trás das quais se ocultam protagonismos” (Elkonin, 1985, p. 271, tradução nossa).

Como exemplo de uma regra latente, se a brincadeira é de “escolinha” o lanche pode estar exposto e a criança com fome, mas ela não o come porque ainda não é a hora do recreio. Outra situação que exemplifica uma regra explícita à qual a criança se submete, seria a atribuição de um papel a ela: “Você vai ser a professora”.

Assim, em um experimento onde a criança tinha que exercer a função de sentinela, numa brincadeira, ela deveria se manter imóvel. Quando esta função era desempenhada sozinha, sem outros atores/crianças, ela conseguia se manter por menos tempo e menos rigor na posição de imobilidade do que na presença de outras crianças, demonstrando a importância da motivação. Isto mostra que além de todo o desenvolvimento que o jogo proporciona à criança pré-escolar, ainda, exerce a premissa de treinar a conduta arbitrada. Sendo assim, as regras das brincadeiras podem ser consideradas a fonte do desenvolvimento moral da criança (Elkonin, 1985).

Portanto, em uma escola especial na qual as crianças com e sem comprometimento estão privadas de brincadeiras conjuntas, está sê-lhes subtraindo uma importante oportunidade de desenvolvimento.

Conforme os movimentos se repetem nas brincadeiras, vão se complexificando e sendo adotados naturalmente no dia a dia das crianças. O jogo então, organiza e aprimora o movimento da criança.

O jogo também é importante para formar uma comunidade infantil completa, para incutir independência, para educar o amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios de comportamento de certas crianças e para muitas outras coisas. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce no desenvolvimento mental da criança e na formação de sua personalidade (Elkonin, 1985, p. 274, tradução nossa).

Desta forma, através das brincadeiras, amplia-se a linguagem, o sistema de signos, a criança toma posse do mundo concreto, relaciona-se com os objetos utilizados pelo adulto, toma consciência do mundo objetivo e estabelece limites entre o que já domina e o que não domina ainda. Há uma maior interação entre os colegas, as ações vão se complexificando e o cotidiano da criança vai aparecendo e se ampliando (Szymanski; Colussi, 2020).

“Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos” (Prestes; Tunes, 2021, p. 238-239). Isso significa que ainda nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a brincadeira é uma necessidade infantil que, pouco a pouco, vai perdendo intensidade, na medida em que a criança entra dialética e gradativamente para a *Atividade de Estudo*, a qual já se esboçava nas próprias brincadeiras infantis, quando a criança brincava de escolinha, por exemplo.

### 2.2.2. Atividade de Estudo

A *Atividade de Estudo* vai se configurando na idade escolar, e deve propiciar transformações na subjetividade do aluno, promovendo seu desenvolvimento por meio da aprendizagem, propiciando a generalização dos conteúdos e a emancipação deste sujeito.

A entrada da criança no Ensino Fundamental é um marco no seu desenvolvimento psíquico, conforme estudado pelos autores soviéticos.

[...] a entrada na escola possibilita à criança uma reorganização de sua vida, a qual modifica suas relações interpessoais, sua relação com a realidade e consigo mesma. É a partir do processo de escolarização que a criança pode aprender de forma planejada e sistematizada as diversas formas de consciência social produzidas historicamente pela humanidade (Asbahr; Mendonça, 2022, p. 11-12).

Pensando no conceito de *atividade* em um sentido mais amplo, Leontiev a define como uma unidade molecular, intrínseca da vida humana e não algo dissociado. “[...] a nível psicológico, é a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em que orienta o sujeito no mundo objetivo” (Leontiev, 1978, p. 66, tradução nossa). Contudo esta definição não é definitiva, pois o conceito de atividade se dinamiza e requalifica dialeticamente o tempo todo, refletindo o fenômeno objetivo da vida material (Santos; Asbahr, 2020).

Neste sentido, a *Atividade de Estudo*, pode ser caracterizada:

[...] como aquela em que o sujeito da atividade é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto dessa atividade, já que há uma autotransformação de si. Isto implica a criação de novas capacidades psíquicas nesse sujeito, que lhe possibilitarão desencadear novas relações com os objetos da cultura e com outros sujeitos, resultado da transformação da atividade em neoformações, caracterizadas por uma nova hierarquia das relações desse sujeito com o mundo que o cerca, ou seja, um novo patamar de seu desenvolvimento humano (Mendonça, 2019, p. 7).

Quanto à compreensão dialética da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski enfatiza a importância de se levar em consideração as contradições: natural/histórico, biológico/cultural e orgânico/social relacionadas à inserção dos sujeitos na prática social, superando a dicotomia, entendendo-as como unidades articuladas (Vigotski, 2012).

Há um desafio muito grande neste período escolar, pois, para que se efetive a assimilação dos conteúdos, é preciso que haja um envolvimento da criança em todo o processo, para que a generalização e internalização aconteça.

Leontiev discorre sobre o papel da educação na formação da consciência, no sentido da formação integral da personalidade humana. O enfoque educacional, segundo o autor, deve ir ao encontro daquilo que o estudante conscientiza durante o processo, ou seja, a formação da consciência, deve ser um objetivo da Atividade de Estudo (Asbahr, 2014).

O marxismo, no que diz respeito à consciência, afirma que ela é um produto social. Representa uma forma específica da psique, que embora tenha raízes na evolução do mundo animal, surge no homem justamente nos primórdios da organização do trabalho e nas relações sociais (Leontiev, 1978). Assim:

Para que o sujeito possa se conscientizar do objeto aquele deve ocupar na atividade realizada um lugar estrutural determinado e constituir-se como objeto de sua ação. Nessa perspectiva, ressalta-se o papel do *motivo* da atividade de estudo para a criança para que se assegure a atenção e a conscientização do objeto de estudo. No caso da atividade de estudo, a conscientização de um conteúdo depende do seu lugar estrutural dentro da atividade do sujeito. Ou seja, só se conscientizam os objetos das ações que fazem parte da estrutura da atividade (Asbahr, 2014, n. p., grifo nosso).

O motivo, “[...] pode ser tanto material quanto ideal; pode ser dado na percepção ou pode existir somente na imaginação, na mente. Assim, motivos diferentes relacionam-se com atividades diferentes, e o conceito de atividade está sempre ligado ao conceito de motivo, pois “[...] o objeto da atividade é seu *motivo*”. Entretanto, o motivo pode ser aparente ou não (Leontiev, 1972, n.p.).

Leontiev afirma que os métodos de ensino devem superar as atividades superficiais, e que o *sentido pessoal é essencial* e está diretamente relacionado ao motivo que se deve propor para que as atividades de estudo sejam assimiladas, internalizadas e generalizadas. A criança precisa saber por que precisa estudar (Asbahr, 2014).

A tese do autor é que a ocorrência da aprendizagem e da conscientização de um determinado conhecimento depende do sentido que esse conhecimento tenha para o sujeito, pois os sentidos, diferentemente dos conhecimentos, dos hábitos e das habilidades, não podem ser ensinados, só podem ser educados (Asbahr, 2014, n. p.).

Desta forma, para melhor compreender a Atividade de Estudo na sua essência, Davidov e Márkova (2019) designam os seguintes componentes pertencentes a ela, ou seja, as *tarefas de estudo*, as *ações de estudo* e as *ações de controle e avaliação*.

Sobre as *tarefas de estudo*, Davidov e Márkova (2019) afirmam que elas estão ligadas com a generalização teórica e estão estreitamente relacionadas com a motivação do estudo, transformando a criança no sujeito da sua atividade.

A seleção da tarefa é um aspecto importante, que deve ser levado em consideração pelo professor, pois nem sempre os objetivos propostos coincidem com a realidade do aluno, com algo que o interesse, lhe seja familiar, motive-o. Puentes (2020) relata um experimento desenvolvido por Repkin investigando o processo de aceitação da tarefa de estudo o qual revela que experimentalmente os objetivos estabelecidos pelos professores na esmagadora maioria das vezes eram redefinidos

pelos alunos, o que destaca a importância de que o professor possa adequar a tarefa atribuída ao interesse do aluno, pois afeto e cognição caminham juntos.

Independentemente de quais sejam os dados da tarefa de estudo, a primeira *ação de estudo*, sob orientação do professor, a ser realizada pelos alunos, é uma análise do conteúdo da tarefa, buscando sua relação universal que define o objeto como um todo (processo inicial de formação do conceito do objeto de estudo, chegando à sua abstração). Embora este primeiro período se configure no plano objetual-sensorial, ela já ultrapassa a etapa empírica, pois não vai no caminho da comparação das características do objeto de estudo, visando sua classificação, mas sim busca encontrar o elemento essencial que defina este objeto (Miller, 2019).

As ações de estudo, através de uma organização correta do processo, vão no sentido de individualizar as relações gerais, trazer à tona as ideias-chave e os princípios orientadores (Davidov; Márkova, 2019).

A etapa seguinte consiste em fixar a relação universal feita na etapa anterior, ou seja, através de símbolos e signos o aluno organiza aquilo que encontrou na etapa anterior, construindo um modelo de estudo. Na sequência, e com o modelo em mãos, é possível estudar as propriedades da relação universal do objeto de estudo que foi encontrada no início do processo, obtendo sua generalização. Depois disso, é possível “[...] aplicar a propriedade geral do objeto de estudo aos vários casos particulares em que essa propriedade serve de referência [...]”, concluindo-se assim, a tarefa (Miller, 2019, p. 85).

Por fim, as *ações de controle e avaliação* devem ser feitas pelo próprio aluno, o qual deve ser capacitado para isto. “A *ação de controle*, como o nome indica, destina-se a manter a coerência operacional das ações conforme as condições nas quais ela é executada, de modo a manter a integridade do sistema de ações no interior da Atividade de Estudo.” A ação de avaliação visa constatar os resultados obtidos e, também a análise qualitativa do processo, que observa o caminho trilhado por aquele aluno (Miller, 2019, p. 85).

Podemos afirmar, então, que a atividade de estudo por privilegiar a relação teórica do estudante com o conhecimento, desenvolvendo no sujeito as capacidades de refletir sobre os dados da realidade, analisá-los e sobre eles realizar ações mentais que busquem alcançar a sua compreensão em um sistema de relações de caráter universal, promove o assim chamado “ensino desenvolvente”, conforme a expressão de Davidov (Miller, 2019, p. 85-86).

Para enfatizar e resumir, Bernardes e Moura (2009, p. 467), explicam as unidades básicas que estruturam a atividade humana, estas por sua vez são:

[...] decorrentes do motivo que impele a execução da atividade específica; após o estabelecimento do motivo, desprendem-se as ações que se subordinam aos objetivos conscientes decorrentes da mobilização dos sujeitos, dos motivos e das necessidades humanas; finalmente, as operações, consideradas como o modo de execução de uma ação, desprendem-se diretamente das condições para a execução do objetivo concreto. A unidade molar formada pelas “unidades básicas” atividade – ação – operação, permeada pelos reflexos psíquicos e estabelecidas pelos objetivos conscientes e concretos, configura a atividade como uma ação consciente humana.

Assim, ter êxito no processo educativo significa que aquilo que é programado pelo professor vá na direção dos interesses sociais, que se alcancem os objetivos, mas principalmente que os estudantes se configurem como os autores deste processo (Marino Filho, 2019).

Promover a Atividade de Estudo não é um processo fácil, pois, ela aparece ao estudante como algo não pessoal, como um interesse do adulto, e para sua internalização é preciso que se constituam valores próprios para os sujeitos em consonância com os valores sociais da atividade ali promovida. “Isto é, o valor social da atividade precisa ser apropriado também como valor pessoal para o sujeito”. “Para isso, é preciso criar as condições para o estudante operar por meio da experimentação objetiva ou mental os processos de abstração das multideterminações do objeto” (Marino Filho, 2019, p. 57 e 59).

O significado e o sentido da Atividade de Estudo, segundo Marino Filho (2019), são apropriados pelo estudante não só nas atividades extraescolares, mas principalmente dentro da escola. As tarefas que o aluno realiza devem ter uma significação social, dando-lhe um sentido pessoal específico e coerente. Se este processo for alcançado, o estudante chega a um novo patamar de humanização, promovido pela Atividade de Estudo, a qual atendendo a essas especificidades desenvolve as FPS dos sujeitos envolvidos.

Davidov e Márkova (2019, p. 191) sistematizaram, baseados em um longo trabalho, as capacidades e hábitos de estudo que os alunos devem adquirir ao final da aprendizagem escolar. “Os critérios qualitativos para avaliar os resultados do estudo são: a capacidade de geração de conhecimentos, sua mudança a novas disciplinas, o caráter consciente, a plasticidade, a capacidade de modificação e

outros”. As capacidades, os hábitos, o autocontrole, a autoavaliação, autorregulação do comportamento de estudo, entre outros, também são mencionados pelos autores. Para graduar qualitativamente o trabalho da escola e dos alunos, o mais importante é levar em consideração os avanços na personalidade, com transformações no desenvolvimento mental, moral e pessoal dos alunos.

Enfim, todo este processo é um tanto desafiador, pois colocar o aluno em Atividade de Estudo não é algo que acontece cotidianamente na escola. Para isto, é necessário o planejamento de tarefas que coloquem o sujeito em atividade, sendo que ele pode estar na escola, mas não em Atividade de Estudo. Uma atividade movida por necessidades, motivos e ações conscientes é rara, pois, depende da participação docente efetiva ou de uma criança mais experiente, que promova uma transformação no sujeito. Contudo, ao seguir os passos previstos pela THC, é possível trilhar um caminho no sentido do ensino-aprendizagem efetivo, levando o aluno a um novo patamar de evolução psíquica.

### 2.3. ADOLESCÊNCIA

Sob a perspectiva da THC, o período da Adolescência inicia ao final da Infância e vai até o início da idade adulta, sendo que sua atividade-guia ainda permanece sendo o estudo escolar, ao menos no início da adolescência, pois, a valorização neste período continua sendo através dos êxitos e acertos na aprendizagem (Anjos; Duarte, 2020).

Segundo Elkonin (1960), o período escolar médio, ou período da adolescência, abarca de 11-12 anos até os 15 anos. Esse período de desenvolvimento, para esse autor, consiste no salto da infância à juventude (15 anos até 17-18 anos), por isso essa idade é denominada de trânsito ou de transição. Embora [...], à primeira vista, não haja essencialmente diferenças com respeito às condições de vida da infância – pelo fato de continuar sendo um escolar e a atividade-guia ser o estudo –, as condições pessoais de desenvolvimento do adolescente se diferenciam muito das do escolar primário (Anjos; Duarte, 2020, p. 270).

Do ponto de vista biologizante, os comportamentos do adolescente são explicados principalmente pelas mudanças hormonais e da sexualidade.

Para a THC, embora não negue a influência biológica, este período requer outra interpretação. Nos primórdios, a adolescência não existia, sendo que a criança ao

chegar na puberdade, logo era inserida no meio adulto. Foi no século XIX que a adolescência passou a ser considerada um período distinto do desenvolvimento humano (Anjos; Duarte, 2020).

Os velhos interesses da infância vão desaparecendo e surgem então outros novos. Para o autor<sup>14</sup>, a extinção dos velhos interesses e o desenvolvimento dos novos são, particularmente, um processo longo, sensível e doloroso. Existem períodos de crise no desenvolvimento humano, e a perda dos interesses que antes orientavam a atividade do indivíduo provoca a necessidade de uma viragem. Não obstante, as crises que o adolescente enfrenta marcam o surgimento de uma nova maneira de pensar, engendrada pela atividade-guia de estudo, qual seja: o pensamento por conceitos e a consequente estruturação da personalidade e da concepção de mundo (Anjos; Duarte, 2020, p. 268-269).

Davidov e Márkova (1987b) em dez anos de pesquisas na escola média, definiram as características do comportamento cognitivo dos adolescentes. Assim, a organização da Atividade de Estudo executada pelo próprio adolescente; a passagem autônoma do aluno de uma atividade a outra, assim como de uma etapa a outra; o autocontrole e a autoavaliação; a orientação autônoma permanente para os procedimentos e para os resultados na realização da Atividade de Estudo; e, a forma individual de realizar a atividade, com novas combinações que não lhe foram ensinadas, demonstra o comportamento cognitivo deste adolescente.

Conforme a adolescência vai evoluindo, a atividade-guia também muda, ainda que persista a Atividade de Estudo, a *Comunicação Íntima Pessoal* vai ampliando sua importância no processo de desenvolvimento psíquico, que se caracteriza pela reprodução das relações adultas pelo adolescente, conforme o grupo a que pertence, numa interação onde definem as normas no seu convívio social. Há a formação do seu caráter voluntário, com convenção de regras e normas no grupo. É um período em que este adolescente alcança um grande avanço intelectual, forma sua consciência social e busca uma afirmação pessoal diante de sua realidade (Cascavel, 2020).

A comunicação torna-se socialmente útil, incluindo a organização social, os esportes, as artes, mantendo o estudo e introduzindo o trabalho. “A atividade de estudo na idade do ensino médio, mantendo sua relevância e importância, apresenta-

---

<sup>14</sup> No texto está se referindo a Vigotski.

se, devido ao seu papel psicológico, apenas como uma das formas particulares da atividade, articulação socialmente útil do adolescente” (Davidov; Márkova, 1987b, p. 190, tradução nossa).

Com o trabalho tornando-se algo importante e a nova motivação deste jovem, a atividade principal passa a ser a *Atividade Profissional/de Estudo*. Neste período, o indivíduo passa a vislumbrar seu futuro profissional e utilizar o estudo como meio de aperfeiçoamento para sua futura profissão.

#### 2.4. ASPECTOS FUNDAMENTAIS NA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS/NEE

Na perspectiva da periodização exposta anteriormente, precisa-se levar em consideração também o aluno com deficiência ou NEE neste contexto. Há que se considerar que, na Educação Especial, as idades cronológicas propostas para as idades mentais e as atividades-guias, não correspondem necessariamente às esperadas na periodização. Como mencionado anteriormente o aluno é um ser histórico-social, cujas condições de desenvolvimento, e humanização dependem diretamente de seu contexto social. Na organização do ensino, destaca-se o papel da escola no sentido de organizá-lo ombreado ao conhecimento produzido pelas gerações anteriores, de forma que o aluno possa humanizar-se, ou seja apropriar-se desses conhecimentos.

Milhares e milhares de crianças de todos os países do mundo manifestam um atraso no seu desenvolvimento intelectual quando sob todos os outros pontos de vista nada as distingue essencialmente das outras crianças da sua idade. Estas crianças são incapazes de estudar com resultados e em ritmos satisfatórios nas condições consideradas normais. Mas quando são colocadas nas condições que lhes convêm e lhes aplica método de ensino especiais, a experiência mostra que em muitos casos conseguem fazer consideráveis progressos e por vezes mesmo liquidar completamente o seu atraso (Leontiev, 337, p. 2004).

O aluno desenvolve sua consciência à medida que, se apropriando dos conceitos científicos, aprende a pensar teoricamente, o que lhe permite, gradativamente, compreender e desenvolver ideias, bem como comunicá-las, ampliando sua leitura da realidade e suas possibilidades de transformá-la.

Vigotski (2022) valoriza o ensino escolar não somente dos conceitos que envolvem aspectos mais palpáveis, isto é, mais próximos à realidade observada, como também de conceitos que envolvem níveis de generalização mais avançados.

O sistema escolar falha ao eliminar do ensino da criança com deficiência/NEE – e mesmo das crianças sem comprometimento algum - o “abstrato”, ou seja, níveis mais amplos de generalização, não contribuindo para a superação das deficiências inatas, além de reforçá-las.

No processo de aprendizagem dos conceitos científicos, como já ressaltado, destaca-se o papel da imitação, não passiva, mas ativa, de forma que o aluno possa compreender e acompanhar mentalmente o que o professor está fazendo (Vigotski, 2006). Ao ir aprendendo o que precisa para a consecução da tarefa proposta, o aluno com NEE, passo a passo, lentamente e às vezes com algum salto qualitativo, desenvolverá suas FPS.

Para isso, é importante que essa tarefa esteja na zona de desenvolvimento daquelas funções psicológicas cujo desenvolvimento é iminente. Em outras palavras, se o aluno precisa “imitar” as ações e operações que o professor lhe apresenta, é fundamental que o faça com compreensão. As ações e operações que o aluno executa, material e simbolicamente, imitando com compreensão, apoiam-se na relação de unidade entre a mente e a ação na realidade. Nessas condições, o que esse aluno faz com a ajuda docente ou de um companheiro, futuramente o fará sozinho, terá se apropriado.

A concepção sociocultural considera que a interação social é imprescindível à aprendizagem e ao desenvolvimento humano e entende que as condições biológicas da pessoa com deficiência podem ser compensadas, na medida em que novas relações sociais propiciem o desenvolvimento de novos caminhos neuronais.

Vigotski trabalha com a compensação dentro dos princípios da THC e avança à sua época, superando a visão biológica, a qual entendia que um órgão defeituoso seria compensado por outro; a visão mística, que via a deficiência como algo sobrenatural, um dom; e a visão ocidental, que via a educação especial como caridade social, ou seja, tratando-se de uma ajuda e proteção social ao indivíduo.

Na visão de Vigotski (2022, p. 119-120) a compensação é social.

A educação social da criança com defeito, baseada nos métodos da compensação social de seu defeito inato, é o único caminho cientificamente válido e correto no aspecto ideológico. A educação

especial deve ser subordinada à social, deve estar coordenada com o social e, mais, deve ser fusionada organicamente com o social e penetrar no social como parte integrante.

Vigotski (2022, p. 78) afirma que, “A compreensão incorreta da psicologia do defeito tem sido a causa do fracasso da educação tradicional [...]”. A pedagogia deve orientar-se em relação à normalidade e à saúde conservada da criança, superando a enfermidade. O único princípio é a superação ou a compensação do defeito.

Ao estudar “o coletivo como fator para o desenvolvimento da criança com defeito<sup>15</sup>”, Vigotski (2022, p. 283) afirma que:

[...] as leis que regem o desenvolvimento, tanto da criança normal como da criança anormal, são as mesmas na base, assim como as leis da atividade vital, na base, continuam as mesmas, tanto em condições normais quanto em condições doentias de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo em geral. A tarefa da psicologia comparativa consiste em descobrir essas leis gerais que caracterizam o desenvolvimento normal e anormal da criança e que abarcam toda a esfera do desenvolvimento infantil em geral.

Assim, deve-se partir das leis gerais do desenvolvimento infantil, para posteriormente estudar a particularidade da criança com deficiência. O equívoco na abordagem da criança com deficiência, está no fato de se considerar que suas funções elementares, não se desenvolvem em funções psicológicas superiores (memória e percepção mediada, atenção voluntária, concentração, pensamento etc.). O foco nas funções elementares quando estão diretamente relacionadas ao defeito, pode acarretar poucas possibilidades de desenvolvimento do ponto de vista biológico, como por exemplo uma surdez ou cegueira. Entretanto, com a contribuição imprescindível das relações sociais, as funções elementares, evoluem em FPS e desenvolvem-se na coletividade. É nelas que se deve focar para obter os avanços pedagógicos e, conseqüentemente no desenvolvimento do indivíduo com deficiência (Vigotski, 2022).

[...] as funções psíquicas surgidas no processo do desenvolvimento histórico da humanidade e cuja estruturação depende da conduta coletiva da criança são as esferas que, em grande medida, permitem a nivelção e atenuação das conseqüências do defeito e que apresentam as maiores possibilidades para uma influência educativa (Vigotski, 2022, p. 296).

---

<sup>15</sup> Subtítulo dado por Vigotski (2022) – Tomo V, pertencente à terceira parte do livro, intitulado: Os problemas limítrofes da defectologia.

Muitas vezes a escola trabalha apenas com as funções elementares, - recortes, colagens, por exemplo - por entender que a criança com alguma deficiência, não tem as funções psíquicas superiores suficientemente desenvolvidas. Contudo, isto não deve ser visto como um empecilho para o estímulo a estas funções, nas quais, pelo contrário, os esforços devem ser focados. “O ponto essencial é que o desenvolvimento insuficiente dos processos superiores está condicionado, não de forma primária, mas secundária, pelo defeito e, portanto, é o elo que representa o ponto fraco de toda a cadeia de sintomas da criança anormal” (Vigotski, 2022, p. 296).

Se no contexto social não se possibilita à criança com deficiência, com as particularidades de um desenvolvimento atípico, as condições necessárias para que ela se desenvolva normalmente na relação coletiva, estar-se-á impedindo-a de interagir de todas as formas possíveis com as pessoas de seu meio, dificultando seu desenvolvimento. Essa dificuldade de desenvolvimento social, impede que suas FPS se desenvolvam plenamente (Vigotski, 2022).

Enfim, a compensação ou supercompensação nada mais é do que a força motriz que o indivíduo com deficiência aciona ao tentar ultrapassar suas limitações. “O sentimento ou a consciência da deficiência que surge no indivíduo por causa do defeito é a valoração de sua posição social e converte-se na principal força motriz do desenvolvimento psíquico” (Vigotski, 2022, p. 71).

Analisando a visão de Vigotski, abre-se um leque de possibilidades para o trabalho pedagógico com a criança que apresenta algum atraso ou deficiência, ao se buscar propiciar-lhe as condições que lhe possibilitem compensar o defeito, apropriar-se do conhecimento científico, e conseqüentemente desenvolver suas FPS.

Não se trata de um caminho pedagógico fácil, o processo é lento e árduo. Vigotski (2011) refere-se a lutas no processo educativo, e reitera que o aluno encontrará dificuldades e passará por crises, mas superando-as aprenderá e, enfim, em um processo dialético, desenvolver-se-á.

Também o professor encontra contradições e dificuldades, constatadas por ele próprio - e aí trata-se de sua consciência - ao observar o desempenho do aluno na consecução da tarefa. Ou seja, em seu trabalho, em sua atividade de ensino, ao observar as crises do aluno, cabe ao docente avaliar se essa tarefa, com as operações e ações que ela exige, está dentro de uma zona de possível exequibilidade discente.

Ainda que a ZDI vá muito além das tarefas acadêmicas, pois diz respeito à atuação do aluno na realidade como um todo, trata-se aqui de tarefas que dizem respeito à atividade de ensino do professor.

Para isso, o professor tem que enfrentar suas próprias crises, pois se a tarefa estiver difícil ou fácil demais, não promoverá a aprendizagem do aluno pois não envolverá as funções psicológicas que estão se desenvolvendo. Um indicador importante consiste em verificar se o aluno pode acompanhar o raciocínio que o professor desenvolve ao explicar.

*Então [o ensino] desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em um estado de maturação que permaneciam na zona de desenvolvimento iminente. Nisso consiste precisamente o papel principal do ensino no desenvolvimento. Nisso se diferencia o ensino da criança do adestramento dos animais. Nisso se diferencia o ensino da criança, cujo objetivo consiste no desenvolvimento multilateral, do ensino de hábitos especializados técnicos (escrever à máquina, andar de bicicleta) que não exercem nenhuma influência importante no desenvolvimento (Vigotski, 2001b, p. 243, tradução nossa, grifo do autor).*

O processo de escolarização desempenha um papel importantíssimo para a constituição psíquica de todos os alunos, na medida em que a escola possibilita, ao promover a aprendizagem dos conceitos científicos, o desenvolvimento de suas funções psíquicas. Esse desenvolvimento ocorre na relação com outras crianças e com adultos, na consecução de tarefas estimulantes para os alunos, trabalhando em cooperação. Dessa forma, questiona-se como isso pode ocorrer em uma situação de segregação, ou seja, nas escolas especiais, por exemplo, visto que a criança convive sim com seus professores, contudo, há um número bastante reduzido de alunos em sala, e ainda, somente alunos com alguma necessidade especial, o que acaba reduzindo a diversidade das relações e o contato com os diferentes níveis de pensamento dos alunos, imprescindíveis para o desenvolvimento.

Entender a pessoa com deficiência como um ser sociocultural e incluí-lo socialmente, permite que grandes revoluções aconteçam em seu desenvolvimento, dentro da particularidade de sua deficiência.

Avançar no campo das deficiências é um caminho longo e progressivo, e a segregação não permite isso. Ainda, esse avanço envolve políticas públicas, investimentos tecnológicos e muita pesquisa na área da saúde e ciências humanas principalmente. Neste processo, a escola inclusiva tem um papel fundamental,

propiciando ao aluno com deficiência o convívio com outros sujeitos, vindos de contextos culturais diversos, de forma a estimular suas potencialidades, sem o foco nas deficiências.

Compreender as atividades-guia nos períodos da Primeira Infância, Infância e Adolescência, pode nortear o trabalho do educador. Conhecer o aluno e trabalhar em sua ZDI permite que avanços mais concretos aconteçam. O olhar deve estar voltado para aquilo que, de seu contexto social, a criança traz para a escola, marcado pelo sentido pessoal atribuído por ela às tarefas propostas. Trata-se de encontrar os motivos que para ela e para a classe são importantes, despertando para a aprendizagem e assim promovendo o seu desenvolvimento.

### 3. O QUE DIZEM AS PESQUISAS, NA PERSPECTIVA DA THC, SOBRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE QUE ATENDE O AUTISTA?

Tendo em vista o grande número de casos de autismo no mundo e os constantes desafios escolares no processo de ensino-aprendizagem para estes alunos, este capítulo, por meio de uma pesquisa realizada em bases de dados científicos, traz o *estado do conhecimento*. A pesquisa aconteceu nos meses de junho e julho de 2022, com uma atualização em janeiro de 2024, e apresenta estudos sobre a formação do docente que trabalha com alunos com TEA, na perspectiva da THC.

Para as buscas, não foi especificado um recorte temporal, sendo que todos os estudos que surgiram com base nos descritores escolhidos foram analisados. As bases de dados utilizadas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos CAPES e LILACS.

Existe um número substancial de estudos sobre o autismo, mas foi necessário trabalhar com descritores específicos para que as pesquisas viessem ao alcance do objeto de estudo desta tese. Desta forma, para esta busca, foram utilizados os descritores em português, “autismo”, “transtorno do espectro autista”, “formação de professores” e “teoria histórico-cultural”.

Não foi possível trabalhar muitos descritores de busca, pois, os estudos específicos são bastante escassos, por exemplo, com o uso do descritor “teoria da atividade”, visando direcionar ainda mais a pesquisa, surgiram estudos fora da perspectiva teórica desta tese, o que revela a necessidade de pesquisas voltadas a essa teoria. Para facilitar as buscas utilizaram-se os operadores booleanos “AND” e “OR”.

Na base de dados BDTD, optou-se pelo cruzamento: “autismo” OR “transtorno do espectro autista” AND “formação de professores” AND “teoria histórico-cultural”, e, também o cruzamento: “autismo” OR “transtorno do espectro autista” AND “teoria histórico-cultural”, visando captar mais estudos.

No Periódicos CAPES não foi possível usar o operador booleano “OR”, pois surgiram muitos estudos sem relevância para esta pesquisa, e embora este operador seja usado nesta base de dados, a pesquisa em separado utilizando os termos “autismo” AND “teoria histórico-cultural” e, “transtorno do espectro autista” AND “teoria histórico-cultural”, trouxe o que se procurava. Nesta base de dados, ao usar o descritor “formação de professores” junto aos cruzamentos acima, nenhum estudo surgiu.

Na LILACS quando usados os descritores “autismo” OR “transtorno do espectro autista” AND “formação de professores” AND “teoria histórico-cultural”, não apareceu nenhum estudo. Ao retirar “formação de professores”, surgiam estudos. Assim, nesta base de dados usou-se o seguinte cruzamento de descritores: “autismo” OR “transtorno do espectro autista” AND “teoria histórico-cultural”.

Desta forma, foram captados 29 estudos na BDTD, 16 no Periódicos CAPES e três na LILACS, totalizando 48 estudos, sendo o mais antigo publicado em 2013 e o mais atual em 2023. Foram excluídos estudos repetidos e aqueles que não estavam na perspectiva da THC, não falavam do autismo/TEA e/ou não se referiam ao contexto escolar, permanecendo 22 estudos (sete artigos, doze dissertações e três teses) para análise, apresentados em ordem decrescente, por ano, no Quadro 1, o qual estabelecia previamente os dados a serem coletados: Título, Categoria, Base de Dados, Objetivo, Metodologia, Resultados Principais, Aplicações na Educação, Autores, Ano e Periódico.

Com base nos estudos encontrados e utilizando-se da Análise de Conteúdo (Bardin, 2009)<sup>16</sup>, chegou-se às seguintes categorias: Processo de Ensino-Aprendizagem, Formação Docente e Atividade-Guia.

---

<sup>16</sup> O método de Análise de Conteúdo será esmiuçado no Capítulo 4.

**Quadro 1 – Trabalhos Científicos Publicados entre 2013 e 2023**

Nº	TÍTULO	CATEGORIA	BASE DE DADOS	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS PRINCIPAIS	APLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO	AUTORES	ANO	PERIÓDICO
1	Efeitos de um Programa de Formação Docente sobre Funções Executivas em Crianças com TEA	Formação Docente	BDTD	Analisar os efeitos de um programa de formação docente sobre o desenvolvimento das funções executivas de estudantes com TEA, a partir das concepções da neurociência cognitiva e da THC.	Curso de formação para professoras de classes comuns do ensino fundamental, anos iniciais, que atuam com alunos com TEA. Estas professoras pertenciam a duas escolas públicas.	A formação das professoras contribuiu para a ampliação das suas práticas docentes. Como produto do estudo, foi elaborado um <i>e-book</i> intitulado, “TEA e Funções Executivas na Escola”.	As formações continuadas sempre contribuem para a ampliação do conhecimento dos professores, tendo como consequência uma aprendizagem mais efetiva para os alunos.	Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do Nascimento; Orientadora: Patricia Braun.	2023	Dissertação UERJ
2	Vivências de Pessoas com Autismo que concluíram o Ensino Superior: uma investigação em Porto Velho/Rondônia	Processo de Ensino-Aprendizagem	PERIÓDICOS CAPES	Investigar as vivências de um grupo de pessoas com TEA que concluiu o ensino superior e os motivos que os levaram à sua conclusão.	Entrevista <i>online</i> com 3 autistas egressos do ensino superior de Porto Velho/Rondônia.	As relações familiares foram essenciais para o sucesso escolar e conclusão do ensino superior, assim como suas condições sociais. O acompanhamento de profissionais e a mediação adequada foram também fundamentais durante todo o processo.	As mediações são sempre fundamentais para o sucesso escolar do aluno com TEA, mostrando a importância de se investir em teorias que direcionem as mediações.	Kétilla Batista da Silva Teixeira; Rafael Fonseca de Castro.	2023	Revista Educação Especial UFSM
3	O Processo de Aprendizagem do(a) Aluno(a) com TEA	Processo de Ensino-Aprendizagem	BDTD	Explicitar como se desenvolve o processo pedagógico de aprendizagem do(a) aluno(a) com TEA.	Entrevistas <i>online</i> em 6 escolas do município de Goiânia com 12 mães e 12 professores de alunos do ensino básico com TEA.	Fatores que contribuem para a aprendizagem: ambiência afetiva, organização de um material didático objetivo, uso de reforçadores positivos, levar em consideração a ZDI e mediações voltadas às necessidades individuais do aluno com TEA.	Todos os itens elencados nos resultados da pesquisa, contribuem para o desenvolvimento psíquico do aluno com TEA e consequente aprendizagem.	Ana Maria da Conceição Silva; Orientadora: Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.	2022	Tese PUC

4	Interação Escola-Família no Processo de Ensino de Crianças com TEA em Tempos de Pandemia	Processo de Ensino-Aprendizagem	BDTD	Compreender o processo de ensino de crianças com TEA de uma escola pública, a partir das interações escola-família no período de distanciamento escolar.	Entrevistas e análise de fotos e vídeos das atividades domiciliares. Participaram da pesquisa 3 professoras regentes, uma professora da sala de recursos multifuncionais e 3 famílias de alunos com TEA.	A interação da família nas atividades escolares da criança com TEA foi fundamental para sua aprendizagem no período da pandemia. O conceito da ZDI foi utilizado, sendo que o familiar desempenhava a mediação, antes realizada pelo professor.	O conceito da ZDI deve ser trabalhado com os professores e familiares, visando uma aprendizagem efetiva nos alunos, especialmente naqueles com necessidades educacionais especiais.	Christiane Cordeiro Silvestre Dalla Vecchia; Orientadora: Carla Luciane Blum Vestena.	2022	Tese UFPR
5	Roteiro para Identificação de Sinais de Risco ao Desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI)	Formação de Professores	BDTD	Construir um roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na educação infantil em bebês e crianças bem pequenas, com um enfoque no autismo.	Entrevistas com 10 profissionais com experiência na educação infantil e formação em pedagogia.	Construção e aprimoramento do RISRD-EI (versão bebês e crianças bem pequenas) com base na literatura, documentos e colaboração dos entrevistados.	Possibilidade de utilização do RISRD-EI nas versões bebês e crianças bem pequenas. Este roteiro pode instrumentalizar o professor para perceber previamente alguma alteração no seu aluno, permitindo uma abordagem prévia.	Daniele de Fátima Kot Cavarzan; Orientadora: Denise de Camargo.	2021	Tese UFPR
6	Análise da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e os Impactos no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública	Formação Docente	BDTD	Analisar a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e seus impactos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia de uma universidade pública.	Estudo de caso documental, ancorado na Psicologia Histórico-cultural.	Após a aprovação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, desde 2012, pouco se avançou na formação dos pedagogos, na universidade analisada.	As ações precisam sair do papel e ir para a prática. O professor precisa de formação para atuar no TEA.	Lina Maria Moreno Molina; Orientadora: Elsa Midori Shimazaki.	2021	Dissertação Unoeste
7	O Processo Criador da Criança com	Atividade-Guia	BDTD	Analisar os processos criadores	Análise (observação das brincadeiras em	As professoras desempenham um	Direitos de brincar e interagir devem	Luana de Melo Ribas;	2021	Dissertação UNB

	Autismo em Espaços Brincantes: imaginação-emoção e o coletivo			de crianças com autismo e a importância dos espaços brincantes.	várias etapas) de dois meninos com autismo (4 anos), um de classe normal e outro de classe especial.	papel fundamental na organização das brincadeiras. É fundamental a existência de espaços, brinquedos e tempo para as brincadeiras na escola. A criança envolvida na brincadeira cria conteúdos imaginativos.	ser garantidos. A escola precisa de espaços e materiais para as brincadeiras.	Orientadora: Gabriela Sousa de Melo Mietto.		
8	Tecnologia Assistiva e Inclusão Escolar: mediação e autonomia em questão	Processo de Ensino-Aprendizagem	PERIÓDICOS CAPES	Contribuir para a inclusão de alunos com deficiência, através da mediação com Tecnologia Assistiva.	Análise e discussão de dois casos que foram mediados através da Tecnologia Assistiva. Uso de diários de campo das reuniões da escola e com a família. Caso 1: dificuldade de um menino com deficiência física no uso de sua cadeira de rodas; Caso 2: interação comunicativa de um menino com TEA.	O processo depende da mediação na interação com elementos culturalmente criados e com sujeitos sociais. O modo como a criança se apropria da Tecnologia Assistiva possibilita movimentos em direção à sua autonomia e aprendizagem.	A Tecnologia Assistiva como recurso para o processo da aprendizagem.	Cláudia Alquati Bisol; Carla Beatris Valentini.	2021	Revista Ibero-Americana de Estudos de Educação UNESP
9	(Trans) Formações do Professor no Contexto da Escola de Educação Especial: contribuições da teoria histórico-cultural	Processo de Ensino Aprendizagem E Formação Docente	PERIÓDICOS CAPES	Discutir como o professor que se torna pesquisador de sua prática, articula o referencial da THC com a prática pedagógica.	Sujeitos: pedagogo e mestrando em educação, e seu aluno com TEA. Durante um semestre letivo o professor videogravou e registrou suas aulas e posteriormente às transcreveu, analisando-as com base na THC.	1. A mudança na prática docente é um processo intenso; 2. As idas e vindas do processo de transformação desvelam as tensões entre a apropriação de um referencial teórico e o modo de realizar a prática pedagógica; 3. O saber pedagógico é oriundo da dinâmica teoria e prática.	Contribuições para focalizar as atividades pedagógicas, levando em consideração o processo dialético. A formação do professor deve articular teoria e prática.	Daniel Novaes; Ana Paula Freitas.	2021	Colloquium Humanarum Unoeste
10	A Brincadeira Intencional na	Atividade-Guia	LILACS	Refletir sobre a importância do	Observação de uma criança de quatro	Superar a visão de que a criança com	A mediação do adulto e a	Mírian Carolina	2021	Revista Psicopedagogia

	Educação da Criança com TEA			brincar como uma estratégia educacional para o aluno com TEA, sob a perspectiva da Psicologia/Teoria Histórico-Cultural.	anos com TEA e posterior intervenção com quatro sessões pautadas na THC.	TEA não é capaz de aprender. Importância de valorizar as possibilidades, impulsionar as funções psicológicas superiores e organizar o brincar intencional.	Psicologia Histórico-Cultural tem muito a contribuir no desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança com TEA.	Valente Ferreira <i>et al.</i>		USP
11	Olhar de Discentes com TEA e de seus Docentes sobre o Processo de Inclusão na UNB	Formação Docente	BDTD	Entender, sob o olhar de discentes com TEA e docentes com experiência no atendimento de alunos com TEA, o processo de inclusão no contexto universitário (Universidade de Brasília – UNB).	Entrevista com: 5 discentes e 4 docentes, através de questões norteadoras.	Existem muitos desafios a serem ultrapassados por discentes e docentes: falta de informações sobre o TEA no contexto universitário, falta de formação aos docentes para instruir os alunos com TEA e, barreiras impostas pelo diagnóstico.	Maneiras de enfrentamento nas situações difíceis vivenciadas. Melhor compreender o processo de inclusão.	Luana Lopes Bandeira; Orientadora: Alia Maria Barrios González.	2020	Dissertação UNB
12	A Criança com TEA na Sala Regular da Educação Infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-Paraíba	Processo de Ensino-Aprendizagem	BDTD	Compreender como acontece a inclusão do aluno com TEA na Educação Infantil.	Pesquisa documental e empírica, com entrevistas semiestruturadas. A amostra do estudo foi composta por 6 crianças com TEA, 2 professoras de salas regulares, 1 diretora, 1 supervisora, 1 professora do Atendimento Educacional Especializado, 5 cuidadoras e 5 mães, totalizando 21 sujeitos.	As práticas pedagógicas para a inclusão de crianças com TEA não são sistematizadas, carecem de adequações curriculares para a aprendizagem e desenvolvimento destas crianças. Embora as políticas de inclusão tenham avançado, aquilo que se refere ao TEA em crianças pequenas, está aquém.	Deve-se investir em formação continuada, profissionais especializados, materiais pedagógicos, tempo e espaço para o desenvolvimento deste público.	Isabelle Sercundes Santos; Orientadora: Adelaide Alves Dias.	2020	Dissertação UFPB
13	TEA: atuação do Professor de Apoio Pedagógico no	Processo Ensino-Aprendizagem	BDTD	Compreender perante a legislação, como o professor de apoio	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo com	Em 100% dos casos estudados houve adaptação do conteúdo e	O PAP precisa de condições de trabalho/ hora-	Vanessa Fernandez Prause; Orientadora:	2020	Dissertação Unioeste

	ensino fundamental			pedagógico (PAP) organiza o ensino para alunos com TEA, das séries iniciais do Ensino Fundamental.	observação, entrevistas e questionário para alunos com TEA (12), (PAPs) (15) e um coordenador pedagógico municipal.	avaliação. 100% dos PAPs usam recursos pedagógicos. 47% dos PAPs tem formação continuada em TEA. 73% tiveram falas inconsistentes sobre o próprio trabalho.	atividade e auxílio do regente.	Maria Lidia Sica Szymanski.		
14	Mediação Lúdica no Transtorno do Espectro Autista: desenvolvimento de conceitos científicos algébricos	Processo Ensino-Aprendizagem	BDTD	Compreender o desenvolvimento de conceitos matemáticos, a partir da mediação lúdica com materiais manipuláveis, de um aluno com TEA.	Estudo de caso de um aluno com TEA (9º ano) de 16 anos. Procedimentos com observação das aulas, entrevistas com professores e oficinas realizadas com o aluno.	O aproveitamento do aluno foi maior na sala regular, se comparado ao trabalho individual realizado no atendimento especializado.	Modo de ensinar menos formal. Importância da inclusão do aluno nas salas regulares.	José Jorge de Sousa; Orientador: Silvanio de Andrade.	2020	Dissertação UEPB
15	Criança, Inclusão e TEA: contribuições da teoria histórico-cultural e da sociologia da infância	Processo de Ensino-Aprendizagem	BDTD	Discutir criticamente as abordagens da THC e da Sociologia da Infância no que se refere a inclusão educacional de crianças com TEA no contexto escolar brasileiro.	Estudo teórico, com o tema inclusão escolar de crianças com TEA. Estudos voltados para a THC em Lev Vigotski (1984 e 1997) e na Sociologia da Infância em William Corsaro (2011) e Eric Plaisance (2005).	Repensar as pesquisas sobre crianças com TEA no contexto escolar, indicando um olhar plural e interdisciplinar em termos teóricos e metodológicos. Incluir as crianças com TEA como sujeitos das pesquisas.	As teorias apresentadas, norteiam caminhos a serem seguidos para uma inclusão real da criança com TEA e para sua aprendizagem.	Fabiana Schondorfer Braz; Orientadora: Emmanuelle Christine Chaves da Silva.	2019	Dissertação UFRPE
16	O Uso dos Recursos Pedagógicos Mediados pelo Professor no Ensino dos Conceitos Geométricos a um Educando com TEA	Processo de Ensino-Aprendizagem	BDTD	Verificar quais as mediações e recursos pedagógicos usados pelo professor contribuem para o ensino de geometria de alunos com TEA.	Baseado no conceito de mediação de Vigotski, observou-se e caracterizou-se um aluno com TEA. Foram realizadas ações com instrumentos pedagógicos (dinâmicas, tarefas e materiais manipuláveis).	As mediações do docente podem desencadear avanços importantes na elaboração dos conceitos geométricos para o aluno com TEA.	Material disponibilizado pelos pesquisadores sobre as ações realizadas na pesquisa, para ser usado por outras escolas.	Rosângela Pereira de Almeida; Orientadora: Jaqueline Araújo Cívardi.	2019	Dissertação UFG
17	Modos de Conceber, Possibilidades de	Processo de Ensino-Aprendizagem	PERIÓDICOS CAPES	Contribuir com as análises sobre modos de	Desenvolvida num programa que tem como foco as	As possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, com	Para se ensinar no contexto da diversidade, é	Íris Aparecida Custódio;	2018	Revista Eletrônica de Educação

	Significar: trabalhando com geometria no contexto de inclusão escolar	E Formação Docente		elaboração do conhecimento por alunos com deficiências.	práticas de letramento matemático escolar e formação docente. Processo de ensino-aprendizagem de conceitos geométricos, com um aluno com TEA, do 3º ano do ensino fundamental.	deficiência ou não, estão atreladas às condições oferecidas pelo meio. O desafio dos professores é criar condições para todos os alunos da sala, sem tirar a singularidade.	necessário que o professor domine o conteúdo a ser trabalhado e para tanto, foi fundamental a formação continuada.	Cidinéia da Costa Luvison; Ana Paula de Freitas.		
18	A Apropriação Docente do Conceito de Autismo e o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural	Processo de Ensino-Aprendizagem	BDTD	Buscar subsídios teóricos acerca da importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento de alunos com TEA. Compreender a relação existente entre apropriação docente do conceito de autismo e o processo pedagógico no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.	Estudo de campo, com entrevistas para 16 PAPs, e 15 professores regentes que tinham alunos com TEA.	Cerca de 70% dos professores regentes e 33% dos PAPs tem dificuldades em compreender o TEA, dificultando identificar seus limites e potencialidades de aprendizagem.	Conceito de TEA e processo de escolarização para estes alunos.	Kelley A. de Oliveira Stepanha; Orientadora: Maria Lidia Sica Szymanski.	2017	Dissertação Unioeste
19	A Mediação do Professor e a Aprendizagem de Geometria Plana por Aluno com TEA (Síndrome de Asperger) em um Laboratório de Matemática Escolar	Processo de Ensino-Aprendizagem	BDTD	Analisar o significado dado ao objeto de estudo geométrico por um aluno com TEA, a partir de uma proposta pedagógica no Laboratório de Matemática Escolar.	Pesquisa qualitativa, com registros das oficinas de aprendizagem desenvolvidas com o sujeito da pesquisa, entrevistas, diálogos, registros e análise documental. Pressupostos teóricos na THC.	Evolução no processo de argumentação e resolução de atividades matemáticas por parte do aluno estudado.	Foi elaborado um CD com o roteiro das oficinas que pode ser utilizado por outras escolas.	Stênio Camargo Delabona; Orientadora: Jaqueline Araújo Civardi.	2016	Dissertação UFG
20	Os Processos Formativos do Professor de alunos com TEA: contribuições da	Formação Docente E Atividade-Guia	BDTD	Compreender os sentidos pessoais constituídos nos processos formativos de professores, para a	Pesquisa de Campo com a diretora, coordenadoras pedagógicas e quatro professores de alunos com TEA,	Os processos formativos são capazes de promover transformações nas práticas pedagógicas, sendo	Mudanças nas práticas escolares, requerem transformações da consciência do professor.	Eliane Candida Pereira; Orientadora: Maria Eliza	2016	Dissertação USP

	teoria histórico-cultural			educação de autistas.	visando apreender o sentido pessoal atribuído nas atividades formativas vivenciadas. Pesquisa em documentos e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas.	que a finalidade do ensino precisa ter uma significação e envolver os alunos com TEA.		Mattosinho Bernardes.		
21	Psicologia e Educação Inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos	Processo de Ensino-Aprendizagem	PERIÓDICOS CAPES	Apontar e refletir sobre alguns limites e possibilidades da educação inclusiva com base nos fundamentos da psicologia.	Pesquisa teórica, trazendo um panorama histórico da educação de pessoas com transtornos estabelecendo uma relação entre psicologia, educação e inclusão.	Houve avanços nas normativas que garantem o acesso dos alunos com transtornos nas classes comuns do ensino regular, mas há um longo processo até se chegar à uma escola realmente inclusiva.	Avançar além da educação como direito e estabelecer práticas, com bases mais transformadoras para estes alunos.	Nerli Nonato Ribeiro Mori.	2016	Acta Scientiarum. Education UEM
22	Um Estudo Sobre o Brincar de Crianças Autistas na Perspectiva Histórico-Cultural	Atividade-Guia	LILACS	Analisar os modos como crianças autistas se orientam para o outro e para o objeto durante a atividade lúdica.	Amostra: três crianças de 6 a 12 anos; foram observadas pela autora que propunha brincadeiras, atribuindo significado e às ações e aos brinquedos e encorajava a emergência em jogos imaginativos.	Os dados foram organizados em dois temas: modos de brincar das crianças e modos de atuação do adulto. A mediação da pesquisadora propiciou a ocorrência de muitos momentos de orientação para o outro e de uso contextualizado de objetos, incluindo ações com jogos de papéis.	Exemplo de ações a serem desenvolvidas na escola.	Alessandra Dilair Formagio Martins; Maria Cecília Rafael de Góes.	2013	Psicologia Escolar e Educacional ABRAPEE

Fonte: elaboração da autora.

A seguir cada categoria foi discutida tomando como base as pesquisas encontradas. O tema inclusão surgiu em vários dos estudos, ora relacionados à aprendizagem, ora à formação docente, desta forma, a inclusão está implícita nas categorias descritas.

### 3.1. PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

No estudo realizado por Bisol e Valentini (2021), analisaram-se dois casos de escolares (um com deficiência motora e outro com TEA), mediados por tecnologia assistiva, visando a potencialização da aprendizagem. O estudo foi realizado em escolas municipais, por meio da utilização de diários de campo, construídos a partir de observações de uma reunião entre escola e família e de três conselhos de classe sobre os alunos em questão. No caso específico do aluno com TEA, por meio dos relatos documentados nos diários de campo, observou-se um menino que não se comunicava oralmente. Aos quatro anos, foi-lhe introduzido ainda na Educação Infantil pranchas de comunicação, visando trabalhar os processos de interação e autonomia. Ele se apropriou daquele dispositivo e passou a se comunicar em casa e na escola com seu uso. Posteriormente iniciou no Ensino Fundamental utilizando a prancha.

A prancha para CAA<sup>17</sup> utilizada por Lucas<sup>18</sup> permite que a criança passe a ser vista pelos professores como um sujeito capaz de intencionalidade comunicativa, ao mesmo tempo em que permite à criança perceber o outro também como agente intencional. A mediação, pelo uso da prancha, oportuniza a coordenação entre sujeitos e objetos, adquirindo um estatuto que está muito além de seu benefício operacional concreto. Torna-se elemento indispensável para a conquista de autonomia e autorregulação na interação com o outro, processo essencial, [...] para o desenvolvimento cognitivo (Bisol; Valentini, 2021, p. 30-31).

Neste caso, a prancha permitiu a comunicação e inclusão daquele aluno com TEA tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

No estudo de Novaes e Freitas (2021), ao abordar um aluno com TEA, o então professor e mestrando, introduziu práticas pedagógicas conforme ia adquirindo o conhecimento no *stricto sensu*, fundamentado em Vigotski. O jogo dialógico entre o

---

<sup>17</sup> Comunicação aumentativa e alternativa.

<sup>18</sup> Nome fictício dado por Bisol e Valentini (2021).

professor e o aluno, apresentou-se como um novo modo de aula, com foco no saber pedagógico, afastando-se do até então saber clínico. Ao se apropriar da THC, o professor pesquisador favoreceu a imersão do aluno com TEA na esfera simbólica, trabalhando a linguagem sígnica. O estudo traz contribuições para as atividades pedagógicas, pensando no desenvolvimento do aluno.

Santos (2020) abordou em sua pesquisa a Educação Infantil e o TEA. Entrevistou professoras (sala regular e atendimento educacional especializado), diretora e supervisora, cuidadoras, mães e crianças. Entre outros objetivos mais amplos, pretendeu investigar o processo educacional desenvolvido pela equipe escolar junto às crianças com TEA. Os resultados demonstraram falta de sistematização das práticas pedagógicas e necessidade de adequações curriculares que de fato oportunizem a aprendizagem.

Santos (2020) considera que as políticas de inclusão avançaram, porém, em se tratando do TEA especificamente, muito ainda se tem a avançar no corpo técnico, materiais, tempos e espaços, para o real desenvolvimento destas crianças.

Prause (2020) procurou compreender perante a legislação, como o Professor de Apoio Pedagógico (PAP) organiza o ensino para alunos com TEA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de entrevistas e questionários abordou alunos e PAPs. Constatou-se que em todos os casos analisados, no que diz respeito à prática pedagógica, há a necessidade de uma adaptação dos conteúdos e da avaliação, necessitando da utilização de recursos pedagógicos. Apesar de quase a metade destes PAPs participarem de formações continuadas voltadas ao TEA, 73% não são coerentes em suas falas ao descreverem o seu trabalho. Verificou que a experiência do professor regular não pode ser transferida tal e qual para o trabalho pedagógico com autistas. Desta forma:

[...] tomando por base o desenvolvimento psíquico do PAP ao desenvolver a atividade de ensino, verifica-se que o grupo entrevistado tem larga experiência pedagógica em classes regulares, mas meses de experiência como PAP. Essa nova experiência docente impõe novas necessidades que exigem a “negação” da experiência como professora regular, para superando-a elaborar uma nova atuação didática com os alunos TEA (Prause, 2020, p. 167).

Outro estudo na perspectiva da THC, por meio de uma pesquisa de campo, buscou subsídios teóricos acerca da importância da mediação pedagógica visando a

aprendizagem e o desenvolvimento de alunos autistas, e, compreender a relação existente entre a apropriação docente do conceito de autismo e o processo pedagógico, visando desenvolver as funções psíquicas superiores. O estudo teve como sujeitos de pesquisa PAPs e professores regentes, concluindo que cerca de 70% dos regentes e 33% dos PAPs têm dificuldade de compreensão do TEA, influenciando, desta forma, no processo de ensino-aprendizagem. Não é possível fazer uma mediação efetiva, sem um conhecimento aprofundado das teorias e do conceito de autismo, por parte do professor (Stepanha, 2017).

Almeida (2019) e Sousa (2020) também estudaram a mediação na perspectiva da THC, contudo na área da matemática. São trabalhos voltados ao aluno com TEA e nos dois casos concluiu-se que através da mediação docente é possível obter avanços importantes quanto à apropriação do conhecimento matemático. Especificamente o estudo de Sousa (2020) aborda a importância de se trabalhar com o aluno autista na sala regular, pois seu aproveitamento é maior se comparado ao trabalho individual.

Ainda, no âmbito da educação matemática, o estudo de Custódio, Luvison e Freitas (2018, p. 200), considera que o ensino para os alunos com deficiências:

[...] revela-se como um cenário complexo e bastante desafiador: os professores necessitam compreender seus alunos em suas singularidades e encontrar meios para ensiná-los e, na maioria dos casos, eles não têm conhecimentos para lidar com essa situação e nem lhes são fornecidos apoio e condições adequadas, tais como: salas reduzidas, propostas curriculares que considerem os processos singulares de aprendizagem, etc., para a efetivação de um trabalho pedagógico que leve tais alunos à elaboração do conhecimento escolar.

Outro estudo sobre a educação matemática procurou analisar o significado dado ao estudo da geometria, por um aluno com TEA, a partir de uma proposta pedagógica que incluiu, entrevistas (com a mãe do aluno e seu médico), planejamento e realização de oficinas na sala de aula com a turma e oficinas individuais. Como resultados, houve uma evolução no processo de argumentação e resolução das atividades propostas no decorrer da pesquisa, denotando uma aquisição de conceitos científicos, neste caso, na matemática. O que tornou o resultado possível foram as mediações dos colegas e do professor (Delabona, 2016).

Os estudos de Braz (2019) e Mori (2016) são estudos teóricos, sendo que ambos possuem objetivos parecidos, no sentido de discutir as abordagens da THC acerca da inclusão educacional para o TEA. O segundo estudo aborda o TEA, contudo discute outros transtornos do neurodesenvolvimento também. Ambos os estudos concluem que uma educação transformadora e efetiva requer uma organização sistemática dos recursos e das estratégias, assim como um olhar plural e interdisciplinar acerca das teorias que subsidiam a prática.

Um estudo recente elaborado por Silva (2022), realizado com mães e professores de crianças com TEA elencou fatores que contribuem para a aprendizagem desses alunos. Promover um ambiente saudável e afetivo, organizar o material didático com poucos passos e de forma objetiva, observar os pequenos progressos e promover uma mediação voltada às ZDIs dos alunos, foram as conclusões da autora acerca de como se desenvolve o processo pedagógico de aprendizagem do aluno com diagnóstico de TEA.

Dalla Vecchia (2022) procurou entender o processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA a partir das interações escola-família no período de distanciamento escolar durante a pandemia da Covid-19. Participaram do estudo quatro professoras e três familiares, e trabalhou-se alguns conceitos da THC, como, desenvolvimento humano, consciência, desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o conceito de ZDI. A autora concluiu que a interação da família, juntamente com o acompanhamento dos professores mesmo que de longe e através das tecnologias, nas atividades escolares da criança com TEA foi fundamental para sua aprendizagem neste período.

Mesmo que Dalla Vecchia (2022) afirme que o conceito da ZDI contribuiu para que os familiares desempenhassem o papel de mediadores, antes realizado apenas pelo professor, cumpre destacar que o período de pandemia escancarou a importância do docente para o processo de ensino-aprendizagem efetivo.

O conceito de ZDI se mostra como um grande aliado no processo de apropriação do conhecimento para todas as crianças, especialmente para aquelas com NEE.

Teixeira e Castro (2023) realizaram um estudo com egressos autistas do Ensino Superior de Porto Velho – Rondônia. Seu objetivo foi investigar as vivências destes ex-alunos que concluíram o Ensino Superior. A unidade de análise estudada foi a relação entre vivências e processos de escolarização, sendo que os eixos de análise

foram: as categorias propostas pela THC, as vivências da pessoa com TEA e seu desenvolvimento e processos de escolarização. Além desses eixos, os autores analisaram a importância do diagnóstico; peculiaridades da pessoa com TEA; relações sociais que mediaram o processo de escolarização; significados sociais que impulsionaram o ingresso no ensino superior; práticas pedagógicas de inclusão e exclusão; sentidos pessoais após a conclusão da graduação.

Os participantes revelaram que a constituição de sucesso escolar não foi um processo natural, mas histórico e cultural, evidenciando que essas pessoas mantêm uma relação dialética com a realidade da qual fazem parte – mediante condições objetivas de vida, articuladas socialmente e não concebidas apenas individualmente (Teixeira; Castro, 2023, p. 23).

Os resultados enfatizam que as relações familiares, assim como suas condições sociais, foram essenciais para o sucesso escolar e conclusão do Ensino Superior. O acompanhamento de profissionais, dentro e fora da escola, no processo de escolarização e a mediação adequada foram também fundamentais durante todo o processo (Teixeira; Castro, 2023).

Constata-se, portanto, a importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem (Teixeira e Castro, 2023; Silva, 2022; Dalla Vecchia, 2022; Bisol e Valentini, 2021; Sousa, 2020; Almeida, 2019; Stepanha, 2017; Delabona, 2016), a necessidade de sistematização das práticas pedagógicas (Silva, 2022; Santos, 2020; Braz, 2019; Mori, 2016), e das adaptações curriculares (Prause, 2020; Custódio, Luvison e Freitas, 2018), assim como o trabalho do âmbito da comunicação e dos signos (Bisol e Valentini, 2021; Novaes e Freitas, 2021).

É importante que se reflita sobre crítica que Asbahr e Nascimento (2013, p. 424) trazem ao conceito de mediação:

[...] o educador jamais pode ser o *mediador* do processo de ensino e aprendizagem, tampouco o *facilitador*, posto que ele mesmo é um dos polos da relação a ser mediada: professor-aluno, ensino-aprendizagem, mediato-imediato. O educador, portanto, é sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, sujeito que organiza a atividade de ensino, esta sim, assumindo o papel de mediação entre os dois polos da relação, ou seja, buscando estabelecer a relação entre o imediato (os conhecimentos empíricos que os educandos trazem de suas vidas) e o mediato (os conhecimentos teóricos que o professor quer ensinar para os estudantes).

Na perspectiva de Asbahr e Nascimento (2013) a atividade é a mediadora na relação entre o professor e aluno, assim como estratégia pedagógica, e aponta para o desafio docente de planejá-la.

As pesquisas relatadas nessa categoria também indicam a importância de uma formação docente, que amplie não apenas os conhecimentos pedagógicos para o trabalho com alunos com TEA, mas principalmente a concepção de aprendizagem e formação humana na perspectiva da THC, levando em consideração as contribuições da Teoria da Atividade, item importante cuja análise exige mais profundidade, o que remete à segunda categoria apresentada a seguir.

### 3.2. FORMAÇÃO DOCENTE

O estudo de Molina (2021) teve por objetivo analisar a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012) e seus impactos no Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, por se compreender que são estes profissionais pedagogos, que exercerão seu trabalho na Educação Básica, introduzindo crianças com TEA no processo de escolarização.

Tratou-se de um estudo de caso, por meio de análise documental, ancorada na Psicologia Histórico-cultural. Para a THC, “[...] o ser humano se desenvolve por um processo social de relações interpessoais que transformam a identidade deficitária pela inclusão proporcionada pelas relações intra e intersubjetivas” (Molina, 2021, p. 20). Foram esses aspectos que subsidiaram a análise do que é proposto na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Como resultados, observou-se que a universidade estudada, realiza um trabalho de excelência, contudo, no que diz respeito à abordagem da educação especial e inclusiva, quando relacionado a pessoas com TEA, nos documentos analisados, a abordagem é muito discreta. Em relação ao curso, seu Projeto Político Pedagógico traz referências ao TEA, apenas em duas disciplinas, “Fundamentos da Educação Inclusiva” e “Paradigmas Inclusivos e Didática de Libras”, sendo considerado uma expressão tímida na formação destes alunos de pedagogia. A pesquisa confirma sua hipótese inicial de que, apesar da existência da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

desde 2012, os professores não estão recebendo a formação necessária, para atuar efetivamente com os alunos com diagnóstico de TEA (Molina, 2021).

Novaes e Freitas (2021) debatem também a formação docente, levando em consideração a complexidade do TEA no contexto escolar. O estudo foi realizado em uma escola de Educação Especial no interior do estado de São Paulo, sendo sujeitos da pesquisa, uma criança com TEA e seu professor (pedagogo, pós-graduado em Educação Especial e mestrando em Educação) que pesquisou sua própria prática. A primeira abordagem com o aluno, que na ocasião tinha 11 anos, voltou-se ao método clínico utilizado na escola. Com o seu aprofundamento no *stricto sensu*, mais especificamente na obra de Vigotski, o professor passou a repensar sua prática e mudou sua abordagem com o aluno. Foi um processo intenso, envolvendo a apropriação de um novo referencial teórico e uma nova abordagem prática, articulando a práxis num movimento dinâmico de elaboração do conhecimento em uma situação atípica, levando em consideração o universo do TEA. Finaliza enfatizando a necessidade de se investir na formação docente, já que a escola é o lugar formal para apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente.

O estudo de Nascimento (2023) aborda a complexidade decorrente do grande número de estudantes com TEA nas escolas. Propôs um curso de formação para professoras de classes comuns do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, que atuam com alunos com diagnóstico de TEA. O enfoque se deu nas funções executivas, ou seja, atenção, realização de tarefas em sequência e modificação de estratégias quando necessário, ações muitas vezes difíceis para o aluno autista e que quando adquiridas permitem um salto qualitativo na aprendizagem. O embasamento teórico da pesquisa se deu na neurociência cognitiva e na THC. Como resultado a autora enfatiza a importância da formação continuada para ampliação da prática docente.

Com o intuito de analisar a inclusão no contexto universitário, Bandeira (2020) realizou um trabalho de campo baseado em entrevistas com docentes e seus alunos com diagnóstico de TEA. Foram quatro docentes e cinco discentes entrevistados. Constatou-se um engajamento docente, porém a abordagem é subjetiva, sem aporte teórico, mostrando a necessidade de formação inicial e continuada do professor voltada ao TEA. Os discentes relataram suas experiências na universidade, dificuldades pessoais, acadêmicas, a falta de programas voltados para o TEA, retratando o longo caminho que as universidades ainda precisam percorrer para contemplarem esses alunos efetivamente.

Custódio, Luvison e Freitas (2018), fundamentados pela THC, em seu estudo sobre letramento matemático escolar, no contexto das deficiências, afirmam que no curso de Pedagogia o contato com a geometria é efêmero, tornando o professor inseguro neste sentido no seu trabalho, ainda mais na realidade dos alunos com TEA, sendo que muitos professores buscam na formação continuada o suprimento dessas lacunas.

Pereira (2016) desenvolveu sua pesquisa com o objetivo de estudar os processos formativos dos professores que atuam na educação de alunos com diagnóstico de TEA. A partir de um estudo de campo procurou fazer a descrição de como se dá as formações e ir além, compreendendo também os sentidos pessoais constituídos por meio dos processos formativos.

A partir desse estudo, Pereira (2016) propõe três eixos de análise: *condições das formações*, apresentando seus limites e possibilidades; *sentido pessoal das formações para os professores*, eixo que ultrapassa a escola, com influência das relações de trabalho na sociedade capitalista e da história da política nacional presente na formação dos professores; e, *ações formativas geradoras de motivos*, que impactam, mesmo que parcialmente, avanços na prática pedagógica. Conclui enfatizando que os processos formativos são capazes de promover transformações nas práticas pedagógicas, sendo que a finalidade do ensino precisa ter uma significação e envolver os alunos com TEA.

Por fim, Cavarzan (2021) em sua pesquisa de doutorado, construiu e aprimorou um Roteiro para Identificação de Sinais de Risco ao Desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI), voltado para bebês e crianças bem pequenas, com um enfoque no autismo. O professor da educação infantil é muitas vezes o primeiro a identificar alterações nas crianças, mesmo antes dos próprios familiares ou profissionais da saúde. Se este professor estiver instrumentalizado, com possibilidades de fazer uma boa avaliação, será possível a realização de intervenções terapêuticas precoces e planejamento pedagógico oportuno para estas crianças.

A autora desenvolveu o instrumento (RISRD-EI) com base na THC, em pesquisas bibliográficas com outros enfoques teóricos e documentos nacionais e internacionais referentes ao autismo, assim como investigou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fazendo a articulação com o currículo escolar. Além da pesquisa teórica, também contou com a colaboração de pedagogos com experiência na Educação Infantil, a fim de aprimorar o instrumento. A pesquisa enfatiza a importância

de processos formativos iniciais e em serviço, de forma a preparar os professores para receberem alunos autistas ou com outras deficiências nas suas salas de aula, promovendo de fato sua inclusão, sendo que o verdadeiro sentido do incluir não é apenas promover o acesso à escola, e sim, possibilitar condições reais de aprendizagem (Cavarzan, 2021).

Desta forma, conclui-se que há unanimidade em todas as pesquisas analisadas, no sentido de apontar a importância de processos formativos, tanto iniciais quanto continuados, voltados ao professor, além de processos formativos em serviço, visando atender pedagogicamente o aluno com diagnóstico de TEA.

### 3.3. ATIVIDADE-GUIA

Ferreira *et al.* (2021) refletem sobre a importância da brincadeira como estratégia educacional para o aluno com TEA, sob a perspectiva da THC. O estudo envolveu a observação de um aluno autista de quatro anos e posterior intervenção.

A intervenção desses autores ocorreu em quatro sessões baseadas na Psicologia Histórico-Cultural e o tema norteador foram as frutas. Na perspectiva da brincadeira de faz de conta, a criança manuseou, comparou e explorou cheiros e sabores das frutas fictícias. Apesar das dificuldades da criança com diagnóstico de TEA, a partir de situações intencionais e planejadas, foi possível “[...] auxiliá-la no desenvolvimento da imaginação, do abstrato, da memória mediada, da atenção voluntária, das linguagens oral e gestual, da afetividade e de outras funções psíquicas [...]” (Ferreira *et al.*, 2021, p. 296).

No mesmo sentido, na perspectiva da THC, o estudo de Martins e Góes (2013), teve por objetivo analisar os modos como as crianças autistas se orientam para o outro e para o objeto durante a atividade lúdica. Foram sujeitos da pesquisa três crianças de seis a 12 anos, observadas durante as brincadeiras que eram propostas pelas autoras. A mediação das autoras propiciou a ocorrência de muitos momentos de orientação para o outro e de uso contextualizado de objetos, incluindo a brincadeira de faz de conta.

Ribas (2021) também pesquisou a brincadeira sob a ótica da THC. Dois meninos autistas de quatro anos, um de uma classe regular e outro de uma classe especial, foram observados na situação de brincadeira. A pesquisa foi composta por três etapas: 1. observações da rotina escolar, identificação dos brinquedos disponíveis

e entrevista com os responsáveis pelas duas crianças; 2. videogravações que foram transcritas e analisadas, observando a criança e sua relação autismo-objeto/brinquedo-outro; e 3. videogravações que foram analisadas por um *software*. Como resultados observou-se conteúdos imaginativos nas crianças autistas ao brincar, e demonstrou a importância do professor na organização do ambiente da brincadeira de papéis, a qual teve uma grande importância no processo do desenvolvimento psíquico das crianças estudadas. Todas estas questões enfatizam a importância da brincadeira de papéis e da interação da criança com diagnóstico de TEA, e, também, da necessidade de se permitirem espaços brincantes na escola, ou seja, a disponibilização de brinquedos, espaços e principalmente o tempo disponível para as brincadeiras.

Por fim, a pesquisa de Pereira (2016) que teve por objetivo compreender os sentidos pessoais constituídos nos processos de formação de professores, para a educação de alunos com diagnóstico de TEA, revelou que estes processos desencadeiam transformações nas práticas pedagógicas, quando o processo formativo está em consonância com atividades que ressignifiquem a finalidade do ensino envolvendo os alunos com TEA. Deve-se pensar no objetivo da atividade de ensino, amparado na ideia de que a educação, assim como a linguagem, são mediadoras do processo de desenvolvimento humano.

Tanto a investigação de Ferreira *et al.* (2021), quanto a de Ribas (2021) e de Martins e Góes (2013) utilizam em seus estudos uma atividade-guia do desenvolvimento infantil, destacando sua importância e analisando como reverbera no processo pedagógico. Pereira (2016) traz à tona a importância de um trabalho guiado por um motivo, seja para o professor, objeto de sua pesquisa, como para o aluno, no sentido de promover o desenvolvimento humano.

O número de alunos com TEA amplia-se a cada ano. Ao mesmo tempo, verifica-se a escassez de pesquisas voltadas ao trabalho pedagógico com esses alunos, especialmente na perspectiva da THC, o que revela a necessidade de que se desenvolvam mais estudos nesta perspectiva teórica. As teses captadas por esta pesquisa, aparecem somente a partir de 2022, e demonstram, mesmo que efemeramente, um avanço no trato científico envolvendo o TEA na perspectiva pedagógica dentro da THC.

Conforme revelam os estudos abordados, existem algumas tentativas por parte de professores e pesquisadores na elaboração de ações para alavancar o processo

de ensino-aprendizagem do aluno com diagnóstico de TEA. Entretanto, verificam-se lacunas a serem respondidas.

Na categoria “processo de ensino-aprendizagem”, constatou-se a importância das mediações, a necessidade de sistematização das práticas pedagógicas e as adaptações curriculares visando a aprendizagem do aluno autista, assim como o trabalho no âmbito da comunicação e dos signos.

Um fato a ser observado, mesmo que de uma forma discreta, foi o surgimento das tecnologias voltadas ao aluno com diagnóstico de TEA. O estudo de Bisol e Valentini (2021) traz a utilização da prancha de “comunicação aumentativa e alternativa”, facilitando a comunicação do aluno. O estudo de Cavarzan (2021) elabora um roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento voltado à Educação Infantil, visando instrumentalizar o professor que se aproxima da criança nos primeiros anos de sua vida.

Os estudos são unânimes em apontar a importância de que os professores compreendam a efetiva relação entre aprendizagem e desenvolvimento, por meio de processos formativos iniciais (no Curso de Magistério e nas graduações em Licenciaturas), além dos cursos de Especialização *lato e stricto sensu* e das formações em serviço, a fim de efetivamente acolherem e ensinarem esses novos alunos.

Os estudos revelaram, ainda, a importância das atividades-guia, estudadas pela THC, como norteadoras no processo pedagógico. Elas entram como uma possibilidade de trabalho na superação das atividades padronizadas atualmente, utilizadas na escola. Na medida em que as atividades-guia são aquelas que mais promovem o desenvolvimento em dado momento do desenvolvimento humano, levá-las em consideração ao planejar as tarefas de ensino, e proporcionar as condições necessárias para sua consecução, possibilitará a aprendizagem, e conseqüentemente o desenvolvimento de todos aqueles que chegam à escola.

Por fim, mas não menos importante, ressalta-se a necessidade de políticas públicas que possibilitem aos professores um regime de trabalho que lhes permita, paralelamente à atuação pedagógica, como parte desse próprio trabalho, discussões coletivas e atualizações que favoreçam o enfrentamento do grande desafio de ensinar a todos os que chegam à escola.

## 4. MATERIAIS E MÉTODOS

Visando atender aos objetivos da pesquisa, este estudo, organizou-se através de várias etapas descritas a seguir.

### 4.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi realizada nas dependências da Clínica-Escola do Transtorno do Espectro Autista (CETEA), localizada no município de Cascavel – PR, escola pública municipal e inaugurada em junho de 2020, já anunciada na Introdução. A escolha desta escola foi interessante para o desenvolvimento da pesquisa, pois apresentava a peculiaridade de direcionar suas atividades pedagógicas a somente alunos com diagnóstico de TEA, favorecendo uma análise dos efeitos do processo formativo que seria desenvolvido com os professores, sujeitos deste estudo.

Devido à pandemia da COVID-19, a escola iniciou suas atividades de forma não presencial em 2020, com entrega e recolhimento de materiais pedagógicos para os familiares, e o apoio às atividades eram dados pelos professores via *WhatsApp*. A partir de 2021, conforme as crianças e professores foram sendo vacinados e os casos da doença foram diminuindo, ocorreu o retorno gradativo ao ensino presencial. No ensino não presencial, permaneciam aqueles que tinham alguma situação de saúde que os impedissem de voltar, conforme orientação médica. Este mesmo procedimento aconteceu em todas as escolas municipais de Cascavel – PR, durante a pandemia.

A pesquisa iniciou no segundo semestre de 2021, sendo que praticamente todos os alunos já estavam no ensino presencial. Foram sujeitos do estudo os professores dos anos de 2021 e 2022, que estavam atuando em sala de aula, e aceitaram participar da pesquisa, mediante assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)* (APÊNDICE I), o qual apresentava as informações pertinentes à pesquisa, riscos e devolutiva dos resultados, respeitando assim, os aspectos éticos conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

No ano de 2021, estavam matriculadas 67 crianças na escola, da Educação Infantil (Infantil 5) ao 5º ano do Ensino Fundamental I, de todo o município de Cascavel – PR, contando com 30 professores.

Para ingresso do aluno na CETEA, necessariamente este precisa estar matriculado na rede municipal de ensino e ter o diagnóstico de TEA.

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) – Unioeste, parecer nº 5.024.239 (ANEXO I) e autorização da SEMED (ANEXO II), estabeleceu-se um contato com o Diretor da CETEA, explicando-lhe sobre a definição do estudo a ser desenvolvido. A partir disto, solicitou-se a lista de professores da instituição, bem como o turno de trabalho e horário de distribuição das horas-atividade docentes.

Baseado nesta lista, foi marcado um encontro presencial individual com estes professores, em suas respectivas horas-atividade, nas dependências da CETEA, convidando-os para participarem da pesquisa e no caso de aceite foi aplicado o TCLE e um primeiro questionário, designado por *Diagnóstico da Equipe* (APÊNDICE II). Este questionário teve o objetivo de conhecer este professor, contendo perguntas relativas a dados pessoais, formação acadêmica, formação na Educação Especial e TEA, quais os conceitos relativos à THC conhecidos, relato sobre suas dificuldades e desafios, e algumas informações sobre os alunos atendidos. Todos os professores participantes foram designados pela letra P (de Professor) e na sequência um número conforme ordem alfabética, visando manter o sigilo e organização dos dados.

A partir deste primeiro contato e dos dados do *Diagnóstico da Equipe*, foram propostos sete encontros presenciais, designados por Encontro 1, Encontro 2, e assim sucessivamente, com os professores que se dispuseram a participar da pesquisa. Estes encontros aconteciam ao final do expediente de trabalho, na própria escola, com duração de cerca de duas horas – com intervalos de sete a 21 dias, entre o primeiro e sexto encontro e um intervalo de seis meses entre o sexto e último encontro – conforme disponibilidade da equipe, sendo que a logística era organizada pelo Diretor da escola. O primeiro encontro aconteceu em outubro de 2021, o sexto encontro em dezembro de 2021 e o sétimo encontro em junho de 2022.

Os encontros foram planejados por esta autora e executados por meio de exposições dialogadas, apoiadas em *slides* previamente preparados, abordando os seguintes temas:

- Encontro 1: - Pressupostos filosóficos, pensadores e conceitos da THC, articulando com o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Cascavel - PR; - Conceito de Humanização e Emancipação; - Introdução às FPS e Periodização do Desenvolvimento Psíquico (PDP) conforme a THC;
- Encontro 2: - ZDI e Atividade-guia; - Período 1 da PDP: Comunicação Emocional Direta;

- Encontro 3: - Período 2 da PDP: Atividade Objetiva Manipulatória; - Proposta de atividades a serem desenvolvidas com os alunos: zonas de regulação (evitando crises); atividades motoras, psicomotoras e estímulos à cognição, comunicação e socialização;
- Encontro 4: - Período 3 da PDP: Brincadeiras<sup>19</sup> de Papéis Sociais; - Roteiro de tarefas e sugestões gerais voltadas ao aluno com TEA;
- Encontro 5: - Período 4 da PDP: Atividade de Estudo; - Teoria da Atividade;
- Encontro 6: - Diagnóstico Clínico x Avaliação Pedagógica;
- Encontro 7: - A THC para o aluno com TEA.

O *Detalhamento do Processo Pedagógico* (APÊNDICE III) esmiuça um pouco mais cada encontro.

Complementando as discussões dos encontros, eram atribuídas tarefas - *Ficha de Observação I e II* (APÊNDICE IV E V respectivamente), para serem realizadas com os alunos nos intervalos entre os encontros e registradas para apresentação à pesquisadora, e ainda alguns encontros iniciavam com questões avaliativas referentes ao encontro anterior. Simultaneamente, organizou-se um grupo via *WhatsApp*, no qual foram inseridos subsídios teóricos: os *slides* apresentados no encontro presencial, vídeos e material bibliográfico, sendo que neste mesmo grupo, eram esclarecidas as dúvidas quando colocadas pelos participantes.

No encerramento do processo realizou-se um grupo focal<sup>20</sup>, para avaliar, após seis meses de intervalo entre o sexto encontro e o sétimo, a transição de ano letivo da equipe, assim como observar se o processo formativo desenvolvido no ano anterior trouxera resultados estáveis e não somente imediatos.

Parte do Encontro 7 foi gravado (com autorização da equipe) com gravador de voz via *smartphone* Samsung Galaxy S20 Plus, cuja gravação teve duração de 1 hora e 12 minutos, sendo um dos materiais utilizados na análise dos dados. A gravação foi transcrita pela pesquisadora, não de forma literal, mas trazendo todas as informações do último encontro e está descrita na *Síntese do Grupo Focal* (APÊNDICE VI).

---

<sup>19</sup> Para elaboração das aulas e coleta dos dados foi utilizado o termo “Brincadeiras de Papéis Sociais”, terminologia usada no Currículo Municipal de Ensino de Cascavel – PR, e já familiarizada entre os professores da rede, ao invés de “Jogos de Papéis Sociais”, usada no referencial teórico desta tese.

<sup>20</sup> Para Minayo (2009), o grupo focal é uma forma de aprofundar o significado de um tema. O pesquisador exerce o papel de coordenador e moderador do grupo que discute uma temática. As informações são colhidas a partir da interação do grupo.

Os materiais produzidos no decorrer de todo o processo formativo foram usados posteriormente para análise dos resultados, e são eles: *Diagnóstico da Equipe* (APÊNDICE II), *Ficha de Observação I* (APÊNDICE IV), *Ficha de Observação II* (APÊNDICE V), Grupo Focal e as seguintes questões orientadoras, cada uma aplicada em determinado momento, esmiuçadas no *Detalhamento do Processo Pedagógico* (APÊNDICE III):

- Questão Orientadora 1 (Aplicada no início do Encontro 2): *“Em relação ao encontro da aula passada, o que este trouxe de mudanças na sua prática pedagógica no decorrer desta quinzena?”*
- Questão Orientadora 2 (Aplicada no início do Encontro 3): *“Em relação ao encontro da semana passada e a última semana de trabalho pedagógico na escola, conseguiu colocar algo em prática? Se SIM, pontue suas ações:”*
- Questão Orientadora 3 (Aplicada uma semana após o Encontro 6, via *WhatsApp*, fazendo o fechamento da primeira parte da formação): *“O que os encontros realizados contribuíram para sua prática profissional? E, tem sugestões para encontros/cursos futuros.”*
- Questão Orientadora 4 (Aplicada uma semana após o Encontro 7, via *WhatsApp*, fazendo o fechamento de todo o processo formativo): *“Conte-me suas experiências diárias nestes 6 meses pós-curso? O que conseguiu colocar em prática?”*

Todos os encontros permitiram ao professor expressar seu dia a dia escolar, conquistas e desafios, além de se constituírem em um momento para tirar dúvidas sobre o que já havia sido exposto. Os encontros sempre foram direcionados para o aluno com TEA.

Para fins de análise, os dados quantitativos foram analisados com frequência simples e os dados qualitativos através do método de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2009), que propõe as seguintes fases: Pré-análise, Descrição Analítica e Interpretação Inferencial.

A Pré-análise compreende a organização de todo o material coletado e de tudo aquilo que serviu de base para a pesquisa, fazendo a leitura e releitura dos materiais exaustivamente (Bardin, 2009).

A Descrição Analítica é a etapa da codificação, classificação e categorização dos dados. No texto deve-se escolher as unidades de registro, fazer a contagem e finalmente a classificação, chegando às categorias. As categorias por sua vez são

expressões ou palavras significativas, que exprimem a especificidade do tema estudado. As categorias são o núcleo da compreensão do texto (Bardin, 2009).

Por fim, a Interpretação Inferencial é uma reflexão acerca das categorias, embasadas na literatura escolhida para discussão dos dados (Bardin, 2009).

Assim que a tese for defendida e os resultados da pesquisa forem publicados, pretende-se levar a devolutiva à SEMED e CETEA de Cascavel - PR, a fim de divulgá-los e oportunizar discussões acerca do assunto.

#### 4.2. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DO ESTUDO

No ano de 2021, mais precisamente no segundo semestre, quando iniciou a pesquisa, a CETEA (Escola), conforme documento fornecido pelo seu Diretor, possuía uma equipe de 32 pessoas, sendo uma zeladora, uma secretária e 30 professores, dos quais dois eram coordenadores/diretores. O critério para atribuição dessas vagas na CETEA foi o interesse docente. A SEMED ofereceu as vagas e realocou os interessados, que já trabalhavam em outras escolas do município.

Foram convidados para participar do estudo professores e coordenadores/diretores. Responderam ao *Diagnóstico da Equipe* 22 professores, contudo, efetivamente participaram do estudo, tornando-se os sujeitos da pesquisa, 14 pedagogos, nomeados de P1 a P14, conforme disponibilidade e interesse, sendo um homem e 13 mulheres. A média de idade destes professores foi de 39,71 anos, variando entre 29 e 58 anos.

Os dados referentes às formações acadêmicas dos professores foram fornecidos pelos próprios sujeitos, e se referem ao ano de 2021, sendo detalhados a seguir:

P1: 34 anos; Pedagoga (2016), por uma Instituição privada; duas pós-graduações *lato sensu*, em “Gestão de Recursos Humanos (MBA) (2018) e “Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica” (2020); professora de dois alunos do Infantil V (matutino) e Biblioteca<sup>21</sup> (vespertino).

---

<sup>21</sup> Para que os professores regentes possam utilizar sua hora-atividade, entram em sala os professores das áreas de: Arte, Biblioteca, Ciências, Educação Física e Informática, para o Ensino Fundamental I, e, Arte, Brinquedoteca e Educação Física, para a Educação Infantil. O professor regente fica responsável por Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História e no quinto ano, pelo Ensino Religioso (Dados fornecidos pela Direção da CETEA, de acordo com a orientação exposta no Currículo Municipal de Cascavel, com algumas adequações).

P2: 48 anos; Pedagoga (2009), por uma Instituição pública; duas pós-graduações *lato sensu* concluídas, em “Ciência da Religião” (2019), “Educação – Ensino de Ciências e Matemática” (2020), “Autismo” (em curso) e “Inclusão Escolar nos Transtornos do Neurodesenvolvimento: autismo e suas comorbidades” (em curso); professora de seis alunos do 5º Ano (três no período matutino e três no vespertino).

P3: 30 anos; Gestora Financeira (2011) por uma Instituição privada e Pedagoga (2019), por uma Instituição pública; pós-graduação *lato sensu*, em “Educação Especial e Psicomotricidade” (2020); professora de três alunos do 3º Ano (vespertino), sendo que no turno da manhã ministra Ciências e Educação Física.

P4: 29 anos; Pedagogo (2014) e Psicólogo (2020) por Instituições privadas; quatro pós-graduações *lato sensu*, em “Informática Instrumental Aplicada à Educação” (2016), “Psicologia Fenomenológica Existencial Humanista” (2020), “Docência do Ensino Superior” (2021) e “Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional” (2021); coordenador pedagógico/diretor da CETEA (matutino e vespertino).

P5: 37 anos; Pedagoga (2004), por uma Instituição privada; pós-graduação *lato sensu*, em “Educação Especial” (2006); professora de um aluno do 1º Ano (matutino).

P6: 58 anos; Pedagoga (2008) por uma Instituição privada; quatro pós-graduações *lato sensu*, em “Psicopedagogia Clínica e Institucional” (2012); “Educação Especial” (2016), “Transtorno Global do Desenvolvimento” (2019) e “Transtorno do Espectro Autista” (2019); professora de seis alunos do 4º Ano (três no período matutino e três no vespertino).

P7: 33 anos; Pedagoga (2009) por uma Instituição privada; pós-graduação *lato sensu*, em “Educação” (2012); professora de cinco alunos, dois do 5º Ano (matutino) e três do 4º Ano (vespertino).

P8: 36 anos; Pedagoga (2004) por uma Instituição privada; três pós-graduações *lato sensu*, em “Psicopedagogia Clínica e Institucional” (2006); “PPP: Projeto Político Pedagógico” (2020) e “Educação Especial” (2021); professora de nove alunos, oito do 4º e 5º Ano (matutino) e um do 1º Ano (vespertino).

P9: 53 anos; Graduada em Letras (1990) por uma Instituição pública e Pedagoga (2010), por uma Instituição privada; duas pós-graduações *lato sensu*, em “Metodologia da Leitura e da Escrita” (1996) e “Educação Especial: atendimento às necessidades especiais” (2016); professora de cinco alunos do 3º Ano (dois no período matutino e três no vespertino).

P10: 41 anos; Pedagoga (2002) por uma Instituição privada; três pós-graduações *lato sensu*, em “Psicopedagogia Clínica e Institucional” (2004); “AEE: Atendimento Educacional Especializado” (2012) e “Coordenação Pedagógica” (2016); professora de Ciências na CETEA pela manhã e Pedagoga na Secretaria de Estado da Educação (SEED) à tarde.

P11: 39 anos; Pedagoga (2015) por uma Instituição privada; pós-graduação *lato sensu*, em “Educação Especial” (2020); professora de dois alunos do Infantil V, no turno vespertino, sendo que no matutino ministra Educação Física e Ciências.

P12: 43 anos; Pedagoga (2004) por uma Instituição privada; duas pós-graduações *lato sensu*, em “Educação Especial” (2015) e “Neuropsicopedagogia” (2020); professora de quatro alunos do 2º Ano (dois no período matutino e dois no vespertino).

P13: 45 anos; Pedagoga (2004) por uma Instituição privada; três pós-graduações *lato sensu* em “Educação Especial” (2005), (2010) e (2021); professora de dois alunos do 3º Ano (matutino) e à tarde trabalha em outra escola da rede municipal de Cascavel – PR.

P14: 30 anos; Pedagoga (2012) por uma Instituição pública; duas pós-graduações *lato sensu*, em “Arte e Educação” (2013) e em “Educação Especial Inclusiva” (2019); professora de três alunos do 5º Ano (dois no período matutino e um no vespertino).

Para melhor elucidação dos dados acima, apresenta-se o Quadro 2.

## Quadro 2 – Formação Acadêmica dos Professores

Profº	Idade	Graduações	Pedagogia/Pública+ anos de formação	Pedagogia/Privada + anos de formação	Nº PG	PG Educação Especial <sup>22</sup>	PG TEA	Nº de Alunos Atendidos (Regentes)
P1*	34	1		5	2	1		2
P2	48	1	12		2			6
P3*	30	2	2		1	1		3
P4	29	2		7	4	1		-
P5	37	1		17	1	1		1
P6	58	1		13	4	2	2	6
P7	33	1		12	1			5
P8	36	1		17	3	2		9
P9	53	2		11	2	1		5
P10*	41	1		19	3	2		-
P11*	39	1		6	1	1		2
P12	43	1		17	2	2		4
P13	45	1		17	3	3		2
P14	30	1	7		2	1		3
								<b>48</b>

Fonte: elaboração da autora/dados 2021.

Professores com (\*) são aqueles que, além de ter seus alunos fixos, são professores que têm contato com vários alunos e turmas da escola pois substituem os professores regentes no período em que estes se encontram em hora-atividade.

Conforme Quadro 2, observa-se que todos os professores da amostra possuem graduação em Pedagogia, sendo que três deles possuem duas graduações. O mais recente título de graduação em Pedagogia foi obtido há dois anos, e o mais antigo há 19 anos, numa média de 11,57 anos de formação. Dos 14 professores, três graduaram-se em Pedagogia em uma universidade pública, e os demais, são egressos de universidades privadas. 92,85% estão formados há mais de 5 anos e 64,28% formados há mais de 10 anos.

Todos possuem Pós-Graduação *lato sensu*, variando de uma a quatro, sendo que dez (71,42%) deles possuem mais de uma. Embora trabalhem em uma escola cujo público-alvo são os autistas, poucos têm formação na área específica do TEA, sendo que somente P6 possui dois cursos de Especialização nesta área e P2 estava em formação.

Quanto à Educação Especial e afins, 11 (78,57%) professores têm Especialização na área. Analisando as idades e formações dos professores, poder-se-ia supor que se trata de uma equipe experiente. Entretanto, os resultados da

<sup>22</sup> Pós-graduação (PG) em Educação Especial e afins, menos PG em TEA. Neste quadro somente consideradas PG concluídas.

pesquisa subsequentemente demonstrarão uma equipe com escassez de recursos teóricos para lidar com seu público específico, no caso os alunos com diagnóstico de TEA.

A CETEA fornece o ensino em turno regular, matutino e vespertino, embora cada aluno tenha aulas em um único período, sendo que o contraturno está direcionado para as terapias clínicas. Dos professores participantes do estudo, com exceção de P5 (20 h semanais), os demais têm vínculo de 40 h com a Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR, via concurso público. P5, P10 e P13, trabalham somente em um turno na CETEA, sendo que P10 e P13, em seu outro turno desempenham suas funções em outros setores da educação municipal.

A maioria dos sujeitos da amostra são professores regentes nos dois turnos, exceto P1 e P3, que cobrem também hora-atividade. P10 tem uma particularidade, sendo que, em um turno trabalha na CETEA cobrindo hora-atividade e no outro turno trabalha na Secretaria de Educação, ou seja, não é professor regente em nenhum momento.

P1 e P11 eram regentes do Infantil V e os demais professores, trabalhavam com o Ensino Fundamental I.

P4 participou da pesquisa como coordenador pedagógico/diretor. Embora não ministre aulas, tem contato com todos os alunos da escola. Através dos professores participantes, foi possível atingir diretamente 48 alunos desta Instituição, ou seja, 71,64 % dos alunos matriculados. Levando em consideração a participação do diretor e das professoras que cobrem hora-atividade, pode-se afirmar que o processo de formação conseguiu alcançar a totalidade dos alunos da CETEA.

#### 4.3. FREQUÊNCIA NO PROCESSO FORMATIVO

Nem todos os professores participaram de todos os encontros, e/ou responderam a todos os materiais aplicados, mas foi possível, mesmo assim, se obter muitos dados.

O maior índice de respostas aos questionamentos foi de P5, P8, P9, P11 e P13, os quais responderam a tudo que lhes foi proposto. P2 foi o que menos compareceu e contribuiu com menos respostas, devido a questões pessoais, porém, com participação ativa quando esteve presente. O Quadro 3 traz a frequência dos

participantes nos encontros. Com exceção de P2, P3 e P6, os demais frequentaram o curso em 75% ou mais dos encontros.

### Quadro 3 – Frequência aos Encontros

PROFESSOR	FREQUÊNCIA
P1	90%
P2	30%
P3	60%
P4	100%
P5	90%
P6	60%
P7	75%
P8	75%
P9	100%
P10	100%
P11	100%
P12	75%
P13	90%
P14	90%

Fonte: elaboração da autora.

Quando o professor faltava a algum encontro, normalmente justificado por ele, a pesquisadora entrava em contato via *WhatsApp*, solicitando que enviasse as respostas de questionários e/ou questões orientadoras aplicadas, assim como lhe enviava, os materiais/*slides* correspondentes ao encontro faltado, sempre colocando-se à disposição para dúvidas. Desta forma, foi possível deixar sempre o professor engajado e interessado nos encontros seguintes.

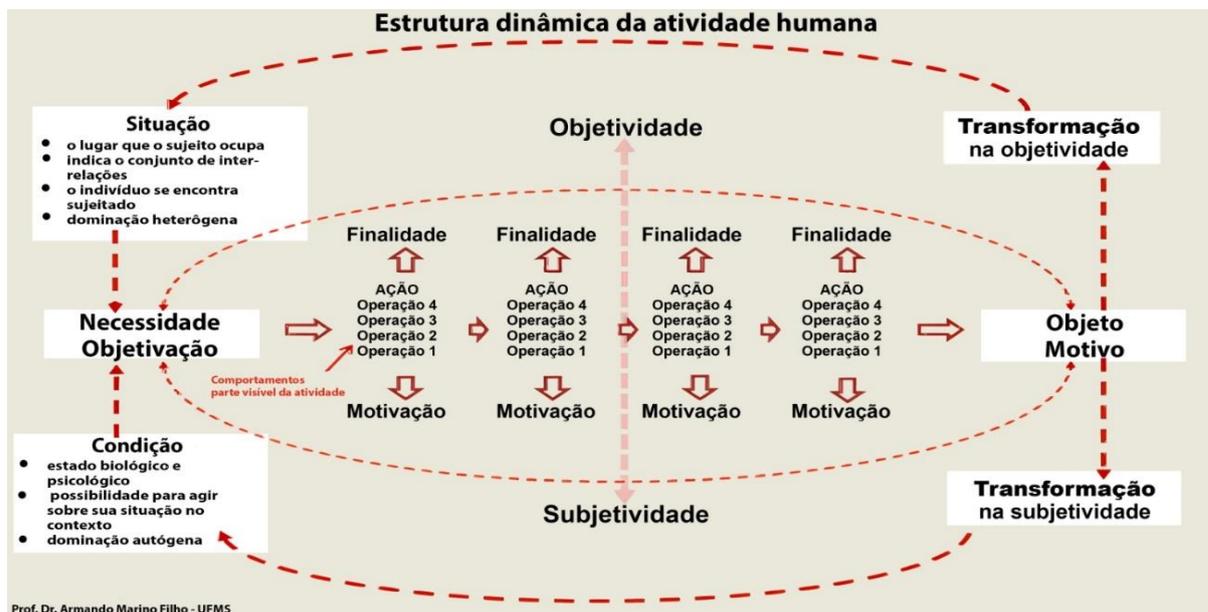
## 5. O MOVIMENTO CONCEITUAL DOS PROFESSORES NO PROCESSO FORMATIVO

Este capítulo traz a análise e discussão dos resultados e como embasamento teórico para tanto, procurou-se captar o movimento que envolve a atividade humana, como propõe a THC, no caso específico desta pesquisa, o movimento dos professores no decorrer do processo formativo.

O conceito de atividade, no sentido de assimilação e interiorização, foi desenvolvido por Leontiev e se aproxima da ideia de a atividade ser a geradora da psique humana.

A estrutura da atividade humana, já anunciada no Capítulo 2, está ilustrada na Figura 1, e procura mostrar o movimento dinâmico que nela existe, sendo que ela pode ser generalizada.

**Figura 1 – Estrutura Dinâmica da Atividade Humana**



Fonte: Figura atualizada por Marino Filho com base em sua tese de doutorado (Marino Filho, 2011).

Em toda atividade humana ocorre a repetição de determinadas unidades necessárias que a estruturam: necessidade, objeto, motivo, ações e operações. Estas unidades são inter-relacionadas, implicando em transformações umas nas outras. “Cada ação inclui diferentes operações que dependem das condições de execução

da ação. [...] A operação é a tecnificação da ação e, em geral realiza-se automaticamente” (Asbahr, 2005, p. 110).

“Assim, as ações objetivas relacionam-se dialeticamente com ações subjetivas, e envolvem diferentes operações internas e externas cujo objetivo é atender a determinadas finalidades, ao serem executadas, geram aprendizagem e desenvolvimento” (Biavatti e Szymanski, 2022, p. 10).

A atividade social do indivíduo nasce da interação entre homens que, com seus conhecimentos e meios para realização, procuram resolver alguma problemática da vida concreta. Embora a atividade social refira-se a algo em comum da existência coletiva dos homens, inevitavelmente traz elementos das atividades particulares dos sujeitos individuais (Marino Filho, 2011).

Para compreender melhor o conceito de atividade, é importante entender o que Leontiev (1978) preconizou. Para o autor, o conceito de atividade está necessariamente conectado ao conceito de motivo. Não existe atividade sem um motivo. Mesmo aquela atividade que parece não ter um motivo, este está implícito subjetivamente.

Os meios para alcançar os objetivos da atividade são baseados em duas situações diferentes.

[...] aquela que se refere às finalidades específicas de cada ação e que define as operações segundo os instrumentos e meios disponíveis, e outra que se refere ao objetivo geral da atividade que obriga os meios a conterem em si mesmos a possibilidade de efetivação do objetivo geral posto desde o início, como antecipação dos resultados da atividade (Marino Filho, 2011, p. 89).

A relação do objetivo geral com a adequação dos meios e instrumentos para a elaboração da atividade, gera “[...] um conjunto de necessidades particulares a cada ação, que imprime à necessidade da atividade um caráter dinâmico e sistêmico variável, quanto ao conteúdo e sua forma final” (Marino Filho, 2011).

A atividade é composta por necessidades, aquelas de sua personalidade e as da sua individualidade, aqui se referindo ao indivíduo como ser social. A necessidade em si não é homogênea, e sim, composta de uma rede complexa de outras necessidades, sendo que é na atividade e no modo como ela se desenvolve que se encontra a “[...] multiplicidade de necessidades, meios e interesses diversos que se

fundem com o objetivo da atividade e com as finalidades das ações” (Marino Filho, 2011).

Conforme Leontiev, tanto as atividades internas como as atividades externas, possuem a mesma estrutura geral. A forma primária fundamental da atividade é externa, não apenas individual, mas essencialmente social. A transformação para a atividade interna acontece através do processo de internalização (Asbahr, 2005). Isto é possível visualizar na Figura 1, e, através do processo formativo desta pesquisa, esperava-se essa internalização por parte dos professores participantes.

Outra questão importante a se mencionar é que a necessidade transforma o indivíduo em sujeito da atividade na qual está incluído, quando ao tomar consciência, obriga-se a ter um posicionamento, torna-se ativo naquela situação requerida. “Na necessidade, um indivíduo encontra-se sujeito às condições objetivas e às subjetivas, isto é, às determinações heterônomas e às motivações da vontade”. A qualidade do sujeito, agente de sua atividade, é definida pela compreensão dos objetivos de forma clara, assim como, pela execução de forma consciente das ações propostas na atividade (Marino Filho, 2011, p. 94).

Todo o processo da atividade humana é dinâmico, mas não é toda a atividade que leva ao desenvolvimento do psiquismo. Conhecer a estrutura da atividade permite ao professor desenvolver tarefas que propiciem este desenvolvimento no aluno, mas isto só será possível, se ele mesmo, o professor, internalizar aquilo que lhe for ensinado, quando na posição de aluno.

Estas questões relacionadas à atividade humana, na forma como se apresentam em um movimento dialético, foram norteadoras para desenvolver as atividades do processo formativo e captar o movimento dos professores no decorrer da formação.

Outra questão levada em consideração, tanto para a elaboração do processo formativo, quanto para a análise dos resultados, foram os conceitos de singular, particular e universal, os quais contribuíram para a compreensão da realidade apresentada na presente pesquisa.

As relações entre universalidade, particularidade e singularidade constituem, naturalmente, um antiquíssimo problema do pensamento humano. Se não distinguirmos, pelo menos em certa medida, essas categorias, se não as delimitarmos reciprocamente e não adquirirmos certo conhecimento da mútua superação de uma na outra, ser-nos-á impossível orientarmo-nos na realidade, ser-nos-á impossível uma

*práxis*, mesmo no sentido mais cotidiano da palavra (Lukács, 2018, p. 21, grifo do autor).

A ideia de singularidade refere-se às experiências individuais únicas de uma situação ou de um sujeito, que são irrepetíveis. Contudo, não é possível, apenas por meio da singularidade capturar a totalidade da experiência humana. O particular representa um conjunto de experiências que possuem características em comum, promovendo a mediação, ainda que limitada, necessária para a generalização. Por meio da análise do particular, pode-se compreender melhor as individualidades. Aquilo que ultrapassa o individual e o particular, trazendo a essência comum da humanidade é o que é chamado de universal (Lukács, 2018).

Essas categorias representam a realidade do pensamento porque o constituem, num movimento dialético entre singularidade e universalidade, mediados pela particularidade. O universal, por sua vez, remete à totalidade social.

Existe uma coexistência entre singular e universal, uma reciprocidade. “Como opostos, se identificam à mesma medida que se contrapõem [...]”, manifestando-se na configuração particular do fenômeno (Pasqualini; Martins, 2015, p. 365).

[...] todo fenômeno singular contém em si determinações universais. A tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno [...] (Pasqualini; Martins, 2015, p. 364).

Considerando-se a singularidade e a universalidade como opostos que interagem, a lógica dialética diz que a mediação entre esses extremos constituiria a categoria da particularidade. Porém, não apenas em um sentido de ligação entre polos, mas em um sentido mais amplo e profundo de análise.

A mediação, neste sentido, deve ser vista como o processo entre a singularidade e a universalidade. Como se fosse o caminho a percorrer, viabilizando a interação entre uma categoria e outra. Assim a elaboração do particular preserva e modifica alguns elementos, sendo uma mediação viva (Pasqualini; Martins, 2015).

Dessa forma:

A singularidade manifesta aspectos da universalidade, que, por sua vez, pode reconfigurar-se com novas generalizações a partir dos movimentos singulares constituídos. Os dois polos se estabelecem

como unidade e se movimentam necessariamente mediados pelas condições particulares, seja na dimensão da constituição do pensamento no psiquismo humano seja na produção de constructos teóricos da Ciência pelo coletivo (Pereira, 2021, p. 47).

Além do singular-particular-universal, para a escolha das Categorias de Análise foi utilizado o método de Análise de Conteúdo, já anunciado no Capítulo 4. Esse conjunto de categorias permitiu estabelecer, a partir de várias releituras dos dados obtidos, à luz do referencial teórico e com base nas pesquisas selecionadas para elaboração do estado do conhecimento – Capítulo 3 – as seguintes categorias: *Formação Docente – Limites e Possibilidades, Atividade-Guia e Processo de Ensino-Aprendizagem*.

Essas categorias trazem à tona, e organizam os resultados a partir dos instrumentos de coleta de dados, ou seja, *Diagnóstico da Equipe, Ficha de Observação I, Ficha de Observação II, Questões Orientadoras (Q) Q1, Q2, Q3 e Q4, e Grupo Focal*, já mencionados também no Capítulo 4.

No sentido do singular, particular, universal, na apresentação dos resultados da pesquisa, os dados coletados foram a representação do singular. As categorias de análise, mediando todo o processo, se configuraram no particular. E os resultados, no sentido da contribuição da pesquisa para os professores, alunos, escolas, em um sentido mais amplo, além da pesquisa, trazem o universal.

Assim, seguem-se as respectivas análises nas diferentes categorias:

### 5.1. FORMAÇÃO DOCENTE – LIMITES E POSSIBILIDADES

O *Diagnóstico da Equipe*, foi o primeiro instrumento da pesquisa a ser aplicado aos professores, antes dos encontros propriamente ditos, e permitiu entender algumas características do grupo de docentes, o que norteou o processo formativo posteriormente. Investigou-se o conhecimento por eles apresentado sobre a THC, suas dificuldades, desafios enfrentados na rotina escolar e o que queriam estudar sobre o TEA. Vale lembrar que o currículo da Rede Municipal de Ensino de Cascavel – PR é todo embasado na THC, inclusive o Projeto Político Pedagógico da CETEA apoia-se totalmente neste currículo, “[...] embasado na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Teoria Histórico-Cultural (THC), no tocante aos sujeitos

que aprendem e que ensinam, para contribuir com a acessibilidade à apropriação do conhecimento historicamente elaborado” (Cascavel, 2022, p. 6).

Desta forma, esperava-se algum entendimento por parte dos professores sobre a THC, ainda que nem todas as formações acadêmicas a nível de graduação e pós-graduação abordassem esta teoria, conforme o depoimento de alguns entrevistados.

Sobre o conhecimento em relação à THC, um professor não respondeu a questão, um relatou não conhecê-la, e os demais (12) relataram conhecê-la. Contudo, quando perguntado sobre seus conceitos, seis deles, ou seja, a metade dos que mencionaram conhecer a THC, deixaram a pergunta em branco. Os outros seis respondentes, apresentaram respostas um tanto vagas, sem muita profundidade, conforme as respostas abaixo:

*“Os níveis de desenvolvimento, funções psicológicas superiores.” (P3)*

*“Humanização, sujeito, sociedade, hominização.” (P4)*

*“Conceitos de Vigotski.” (P8)*

*“Teoria que estuda o social e que de forma dialética contribui com a elaboração do conhecimento científico.” (P10)*

*“A criança se desenvolve a partir do social, meio onde vive.” (P12)*

O relato que pareceu mais consistente foi o de P9, descrito abaixo:

*“O processo de desenvolvimento cultural e intelectual do ser humano se dá por meio de transmissão dos conhecimentos acumulados que são repassados de forma intencional, por meio de interações sociais. Busca desenvolver as funções psicológicas superiores do indivíduo.” (P9)*

Ainda que essas respostas pareçam fragmentadas, há que se considerar que foram dadas de improviso, sem material para consulta e que talvez não revelassem todo o conhecimento teórico dos professores. Entretanto, a observação do desenvolvimento do processo formativo confirmou essa fragmentação, e sua dissociação em relação à prática.

Observou-se, nos professores, uma insegurança no contato inicial a qual pode ser atribuída a fatores tais como a fragilidade conceitual constatada ou ao fato de que estavam iniciando a atividade profissional na CETEA, recentemente trabalhando com

crianças com desenvolvimento atípico. Ainda que um ou outro professor tivesse atendido algum aluno com TEA anteriormente, era dentro de uma escola comum, frequentada por alunos com e sem deficiências/NEE.

Em alguns casos, verificou-se até questões emocionais presentes – uma professora até chorou – nesse contato inicial. Vários outros fatores contribuíram para a necessidade de expressarem seus sentimentos: na ocasião da coleta dos dados (2021), estava-se saindo de uma situação de pandemia na qual os professores não tinham contato com os alunos. O local de trabalho era muito diferente do que até então haviam vivenciado, e era o primeiro semestre de funcionamento efetivo da escola, com a presença de todos os alunos.

Porém, todos os professores tinham pós-graduação ou a estavam concluindo, nas áreas da Educação, Educação Especial e/ou em algo relacionado ao TEA, sendo que os conceitos da THC são de fundamentação básica na área da Educação. Esses conceitos, teoricamente, vêm sendo trabalhados, tanto nos processos de formação inicial na graduação, quanto nos processos de formação continuada oferecidos pelo município. Além de constarem nas formações sobre o currículo oferecidas a todos os professores que trabalham na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel.

Os resultados revelam que o formato pedagógico, tanto nas graduações e pós-graduações, quanto nos processos formativos, baseados principalmente em palestras e aulas expositivas, sem se apoiar efetivamente em tarefas que exijam que o participante busque as informações que necessita, tarefas cuja consecução seja acompanhada e discutida no coletivo, não possibilita uma transformação nos sujeitos aprendentes.

Já dizia Saviani (2011a), em um âmbito mais geral, que há uma precariedade nas políticas formativas, que não estabelecem um padrão consistente para preparação do docente, diante dos problemas da educação brasileira. Talvez contribuisse para este padrão consistente mencionado por Saviani, uma mudança na metodologia utilizada para as formações docentes, sendo que a Teoria da Atividade poderia ser uma das formas de encaminhar estas formações.

Outro aspecto analisado refere-se às dificuldades e desafios enfrentados na rotina escolar, bem como os anseios apresentados pelos docentes com relação ao trabalho pedagógico envolvendo alunos com o TEA. Constatou-se que aquilo que foi relatado como desafiador no dia a dia, foi justamente o relatado como intenção de

estudar na formação. Abaixo seguem as respostas dos 14 professores participantes da pesquisa:

1. Melhorar o comportamento do aluno (6) (42,86%);
2. Encontrar estratégias para controle de crises (5) (35,71%);
3. Estimular a comunicação e a oralidade (5) (35,71%);
4. Conseguir quantificar a apropriação do aprendizado (3) (21,43%);
5. Lidar com a agressividade do aluno (2) (14,28%);
6. Trabalhar a concentração/atenção do aluno (2) (14,28%);
7. Ministrar o conteúdo para alunos que estão em níveis muito diferentes (1) (7,14%);
8. Desenvolver no aluno suas FPS (1) (7,14%);
9. Trabalhar a socialização/interação do aluno autista (1) (7,14%);
10. Compreender como um todo, aquela criança que desafia o padrão comum dos alunos em geral (1) (7,14%);
11. Entender as comorbidades associadas (1) (7,14%);
12. Compreender particularidades da alimentação do autista (1) (7,14%);
13. Trabalhar coordenação motora e acomodação sensorial (1) (7,14%);
14. Estreitar o relacionamento pais-escola (1) (7,14%).

Ao lado de cada item, se encontra o número de professores que o mencionaram e sua porcentagem, sendo que cada professor apresentou mais de uma resposta. Baseado neste levantamento, foi possível elencar os aspectos fundamentais a serem trabalhados nos sete encontros para estes professores, com foco principalmente, nos dez primeiros itens em conexão com a THC.

Foi impactante verificar, por meio de seus depoimentos escritos que, apesar da coordenação bastante presente, do currículo embasado na THC, da estrutura física (escola nova, com turmas pequenas) e de pessoal (colegas professores experientes, tanto em tempo de formação, quanto em capacitações), que eles não sabiam se acolhiam ou não as birras, como trabalhar o conteúdo, como avaliar o aluno, e como entender o que o aluno tinha assimilado. Para melhor elucidação, seguem-se algumas respostas, relacionadas ao que viam como uma dificuldade no seu dia a dia escolar e no mesmo sentido, o que gostariam de estudar na formação:

*“Como trabalhar a parte comportamental que envolve a birra, negação, recusa e agressividade.” (P1)*

*“Parte comportamental, como desenvolver a atenção/concentração para que o aluno tenha mais interesse nos estudos.” (P3)*

*“ABA.” (P8)*

*“Aprendizagem (intervenção) mais significativa para o estudante.” (P10)*

A resposta de P8 chama bastante atenção, pois este professor foi um dos que mencionou conhecer a THC, contudo tem o anseio de estudar um modelo de terapia que se enquadra em outra corrente teórica que é o Behaviorismo. Considera-se que, do ponto de vista epistêmico, essas duas teorias – a THC e o Behaviorismo – têm raízes opostas, uma vez que ao valorizar a história e as relações sociais, a THC apresenta uma perspectiva crítica, sendo que um aspecto crucial dela, se refere à democratização do acesso ao conhecimento teórico como fator de humanização. Por outro lado, o Behaviorismo, além de não apresentar um compromisso social no sentido da democratização do conhecimento, apoia-se em um processo mecânico de repetição, no qual se busca relacionar estímulos a respostas adequadas, condicionando o aluno a condutas específicas e padronizadas.

Além disso, essa resposta docente evidencia, tanto o desconhecimento mais profundo da THC, quanto do Behaviorismo, revelando uma contradição que a professora não identifica.

Ao começarem a lecionar na CETEA, os professores encontraram alunos com características tão específicas, que mesmo sendo em número reduzido por turma, não sabiam como propor as mesmas tarefas para todos e nem trabalhar de forma individualizada. Estavam enraizados no modelo pedagógico no qual haviam trabalhado até então. A fragilidade teórica, ainda que eles não a identificassem como tal, como constatada na questão relacionada ao conhecimento da THC, gerava insegurança a eles.

Em meio a todos esses aspectos, ainda emergiram questões pessoais: cônjuges, filhos, problemas de saúde, transporte e/ou situação econômica. Essas questões pessoais impediram inclusive alguns professores de participarem total ou parcialmente da formação proposta.

Com base nos depoimentos dos professores, verificou-se que alguns haviam optado por lecionar na CETEA por terem formação e desejo de trabalhar com a Educação Especial. Outros, buscavam algo novo, diferente do que haviam vivenciado até então, sem ter a real noção do que os esperava, e se diziam perdidos.

Pode-se verificar por meio de comentários como *“ela tentou me ajudar...”* ou *“falei com a coordenação sobre isso...”*, que eles eram acolhidos. A coordenação estava sempre presente, mas isso não era suficiente para aplacar as angústias apresentadas. Entende-se que essas angústias decorriam da inexperiência da vivência em uma escola como a CETEA, o que talvez poderia ser minimizado por uma fundamentação teórica consistente.

Todas estas questões trazem elementos que levam à reflexão sobre a formação destes professores, da graduação à pós-graduação. Mesmo as formações em serviço, que muitas vezes acontecem, ficam muito na superficialidade, não trazendo elementos para uma reflexão mais aprofundada. Além disso, o modelo utilizado envolvendo principalmente palestras para grandes grupos, contribui para manter o professor na posição de ouvinte passivo, apenas com o corpo presente. Há uma lógica perversa que rege o mercado de trabalho, pois ao mesmo tempo para subir de nível o professor é “obrigado” a frequentar esses cursos e palestras, sendo que o conhecimento é colocado em segundo plano. Além disso, as respostas docentes mostram que poucos cursos ofertados pelo município, referem-se especificamente à Educação Especial e quando têm, são genéricos.

No decorrer de todo o processo formativo, proposto por esta pesquisa, os professores foram desenvolvendo tarefas e trazendo respostas à pesquisadora.

Pedir aos professores que refletissem sobre seus avanços, possibilitava-lhes tomarem consciência de suas ações e autoavaliarem seu desempenho pedagógico. Ainda, permitia dar relevo aos pontos mais importantes relativos à formação dos conceitos com os quais se estava trabalhando. O conteúdo trabalhado permitiu aproximar a teoria, por vezes esquecida, da prática pedagógica.

Trazer um processo formativo articulando teoria e prática, permitindo que estes professores participassem ativamente de todo o percurso, pareceu agradar-lhes por estarem acostumados a outros modelos de formação, conforme descrito acima. As falas na sequência retratam um pouco desta experiência para os professores:

*P7: “[...]. Gostei muito dos vídeos e fotos de crianças com autismo, percebendo seu desenvolvimento, oralidade, faz com que eu reflita minha prática. Identificando em meus alunos o nível de seus conhecimentos, posso dar continuidade nos conteúdos trabalhados.” (Q2)*

P11: “[...]. Nesses meses foi disponibilizado exemplos práticos de como lidar com situações cotidianas com nossas crianças. Para mim foi de grande importância e um ótimo aproveitamento, pois consegui fazer várias intervenções em sala de aula.” (Q4)

Os problemas do dia a dia, principalmente os pedagógicos, nem sempre conseguiam ser resolvidos na escola, por mais que existisse uma cumplicidade entre a equipe e um apoio da coordenação. Desta forma, o processo formativo, sempre apoiado pela THC, veio no sentido de contribuir com algumas demandas levantadas pelos professores, mostrando-lhes caminhos a serem seguidos.

P8.: “[...] outro ponto importante foi que em alguns encontros, você e a professora XXXX passaram a ouvir nossos problemas e nos ajudaram a pensar estratégias para aquilo que tínhamos realmente necessidade.” (Q4)

Os professores participavam dos encontros, tiravam suas dúvidas e levavam à sala em que lecionavam as possíveis soluções ou possibilidades e assim, as testavam na prática.

Contudo, nem tudo dá sempre certo. Conforme o relato abaixo, a professora colocou em prática os conteúdos de um dos encontros, porém não obteve a resposta que esperava de sua aluna.

P9: “Após o último encontro eu fiz atividades com uma aluna que promoviam o desenvolvimento da oralidade, demonstrei imagens com linguagem alternativa, fiz apontamentos, sonorizei os nomes de cada uma de forma silábica, solicitei que ela repetisse, mas ela não deu atenção ao comando.” (Q2)

Pode ser que as alternativas apresentadas pela professora estivessem, ainda, fora da ZDI. O fato de nem sempre o aluno se motivar pela tarefa proposta também poderia ser explicado pela Teoria da Atividade, conforme Figura 1 já apresentada. Para a transformação da objetividade em subjetividade, as ações e operações propostas pelo professor devem ser motivadoras, indo ao encontro daquilo presente na cultura do aluno, para que a tarefa lhe seja interessante. Essa exigência torna o

processo bastante desafiador para o professor, pois requer que ele conheça a história de seu aluno, e para tanto, conheça também a teoria.

Outra questão importante a se mencionar aqui, é que alguns alunos da CETEA também têm comprometimento intelectual, tornando a tarefa do ensinar ainda mais desafiadora.

Para Vigotski (2022, p. 67), a criança com atraso mental necessita, ainda mais, da organização pedagógica do que a criança típica.

Precisamente porque a criança com atraso mental depende tanto, em sua experiência, das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco o pensamento abstrato concedido a si mesmo, a escola deve liberá-la do excesso de visualização que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e formar esses processos.

Pode-se destacar, que Vigotski aponta o caminho contrário àquele geralmente adotado pela escola, a qual busca “facilitar” ao invés de lutar contra e vencer as deficiências da criança.

[...] a supervalorização da doença influencia no tipo geral do desenvolvimento da criança com atraso mental. [...] O caráter criador deve fazer da escola aquela de compensação e de educação social, levando-a a não se adaptar à deficiência, mas vencê-la (Vigotski, 2022, p. 66-67).

Vale salientar aqui, que o processo de aprendizagem nem sempre é imediato, nem é linear, ora apresenta avanços, ora retrocessos. Isto vale tanto para o aluno, quanto ao professor em seus respectivos processos formativos. Não dá para esperar grandes avanços no aluno, mesmo quando o professor é o aluno, se aquele que conduz o processo pedagógico não tem uma boa articulação da teoria com a prática.

## 5.2. ATIVIDADE-GUIA

A segunda categoria analisada, refere-se à atividade-guia. No final do Encontro 1 que, introduziu a PDP no processo formativo, foi elaborada a *Ficha de Observação I*, e solicitou-se ao professor observar seus alunos e responder ao exercício proposto, ou seja, designar em que período da periodização seu aluno se encontrava, conforme seus conhecimentos. Essa tarefa os motivou a colocarem em prática o que fora discutido no encontro, aproximando a teoria ao seu dia a dia com o aluno autista.

Embora tivessem participado de somente um encontro, a consecução da tarefa por eles realizada, lhes possibilitou observar se apresentavam algum conhecimento prévio sobre a periodização, e os motivou a buscarem subsídios teóricos para desenvolverem a tarefa. Assim como, a análise da tarefa possibilitou à pesquisadora avaliar o conhecimento inicial por eles apresentado.

Isto os impulsionou a buscarem os conhecimentos necessários para a consecução dessa tarefa, permitindo-lhes familiarizarem-se com os ensinamentos no decorrer dos encontros, todos permeados pela discussão acerca das atividades-guia.

Na amostra do estudo, dos 14 professores, 12 eram regentes, sendo alguns exclusivamente e outros exercendo também o papel de professores de apoio à hora-atividade. P8 era regente de nove alunos e P5 de um aluno, sendo que na média os professores que desempenhavam a regência atendiam quatro alunos.

Solicitou-se que os professores preenchessem a *Ficha de Observação I* com base em todos os seus alunos, junto aos quais desempenhavam a função de regentes, mas considerando-os individualmente. No caso de P4 e P10, que não exerciam a regência, foi-lhes pedido que escolhessem ao menos um aluno com o qual tivessem proximidade para desenvolver a tarefa solicitada. P4 e P7 não devolveram este material a pesquisadora, mesmo sendo-lhes solicitado algumas vezes.

Para a elaboração do Quadro 4, foram considerados os alunos cujas avaliações foram apresentadas pelos professores. Assim, embora essa atividade envolvesse 52 alunos, foram analisados 41 baseando-se na devolutiva dos professores que desenvolveram a tarefa.

Conforme as respostas dos professores, o Quadro 4 retrata o professor, o aluno, a idade, ano escolar, período da PDP designada pelo professor e período previsto na teoria para a relação idade/ano escolar dos alunos.

Com exceção de P8, que refletiu sobre seis alunos, sendo que acompanhava nove, os demais professores regentes elaboraram a *Ficha de Observação I*, referente a todos os alunos que atendiam.

**Quadro 4 – Avaliação do Professor sobre a PDP de seu (s) Aluno (s)**

<b>Prof.</b>	<b>Aluno</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Ano Escolar</b>	<b>Período Designado Pelo Professor</b>	<b>Período Previsto Para a Idade/Ano Escolar</b>
P1	A1	5	Inf. V	Brincadeira de Papéis	Brincadeira de Papéis
	A2	5	Inf. V	Atividade Objetal	Brincadeira de Papéis
P2	A1	11	5º Ano	Atividade de Estudo	Transição entre Atividade de Estudo e Comunicação Íntima Pessoal (Para os seis alunos)
	A2	13	5º Ano	Atividade de Estudo	
	A3	13	5º Ano	Atividade de Estudo	
	A4	12	5º Ano	Atividade de Estudo	
	A5	15	5º Ano	Atividade de Estudo	
	A6	11	5º Ano	Atividade de Estudo	
P3	A1	9	3º Ano	Brincadeira de Papéis	Atividade de Estudo
	A2	8	3º Ano	Brincadeira de Papéis	Atividade de Estudo
	A3	14	3º Ano	Atividade de Estudo	Transição entre Atividade de Estudo e Comunicação Íntima Pessoal
P5	A1	5	1º Ano	Brincadeira de Papéis	Brincadeira de Papéis
P6	A1	9	4º Ano	Brincadeira de Papéis	Atividade de Estudo
	A2	9	4º Ano	Atividade Objetal em transição para Brincadeira de Papéis	Atividade de Estudo
	A3	9	4º Ano	Brincadeira de Papéis	Atividade de Estudo
	A4	9	4º Ano	Brincadeira de Papéis	Atividade de Estudo
	A5	9	4º Ano	Atividade de Estudo	Atividade de Estudo
	A6	9	4º Ano	Atividade de Estudo	Atividade de Estudo
P8	A1	11	5º Ano	Atividade de Estudo	Atividade de Estudo
	A2	11	5º Ano	Atividade de Estudo	Atividade de Estudo
	A3	10	5º Ano	Atividade de Estudo	Atividade de Estudo
	A4	10	5º Ano	Atividade de Estudo	Atividade de Estudo
	A5	10	5º Ano	Atividade de Estudo	Atividade de Estudo
	A6	6	1º Ano	Atividade Objetal	Transição entre Brincadeira de Papéis e Atividade de Estudo
P9	A1	7	3º Ano	Brincadeira de Papéis	Atividade de Estudo
	A2	8	3º Ano	Brincadeira de Papéis	Atividade de Estudo
	A3	8	3º Ano	Brincadeira de Papéis	Atividade de Estudo

	A4	9	3º Ano	Brincadeira de Papéis	Atividade de Estudo
	A5	8	3º Ano	Brincadeira de Papéis	Atividade de Estudo
P10	A1	7	2º Ano	Atividade Objetal em transição para Brincadeira de Papéis	Atividade de Estudo
P11	A1	5	Inf. V	Atividade Objetal	Brincadeira de Papéis
	A2	5	Inf. V	Brincadeira de Papéis	Brincadeira de Papéis
P12	A1	7	2º Ano	Atividade Objetal	Atividade de Estudo
	A2	7	2º Ano	Atividade de Estudo	Atividade de Estudo
	A3	8	2º Ano	Atividade Objetal	Atividade de Estudo
	A4	7	2º Ano	Atividade Objetal	Atividade de Estudo
P13	A1	7	3º Ano	Atividade de Estudo	Atividade de Estudo
	A2	10	3º Ano	Atividade de Estudo	Atividade de Estudo
P14	A1	10	5º Ano	Atividade de Estudo	Atividade de Estudo
	A2	10	5º Ano	Brincadeira de Papéis	Atividade de Estudo
	A3	13	5º Ano	Comunicação Emocional	Transição entre Atividade de Estudo e Comunicação Íntima Pessoal
Total de Alunos	41				

Fonte: elaboração da autora.

Na perspectiva da THC, a idade cronológica é apenas um indicativo, mas serve para balizar a avaliação. De acordo com as respostas docentes que forneceram os dados para elaboração do Quadro 4, verificou-se que com relação a 51,21% dos alunos avaliados, há uma correspondência entre o desempenho esperado conforme a idade ou conforme o ano escolar que deveriam estar cursando.

Esta constatação permitiu levantar um questionamento com relação à coerência na avaliação dos docentes.

Quando se reflete sobre as características relativas a cada atividade-guia, percebe-se, e neste caso, baseando-se nos relatos dos professores no decorrer dos encontros do processo formativo, que elas não se encontravam presentes nos alunos observados, conforme o relato nessa primeira observação. Essa discrepância revela uma não compreensão clara das características relativas a cada atividade-guia. Aparentemente, os critérios que mais foram levados em conta – ainda que não

totalmente – para elaborar a *Ficha de Observação I*, foram a idade cronológica e o ano escolar, enfatizando a necessidade do aprofundamento teórico.

Segundo Elkonin e Leontiev, a atividade-guia, se configura como a principal forma de promover o desenvolvimento alterando as relações da criança com a realidade, sendo que a cada período, uma nova atividade guia o desenvolvimento e provoca novas necessidades em termos específicos, que promovem novas buscas, gerando um avanço no desenvolvimento.

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um "carro", aponta uma "pistola", embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma. Mas neste ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos (Leontiev, 2010, p. 59).

Há de se considerar na periodização que a idade cronológica nem sempre corresponde à idade mental e nem à atividade-guia quando se considera a pessoa com deficiência. Contudo, Vigotski (2022, p. 100), embora não negue a necessidade da pedagogia especial, a considera subordinada à educação/aprendizagem geral. “A pedagogia especial deve ser diluída na atividade geral da criança”. Por isso a importância de se considerar que, o processo de aprendizagem do aluno com alguma deficiência, não é diferente do processo daquele sem deficiência.

Observou-se nos professores desta pesquisa, que no começo esperavam que se levasse a eles uma solução pedagógica pronta, um passo a passo do que seguir na sala de aula. Com o decorrer dos encontros, eles perceberam que a teoria aplicada na prática daria conta, em parte, de suas inquietações, porém para isso seria necessário um aprofundamento teórico.

Dando sequência aos resultados obtidos através da tarefa da *Ficha de Observação I*, solicitara-se através de uma questão aberta, que o professor deveria “descrever situações relevantes encontradas no decorrer do período de observação do aluno, na quinzena entre o Encontro 1 e 2”.

Responderam à essa questão nove professores, abrangendo 28 alunos. Com base em seus relatos, na tentativa de compreender melhor como cada professor apropriou-se do conceito trabalhado, observou-se que P1 e P11 (22,22%) apresentaram uma aproximação com a teoria.

Como exemplo, P1, descreveu seu aluno A1 (5 anos, Infantil V), o qual designou estar no período das Brincadeiras de Papéis Sociais:

*“Realiza brincadeiras de faz de conta utilizando de objetos diversos. Usa a imaginação criando situações e histórias com uso de fantoches, de massinha, pecinhas etc.” (P1)*

P11, descreveu seu aluno A2 (5 anos, Infantil V):

*“O aluno XXX tem muita imaginação, com apenas um pedaço de massinha, inventa histórias e se diverte muito [...]” (P11)*

Contudo, o restante dos professores, ou seja, os outros oito (77,77%) não demonstraram uma apropriação do conteúdo relacionado à PDP. Por exemplo, P2 considerou que a Atividade de Estudo era a atividade-guia de todos seus seis alunos, embora descrevesse ações e operações bem distintas das que seriam de se esperar desta atividade-guia. Seus alunos estão entre 11 e 15 anos, quatro dos quais são descritos como estando no início da alfabetização.

*“Meus alunos por serem 5º ano estão no período de atividade de estudo, em níveis diversos: há 4 alunos em início de alfabetização e dois que leem e realizam atividades do respectivo ano.” (P2)*

Sua justificativa apoia-se no ano escolar em que o aluno se encontra, motivo pelo qual considerou que a atividade-guia de seus alunos seria a Atividade de Estudo.

A maioria dos professores respondentes não demonstrou, uma fala consistente, aproximando de fato os conceitos com os aspectos da aprendizagem, o que demonstra, um certo distanciamento com a THC, como já apresentado na categoria anterior *Formação Docente – Limites e Possibilidades*.

A não apropriação dos fundamentos não permite, na perspectiva da THC, entender as atividades-guia, a ZDI e tudo que envolve o desenvolvimento do psiquismo, conceitos fundamentais para entender o aluno em seu processo de aprendizagem.

Desta forma, a partir da discussão, nos encontros formativos, da PDP articulada às dificuldades enfrentadas pelos docentes no dia a dia da sala de aula, considerou-se importante estimular no professor a observação da ZDI, visando o desenvolvimento psíquico da criança.

Vale lembrar que a execução da tarefa avaliativa já proposta no primeiro encontro, estava apoiada em uma discussão inicial sobre a atividade-guia. Porém como a Teoria da Atividade fundamenta o currículo docente da rede municipal na qual se insere a escola, essa tarefa permitiria avaliar o conhecimento docente sobre o assunto. Seus relatos revelaram que, basicamente, neste momento os professores começavam a observar fragmentos relativos à conduta dos seus alunos.

No decorrer do processo formativo, foram sendo apresentadas tarefas envolvendo questões orientadoras do debate que vinha se desenvolvendo, cujas respostas eram elaboradas entre os encontros e apresentadas à pesquisadora. Assim, a PDP continuou sendo discutida. Desta forma, no processo avaliativo destes professores, várias respostas foram surgindo no que diz respeito à atividade-guia e de como ela lhes auxiliava na atividade pedagógica.

*P5: “A observação mais detalhada da fase em que meu aluno está, para que o planejamento seja mais pontual, podendo ser mais objetivo e chegar no aprendizado pretendido.” (Q1)*

*P5: “[...] passei a prestar mais atenção no nível do meu aluno, em que fase está, dois estão em jogos de papéis sociais, o que contribuiu para um planejamento melhor para as aulas e para os encaminhamentos, e assim também para que conseguimos [sic] avançar, cada um no seu tempo.” (Q4)*

*P6: “Passei a observar melhor em qual fase cada um dos meus alunos se encontram, o que me levou a me questionar sobre as atividades que tenho preparado para eles, será que estão realmente adaptadas às reais necessidades de cada um?” (Q1)*

Através das falas, percebe-se uma reflexão mais aprofundada a respeito da prática pedagógica, uma maior responsabilidade com o ensino e a aprendizagem, no caso específico deste estudo, para com o aluno com diagnóstico de TEA, promovendo desta forma um avanço no professor e como consequência no aluno, neste caso tomando como norteadora as atividades-guia.

Embora no decorrer do processo formativo tenha sido abordada e enfatizada a PDP segundo a Teoria da Atividade, nota-se que alguns professores, mesmo no último encontro, ainda não traziam a compreensão de alguns conceitos em profundidade. Por exemplo, no início da formação, P10 traz o seguinte relato:

*“[...] me fez retomar algumas práticas como o brincar de maneira mais lúdica, sem intervenção ou mesmo sem objetivo pré-estabelecido, proporcionando esse momento fundamental na formação do sujeito que é o BRINCAR.”* (P10) (Q1)

Esta fala permanece da mesma forma até o final da formação para alguns professores. Toda vez que se menciona as “Brincadeiras de Papéis Sociais”, alguns parecem entender o brincar por brincar, e não como uma atividade que guia o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do pensamento.

Este fato mostra que o processo de formação de conceitos é lento. “A formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original” (Vigotski, 2001a, p. 168).

Todas as funções psicológicas elementares, que costumam ser apontadas, participam o processo de formação de conceitos, mas participam de modo inteiramente diverso como processos que não se desenvolvem de maneira autônoma, segundo a lógica das suas próprias leis, mas são mediados pelo signo ou pela palavra e orientados para a solução de um determinado problema, levando a uma nova combinação, uma nova síntese, momento único em que cada processo participante adquire o seu verdadeiro sentido funcional (Vigotski, 2001a, p. 169-170).

No Grupo Focal realizado no último encontro, foi mencionado pelos professores que, dentro de uma mesma sala de aula, as crianças nem sempre estavam no mesmo período da PDP. Isto foi considerado um ponto positivo, pois, apesar de alguns ainda

não compreenderem em profundidade as atividades-guia, outros já conseguiam observar particularidades em seus alunos antes não vistas.

Observar a ZDI no aluno também foi mencionada no Grupo Focal como uma prática que os professores não tinham antes do processo formativo e que passaram a dar mais atenção para a elaboração de suas atividades pedagógicas.

Compreender o que o aluno já sabe é extremamente importante para avançar e trabalhar na ZDI, que envolve, entre outros aspectos, os conceitos escolares que a criança pode aprender. No início da formação havia aqueles professores que nem conheciam o conceito de ZDI, ou haviam esquecido dos ensinamentos adquiridos anteriormente. Adotar, como uma prática norteadora do processo de ensino-aprendizagem, a observação do aluno ao fazer a tarefa a ele proposta com ajuda, e lhe dar as condições para executá-la, ou alterar a tarefa, foi um grande avanço para os professores, adquirido através do processo formativo.

O trabalho do professor quando se pensa no contexto das deficiências e, no caso específico desta pesquisa, no aluno com diagnóstico de TEA, não é uma tarefa fácil. Pensar nas atividades-guia como norteadoras do processo pedagógico não resolve todas as questões envolvidas, mas é algo a mais que o professor pode ter em mãos para facilitar sua abordagem e obter avanços.

### 5.3. PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A proposta de trabalho fundamentada na Teoria da Atividade exige que o professor tenha as condições necessárias para a proposta da tarefa que tenha sentido para o aluno e assim lhe possibilite um avanço. A Atividade de Estudo do professor, ao debruçar-se sobre uma determinada teoria, permite-lhe ampliar suas ferramentas para o trabalho pedagógico e aumentam as possibilidades de que esse professor trabalhe dessa mesma forma com seus alunos, ou seja, dificilmente o professor ensina por um caminho diferente do que aprendeu enquanto aluno.

Entre os Encontros 4 e 5, a fim de promover a articulação teoria e prática, trazendo os conteúdos estudados nos encontros, foi proposto um roteiro de tarefas para aplicar na prática escolar e sugestões gerais voltadas ao aluno com TEA. Todos os itens foram explicados, discutidos e exemplificados. Segue o roteiro proposto:

### **TAREFAS/DICAS (voltadas ao aluno com diagnóstico de TEA)**

- Articulação com o currículo municipal - fenômenos da natureza/ atividades criativas e de expressão/ contato com a escrita/ apreciação artística/ dados históricos;
- Deixar momentos sem intervenção/ OBSERVAR;
- Fazer atividades com alunos que estejam no mesmo período da PDP → promover a interação entre salas;
- No grupo (sala/escola), escolher líderes e posteriormente trocar os papéis;
- No cantinho do descanso (local nas salas/hall da escola, que eles podem se dirigir em momentos de *stress* → prevenção de crises) colocar objetos que para a criança lhe sejam afetivos/relaxam;
- Ter uma organização do dia/ passar a rotina;
- Na medida do possível, preparar para o inesperado, falar sobre isso → prevenção de crises;
- Desenvolver sempre a afetividade.

Com o objetivo de obter um retorno dos professores sobre esta tarefa, no início do Encontro 5, foi aplicado um exercício denominado *Ficha de Observação II*. Responderam à tarefa 11 professores, cujas respostas são apresentadas no Quadro 5. O Quadro apresenta todas as atividades que deveriam ser colocadas em prática. Os respectivos itens estão numerados abaixo e eram para serem assinalados, caso tivessem sido executados.

**I1:**Observação das Brincadeiras de Papéis Sociais (faz de conta) sem intervenção/mediação;

**I2:** Intervenção docente nas Brincadeiras de Papéis Sociais;

**I3:** Agrupar alunos que estejam no mesmo período da PDP e promover atividades conjuntas;

**I4:**Escolha de um líder na turma como se fosse um monitor;

**I5:**No cantinho do descanso colocar objetos afetivos para aquela criança;

**I6:**Passar a rotina do dia ao iniciar a aula;

**I7:**Falar de situações adversas que podem acontecer no dia a dia, trabalhando/prevenindo as crises;

**I8:**Aproximar-se mais do seu aluno, trabalhando a afetividade.

Todos os itens desta tarefa tinham o objetivo de motivar o professor a colocar em prática o que vinha sendo estudado nos encontros. Os itens I1 e I2 trouxeram para a prática a atividade-guia que estava sendo trabalhada no momento da tarefa, ou seja, as Brincadeiras de Papéis Sociais. Os demais itens foram incluídos no sentido de trabalhar as angústias apresentadas pelos professores no primeiro instrumento aplicado, a *Ficha de Observação I*, pensando principalmente nas crises, interação entre alunos e afetividade.

#### Quadro 5 – Respostas da Ficha de Observação II

PROFº	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	TOTAL
P1	x	x	x	x		x	x	x	7
P3	x	x	x	x	x	x	x	x	8
P4				x		x	x	x	4
P5	x	x	x	x		x	x	x	7
P7	x	x	x		x	x	x	x	7
P8	x		x				x	x	4
P9	x		x		x	x	x	x	6
P11	x	x	x	x	x	x	x	x	8
P12	x	x	x	x	x	x	x	x	8
P13	x	x	x		x	x	x	x	7
P14	x	x	x	x		x	x	x	7
<b>TOTAL</b>	10	8	10	7	6	10	11	11	

Fonte: elaboração da autora.

Em média 6,5 (81,25%) dos oito itens foram executados pelo professor junto a seus alunos, demonstrando um certo interesse por eles em colocar em prática o que havia sido proposto pela pesquisadora.

Os itens I7 e I8, foram executados por todos os respondentes. Não responderam a este questionário, P2, P6 e P10.

A cada item aplicado, a seguinte frase vinha na sequência, *“Relate suas percepções sobre o que observou:”*. Desta forma, abaixo de cada item serão citados os principais aspectos relatados pelos professores.

**I1:** Observação das Brincadeiras de Papéis Sociais (faz de conta) sem intervenção/mediação;

“Os alunos brincam pouco sem mediação [...]” (P1)

“Um dos alunos participa e interage com os brinquedos, criando coisas de seu cotidiano, criando inclusive item da escola, como a escada.” (P3)

“[...] ele brinca (pouco tempo) e sozinho, não brinca de faz de conta.” (P5)

“Os alunos do turno vespertino gostam muito de brincar, pedem tempo para brincar, geralmente com jogos de montar, amigos de plástico ou qualquer brinquedo que estiver disponível.” (P9)

Através das falas dos professores, observam-se várias situações, desde o aluno que não brinca de faz de conta, aquele que não o faz sem a mediação, os que brincam de faz de conta, e ainda, aquele professor, como P9, que observou as brincadeiras, mas que não eram de fato as brincadeiras de faz de conta.

### **I2:** Intervenção docente nas Brincadeiras de Papéis Sociais;

“Um dos alunos diante da mediação se coloca no lugar do outro, por exemplo, confeitiro, cozinheiro etc., porém sem a intervenção oscila e volta a ser ele mesmo.” (P1)

“Apresenta resistência quando a brincadeira é mediada pela professora, reagindo com gritos e dizendo: ‘assim não!’” (P7)

Essas falas foram recorrentes entre os docentes e revelam que a intervenção se torna importante para algumas crianças, porém, nem todas as crianças a aceitam. Enfatiza-se aqui a importância de promover atividades que sejam motivadoras para a criança, por exemplo, se ela gostar de dinossauros, sugere-se que dinossauros de plástico ou em figuras, estejam disponíveis para a brincadeira de faz de conta.

### **I3:** Agrupar alunos que estejam no mesmo período da PDP e promover atividades conjuntas;

“Ele acaba por não interagir com os outros, volta a realizar sozinho e criar suas próprias brincadeiras, sem se envolver com os outros.” (P3)

“Tem sido bem interessante, no entanto, ocorreram alguns conflitos, pois meu aluno mostrou-se agressivo com os colegas.” (P8)

“Não consegui realizar esta atividade.” (P11)

“Os alunos brincaram de forma isolada. [...] Um quis jogar no computador, enquanto o outro brincou com as chaves.” (P12)

Pela própria condição do TEA, alguns alunos aparentemente apresentaram dificuldade de interação. Verificou-se que nem todos os professores conseguiram executar essa tarefa. Para que ela passe a fazer parte da rotina escolar, seriam

necessários um preparo e uma organização discente maior, partindo da coordenação, elaborando atividades interclasses, sugestão que foi dada à equipe no momento que esta atividade foi proposta.

Existe uma complexidade bastante grande na escola. Professores mencionaram que, na tentativa de executar a tarefa, o seu aluno tornou-se agressivo, e a agressividade/crises, é algo que desde o *Diagnóstico da Equipe*, foi abordada como uma dificuldade de a equipe lidar.

**I4:** Escolha de um líder na turma como se fosse um monitor;

“O aluno que ocupou a função de líder foi incentivando, estimulando o outro a pegar o caderno para estudar, e o outro quis seguir o líder [...]” (P12)

O objetivo desta atividade era justamente o relatado por P12, de o “líder” estimular o colega. Neste sentido, Vigotski (2022) formula a ideia de que as atividades devem ser conjuntas, entre crianças com maior e menor deficiência, um estimulando o outro.

A criança mais dotada, do ponto de vista intelectual, adquire a possibilidade de manifestar sua atividade social em relação à menos dotada e ativa. Esta última, por sua vez, nas relações sociais com os mais ativos, extrai o que ainda lhe é inacessível, o que, com frequência, é o ideal não conscientizado ao qual aspira a criança com deficiência no aspecto intelectual (Vigotski, 2022, p. 298).

Foi-lhes orientado a irem trocando os líderes em atividades subsequentes e observar as evoluções dos alunos.

**I5:** No cantinho do descanso colocar objetos afetivos para aquela criança;

“A criança não conseguiu compreender a importância do cantinho, continuou a correr.” (P12)

“O aluno só vai sentar no tatame quando está com sono.” (P13)

Esta foi a tarefa menos executada pelos professores - 45,45% não a responderam -, talvez pelas dificuldades encontradas, conforme os relatos de P12 e P13. Orientou-se que eles organizassem um local, na sala ou fora dela (ex.: saguão), onde a criança pudesse ter um refúgio quando não se sentisse bem. O objetivo seria acalmar, evitar e administrar crises, promovendo o autoconhecimento da criança. Esta tarefa não provocou o comportamento esperado, talvez por envolver um comportamento novo para os alunos. Uma professora que conseguiu colocar a tarefa

em prática, criou um ambiente na sala com almofadas para dar ao local uma sensação de aconchego, contudo, a criança usou as almofadas como bola e carrinho.

**I6:** Passar a rotina do dia ao iniciar a aula;

“Já é uma prática fazer a rotina, então eles já estão adaptados a essa prática, e gostam, e se regulam pela rotina.” (P3)

“O aluno já sabe a nossa rotina, chegamos na sala ele já vai abrir as janelas, já pega o caderno em que pintamos o calendário, já pega o lápis de cor, tesoura, cola...” (P5)

“Ao passar a rotina os alunos demonstram ficar mais calmos e conseguem aceitar mais fácil algumas atividades diferentes.” (P11)

Esta parece ser uma prática comum da escola e bastante aceita pelos alunos, inclusive o apego à rotina é apontado no DSM-5 como uma característica do TEA. Foi exposto pelos professores que ao iniciar a aula, é passado o dia da semana, mês, ano e clima e a rotina do dia, inclusive se o professor esquece algo, há aquelas crianças que o lembram. Esta ação, segundo a equipe, tranquiliza os alunos, na medida em que faz parte da rotina diária. Promove uma segurança interna na criança, por ocorrer tal qual ela espera diariamente, evitando as crises.

**I7:** Falar de situações adversas que podem acontecer no dia a dia, trabalhando/prevenindo as crises;

“Não estou falando, mas estou seguindo a dica de antecipar-se ao notar a crise. Agora sempre saio para dar uma volta quando percebo que a crise vai aparecer.” (P8)

“Manter a rotina na medida do possível. Se caso precisar realizar atividades diferentes sempre informar com antecedência, de preferência com figuras e imagens reais.” (P11)

É uma prática que também é corriqueira na escola. Conforme o aluno vai se familiarizando com o professor e a escola, as crises diminuem, contudo, há situações inesperadas que são incontroláveis. No período da coleta de dados da pesquisa teve uma simulação de incêndio, que nem mesmo os professores sabiam que iria acontecer, todos evacuaram as salas, sem tumultos ou crises. Foi um momento de grande conquista para a escola.

**I8:** Aproximar-se mais do seu aluno, trabalhando a afetividade.

“Sempre trabalho essa aproximação, mas somente agora depois de tantos meses com eles que sinto eles mais próximos, através de abraços e como ponto de referência.” (P1)

“[...] O trabalho com a afetividade aproxima o aluno da busca pelo saber, ao perceber que o docente se importa com ele para além do saber científico, o aluno se sente acolhido e à vontade para errar sem medo de julgamentos negativos. Desse modo direcionado ao aprendizado geral.” (P4)

“Feito com frequência. Um aceita facilmente, o outro não.” (P14)

Os professores relatam um esforço neste sentido desde o início do ano letivo, e compreendem a importância de desenvolver a afetividade com o aluno autista. De uma maneira geral, referem que essa intimidade é conquistada aos poucos e no decorrer da convivência os laços vão se estreitando. Há os alunos distantes, os que se aproximam aos poucos, e aqueles que desde o início são muito carinhosos. Portanto, não se pode generalizar a aversão ao toque, a qual se manifesta em alguns. Nesses casos, a afetividade precisa ser demonstrada também sem o contato físico. Por exemplo, uma professora relatou que seu aluno não lhe permitia que chegasse muito perto, então ela transmitia-lhe afeto por meio de gestos carinhosos, e ele com o tempo passou a retribuir da mesma forma.

No último encontro (Grupo Focal), seis meses após o período de intervenção, os professores mencionaram as estratégias que estavam utilizando para ter uma aproximação maior com os alunos. Segundo eles há sempre uma recepção afetiva ao aluno por parte da equipe na chegada à escola. A partir de 2022, e se pensando no fator afetividade recíproca na relação professor-aluno, os alunos passaram a ser recebidos na escola por seus próprios regentes e com eles seguiam para as primeiras atividades do dia. Na sequência do período, enquanto o regente ia para sua hora-atividade, os alunos trabalhavam com os professores das disciplinas extras/complementares, com os quais tinham menos contato.

Esta dinâmica permitia que o aluno fosse recebido por seu regente cujo vínculo afetivo costumava ser maior. No decorrer do turno era o regente que encaminhava estes alunos aos outros professores, gerando menos surpresas e ansiedade por não saber o que iria acontecer, evitando as crises. Todas estas ações eram explicadas, enfatizadas e repetidas com a criança diariamente.

O acolhimento é retratado também nas falas dos professores, como no exemplo de P13:

*“Então, nesses 6 meses pós curso, coloquei em prática tudo que foi possível. Trabalhei com alunos na sala de recursos multifuncional tbm [sic]. Acolhendo os [sic] em primeiro lugar [...]. Partindo principalmente do foco principal do aluno.” (Q4)*

Conforme menciona Béaton (2024, p. 63):

[...] o papel dos vínculos afetivos, humanos e sociais que professores e educadores estabelecem com os seus discípulos mostra-se extremamente importante, para que os alunos se sintam cada vez mais motivados e, portanto, plenamente envolvidos no estudo e no processo de aprendizagem. Esta condição é essencial e primordial no trabalho educativo e no ensino desenvolvimentista para organizar atividades e comunicações com os estudantes, de modo a assegurar as experiências, vivências e atribuição de sentido que permitam a apropriação das aprendizagens necessárias e os correspondentes bons desenvolvimentos.

Dando sequência, no intuito de observar os avanços do professor no processo formativo no quesito ensino-aprendizagem seguem-se algumas falas obtidas no decorrer da formação e relatos do Grupo Focal.

Desde as primeiras questões orientadoras aplicadas com o objetivo de promover uma reflexão docente acerca do processo formativo, observavam-se frases como:

P3: *“Ajudou a retornar [sic] os conceitos para refletir a prática em sala de aula, a fim de proporcionar aos alunos, atividades mais voltadas ao nível de desenvolvimento de cada um, visando dinamizar as aulas e transmitir aos alunos os conhecimentos necessários.” (Q1)*

As falas de P9 e P11 no início e mais para o final do processo formativo mostram também uma evolução.

P9: *“O encontro anterior foi importante para lembrar algumas teorias e alguns conceitos. Na quinzena que transcorreu procurei observar atentamente cada aluno, para identificar o seu nível de desenvolvimento, para melhor compreender o seu comportamento, para planejar as próximas atividades pedagógicas.” (Q1)*

P9: *“[...] O tema abordado dentro da área educacional, confirmou para mim que para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem é necessário*

*conhecer individualmente cada educando, seu conhecimento já adquirido, suas dificuldades e o período, a fase de desenvolvimento em que ele se encontra, para assim desenvolver suas habilidades”. (Q4)*

P11: “[...]. *Repensar sobre a forma de ensino e encontrar uma forma que se aproxime mais das condições dos alunos.*” (Q1)

P11: “[...] *pude ter novas ideias que vão contribuir nos encaminhamentos metodológicos.*” (Q3)

No início as professoras mencionadas começavam a refletir sobre a forma de ensinar, pensando nas particularidades dos alunos, assim como relatavam uma retomada da teoria. Com o passar dos encontros, mais para o final da formação, as professoras revelaram ter se apropriado de novas ideias visando à aprendizagem e enfatizando questões relativas às individualidades dos alunos, utilizando-se dos princípios da THC.

As turmas na CETEA são pequenas com, em média, observando a amostra do estudo, quatro alunos por turma, o que permite que, embora siga-se o mesmo conteúdo dos anos escolares das escolas comuns e material da rede municipal de ensino, os professores e a direção consigam fazer uma adaptação às particularidades dos alunos.

Uma das demandas que 21,43% dos professores no início da formação apresentaram, estava relacionada ao processo de avaliação: “conseguir quantificar a apropriação do aprendido”.

A quantificação do conhecimento adquirido, que precisa ser documentada pelo professor, era algo desafiador, pois estavam acostumados com a forma escrita tradicional de se avaliar. Esta prática foi melhorando durante todo o processo formativo. O professor passou a usar um diário de anotações e fazer a documentação por fotos e anotações, facilitando na hora do preenchimento dos relatórios. Uma professora mencionou a resignificação sobre a aprendizagem, o olhar sobre as pequenas conquistas e não no foco anterior que era o alfabetizar por alfabetizar. As colocações docentes permitiram inferir que ocorreu uma resignificação do processo avaliativo: “Talvez este aluno não consiga escrever uma frase, mas consiga se expressar através de letras, de desenhos” (Grupo Focal).

Ensinar o aluno com diagnóstico de TEA é um desafio e uma aprendizagem diária para o professor, pois, o mesmo aluno que apresenta dificuldade em algumas

áreas escolares e/ou sociais, emocionais, motoras, sensoriais, apresenta em contrapartida muita facilidade em outras. Desta forma, o professor precisa organizar o ensino de acordo com as possibilidades e necessidades dos seus alunos.

No sétimo e último encontro, por meio do Grupo Focal, os professores relataram algumas conquistas observadas nos alunos, a partir, do início das atividades da CETEA. O uso do vaso sanitário por alguns alunos, foi um dos exemplos dados. Alunos que passaram a subir e descer escadas, tomar água sozinhos, todas essas são situações simples, mas que anteriormente exigiam a presença do professor, trazendo à tona a dinâmica de uma escola com muitas particularidades.

Vale salientar que estes professores, nos anos de 2021 e 2022 quando aconteceu a coleta dos dados, não tinham nenhum auxiliar ou setor de apoio, e, eles mesmos precisavam levar as crianças ao banheiro, por exemplo, e resolver questões fora do âmbito pedagógico. Havia alunos com comorbidades associadas que inclusive, usavam cadeira de rodas e eram atendidos somente pelo professor.

Está previsto na Lei Nº 13.146, LBI, Art. 3º, Inciso XIII, o direito de:

[...] profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

Atualmente a escola dispõe de estagiários do curso de enfermagem que auxiliam os professores nas questões voltadas à assistência pessoal dos alunos que necessitem.

Sobre o manejo das crises, colocado no início da pesquisa como uma demanda destes professores e trabalhado no Encontro 3 e 4, foi destacada a importância de se observar o que desencadeia a crise e sempre trazer uma explicação contextualizada. O repetir por repetir não é suficiente para a criança com diagnóstico de TEA. No Grupo Focal foi dado o exemplo pela pesquisadora de um relato de uma mãe sobre seu filho autista, que entrava em crise toda vez que ia cortar o cabelo. Conforme foi crescendo, ficou mais difícil contê-lo, e esta mãe, pesquisou na história os primórdios do ato de cortar o cabelo, fez toda uma contextualização em profundidade, e a partir daí e progressivamente, aquela criança começou aceitar o corte de cabelo.

Outro exemplo dado na sequência, foi da criança que toda vez que precisava viajar entrava em crise, e permanecia chorando e se debatendo por todo o percurso. Neste caso, a mãe teve a ideia de representar todo o percurso e roteiro da viagem na forma de desenhos para o filho, antes de viajar. A criança viajava sabendo tudo que iria acontecer, ao menos naquilo que estava programado. Desta forma, as crises amenizaram, sendo uma solução para esta situação naquela família.

Conforme relatos dos professores, as crises na escola CETEA têm diminuído:

*P8: “[...]. Foi neste momento que eu ganhei uma “dica” incrível que era a de prestar atenção naquilo que ocasionava as crises e prever ações para impedir que elas surgissem [...].” (Q4)*

Na busca de antever a crise, sugeriu-se mudar o foco, desviando a atenção do agente desencadeador. A equipe tem também conseguido distinguir a crise da birra, e fazer o manejo comportamental que tem sido de grande importância. A afetividade e confiança dos alunos autistas nos professores também auxiliava em todo este processo.

Para a distinção da crise e da birra é importante voltar-se a Vigotski (1996) que menciona que as crises acontecem nas transições entre as atividades-guia, pela mudança das necessidades e motivações. Leontiev (2004) também traz sua contribuição ao dizer que as crises acompanham o desenvolvimento do psiquismo, ou seja, a observação das crises pode nortear o processo pedagógico.

Outra situação percebida e comentada no Grupo Focal, foi o fato do aluno que está na CETEA, ser aquele, na maioria dos casos, que apresenta comorbidades associadas, o que acarreta uma certa complexidade em seu quadro. Poder-se-ia supor que alunos com diagnóstico de TEA mais leves ficam nas escolas comuns e que aqueles mais graves e/ou com comorbidades são encaminhados para a CETEA.

Além disso ainda existem casos pontuais com somente uma criança na classe com seu regente, necessários, segundo os professores, devido à gravidade do TEA. Embora os docentes e direção afirmem no Grupo Focal que esta criança interaja com os colegas na entrada e saída da escola, no lanche e nas aulas de educação física e informática, na maior parte do tempo escolar a criança fica em um ambiente sem interação.

Vigotski (2022, p. 92) fala da escola especial:

[...] distingue-se pelo defeito fundamental de enclausurar seu educando (a criança cega, a surda e a com atraso mental) no estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, isolado e fechado, no qual tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo gira em torno da deficiência corporal e não incorpora o educando à verdadeira vida. Nossa escola especial em lugar de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente, nessa criança, hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a esses defeitos, não só se paralisa a educação geral da criança, mas também sua aprendizagem especial, às vezes reduz-se a zero.

A CETEA aos olhos leigos externos parece ser uma grande solução para as crianças com diagnóstico de TEA, especialmente as mais comprometidas. Contudo, pais, professores, sociedade equivocam-se, obstaculizando a criança naquilo que de fato irá humanizá-la, restringindo sua convivência social. A escola inclusive, no formato que se apresenta, vai no sentido oposto à proposta de inclusão adotada no Brasil.

No encerramento do ano letivo de 2021, os pais receberam um pequeno folheto com a frase: *Não sabemos o que o futuro nos reserva, mas seguimos avançando desde o primeiro dia*". Nesta pequena folha havia algumas linhas em branco, para que os pais escrevessem o que lhes fosse conveniente. Não era obrigatório e nem identificado. Através dos relatos dá para perceber que os pais estavam bem satisfeitos com a escola. Seguem-se alguns deles:

*“Optar pela escola especializada foi sem dúvida uma decisão difícil, mas estando aqui, percebemos o quão importante está sendo para o desenvolvimento do J. G. Obrigada a todos pela dedicação com o nosso filho!”*

*“Para minha família, o CETEA foi a luz no fim do túnel.”*

*“R. era muito ansioso, tinha muitas crises. Agora ele melhorou 100% na ansiedade, tem poucas crises e na aprendizagem melhorou muito!”*

*“Há dois anos faço parte desse lugar onde não “atrapalho” a turma, onde me aceitam como eu sou e onde posso, enfim, aprender. Obrigado CETEA!!”*

Colocar-se no lugar desses pais, permite compreender por que estão tão felizes. Ter o filho acolhido, em turmas pequenas, professores especializados, boa estrutura física, possibilidade de acompanhamento terapêutico diversificado, no mesmo local da escola e ainda conseguir observar algum avanço em seu filho, deixa esses pais mais tranquilos.

A escola comum, em contrapartida, em seus moldes atuais, apresenta, entre outras, algumas fragilidades como: turmas grandes, professores regentes que na maioria das vezes não têm experiência com alunos com diagnóstico de TEA, e PAPs, nem sempre disponíveis e experientes. O acesso às terapias também é difícil, sendo que há uma demanda muito grande para poucos profissionais na rede pública do município.

A CETEA é uma escola relativamente nova, não se tem pesquisas de longo prazo avaliando a aprendizagem dos alunos, nem mesmo estudos comparativos entre a escola comum e a escola especial. Mas, cumpre analisar até que ponto, esses “avanços” que os pais observam em seus filhos, envolvem progressos de fato no processo de aprendizagem. Entretanto, os relatos de docentes e pais revelam aspectos que, ainda que importantes, não significam avanços pedagógicos de fato: como a diminuição da ansiedade, maiores oportunidades de inclusão, uma certa tranquilidade para os pais ao verificar que seu filho não “atrapalha” – conforme relato de uma das falas. Mas, tendo em vista o papel da escola, questiona-se se ela estaria alcançando sua real finalidade, conforme propõe a LDB 9394/1996, Capítulo II, art. 22, Parágrafo único:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. [...] São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do **caput** deste artigo (Brasil, 1996, grifo do autor).

Vigotski (2022, p. 93, grifo do autor) traz o exemplo da criança cega, chamando a atenção para o professor não focar na cegueira em si, mas sim, nos conflitos que surgem quando esta criança vai ao mundo: “[...] a questão reside em que o educador tem relação *não tanto com esses fatos biológicos, mas com suas consequências sociais*”. “A tarefa da educação consiste em incorporar a criança cega à vida e criar a compensação de seu defeito físico”.

E como incorporar a criança com alguma deficiência à vida, em uma escola segregadora?

Vigostki (2022) segue afirmando que a educação da criança com alguma deficiência nada difere da educação de uma criança com o desenvolvimento normal, nem na organização de sua personalidade.

Desta forma, a melhor solução, de acordo com o proposto pela THC, seria mantê-la no convívio social na escola comum, com um contraturno que abarcasse as necessidades individuais de cada aluno com diagnóstico de TEA.

Corroborando com essa ideia, de que a segregação em uma escola especial não seja a melhor solução, no Grupo Focal foi colocado que, inicialmente, os professores acreditavam que seria mais tranquilo o trabalho na CETEA, devido ao número reduzido de alunos. Porém, a realidade revelou que o número reduzido de alunos não resolvia o problema, pois cada aluno necessitava de um atendimento adaptado individualmente, o que exigiria uma interação constante com o professor durante todo o período escolar. Além disso, ver o outro colega executar as tarefas pode ser um incentivo.

Finalizando, Vigotski (2022, p. 21) postula que:

[...] a educação especial deve ser subordinada ao social, deve estar coordenada com o social, incorporada organicamente ao social. Tudo isso em objeção à escola especial que marginaliza a criança, que a isola do meio, das relações com seus contemporâneos; à escola que não se vincula com a vida e à prática; em resumo, que afasta a criança da sociedade.

A seguir, seguem-se as considerações finais, com apontamentos acerca da pesquisa, reveladas nas respostas docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se chegar ao objetivo principal, foram necessários perpassar por algumas etapas. O desafio que se coloca é a partir do singular representado pela situação concreta expressa nos dados coletados, elaborar o particular que corresponde às mediações necessárias para refletir sobre as multideterminações envolvidas em um processo de formação docente, apoiado na Teoria da Atividade, para alunos com TEA, buscando aproximar-se do universal que corresponderia à contribuição desta pesquisa para outras situações semelhantes no país.

Inicialmente, como previsto entre os objetivos específicos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica densa, voltada aos pensadores da THC, mais especificamente aos assuntos relacionados às concepções de sujeito enquanto ser sociocultural e à Periodização do Desenvolvimento Psíquico, trazendo como base a Teoria da Atividade.

A fim de se investigar as contribuições das pesquisas da atualidade apoiadas na THC e voltadas à formação discente e docente, com enfoque no TEA, optou-se por usar as plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos CAPES e LILACS, sendo que esta investigação culminou na proposta de três categorias ratificadas pela análise dos resultados decorrentes da coleta de dados: Formação Docente – Limites e Possibilidades, Atividade-Guia e Processo de Ensino-Aprendizagem.

A análise dessas categorias, constitui o particular que possibilitou as mediações necessárias que orientaram o processo de reflexão, ou seja, corresponde às multideterminações envolvidas em um processo de formação docente, tal como o proposto. Esse percurso metodológico permitiu analisar o impacto da formação continuada na prática do professor que atende crianças com diagnóstico de TEA, contribuindo para a consecução do objetivo principal da presente pesquisa, ou seja, analisar os desdobramentos de um processo de formação continuada, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, visando ampliar a emancipação de professores de crianças com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

O estabelecimento do particular, representado pelas categorias analisadas revelou sua interpenetração, cuja articulação, expressa nestas considerações finais, tornou-se imprescindível na busca da aproximação ao universal.

É importante deixar claro que a pesquisa voltou-se à análise de um processo formativo, pensando naquele professor que atende e ensina o aluno com diagnóstico de TEA, neste caso em específico, daquele que atua em uma escola especializada. Constatou-se através da pesquisa, um esforço constante da direção e dos professores da CETEA no sentido de encontrar as melhores soluções para os desafios da dinâmica escolar, sendo ela a primeira clínica-escola para o TEA do estado do Paraná.

Os professores participantes foram sempre muito gentis e prestativos no que diz respeito às atividades de pesquisa propostas, na medida de suas possibilidades. Sentem-se orgulhosos em trabalhar na CETEA e com os avanços que observam em suas práticas e em seus alunos, isto mesmo antes da formação proposta por esta pesquisa.

São professores graduados em Pedagogia, na sua maioria há mais de dez anos, atuantes na profissão e todos com pós-graduação – de uma a quatro –, sendo que a maioria delas é na Educação Especial e afins, podendo-se assim dizer que são professores experientes e que no decorrer dos anos profissionais procuraram se qualificar.

Apesar disto, no início da coleta dos dados, encontrou-se professores angustiados, iniciando em uma nova escola, que estava em implantação, saindo de uma pandemia mundial. Era um misto de angústias pessoais com pedagógicas, pois, embora fossem profissionais qualificados, com o TEA, pouquíssimos tinham experiência.

Observou-se professores sobrecarregados, necessitando de um terceiro turno de trabalho, em alguns casos, para inteirar questões financeiras. No início da pesquisa havia, na CETEA, 30 professores, dos quais 22 se disponibilizaram a participar da pesquisa e chegaram a assinar o termo de consentimento. Porém, de fato, apenas 14 encontraram condições objetivas para participar do processo formativo. Situações familiares e de saúde também foram relatadas. A rotina exaustiva e as condições de vida e trabalho, muitas vezes, não favorecem a emancipação desses professores.

Os principais desafios relatados pelos participantes do estudo foram aqueles relacionadas ao aluno com TEA. Questões relacionadas ao comportamento do aluno, manejo das crises, assim como quantificar a apropriação do aprendizado foram algumas das dificuldades expressas pelos professores e trabalhadas no processo formativo, sempre na perspectiva da THC.

A articulação teoria e prática pedagógica se mostrou um tanto fragmentada nos professores em questão. Embora a THC seja uma teoria de fundamentação básica dos cursos na área da Educação, percebeu-se uma fragilidade teórica demonstrada no início da pesquisa, que deixava os professores inseguros e ansiosos.

A pesquisa revelou que a apropriação dos conceitos não é algo que acontece imediatamente, quando em contato com a teoria. O processo de desenvolvimento se dá pela condição de vida em sociedade, que permite acessar os elementos da cultura elaborada historicamente, e desta forma, constitui-se em um processo gradativo e por vezes demorado.

Outro desafio encontrado pelos professores da CETEA foi que alguns alunos com diagnóstico de TEA, apresentavam associadamente comprometimento intelectual. Desta forma, no processo formativo foram trabalhados conteúdos da defectologia, tentando minimizar o impacto que os professores percebiam ao ensinar estes alunos.

Assim, mesmo nos casos de alunos com o TEA associado às deficiências intelectuais, foi possível observar avanços no trabalho pedagógico apoiado na Teoria da Atividade, na comparação desta criança com ela mesma, dando-lhe mais tempo no processo de aprendizagem.

O processo formativo baseou-se em trabalhar principalmente um aprofundamento das atividades-guia, sendo que inicialmente, os resultados da pesquisa demonstravam falas pouco consistentes e uma não articulação da teoria com a prática, embora o currículo e o Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de Cascavel – PR e da CETEA se baseasse na THC,

Com o passar da formação, mesmo que não totalmente, observou-se uma maior motivação desse professor, com um olhar voltado às atividades-guia e ZDI, demonstrando uma maior compreensão e conseqüentemente maior clareza de sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem de seu aluno, ampliando a concepção inicial principalmente focada nas condições do TEA, demonstrada no início da pesquisa.

A avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos era um desafio no início do processo formativo, pois o professor tentava fazê-la de uma forma quantitativa, a exemplo da escola comum. Contudo, perceberam que o modelo tradicional não lhes permitia avaliar adequadamente o aluno com diagnóstico de TEA. Por meio de um diário de anotações e de fotos, estes professores foram juntando

informações, que lhes deram subsídios para preencher os relatórios e representar a aprendizagem. A pesquisa revelou que observar as pequenas conquistas e as particularidades deste aluno, ao aprender, foi algo que mudou no professor durante o processo formativo.

Beatón (2024, p. 32) enfatiza a importância das avaliações para o avanço na aprendizagem:

[...] as avaliações que os professores realizam sobre o desempenho dos seus alunos são a função mais importante que este trabalho escolar proporciona, porque lhes permitirá avaliar o andamento do seu trabalho educativo e o desempenho dos seus alunos, e isso irá capacitá-los a definir, caso sejam necessários apoios pedagógicos específicos, que permitam aos alunos superar as insuficiências e dificuldades que possam surgir.

Outro ponto desafiador relatado no início do processo foram as crises, tão presentes nos alunos com diagnóstico de TEA. Era algo que o professor tinha dificuldade de lidar, principalmente por não ser uma realidade por ele vivida até então. A maior compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico e sua relação com as atividades-guia, contribuiu para lidar melhor com as crises e distingui-las das birras. O desenvolvimento da afetividade entre professor-aluno, também contribuiu para a minimização das crises.

Embora a pesquisa tenha sido voltada ao professor, é necessário mencionar questões importantes observadas no percurso da pesquisa, como as particularidades de uma escola especial, voltada ao TEA.

Sendo, a CETEA, uma clínica-escola voltada ao atendimento educacional e de saúde de crianças com diagnóstico de TEA, esperava-se que houvesse alguma articulação entre a clínica e a escola, lacuna revelada nesta pesquisa. Uma é administrada pela Secretaria da Educação e a outra pela Secretaria da Saúde, e a porta interna que permite o acesso de uma parte à outra não é utilizada. Poder-se-ia supor que houvesse pelo menos momentos para reuniões coletivas voltadas ao estudo de casos, mas nem mesmo os casos mais complexos da escola são discutidos com os profissionais da saúde. Eles nem se conhecem. Na verdade, a clínica-escola é apenas uma clínica e uma escola, duas instituições desarticuladas funcionando no mesmo local.

Atualmente (2024) a parte clínica dispõe de profissionais fisioterapeutas, psicólogos, psiquiatra e neurologista. Ainda possui profissionais que trabalham com os métodos ABA e Denver, que como dito anteriormente estão na contramão da THC, que é a proposta curricular da escola, demonstrando uma incoerência e talvez até um desconhecimento por parte dos idealizadores e gestores da CETEA.

A clínica atende via Sistema Único de Saúde qualquer indivíduo do município de Cascavel - PR com diagnóstico ou em investigação do TEA, encaminhado via Unidade de Saúde, regida pelo município com verbas também estaduais e federais. Inclusive, os próprios alunos que estudam na CETEA para serem atendidos na clínica, precisam passar por esse processo, o que ratifica a não articulação entre a clínica e a escola.

Outro aspecto que chamou atenção, foi o fato de a escola, no período da pesquisa, receber principalmente alunos de grau grave e profundo, encaminhados pelas escolas comuns, com comorbidades associadas, em muitos casos deficiência intelectual. Dessa forma, parece que quando a escola comum não tem as condições adequadas para atender às necessidades educacionais do aluno, dispõe dessa alternativa.

Se por um lado essa alternativa atende a uma demanda da escola comum, por outro, não dá para deixar de refletir, que embora as intenções de professores, pais e governo sejam positivas, a escola comum é excludente, e ao mesmo tempo envia o aluno para uma escola especial, que não vem ao encontro da perspectiva inclusiva, pois a:

[...] organização e o conteúdo da educação especial levam Vigotski a formular a ideia de que as crianças com deficiência devem ser educadas de forma mais semelhante à das crianças normais e, inclusive, educadas conjuntamente, o que ajuda o desenvolvimento psíquico e físico e a compensação e correção dos defeitos (Vigotski, 2022, p. 21).

Desta forma, os alunos da CETEA, conforme a THC, estão perdendo a oportunidade de se desenvolverem psiquicamente, pela ausência da convivência com crianças com e sem deficiências, privando-as das inúmeras possibilidades de apropriação da cultura que esta interação poderia trazer.

A sugestão enquanto pesquisadora que conheceu a realidade da CETEA seria de que estes alunos estudassem em uma escola comum e tivessem a possibilidade

de um contraturno para trabalhar suas particularidades. O sistema falha ao deixar o aluno avançar o ano escolar, sem ter se apropriado dos conhecimentos necessários. O ideal seria um sistema que desse tempo e suporte pedagógico para que a criança se desenvolvesse, com ao menos a apropriação da leitura e da escrita, a qual se constitui no marco fundamental para a humanização do sujeito.

Em relação ao processo formativo desenvolvido para os professores da pesquisa, observou-se que eles gostaram e elogiaram o formato e, ainda, relataram ser o primeiro oferecido a eles nestes moldes.

A formação continuada é imprescindível para todos os professores se atualizarem e articularem a teoria à prática pedagógica. Dominar a teoria sem dúvida, permite que os professores sintam-se mais seguros, possibilitando-lhes, para além do planejamento, fazer as alterações necessárias no decorrer do processo pedagógico, ainda mais por trabalharem com as deficiências e suas especificidades.

Percebeu-se um interesse destes professores para seguirem com suas qualificações, inclusive à nível de *stricto sensu*. A formação em serviço para estes profissionais seria o ideal, visto que, fora do ambiente de trabalho nem todos conseguem se qualificar devido às demandas pessoais, e quanto mais professores estiverem em processo de formação, mais alunos serão beneficiados.

Embora os professores da pesquisa fossem qualificados, suas formações desde a graduação até as formações continuadas, estruturavam-se metodologicamente de forma a deixar esse professor enquanto aprendente como estudante passivo, na situação apenas de ouvinte, sem permitir a articulação da teoria com a sua prática específica.

A Teoria da Atividade mostrou-se como uma excelente alternativa para as formações continuadas, visto que, através de ações e operações baseadas em um objetivo/motivo, é possível transformar o desempenho objetivo dessas tarefas em conhecimentos subjetivos, gerando de fato, a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico do sujeito envolvido, e dessa forma contribuindo para sua emancipação e possibilitando-lhe aproximar-se do conhecimento historicamente produzido pelo gênero humano.

De acordo com a Teoria da Atividade, o desenvolvimento da profissionalidade docente ocorre mediante a atividade de trabalho, a docência, e do seu conteúdo, o qual muda com as condições sócio-históricas. As necessidades formativas se reconfiguram de acordo

com essas condições. É por isso que é possível dizer que sua atividade se reorganiza. É importante situar as ações de formação continuada dentro dessas necessidades historicamente produzidas na sociedade contemporânea (Franco; Longarezi, 2011, p. 577).

Observou-se um avanço no pensamento teórico do professor no decorrer do processo formativo, no qual a práxis pedagógica foi discutida, evitando-se a falsa dicotomia entre teoria e prática. Compreender como o aluno aprende e, conseqüentemente, desenvolve-se psicologicamente, torna o professor mais responsável, ampliando principalmente a sua concepção inicial, apoiada no pensamento empírico, que restringia o aluno às condições do TEA.

Ao final desta pesquisa, esta é a tese defendida, de que formações embasadas pela perspectiva histórico-cultural, através da Teoria da Atividade podem gerar transformações nos sujeitos envolvidos. Na medida que o professor se apropria de seu fazer pedagógico, superando as fragmentações decorrentes de processos formativos superficiais e aligeirados, ele se emancipa.

Esta pesquisa voltou-se à formação de professores que atuam em uma escola especializada em TEA, contudo seus resultados podem ser generalizados a professores que trabalham com todas as deficiências e dificuldades de aprendizagem, assim como, com alunos sem dificuldades nas escolas comuns.

Quando se pensa no aluno com diagnóstico de TEA e nos desafios que as escolas têm ao abarcar estes novos alunos, número este que aumenta a cada ano, torna-se de extrema importância para a sociedade estudos que apontem caminhos para o processo de ensino aprendizagem efetivo.

Quanto mais estes alunos se desenvolverem psicologicamente, visando sua autonomia e liberdade para integrar o mercado de trabalho, maior é a contribuição para com a sociedade.

O estudo possui limitações, que podem ser corrigidas em pesquisas futuras. O estudo iniciou em um período de pandemia mundial, sendo que se tinham restrições para fazer pesquisas presenciais, sendo necessárias adaptações. A carga horária da formação foi pequena para o que se propôs. Foram sete encontros, com carga horária total de 30 h, sendo que é necessário muito mais para uma verdadeira transformação. Mesmo assim, no último encontro observou-se uma evolução importante nestes professores.

Outra limitação do estudo, foi que o aluno não foi abordado diretamente pela pesquisa. Todas as informações referentes a eles foram trazidas nas falas e nas tarefas que o professor desenvolvia com eles. Desta forma, um novo trabalho que leve a formação em serviço e avalie em sala os progressos do aluno da CETEA, seria de muita relevância.

Peço licença para, a partir deste ponto, expressar-me na primeira pessoa do singular. Ao final deste percurso, é imensurável o que este processo de doutoramento me trouxe como pesquisadora e professora, não somente no âmbito profissional, como também no âmbito pessoal.

Enquanto professora universitária, percebo que a forma de elaborar as aulas, assim como a proposta de atividades avaliativas mudou muito. Precisa fazer sentido para aquele aluno, além de que, é necessário que eles levem o que foi apreendido em aula para a prática, e assim, a cada aula, coloco-os para trabalhar um pouco, pensar, refletir, e não apenas estudar *slides* para uma prova. Como diz Saviani (2011b, p. 6), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A minha visão para com as deficiências mudou muito também, lembrando que minha área de atuação é a Fisioterapia, e desta forma, lida-se diariamente no universo dos atrasos de desenvolvimento, mais específicos nos motores, e em todas as deficiências. Hoje, o modo de ver aquele paciente é outro. Da mesma forma que o professor da pesquisa, atento-me às pequenas conquistas e procuro utilizar o embasamento da Teoria da Atividade, tanto para meu aluno, quanto para meu paciente.

E por fim, no âmbito pessoal, eu diria, que ao findar este processo, sou outra pessoa, mais paciente, mais resiliente e principalmente, com outra visão de mundo. Não é apenas um título, nem mesmo uma progressão de carreira, é um processo de emancipação e humanização sentido na própria pele.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGÊNCIA SENADO. Aprovado na CRA, PL dos agrotóxicos vai a Plenário. **Senado Notícias**, ano 2022, 19 dez. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/12/19/aprovado-na-cra-pl-dos-agrotoxicos-vai-a-plenario#:~:text=Nova%20nomenclatura,estar%C3%A1%20a%20cargo%20do%20bama>. Acesso em: 17 fev. 2023.
- ALMEIDA, R. P. **O uso dos recursos pedagógicos mediados pelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com TEA**. Orientadora: Jaqueline Araújo Civardi. 2019. p. 183. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação Básica da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice** [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2020.
- ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicol. Esc. Educ.** São Paulo, v. 18, n. 2, mai./ago. 2014.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 29, p. 108-118, mai./ago. 2005.
- ASBAHR, F. S. F.; MENDONÇA, A. B. J. Atividade de estudo como conceito central para a psicologia escolar. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 198-223, jan./abr. 2022.
- ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-417, 2013.
- BANDEIRA, L. L. **Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB**. Orientadora: Alia Maria Barrios González. 2020. p. 173. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Editora 70, 2009.
- BEATÓN, G. A. **O professor e seu papel no trabalho da escola, da Universidade e da inclusão**. 5 e 6 jun. 2024. Apresentação em *Slide*. 68 slides. Aula referente à Atividade de Internacionalização do Programa de Pós-Graduação em Educação, Unioeste, *campus* de Cascavel – PR.
- \_\_\_\_\_. La evaluación y el diagnóstico educativo y psicológico y el enfoque histórico-cultural. **Perspectivas psicológicas**. Santo Domingo, ano IV, v. 3-4, p. 17-34, 2003.

BERNARDES, M. E. M. A educação como mediação na Teoria Histórico-Cultural: compromissos ético e político no processo de emancipação humana. **Psicologia Política**. v. 10, n. 20, p. 293-296, jul-dez 2010.

BERNARDES, M. E. M.; MOURA, M. O. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 463-478, set./dez. 2009.

BIAVATTI, S. M.; SZYMANSKI, M. L. Contribuições da teoria desenvolvimental para o ensino escolar da arte. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais (LAV)**. Santa Maria, v. 15, n. 2, p. 1-27, jan./dez. 2022.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Tecnologia assistiva e inclusão escolar: mediação e autonomia em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 16, n. esp. 4, p. 3020-3033, dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 02 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm) Acesso em: 20 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, Brasília, DF, Art. 1º. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) Acesso em: 14 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 14 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: [http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_04.06.1998/art\\_208\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.06.1998/art_208_.asp) Acesso em: 18 out. 2020.

BRAZ, F. S. **Criança, inclusão e transtorno do espectro autista**: contribuições da teoria histórico-cultural e da sociologia da infância. Orientadora: Emmanuelle Christine Chaves da Silva. 2019. p. 111. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

CALEJON, L. M. C. Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico-cultural (Resenha). **Psicologia: teoria e prática**. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 185-188, 2005.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico – Clínica-Escola Juditha Paludo Zanuzzo**, Cascavel: SEMED, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/55459/Downloads/CL%C3%8DNICA%20ESCOLA%20JUDITHA%20PALUDO%20ZANUZZO%20-%20analisado%20com%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55459/Downloads/CL%C3%8DNICA%20ESCOLA%20JUDITHA%20PALUDO%20ZANUZZO%20-%20analisado%20com%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20(1).pdf) Acesso em: 25 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**: volume II: ensino fundamental - anos iniciais, Cascavel: SEMED, 2020. Disponível em: <https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1612792788006&file=3C61AD9DDD5F7E4B91212015B5FB8DDDE2997368&sistema=WPO&classe=UploadMidia> Acesso em: 18 ago. 2021.

CAVARZAN, D. F. K. **Roteiro para Identificação de Sinais de Risco ao Desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI)**. Orientadora: Denise Camargo. 2021. p. 295. Tese (Doutorado) Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CEKICI, H.; SANLIER, N. Current nutritional approaches in managing autism spectrum disorder: a review. **Nutritional Neuroscience**. v. 22, n. 3, p. 145-155, 2019.

CHAVES, M.; FRANCO, A. F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2020.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2020.

CUSTÓDIO, I. A.; LUVISON, C. C.; FREITAS, A. P. Modos de conceber, possibilidades de significar: trabalhando com geometria no contexto da inclusão escolar. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 12, n. 1, p. 199-217, jan./abr. 2018.

DALLA VECCHIA, C. C. S. **Interação escola-família no processo de ensino de crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia**. Orientadora: Carla Luciane Blum Vestena. 2022. p. 112. Tese (Doutorado) Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

DAVIDOV, V.V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica experimental. Moscú: Editora Progreso, 1988.

\_\_\_\_\_. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro proximo *in*: Davidov, V. V.; Shuare, M. (org.). **La**

**psicología evolutiva y pedagogica en la URSS (Antologia)**. Moscú: Editora Progreso, 1987.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. A concepção de atividade de estudo dos alunos. *In*: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Org). **Teoria da atividade de estudo: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. v. 8.

\_\_\_\_\_. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. *In*: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagogica en la URSS (Antologia)**. Moscú: Editora Progreso, 1987a.

\_\_\_\_\_. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. *In*: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagogica en la URSS (Antologia)**. Moscú: Editora Progreso, 1987b.

DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagogica en la URSS (Antologia)**. Moscú: Editora Progreso, 1987.

DELABONA, S. C. **A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista (síndrome de Asperger) em um laboratório de matemática escolar**. Orientadora: Jaqueline Araújo Civardi. 2016. p. 195. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. (Coleção Primeiros Passos). 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

**DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psiquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagogica en la URSS (Antologia)**. Moscú: Editora Progreso, 1987.

\_\_\_\_\_. **Psicología del juego**. Los Barrios: Gráficas Valencia, 1985.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FANTAPPIE, M. Epigenética e memória celular. **Revista Carbono: natureza, ciência e arte**. Rio de Janeiro, v. 3, 2013.

FERREIRA, M. C. V.; NARDINI, C. M.; ARAUJO, B. B. G.; LEITE, L. P. A brincadeira intencional na educação da criança com TEA. **Rev. Psicopedagogia**. São Paulo, v. 38, n. 116, p. 291-298, mai./ago. 2021.

FRANCO, P. L. J., LONGAREZI, A. M. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 557-582, jul./dez. 2011.

FREITAS, M. T. A.; BERNARDES, A. S.; PEREIRA, A. P. M. S.; PEREIRA, M. L. O sujeito nos textos de Vigotski e do círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal: Revista de psicologia**. Niterói, v. 27, n. 1, p. 50-55, jan./abr. 2015.

FRYE, R. E.; ROSSIGNOL, D. A. Identification and treatment of pathophysiological comorbidities of autism spectrum disorder to achieve optimal outcomes. **Clinical Medicine Insights: Pediatrics**. v. 10, 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GREEN, R. M.; TRAVERS, A. M., HOWE, Y.; MCDUGLE, C. J. Women and autism spectrum disorder: diagnosis and implications for treatment of adolescents and adults. **Current Psychiatry Reports**. v. 21, n. 4, p. 22, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Agência de notícias IBGE**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20com%20defici%C3%Aancia%20no,defici%C3%Aancia%2C%20da%20Pnad%20Cont%C3%ADnua%202022>. Acesso em: 17 nov. 2024.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**. v. 27, n. 2, p. 177-202, mai./ago. 2016.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. (Coleção Educação Crítica). 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

\_\_\_\_\_. Atividade e Consciência. **Voprosy filosofii**. Moscou, n. 12., 1972. Disponível no Marxists Internet Archive [<http://www.marxists.org/>].

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista**: sobre a particularidade como categoria da estética. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

MARINO FILHO, A. Significação e envolvimento na atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Org). **Teoria da atividade de estudo: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. v. 8.

\_\_\_\_\_. **A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação**. Orientadora: Suely Amaral Mello. 2011. p. 236. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice** [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 25-34, jan./jun. 2013.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital (Livro I)**. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEC. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

MELLO, S. A. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**. (Dossiê Vigotski). São Paulo, v. 21, n. 4, p. 727-739, out./dez. 2010.

MENDONÇA, S. G. L. Prefácio. *In*: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Org). **Teoria da atividade de estudo: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. v. 8.

MESHCHERYAKOV, B. G. Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. **Psicologia USP**. (Dossiê Vigotski). São Paulo, v. 21, n. 4, p. 703-726, out./dez. 2010.

MILLER, S. Atividade de estudo: especificidades e possibilidades educativas. *In*: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Org). **Teoria da atividade de estudo: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. v. 8.

MINAYO, M. C. S. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 33 (1 Supl. 1), p. 83-91, 2009.

MOLINA, L. M. M. **Análise da política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtornos do espectro autista e os impactos no projeto político-pedagógico do curso de pedagogia de uma universidade pública**. Orientadora:

Elsa Midori Shimazaki. 2021. p. 100. Dissertação (Mestrado) Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021.

MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, jan./mar., 2016.

NASCIMENTO, I. C. A. O. **Efeitos de um programa de formação docente sobre funções executivas em crianças com transtorno do espectro autista**. Orientadora: Patricia Braun. 2023. p. 154. Dissertação (Mestrado) Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

NOVAES, D.; FREITAS, A. P. (Trans)Formações do professor no contexto da escola de educação especial: contribuições da teoria histórico-cultural. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, v. 18, p. 32-48, jan./dez. 2021.

OCTAVIO, A. J. M.; EVARISTO, A. L. A.; CARVALHO, B. M.; FERNANDES, A. R. F. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil. **Research Society and Development**. v. 8i1, 2019.

OZTENEKECIOGLU, B.; MAVIS, M.; OSUM, M.; KALKAN, R. Genetic and epigenetic alterations in autism spectrum disorder. **Global Medical Genetic**. New York, v. 8, n. 4, p. 144-148, dec. 2021.

PARANÁ. **Projeto de lei propõe ampliar as ações de atendimento às pessoas com autismo no Paraná**. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 31/08/2022. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/projeto-de-lei-propoe-ampliar-as-acoes-de-atendimento-as-pessoas-com-autismo-no-parana> Acesso em: 02 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 15.239 de 17 de fevereiro de 2020. **Leis Municipais Paraná Cascavel**, Cascavel, Paraná, Art. 4º. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2020/1523/15239/decreto-n-15239-2020-cria-e-implanta-a-clinica-escola-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista-tea-no-municipio-de-cascavel-pr> Acesso em: 09 jul. 2021.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PASQUALINI, J. C; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**. São Paulo: v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PEREIRA. E. C. **Formação continuada de professores para a educação inclusiva**: pela superação do pragmatismo reflexivo - contribuições da perspectiva histórico-cultural. Orientadora: Maria Eliza Mattosinho Bernardes. 2021. p. 174. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo,

2021.

\_\_\_\_\_. **Os processos formativos do professor de alunos com transtorno do espectro autista:** contribuições da teoria histórico-cultural. Orientadora: Maria Eliza Mattosinho Bernardes. 2016. p. 191. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PRAUSE, V. F. **Transtorno do espectro autista:** atuação do professor de apoio pedagógico no ensino fundamental. Orientadora: Maria Lidia Sica Szymanski. 2020. p. 188. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, mai./ago. 2013.

PRESTES, Z.; TUNES, E. (org). **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

PRIMO, F. C. P. A psicologia frente às novas definições na avaliação biopsicossocial da deficiência. **Contato:** Conselho Regional de Psicologia do Paraná. Curitiba, ano 25, edição 149, p. 13-15, out./dez. 2023.

PUENTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. **Revista de Educação Pública.** Cuiabá, v. 29, p. 1-20, jan/dez. 2020.

RAGAZZINI, D. Sobre a antropologia de Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, v. 17, n. 2 [72], p. 410-418, abr./jun. 2017.

RIBAS, L. M. **O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes:** imaginação-emoção e o coletivo. Orientadora: Gabriela Sousa de Melo Mietto. 2021. p. 212. Dissertação (Mestrado) Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

RIOS, C. F. M.; ROSSLER, J. H. Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais. **Perspectivas en Psicología.** v. 14, n. 2, p. 30-41, dez. 2017.

SACHS, J.; SCHMIDT-TRAUB, G.; KROLL, C.; LAFORTUNE, G.; FULLER, G.; WOELM, F. **Sustainable Development Report 2020:** the sustainable development goals and covid-19. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

SANTOS, I. S. **A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil:** das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB. Orientadora: Adelaide Alves Dias. 2020. p. 147. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação de Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SANTOS, M. A.; ASBAHR, F. S. F. A teoria da atividade de A. N. Leontiev: uma síntese a partir de suas obras. **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**. v. 2, n. 2, p. 1-23, 2020.

SANTOS, D. N.; SANTOS, L. M. Aspectos epidemiológicos do desenvolvimento e saúde mental e infantil. *In*: BUSTAMANTE, V. (org.). **Saúde mental infantil: fundamentos, práticas e formação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiésis Pedagógica**. v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1985.

SCHMIDT, R. J.; KOGAN, V.; SHELTON, J. F.; DELWICHE, L.; HANSEN, R. L.; OZONOFF, S.; MA, C. C.; MCCANLIES, E. C.; BENNETT, D. H.; HERTZ-PICCIOTTO, I.; TANCREDI, D. J.; VOLK, H. E. Combined prenatal pesticide exposure and folic acid intake in relation to autism spectrum disorder. **Environmental Health Perspectives**. v. 125, n. 9, p. 097007-1-12, 2017.

SILVA, A. M. C. **O processo de aprendizagem do (a) aluno (a) com transtorno do espectro autista (TEA)**. Orientadora: Elianda Figueiredo Arantes Tiballi. 2022. p. 144. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

SILVA, F. G.; MENEZES, H. C. S.; OLIVEIRA, D. A. **Um estudo sobre a defectologia na perspectiva vigotskiana: a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual em reflexão**. *In*: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013; II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE; IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra UNESCO. EDUCERE Anais 2013. Curitiba: PUC, 2013, p. 20217-20230.

SOUSA, J. J. **Mediação lúdica no transtorno do espectro autista: desenvolvimento de conceitos científicos algébricos**. Orientador: Silvanio de Andrade. 2020. p. 145. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

STEPANHA, K. A. O. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. Orientadora: Maria Lidia Sica Szymanski. 2017. p. 167. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

SZYMANSKI, M. L. S. Dificuldade de aprendizagem (DA): doença neurológica ou percalço pedagógico. **Boletim Técnico do Senac**: a revista da educação profissional. Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 4-15, set./dez. 2012.

SZYMANSKI, M. L. S.; COLUSSI, L. G. Relações entre jogos de papéis e o desenvolvimento psíquico de crianças de 5-6 anos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 25, p. 1-21, 2020.

TEIXEIRA, K. B. S; CASTRO, R. F. Vivências de pessoas com autismo que concluíram o ensino superior: uma investigação em Porto Velho/RO. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 1-27. 2023.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2020.

TUNES, E.; PRESTES, Z. Apontamentos sobre educação de bebês e de crianças pequenas. **Teoria e Prática da Educação**. v. 22, n. 1, p. 32-43, jan./abr. 2019.

VIEIRA, S. M. M. **O atendimento educacional especializado para altas habilidades/superdotação na rede pública estadual do NRE de Cascavel-PR**: das políticas à prática. Orientadora: Maria Lidia Sica Szymanski. 2020. p. 168. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

VIGOTSKI, L. S. A transformação socialista do homem. **Marxists Internet Archive**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm> Acesso em: 04 set. 2024.

\_\_\_\_\_. **Obras completas tomo cinco**: fundamentos de defectologia. (Trad. Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); Rev. Trad. Guillermo Arias Beatón). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022, 488.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.

\_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. (Coleção Educação Crítica). 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas IV**: psicología infantil. 2. ed. Madrid: Machado Libros, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** Edição eletrônica.  
[file:///C:/site/livros\\_gratis/pensamento\\_linguagem.htm](file:///C:/site/livros_gratis/pensamento_linguagem.htm) (1 of 112) [22/1/2002].

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas II: problemas de psicología general.** 2. ed. Madrid: Machado Libros, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1996. v. 4.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VON EHRENSTEIN, O. S.; LING, C.; CUI, X.; COCKBURN, M.; PARK, A. S.; YU, F.; WU, J.; RITZ, B. Prenatal and infant exposure to ambient pesticides and autism spectrum disorder in children: population based case-control study. **The BMJ.** London, v. 364, march. 2019.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los periodos iniciales de la vida en la formacion de la personalidad infantil. *In:* DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagogica en la URSS (Antologia).** Moscú: Editora Progreso, 1987.

### **Bibliografia de Apoio**

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:** volume I: educação infantil, Cascavel: SEMED, 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:** volume II: ensino fundamental - anos iniciais, Cascavel: SEMED, 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:** volume III: fundamentos da educação especial, Cascavel: SEMED, 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**  
**Comitê de Ética em Pesquisa – CEP**

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto:** HUMANIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I COM TRANSTORNO DO NEURODESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DESENVOLVIMENTAL<sup>23</sup>

**Pesquisadores:** Karen Andréa Comparin e Maria Lidia Sica Szymanski.  
**Telefone para Contato:** (45) 99994-3621

Convido você professor, a participar deste estudo que tem por objetivo, através de encontros quinzenais presenciais, discutir ações que ajudem no desenvolvimento psicológico, mental e sociocultural de seu aluno (a).

Ao participar da pesquisa, por relatar situações do dia a dia escolar, o possível risco aplicável, é o risco de constrangimento. Desta forma, os pesquisadores se disponibilizam totalmente para as eventuais dúvidas, a fim de minimizar e/ou até excluir a possibilidade de constrangimento.

É bem importante sua participação, pois, estudos neste sentido contribuem para um maior entendimento do (s) Transtorno (s) do Neurodesenvolvimento (que englobam os seguintes transtornos, Deficiências Intelectuais, Transtornos da Comunicação, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Específico da Aprendizagem, Transtornos Motores, Transtornos de Tique, entre outros), assim como podem nortear ações com seus alunos.

Ao finalizar a pesquisa, pretende-se levar os resultados para a SEMED e CETEA de Cascavel - PR, a fim de divulgar os resultados e oportunizar discussões acerca do assunto. O estudo também será divulgado no meio científico.

Tendo recebido as informações anteriores e, esclarecida sobre os meus direitos relacionados a seguir, declaro estar ciente e disposta a participar do estudo.

1. Este termo será entregue no primeiro encontro, sendo que uma via ficará com você e outra com o pesquisador. Sua assinatura caracterizará a aceitação e participação na pesquisa;
2. Você não pagará nada para participar da pesquisa e não receberá nenhum valor para isso;
3. Seu nome não será divulgado, nem as informações relacionadas à sua pessoa. Estas informações serão mantidas em sigilo, sendo que, os fins da pesquisa são puramente científicos;

---

<sup>23</sup> Título que foi utilizado no momento da coleta de dados, vindo a mudar para a versão definitiva da tese.

4. Se julgar necessário, você poderá procurar seus direitos legais, através de órgãos públicos de justiça, diante de prejuízos comprovadamente provenientes da pesquisa;
5. Por fim, você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, e ainda, se necessitar de maiores informações poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE, através do telefone (45) 3220-3272.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do estudo.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

---

Assinatura do Professor

---

RG

Nós, *Karen Andréa Comparin e Maria Lidia Sica Szymanski* (pesquisadoras), declaramos que fornecemos todas as informações referentes ao estudo para a participante.

---

Karen Andréa Comparin  
RG 9479965-1

## APÊNDICE II - Diagnóstico da Equipe

### DIAGNÓSTICO DA EQUIPE

**OBS.: Não existe resposta certa ou errada, e em hipótese alguma seus dados pessoais serão divulgados; sinta-se à vontade para tirar dúvidas; este questionário tem o objetivo de lhe conhecer melhor e conhecer seu aluno, visando um direcionamento mais assertivo em relação aos encontros/estudos futuros.**

#### Dados Pessoais

\*Nome

Completo: \_\_\_\_\_.

\*Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

\*Idade: \_\_\_\_\_.

\*Naturalidade: \_\_\_\_\_.

\*Município de Residência: \_\_\_\_\_.

\*Bairro de Residência: \_\_\_\_\_.

\*Escolaridade:

( ) Ensino Médio Incompleto

( ) Ensino Médio Completo

( ) Ensino Superior Incompleto

( ) Ensino Superior Completo

( ) Pós-Graduação

( ) *Lato sensu* e/ou Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

( ) Pós-Doutorado

Se tiver alguma (s) Graduação (ões):

\*Graduação: \_\_\_\_\_.

\*Instituição de Formação: \_\_\_\_\_.

\*Ano de Formação: \_\_\_\_\_.

\*Graduação: \_\_\_\_\_.

\*Instituição de Formação: \_\_\_\_\_.

\*Ano de Formação: \_\_\_\_\_.

Se tiver alguma (s) Pós-Graduação (ões):

1 - Nível (ex: *Lato sensu* ou Especialização ou Mestrado ou Doutorado ou Pós-doutorado): \_\_\_\_\_.

\*Área: \_\_\_\_\_.

\*Instituição de Formação: \_\_\_\_\_.

\*Ano de Formação: \_\_\_\_\_.

2 - \*Nível: \_\_\_\_\_.

\*Área: \_\_\_\_\_.

\*Instituição de Formação: \_\_\_\_\_.

\*Ano de Formação: \_\_\_\_\_.

3 - \*Nível: \_\_\_\_\_.

\*Área: \_\_\_\_\_.

\*Instituição de Formação: \_\_\_\_\_.

\*Ano de Formação: \_\_\_\_\_.

Se trabalha em outra Instituição/Emprego:

\*Local: \_\_\_\_\_.

\*Função: \_\_\_\_\_.

\*Desde quando: \_\_\_\_\_.

\*Tem alguma formação específica em TEA:

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual (is):

---

---

\*O que gostaria de saber mais/aprofundar sobre o TEA:

---

---

\*Já estudou a Teoria Histórico Cultural (THC):

( ) Sim ( ) Não

Se sim, que conceitos conhece:

---

---

\*Já estudou a Teoria Desenvolvimental:

( ) Sim ( ) Não

Se sim, que conceitos conhece:

---

---

\*Relate suas maiores dificuldades e desafios no processo ensino-aprendizagem dos seus alunos:

---

---

Sobre seus Alunos

\*Turma (s) que ministra aulas na CETEA:

Manhã: \_\_\_\_\_ (ex. 1ºano, 2ºano...).

Quantos alunos: \_\_\_\_\_.

Conteúdo que está trabalhando e que trabalhará em seguida:

---

---

Tarde: \_\_\_\_\_.

Quantos alunos: \_\_\_\_\_.

Conteúdo que está trabalhando e que trabalhará em seguida:

---

---

## APÊNDICE III - Detalhamento do Processo Pedagógico

### ENCONTRO 1:

- Explicação sobre o projeto de pesquisa e tese de doutoramento;
- Cronograma e logística das aulas;
- Apresentação dos resultados do primeiro questionário - *Diagnóstico da Equipe*;
- Conteúdos: 1. Pressupostos filosóficos, pensadores e conceitos da THC, articulando com o currículo da rede municipal de ensino de Cascavel - PR; 2. Conceito de Humanização e Emancipação; 3. Introdução às FPS e Periodização do Desenvolvimento Psíquico (PDP) conforme a THC;
- Tarefa para realizar com os alunos no intervalo (15 dias) entre Aula 1 e Aula 2. Esta tarefa foi designada por *Ficha de Observação I*.

### ENCONTRO 2:

- Devolutiva da *Ficha de Observação I* pelos professores ao pesquisador;
- Aplicação da Questão Orientadora<sup>24</sup> 1: “*Em relação ao encontro da aula passada, o que este trouxe de mudanças na sua prática pedagógica no decorrer desta quinzena?*”
- Conteúdos: 1. ZDI e Atividade-guia; 2. Período 1 da PDP: Comunicação Emocional Direta.

### ENCONTRO 3:

- Aplicação da Questão Orientadora 2: “*Em relação ao encontro da semana passada e a última semana de trabalho pedagógico na escola, conseguiu colocar algo em prática? Se SIM, pontue suas ações:*”
- Conteúdos: 1. Período 2 da PDP: Atividade Objetal Manipulatória; 2. Proposta de atividades a serem desenvolvidas com os alunos autistas: zonas de regulação (evitando crises), atividades motoras, psicomotoras e estímulos à cognição, comunicação e socialização.

### ENCONTRO 4:

- Conteúdos: 1. Período 3 da PDP: Brincadeiras de Papéis Sociais; 2. Roteiro de tarefas e sugestões gerais voltadas ao aluno com TEA.

---

<sup>24</sup> As Questões Orientadoras 1 e 2 do estudo, foram aplicadas antes de iniciar o encontro e sem consulta de qualquer material.

**ENCONTRO 5:**

- Aplicação da *Ficha de Observação II* (baseada no roteiro de tarefas e sugestões voltadas ao aluno com TEA, ministradas na Aula 4). Esta ficha foi aplicada no início do encontro;
- Conteúdos: 1. Período 4 da PDP: Atividade de Estudo; 2. Teoria da Atividade;

**ENCONTRO 6:**

- Conteúdos: 1. Diagnóstico Clínico x Avaliação Pedagógica;
- *Feedback* do curso realizado (seis aulas), aplicado via *WhatsApp*, após uma semana do encontro com a Questão Orientadora 3: “*O que os encontros realizados contribuíram para sua prática profissional? E, tem sugestões para encontros/cursos futuros*”.

**ENCONTRO 7:**

Aconteceu no formato de Grupo Focal (após seis meses dos demais encontros):

- Conteúdos: 1. A THC para o aluno com TEA;
- Sugestões para a equipe;
- *Feedback* geral do curso total aplicado via *WhatsApp*, após uma semana do encontro com a Questão Orientadora 4: “*Conte-me suas experiências diárias nestes 6 meses pós-curso? O que conseguiu colocar em prática?*”

**APÊNDICE IV – Ficha de Observação I****FICHA DE OBSERVAÇÃO I**  
**(Trazer esta folha no próximo encontro)**

PROFESSOR:

Aluno 1

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Ano Escolar: \_\_\_\_\_

Periodização que se encontra:

- ( ) COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA  
 ( ) ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA  
 ( ) BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS  
 ( ) ATIVIDADE DE ESTUDO

Aluno 2

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Ano Escolar: \_\_\_\_\_

Periodização que se encontra:

- ( ) COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA  
 ( ) ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA  
 ( ) BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS  
 ( ) ATIVIDADE DE ESTUDO

Aluno 3

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Ano Escolar: \_\_\_\_\_

Periodização que se encontra:

- ( ) COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA  
 ( ) ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA  
 ( ) BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS  
 ( ) ATIVIDADE DE ESTUDO

Aluno 4

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Ano Escolar: \_\_\_\_\_

Periodização que se encontra:

- ( ) COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA  
 ( ) ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA  
 ( ) BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS  
 ( ) ATIVIDADE DE ESTUDO

Aluno 5

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Ano Escolar: \_\_\_\_\_

Periodização que se encontra:

- ( ) COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA  
 ( ) ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA

BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS

ATIVIDADE DE ESTUDO

Aluno 6

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Ano Escolar: \_\_\_\_\_

Periodização que se encontra:

COMUNICAÇÃO EMOCIONAL DIRETA

ATIVIDADE OBJETAL MANIPULATÓRIA

BRINCADEIRAS DE PAPÉIS SOCIAIS

ATIVIDADE DE ESTUDO

**OBSERVAR SEUS ALUNOS E DESCREVER SITUAÇÕES RELEVANTES ENCONTRADAS, LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO O QUE JÁ FOI TRABALHADO NAS AULAS.**

**APÊNDICE V - Ficha de Observação II****FICHA DE OBSERVAÇÃO II**

NOME:

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_2021\_.

Em relação ao encontro passado, assinale as tarefas que foram realizadas com seus alunos:

( ) Observação das Brincadeiras de Papéis Sociais (faz de conta) sem intervenção/mediação;

1. Relate suas percepções sobre o que observou:

( ) Intervenção docente nas Brincadeiras de Papéis Sociais;

2. Relate suas percepções sobre o que observou:

( ) Agrupar alunos que estejam no mesmo período da PDP e promover atividades conjuntas;

3. Relate suas percepções sobre o que observou:

( ) Escolha de um líder na turma como se fosse um monitor;

4. Relate suas percepções sobre o que observou:

( ) No cantinho do descanso colocar objetos afetivos para aquela criança;

5. Relate suas percepções sobre o que observou:

( ) Passar a rotina do dia ao iniciar a aula;

6. Relate suas percepções sobre o que observou:

( ) Falar de situações adversas que podem acontecer no dia-a-dia, trabalhando/prevenindo as crises;

7. Relate suas percepções sobre o que observou:

( ) Aproximar-se mais do seu aluno, trabalhando a afetividade.

8. Relate suas percepções sobre o que observou:

## APÊNDICE VI – Síntese do Grupo Focal

A gravação do Grupo Focal aconteceu no dia 02 de junho de 2022, quinta-feira, no horário das 18:30 h (Brasília – BR). Desta forma, segue-se a síntese.

“No primeiro semestre do ano de 2022, a CETEA contava com 60 alunos matriculados, sete a menos em relação ao ano de 2021. No ano de 2021 a escola contava com o Infantil V e Ensino Fundamental I, sendo ampliado para Infantil IV em 2022. Uma das professoras da amostra mudou de escola em 2022, contudo participou do último encontro.

Iniciou-se o encontro, falando um pouco da rotina da escola. Segundo os professores, há sempre um acolhimento ao aluno por parte da equipe na chegada à escola, trabalhando aspectos sensoriais e posteriormente encaminhando às atividades diárias. A rotina escolar em 2022 teve algumas mudanças, visando o público atendido, no intuito de melhorar a dinâmica escolar. Na segunda-feira a equipe relata que a criança vem mais desestabilizada, se ajustando no decorrer da semana, assim como a chegada no turno escolar diário, também exige um maior acompanhamento. Nestas situações a equipe relatou que almeja desenvolver um trabalho pontual com a criança e a família que apresenta esta situação, visando quebrar a rotina estabelecida no final-de-semana, principalmente. Em relação ao início do turno de aula, o professor regente a partir de 2022 sempre iniciava a aula com seus alunos e finalizava com as horas-atividade, permitindo que este aluno, sempre fosse recebido por seu regente e não por professores de aulas extras/complementares, que embora as crianças amem, estas não têm o mesmo vínculo com este professor. No decorrer do turno é o regente que encaminha estes alunos aos outros professores, gerando menos surpresas e ansiedade em não saber o que está por acontecer. Todas estas ações, segundo os professores, devem ser explicadas, enfatizadas e repetidas com a criança diariamente.

No ano de 2021 aconteceram os primeiros eventos de fato, na escola, em seguimento à pandemia da Covid-19. Em comemoração ao Dia das Crianças, foi realizada uma festa à fantasia e teve a primeira formatura presencial na escola de dez alunos que concluíram o quinto ano. Havia muita expectativa, e estas foram todas superadas, sendo que os eventos, entre outros, foram um sucesso.

No início, as famílias depositavam nos professores grandes expectativas e estes as absorveram, gerando muita angústia. Mas quando se conseguiu estabelecer o vínculo e entender que as pequenas conquistas são válidas, a tensão diminuiu, surgindo pais e professores mais comprometidos e tranquilos.

As turmas na CETEA são pequenas, com em média, observando a amostra do estudo, quatro alunos por turma, o que permite que embora, siga-se os mesmos conteúdos da escola comum e se utilize os mesmos materiais didáticos da rede municipal de ensino, os professores e direção consigam fazer uma adaptação aos alunos em suas particularidades. Há casos pontuais com somente uma criança na classe com seu regente, necessários devido à gravidade do TEA, mas esta criança interage com os colegas na entrada e saída da escola, no lanche e nas aulas de educação física e informática, por exemplo. A rotina programada e explicada, contribui para que a criança com TEA, consiga aproveitar um pouco mais daquilo que lhe é ensinado e oferecido na escola.

Embora tenha sido falado e enfatizado sobre a periodização do desenvolvimento psíquico, segundo a THC, percebe-se que o professor não tem esta compreensão em profundidade. Toda vez que se menciona as “Brincadeiras de Papéis Sociais”, o professor parece entender o brincar por brincar, e não o período de desenvolvimento, que se trabalhado ou vivido pela criança em seu desenvolvimento estimula a imaginação, a criatividade e o pensamento.

Dentro de uma mesma sala de aula, as crianças nem sempre estão no mesmo período psíquico, esta heterogeneidade parece ruim, contudo, uma criança pode estimular a outra no seu desenvolvimento. Como a escola é pequena, todos os professores conhecem todos os alunos, isto permite que a organização das turmas seja feita por diretores/coordenadores e, também por professores. Há turmas que dão certo e turmas que precisam ser reorganizadas no decorrer do ano, sendo que as maiores dificuldades são sempre muito distintas e individuais, surgindo no dia a dia e relacionadas às características do TEA, conforme relatos dos professores.

Foram mencionadas pequenas conquistas observadas nos alunos, no decorrer dos anos letivos de 2021 e 2022, como por exemplo, o uso do vaso sanitário, sem fazer as necessidades na roupa, subir e descer escadas, tomar água sozinho, entrar no refeitório, pois muitas vezes iam até a porta e não entravam, todas situações simples, mas que para alguns alunos precisam ser conquistadas. Vale salientar que estes professores não tinham auxiliar na sala e nem um setor de apoio que os

ajudasse na dinâmica do dia a dia, como para levar o aluno ao banheiro, trocar sua roupa ou até mesmo para ajudar no manejo de uma crise.

No ano de 2022, foi realizada na escola uma simulação de incêndio, algo desafiador, pois o inesperado leva muitas vezes a criança à crise, mas que foi surpreendente para a equipe. Professores e alunos não sabiam da ação, somente os policiais e direção. Foi anunciado nos corredores em tom de voz baixa e suave que as salas deveriam ser evacuadas e todos, se dirigiram ao saguão. Em dois minutos todas as salas estavam vazias, sem pânico, choro ou crises.

Sobre a avaliação do aluno com TEA, a quantificação do seu conhecimento adquirido, que precisa ser documentada pelo professor, que no início era algo desafiador, pois estavam acostumados com o jeito comum de se avaliar, foi melhorando com a prática do diário de anotações e a documentação por fotos, facilitando na hora do preenchimento dos relatórios. Uma professora mencionou a ressignificação sobre a aprendizagem, o olhar sobre as pequenas conquistas e não no foco anterior que era o alfabetizar por alfabetizar. Talvez este aluno não consiga escrever uma frase, mas consegue se expressar através de letras, de desenhos, e esta ressignificação aconteceu, mesmo que ainda a sociedade não compreenda estes avanços.

Os pais dos alunos no decorrer do ano, conseguiram observar as conquistas e demonstraram muita gratidão à equipe.

Sobre o manejo das crises, foi destacado a importância de observar o que a desencadeia e sempre contextualizar a explicação para a criança. O repetir por repetir não é suficiente para a criança com TEA e esperar que ela siga ou imite o comportamento do adulto, nem sempre é algo real para estas crianças. Foi dado o exemplo pela pesquisadora de um relato de uma mãe sobre a criança com TEA, que entrava em crise toda vez que ia cortar o cabelo. Conforme foi crescendo, foi ficando mais difícil de contê-la, e esta mãe foi na história, procurar os primórdios do ato de cortar o cabelo, fez toda uma contextualização histórica em profundidade, e a partir daí e progressivamente, aquela criança começou aceitar o corte de cabelo. Outro exemplo dado na sequência, foi da criança que toda vez que precisava viajar entrava em crise, e permanecia chorando e se debatendo por todo o percurso. Neste caso, a mãe teve a ideia de representar todo o roteiro da viagem na forma de desenhos para o filho, antes de viajar. A criança viajava sabendo de tudo que iria acontecer, ao menos

daquilo que estava programado. Desta forma, as crises amenizaram, sendo uma solução para esta situação naquela família.

Conforme relatos, as crises na escola CETEA, têm diminuído muito, porque o professor já entende seu aluno e se antevê à crise, mudando o foco, desviando a atenção do agente desencadeador. A equipe tem também conseguido distinguir a crise da birra, e fazer o manejo comportamental que tem sido de grande importância.

Foi comentado também, que muitas vezes a criança não detém um vocabulário vasto, que não compreende o significado de algumas palavras, ou porque não fazem parte da sua rotina, ou porque ainda não a assimilaram, e assim, não seguem alguns comandos por não os entender, reforçando a importância da contextualização aprofundada, como uma necessidade destas crianças. Entende-se que na faixa etária atendida pela CETEA, muitos destes conhecimentos já deveriam ter sido adquiridos, mas no caso específico do aluno/criança com TEA, é preciso retomar e retomar em profundidade.

Ensinar o aluno com TEA é um desafio diário, segundo os professores, pois o mesmo aluno que apresenta dificuldade em algumas áreas escolares e/ou sociais, emocionais, motoras, sensoriais, apresenta em contrapartida muita facilidade em outras. Um exemplo dado foi de uma criança (que não estuda na CETEA) que apresenta dificuldade na interação social e na aprendizagem da matemática, mas lê em várias línguas sem as ter estudado, inclusive em línguas mais complexas como o russo.

Foi comentado sobre a saúde mental destes professores, inseridos no contexto da educação especial, que estavam há dois anos (na ocasião da coleta dos dados) implantando uma escola para autistas, ainda com o desafio das aulas não presenciais devido à pandemia. O início desta pesquisa culminou com o retorno das aulas presenciais obrigatórias, ou seja, o aluno poderia somente permanecer no ensino remoto mediante um atestado médico. Então era uma escola que havia iniciado suas atividades no ensino remoto, que estava retornando ao presencial, e implantando toda uma estrutura pedagógica. Neste momento estes professores estavam muito angustiados e apreensivos, sem saber como lidar e o que teriam que enfrentar no dia a dia escolar.

Com o passar do ano de 2021 e início de 2022, os professores relataram terem se sentido mais confiantes e enfatizaram sobre o amparo recebido por parte da direção/coordenação, nas questões de trabalho e nas angústias pessoais.

Outra situação percebida e comentada, foi o fato deste aluno que está na CETEA, ser aquele, na maioria dos casos, que apresenta comorbidades associadas e uma certa complexidade em seu quadro.

Para finalizar, foram dadas algumas sugestões à equipe:

- Estudar o currículo da rede municipal de ensino que é muito rico, que foi reformulado e tem como base a THC (referiram que já existe um planejamento para isso e que uma professora e uma coordenadora, inclusive colaboraram na elaboração do currículo da educação especial);

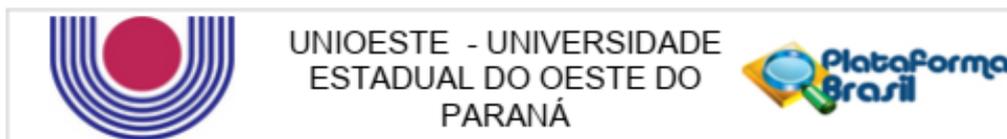
- Continuar estudando, sendo que para isso, sugeriu-se o ingresso no *stricto-sensu*, que muitos dos professores mostram-se interessados, para de fato entrar em atividade e mergulhar em uma pesquisa;

- Sugeriu-se ainda, a participação em grupos de estudo na área do TEA e THC, levando em consideração também os cursos *on-line*, que permitem uma conexão com várias partes do Brasil, assim como do mundo.

Finalizou-se com o relato do diretor mencionando que a equipe é muito qualificada, que alguns inclusive, devido às demandas do TEA, estão cursando outras graduações, como fonoaudiologia e terapia ocupacional. Os pesquisadores agradeceram à participação da equipe no processo formativo e a equipe agradeceu, deixando as portas abertas para novas intervenções.”

## ANEXOS

## ANEXO I - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)/Unioeste



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** HUMANIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DE MÃES E PROFESSORES DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I COM TRANSTORNO DO NEURODESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DESENVOLVIMENTAL

**Pesquisador:** KAREN ANDRÉA COMPARIN

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 48138721.9.0000.0107

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.024.239

**Apresentação do Projeto:**

Apresentação de Emenda:

Levando em consideração que os professores se interessaram em também participar da pesquisa, a mesma, será aplicada também aos professores da Clínica Escola do Transtorno do Espectro Autista (CETEA) – Juditha Paludo Zanuzzo - Cascavel - PR. Algumas adequações foram feitas no projeto (já editado), incluindo estes professores na amostra. Foi acrescentado o termo "professores" ao título, anexado autorização do campo de pesquisa, TCLE para os professores e questionário específico a eles,

**Objetivo da Pesquisa:**

Vide descrição anteriormente apresentada

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Vide descrição anteriormente apresentada

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide descrição anteriormente apresentada

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide descrição anteriormente apresentada

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069

**Bairro:** UNIVERSITARIO

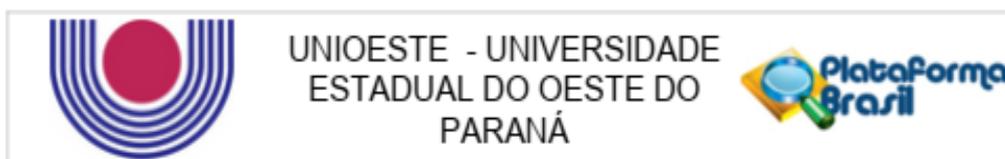
**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 5.024.239

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A inclusão de novos participantes da pesquisa não afeta o comportamento ético da pesquisa anteriormente aprovado. Também, foi apensado o TCLE desses novos participantes, além da Declaração de Concordância da Secretaria Municipal de Educação do Município de Cascavel - PR

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

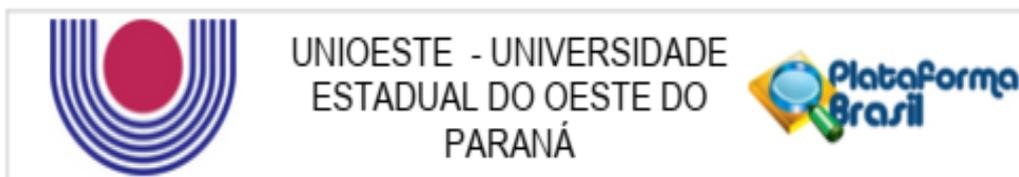
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1839128_E2.pdf	08/10/2021 22:19:50		Aceito
Outros	apendice8questionarioprofessores.pdf	08/10/2021 22:08:33	KAREN ANDRÉA COMPARIN	Aceito
Declaração de concordância	autorizacao.pdf	08/10/2021 21:59:11	KAREN ANDRÉA COMPARIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	apendice5tcleprofessores.pdf	08/10/2021 21:56:08	KAREN ANDRÉA COMPARIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	02/07/2021 11:23:19	KAREN ANDRÉA COMPARIN	Aceito
Declaração de Pesquisadores	usodadosarquivo.pdf	18/08/2021 10:27:22	KAREN ANDRÉA COMPARIN	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodepesquisanaoiniciada.pdf	08/08/2021 17:28:37	KAREN ANDRÉA COMPARIN	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostokaren.pdf	08/08/2021 17:26:56	KAREN ANDRÉA COMPARIN	Aceito
Outros	questoesnorteadorasapendice4.pdf	07/08/2021 21:58:10	KAREN ANDRÉA COMPARIN	Aceito
Outros	diarioapendice3.pdf	07/08/2021 21:57:11	KAREN ANDRÉA COMPARIN	Aceito
Outros	questionarioapendice1.pdf	07/08/2021 21:51:34	KAREN ANDRÉA COMPARIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetokaren2021.pdf	07/08/2021 21:47:06	KAREN ANDRÉA COMPARIN	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069  
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110  
 UF: PR Município: CASCAVEL  
 Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 5.024.239

Não

CASCADEL, 07 de Outubro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Dartel Ferrari de Lima**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCADEL

**ANEXO II - Autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)**

MUNICÍPIO DE CASCAVEL  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
Departamento Pedagógico

Ofício nº 916/2021/PED/SEMED

Cascavel, 20 de julho de 2021.

À Senhora  
KAREN ANDRÉA COMPARIN  
Discente do Programa de Pós- graduação em Educação - Nível Doutorado  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

**Assunto: Liberação para Realização da Pesquisa de Campo**

A Secretaria Municipal de Educação recebeu o Protocolo nº57215/2021, solicitando autorização para realizar pesquisa “Humanização e Emancipação de Professores de Crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I com Transtorno do Neurodesenvolvimento: Contribuições da Teoria Desenvolvimental.” Informamos a **AUTORIZAÇÃO** para realização da pesquisa.

Enfatiza-se que para a realização da pesquisa de forma presencial deverão ser cumpridos todos os protocolos sanitários recomendados pelas normativas vigentes emanadas das autoridades de saúde e as descritas no Plano de Contingência das unidades escolares.

Atenciosamente,

  
MARCIA APARECIDA BALDINI  
Secretária Municipal de Educação