

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**ATENDIMENTO DE ALUNOS COM AUTISMO NO CENTRO
ESPECIALIZADO – DESAFIOS E POSSIBILIDADES À LUZ DA
TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA**

MARIA LUÍSA MENDES

ORIENTADORA: MARIA MÔNICA PINHEIRO-CAVALCANTI

MARIA LUÍSA MENDES

**ATENDIMENTO DE ALUNOS COM AUTISMO NO CENTRO
ESPECIALIZADO – DESAFIOS E POSSIBILIDADES À LUZ DA
TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Depto. de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP - UAB/UnB

Orientador (a): Maria Mônica Pinheiro-Cavalcanti

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA LUÍSA MENDES

ATENDIMENTO DE ALUNOS COM AUTISMO NO CENTRO ESPECIALIZADO – DESAFIOS E POSSIBILIDADES À LUZ DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/04/2011.
Aprovada pela banca formada pelos professores:

MARIA MÔNICA PINHEIRO-CAVALCANTI
Orientadora

RIANE NATÁLIA S. VASCONCELOS
Examinadora

MARIA LUÍSA MENDES
Cursista

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu pai, José da Costa Mendes (*In Memoriam*) e à minha mãe, Adelina Mendes da Costa, cúmplices e responsáveis por mais essa conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda equipe da APAE – Goiânia, Unidade Anísio Teixeira pelo acolhimento, receptividade e colaboração para/na a realização da pesquisa.

RESUMO

A pesquisa procura analisar a prática pedagógica e as representações dos educadores do projeto REFAZER, que até o ano de 2009 era embasada na perspectiva comportamental (behaviorista), e a partir do ano de 2010 foi reestruturado adotando a teoria sócio-histórica como base. Dessa forma o nosso objetivo volta-se para analisar se os professores do projeto internalizaram a nova perspectiva, quais estratégias usam para estudos acerca da mesma e quais dificuldades encontradas nesse processo. Também objetivamos verificar quais as representações os professores tem acerca da pessoa com autismo. Para tanto realizamos a pesquisa com base na abordagem qualitativa, focando e buscando analisar todas as nuances contextuais bem como todos os aspectos imbricados na mesma. Os dados nos revelaram que os professores ainda têm seus conceitos e o olhar acerca da pessoa com deficiência, especificamente o autismo, voltados para a deficiência, “o defeito”. Outra constatação é que os mesmos necessitam de formação continuada que favoreça a compreensão da base teórica do projeto para que tais conceitos reflitam na prática pedagógica. Da mesma forma é necessário que a rede de ensino estadual faça acompanhamento pontual junto aos professores subsidiando-os pedagogicamente.

Palavras-chave: Autismo, Deficiência, Teoria Sócio-histórica, Representações, Prática pedagógica.

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
APRESENTAÇÃO.....	8
I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
1.1 Da exclusão à inclusão – conceitos, representações e significações acerca da pessoa com deficiência ao longo da história.....	11
1.2 Os olhares sobre o sujeito com autismo – definições e concepções.....	15
1.3 Caminhos pedagógicos: behaviorismo e teoria histórico-cultural.....	21
1.3.1 Behaviorismo: extinguindo e controlando comportamentos.....	22
1.3.2 Teoria histórico-cultural.....	26
1.3.2.1 – Relação aprendizagem e desenvolvimento na teoria histórico-cultural.....	28
1.3.3 Teoria Sócio-histórica e Autismo: caminhos possíveis.....	30
II OBJETIVOS.....	33
III METODOLOGIA.....	34
3.1 Contexto da pesquisa.....	35
3.2 Participantes.....	35
3.3 Materiais/Instrumentos.....	36
3.4 Procedimentos de construção de dados.....	36
IV RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	38
V CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	45
APÊNDICES.....	47
A – MODELO DE QUESTIONÁRIO.....	47
B – MODELO DE DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO.....	48
ANEXOS.....	49
A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	49
B – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	50

APRESENTAÇÃO

Os estudos voltados para o atendimento de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, doravante, TGD, dos quais o Autismo faz parte, ainda são incipientes, tanto na área clínica como principalmente na educacional, conforme nos aponta Orrú (2009, p.29) ao abordar sobre as questões relacionadas às causas e características do autismo: “Embora a ciência já tenha percorrido um longo trajeto para a compreensão, muito ainda falta para conclusões mais concretas serem estabelecidas”

No que se refere à etiologia sabe-se que são de origem genética, mas o que leva a desencadear essa disfunção e mesmo, onde na cadeia cromossômica ela acontece, faltam informações suficientes, diferentemente de outras síndromes, como a de Down, a qual se sabe que a disfunção concentra-se no cromossomo 21 (Trissomia 21).

Outro grande problema que encontramos é a escassez de bibliografia, principalmente em língua portuguesa, aos quais os educadores podem ter acesso. Além disso, a quase totalidade de referenciais bibliográficos é pautada na perspectiva comportamental.

As abordagens educacionais para o trabalho com alunos autistas têm ficado em torno da visão behaviorista, em razão da sua hegemonia, sobressaindo no trabalho com autistas a vertente da modificação do comportamento por condicionamento operante. (ORRÚ, 2009, p.53-54)

As práticas pedagógicas desenvolvidas com educandos autistas, em geral são muito mais baseadas em “mitos” pedagógicos e ações empíricas, construídas tanto no meio pedagógico como na sociedade em geral, do que propriamente em perspectivas teóricas. Assim, embora no discurso dos educadores tais teorias estejam presentes, na prática, o que se vê são verdadeiras “saladas mistas”.

Quando se trata de ação pedagógica para atendimento aos educandos com TGD, e principalmente aqueles com Autismo, mais necessário é que os educadores tenham em mente não só as características que compõem o quadro de Autismo, mas que, sobretudo, suas práticas sejam pautadas em bases teóricas de desenvolvimento e aprendizagem que venham ao encontro de suas necessidades e

especificidades. Uma ação, no contexto escolar, desprovida de fundamentação teórica e metodológica não se constitui como prática pedagógica, essa restringe a ação cuidadora.

O Autismo faz parte do grupo de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) cuja características são: “anormalidades qualitativas na interação social recíproca e nos padrões de comunicação, por repertório de interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas”. A definição mais atual de autismo é: “uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento”, (GILLBERG, 1990 *apud* ORRÚ, 2009, p. 23).

As políticas públicas educacionais têm redimensionado suas diretrizes, após 1990, promovendo mudanças significativas nos sistemas de ensino, no seio da comunidade escolar e principalmente na sociedade. Tais mudanças são a expressão do ressignificar ideológico, filosófico, político e atitudinal mediante a concepção e atendimento às pessoas com deficiências ao longo da história da humanidade. As propostas educacionais a partir do que foi discutido e ratificado na Conferência Mundial dos Direitos Humanos (1948), Jomtien e Salamanca já não poderiam alicerçar-se sobre a égide da incapacidade e da exclusão. Eram os primeiros sinais para a emergência de um novo paradigma – a Inclusão, onde o acesso e direito à educação é garantido a todos. No contexto brasileiro, a Constituição Federal (1988), já dava diretrizes para que os sistemas de ensino implementassem suas políticas de forma que assegurassem esses direitos às pessoas com deficiências.

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás por meio da então Superintendência de Ensino Especial, em 1999, em consonância com as orientações emanadas dos pressupostos legais, filosóficos e educacionais, implantou, na rede pública estadual o Programa de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. O principal objetivo deste programa era garantir o acesso e permanência de educandos com necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino e para tal, vem ao longo dos anos, oferecendo cursos de formação continuada aos profissionais da educação. Um dos projetos que compõe o programa é o REFAZER, cujo público alvo é educandos com características de autismo.

Ao longo desses anos, o Projeto Refazer objetivou melhorar a qualidade de vida dos educandos autistas em sociedade permitindo, também, que tenham acesso a um sistema educacional menos restrito, minimizando a segregação no ambiente

escolar, orientado pela ideia de que todo conhecimento deve ser remetido a um contexto de vivência, para a promoção de habilidades sócioafetivas. Dessa forma todos os cursos de formação continuada oferecidos estavam sustentados na perspectiva comportamental.

A partir do ano de 2010, a Coordenação de Ensino Especial, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, propôs alterações no Projeto REFAZER, visando oferecer educação de qualidade aos educandos com características autísticas, tendo com base teórica a perspectiva sócio-histórica, cujo teórico expoente é Vygotsky; pois, acredita-se que todos os indivíduos capazes de interagir, potencialmente aprenderão; inclusive os autistas.

Esse estudo se propõe a investigar a ação pedagógica e as representações construídas pelos professores acerca dos educandos autistas promovidas com/pela reestruturação do Projeto REFAZER a partir do novo referencial teórico, uma vez que de acordo com o referido projeto, acredita-se também que, a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano não advém somente das características da espécie transmitidas geneticamente, mas, sobretudo da evolução humana tanto filogenética como antropológica que permitiram que a raça humana por meio da interação desenvolvesse as funções psíquicas superiores (atenção, concentração, generalização, abstração, etc.) possibilitando a ação mediada semioticamente, de forma a criar e transformar os elementos da cultura.

Assim, no capítulo I apresentaremos a definição e caracterização de autismo e as duas perspectivas teóricas que embasam a prática pedagógica para o atendimento educacional, sendo: behaviorismo e teoria sócio-histórica.

No capítulo II explicitamos os objetivos da pesquisa e no capítulo III, mostraremos o contexto da pesquisa de caráter qualitativo, caracterizando os participantes bem como o *lócus* da pesquisa. O capítulo também revela os instrumentos usados na pesquisa e como foram utilizados, procurando apontar as circunstâncias da coleta de dados junto aos professores envolvidos na pesquisa e como os dados foram analisados.

Por fim, os capítulos IV e V expressam a análise dos dados e observações pesquisadas; análise esta, onde se buscou fazê-la à luz dos pressupostos teóricos apresentados bem como as considerações do pesquisador que percebeu os discursos silenciosos e silenciados do contexto e participantes da pesquisa.

I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Da exclusão à inclusão – conceitos, representações e significações acerca da pessoa com deficiência ao longo da história.

O que acontece é que a deficiência, enquanto estereótipo do desvio, também se enquadra no grupo das marginalidades produzidas pela ideologia da classe dominante. Portanto, não se pode dissociar a condição de indivíduo deficiente de uma idéia exterior de capacidade produtiva e da concepção social que fundamenta todas as relações políticas e econômicas. (MARQUES, 2001 p.40)

Não há como negar que ao longo da história da humanidade a forma com que lidamos com a pessoa com deficiência vem passando por diversas perspectivas em relação a esses sujeitos; seja no âmbito educacional, seja no social. Essas mudanças ora permaneciam num estado de inércia, como na antiguidade e Idade Média; ora desestabilizam-se e modificam-se com maior rapidez, como na sociedade contemporânea. Dentre um dos fatores que favoreceram a aceleração destas mudanças estão todos os recursos e meios que a globalização nos oferece por meio das novas tecnologias. Quanto a esses fatores, não nos deteremos em maiores explanações, não por considerá-los periféricos ao tema; mas, sobretudo pelos objetivos a que nos propomos nesse trabalho. Eles poderão ser apreendidos nas entrelinhas e nos diversos intertextos presentes nos textos que se seguem.

Procuramos abordar a historicidade em relação às pessoas com deficiências não somente como um levantamento de datas e marcos, mas é nosso objetivo observar a história por outro viés. Nesse sentido, ancoraremos nosso olhar na Teoria das Representações Sociais, (doravante, RS). Para Moscovici (1998, p. 8 *apud* JACQUES, 2002), “o conceito de RS tem suas origens na Sociologia e na Antropologia, através de Durkeim e Lévi-Bruhl.” Moscovici foi levado a criar tal teoria por acreditar que os pressupostos positivistas e funcionalistas não davam conta de explicar a realidade em outras dimensões, especialmente a histórico-crítica. Pelo fato de Moscovici recusar-se conceituar RS, Jacques (2002, p.105) nos aponta que: “As Representações sociais são ‘teorias’ sobre saberes populares e do senso comum, elaborados e partilhados coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real.”

Dessa forma e por serem dinâmicas e dialéticas, indivíduos e meio se modificam como resultado dessa interação; embora acreditamos que seja Jodelet (1989, *apud* JACQUES) que nos apresente o melhor conceito sobre RS, e que para nosso estudo seja o que mais responde aos nossos objetivos, seja, “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Atrelemos então a perspectiva das RS à como os sujeitos e a sociedade se relacionam com as pessoas com deficiência ao longo da história.

Na pré-história, conforme pictogramas encontrados em cavernas e análise do modo de vida de sociedades indígenas, o homem vivia basicamente da caça, e para tal, os indivíduos deveriam ter os sentidos e o físico desenvolvidos de forma que garantisse tanto a captura da presa, como fugir dos predadores naturais e intempéries do clima. Podemos assim ver que nessas condições e devido a elas, a “seleção natural” fez com que vários grupos fossem dizimados. Estudos de historiadores e antropólogos, como Gilberto Freire (1998), Claude Lévi-Straus (2010) e os irmãos Vilas Boas (2010), feitos nas sociedades indígenas, nos mostram que crianças com algum tipo de deficiência eram dizimadas. Dessa forma podemos depreender que pelas condições de vida e forma de organização dos grupos pré-históricos, um indivíduo que não tivesse “atributos” para viver em tais condições, não sobreviveria. Os relatos nos mostram que só a partir da Idade Antiga é que há registros históricos escritos acerca das pessoas com deficiência.

Façamos então uma incursão na história para compreendermos essa relação sujeito/sociedade *versus* pessoa com deficiência. Os povos da antiguidade, especialmente os gregos e romanos, imbuídos da concepção de perfeição física e/ou intelectual, condenavam essas pessoas à morte. Os sujeitos, se de origem de classes escravas, teriam que ter a força para o trabalho e para a guerra; se de origem abastada, teriam que desenvolver a intelectualidade como dos grandes filósofos. Com o advento do cristianismo, vemos marcas, não mais da dizimação, mas dá total rejeição da sociedade para com as pessoas com deficiência ou outras doenças. Textos bíblicos nos mostram que leprosos, coxos, cegos, e até mesmo outras doenças, como no caso da mulher com hemorragia, eram motivo de total segregação dessas pessoas. As concepções e representações que se tinham era que tais “deformidades” eram resultantes da punição divina e como forma de expiação de pecados de entes próximos.

A Idade Média, talvez tenha sido o grande período em que a relação deficiência e discurso religioso ficaram atrelados. Vale ressaltar que nesse período, igreja e estado caminhavam juntos e uma das formas de dominação era a utilização do discurso religioso para sacralizar as autoridades eclesiásticas e governamentais. Era considerada uma indulgência, o ato da caridade. Acreditava-se que ao se fazer o bem às pessoas “inferiores” alcançava-se os favores divinos e lugares no céu. Assim, já não mais se matavam a pessoa com deficiência, estas eram conduzidas a asilos e manicômios, uma vez que eram considerados loucos ou débeis, o que sinaliza a estreita relação entre deficiência e doença, conforme a crença da época, mas, despeito disso tais indivíduos possuíam uma alma. Também em função dessa crença, as pessoas com deficiências eram consideradas perigosas e agressivas, não dignas do convívio social. Dessa forma, nem sequer se cogitava oferecer educação aos mesmos.

Do século XVIII até meados do século XIX, principalmente em função do ideário iluminista e da Reforma Protestante vislumbrou-se uma nova consciência que atingiria a sociedade. O primeiro porque se abria o olhar para a ciência e o pensamento racional e científico, o segundo porque que traziam no bojo de seus preceitos, não mais idéia de um Deus punitivo, inquisidor. Dessa forma, a deficiência já não era sinônimo de pecado. Os deficientes eram acolhidos em instituições onde permaneciam isolados da sociedade. Iniciativas para a educação das pessoas com deficiência, nessa época, eram direcionadas aos deficientes auditivos e visuais, quando foram criados os primeiros institutos de educação para cegos e surdos. As pessoas com deficiência Intelectual, nomeada de retardo mental e posteriormente deficiência mental eram destinados atendimento somente de caráter cuidador. A Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, ainda hoje usa a terminologia Retardo Mental, embora o termo mais adequado seja Deficiência Intelectual conforme a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2008), que entende que o déficit manifesta-se somente no intelecto, e a mente apresenta um espectro mais amplo, envolvendo espírito. No Brasil só após 1950 é que foram criadas as primeiras instituições que assistiam às pessoas com Deficiência Intelectual.

Tais instituições, de caráter segregacionista, atendiam às pessoas com deficiência objetivando, sobretudo treiná-las para o exercício de atividades de autocuidado e o máximo que se esperavam destas, era o desenvolvimento de

habilidades laborais de cunho artesanal. Educação do ponto de vista acadêmico era destinada somente aquelas que não apresentavam comprometimentos sérios, os chamados deficientes mentais “leves”, de acordo com a classificação adotada.

As décadas seguintes foram influenciadas por várias idéias que viriam provocar mudanças na forma como a sociedade se relacionava com as pessoas com deficiência, principalmente em consequência do grande abatimento global em função da devastação e degradação humana promovidos pela segunda guerra mundial. A Declaração Mundial dos Direitos Humanos (ONU, 1948) é, nesse sentido, o dispositivo filosófico que melhor ilustra e promove as mudanças na sociedade em relação à garantia dos direitos humanos.

Mas foi na década de 90 que as mudanças mais significativas em relação ao atendimento educacional quando a perspectiva integracionista foi implantada. Nesse modelo de atendimento, visava-se a normalização dos deficientes, tentando aproximá-los ao máximo dos sujeitos “normais”. Tais objetivos advêm das ideias positivistas, funcionalistas e por sua vez capitalistas, onde os sujeitos devem ser produtivos e as deficiências minimizadas por ações corretivas. Mas o discurso médico movido pela noção e perspectiva de cura, imputava-lhes ainda o estigma da limitação e da incapacidade. Essa concepção foi o que promoveu uma pedagogia que criava salas especiais onde as práticas de ensino visavam que estes educandos estivessem “preparados” para acompanhar as atividades das salas comuns para onde fossem encaminhados. O currículo nesse sentido era visto como algo pronto e acabado e a aprendizagem se dava pela transmissão dos conhecimentos. Sobre os temas currículo e aprendizagem nos deteremos no tópico três (3) desse capítulo.

Como já havíamos mencionado no parágrafo inicial, as mudanças ocorridas entre os anos de 1940/50 até os dias atuais tiveram um ritmo mais acelerado se levarmos em conta que da antiguidade até esse período, não tivemos grandes avanços em relação a como a sociedade olhava para o deficiente. O movimento integracionista foi um grande divisor de águas em relação à escolarização e busca da garantia dos direitos da pessoa com deficiência haja vista que (SKLIAR, 1997, p. 85) abriu caminhos para um atendimento paralelo a educação regular e para vislumbrar-se as capacidades destas pessoas. Como precursor do movimento inclusivista, também abriu campo e fomentou várias discussões acerca dos direitos das pessoas com deficiência.

Nesse contexto é que várias entidades representativas organizaram movimentos para a discussão e disseminação destas idéias. Destacamos aqui as convenções de Jontiem (1990) e Salamanca (1994) como movimentos que impulsionaram as discussões sinalizando para uma educação para todos. Assim a partir do final da década de 90 começaram a ser articuladas as políticas públicas para a educação das pessoas com deficiência sob a égide da inclusão.

O paradigma inclusivo tem como princípio fundamental o acesso e permanência de todos na escola comum garantindo uma educação de qualidade viabilizando flexibilizações no currículo, adequações físicas e apoios pedagógicos para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A política nacional atual promovida pelo Ministério da Educação prevê além também o Atendimento Educacional Especializado - AEE por meio do Decreto 6.571/2009 e a Resolução 04/10 do Conselho Nacional de Educação que traça as diretrizes para implementação do AEE nas unidades escolares.

Indubitavelmente tem-se fomentado políticas educacionais voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência, seja por meio da formação continuada dos profissionais, seja pelo acesso das mesmas às escolas comuns. Mas, assim como qualquer paradigma não se pode delimitar uma data para seu início e fim. Dessa forma, e em função de que tais mudanças são resultantes das interações é que a inclusão de fato ainda não se consolidou na sociedade e, por conseguinte na escola. Os conceitos e pré-conceitos em relação à pessoa com deficiência ainda são latentes e emergem de várias formas, por vezes de forma velada mascarada pelo discurso do desconhecimento e do despreparo ou até mesmo pela visão que ainda se tem destes indivíduos como incapazes e limitados. Tais representações vão, como Moscovici as define, sendo construídas e modificadas nos processos interativos e dialéticos.

1.2 Os olhares sobre o sujeito com autismo – definições e concepções

O autismo, embora possa ser visto como uma condição médica, também deve ser encarado como um modo de ser completo, uma forma de identidade profundamente diferente. *Oliver Sacks*

O autismo é uma das síndromes que compõe os Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD. Os TGDs causam prejuízos severos e invasivos nas

diversas áreas do desenvolvimento sendo: habilidades de interação social recíproca, de comunicação ou presença de comportamentos e/ou interesses estereotipados. Além disso a maioria dos casos vem acompanhados de déficits neuropsicomotores significativos (DSM-IV,1995)¹. Compreendem os TGDs o Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, esse último também conhecido como TID-SOE. Os TGDs foram considerados e confundidas com as psicoses, principalmente a esquizofrenia. Assim as pessoas eram tratadas, até meados do século XIX, como loucos e dementes.

Deter-nos-emos com maior afinco na caracterização e conceituação do Transtorno Autista, mas apresentaremos de forma sucinta definição e características dos demais transtornos, sendo:

- Transtorno de Asperger: difere do quadro autístico clássico em função de não vir acompanhado de déficits intelectuais e os prejuízos na linguagem serem menores. As pessoas com Asperger tendem a desenvolver interesses particulares em campos específicos, complexidade de raciocínio e são rígidos em seus hábitos com dificuldades em aceitar novas idéias. Devido a isso, geralmente se isolam do convívio social.
- Transtorno de Rett²: de causas ainda não especificadas, esse transtorno acomete somente pessoas meninas e invariavelmente ocasiona severos prejuízos neuropsicomotores. Os múltiplos déficits só aparecem geralmente após o 6 primeiros meses de vida e a menina apresenta desenvolvimento aparentemente normal. A linguagem emissiva e receptiva é drasticamente prejudicada, assim como as estereotipias aumentam juntamente com a degeneração física, podendo ainda apresentar crises convulsivas.
- Transtorno Desintegrativo da Infância: de menor incidência, e assim como o transtorno de Rett a criança apresenta múltiplos comprometimentos. Ao contrário a Rett acomete predominantemente meninos. Os sintomas que são: inquietação, irritabilidade, ansiedade e hiperatividade aparecem sempre após os dois anos e até os 10, isso após um período de desenvolvimento

¹ Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders – traduzido para o português como: Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais.

² Alguns autores também chamam esse transtorno de: Síndrome de Rett assim como Síndrome de Asperger e Autismo.

aparentemente normal. Há a perda da fala e da linguagem assim como a desintegração do comportamento; daí o nome desintegrativo.

- Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem Outra Especificação (TID – SOE): Só se faz essa classificação quando há suspeita sobre um possível TID, mas não se conclui um diagnóstico devido os critérios serem insuficientes. Assim, um indivíduo pode apresentar determinados comportamentos típicos do Transtorno autista, no entanto, o conjunto deles não é suficiente para a conclusão desse diagnóstico.

Passemos então ao nosso foco de estudo, o Transtorno Autista, que segundo Gillberg (1990, *apud* ORRÚ, 2009, p. 23) é: “uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento”. Esse é um conceito atual, embora os estudos sobre o autismo ainda não nos revele definitivamente sua etiologia. Vários pesquisadores já incursionaram pesquisas nessa área os quais mencionaremos aqui. Para tal, faremos uma retomada histórica acerca dos estudos e pesquisas acerca do autismo.

O termo autismo tem origem no grego, *autos*: “*de si mesmo*”. O psiquiatra suíço E. Bleuler, no ano de 1911, foi quem empregou o termo pela primeira vez para caracterizar seus pacientes com esquizofrenia que apresentavam comportamento retraído e fuga da realidade. Mas foi Leo Kanner, psiquiatra austríaco que naturalizou-se americano, que em 1943, publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo. Ele observou crianças que apresentavam comportamentos estereotipados, além da grande dificuldade de estabelecer relações interpessoais, até mesmo com os familiares. Em sua publicação, intitulada: “Alterações autistas do contato afetivo”, Kanner descreveu as observações feitas com onze crianças que apresentavam graves distúrbios de desenvolvimento, o qual denominou como “autismo extremo, obsessividade, estereotípias³ e ecolalia⁴”. A esse conjunto de características nomeou: “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”.

Kanner, na época, ao contrário de Bleuler distinguiu o distúrbio autístico da esquizofrenia. Segundo ele, o esquizofrênico também apresenta quadros de

³ Estereotípias ou comportamentos de auto-estimulação são movimentos repetitivos do corpo ou de objetos.

⁴ Repetição tal qual papagaio do que as pessoas dizem, com a eliminação de qualquer evidência de entendimento do que foi mencionado e a perda da fala espontânea.

isolamento, mas nos casos de autismo não se conseguia penetrar no seu mundo fechado.

Em suas pesquisas, Kanner chegou a sugerir que seria a conduta dos pais o principal causador do transtorno, uma vez que a incidência de casos dava-se em famílias cujos pais eram intelectuais com inteligência acima da média como, escritores, médicos, cientistas; os quais mantinham uma rotina caseira extremamente rígida. Kanner chegou a revisar o conceito de autismo várias vezes considerando o quadro autístico como psicopatologia, psicose infantil, síndrome, e ao final de suas pesquisas sugeriu que os estudos deveriam partir de uma investigação bioquímica.

Embora as pesquisas atuais nesse campo já tenham avançado, são inegáveis as contribuições destes pesquisadores que abriram campo para uma investigação acerca do transtorno que fossem dissociadas do quadro de doença mental.

Convém destacar aqui, duas linhas de pesquisas: a psicogenicidade e a organicidade. A primeira defende a ideia de que o autismo é decorrente da desorganização da personalidade presente no quadro das psicoses. A Classificação Internacional de Doenças Mentais – CID-9/1990, defendia essa posição. Já a segunda, a organicidade, entende que o autismo é decorrente dos distúrbios globais de desenvolvimento das habilidades de comunicação verbal e não verbal e da atividade imaginativa; posição assumida também pela American Psychiatric Association (APA) – DSM –III- R/1989. Os estudiosos Christian Gauderer (1986), defendia que o autismo era uma síndrome inabilitável, e Oliver Sacks (1995), assim como Kanner, que o autismo se opunha à esquizofrenia. Sacks (2008), em relação às causas do autismo ainda diz:

“Que a disposição para o autismo seja biológica é algo que não está mais em questão, nem as provas cada vez maiores de que ele seja, e, alguns casos, genético. Geneticamente, o autismo é heterogêneo – por vezes dominante, por outras recessivo. Ele é mais comum nos homens. A forma genética pode ser associada, no indivíduo ou na família afectada, a outros distúrbios genéticos como dislexia, distúrbios de déficit de atenção, distúrbios obsessivo-compulsivo ou síndrome de Tourette. Mas o autismo também pode ser adquirido, o que foi percebido pela primeira vez nos anos 60, com epidemia da rubéola, quando um grande número de bebês acabaram desenvolvendo-o. Ainda não se sabe se as chamadas formas regressivas do autismo – por vezes com perdas abruptas da linguagem e comportamento social em crianças entre os dois e quatro anos que anteriormente vinham se desenvolvendo de forma relativamente normal – são causadas geneticamente ou pelo meio. (SACKS, 2008, p. 42)

Mas, algumas das ideias de Sacks não são muito aceitas na comunidade científica que trata de estudos sobre o autismo, principalmente a que se refere ao autismo ser adquirido. Tais contestações devem-se ao fato de que outras síndromes também apresentam aspectos do espectro autista, como é o caso da Síndrome de Rett e X-Frágil.

As pesquisas recentes, embora apresente avanços, ainda não apresentaram a causa específica do autismo, variando entre fatores de origem psicológica, alterações de neurotransmissores a fatores ambientais, o que dificulta seu diagnóstico precocemente. O que se tem observado é que embora só apresente os sintomas aparentes, o autismo está presente mesmo antes de se perceber tais sintomas que podem ser de múltiplas etiologias conforme aponta o biólogo molecular Muotri: “autismo não é uma doença única, mas um grupo de diversas enfermidades que têm em comum duas características bastante conhecidas: deficiências no contato social e comportamento repetitivo”. [MUOTRI, Alysson. Entrevista disponível em <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2010/11/cientistas-brasileiros-consertam-neuronio-autista-em-laboratorio.html> acessado em 15/01/2011.]

Exames de neuroimagem em pessoas com autismo apresentam alterações, principalmente na região do cerebelo. Mas os mecanismos neuropatológicos que dão origem ao comportamento, ainda não se tem conhecimento. Dessa forma qualquer investigação diagnóstica não pode prescindir da utilização de um protocolo que envolva uma equipe multidisciplinar.

No que tange ao desenvolvimento da criança autista há uma variação extrema no relato dos pais em relação aos sintomas e comportamento da criança. Até por volta do primeiro ano de vida, estes relatam que a criança era: “calma, excessivamente tranquila, ‘muito boazinha’ ou ao contrário disso, irrequieta, chorando muito e com problemas relacionados ao sono.” (Orrú, 2009, p. 31). Dessa forma, conforme a mesma autora, “o autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa.”

Mas até que se chega a um diagnóstico leva-se um tempo demorado uma vez que os sintomas vão aparecendo paulatinamente, e devido principalmente, pela complexidade do quadro autístico. Assim, uma intervenção precoce é quase sempre inexistente.

A criança autista, aparentemente tem um desenvolvimento normal, e só quando os sintomas vão se agravando é que a família se dá conta. Algumas crianças chegam a ter uma linguagem funcional. Dentre as características do espectro autista, os mais comuns são: falta de aquisição de regras, surdez aparente, ações antecipadas não praticadas (exemplo: sorrir ao ver a mãe se aproximar; por volta do sexto mês), ausência de criatividade para explorar objetos e na comunicação, resistência à mudanças na rotina, medo anormal de outras pessoas, objetos e lugares. Além dessas, alienação diante do mundo e seus estímulos. A maioria dessas alterações ocorre devido à falta de interação recíproca com o outro, no caso, principalmente a família. E aqui não nos referimos atribuindo o problema a família, mas sim por ser uma das alterações mais significativas, prejudicam a criança no que diz respeito a significar o mundo.

Vygotsky (1984) e Bakhtin (1999), afirmam que os sujeitos se fazem na interação dialógica com o outro; o desenvolvimento das funções mentais superiores se dão nesse contexto interativo, e o primeiro grupo que se relaciona com essa criança são os pais. Dessa forma, se as crianças autistas apresentam alterações na interação social, conseqüentemente, apresentarão atrasos consideráveis no desenvolvimento como um todo.

Como um resumo das características, apresentaremos os critérios diagnósticos para o Transtorno Autista, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV/1995⁵. Reiteramos que esse diagnóstico deverá ser conduzido por equipe multidisciplinar.

A. Um total de seis (ou mais itens) de (1), (2) e (3), com pelo menos dois de (1), um de (2) e um de (3):

(1) prejuízo qualitativo na interação social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes aspectos:

(a) prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não verbais tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social;

(b) fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados ao seu nível de desenvolvimento;

(c) falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por exemplo: não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse)

(d) falta de reciprocidade social ou emocional.

(2) Prejuízos qualitativos na comunicação, manifestados por pelo menos um dos seguintes aspectos:

⁵ Optamos por trazer os critérios para o corpo do texto para se ter uma melhor visibilidade e compreensão.

- (a) atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar através de modos alternativos de comunicação tais como gestos ou mímica), em indivíduos com fala adequada;
- (b) acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou desenvolver uma conversação;
- (c) uso estereotipado e repetitivo da linguagem (pode aparecer ecolalia) ou linguagem idiossincrática;
- (d) falta de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos apropriados ao nível de desenvolvimento.

(3) Padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses, e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes aspectos:

- (a) preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco.
- (b) adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais;
- (c) maneiras motoras estereotipadas e repetitivas (por ex: agitar ou torcer mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo corpo);
- (d) preocupação persistente com partes de objetos, não atentando para aspectos relevantes do meio.

A. Atrasos ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade;

- (a) interação social,
- (b) linguagem para fins de comunicação social,
- (c) jogos imaginativos ou símbolos.

B. O distúrbio não é melhor explicado por Transtorno de Rett ou Transtorno Desintegrativo da infância. (Cf. Artes Médicas, 1995).

Evidentemente que o Transtorno autista apresenta, como pudemos ver, uma série de sintomas, mas os que acarretam maiores defasagens no seu desenvolvimento são os relacionados à interação e linguagem. Em estudos feitos com autistas verificou-se uma disfunção neurológica que prejudica a recepção dos estímulos auditivos, que por sua vez acarretam desordem na linguagem, aprendizagem e interação social. Pode-se dizer que quase todas as alterações no desenvolvimento do autista estão relacionadas a esses sintomas, uma vez que é na interação, mediada pela linguagem que as funções psíquicas superiores se desenvolvem. Sobre as perspectivas de aprendizagem de educandos autistas ao longo dos anos é que trataremos no próximo tópico.

1.3 Caminhos pedagógicos: behaviorismo e teoria histórico-cultural

“- Como posso sair daqui?” Perguntou Alice. “- Isso depende muito de para onde você quer ir”, Responde o gato. “- Não quero ir para lugar nenhum. Apenas, sair daqui”, o gato retruca: “- Se você não vai para lugar nenhum, qualquer direção serve”.⁶

⁶ Trecho do diálogo entre Alice e o Gato. Alice no País das Maravilhas. Lewis Carrol.

Desde os primórdios, grandes questões que permeiam a humanidade giram em torno de elucidar aspectos relativos à gênese de sua existência e também como o homem aprende e se desenvolve. Ao longo dos séculos, filósofos, religiosos e cientistas de dobram sobre pesquisas no afã de desvendar tamanha engrenagem. Assim, o dogmatismo religioso, o misticismo, o empirismo e a própria ciência apresentaram e apresentam uma diversidade de premissa. Nesse intuito, temos tido grandes conquistas e avanços em vários âmbitos; principalmente nas ciências.

Mas, embora o homem já tenha desvendado grandes mistérios do universo, há outro universo no qual ainda é preciso muitas investigações - o funcionamento do cérebro humano. É nele que reside toda a fonte para a aprendizagem, e embora já tenhamos várias descobertas acerca desse funcionamento, ainda há uma imensidão a ser explorada. Os avanços tecnológicos tem indubitavelmente contribuído para elucidar tais mecanismos por meio dos sofisticados exames de neuro-imagem. Dessa forma, muitos mitos e equívocos já caíram ao se encontrar respostas científicas para os mesmos. A Neurociência é hoje a grande aliada das áreas da psicologia e pedagogia nas pesquisas relativas ao aprendizado e desenvolvimento humano e várias linhas teóricas voltadas para essa área encontram respaldo ou não nas descobertas recentes acerca da cognição humana.

Nesse tópico, apresentaremos duas das principais linhas teóricas acerca da cognição as quais embasam o atendimento aos educandos autistas, sendo: O Behaviorismo e a teoria sociocultural.

1.3.1 Behaviorismo: extinguindo e controlando comportamentos

Ensinar é simplesmente o arranjo de contingências de reforçamento.
(Skinner, 1968)

Como já mencionamos no tópico inicial, a forma como a sociedade significa e percebe a pessoa com deficiência nas diferentes culturas, ao longo da história tem sofrido modificações, principalmente nos últimos dez anos. Até então, o principal viés no qual a pessoa com deficiência era vista pela sociedade é o da “incapacidade, deficiência, do defeito”.

A perspectiva educacional behaviorista (comportamental), em relação à pessoa com deficiência, foca especificamente esses aspectos, e tem como princípio que os estados mentais, ou seja, as funções mentais superiores, sofrem influência e são constituídos obedecendo a uma lógica, a partir de disposições do comportamento. O comportamento, por sua vez, é observável e definido por forças externas ao indivíduo. Por isso que ao lidar com a pessoa com deficiência o educador deve “moldar, reforçar ou extinguir” os comportamentos; refletindo o pensamento científico da época (Séc. XX), em que a ciência é pensada em termos objetivos e o comportamento, explicado pelo êxito das respostas.

Para Skinner (1974), um dos principais nomes dessa teoria, o homem é entendido como um ser passivo, a “tábula rasa”; reativo, moldado, controlado e manipulado pelo meio e forças externas. Dessa forma, todas as ações humanas e a maneira de ser de cada indivíduo são resultantes das experiências de punição, reforçamento ou extinção. A aprendizagem para Skinner é a composição da associação entre estímulos-respostas; positivas ou negativas às respostas do indivíduo. A essa combinação, estímulo resposta, chamou de “Lei do Efeito”.

O behaviorismo não considera aspectos centrais em outras teorias de aprendizagem como: consciência, vontade, inteligência, emoção e memória; considerados estados mentais ou subjetivos. O conceito chave da teoria behaviorista é “condicionamento operante”: processos de aprendizagem através do qual uma resposta se torna mais provável ou mais frequente.

Para os behavioristas, a modelagem do comportamento dá-se: (i) pelo reforço: consequência de uma ação percebida por quem a pratica, (ii) reforço positivo: recompensa, (iii) reforço negativo: ação que evita uma consequência indesejada. Nesse sentido, qualquer coisa pode ser aprendida ou desaprendida uma vez que é um processo exógeno ao indivíduo.

Em se tratando de atendimento a pessoa com autismo, o behaviorismo é ainda a perspectiva mais adotada pela maioria dos profissionais, tanto na área educacional como na clínica. O desenvolvimento e a aprendizagem são entendidos como resultantes da relação dos indivíduos com o meio onde, esses dois processos se sobrepõem e são semelhantes. A aprendizagem do educando é resultante de mudanças de comportamentos observáveis. O professor, nesse caso, é aquele que planeja criteriosamente para que os comportamentos inadequados sejam extintos e as atividades têm uma sequência cujo objetivo é modelar o comportamento.

O desenvolvimento corresponde então às reações dos educandos aos estímulos do meio. Como são oferecidos os estímulos, assim esperam-se respostas (estímulo-resposta) condizentes com os mesmos. Pode-se dizer que os indivíduos são condicionados, “manipulados” pelo outro e/ou o meio para que esses indivíduos possam viver em sociedade de forma harmônica.

Previamente à organização das atividades a serem desenvolvidas com o educando é feito um diagnóstico pautado nas informações obtidas por meio da observação de quais competências e dificuldades esse educando apresenta. Para tanto, utiliza-se testes que tem como base critérios e observação do comportamento, os quais apontarão o que o educando é capaz ou não de realizar. Tais atividades seguem critérios, partindo do mais simples ao mais complexo. Como a proposta é desenvolver comportamentos desejáveis ou extinguir aqueles inadequados, essas atividades se tornam fragmentadas e descontextualizadas.

No que tange ao desenvolvimento da linguagem do autista, a ação pedagógica behaviorista é vazia de sentidos e significados, uma vez que o que se propõe são memorizações para serem reproduzidas, conforme nos mostra Orrú:

“... quanto ao desenvolvimento da linguagem, percebe-se o diálogo como cadeia complexa de comportamento verbal e relações de reciprocidade entre o aluno e seu professor, o aluno e seus colegas, sendo todas as ações reduzidas ao condicionamento do sujeito por meio de conteúdos selecionados pelo professor para a memorização reprodutiva de comportamentos, vazios de sentido e significado.” (Orrú, 2009. p. 57)

Ferster (1961, apud Orrú), com base em seus trabalhos com autistas, disse que, o comportamento da criança com autismo não é funcional e que “haveria uma relação mútua entre a baixa frequência de respostas e a baixa frequência de reforçadores condicionados e estímulos discriminativos”. Ou seja, se o indivíduo com autismo apresenta comportamentos inadequados ou não desenvolveu determinadas competências, é devido a falta de estímulos e o controle de comportamento. A prática pedagógica behaviorista visa dessa forma, o treino e repetições.

O foco da ação pedagógica comportamental para autistas está na avaliação do comportamento, treinos de repertórios de apoio, verbais e perceptivo-motores, treino em interação social, comportamento verbal e comportamento acadêmico e ampliação da atenção. Os procedimentos para execução das atividades partem sempre da imitação, onde são oferecidos modelos atitudinais ou a nomeação de

objetos previamente apresentados, e o professor procura reduzir ao máximo as possibilidades de erros nas respostas por parte do educando.

O programa TEACCH é o método mais utilizado pelos profissionais que atuam junto às crianças com autismo. Esse método cria ambientes que oferecem uma previsibilidade de forma que o professor manipule e controle todas as ações do educando autista. Utiliza-se de instrumentos (cartões) com estímulos visuais e áudio-cinestésico-visuais para desenvolver a comunicação com o educando. Esses cartões podem substituir na comunicação quando há inexistência de linguagem oralizada. A maioria das atividades é aplicada individualmente e tem como objetivo principal desenvolver a linguagem receptiva do educando.

O Programa também utiliza de outros recursos como: (i) CSA – Comunicação Suplementar e/ou Alternativa: formas diferentes de comunicação como o uso de gestos, de língua de sinais, das expressões faciais, uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, softwares, figuras; de forma que ofereçam a representações visuais, auditivas e táteis. O CSA engloba vários sistemas simbólicos, sendo: Core Picture Vocabulary (vocabulário adesivos de 109 significados), Picture Communication Symbols (Código pictográfico com cerca de 3000 significados, disponível em software e adesivos), Pictogram Ideogram Communication (Código em parte pictográfico e parte ideográfico constituído por 416 elementos), PICSYMS (sistema gráfico usado com crianças com cerca de 850 símbolos), Símbolos Blis (sinais gráficos cujo fundamento está no significado e não na fonética), PECS – Picture Exchange Communication System (sistema de Intercambio de imagens criado a partir das dificuldades com outros programas de comunicação), Rebus (composto por 800 símbolos em preto e branco que combinados podem representar mais de 2000 palavras).

Embora os criadores do programa TEACCH entendam que a pessoa autista tenha a capacidade de pensar e compreender de forma distinta e individualizada; acreditam que estas são incapazes de construir generalizações do que aprendeu e até mesmo fazer analogias. Por isso a necessidade do ambiente totalmente estruturado e as atividades controladas.

O que se depreende do estudo das práticas pedagógicas comportamentais é que as mesmas são destituídas de contextos significativos. Os educandos são treinados em situações mecânicas, os momentos de aprendizagem nada têm a ver com as situações cotidianas dos mesmos. Essas atividades podem até repetir

situações que fazem parte da atividade humana, mas tornam-se estanques pelo fato de estarem descontextualizadas. Os educandos executam atividades mecânicas e robotizadas.

1.3.2 Teoria histórico-cultural:

Uma palavra que não representa uma idéia é uma coisa morta, da mesma forma que uma idéia não incorporada em palavras não passa de uma sombra. (Vygotsky)

O século XX protagonizou os maiores avanços nas ciências humanas e sociais, até então desprestigiadas em função do rigor científico racionalista e positivista que dominaram o século anterior. Foi também nesse século que houve o início da democratização da educação. As escolas especializadas recém criadas tiveram um aumento considerável na demanda, uma vez que as redes de ensino regular não acolhiam as pessoas com deficiência.

Foi nesse contexto que surgiu o pensamento interacionista de inteligência, o qual dá ênfase na interação do indivíduo com o meio como condição para a construção do conhecimento e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dão através da qualidade e quantidade de trocas dos sujeitos com o meio ambiente no qual está inserido. Dentro da perspectiva interacionista encontramos duas abordagens de aprendizagem: o Construtivismo Piagetiano, que busca a gênese do conhecimento por meio de sua teoria do conhecimento denominada, Epistemologia Genética, cuja ênfase está no sujeito epistêmico; e a Teoria sócio-histórico ou Sócio-interacionismo de Vygotsky, que enfatiza o sujeito histórico. Embora Piaget tenha dado grandes contribuições educacionais, no que tange ao atendimento a pessoa autista, focaremos nesse estudo somente a Teoria sócio-histórica.

A abordagem sócio-histórica tem ideias básicas que a fundamenta, sendo:

(i) As características tipicamente humanas são resultantes da interação dialética do homem e o meio sócio-cultural. Dessa forma, ao transformar o meio em função de suas necessidades, transforma-se a si mesmo. As funções mentais

superiores se originam da interação dos fatores biológicos dados pela espécie e os fatores culturais que evoluíram ao longo da história do homem.

(ii) Em decorrência da primeira idéia, temos a segunda. As funções mentais superiores, próprias da espécie humana, se originam na interação do indivíduo com o meio cultural e social. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento humano não é pré-determinado biologicamente, não é passivo como acreditavam os empiristas. Está por sua vez, atrelado ao desenvolvimento histórico e das relações sociais humanas. A cultura constitui a natureza humana e suas características psicológicas constituem-se por meio da internalização das formas, histórica e culturalmente, organizadas de lidar com os instrumentos e informações do meio. O homem não é só um produto desse meio, mas é sujeito ativo na criação e modificação deste.

(iii) O cérebro não é um sistema biológico imutável e fixo. Pelo contrário, é aberto e plástico, sujeito às mudanças em sua estrutura e funcionamento decorrentes da interação do homem. Essas mudanças ocorrem tanto no nível filogenético como ontogenético. O que caracteriza o funcionamento cerebral humano não é só as características da espécie dadas hereditariamente, nem são transmitidas passivamente, mas é sim, a interação e a apropriação dos elementos da cultura e do meio que o cerca; conforme aponta Leontiev apud Rego (1995):

Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (REGO, 1995 p. 74)

(iv) Toda atividade humana entre si e o mundo é mediada. pelos signos e instrumentos construídos historicamente. A linguagem, por excelência é o principal desses instrumentos e por isso constitutiva do pensamento simbólico. A relação com o mundo não se dá da forma sujeito/objeto ou sujeito/mundo. Vygotsky (1994) postula que essa relação se dá na relação sujeito/outro/mundo; primeiro no plano intersíquico e depois intrapsíquico.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiros entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). [...]. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1984, p.75)

(v) O cérebro humano tem um funcionamento sofisticado, em função do desenvolvimento das funções mentais superiores originadas na relação do

sujeito/outro/meio. Esses processos, exclusivamente humanos, diferenciam-se de ações reflexas e elementares presentes nos demais seres. Assim qualquer estudo acerca do desenvolvimento mental humano não poderá prescindir do estudo dessas mudanças a partir do contexto sócio-histórico no qual está inserido.

Apresentadas aqui as principais idéias da Teoria histórico-cultural, faremos uma incursão acerca da ação pedagógica com educandos autistas pautada nessa perspectiva.

Conforme vimos, a ênfase da perspectiva histórico-cultural recai sobre a interação do sujeito com o outro e o meio como forma de desenvolvimento do psiquismo humano. A linguagem é tida como o instrumento principal que funciona como verdadeira ponte entre o conhecimento sensorial para o racional, estabelecidas e originadas na história cultural e social do homem. A linguagem, dentro das concepções inatistas e behavioristas, era elemento meramente biológico, sem nenhuma relação com a formação dos processos psíquicos. Vale ressaltar aqui que, embora Vygotsky dê ênfase na palavra, é preciso entender que a palavra é um dos diversos tipos de linguagem que por sua vez constitui e regula o pensamento.

Segundo Orrú (2009, p. 81), com base nos postulados de Vygotsky e Luria “é por meio da linguagem que o homem se aparta da experiência imediata e principia a imaginação [...]. Pela linguagem, são constituídas as complexas formas de pensamento abstrato e generalizado.”. Assim toda atividade consciente, resultante do desenvolvimento dos processos psíquicos, tem como um dos principais instrumentos, a linguagem. E sem dúvida o processo de aquisição dá-se essencialmente no meio social. Ainda com base em Vygotsky temos que ação do homem no mundo e por isso, com o outro, é mediada por signos. É nessa mediação semiótica que os sujeitos internalizam os conceitos culturalmente e historicamente construídos e se constituem.

Cada vez mais se compreende melhor a relação funcional entre a estrutura (neurologia) e a função (psicologia), que nos explicam como a cognição resulta da integridade biológica e da complexidade da interação sociocultural. (FONSECA, 2007, p. 29)

1.3.2.1 – Relação aprendizagem e desenvolvimento na teoria histórico-cultural.

Com base nas bases marxistas de utilização de instrumentos de trabalho, Vygotsky (1998), ao postular que os sujeitos aprendem e desenvolvem na interação

com o outro, traz-nos um conceito importante, principalmente no espaço educacional escolar, o conceito de Mediação. Para ele, a relação do indivíduo com o ambiente é sempre mediada, conforme as palavras de Rego (2003, p. 57): "... a relação do indivíduo com o ambiente é mediada, pois este, enquanto sujeito de conhecimento, não tem acesso imediato aos objetos e sim a sistemas simbólicos que representam a realidade.". Por isso o destaque que Vygotsky dá à linguagem, pelo fato de ser o sistema simbólico de todos os grupos humanos.

[...] o córtex da linguagem não serve só a linguagem propriamente dita, mas também está integrado em funções práticas, relevando um papel mais generalizado e pluripotencial. (LURIA apud FONSECA 2007, p. 25).

O conceito de Mediação dado por Vygotsky, aliado a outros conceitos, são essenciais para a compreensão e ação do educador nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do educando. Embora em sua obra, não apresente instrumentos e metodologias para a prática educativa, é possível depreender conceitos aplicáveis. Ainda, para Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento são fatos distintos e relacionados. Para a compreensão desses fatos da forma como Vygotsky concebe, é preciso entender os conceitos; Nível de Desenvolvimento Real e Potencial e Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesse sentido as concepções piagetianas são contrárias às vygotskianas no que tange à relação aprendizagem X desenvolvimento. Enquanto para o Piaget, o desenvolvimento precede a aprendizagem, pressupondo a maturação biológica para que o indivíduo aprenda; para Vygotsky a aprendizagem deve adiantar-se ao desenvolvimento. Dessa forma afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. [...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado. [...] Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escola da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. (VYGOTSKY, 1994, p. 118-119).

Em decorrência dessa ideia temos alguns conceitos bases da obra de Vygotsky, já mencionados anteriormente, os quais exporemos, sendo:

- Nível de Desenvolvimento Real: O nível de desenvolvimento real é determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema.

Diz respeito ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (GOLDFELD, 1997). Esse nível representa as funções já amadurecidas, os resultados de ontem, um momento intrapsíquico.

- Nível de Desenvolvimento Proximal: Segundo Vygotsky (1987), o nível de desenvolvimento potencial é determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz. O desempenho da criança em cooperação com outros indivíduos revela os resultados de amanhã, pois é o primeiro momento pelo qual passa a aprendizagem: momento interpsicológico (entre as pessoas).
- Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como define Vygotsky:

[...] é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1994).

O educando nesse processo, não é mero expectador, ele é sujeito ativo no processo de formação intelectual, social e afetivo. Cabe ao educador o papel de agente mediador, intervindo nesse processo de forma intencional.

1.3.3 Teoria Sócio-histórica e Autismo: caminhos possíveis.

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. (Vygotsky)

Por anos e até nos dias atuais, a ação pedagógica para as pessoas com deficiência, está muito mais pautada na deficiência, no defeito; que propriamente nas capacidades das mesmas. Não é raro ainda se ouvir expressões como: “eles não conseguem!”, “ainda não estão prontos!”, ou ainda: “eles não acompanham a turma!”. Tais concepções são frutos, mesmo que de forma inconsciente, das idéias inatistas e empiristas e que ainda perpassam o imaginário pedagógico. Dessa forma, se o educando autista já nasce com déficits na comunicação e interação, o que se

poderia oferecer-lhes senão um “treinamento” para que possam “conviver” socialmente.

Orrú (2009) defendendo que a ação pedagógica para alunos autistas deve ser orientado com foco no desenvolvimento da linguagem, transcendendo o ensino mecanizado e estanque, como propõe os behavioristas, afirma:

Esta questão implica o repensar e reorganizar a questão da educação do aluno com autismo, pois, nos métodos baseados na concepção behaviorista, em que o condicionamento operante é evidenciado, ocorre o ensino direto de conceitos que, na verdade, não são por eles assimilados e, sim, quando muito, memorizados de forma mecânica e sem consciência, produzindo ações automatizadas; havendo verbalização, por vezes, ela será vazia de significados, de sentidos. (ORRÚ, 2009, p. 103)

A autora entende ainda que a perspectiva histórico-cultural vê as pessoas com deficiências como sujeito pleno de direitos. Capaz de se constituir enquanto tal, a partir de suas capacidades e possibilidades, apropriando-se dos conceitos e modos historicamente construídos. Tais potencialidades emergirão e se consolidarão quando oferecidas a essas pessoas, possibilidades e instrumentos para seu desenvolvimento psíquico e intelectual.

Vygotsky, ao contrário da visão mecânica racionalista e empirista, entende que é no movimento dialético da linguagem, pautada em situações e condições de produção de fala significativas e originais que os indivíduos significam o mundo ao seu redor e ao mesmo tempo se constituem.

Nesse sentido é que Orrú (2009) mostra a necessidade do ressignificar dos conceitos acerca da pessoa com deficiência, especialmente o autista, bem como das práticas pedagógicas direcionada a estes.

... compreendemos a necessidade de refletir como pessoas e profissionais sobre a nossa constituição enquanto sujeitos, para finalmente, elaborarmos e trabalharmos dentro de uma abordagem que releva a história, a cultura, o social como aspectos imprescindíveis na constituição do sujeito, mesmo sendo este uma criança com autismo, o que nos faz crer que o fator biológico, focado nas Ciências Naturais, não pode ser determinante para seu desenvolvimento. Assim, a organização e a construção da atividade mental não se encontram no interior do sujeito, mas sim na interação verbal pela qual é gerada a expressão que organiza tal atividade de forma relativa ao seu ajustamento social. (ORRÚ, 2009, p. 105)

Há que se mencionar aqui também as contribuições recentes da Neurociência. Ratificando o que Vygotsky já havia postulado acerca da plasticidade cerebral; os sofisticados exames de neuroimagem, nos mostram a capacidade que o

cérebro humano tem de se reorganizar. Sem dúvida, o que se tem visto é que quanto mais o ambiente de aprendizagem for motivador e desafiador, mediados por/com uma linguagem significativa e contextualizada, maiores as possibilidades dos sujeitos aprenderem.

A cognição entendida como uma teoria de processamento de informação, e consistindo em vários subsistemas funcionais, cuja lesão em pacientes neurologicamente lesados [...] foi acumulando dados que permitiram conceber a mente como sendo construída com base em módulos que se articulam e organizam dinamicamente, obedecendo a determinadas propriedades funcionais e sistêmicas, e estruturalmente aberta à sua modificabilidade. (FONSECA, 2007, p. 32-33)

Morin (1996) nos mostra que a complexidade tem tomado o cotidiano e isso também permeia o estudo da cognição e da inteligência. A compreensão dessa complexidade que constitui os sujeitos cognitivo, social e histórico é condição *sine qua nom* para o trabalho educativo. O que temos constatado é que a perspectiva histórico-cultural tem tomado força e vem sendo ratificada não só por meio das descobertas científicas contemporâneas mas, sobretudo porque entende os sujeitos construídos nessa/dessa complexidade. E como Fonseca (2007, p. 27) nos adverte: “porque nenhuma teoria científica pode pretender-se absolutamente certa para as definir”; assim também deve ser a postura investigativa e renovadora dos profissionais da educação, principalmente aqueles que atuam junto aos educandos com autismo.

II – OBJETIVOS

Geral:

O objetivo geral planejado foi investigar a ação pedagógica e as representações construídas pelos professores acerca dos educandos autistas promovidas com/pela reestruturação do Projeto REFAZER a partir do novo referencial teórico. Realizamos a pesquisa em uma unidade escolar - CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado conveniada com a rede pública estadual.

Nossa intenção foi investigar as mudanças, e se houveram tais mudanças na forma como os professores atendem os educandos do projeto uma vez que o mesmo passou por modificações na base teórica que anteriormente tinha como referencial o behaviorismo e que a partir de 2010 passou por reformulações adotando a perspectiva sócio-histórica como base. Para tanto, também seria importante verificar se os professores já haviam internalizado a teoria adotada assim como tais profissionais percebiam os educandos com autismo.

Específicos:

- Investigar se os educadores do projeto REFAZER internalizaram o referencial teórico do projeto;
- Identificar quais as representações dos professores do projeto REFAZER acerca da pessoa com autismo;
- Verificar se houveram mudanças na prática pedagógica.

III– METODOLOGIA

¿Qué es el análisis de La realidad? El análisis de la realidad consiste em acercarse a Ella, desvelarla y conocerla, com El fin de mejoraria, pues la realidad ES algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito em el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello com lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a dónde se quiere ir y cómo hacerlo. Como se puede deducir de lo indicado, el análisis de la realidad implica un proceso metodológico que es necesario conocer⁷. (Gloria Perez Serrano, p.16)

A pesquisa qualitativa é um campo de investigação em si mesmo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Estreitamente ligada ao desenvolvimento do conhecimento, a partir do positivismo, a pesquisa qualitativa se configura como uma série de abordagens, como o estudo de caso, a política, a ética e a observação participativa, os métodos visuais e a análise interpretativa (p. 16). O paradigma-base da pesquisa qualitativa pode ser chamado, de acordo com Serrano (1998), de naturalista ou qualitativo.

Suas principais características são: “A teoria se constitui de uma reflexão, na prática e a partir dela” (SERRANO, 1998, p. 27). A partir disso, concebe-se a teoria centrada na identificação das regras que governam os fenômenos sociais, os padrões de intercâmbio resultado do compartilhamento de significados e interpretações, não como uma determinação de regras e leis para o fenômeno social.

Outra característica apontada por Serrano (1998, p. 28) é que a pesquisa qualitativa tenta compreender a realidade, descreve o fato em que se desenvolve o acontecimento, isto é, a descrição rigorosa de um contexto, por meio da coleta de dados, sistematicamente organizada, objetivando a captação de uma realidade que garanta a máxima intersubjetividade necessária (p. 29). Ademais, a pesquisa ainda se aprofunda nos diferentes motivos dos fatos (p. 30), a partir da concepção dinâmica de sujeito, como um ser interativo, comunicativo e que compartilha significados num dado contexto. De acordo com a mesma autora (1998):

En este sentido podemos afirmar que el enfoque cualitativo pretende ofrecer profundidad, a la vez que el detalle mediante una descripción y registro cuidadoso. Por ello, conviene subrayar la importancia de la categorización que nos permite situar la realidad en esas categorías, con el fin de

⁷ O que é a análise da realidade? A análise da realidade consiste em envolver-se nela, desvelá-la e conhecê-la, com o fim de melhorá-la, pois a realidade é algo que nos é dado, o que existe, o âmbito em que se desenvolve a vida do homem e tudo aquilo com que se relaciona. Implica o saber onde se está, aonde se quer ir e como fazê-lo. Como se pode deduzir do indicativo, a análise da realidade implica um processo metodológico que é necessário conhecer. (Tradução minha)

conseguir una coherencia lógica en el sucederse de los hechos o de los comportamientos que están necesariamente contextualizados y en el contexto adquieren su pleno significado, pues al sacar las cosas de su contexto, pierden su significado genuino (p. 32).

3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, unidade conveniada com a Secretaria de Estado da Educação em Goiânia; especificamente com a equipe pedagógica responsável pelo desenvolvimento do Projeto REFAZER.

Essa equipe conta com seis (6) professores regentes e seis (6) de apoio⁸ no período matutino, e três (3) professores regentes e três (3) professores de apoio no vespertino; totalizando 18 professores. A unidade conta ainda com quatro (4) coordenadores pedagógicos.

A unidade conta ainda com outros tipos de atendimentos aos educandos com necessidades especiais sendo: ASI – Autonomia, Socialização e Interação; AEE: Atendimento Educacional Especializado e atendimentos clínicos terapêuticos aos educandos e familiares.

A coordenação pedagógica da unidade reúne-se semanalmente com os profissionais do Projeto REFAZER para estudos e análise de estudos de caso, conforme diretrizes emanadas da Secretaria de Educação do Estado – SEDUC/GO; e Coordenação de Ensino Especial por meio do projeto.

Os estudos acompanhados para fins de pesquisa estavam relacionados ao novo referencial teórico do referido projeto e suas diretrizes. Acontecem todas as quartas-feiras, quando os educandos do projeto são atendidos pela equipe clínica da entidade e/ou acompanhados por outros profissionais.

3.2 Participantes

Participaram da pesquisa, professores regentes, professores de apoio e coordenadores do projeto.

⁸ Conforme diretrizes do projeto, as turmas contam com um (1) professor regente e um (1) de apoio na sala.

Todos os professores do Projeto são graduados e especificamente, aqueles os cinco (5) que responderam ao questionário proposto, anexo, como parte da pesquisa têm a seguinte formação:

- (i) Todos são graduados⁹ conforme exigência da SEDUC-GO;
- (ii) Dois (2) são graduados em pedagogia
- (iii) Um (1) em psicologia com especialização em psicopedagogia educacional;
- (iv) Um dos profissionais graduado em pedagogia tem formação em Mestrado em psicologia;
- (v) As demais especializações são: Gestão Escolar, Psicopedagogia, Educação Infantil, Métodos e Técnicas do Ensino Superior
- (vi) Alguns profissionais têm mais de uma especialização.
- (vii) Do total de professores do projeto, dezoito (18) a maioria nunca fez curso de formação na área de transtornos globais do desenvolvimento.

3.3 Materiais/Instrumentos

Foram utilizados os seguintes materiais: diário de campo para o acompanhamento das reuniões pedagógicas do grupo, (total de três reuniões acompanhadas pela pesquisadora); e questionário (anexo).

3.4 Procedimentos de construção de dados

O estudo foi realizado por meio de visitas e acompanhamentos a três (3) reuniões da equipe pedagógica com os professores do projeto para fins de estudo e análise do mesmo. Os estudos foram em torno da perspectiva teórica que embasa a re-estruturação do projeto bem como os instrumentos de avaliação do mesmo. As reuniões pedagógicas ocorrem semanalmente das 8 horas às 10h30min. As mesmas eram mediadas pelas coordenadoras e assessoras pedagógicas da instituição, que utilizavam de outras bibliografias (Padilha, 2007), além das citadas no projeto, para o estudo teórico.

⁹ Um dos profissionais que respondeu ao questionário não especificou a área de graduação.

Nas reuniões que participamos, as coordenadores faziam estudos dirigidos, oportunizando sempre a participação seja solicitando, seja abrindo espaços para questionamentos, entretanto, as participações eram poucas. Percebemos, já na terceira reunião que participamos, que o motivo do silenciamento era causado pelas dificuldades na compreensão e generalização da teoria com a prática pedagógica.

Os questionários foram entregues aos participantes numa reunião pedagógica, a qual a participação da pesquisadora restringiu-se apenas á leitura de todas as perguntas e explicitação de que a participação na pesquisa era voluntária, além dos esclarecimentos acerca do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na oportunidade, pudemos perceber explicitamente a resistência de alguns educadores em participarem da pesquisa no que se refere a responder o questionário.

IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sei que as coisas podem até piorar, mas sei que é possível intervir para melhorá-las. (Paulo Freire, 1998)

Apresentarei no primeiro momento os resultados obtidos por meio das observações e impressões do pesquisador. Resultados esses, que, apoiados na observação participativa e que segundo Serrano (1998, p. 31) não estão isentas das subjetividades do pesquisador: “La conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que los sujetos hacen de la situación en sus respectivas interacciones¹⁰”. Por isso, as conclusões apresentadas em toda a pesquisa são resultantes das interações dialético/dialógicas entre pesquisador e pesquisados. Evidentemente, evitando-se o viés do pesquisador como delineador destas conclusões, mas ao mesmo tempo lançando mão dos conceitos científicos já construídos por este para interpretar os dados.

Na participação nas reuniões pedagógicas pudemos perceber algumas características, sendo:

- (i) Dificuldades em entender e conhecer o objeto de estudo e trabalho, no caso, o autismo e a pessoa com autismo;
- (ii) Os conhecimentos apresentados acerca dos mesmos eram calcados em cunho empírico, ou seja, nas experiências com os educandos, suas características e comportamentos;
- (iii) Não havia um conhecimento da teoria que embasava as ações do projeto anteriormente, o behaviorismo. O que se conheciam eram técnicas de ação em sala de aula dadas por orientadores do projeto; sem se atentar para os fundamentos das mesmas;
- (iv) Os professores estavam imbuídos de mitos acerca da pessoa com autismo;
- (v) As reclamações giravam em torno do preenchimento de instrumentos (fichas de atividades desenvolvidas) e reprodução de atividades sem atentar-se para as reais necessidades dos educandos.
- (vi) Muitos dos profissionais que atuam no projeto não são efetivos na rede, o que causa uma grande rotatividade, prejudicando assim a

¹⁰ “a conduta social não pode explicar-se senão através da percepção que os sujeitos fazem da situação em suas respectivas interações.” (tradução nossa)

formação e desempenho dos mesmos, haja vista que os contratos têm duração de apenas um (1) ano.

- (vii) O suporte oferecido pelo órgão responsável pelo acompanhamento e orientações acerca do projeto são insuficientes;
- (viii) Falta de cursos de formação oferecidos pela SEDUC-GO.

A partir dos dados gerados por meio do questionário aplicado foi possível identificar algumas características do grupo, sendo:

- (i) Somente (cinco) 5 profissionais responderam ao questionário (anexo). Tal atitude nos faz pensar os motivos da negativa. Seriam motivadas pelas dificuldades em lidar com os educandos autistas e a nova perspectiva teórica que embasa o projeto REFAZER?;
- (ii) Do total de profissionais, três (3) deles são coordenadores pedagógicos e dois (2) destes conduziam os estudos dirigidos sobre o projeto e a base teórica sócio-histórica;
- (iii) As definições de autismo apresentados nas respostas à primeira pergunta do questionário sugerem que os educadores apresentam dificuldades na internalização do conceito, uma vez que suas respostas são paráfrases do projeto:

Professora P-1 responde a pergunta 1: *“Segundo estudos do projeto REFAZER, o autismo faz parte do grupo de Transtornos Globais do desenvolvimento, uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento.”*

Professora P-5: *“O autismo é uma síndrome que se caracteriza por alterações na interação social, na comunicação e no comportamento. Normalmente manifesta-se antes dos 30 (trinta) meses, ou seja, por volta dos (três) 3 anos de idade, persistindo por toda vida adulta.”*
- (iv) Embora os educadores tenham respondido que a teoria sócio-histórica seja a adequada para a ação pedagógica com educandos autistas, outras respostas revelam que ainda estão presos às técnicas de práticas pedagógicas de cunho comportamental;

A Professora P-1 responde a pergunta de número 7: *“Acredito que a educação especial não pode ficar presa somente ou sustentada por uma visão comportamentalista como o behaviorismo.”*

E ainda a professora P-1, responde a pergunta 4: *“Acredito que o método TEACCH não deve ser aplicado com exclusividade. (...) Porém, considero que podemos às vezes utilizar o método TEACCH aliado ao pensamento sócio-interacionista, depende muito de cada caso e de como aplicá-lo.”*

A professora P-4 responde a pergunta de número 4: *“Depende do objetivo. (Ex: extinção de um comportamento). Mas acredito que sua aplicação exclusiva gere mais condicionamentos e rigidez a rotinas e à estruturação de ambientes. Assim é provável que não se alcance, apenas por meio do método, flexibilização ou atenuamento dos aspectos em déficit da síndrome.”*

A professora P-5: *“Não, o método exclusivamente não dá conta de atender com eficácia os alunos autistas. São necessárias intervenções pedagógicas que promovam a interação, (...) O método TEACCH, embasado em teorias comportamentalistas não deve ser descartado e sim aplicado em alguns casos, como por exemplo, na extinção de comportamentos.”*

- (v) As respostas revelam a necessidade de formação continuada por parte dos profissionais

Professora P- 1: ***“Eu não estou segura para responder se uma única linha dá conta da complexidade do projeto, pois a maioria dos nossos alunos apresentam comprometimento grave cognitivo, aliado às vezes de dificuldades sensório-motor (sic) e ou mental (psiquiátrico). Desta forma fazemos o que é melhor para o aluno e o que for possível para um atendimento educacional especializado de qualidade.”*** (grifo nosso)

- (vi) Dois (2) professores, P-3 e P-4, discordam da forma com que o projeto agrupa os educandos. Para os mesmos estes deveriam ser agrupados com outros educandos para interagir com eles;

P-3: “(...)‘o modelo de sala de aula’ descrito no projeto ainda aparece ainda aparece o modelo comportamental, pois todos são ‘autistas’ e com isso dificultará a interação com outros pares, como sugere Vygotsky.”

P-4: “(...) observo a seguinte contradição: salas de aula só com alunos autistas; se abrange o período escolar do aluno, pressupõe-se que interação privilegiada acontecerá entre autistas (e um dos princípios vygotskyanos é a aprendizagem do sujeito com seus pares mais desenvolvidos em determinados aspectos para que haja, na interação, aprendizagem mediada, que favoreça o potencial.”

Como mencionamos no referencial teórico desta pesquisa, a forma como vemos, percebemos e concebemos a pessoa com deficiência vem ao longo da história passando por modificações (MAZZOTA,1996), mas com base na pesquisa realizada, pudemos perceber que essa visão ainda recai sobre a deficiência, desconsiderando as potencialidades destes indivíduos.

Ainda, com base na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1998), que postula que os saberes populares e do senso comum são elaborados e partilhados coletivamente; pode-se observar que embora a psicologia, a pedagogia e até mesmo a neurociência nos mostre que “as pessoas com deficiência são capazes de aprender e desenvolver” (VYGOTSKY, 1987), o que se pode depreender é que as concepções dos profissionais acerca destes, ainda estão sustentadas na idéia e visão pelo viés da deficiência. Evidencia-se o quanto os educadores ainda acreditam que seja necessário o uso de métodos comportamentais (behaviorista) como o TEACCH, cuja perspectiva é centrada na ideia de que o comportamento humano deve ser ajustado para que este possa conviver socialmente.

O que se pode perceber é que embora os educadores tenham um discurso inclusivista e interacionista, suas práticas ainda estão fundamentadas em concepções tradicionais e comportamentais.

As concepções de mundo, os conceitos e a forma dos indivíduos atuarem socialmente são construídas e modificadas historicamente. Nesse sentido, os dados gerados por meio da pesquisa nos revelam que:

- a) O projeto REFAZER precisa de ter ajustes quanto a sua organização, diretrizes e acompanhamento;

- b) É preciso que a Secretaria de Estado da Educação de Goiás programe acompanhamento sistemático às unidades escolares que desenvolvem o projeto REFAZER;
- c) É necessária formação continuada pautada na perspectiva teórica que sustenta o projeto;
- d) As trocas constantes de educadores que atuam no projeto, não favorecem a formação e interação da equipe pedagógica;
- e) Devido a estas trocas, é preciso que o órgão responsável pelo projeto repense o perfil e critérios para alocação de profissionais;

Evidencia-se, com esta análise, a necessidade de políticas públicas educacionais viáveis e aplicáveis, assim como ações de valorização e formação continuada para os educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor a realização de uma pesquisa, todo pesquisador cria expectativas em relação à quais constatações chegará, por meio da análise dos dados gerados a partir da pesquisa. No nosso caso não foi diferente, uma vez que vislumbrávamos mudanças significativas na ação pedagógica com educandos autistas, bem como a forma como os educadores concebiam e percebiam esses sujeitos.

No entanto o que se constata é que para que tais mudanças aconteçam, demandam-se não somente diretrizes emanadas de um projeto. É necessário, sobretudo que as políticas educacionais priorizem a formação continuada como estratégia de capacitar os profissionais da educação para o enfrentamento das necessidades cotidianas.

Na contramão das necessidades emergentes na escola estão as dificuldades causadas pelas barreiras burocráticas dos sistemas de ensino. Essas dificuldades se mostram principalmente na escassez de cursos de capacitação oferecidos, sendo que estes, quando oferecidos, contemplam uma porcentagem mínima dos profissionais. Entendemos que uma ação pedagógica como aponta Paulo Freire (1998, p. 42-43): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”; só é possível na medida que seja favorecida e possibilitada ao educador em exercício, formação condizente com as demandas da escola, e por extensão, da sociedade. Entretanto, o que vemos na escola, principalmente na escola pública, são projetos e ações relegadas ao acaso, desassistidas financeira e pedagogicamente.

Acreditamos que a melhoria da educação, o favorecimento da formação dos sujeitos se efetivará com ações que de fato possibilite a formação continuada dos educadores.

Em se tratando de políticas educacionais, e principalmente, aquelas voltadas para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é necessário que se tenha como objetivo não só a inserção destes educandos, bem como ações que de fato promovam a formação e valorização dos educadores, dando-lhes condições pedagógicas e técnicas para uma atuação que de fato seja inclusivista.

A certeza do inacabado talvez seja a que melhor ilustre a sensação do pesquisador ao final de conclusões inconclusas; é de que, não se pode prescindir da ideia de ação educativa e humana como ferramenta criadora e transformadora de contextos e situações em nenhum momento de nossas atuações no cenário educacional, e por isso sócio-histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. *Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais (DSM-IV)*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Decreto Legislativo n.º 563 de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=563137&filenome=PDC+563/2008+%3D%3E+MSC+711/2007

FACION, José Raimundo. *Transtornos invasivos do desenvolvimento associados a graves problemas do comportamento: reflexões sobre um modelo integrativo*. Brasília: CORDE, 2002.

FONSECA, Vitor da. *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

JACQUES, M. D. G. C. *Psicologia social contemporânea: livro texto*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O cru e o cozido*. Trad. Beatriz Perrone. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARQUES, Luciana Pacheco. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

MAZZOTA, J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

ORRÚ, Sílvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

_____ *Autismo: o que os pais devem saber?* Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SERRANO, Gloria Perez. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Murrala, S.A., 1998.

SKINNER, B.F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974.

SKLIAR, Carlos (org). *Educação e inclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VILAS BÔAS FILHO, Orlando. *Orlando Vilas Boas: expedições reflexões e registros*. São Paulo: Metalivros, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994/1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

<http://autismoemgaia.blogspot.com/2008/07/oliver-sacks.html> Acessado em 26-jan-2011.

<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2010/11/cientistas-brasileiros-consertam-neuronio-autista-em-laboratorio.html> Acessado em 15-jan-2011.

APÊNDICES

A – MODELO DE QUESTIONÁRIO

	Universidade de Brasília – UnB Instituto de Psicologia – IP Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar	 <small>UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL</small>
---	--	---

PESQUISA

DADOS PESSOAIS

NOME: (Opcional) _____

TEMPO DE MAGISTÉRIO: _____

GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NO PROJETO REFAZER: _____

1 – O que você entende por autismo?

2 – Levando em conta suas experiências, como deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico junto aos educandos autistas?

3 – O que você acha do projeto refazer?

4 - Você acredita que o método teacch seja realmente eficiente? Para você, nos casos de educandos autistas, tal método deve ser aplicado com exclusividade?

5 – Há alguma(s) linha(s) de pensamento, alguma concepção(ões) teórica(s) que fundamenta a ação pedagógica do projeto refazer? Para você, uma única linha dá conta da complexidade do projeto?

7 – Uma das maiores limitações do educando autista se refere a sua dificuldade de estabelecer interação. Nesse caso, não seria mais correto desenvolver junto a tais educandos, práticas educativas sustentadas por teorias comportamentais? Justifique.

8 – Você identifica explicitamente o pensamento vygotskyano (teoria histórico-cultural) no texto do projeto refazer?

9 – Por que a teoria histórico-cultural pode ser o melhor caminho para o desenvolvimento da ação pedagógica junto aos educandos autistas?

B – MODELO DE DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



Diário de observação

Data: ___/___/_____

Turno:

Tema do estudo:

Mediadores do estudo:

Dificuldades encontradas:

Observações do pesquisador:

ANEXOS

A – TERMO DE CONSENTIMENTO

	<p>Universidade de Brasília – UnB Instituto de Psicologia – IP Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar</p>	 <p style="font-size: small; text-align: center;">UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL</p>
---	---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“ATENDIMENTO DE ALUNOS COM AUTISMO NO CENTRO ESPECIALIZADO– DESAFIOS E POSSIBILIDADES À LUZ DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA.** de responsabilidade da pesquisadora Maria Luísa Mendes, orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília (UAB-UnB) estou realizando um estudo sobre **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR JUNTO AOS EDUCANDOS COM AUTISMO”**. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos, favorecendo o processo de formação continuada dos professores nesse contexto.

Constam da pesquisa participação em ciclos de estudos sobre o Projeto REFAZER, entrevistas com os professores e outros no intuito de coleta dados necessário para este estudo. Para isso, solicito sua autorização em participar como objeto de estudo.

Esclareço que a participação é voluntária. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone (62- 9225-2431) ou no endereço eletrônico mendes.calixto@gmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

 Maria Luísa Mendes

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Cargo/função: _____

E-mail (opcional): _____

Telefone (____) _____ celular (____) _____

 Assinatura:

B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



A(o) Diretor(a)

Escola: APAE – Goiânia / Unidade Anísio Teixeira

De: Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Assunto: **Coleta de Dados para Monografia**

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização da 1ª oferta do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do qual seis dentre as 20 turmas ofertadas são de professores e educadores da rede pública do DF (polos UAB-UnB de Santa Maria e Ceilandia e Anápolis). Finalizamos agora a 1ª fase do curso e estamos iniciando a Orientação de Monografia.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com colegas, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo a formação continuada dos professores/servidores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

O trabalho será realizado pelo Professor/cursista **Maria Luísa Mendes** sob orientação, de **Maria Mônica Pinheiro Cavalcante** cujo tema é: **“ATENDIMENTO DE ALUNOS COM AUTISMO NO CENTRO ESPECIALIZADO– DESAFIOS E POSSIBILIDADES À LUZ DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA**, possa ser desenvolvido na escola sob sua direção.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e
Inclusão Escolar