

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Licenciatura em Pedagogia

Beatriz Caroline dos Santos Carvalho

**O TRABALHO DO PROFESSOR COM CRIANÇAS AUTISTAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Itatiba

2020

Beatriz Caroline dos Santos Carvalho - RA: 002201701948

**O TRABALHO DO PROFESSOR COM CRIANÇAS AUTISTAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade São Francisco, como requisito parcial para
obtenção do título de licenciado em Pedagogia.
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Milena Moretto.

Itatiba

2020

Dedico este trabalho a todos os professores que contribuem para o aprendizado e desenvolvimento das crianças autista e sempre vão em busca de um ensino de qualidade visando o bem estar dos pequenos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me capacitar e me dar sabedoria.

A Prof.^a Dr.^a Milena Moretto que me orientou com dedicação e competência, seus ensinamentos seguirão sempre comigo.

Agradeço a minha família, em especial meus pais, por todo incentivo recebido desde o começo, até esta etapa final.

Agradeço minhas amigas e companheiras, que ao longo de toda esta trajetória juntas, superamos desafios desta formação e compartilharam histórias que fazem parte da minha vida.

Agradeço ao meu namorado e amigo, por toda força e compreensão, necessária nesta reta final.

Sou grata a todos que de diferentes formas fizeram parte desta minha trajetória.

“Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.”

Declaração de Salamanca

CARVALHO, Beatriz Caroline dos Santos. **O trabalho do professor com crianças autistas na educação infantil**. Monografia. 2020. 53p. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

Os primeiros anos das crianças na escola são os mais importantes e é a partir desse determinado momento que características do transtorno do espectro autista (TEA) se evidenciam. Muitos professores não se sentem preparados para lidar com crianças com TEA. Todavia é importante que os docentes busquem compreender e fazer uso de práticas que, realizadas na educação infantil, possam contribuir com o desenvolvimento desses sujeitos. Diante disso, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão de investigação: quais as percepções dos professores da educação infantil sobre o autismo e como revelam trabalhar com alunos que possuem essa síndrome? Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo compreender que práticas as professoras da educação infantil utilizam para contribuir com o desenvolvimento de alunos autistas. Tem ainda como objetivos específicos: 1) Analisar como as professoras concebem o desenvolvimento do aluno autista; 2) Identificar, por meio da fala das professoras, os desafios para atuar com as crianças autistas. Para responder a esses objetivos, foi realizada uma entrevista semiestruturada, de cunho qualitativo, com três professoras que ministram aulas na Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Louveira. Os resultados obtidos, por meio das entrevistas, contribuíram para a reflexão sobre a formação docente e o quão importante se faz para atuação do professor frente à criança autista.

Palavras-chave: Práticas Educativas; Autismo; Educação Infantil.

CARVALHO, Beatriz Caroline dos Santos. **The teacher's work with autistic children in early childhood education**. Monography. 2020. 53 p. São Francisco University, Itatiba / SP.

ABSTRACT

The first years of children in school are the most important and it is from this particular moment that characteristics of autism spectrum disorder (ASD) are evident. Many teachers do not feel prepared to deal with children with ASD. However, it is important that teachers seek to understand and make use of practices that, carried out in early childhood education, can contribute to the development of these subjects. Therefore, this research seeks to answer the following research question: what are the perceptions of early childhood education teachers about autism and how do they reveal working with students who have this syndrome? In this sense, the work aims to understand what practices early childhood education teachers use to contribute to the development of autistic students. It also has as specific objectives: 1) To analyze how teachers conceive the development of autistic students; 2) To identify, through the teachers' speech, the challenges to work with autistic children. To meet these objectives, a semi-structured, qualitative interview was conducted with three teachers who teach classes in Early Childhood Education of a school in the municipal network of Louveira. The results obtained through the interviews contributed to the reflection on teacher education and how important it is for the teacher's performance in the face of autistic children.

Keywords: Educational practices; Autism; Child education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. O CAMINHO ATÉ AQUI.....	11
2. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR MEIO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI.....	14
2.1. OS PRESSUPOSTOS BÁSICOS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	14
3. AUTISMO E ESCOLA: UM OLHAR PARA AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM	22
3.1. TEA SOB O VIÉS CLÍNICO: DISCUTINDO O CONCEITO E OS DIAGNÓSTICOS	22
3.2. AS CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE	24
3.3. O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NA INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA.....	27
4. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	33
4.1. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	33
4.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA	36
4.3. O INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	37
4.4. OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	38
5. O DOCENTE FRENTE À CONCEPÇÃO DO AUTISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	40
5.1. A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS E A CONCEPÇÃO DO AUTISMO.....	40
5.2. AS PRÁTICAS DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	51

SUMÁRIO DE QUADROS

QUADRO 1 – Roteiro de questões a nortearem a investigação.....	35
QUADRO 2 – Dados das depoentes.....	36

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é motivo de muitos estudos nos dias atuais, uma vez que o diagnóstico é impreciso, sendo difícil detectar a existência do transtorno. O autismo representa um distúrbio neurológico surgido na infância antes dos 3 anos de idade, causador de atrasos no desenvolvimento infantil. As crianças com o transtorno podem apresentar também déficit de atenção, dificuldades para manter o contato visual, obedecer a ordens e atender quando chamamos, além da dependência de rotinas e, em alguns casos, deficiência intelectual se mantendo ao longo da vida.

O TEA pode ser dividido em três categorias: leve, moderado e severo. É importante discutir a inclusão do aluno autista na escola e conseqüentemente, entender quais as práticas utilizadas pelas professoras, que promoverão o desenvolvimento proporcionando assim boas condições de desenvolvimento, ensino e aprendizagem aos alunos.

A compreensão dessa síndrome ainda é uma incógnita para muitos docentes. Por isso, a questão de investigação que norteia o respectivo trabalho é: quais as práticas realizadas na educação infantil que podem contribuir com o desenvolvimento da criança autista no ambiente escolar na visão de professoras desse nível de ensino? A pesquisa tem por objetivo geral, nesse sentido, compreender que práticas as professoras da educação infantil utilizam para contribuir com o desenvolvimento de alunos autistas. Tem-se ainda como objetivos específicos:

- 1) Analisar como as professoras concebem o desenvolvimento do aluno autista
- 2) Identificar, por meio da fala das professoras, os desafios para atuar com as crianças autistas.

O trabalho, além da introdução, apresenta a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos e a análise das entrevistas realizadas com professores da educação infantil. Na fundamentação teórica, será apresentada a base teórica que nos fundamentamos para o desenvolvimento do trabalho: a perspectiva histórico-cultural, o conceito da síndrome Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como discutimos por meio da literatura os desafios de professores no trabalho com crianças com TEA, pois infelizmente muitos docentes se sentem despreparados para lidar com inclusões em sala de aula. Após, na metodologia, serão explicitados os procedimentos que foram

utilizados na produção de dados. Na sequência, apresentamos nossas análises que foram realizadas a partir de entrevistas realizadas com professores da educação infantil e, por fim, nossas considerações finais.

1. O CAMINHO ATÉ AQUI

Contar a história de nossa vida, mesmo que, seja um pequeno trecho nos remete a lembranças que chegam acompanhadas de nostalgias, e nos mostram que o tempo não para, pessoas nascem, crescem e se vão, nossos momentos passam em questão de segundos fixando assim morada em nossa memória e coração.

Nasci no ano de 1999, o ano do “bug do milênio”, onde pessoas acreditavam que tudo iria acabar e que a vida se esvaia em questão de tempo, o que não ocorreu (o que me agrada muito, risos). Passado então o medo generalizado os meus dias se decorreram cheios de vida e tranquilidade em um sítio na cidade de Louveira interior de São Paulo. Meus pais sempre trabalharam com lavoura de uva e morango e também com horta. Já minha mãe, trabalhou como doméstica e balconista por algum tempo, mas depois que se casou voltou para a “roça” com meu pai. Os seis anos seguinte foram repletos de alegrias e mudanças. Em 2004, a família aumentou, e como! Leticia e Leonardo, meus irmãos gêmeos chegaram, e com isso meu pai saiu da lavoura para trabalhar em uma empresa, buscando uma chance de trazer melhores condições a todos nós. Além da mudança de emprego do meu pai, tivemos que sair do sítio em que morávamos e fomos para cidade em 2006, mas meus avós e toda minha família continuaram por lá. Aos fins de semana os visitávamos e ajudávamos na uva. Portanto, eu nasci e me criei neste meio rural. Ao mudarmos para o meio urbano, tudo ficou ainda mais complicado. Éramos uma família de sete pessoas, mas só meu pai trabalhava. Passamos por grandes dificuldades as quais nunca esquecerei, pois foram esses momentos difíceis que me fizeram querer chegar a algum lugar que me ofertasse futuramente melhores condições de vida.

Hoje com 21 anos de idade, vejo que em meio às dificuldades eu venci muitos obstáculos e devo isso aos meus pais, pessoas simples mas que sempre tiveram um olhar voltado para o futuro e o progresso e que fizeram de tudo para que seus 5 filhos tivessem estudos, roupas e alimento e o mais importante um futuro promissor.

Atualmente, curso pedagogia, estou no sétimo semestre e para chegar até aqui tive uma grande caminhada. Esta que se iniciou lá nos primeiros anos de escola e foi tomando forma conforme ia avançando a cada ano. A minha paixão pela pedagogia começou lá na quarta série, minha professora chamava-se Sônia e foi ela quem me

inspirou e me encantou com a profissão. Sempre gostei muito de estudar, de estar na escola, sentar nas primeiras cadeiras e ficar olhando a professora preencher diários de classe. Aquilo me fazia sonhar em um futuro ao qual eu estaria ali, em uma mesa diante da sala, corrigindo atividade e provas. Desde então, o desejo pela docência se fez crescente em mim.

A partir daí passei a pensar muito em ser professora e que teria que estudar bastante para isto. Minha trajetória no ensino fundamental I, foi recheada de bons momentos, além da professora Sônia, tive uma outra professora chamada Lívia. Ela tinha uma relação muito afetiva com toda sala, estava na 3º série, o que agora chamamos de 4º ano. A docente trazia sempre brincadeiras e atividades diversas que atraía muito a atenção de toda sala, principalmente na aula de matemática, havia jogos com premiações (que eram cartelas de adesivos), para quem acertasse as respostas. A sala toda participava ficávamos ansiosos para que chegasse o dia da aula de matemática.

Ao ingressar no ensino fundamental II, tive certas decepções com a escola, houve professores que foram me desmotivando, talvez por conta de estarem cansados, sem reconhecimento em sua profissão, bom, não sei ao certo. Quando estava na sexta série, passei a ser alvo de muitas brincadeiras e piadas de mal gosto por parte dos colegas de classe. A escola que era meu lugar preferido, estava se tornando ruim para mim, já que não queria mais ir. Foi então que minha mãe ciente de tudo me transferiu para outra escola e digo com toda certeza que foi a melhor coisa que me aconteceu. E foi nesta escola Chamada Rezende, lá na cidade de Louveira, que conclui o ensino médio e nela tive os melhores professores que, além de contribuírem para minha formação, me ajudaram a chegar até aqui, na universidade.

Durante este tempo de curso, me encontrei com toda certeza na área da educação. Tenho clareza de que quero seguir esta área e enfrentar os desafios que ela me propõe. Confesso que no início eu tinha uma visão sobre as práticas educacionais e enfim sobre tudo que envolve a educação, mas depois de entrar literalmente neste mundo, mudei esta visão. Trabalhei como estagiária ao longo do curso, em escola da prefeitura e em escola particular e estas experiências serviram para que eu quebrassem todos meus paradigmas e reconstruísse novos posicionamentos e visões. No início, eu acreditava não possuir as qualidades para trabalhar com crianças com alguma deficiência, quando precisava de estagiários para a inclusão eu não ia, pois acreditava não levar jeito e não buscava entender como lidar com as crianças. A partir de algumas

aulas que tive sobre o assunto na universidade, fui me interessando pelo assunto e buscando saber.

Em 2018, participei de uma palestra sobre o Transtorno do Espectro Autista a qual me interessou muito, me fazendo assim ir em busca de mais conhecimento sobre o assunto. Foi então que, em meio a alguns estudos, fui notando em uma criança de 3 anos que era próxima a mim alguns comportamentos que em meus estudos se encaixavam no Autismo. Quando veio o diagnóstico da pequena, a mesma estava ainda na educação infantil. A partir disso comecei a pensar sobre as práticas pedagógicas que as docentes utilizam para com estas crianças. Afinal, como podemos proporcionar o desenvolvimento, compreendendo o mesmo em sua totalidade e respeitando seu espaço? Foi uma questão que me despertou o interesse e fui então em busca de respostas.

Acredito que trabalhar com crianças de inclusão é um grande desafio, pois as mesmas precisam de maior atenção e auxílio para seu desenvolvimento aconteça. Portanto, cabe a nós professores compreendermos a criança e sua deficiência para que possamos agir com as melhores práticas e proporcionar seu desenvolvimento.

Reverendo toda minha trajetória, vejo o quanto evoluí e aprendi e dedico tudo o que conquistei até hoje aos meus pais que sempre ampararam e incentivaram. Vejo que ainda tenho um grande percurso pela frente e muitas coisas a aprender e estudar. Creio que, nós, enquanto docentes, mesmo que formados nunca devemos parar de estudar, pois o conhecimento é um bem muito valioso e em meio a tudo isso não podemos ter vergonha ou medo de desconstruirmos opiniões e pontos de vista, para construir tudo de novo. Vivemos aprendendo constantemente, e cada etapa de nossa vida nos gera experiências muito valiosas.

2. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR MEIO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Neste capítulo, discutiremos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Partindo desta linha de pensamento será possível compreender a aprendizagem e desenvolvimento da criança, aprofundando-se assim no estudo das funções psicológicas superiores e os processos do funcionamento do psicológico humano. Ao longo do capítulo, iremos compreender que tais processos são sujeitos as regularidades históricas, ou seja, desenvolve-se por meio de interações e mediações com o mundo a sua volta.

2.1. Os pressupostos básicos da perspectiva histórico-cultural

Antes de explicitarmos os fundamentos da perspectiva histórico-cultural que assumimos nesse trabalho, buscaremos explicar um pouco de quem foi o seu principal representante Lev Vigotski.

Vigotski dedicou sua vida aos estudos, aprofundou-se em filosofia, história, literatura e neurologia, buscando assim formas de compreender o funcionamento psíquico superior humano. Em meio à Revolução Russa, idealizava a construção de uma “nova psicologia”, uma vez que eram vigentes na época pelo menos duas tendências que não davam conta de explicar o desenvolvimento humano. A primeira referia-se à Psicologia como ciência natural, que explicava os processos elementares sensoriais e reflexos por meio do corpo humano se aproximando assim da psicologia experimental; a segunda, uma psicologia como ciência mental, que descrevia as propriedades dos processos superiores entendendo o homem como mente, consciência e espírito. Foi entre as duas tendências psicológicas que Vigotski buscava uma abordagem alternativa que possibilitasse uma síntese entre as duas abordagens.

[...] a abordagem que busca uma síntese para a psicologia, integrada numa mesma perspectiva, o homem, enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico (VIGOTSKI, apud OLIVEIRA, 1997, p. 23).

Partindo, então, desta linha de pensamento, Vigotski aprofundou-se no estudo das funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, que se referem ao comportamento e ações dos indivíduos, compreendendo a possibilidade do ser humano de planejar eventos nunca vividos e imaginar ações posteriores. Ela se diferencia dos mecanismos elementares, por exemplo, das ações reflexas, ou processos de associação simples entre eventos, uma vez que:

Esse modo de funcionamento psicológico, típico da espécie humana, não está presente no indivíduo desde o seu nascimento. As atividades psicológicas mais sofisticadas são frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o meio físico e social em que vive. A aquisição da linguagem definirá um salto qualitativo no desenvolvimento do ser humano. (VIGOTSKI, apud OLIVEIRA, 1997, p. 26).

O ser humano, ao longo de sua vida, partindo da interação com o meio em que vive e a cultura empregada nele, desenvolverá, portanto, as ações psicológicas mais sofisticadas, que segundo Vigotski (apud OLIVEIRA, 1997) não é algo inato do indivíduo.

Para Vigotski (2007), este desenvolvimento se dá por meio da cultura, da história que envolve o indivíduo. E ele define a palavra História a partir de dois aspectos: 1) uma abordagem dialética geral, na qual, qualquer coisa tem sua história. Vigotski (2000) exprime o conceito partindo da visão de Marx, ao qual explica uma ciência como história e ciências naturais como história da natureza, história natural. 2) ele traz a história no próprio sentido, isto é, a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. Pino (2000) explicita que o conceito de história é muito importante nos escritos de Vigotski e que “a única ciência é a história”, trazendo-nos à reflexão de que se a “história é uma única ciência, então toda ciência é necessariamente histórica”. Todavia, segundo ele,

dizer que a ciência é histórica, no contexto do materialismo histórico, equivale a dizer que ela é produto da atividade humana, não um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas. Como qualquer produção humana, a ciência está ligada às condições da sua produção. Em termos gerais, pode-se dizer que a ciência é a natureza pensada pelo homem que, dessa maneira, passa a integrar a história humana na forma de ciência da natureza. A natureza em si mesma não tem história (PINO, p.49, 2000).

A partir deste aspecto, entende-se que as funções superiores são sujeitas as regularidades históricas, ou seja, para Vigotski (2000), o psiquismo do homem será unido em uma síntese, entre uma e outra história (evolução + história).

Além disso, cabe ressaltar que o desenvolvimento humano se dá por meio da interação que o sujeito estabelece com o mundo e os indivíduos a sua volta. Esta interação, para Vigotski, é mediada por signos e instrumentos. E, é o conceito de mediação que nos fará compreender melhor o desenvolvimento do funcionamento psicológico, das formas psíquicas superiores.

Segundo Oliveira (1997), a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana (VIGOTSKI, apud OLIVEIRA, 1997, p. 27).

Neste sentido, entende-se que o córtex cerebral humano é um grande responsável por mediar nossa relação com o mundo. Para Vigotski (2007), o córtex cerebral sendo o órgão que completa os circuitos do reflexo condicionado, cumpre o papel desta estação central especial. Ou seja, como mencionado, ele faz o intermédio de nossas ações, intermédio este que é pautado na significação do mundo a nossa volta, como por exemplo atar um nó para se lembrar de algo. Dessa forma, conforme menciona Vigotski (2007, p. 52),

A invenção e uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga a invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de instrumento no trabalho.

Vigotski, portanto, busca compreender o papel do signo e, como, o uso dos mesmos com os instrumentos possa estar relacionado, embora que, separados no desenvolvimento cultural da criança. Primeiramente, ele busca a semelhança e os pontos comuns entre os dois aspectos, em segundo busca esclarecer as diferenças básicas e em terceiro tenta demonstrar o elo existente entre uma e outra.

Para Vigotski (2007), a analogia básica entre os signos e o instrumento repousa-se na função mediadora que os caracteriza. Desta forma, ele acredita que os dois podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria

A partir desta perspectiva, pode-se compreender que o uso de signos se refere a categoria de atividades mediadas, pois, é a partir de seu uso que o indivíduo atenta o seu comportamento. Por conseguinte, a função indireta ou mediada, torna-se perceptível.

Pode-se afirmar que os instrumentos e os signos também orientam o comportamento humano de diferentes maneiras. A função dos instrumentos é servir de guia para ações humanas sobre o objeto da atividade, ou seja, o comportamento humana sofrerá influência, as ações sobre os objetos serão mediadas por meio dos instrumentos que orientados de forma externa, promoverão mudanças nos objetos. Por outro lado, o signo já não modifica em nada o objeto da operação psicológica, conduzido internamente é dirigido para o controle do próprio indivíduo (VIGOTSKI, 2007).

Seguindo, portanto, vemos agora o elo real existente entre os dois aspectos.

o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem. Na filogênese, podemos reconstruir uma ligação através de evidências documentais fragmentadas, porém convincentes, enquanto na ontogênese podemos traça-las experimentalmente (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

Partindo deste aspecto apresentado por Vigotski, é possível compreender que há mudanças nas operações psicológicas devido a transição de meios artificiais para a atividade mediada. Segundo Vigotski (2007), nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

A criança no início dependerá dos signos externos e será através do desenvolvimento que esta operação sofrerá mudanças. Nos níveis superiores subsequentes, haverá impressão de que a criança deixou de ter qualquer dependência dos signos, porém, isso é ilusório. Para Vigotski (2007), o desenvolvimento, neste caso, como frequentemente acontece, se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução enquanto avança para um nível superior. Este processo é denominado de internalização, isto é, a reconstrução de uma operação externa. Um exemplo que explicita este processo é o ato de apontar do bebê. Inicialmente este movimento está direcionado a um objeto desencadeando a atividade

de aproximação. Porém, ao receber a ajuda mãe, esta ação muda completamente, pois a situação gera reação não do objetivo, mas de outra pessoa. Será somente mais tarde, com a associação do movimento, com a situação objetiva que a criança passa a compreender o ato de apontar.

Este ato ilustra o processo de internalização que possui uma série de transformações, as quais são: a) as operações que representam atividades externas são reconstruídas e passam a ocorrer internamente. Segundo Vigotski (2007), é muito importante para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação desta atividade; b) a transformação de um processo interpessoal para intrapessoal. Assim, o desenvolvimento da criança ocorre primeiro em nível social, ou seja, entre pessoas e depois no nível individual, que se refere ao interior da própria criança; c) este processo de transformação do interpessoal para o intrapessoal ocorre ao longo de uma série de eventos que ocorrem no desenvolvimento do indivíduo. Embora o processo sofra transformação, ele continua a existir como uma forma de atividade externa por um tempo até se internalizar definitivamente.

Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento. Outras funções vão além no seu desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores. Entretanto, elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis. (VIGOTSKI, 2007, p. 58)

Para Vigotski (2007), a internalização das formas culturais de comportamento, envolve a reconstrução da atividade psicológica que tem como base as operações com signos. Tais processos psicológicos deixam de existir e são inclusos neste sistema de comportamento, desta forma são culturalmente reconstruídos e desenvolvidos formando assim uma nova entidade psicológica.

Neste aspecto, ao qual o sistema de comportamento humano será formado a partir de pressupostos culturais, as relações sociais que se constituem em um sistema de posições sociais, agem como fatores que definem, de acordo com Pino (2000), como os autores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições. É importante ressaltar que partindo deste ponto em que o comportamento humano se define e desenvolve por meio de sistemas sociais e culturais, precisa-se reconhecer que a vida da

sociedade não se faz de modo uniforme e único. Vigostki, ao falar da formação do homem, é categórico.

A sociedade é subdividida em diferentes classes, assim, durante um dado período histórico, a composição das personalidades humanas não pode ser vista como representando algo homogêneo e uniforme, e a psicologia deve levar em conta o fato fundamental que a tese geral que foi formulada recentemente só pode ter uma conclusão direta, confirmar o caráter de classe, a natureza de classe e as diferenças de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas que foram encontradas em diferentes sistemas sociais encontram sua expressão, ao mesmo tempo, no tipo de personalidade e na estrutura da psicologia humana neste período histórico. (VIGOTSKI, apud PINO, 2000, p.64)

Assim, as funções superiores são relações sociais internalizadas e para que aja uma compreensão deste aspecto, é preciso assimilar que, toda relação social envolve o outro, o qual, para manter a coerência interna da tese, deve ser também objeto de internalização. E, além disso, para Pino (2000), o mecanismo pelo qual as relações sociais são reconstituídas no plano pessoal não é evidente em si mesmo, mas tem de ser explicado. Pino, para compreender e explicar mais a fundo o envolvimento do outro nas relações sociais parte de pressupostos de Vigostki, referente ao envolvimento do outro nas relações sociais, pois, para ele “Nós nos tornamos nós mesmos, através dos outros”.

Portanto, a partir das discussões de Vigotski, compreendemos que o desenvolvimento humano se dá por meio da interação com o mundo e com os indivíduos a sua volta, ou seja, a ação do indivíduo sobre objetos e pessoas é mediada, e o desenvolvimento se faz com a presença constante do outro. Para Pino (2000), essa mediação do outro tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição do desenvolvimento.

É nesse sentido que Vigotski (apud PINO, 2000) fala de três momentos em relação ao desenvolvimento do homem: o desenvolvimento em si, para os outros e para si. O primeiro estágio é constituído pelo dado em si, pela realidade natural ou biológica criança; este momento precede o estado da cultura. O segundo estágio é quando o dado adquire significação, havendo assim a presença da consciência. No terceiro estágio, é quando a significação que os outros atribuem, se torna de fato algo significativo para si, no caso o indivíduo em desenvolvimento.

É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela

atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural (PINO, 2000, p.65-66).

Partindo deste pressuposto, compreende-se que o desenvolvimento cultural ao qual Pino se refere é o processo pelo qual o mundo a volta do indivíduo passa a ter significação e o mesmo se torna, portanto, um ser cultural. Segundo Pino (2000), fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica.

Para que aja uma compreensão do ato de constituição cultural da criança, Vigotski (2007) utiliza como exemplo o ato de apontar, como já mencionado antes, esta ação da criança indica o momento em que a criança é inserida na história cultural do homem, pois ela compreende a significação do ato através do outro. Neste aspecto, de acordo com Pino (2000), é válido salientar que o objeto a ser internalizado é a significação das coisas e não as coisas em si mesmas.

Por conseguinte, partindo das relações sociais, o que é internalizado, não é a relação material, mas, a significação que a mesma traz para o indivíduo. Para Pino (2000), a significação tem de ser interpretada, o que será denominado por interpretante, ele que permitirá que haja uma conversão da significação do signo em significação do seu intérprete. Ao ser interpretado, o signo gera outros signos, que serão interpretados e gerarão outros, assim por diante. Este processo de interpretação dos signos que Pino (2000), denomina de semiose: um processo de geração ou conversão de uma significação em outra, o que permite a constante produção de sentido nos processos dialógicos.

Neste sentido, há mudanças nas operações com signos e o desenvolvimento que ocorre é análogo ao que ocorre na linguagem. Os aspectos que estão presentes na fala externa, comunicativa e egocêntrica se interiorizam e tornam-se assim a base da fala interior. Por conseguinte, Vigotski, afirma que a internalização destas atividades desenvolvidas constitui um aspecto que é característico da psicologia humana.

Deste modo é possível compreender que o desenvolvimento do indivíduo se faz por meio da sua interação com a sociedade a sua volta, ou seja, o desenvolvimento das funções superiores, que ocasionaram a linguagem por exemplo, tem por base questões culturais e sociais. Transitando por este meio, compreende-se que ao adquirir a linguagem as crianças dão um salto em seu desenvolvimento, ao relacionarmos com o autismo, ao qual a dificuldade se encontra na aquisição da linguagem e interação social,

vemos desta forma, conseqüentemente um prejuízo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Prejuízos esses que poderão ser melhor compreendidos, a partir das reflexões e abordagens teóricas discutidas no próximo capítulo.

3. AUTISMO E ESCOLA: UM OLHAR PARA AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, discutiremos sobre o Transtorno do Espectro Autista. Será apresentado um panorama do conceito do autismo sob o viés clínico e como se dá seu diagnóstico para, em contraponto, partindo dos pressupostos de Vigotski, buscarmos compreender as possibilidades do trabalho com crianças autistas e de que forma o professor pode contribuir para o desenvolvimento da criança autista.

3.1. TEA sob o viés clínico: discutindo o conceito e os diagnósticos

A palavra “autismo” deriva do grego “autos”, que significa “voltar-se para si mesmo”. O termo foi criado, inicialmente, por Eugene Bleuler no ano de 1911, para nomear características de esquizofrenia (KLIN, 2006). Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner, usou a expressão para descrever um caso de 11 crianças que tinham em comum o mesmo comportamento:

[...] uma “ausência da realidade”, com o mundo exterior, e conseqüentemente, impedimento ou impossibilidade de comunicar-se com o mundo externo, demonstrando atos de um proceder muito reservado [...] (UCHÔ, apud RODRIGUES, 2010).

Ele também observou respostas incomuns ao ambiente que incluíam maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança. Enfatizou a predominância dos déficits de relacionamento social, assim como dos comportamentos incomuns na definição da condição.

O TEA representaria, nesse sentido, um distúrbio neurológico surgido na infância antes dos 3 anos de idade, causador de atrasos no desenvolvimento infantil, se mantendo ao longo da vida da criança, atingindo assim as três principais áreas: interação social, comunicação e comportamento. Klin (2006) acreditava que

A incapacidade de desenvolver um relacionamento interpessoal se mostra na falta de resposta ao contato humano e no interesse pelas pessoas, associada a uma falha no desenvolvimento do

comportamento normal, de ligação ou contato. Na infância, estas deficiências se manifestam por uma inadequação no modo de se aproximar, falta de contato visual e de resposta facial, indiferença ou aversão a afeto e contato físico (GAUDERER, 2011, apud SOUSA, 2015, p.17).

Segundo ele, o principal entrave do autista se faz no contato visual e nas relações, uma vez que as crianças autistas não possuiriam interesse em relação às outras pessoas, tendo grande dificuldade em ajustar seu comportamento ao contexto social, não conseguindo responder a pedidos, comandos, não atendendo quando o chamam pelo nome, apresentando também estereotípias e apegos por objetos e rotinas.

De acordo com Klin (2006), o transtorno é dividido em três categorias: leve, moderado e severo. No autismo leve, mesmo com as estereotípias, geralmente não apresentando uma linguagem não funcional, verbal ou não verbal e dificuldades de interação social, o grau de comprometimento do transtorno é menor, dificultando seu diagnóstico que ocorre tardiamente.

O autismo moderado é um meio termo entre os dois níveis. Nesta categoria, a criança não é tão independente como no grau leve, mais ao mesmo tempo nem tão dependente como no severo. As crianças podem aceitar a interação social, mas geralmente não a procuram. Nesse nível, pode-se observar alguma linguagem espontânea.

Na categoria severa do TEA, as crianças, muitas vezes, não são verbais, são violentas e necessitam de ajuda para realizar atividades simples como trocar de roupa e comer. Segundo Klin (2006), há também indivíduos nesta categoria que são um pouco mais velhos, e seu estilo de vida social é diferente: eles podem interessar-se pela interação social, mas têm dificuldade em iniciá-la ou mantê-la de forma típica.

Observa-se que o transtorno do espectro autista é, sob o viés clínico, extremamente complexo, tendo sintomas variáveis que dificultam seu diagnóstico. Desta forma, atualmente, há muitas teorias e pesquisas que buscam explicá-lo.

De acordo com Klin (2006), o diagnóstico do autismo é realizado por meio de observação direta do comportamento do indivíduo além de uma entrevista com os pais ou responsáveis. Segundo ele, os sintomas do transtorno do espectro apresentam-se antes dos 3 anos de idade, com um diagnóstico possível por volta dos 18 meses. Inicia-se uma preocupação entre os 12 e os 18 meses, na medida em que a linguagem da criança não se desenvolve.

Do ponto de vista clínico, não se tem exames ou marcadores biológicos que permitam de fato diagnosticar o TEA, porém, a literatura afirma que há exames que podem auxiliar, como: cariótipo com pesquisa de X frágil, o eletroencefalograma (EEG), a ressonância magnética nuclear (RNM), o teste do pezinho, as sorologias para sífilis, rubéola e toxoplasmose; a audiometria e testes neuropsicológicos. Estes podem ser necessários para mediar investigações sobre as causas e doenças associadas ao transtorno. (AMA, apud Associação Americana de Psiquiatria, APA, 2014).

Há dois manuais que auxiliam nos diagnósticos que são utilizados internacionalmente, o CID e o DSM. Também existem algumas escalas padronizadas para o diagnóstico e para o rastreio do autismo, mas elas são utilizadas apenas por profissionais (AMA, apud OMS, 1993)

As características comportamentais do transtorno mudam durante o desenvolvimento do indivíduo (KLIN, 2006). O autismo possui muitas peculiaridades, portanto, o diagnóstico, muitas vezes, se torna impreciso e pode haver potencialmente diagnósticos equivocados. Desta forma, a avaliação de um autista precisa incluir detalhes históricos sobre seu desenvolvimento.

3.2. As crianças autistas na educação infantil e os desafios do trabalho docente

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista vem se tornando pauta nas discussões, principalmente no segmento da educação infantil. É nos anos iniciais da vida escolar de uma criança, que ela irá começar a socializar e a se desenvolver, e será a partir desse momento que poderá observar com mais atenção às características do autismo na infância.

Neste sentido, acesso à escola, à educação é um direito garantido aos cidadãos, de acordo com a Constituição Federal de 1988. E juntamente com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, estabelece as escolas de educação infantil devem ofertar uma educação de qualidade aos alunos diagnosticados com o TEA, ou outros problemas relacionados à aprendizagem.

Art. 4º I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
 - b) ensino fundamental;
 - c) ensino médio;
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

De fato, o desenvolvimento da criança se dá no início da vida social. Deste modo, é possível compreender que, o desenvolvimento de todas áreas do indivíduo acontece na infância, a partir da vida social do sujeito. Para Vigotski (1991), somos indivíduos sociáveis, ou seja, nosso desenvolvimento da inteligência, personalidade, emoções, acontecem devido à atividade humana mediada pelas relações, social e histórica.

O ser humano possui natureza social, visto que, nasce em um ambiente carregado de valores culturais, e sem a relação com o outro, o homem não se faz homem. Ou seja, é na relação com o outro que se fundamenta a constituição cultural do ser humano. (VIGOTSKI, 1991 *apud* SILVA 2015, p. 78).

Vemos que é através das relações sociais, que têm como produto a cultura, que está ligada toda construção que se dá a formação do intelecto humano. O meio social em que o indivíduo está inserido é responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Partindo de tais pressupostos, é possível compreendermos que mesmo que uma criança com TEA apresentar dificuldades em se desenvolver de forma social e comportamental, como descreve as pesquisas com viés clínico, será a partir das intervenções e relações sociais que podemos pensar nas possibilidades dela se desenvolver.

Nesse sentido, sendo então a primeira etapa da vida da criança na educação infantil, será necessário trabalhar diferentes aspectos e práticas que contribuem para o desenvolvimento global do indivíduo.

Vemos hoje que a comunidade escolar passa por grandes desafios para garantir uma educação de qualidade ao educando com necessidades especiais nas salas de ensino regular. Porém, é importante ressaltar que são essas relações que podem permitir que o indivíduo supere sua limitação, pois, cria outras vias que garantem a sua inserção na

vida e interação e colaboração com os outros. Segunda Silva (2015), a limitação traz consigo a possibilidade contraditória da superação como uma tendência, mas não como uma consequência mecânica direta. Ao direcionar-se a educação de uma criança com deficiência, é necessário basear-se e compreender as potencialidades compensatórias, que para Vigotski, surge como forma de superar tal deficiência, portanto, estas potencialidades fazem parte do desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo.

Embora saibamos o quão necessário se faz a utilização de diversos recursos e métodos, é importante lembrar o importante papel do professor para que esses alunos se desenvolvam mesmo diante de um cenário não tão promissor gerado por: falta de estrutura adequada, de auxílio quando o aluno possui TEA grau severo, falta de formação na área, etc.

Cabe ressaltar que o sistema educacional brasileiro, a partir da Lei promulgada em abril de 2013, prescreve uma educação de qualidade às crianças com autismo ou outras síndromes diagnosticadas, amparando-os em suas diversidades. Todavia, o processo de inclusão, não apenas de alunos autistas, tem sido um grande desafio para o professor, pois estes precisam realizar estratégias de aprendizagem diferenciadas para compreensão do discente no ensino regular. Nesse sentido, Baptista (2006, apud, SOUSA. p.16) afirma que

[...] o compromisso do educador tem como base a apropriação de seus próprios recursos e instrumentos: a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação que retroalimentam o agir do educador.

Não é um trabalho fácil. Por isso, todo professor tem que estar disposto a enfrentar os desafios, a se apropriar de recursos diferenciados, se dispor também a buscar uma sala de aula que inclua a todos. Neste sentido, Silva (2015), explicita a importância da escola enquanto espaço de desenvolvimento cultural da criança. É de extrema importância que seja proposto e ofertado aos educandos condições pedagógicas que de fato provoque o desenvolvimento dos alunos. Por conseguinte, a ação pedagógica que consiste neste processo se faz como prática social.

Capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio. (CORREIA, 2008, apud SOUSA, 2017. p.15-16).

Acredito que, em meio a tantos desafios recorrentes ao processo de inclusão, há docentes que não se sentem capacitados para trabalhar com alunos com necessidades especiais. Sabemos que uma criança com TEA precisa de grande atenção mediante ao seu desenvolvimento e muitos docentes não possuem uma formação ou não se sentem preparados para auxiliar no desenvolvimento. Para que o professor consiga realizar um trabalho eficaz e possibilitar a ela condições inclusivas, é necessário que o mesmo esteja pautado na educação especial, portanto, a formação especializada é fundamental.

A falta do conhecimento e da formação gera sentimento de incapacidade, medo, o que dificulta ainda o trabalho com os autistas em sala de aula. Dessa forma, o desafio se torna ainda maior.

Nesse sentido, a educação inclusiva é uma prática em construção. O conhecimento está sendo construído a partir de vivências e experiências, aprimoram as práticas anteriores e concretizam a inclusão. Por conseguinte, os desafios encontrados pelos docentes serão muitos, ele precisará primeiramente conhecer as necessidades de seu aluno, conversar com seus pais, visando sempre melhor relação com a família. Adaptar o ambiente escolar e suas práticas pedagógicas para estimular o desenvolvimento do aluno autista. E, além disso, precisa estabelecer uma relação de confiança com o aluno, para que desta forma possa favorecer a aprendizagem do indivíduo.

3.3. O papel do professor e da escola na inclusão do aluno autista

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo docente mediante a inclusão de um aluno com autismo na sala de aula, ele possui um grande papel: o de incluir os alunos de forma a proporcionar oportunidades da mesma maneira a todos os integrantes da classe. Para isso, é necessário

o docente deve-se incumbir de mediar conhecimentos historicamente acumulados bem como os conhecimentos atuais, essa mediação é a possibilidade concreta de, ao fim de todo o processo, o educando desenvolver a capacidade de reelaborar o conhecimento e de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SILVA, 2015, 81).

Nesse sentido, o papel do docente se faz importante, pois, partindo de tais pressupostos, compreende-se que ter uma ação pedagógica que seja mediadora e problematizadora é fundamental para alcançar a prática social almejada. Vale ressaltar que estas ações pedagógicas tendem a ser sistematizadas através das vivências dos alunos e da sociedade atual. Dessa forma, o professor precisa compreender que ensinar não é somente transferir o seu conhecimento aos alunos, mas, segundo Silva (2015), proporcionar aos educandos situações em que possam reelaborar o saber, permitindo um acesso crítico a tais saberes e contribuindo assim para sua atuação como ser ativo e crítico no processo histórico-cultural da sociedade.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA, para longe do que prescreve os estudos clínicos, o professor precisa compreender que para lidar com crianças autistas ou outras deficiências será necessário ampliar seu olhar, não apenas atentar-se somente às limitações.

Vigotski (1997) faz uma crítica ao mencionar que as escolas especiais erraram em focar atenção somente no problema ou melhor na deficiência corporal e não na verdadeira vida. Eles compreendiam que a essência era desenvolver segundo Vigotski (1997), os órgãos restantes da percepção, se referindo assim à ideia de compensação do defeito físico. Segundo ele, esta ideia de compensação biológica deve ser transformada em compensação social e para isso destaca uma analogia bem interessante: “O importante é aprender a ler e não simplesmente ver as letras. O importante é reconhecer as pessoas, e compreender seu estado, e não só as ver” (VYGOTSKI, 1997 *apud* SILVA, 2015, p. 80).

Partindo deste aspecto, compreendemos que a compensação social é o caminho para inserir a pessoa com deficiência nas atividades do cotidiano, na vida laboral e dos diferentes espaços da sociedade. Ou seja, ao ter um aluno com autismo, o docente não pode excluí-lo, ele precisará atentar-se à criança e o foco não deve ser a deficiência, ou a diferença do enfoque educativo de uma criança sem deficiência ou deficiente, pois, para Vigostki, isto não existe. É necessário, portanto, olhá-la como um todo.

Embora o professor tenha grande responsabilidade sobre o aluno e a inclusão do mesmo, além dele, a comunidade escolar possui muitas responsabilidades também.

Nessa perspectiva, Costa (2006, p.16) salienta que

No processo de escolarização dos seus alunos, a escola necessita estar apta a desenvolver atitudes e práticas que, somadas às adaptações curriculares, metodológicas e de recursos físicos e materiais, assegure a esses o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Portanto, a adequação da instituição vai muito além de reorganizar espaços, ela precisa proporcionar um ambiente que promova um bom desenvolvimento aos alunos autistas, visando um espaço adequado, com um docente que utilize de práticas inclusivas, pautadas em uma verdadeira inclusão, utilizando de materiais direcionados a inclusão, buscando um currículo que vise a inclusão das crianças. Além de todas as mudanças e adaptações, é preciso promover também a formação continuada dos professores, capacitando-os para lidar com os alunos construindo uma parceria com eles e os pais.

[...] O papel do educador é intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando o estudante a se sentir capaz de realizá-las. É com essa dinâmica que o professor seleciona procedimentos de ensino e de apoio para compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos. [...] (ALONSO, 2013, p.3)

Uma criança com autismo necessita que o professor enquanto mediador domine práticas pedagógicas pautadas na inclusão, que saiba organizar o espaço de forma a proporcionar ao autista uma melhor interação no ambiente. Seguindo nesta perspectiva, Martins (2006, apud COSTA, 2006, p.15) esclarece que só é possível se o professor centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e entendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades.

Nesse sentido,

compete à escola adaptar-se para atender às capacidades e necessidades do estudante na classe comum, mobilizando ações e práticas diversificadas que, além do acesso, propicie condições de permanência exitosa no contexto escolar (KELMAN, apud SOUSA, 2015, p.15).

Dessa forma, é imprescindível que o professor, juntamente com a escola conheça as necessidades dos alunos e trabalhe com eles promovendo oportunidades igualmente ofertadas a todos em sala de aula.

Para isso, a formação adequada do professor é o ponto mais importante a ser discutido. Infelizmente, nos dias atuais, os docentes que trabalham diretamente com

alunos com necessidades especiais aparentam não se sentir preparados para lidar com a inclusão em sua sala de aula

A disposição do professor diante da classe influencia diretamente a motivação e o comportamento dos alunos. Para que o projeto inclusivo seja colocado em ação, é necessário que o professor demonstre que está disponível e tenha atitude positiva para criar uma atmosfera acolhedora na classe. Porém, é preciso lembrar que esse novo desafio não deve ser encarado somente pelo professor. Ele deve pertencer a uma rede de apoio e sentir-se ajudado por toda a equipe de gestores e profissionais da educação especial. (ALONSO, 2013)

Será nesses primeiros anos que o professor irá identificar na criança as características do transtorno e precisa estar atualizado e preparado para lidar com isso, lançando mão das práticas pedagógicas inclusivas. Se o docente não se sentir preparado para lidar com a educação inclusiva em sua sala de aula, acabará passando tal insegurança aos alunos. E, desta forma, não conseguirá realizar o processo de inclusão das crianças. O primeiro passo é o docente compreender que a psique do ser humano não é imutável e que estamos em permanente movimento e transformação.

Seguindo nesse aspecto é possível compreender que mediante a tal deficiência ou problema como é tratado, haverá possibilidade de compensação, ou seja, uma pessoa cega terá uma superação em sua audição, tato e olfato etc. Costa (ano), partindo de pressupostos de Vigotski, explicita que é preciso compreender que a inteligência não é estática, mas dinâmica, podendo, portanto, evoluir; que a educação tem como objetivo, promover o desenvolvimento da inteligência. Assim, entende-se que o professor como mediador precisa estar apto para através da educação inclusiva, promover o legítimo desenvolvimento.

Segundo Costa (2006), é válido apostar nas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo especial. Mediante a tais conceitos, compreende-se que inteligência não é algo inato, mas construído. Neste sentido, partindo do conceito histórico-cultural, entende-se que a inteligência é construída das trocas e interações com o mundo a nossa volta. Por conseguinte, transpondo tal conceito para crianças com dificuldades, acreditamos que

Todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais serias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriados, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental. (VIGOTSKI apud COSTA, 2006, p. 236).

Para que ocorra tal desenvolvimento é necessário utilizar meios adequados, ou seja, recursos tecnológicos e metodológicos diversos e que se adequem à deficiência. Costa (2006) explicita sobre uma pedagogia criativamente positiva, com uma visão prospectiva, ou seja, que vise o desenvolvimento do indivíduo, investindo nas possibilidades. Desta forma, a capacitação do profissional docente é de extrema importância. O professor precisa estar apto para partindo de tais pressupostos enxergar possibilidades de desenvolvimento. Neste aspecto, entende-se a importância de não focar somente no déficit que limita o desenvolvimento. “É importante focar em que formas o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas” (COSTA, 2006, p. 235).

Partindo dos pontos apresentados compreende-se que é importante centralizar-se nas possibilidades oferecidas pelas mediações estabelecidas. Vê-se que o conceito de mediação é importante neste ponto e segundo Costa (2006), é necessário deter-se nele.

Mediação, conforme vimos no capítulo 2, é um elo intermediário entre o indivíduo e o meio. E, baseando nesse conceito, Costa (2006) o desmembra em de dois tipos: a mediação pedagógica, que se reporta ao intermédio de professores e a semiótica que se reporta pelo intermédio de Signos, como por exemplo a linguagem. Ao explicar que a mediação remete a intervenção, Costa (2006) nos faz compreender que não é qualquer intervenção que possibilita o desenvolvimento do indivíduo, mas, uma intervenção adequada que vise troca de conhecimento.

O professor precisa estar sempre aprendendo, pois, para possibilitar o desenvolvimento de uma criança autista partindo destas intervenções adequadas é necessário que aja um entendimento de todo o processo. Infelizmente, vê-se com frequência em escolas infantis, crianças autistas, marginalizadas em sala decorrente de falta de conhecimento e práticas do docente.

Partindo de tais pressupostos, é possível compreender que a intervenção precisa viabilizar a criança, agir sobre o objeto de conhecimento, explorando-o como um todo. Desta forma, Costa (2006) ressalta que é imprescindível que o professor fique atento e compreenda que as ações sobre o objeto não podem se resumir em uma simples troca de habilidades. “Colocar o aluno como sujeito do processo, implica em conhecer as suas necessidades, sua volição (seu desejo) e coordenar as intenções deste com as de quem intervêm[...]” (COSTA, 2009, p. 236)

A partir do momento em que se tem o entendimento de que a educação infantil é uma etapa de grande importância para o desenvolvimento da criança, principalmente uma criança com autismo, entende-se que o professor precisa estar preparado para lidar com tal situação, e a comunidade escolar deve caminhar junto com o docente, preparando para encarar as diversidades em sala de aula. Portanto, este desafio não deve se restringir somente pelos professores, mas a toda a equipe escolar.

Para Benini (2016, p.5), “a formação continuada pode auxiliar e subsidiar os professores colaborando no enfrentamento dos obstáculos que podem surgir no processo de inclusão, bem como, possibilitar a articulação entre o fazer e o pensar proporcionando a compreensão dos aspectos do cotidiano escolar”. Vemos o quanto importante é uma formação baseada nas práticas inclusivas para subsidiar os docentes, que estão à frente das salas de aulas regulares, que infelizmente a cada dia que se passa estão ficando superlotadas. Já encontramos situações como estas nas escolas, e em meio aos tantos alunos, há o educando com necessidade especial e o professor em seu papel precisa saber lidar com a inclusão.

A formação contínua é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresenta, oferecendo - lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar (MARTINS, 2012, apud BENINI, 2016, p.5).

Por conseguinte, de acordo com Benini (2016) e Uchôa (2015), é possível afirmar que para lidar com os desafios é de fato extremamente necessária uma formação significativa que possibilitando a melhoria do atendimento educacional. E deste modo, ressalta-se a missão que a instituição de ensino possui de buscar meios e condições para atender aos alunos, proporcionando assim um ambiente no qual as crianças, independentemente de suas necessidades especiais, possam aprender.

4. O PERCURSO METODOLÓGICO

"Para entender o que o outro diz, não basta entender suas palavras, mas também seu pensamento e suas motivações."

Vygotsky

Compartilhar ideias e experiências são trocas enriquecedoras, aprendemos a compreender o outro em sua totalidade. Considerando as palavras de Vigotski e trazendo-a para o contexto da pesquisa, entende-se que, para lidar e compreender os indivíduos a nossa volta, é necessário nos aprofundarmos, entendê-los como um todo compreendendo sua realidade. Transpondo para a atuação do professor, vê-se que o mesmo deve compreender a criança e suas particularidades. A pesquisa, portanto, nos permite tal compreensão. Neste capítulo, apresento o percurso metodológico realizado para o desenvolvimento dessa pesquisa.

4.1. O contexto da pesquisa

Ao iniciar a graduação em Pedagogia, sempre tive um certo medo e incerteza se conseguiria lidar com a educação especial. Sentia-me incapaz de conduzir o desenvolvimento em uma criança deficiente, mais especificamente, crianças autistas. Através de vivências ao longo dos anos que se sucederam, por meio das disciplinas e dos estágios, fui me aproximando e compreendendo o importante trabalho dos professores neste meio, principalmente nos anos iniciais. Além disso, percebi que os docentes precisam compreender e entender o TEA, elaborando assim práticas voltadas ao desenvolvimento do autista.

Conhecer e discutir sobre o autismo, foi algo que me incitou a fazer partindo de experiências que tive na área da educação e também em minha vida pessoal. Enxergar a importância do professor perante o desenvolvimento de uma criança autista na educação infantil me motivou a ir a diante aprofundar-me e investigar sobre tal temática.

Permeando por toda teoria vigotskiana, senti-me no desejo de me colocar à escuta de algumas docentes para compreender como elas compreendem esse transtorno e quais práticas pedagógicas utilizam para contribuir com o desenvolvimento da criança autista.

É importante salientar que, antes de ser realizada, a pesquisa foi submetida ao comitê de ética e aprovado em 29 de maio de 2020, sob nº CAAE: 32211320.3.0000.5514. Obtive assim, a aprovação do conselho, seguindo então para a próxima etapa.

Após a aprovação do comitê de ética, iniciei o contato com professoras que já conhecia para expor a pesquisa e propor tal participação. Desta forma expliquei a temática e os objetivos da investigação e as mesmas se prontificaram a participar de forma muito solícita.

As docentes participantes trabalham na mesma escola pública do município. A instituição é antiga no bairro, porém foi transferida para um prédio novo e, conseqüentemente, mudou de nome. O prédio possui três blocos para abrigar salas de aulas, banheiros, dormitório e sala de vídeo. Além disso, há um amplo refeitório, brinquedoteca, auditório com aparelhos novos e o bloco pertencente à gestão da escola.

É uma escola voltada apenas para educação infantil, atende crianças em período integral e conta com um grupo grande de colaboradores, dentre eles professores, estagiárias, monitoras, a gestão, as cozinheiras, e o pessoal de apoio. Portanto, a instituição atende a um grande número de alunos entre 2 e 3 anos de idade e por se tratar de uma escola integral há grande procura pelos pais, que trabalham em tempo integral.

O município oferta as escolas todo suporte, portanto, a escola possui uma psicóloga que, juntamente as professoras, acompanham as crianças e buscam diagnósticos para crianças que apresentam características provenientes de deficiências. Vale reforçar que todo o grupo pedagógico se faz extremamente capacitado para atender as crianças, portanto, devido a este motivo escolhi as docentes desta instituição.

Com as depoentes de acordo e com as devidas orientações de minha orientadora, cabia a mim toda organização e preparação necessária. As perguntas para a entrevista atendiam o objetivo geral da pesquisa: investigar através das falas, que práticas as professoras da educação infantil dizem utilizar para contribuir com o desenvolvimento de alunos autistas. Além disso, também auxiliavam-nos para responder aos nossos objetivos específicos que tratavam de: 1) Analisar como as professoras

concebem o desenvolvimento do aluno autista; 2) Identificar, por meio da fala das professoras, os desafios para atuar com as crianças autistas. É importante ressaltar que as perguntas, que descrevemos a seguir, apenas serviram como base, pois, a entrevista se deu de forma dialógica, isto é, por meio das respostas das entrevistadas, novas perguntas iam surgindo.

O roteiro, portanto, foi aproveitado como pauta, ou melhor direcionamento, para que desta forma eu conseguisse conduzir a entrevista buscando atingir os objetos esperados. A seguir, apresento as questões que guiaram as entrevistas realizadas:

QUADRO 1 – Roteiro de questões a nortearem a investigação

- 1-O que conhece por TEA – Transtorno do Espectro Autista?
- 2- Já trabalhou com aluno autista?
- 3- Quais as dificuldades encontradas pelo docente ao lidar com portadores de TEA?
- 4- Já estudou sobre o autismo, fez cursos ou formações continuadas que a(o) capacitasse para atuar com alunos autistas? Quais?
- 5- Qual a importância da educação infantil para alunos TEA?
- 6- Você acha que a família tem papel fundamental para o desenvolvimento da criança autista?
- 7- Qual prática pedagógica utilizou para a inclusão desse aluno e respectivamente seu desenvolvimento?
- 8- O que acha da inclusão desses alunos em salas de aula regular?

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A princípio as entrevistas iriam ser feitas todas pessoalmente, na escola que as depoentes trabalham, porém, com a pandemia instalada no país e para segurança e cuidados, optei por fazê-las via WhatsApp, uma vez que, já possuía certa familiaridade com as professoras. Para marcar as datas e os horários com as depoentes entrei em contato com elas, apresentei a pesquisa e, posteriormente, os objetivos a serem atingidos. Ao receber a confirmação, informei as entrevistadas que haveria a necessidade de que assinassem um termo de consentimento para autorização e participação na pesquisa. A princípio, o documento seria impresso, para que houvesse cópias para ambos os lados, porém, devido às circunstâncias, reformulei juntamente

com a orientadora, e chegamos à conclusão de que o termo para segurança de todas as partes fosse devidamente assinado digitalmente e encaminhado por e-mail.

A primeira conversa ocorreu em uma segunda-feira, dia 07 de setembro, no período da tarde exatamente no dia da independência do Brasil, o feriado foi escolhido, para que pudéssemos conversar com calma, dando clareza e direcionamento ao assunto. Como mencionado anteriormente, já havia marcado um horário com a docente, para ter um tempo aberto ao diálogo e que a mesma pudesse estar à vontade e disponível.

As outras conversas ocorreram ao longo da semana, também em horários acordados, para que elas estivessem à vontade e totalmente disponíveis para o diálogo. A segunda entrevista ocorreu na terça-feira, dia 08 de setembro e a terceira e última na quarta, 09 de setembro. As depoentes foram solícitas a todo o tempo, abertas ao diálogo e contribuíram grandemente para a pesquisa.

4.2. Os sujeitos da pesquisa

Participaram da entrevista três professoras de educação infantil, todas trabalham na mesma escola pública do município de Louveira. Elas contribuíram com a pesquisa compartilhando comigo relatos e experiências que tiveram ao longo de sua vida profissional com alunos autistas na sala regular de ensino. No quadro abaixo, com os nomes fictícios das professoras, é possível observar mais detalhes sobre as depoentes:

QUADRO 2 – Dados das depoentes

NOMES DAS PARTICIPANTES¹	IDADE	LOCAL DE TRABALHO²	TEMPO DE PROFISSÃO	TEMPO DE ENTREVISTA
Aparecida	45 anos	Pequenas Estrelas	14 anos	2h00'

¹ Os nomes das participantes são fictícios para preservar suas identidades.

² O nome da escola foi modificado para preservar sua identidade.

Branca	38 anos	Pequenas Estrelas	8 anos	1h00'
Rosa	37 anos	Pequenas Estrelas	13 anos	50'

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Aparecida, sempre quis ser professora. É proveniente de outro estado brasileiro. Ao chegar a São Paulo, já com o magistério, foi trabalhar em empresas para sustentar-se e, somente tempos depois, iniciou na sala de aula como substituta até prestar concurso e efetivar-se.

Branca ingressou no magistério assim que terminou a 8^a. série. A mesma foi trabalhar em empresas, porém prestou concurso para ser monitora e assim que foi chamada, ingressou de vez na área da educação. Branca nos conta que, embora concursada, queria mais. Portanto, estudou e fez concurso para professora e assim que foi classificada e chamada, sentiu-se realizada.

Rosa, de início, pensava em ser psicóloga. Segunda ela, se encontrava na área, porém, ao prestar vestibulares para três faculdades diferentes, escolheu o curso de pedagogia da Universidade próximo a sua casa e posteriormente foi para a Universidade de Rio Claro. Após trabalhar em uma creche, Branca conta que de fato se encontrou na Pedagogia. Cabe ressaltar que a mãe de Branca era professora e tentava motivar a filha a seguir seus caminhos

Aparecida e Rosa começaram a lecionar no ensino fundamental, substituindo algumas aulas e até assumindo classe. Porém, ao longo da jornada, perceberam que seu destino, de fato, era voltado para a educação infantil. Já Branca explicita que desde o início trabalhava com educação infantil, e que sempre se encontrou neste segmento.

4.3. O instrumento de produção dos dados da pesquisa

Decidi utilizar como instrumento as entrevistas semiestruturadas. As perguntas serviram como direcionamento para pautar a conversa com as participantes que, posteriormente, foram transcritas para a produção dos dados. A entrevista se deu de forma dialógica, isto é, não se limitou às perguntas do roteiro proposto na entrevista, mas a uma conversa de forma natural e agradável, a partir da qual os depoentes

sentiram-se à vontade para relatar fatos e experiências. Enquanto pesquisadora, mantive-me o tempo todo demonstrando interesse pessoal, atenção à fala das professoras, anotando e buscando uma clarificação no caso de o respondente mencionar algo que parecia desconhecido. Nesse Sentido:

O entrevistador poderá pedir uma clarificação no caso de o respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho, utilizando frases como. “O que quer dizer com isso?” “Não tenho a certeza se estou seguindo seu raciocínio.” “Pode explicar melhor?” “O entrevistador estimula também o entrevistado a ser específico pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspectos que mencionou. Por exemplo, quando o entrevistador pergunta algo sobre o passado, sugere ao entrevistado que regresse a esse momento particular e o tente reviver. Pode-lhe pedir para citar o que foi dito. As pessoas que são entrevistadas tendem a oferecer uma retrospectiva dos acontecimentos. Podem, no entanto, ser ensinadas a responder de forma a satisfazer os interesses do entrevistador em relação a pormenores. Precisam de ser encorajados e elaborarem. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.136).

É importante ressaltar, que o roteiro elaborado contemplou perguntas que por meio do intermédio e diálogo fazem com que as depoentes explorem a fundo e relatem experiências, que são significativas para a pesquisa. O estímulo à fala das docentes foi fundamental, para que as mesmas aprofundassem na temática tratada. Utilizando as perguntas como base e estimulando-as a relatar e até mesmo reviver momentos, o diálogo tornou-se claro e natural.

A troca de experiências se faz muito enriquecedora, aprende-se muito com o outro, a entrevista com as professoras trouxe aprendizados imprescindíveis, todas de sua forma foram contribuindo contando suas vivências. Após a realização das entrevistas, estas foram devolvidas às depoentes a fim de seguir os procedimentos éticos e verificar se todas estavam de acordo com o conteúdo transcrito. Todas manifestaram estar.

4.4. Os procedimentos de análise dos dados

Após a realização das entrevistas com as professoras, foi preciso pensar o modo como organizaria todas as informações obtidas por meio do diálogo. Nesse sentido, houve a necessidade de transcrever os áudios das conversas com as depoentes e assim posteriormente organizá-los. A transcrição é um processo que exige extrema

atenção, é necessário estar atento aos detalhes de todo o texto que está a ser redigido, para verificar se as palavras estão de acordo e afins. É uma etapa, portanto, um pouco cansativa, que demanda tempo e atenção.

A partir da transcrição e olhar para as convergências e divergências da fala das professoras, elencamos os seguintes eixos temáticos que convergem com nossos objetivos: 1) A trajetória profissional das professoras e a concepção do autismo; 2) Os relatos das professoras sobre as práticas de trabalho com alunos autistas na educação infantil.

5. O DOCENTE FRENTE À CONCEPÇÃO DO AUTISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, apresentamos nossas análises sobre as entrevistas a partir do processo de transcrição e, olhando para as convergências e divergências das falas das docentes. Conforme já expusemos no capítulo anterior, elencamos dois eixos temáticos: 1) A trajetória profissional das professoras e a concepção do autismo. 2) Os relatos das professoras sobre as práticas de trabalho com alunos autistas na educação infantil que discorreremos a seguir:

5.1. A trajetória profissional das professoras e a concepção do autismo

Ser professor não é uma tarefa fácil. Embora muitos não acreditem, sabemos o quão complexa se faz esta profissão: a demanda de estudos e leituras são enormes e é necessário estar sempre em formação e atualizado para formar os alunos, proporcionar a eles desenvolvimento e torná-los cidadãos críticos. Para se constituir como professor é necessário transpor etapas que são fundamentais para o ofício desta profissão. As três docentes entrevistadas voltaram ao passado e relembrouam esta importante caminhada de sua trajetória.

É possível compreender que a formação do pedagogo é de extrema importância para que sua prática seja eficaz, mas, além disso, observamos que, na percepção delas, essa escolha deve ser feita com muito cuidado, isto é, não decidir se tornar docente apenas pelo acaso, mas por se encontrar de fato nesta profissão conforme relata Aparecida:

Às vezes as pessoas pensam em uma profissão como sustento, mas é muito mais importante quando você se encontra, sabe, não interessa se você vai ser cozinheiro, se você vai ser costureira, o que você se se propõe a fazer, se você gosta muito, isso que é importante porque todas as profissões têm adversidades, têm dificuldades, mas quando você gosta do que você faz, você consegue resolver esses desafios, consegue encarar com mais boa vontade, e não vai ficar lamentando. (Aparecida, Louveira, 07/07/2020)

O docente que, de fato se encontra no que faz, terá mais leveza, foco e determinação em sua caminhada, principalmente, ao lidar com crianças deficientes, em especial, os autistas. A formação neste aspecto se faz de extrema importância para o desempenho deste profissional.

Permeando pelos relatos das participantes, fica em evidência que apenas duas delas, Aparecida e Branca, começaram sua formação no magistério. Ambas haviam acabado de sair da oitava série e ingressaram visando a profissão de pedagoga.

Eu nasci no estado da Bahia, fiz magistério lá e tinha interesse em ser professora e assim que vim morar aqui eu acabei me afastando, fui trabalhar em empresas. De início, não foi chegar e prestar concurso, cheguei, precisava trabalhar, então fui trabalhar em empresas e o tempo foi passando. Neste período, eu vi que tinha provas de escalas rotativas para trabalhar como professora substituta. E aí eu me inscrevi e comecei na área da Educação em 2002 como estagiária, mas, na verdade era um professor, pois eu já possuía magistério e ficava substituindo quando faltava o professor da sala e isso foi muito bom, pois, eu fui aprimorando os meus conhecimentos. Neste tempo, meu filho nasceu, o mais velho, e quando ele tinha dois aninhos, ele foi para Educação Infantil, até então meu magistério era para fundamental, de primeira a quarta série. E aí meu filho com 2 anos era muito esperto, falava muita coisa, aprendi muito na escola em que estava, então eu decidi ser professora de educação infantil. Se cuidar de um é bom, imagina de vários. E aí fui fazer faculdade com especialização na educação infantil porque é isso que queria. (Aparecida, Louveira, 07/07/2020)

A minha trajetória começa há um tempo quando eu terminei na época oitava série a gente já tinha opção de fazer o magistério, então aí eu escolhi magistério em uma escola aqui que era em tempo integral, antigo Cefam e aí, desde então, me veio à vontade de lecionar, de trabalhar. Logo após terminar Cefam, comecei a trabalhar no comércio, mas fiz um concurso para monitora lá em Vinhedo quando eu tinha 18 anos e fui chamada. Então, eu comecei a trabalhar lá e logo também, em seguida, comecei a fazer pedagogia. Então trabalhei 7 anos em Vinhedo como monitora e depois eu passei no concurso aqui de Campinas, também como monitora. Fiquei três anos aqui até eu passar aí em Louveira, enquanto isso eu fiz muitos concursos porque eu desejava muito ser professor. Aquilo não era o suficiente para mim apesar de já estar na educação, eu queria muito de ser professora. Enquanto estava lá em Vinhedo ainda, eu fiz a pós em Educação Especial, tive um primo especial que aguçou meu conhecimento. E aí quando eu fiz três anos aqui na Prefeitura de Campinas, que é a cidade onde eu moro, eu fui chamada para trabalhar em Louveira. Hoje faz oito anos que eu trabalho como professor de educação infantil em Louveira. Então, assim, toda essa trajetória sempre na educação infantil eu gosto muito dessa faixa etária e não tenho vontade de mudar, já até passei em concurso para educação especial, mas algumas coisas aconteceram e nunca deu certo para eu

assumir, então eu meio que desisti um pouco da área. Então, assim, a área predileta mesmo é educação infantil. (Branca, Campinas, 08/07/2020)

Divergindo das duas professoras apresentadas, Rosa, de início não optava pela profissão, embora sua mãe atuasse na área e a incentivasse seguir o mesmo caminho, sua opção era Psicologia. Com o tempo, a entrevistada se encontrou na área da educação e, desde então, ela se dedica ao que de fato gosta. É importante considerarmos que a docente não optou ser pedagoga, por acaso, mas pelo fato de ter se encontrado realmente na profissão.

Quando eu terminei o ensino médio, eu imaginava que eu faria psicologia, passei na faculdade, fui, fiquei 3 meses da graduação e desisti porque eu não me encontrava no curso, achava que eu ia ter todas aquelas doenças e aí eu voltei para minha cidade, para Bebedouro. Fiquei na casa dos meus pais por cinco, seis meses mais ou menos e aí entrei no cursinho. E, durante o cursinho, eu continuava sem ter noção do que fazer, gostava muito de Língua de Portuguesa, Inglês e gostava muito de animais e também gostava de crianças, mas como minha mãe era professora eu não me via como tal, então eu tentava me encontrar na profissão. No entanto, na hora do vestibular, eu prestei para a área de relações internacionais e para pedagogia e, na verdade, na época, algumas faculdades estavam em greve. O primeiro resultado que saiu foi da faculdade que tem lá na minha cidade mesmo de Bebedouro, chamada Fafibe, faculdade particular e lá eu entrei em pedagogia como eu passei em primeiro lugar na faculdade inteira eu ganhei uma bolsa de estudos. Eu não pagava para estudar e aí entre fevereiro, março e abril, eu ganhei um estágio remunerado numa escola da prefeitura, na verdade, era uma creche, na época se chamava creche ainda, e esses três meses que eu fiquei nessa creche foram fundamentais para minha vida. Eu saía de lá emocionada todos os dias, falava para os meus pais que era isso que eu queria fazer para o resto da minha vida, trabalhar com criança e com criança pequena. Então eu me descobri nesse trabalho e aí saíram os resultados das faculdades federais estaduais e eu passei em São Carlos na UFSCAR e fui muito feliz, porque lá foi uma das únicas que eu tinha prestado para pedagogia. Foi uma das opções que minha mãe falava: “presta, você tem tanto jeito em ajudar os outros, sempre fez grupo de estudo em casa, ajudava os amigos na escola, tal”. Mas eu não me via como professora até o momento que eu fiz esse estágio nessa creche, então foi por isso que eu entrei na pedagogia. E aí dentro da faculdade, eu fui cada vez mais me apaixonando, porque a pedagogia é um curso apaixonante que faz você querer desbravar o mundo e querer fazer a diferença na vida dos alunos. (Rosa, Louveira, 09/07/2020)

No discurso das participantes, é possível observar como todas apreciam e amam a profissão escolhida, embora relatem desafios. Nota-se que o sentimento de realização se faz presente em toda a fala. Observamos também que esta realização

peçoal referente à área em que atuam é o que as fazem se aprofundar cada vez mais na educação, voltando um olhar sensível ao aluno, o compreendendo e oportunizando o desenvolvimento.

E, por meio da palavra, é possível compreendermos como se dá seu trabalho em sala de aula regular e entendermos um pouco sobre sua formação do docente, e como percebem o trabalho com a inclusão dentro da sala de aula regular. Sabe-se que todo professor, ao assumir uma sala de aula, terá grandes responsabilidades, principalmente, ao lidar com um aluno autista, que precisa de práticas adequadas para seu ensino-aprendizagem. Neste sentido, a formação do docente faz grande diferença. Rosa, por exemplo, relata os desafios que enfrentou logo no início de sua trajetória.

Na primeira série antiga, eu tinha um menino que ficava todos os dias na janela da sala imitando arara e ele quase não falava. Aos poucos, eu fui vendo que ele conseguia pintar muito bem, mas é a única coisa que ele fazia e eu também não consegui atingi-lo de outra forma. E ninguém sabia sobre autismo, sobre nenhuma outra deficiência no caso. E aí tinha esse menino que era o Fabio, aí tinha um que ficava se arrastando no chão, que eu não sei o que ele pensava, se era uma cobra, minhoca não sei o que. Tinha, o Iago e tinha um outro Mateus, que chacoalha muito a cabeça o tempo todo e todos os dias. Também não sei qual a deficiência dele, mas foi muito difícil porque eu tinha que me virar sozinha e na minha graduação, que terminei em 2005, eu não estudei nada sobre educação especial. Então, eu tive que estudar sozinha, além de preparar aula, dar aula, aquela loucura de andar em Campinas, cidade grande que eu não era acostumada, eu tive que estudar mais ainda para tentar aprender sobre as deficiências das Crianças, crianças específicas e ajudar elas de alguma forma, foi bem difícil. (Rosa, Louveira, 09/07/2020)

Neste sentido, é possível compreendermos o quão imprescindível se dá a formação do docente. As dificuldades encaradas pela pedagoga foram decorrentes de uma ausência de conhecimento sobre autismo e inclusão no geral. Sabemos o quão necessário é o processo de formação para promover o desenvolvimento e lidar com os alunos. Além disso, vê-se um despreparo também da comunidade escolar que não exercia seu papel e não estava voltada a inclusão integral da criança autista. A luta por uma escola inclusiva vem ganhando força e, tendo visibilidade, muitas escolas de fato se adequam e procuram proporcionar a verdadeira inclusão da criança autista, porém, infelizmente, ainda se tem instituições sem este preparo e estrutura, causando a exclusão deste aluno. Compreende-se que algumas instituições não possuem meios para ter uma estrutura adequada, mas, é importante ressaltar que os profissionais da educação

precisam estar em constante estudo e formação e buscar práticas e métodos que visem contribuir com este aluno. A professora Rosa, mesmo estando sozinha, não desistiu de seu aluno, foi em busca de conhecimento, cursos, textos, tudo o que a ajudasse contribuir com a criança. Entende-se que o profissional não deve ficar no comodismo, mas, buscando sempre o conhecimento.

É preciso que o professor fique atento para que as ações sobre os objetos não se esgotem em si mesmas, não se reduzam a mero treino de habilidades perceptivo-motoras. Nessa perspectiva colocar o aluno como sujeito do processo implica conhecer as suas necessidades, sua volição (desejos) e coordenar as intenções deste com as de quem intervém, tendo sempre em mente que o objetivo é promover o desenvolvimento cognitivo do aluno. (COSTA, 2006, p. 236)

Foi possível observar convergências no discurso das participantes referentes à pós-graduação e formação continuada. Todas mostraram o quão necessário é para a profissão. Aparecida, em seus relatos, nos mostra como a mesma se sentiu preparada com as formações e estudos, explicitando que o docente sempre deve buscar conhecimento, se preparar para receber seus alunos.

Nunca pensei em ser uma professora especialista em educação especial, mas trazer o conhecimento para minha sala de aula regular, porque todo ano praticamente vai aumentando o número de crianças especiais. Então eu acho que a gente tem que ter esse conhecimento, tem que ter esse preparo e, meu intuito, foi exatamente não prestar outros concursos para a educação especial, mas para receber o aluno que vem para minha sala regular, esse foi o meu objetivo ao fazer essa pós. (Aparecida, Louveira, 07/07/2020)

É possível perceber a preocupação que a docente tem em estar preparada para receber e contribuir com as crianças que chegam à sala de aula regular, o que é muito importante, pois, na educação infantil, a criança terá seu primeiro contato com indivíduos fora do círculo familiar e será, neste momento, que o profissional observará nela características de autismo entre outras. Portanto, é de extrema importância saber o assunto, estudar e buscar sempre conhecimento. É ressaltado no discurso da depoente, o cuidado que se deve ter ao diagnosticar uma criança, principalmente autista, pois, cada indivíduo apresentará características diferentes.

Tem características que são idênticas e têm também características que diferem de um para o outro. Por exemplo, eu tive criança autista que anda sem conseguir levantar o pé sabe, aquela marcha natural, tive criança de 3 anos que não conseguia subir a escada e já vi na mesma escola criança maior, também autista, com essa mesma dificuldade e já tem outras crianças autistas que eu tive que andam tranquilamente que

corre, corre. Entendeu? É a mesma coisa no transtorno da fala, da alimentação e do sono. Eu já tive crianças autistas que não falavam nada, ou, às vezes, repete tudo, uma criança fala quero água, ele fala quero água. E já tem outras crianças autistas que já falam ou que ficaram um tempo sem falar e na educação infantil conseguiu falar. (Aparecida, Louveira, 07/07/2020)

O docente na educação tem um importante papel mediante ao desenvolvimento de uma criança autista, uma vez que, por meio de suas intervenções, a criança terá acesso a diagnósticos e práticas adequadas. Tomando por base a fala da depoente, vê-se que é muito importante o docente entender sobre o autismo. Na fala de Aparecida, a importância do professor não generalizar as crianças e perceber que cada um desenvolve-se em um tempo diferente.

Então assim, essa coisa de generalizar que todo autista não olha no olho, que todo autista não gosta de carinho... eu tive, em 2015, uma menina autista que ela vinha no meu colo, chegava no parque, ela já chegava no meu colo entendeu? Então, a gente tem que ter muito cuidado sabe, muito cuidado. Ainda hoje acontece, vejo uma professora falando assim: “Ah! o meu aluno não é autista, porque olha no meu olho”, não é porque ela olha no olho que não é autista, cuidado calma. (Aparecida, Louveira, 07/07/2020)

Neste sentido, o olhar atento e voltado à criança é de extrema importância, assim como a percepção e entendimento do Autismo e suas diferentes características. A concepção que o docente constrói sobre o autismo ao longo de sua formação, de fato traz diferenças em sua prática diária em sala de aula. Entender sobre o assunto, o que é, como se dá as características é uma ponte imprescindível para adequação de práticas a serem utilizadas, ações e falas que o docente terá em seu ofício. Através dos diálogos, foi possível compreendermos que ser professor na educação Infantil é uma tarefa árdua, que implica em muito estudo e dedicação.

Como mencionado, a educação Infantil, a pré-escola se caracteriza como os primeiros anos escolares das crianças, os primeiros contatos e, ali, ela demonstrará características, modos de comportamento que podem destoar das demais crianças da sala de aula regular. É, neste momento, que se faz importante o docente realizar ações voltadas à inclusão, visando práticas adequadas. Vê-se que a concepção que ele terá do autismo ocasionará melhor percepção das características, não ficará preso na generalização de atos e gestos, o olhar irá além do superficial e do que prevê a perspectiva clínica. Isto é, sua preocupação com o aluno se faz real e,

consequentemente, a busca por comunicação entre família, professor e equipe gestora se torna muito mais presente.

5.2. As práticas de trabalho na educação infantil

A educação Infantil por tempos ficou sob uma ótica assistencialista, ao qual era enxergada apenas como momentos para brincadeiras sem propósitos, sem intencionalidade pedagógica. Nesse contexto, até mesmo o professor de educação Infantil não era bem reconhecido, era visto como um cuidador. Com o tempo, a educação infantil ganhou espaço e visibilidade, pois as pesquisas possibilitaram compreender a importância que a mesma possui para com as crianças que nela ingressam, no que diz respeito ao desenvolvimento, integração e socialização.

É fato que serão os primeiros anos escolares da criança, ela passará a ter contato com demais indivíduos que não sejam de sua família. Neste ponto, encontra-se o professor, que com toda sua formação, estudos, acolherá a criança e, partindo de suas práticas, possibilitará o desenvolvimento da mesma. Será, neste momento, que se faz muito importante que o docente tenha uma boa formação, pois, dentre as crianças da sala de aula regular, haverá alguns que podem apresentar comportamentos, característicos referentes ao Autismo, ou até outras necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem. E, nesse momento, ao se deparar com a criança o mesmo precisará ter ciência de quais práticas e métodos que deverá utilizar para oportunizar o desenvolvimento.

Segundo Vigotski (apud Costa, 2006), toda criança pode aprender e se desenvolver, as deficiências podem ser compensadas, portanto, cabe ao professor suscitar tal desenvolvimento por meio de suas práticas. No discurso da depoente Aparecida, fica em evidência o quão importante é o trabalho do professor na educação infantil. A mesma explicita que utilizar de práticas que envolvam a interação da criança é fundamental. Além disso, é importante ressaltar que o trabalho não é feito somente com o aluno autista, mas com toda a classe.

Então tem que ter um trabalho com toda classe, de preparo da dificuldade do amiguinho. E você tem que estar mais elogiando, pensando no desenvolvimento integral da criança, na interação dela com aquele grupo, e entender a vontade da criança de fazer a atividade do que no rabisco em si né [...] e aí tem que ficar conversando com

toda a classe, explicando, porque eles têm três anos e eles adoram falar: “ só tá rabiscando”, Eles adoram dedar sabe. Então tem que ter um trabalho com toda classe, de preparo da dificuldade do amiguinho. (Aparecida, Louveira, 07/07/2020)

Nesse sentido, é possível compreender que o professor tem um importante papel como mediador, ele promoverá a interação da criança autista com o meio a sua volta e os demais alunos, tal interação é muito importante para o desenvolvimento da criança. Partindo de pressupostos de Vigotski, é possível compreender que a inteligência não é algo inato, ela se constituirá partindo da interação do indivíduo com o meio, portanto, será necessário promover um ambiente adequado para receber o aluno, fazer mediações entre os pares, assim como as práticas voltadas à inclusão efetiva e atividades que propiciem o seu desenvolvimento integral, todos estes aspectos cabem ao professor, que atuará na sala de aula.

Permeando pelo discurso das depoentes, foi possível compreender como elas trabalham as atividades com as crianças autistas. No discurso de duas delas, houve convergências em relação ao método utilizado, ambas utilizam das atividades trabalhadas com a sala de diferentes formas com os alunos autistas.

O docente precisa olhar a criança como um todo, não visar somente a dificuldade e/ou limitações, buscar diferentes formas de ensino, respeitando o momento de cada indivíduo. A participante Branca explicita que é imprescindível enxergar as particularidades de cada criança autista.

Tem nível de comprometimento maior, tem comprometimento menor que é mais a relação do social. Então, cada caso é um caso. E assim as atividades eu sempre oferecia as mesmas que os outros alunos, mais em paralelo de forma lúdica e realizava com aluno que apresenta autismo, quando tem comprometimento motor, eu acabava utilizando muita brincadeira com prendedor, jogos de construção, tudo para que ela tivesse um desempenho maior da coordenação motora, as atividades de coordenação, movimento de pinça, amassar papéis. Então, toda aquela parte de coordenação, eu também desenvolvia paralelamente, mas não fazia só com ela eu acabava fazendo com a turma toda porque na realidade também a coordenação motora para crianças de 4 anos é fundamental. (Branca, Campinas, 08/07/2020)

Nesse trecho em destaque é possível compreender como se faz fundamental que o docente mesmo utilizando as mesmas atividades oferecidas a toda classe, compreenda a criança autista em suas limitações , respeite-a em seu tempo de aprendizagem e desenvolvimento e adapte o seu modo de aplicar a atividade, de

auxiliar a criança , para que desta forma , a mesma tenha um bom ensino-aprendizagem. Permeando pelo discurso da docente vê-se que utilizando das mesmas atividades a professora se preocupa em abordá-la de forma a se encaixar melhor as necessidades do educando.

Para Silva (2015), ainda que a aprendizagem ocorra em cada pessoa de forma individual, o processo não deixa de estar relacionado com o meio no qual está inserido. Portanto, a adequação das atividades, o olhar sensível do professor em consonância com o preparo do ambiente e dos colegas, é um fator importante a ser considerado no desenvolvimento das crianças autistas. Este olhar atento e sensibilizado do pedagogo é um dos fatores mais fundamentais para o progresso da criança.

E a atividade em relação ao autista se for, no caso, em grupos, a gente precisa respeitar muitos momentos. Uma das alunas recusou a realizar as atividades e aí conversava tentava convencer e ela não queria. Então, eu respeitei esse momento dela e fui tentando até que um dia ela começou a fazer atividades, mas enquanto isso, porque eu trabalho muito com cantinhos né, na minha turma como nós temos 18 crianças não consigo dar atividade dirigida para todos. Então, lá na escola, eles então em três mesas cada um tem sua cadeira. E eles vão trabalhando, as outras duas vezes coloca os brinquedos diferenciados, jogo de construção, sempre tem que tentar para variar cada dia com um objetivo uma proposta [...] (Branca, Campinas, 08/07/2020)

A docente explicita como lida com as particularidades das crianças autistas, deste modo, é possível compreendermos que o docente precisa oferecer diferentes propostas, apropriar-se de recursos que o ajudarão a contribuir com o desenvolvimento da criança. Ofertar um ambiente acolhedor e preparado para as crianças autista é de extrema importância, pois, será a partir da interação dela com o meio a sua volta, que novos processos de desenvolvimento acontecerão. Porém, cabe ressaltar que a mediação do pedagogo se faz fundamental para que tudo isso ocorra.

acreditar nas possibilidades de desenvolvimento, compreender os diferentes modos de humanização implica a responsabilidade social de organização do meio, de modo a projetar a criação do novo no processo de desenvolvimento da criança (com deficiência), orientando esforços para a formação, disponibilização e apropriação de novos recursos materiais e humanos. (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1106).

Permeando pelos discursos das entrevistas, entende-se que, após identificar uma criança autista em sala de aula regular, é extremamente necessário incluí-la de forma efetiva e não apenas inseri-la e esquecer que a mesma existe. É necessário

apropriar-se de novos recursos e materiais e, além disso, o docente precisa compreender o aluno como um todo, o acolhendo.

E aí eu descobri que ele se acalmava quando eu colocava ele na minha cintura, segurava ele assim na cintura e eu abaixava, encostava na porta e ia abaixando devagarzinho. (Rosa, Louveira, 09/07/2020)

Segundo Vigotski (1997), mesmo havendo algum comprometimento biológico, todo ser humano pode aprender. Isso depende de sua interação no meio e das relações que são estabelecidas com a família, com a professora, com os colegas, etc. Isso implica o afeto como um possível desencadeador de vias alternativas para o desenvolvimento.

Vale ressaltar que, embora não se tenha um parecer ou lado afirmativo, é importante que o professor da educação infantil trabalhe com a criança respeitando sempre suas especificidades e atendendo a suas necessidades, visando sempre o progresso integral do indivíduo.

Por conseguinte, partindo dos diálogos com as três depoentes e permeando pela perspectiva vigotskiana, entende-se que, cabe ao professor de educação infantil nutrir um olhar atento às crianças em sala de aula regular, compreendê-las em todas as suas particularidades, utilizando-se de instrumentos que auxiliem no ensino-aprendizagem do indivíduo, adequando-os, pois, há autistas em que o comprometimento se dá na comunicação, no social, portanto, o docente precisa entendê-lo e dispor de práticas que se adequem ao aluno, trabalhando de forma conjunta com toda classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada “O trabalho do professor com crianças autistas na educação infantil”, teve como objetivo compreender que práticas as professoras da educação infantil utilizam para contribuir com o desenvolvimento de alunos autistas. E ainda como objetivos específicos: 1) Analisar como as professoras concebem o desenvolvimento do aluno autista; 2) Identificar, por meio da fala das professoras, os desafios para atuar com as crianças autistas

Pautamo-nos na perspectiva histórico-cultural para pensar essas discussões e, partindo dos seus pressupostos, percebemos a relevância dessa perspectiva para compreender a inclusão, o desenvolvimento, as possibilidades e a importância do social e cultural, e do outro. Com esse olhar, entrevistamos três professoras da rede municipal de Louveira para entender como percebem o autismo e como relatam trabalhar com alunos que tenham essa síndrome. Nossas análises demonstraram que a educação infantil é uma importante etapa da vida da criança, uma vez que nela se fará os primeiros contatos com indivíduos fora do círculo familiar. Neste momento de adaptação à escola e de grande desenvolvimento da criança, é possível compreendermos o importante papel do professor com as crianças, em especial, as autistas.

A fala das professoras vai ao encontro dos estudos de Vigotski, a partir dos quais compreende-se que o professor não deverá enxergar somente o problema, mas compreender o aluno como um todo e desenvolver práticas que auxiliem no seu desenvolvimento. Nas entrevistas, notamos que as entrevistadas narram práticas de acordo com as limitações de cada aluno, porém sempre utilizando as mesmas atividades e trazendo-as para o grupo, pois, a integração, a socialização com o(s) outro(s) se fazem muito importante no desenvolvimento da criança. O professor atuará como mediador, entre o autista e a sala, incluindo-o e respeitando suas limitações.

Permeando por toda temática tratada, os discursos das docentes e a perspectiva histórico-cultural, vê-se que tanto o professor quanto a escola possuem grandes papéis para o desenvolvimento desta criança, que a formação docente é extremamente necessária e a escola é um importante espaço cultural para a constituição desses sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Daniela. **Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula.** Nova Escola. dez. 2013. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>. Acesso em: 10 jun 2020.

ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS AUTISTAS. **Definição transtorno do espectro autista. AMA: associação dos amigos autista, 2017.** Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/autismo/definicao/>. Acesso em: 23 out. 2019.

BENINI, Wiviane. **Incluir e ensinar: os desafios e possibilidades na inclusão da pessoa com autismo na escola comum:** produção didático pedagógica, [s.l.], p. 1-54. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_unioeste_wivianebenini.pdf. Acesso em: 18 nov.2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 out.2019

COSTA, Dóris Anita Freire. **Superando limites: a contribuição de Vigotski para a educação especial, 2006.**

COSTA, Fihama. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas.** Monografia. UFRN. 2017. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/4510/1/o%20processo%20de%20inclusão%20do%20aluno%20autista%20_monografia_costa.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

CUNHA, Eugênio. **Autismo infantil: práticas educativas na escola e na família, 2013.** Disponível em: <https://www.eugeniocunha.com.br>. Acesso em: 25 out. 2019.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana luiza Bustamante. **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência.** In: Educação e Pesquisa. São Paulo, [s. l.], p. 1093-1108, 28 ago. 2020.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de asperger: uma visão geral**. scielo, [s. l.], 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1516-44462006000500002. Acesso em: 18 nov.2019

LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: <http://www.planalto.gov.br>, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 23 out. 2019

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. [s. l.: s. n.], 1997.

PINO, Angel Sirgado. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. In: *Educação & Sociedade*, p. 45-78, 2000.

RODRIGUES, Sonia Maria. **Educação inclusiva e formação docente. diversa: educação inclusiva na prática, 2012**. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/educacao-inclusiva-e-formacao-docente/>. Acesso em: 18 nov.2019.

SIGMAN M, Spence SJ. **Autismo e seu impacto no desenvolvimento social de crianças pequenas**. Disponível em . <http://www.encyclopedia-crianca.com/autismo/segundo-especialistas/autismo-e-seu-impacto-no-desenvolvimento-social-de-criancas-pequenas>. Acesso em: 18 nov.2019.

SOUZA, Pedro M. L.; SANTOS, Isabel M. S. C. **Caracterização da síndrome autista**. portal dos psicólogos, p. 1-24. 2004. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/a0259.pdf>. Acesso em: 18 nov.2019.

SOUSA, Maria J. S. **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade**. p. 1-34, 28 nov. 2015. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15847/1/2015_mariajosianesousadesousa_tcc.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019

UCHÔA, Yasmin Figueiredo. **A criança autista na educação infantil: desafios e possibilidades na educação inclusiva**. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/7959/1/pdf%20-%20yasmim%20figueiredo%20uch%c3%b4a.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

VYGOTSKY, Levy S. Manuscrito de 1929. **psicologia concreta do homem**. In: *Educação & Sociedade*, p. 21-44, 2000.

VYGOTSKY, Levy S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 51-57.