



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JOÃO PAULO DA SILVA BARBOSA

**ENTRE A COMPREENSÃO E A AÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORAS SOBRE EDUCANDOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

CAJAZEIRAS – PB

2019

JOÃO PAULO DA SILVA BARBOSA

**ENTRE A COMPREENSÃO E A AÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORAS SOBRE EDUCANDOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Me. Ane Cristine Hermínio Cunha

CAJAZEIRAS – PB

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

B238e Barbosa, João Paulo da Silva.
Entre a compreensão e a ação: representações sociais de professoras sobre educandos com autismo na educação básica / João Paulo da Silva Barbosa. - Cajazeiras, 2019.
64f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa.Ma. Ane Cristine Hermínio Cunha.
Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) UFCG/CFP, 2019.

1. Educação especial. 2. Docentes de educação básica. 3. Educandos autistas. 4. Representações sociais - docentes. I. Cunha, Ane Cristine Hermínio. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

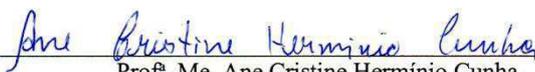
JOÃO PAULO DA SILVA BARBOSA

**ENTRE A COMPREENSÃO E A AÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORAS SOBRE EDUCANDOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aprovado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 18/06/19.

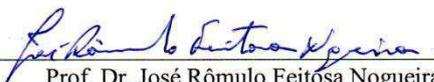
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Me. Ane Cristine Hermínio Cunha,
(UAE/CFP/UFCG – Orientadora)



Prof.^a. Dr.^a. Viviane Guidotti Machado
(UAE/CFP/UFCG – Examinadora 1)



Prof. Dr. José Rômulo Feitosa Nogueira
(UAE/CFP/UFCG – Examinador 2)

Prof.^a. Dr.^a Nozângela Maria Rolim Dantas
(UAE/CFP/UFCG – Suplente)

A Deus, que me concedeu o dom da vida e que me encoraja a lutar por meus sonhos e a superar cada obstáculo com fé e esperança. Aos meus pais Luciclene e João, razões da minha existência e de todas as minhas lutas e vitórias.

Dedico!

AGRADECIMENTOS

Para construção deste trabalho contei com o apoio de algumas pessoas a quem não poderia deixar de agradecer.

Em primeiro lugar agradeço a Deus, meu Mestre e Senhor, por ter me permitido vivenciar grandes vitórias, dando-me força e perseverança em cada momento de tribulação. A Ti, Soberano Deus, externo minha gratidão pelo amor que tens por mim, pelas bênçãos que são derramadas cotidianamente na minha vida e por ter me colocado no seio de uma família agraciada.

À minha mãe Luciclene, exemplo de mulher, de mãe, de amiga e de ser humano. Minha musa inspiradora que sempre me acolheu com todas as minhas imperfeições, acreditando fielmente em mim, motivando-me a enfrentar quaisquer obstáculos mesmo parecendo intransponíveis, esteve sempre ao meu lado dando-me o auxílio necessário. Obrigado por todo amor, cuidado, proteção e respeito que tens por mim. Ao meu pai João, exemplo de homem forte que luta por seus sonhos. Obrigado por todo auxílio que prestou durante esses anos, acreditando em mim e confiando-me responsabilidades, contribuindo para meu crescimento pessoal e profissional. Aos meus heróis, meus sinceros sentimentos de gratidão por lutarem por mim e comigo, enfrentando cada obstáculo e dificuldade e comemorando as conquistas alcançadas.

À minha Irmã Luana, por toda demonstração de carinho e afeto. Uma irmã companheira que sempre se dispôs a me ajudar, se mostrando presente em cada momento. Sou grato também por me presentear com sobrinhos maravilhosos Lauanny e João Miguel, meus anjinhos, que sempre ao voltar para casa me acolhem com muito amor e alegria. Nesse mesmo lar, agradeço ao meu cunhado Cleidimar, que durante todos esses anos esteve disposto a me ajudar sempre que necessário.

Às minhas tias, à minha vó Maura e aos amigos da família, obrigado por toda ajuda financeira, alimentícia e pelas orações. Cada um de vocês contribuiu de modo significativo para a construção desse sonho e com certeza estarão marcados na minha história.

Aos colegas de turma, com vocês aprendi a ser humano, a respeitar o outro, a vê-lo como uma extensão de mim, compreendendo a sua importância para a minha construção social e moral. Com vocês aprendi a sonhar com um mundo melhor, a lutar pelos ideais que acredito. Levarei para sempre cada momento de construção de conhecimentos, debates, apresentações, conversas e discussões.

Alguns se tornaram mais que colegas de turma, se transformaram em amigos, a vocês de modo especial quero agradecer por todos os momentos vivenciados juntos, por estarem dispostos a escutar minhas angustias, dúvidas e incertezas, a me incentivar a permanecer no caminho quando pensava estar tudo perdido. A vocês, Willyan, Kamila, Elana, Daniela, Anderson, Manoela, Heloísa e Karine, sou grato pela amizade e companheirismo.

Além disso, durante esses anos, amizades foram construídas no espaço extra sala de aula, conversas e discussões que contribuíram para minha formação. São muitas pessoas e para não cometer o erro de não citar alguém, agradeço a todos e saibam que levarei no meu coração cada um de vocês. De um modo bem especial, quero agradecer às amigas da Cantina Universitária, Erivânia, Mariana e Lú, obrigado pelas conversas e risadas que tiravam de mim nos meus dias mais estressantes. Agradeço a minha amiga de infância, Paloma, que sempre me recebeu com muita alegria e entusiasmo, ouvindo minhas histórias acadêmicas e me estimulando a permanecer nesta pesquisa direcionada ao autismo.

Não poderia deixar de mencionar minha segunda família (Nova Alcateia), meus companheiros e companheiras de aluguel, Danilo, Gutierrez, Heverton, Fernando, Kamila, Willyan, Graciele, Andressa, Bruno e Alison, obrigado por vivenciarem comigo grandes momentos.

Aos meus professores de curso, em que tive a oportunidade de construir trabalhos, desenvolver pesquisa, extensão e monitoria, elementos que foram de grande relevância para o aprimoramento da minha formação.

À minha orientadora Ane Cristine, por me conduzir com sabedoria nessa jornada tão importante. Graças a todo incentivo que me destes durante este processo de construção de conhecimento que posso celebrar este marco na minha vida.

Aos professores participantes, que aceitarem o convite de fazer parte desta pesquisa.

À banca examinadora pela disponibilidade de fazer parte deste estudo, trazendo contribuições enriquecedoras, qualificando de modo significativo o meu processo de formação profissional.

Obrigado a todos que fizeram parte dessa conquista tornando esse sonho possível. Essa vitória não é minha, é nossa!

“O aluno aprende. O aluno com o transtorno do espectro autista aprende. [...] A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendiz com autismo.”

(Eugênio Cunha)

RESUMO

Pretendemos, neste estudo, analisar as representações sociais de docentes da Educação Básica sobre os educandos com Transtorno do Espectro Autista, investigando se estas representações refletem no processo educacional destes discentes. Para isto, sistematizamos como objetivo geral: analisar as representações sociais que professoras da Educação Básica possuem sobre os educandos com Transtorno do Espectro Autista. Para o desenvolvimento desta pesquisa realizamos um estudo bibliográfico à luz de teóricos como Lemos (2016), Moreira (2011), Serra (2006), Fernandes (2003), Abric (2000) e Sá (1996), além de outros autores que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho. No que concerne ao percurso metodológico, realizamos uma pesquisa de campo, descritiva e qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação sistemática. Nesta lógica, desenvolvemos a análise dos dados, seguindo o princípio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), adotando como teoria para análise a Teoria das Representações Sociais. Constatamos, por meio das análises dos dados, que partes das professoras representam o discente com autismo enquanto indivíduo que possui uma deficiência ou doença. Portanto, percebemos que essa dificuldade em definir o autismo ressalta a complexidade no processo de ancoragem desse transtorno para um contexto mais familiar, não havendo uma ancoragem comum entre as professoras. Descrevem também a necessidade de acolher esta criança, de dar-lhe atenção e respeitar a sua individualidade. Contudo, evidenciamos que as docentes relacionam características de outros transtornos ou deficiências com o autismo e, apenas observam as características que estão presentes nos seus alunos, não mencionam nenhuma outra que estes sujeitos não apresentam, mas que também fazem parte em pessoas que se encontram no espectro. Sendo, assim, todas as docentes afirmam que durante a graduação não houve nenhuma disciplina com discussões direcionadas à Educação Inclusiva, e que esta ausência gerou lacunas no processo de formação. Além disso, as docentes representam o processo de ensino-aprendizagem dos discentes com autismo dando foco maior ao transtorno do que à capacidade do sujeito aprendiz.

Palavras-chave: Representações sociais. Professoras. Educandos autistas.

ABSTRACT

In this study, we intend to analyze the teachers' social representations in basic education about students with an autism spectrum disorder, investigating whether these representations reflect in the educational process of these students. Thereunto, we systematized as a general objective: to analyze the social representations that teachers of basic education have about students with an autism spectrum disorder. To the development of this research, we conducted a bibliographical study supported by authors such as Lemos (2016), Moreira (2011), Serra (2006), Fernandes (2003), Abric (2000) e Sá (1996), and other authors who contributed to the enrichment of this work. Regarding the methodological way, we carried out field research, descriptive and qualitative, using as data collection instruments the semi-structured interview and systematic observation. In this perspective, we developed data analysis, following the principle of content analysis proposed by Bardin (1977), adopting the social representations theory to analysis it. We verified, through the analysis of the data, that parts of the teachers represent the student with autism as an individual who has a disability or disease. Therefore, we perceive that this difficulty in defining autism emphasizes the complexity in the process of anchoring this disorder to a more familiar context, with no common anchorage among the teachers. They also describe the need to receive this child, to pay attention and to respect their individuality. However, we evidenced that the educator relates characteristics of other disorders or deficiencies with autism and, only observe the characteristics that are present in their students, do not mention any other that these subjects do not present, but they are also part of people who are in the spectrum. Thereby, all educators affirm that during graduation there was no discipline with discussions directed to inclusive education and that this absence generated gaps in the formation process. Moreover, the educators represent the teaching-learning process of students with autism giving greater focus to the disorder than to the learner's ability.

Keywords: Social representations. Teachers. Autistic students.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- AMA - Associação de Amigos Autistas
- CFP - Centro de Formação de Professores
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- DSM-V- Manual Estatístico de Transtornos Mentais
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PB - Paraíba
- TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TEA - Transtorno do Espectro Autista
- TRS - Teoria das Representações Sociais
- UAE - Unidade Acadêmica de Educação
- UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Representação Social das professoras sobre educandos com TEA.....	38
Quadro 2	-	Características das pessoas com TEA.....	42
Quadro 3	-	Comportamento manifestado frente aos discentes com TEA.....	43
Quadro 4	-	Processo de ensino-aprendizagem.....	46
Quadro 5	-	Elaboração das práticas pedagógicas.....	50

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA ...	15
2.1 Causas, características e tratamento do TEA	18
2.2 Inclusão da pessoa com autismo na escola regular	21
3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	27
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	33
4.1 Tipos de pesquisa	33
4.2 Instrumentos de coleta de dados	34
4.3 Procedimento de coleta e análises dos dados	35
4.5 Locus e população da pesquisa	36
5 ANÁLISE DOS DADOS	37
5.1 Representação Social das professoras sobre educandos com TEA	37
5.2 Características da pessoa com TEA	41
5.3 Comportamento manifestado frente aos discentes com TEA	43
5.4 Processo de ensino-aprendizagem	46
5.5 Elaboração das práticas pedagógicas	49
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE A – Roteiro para observação	60
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestruturada	61
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	62

1 INTRODUÇÃO

O autismo é um assunto emergente, tornando-se uma temática atrativa para pesquisadores e que vem tomando visibilidade na contemporaneidade. Tornou-se bastante abordado nas capacitações das escolas devido ao espaço que educandos com autismo estão ocupando na sala de aula regular, ao aumento de casos diagnosticados, ao debate sobre inclusão, entre outros fatores. Nesta lógica, o contexto histórico deste transtorno é marcado por evoluções significativas que partem da culpabilização da família, sua caracterização enquanto doença, percorrendo um longo caminho de estigmas e percepções estagnadas sobre o desenvolvimento das potencialidades destas pessoas, até chegarmos aos dias atuais caracterizando-o como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Por isso, estudar as representações do TEA à luz da Teoria das Representações Sociais permite-nos investigar os discursos e as ideias construídas neste contexto. Direcionar o estudo das representações sociais ao espaço escolar nos fornece elementos para compreender algumas práticas que se fazem presentes nessa instituição, bem como analisar as suas influências no desenvolvimento das práticas pedagógicas, práticas essas que podem incluir ou proporcionar a exclusão dos discentes no processo de ensino-aprendizagem.

Delineamos como a teoria de análise desta pesquisa as representações sociais, sendo ao mesmo tempo influenciadoras e influenciadas pelo comportamento dos sujeitos que constituem a sociedade e pelo modo como interpretam seu universo.

Assim, estudar o autismo a partir da Teoria das Representações Sociais nos direciona a questionamentos sobre meios de fomentação para a inclusão desses sujeitos na sala de aula regular, refletindo sobre subsídios necessários para a elaboração de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos educandos autistas. Nos referimos às representações sociais que são construídas nos diversos meios sociais e que chegam até a sala de aula influenciando na elaboração e no desenvolvimento da mediação pedagógica das professoras.

A motivação para a presente pesquisa, que tem como tema “As representações sociais das docentes acerca de discentes autistas”, surgiu a partir do quarto período do Curso de Pedagogia, ao cursar a disciplina Educação Inclusiva. O tema inclusão instigou em mim vários questionamentos, motivando-me a buscar possíveis respostas para as dúvidas e questões que se originaram nesse percurso. Entre muitos assuntos ministrados na disciplina, o processo de inclusão de alunos com TEA chamou-me bastante a atenção. Com isso, iniciei o processo da pesquisa e busca.

Nesse processo de busca participei de uma palestra ministrada por uma psicopedagoga, na cidade de Cajazeiras-PB. Durante sua apresentação, a profissional afirmou que “as crianças que possuem o TEA não aprendem”. Essa afirmação deixou-me bastante assustado, porém, no momento não consegui argumentar por não possuir domínio nem propriedade teórica para discutir sobre o tema. Contudo, compreendo que o processo de aprendizagem faz parte da natureza do homem, e isso inclui de modo direto as pessoas com autismo. Além disso, é relevante descrever que o público que constituía aquele lugar era formado por professores, mães de autistas e discentes em processo de formação. A aceitação da afirmação por parte das mães e dos professores gerou em mim uma preocupação que se constitui como questão central desta pesquisa. Deste modo, a sistematizamos da seguinte forma: quais as representações sociais que professoras da Educação Básica possuem sobre educandos com Transtorno do Espectro Autista e como estas representações refletem no processo educacional destes discentes?

Ao analisar a fala da psicopedagoga percebemos o fortalecimento da ideia de limitação do desenvolvimento de pessoas com autismo, ideia esta que vem sendo propagada de forma negligente e errônea por profissionais que deveriam ter conhecimento, propriedade e domínio sobre do assunto.

Ao participarmos de programas oferecidos pela UFCG como o programa de monitoria, passamos a discutir tal temática com frequência. Nessas discussões, começamos a observar o quão forte a ideia de limitação dos sujeitos com TEA está presente na sociedade, seja em discentes em processo de formação inicial, como também em profissionais atuantes.

Mediante esses elementos citados, passamos a compreender a relevância desta pesquisa para nosso processo de formação humana e profissional, pondo como caminho para construção, desconstrução e ressignificação de conhecimentos e saberes. Buscando, desse modo, refletir acerca das práticas inclusivas que desenvolveremos no exercício da profissão, compreendendo o ensino-aprendizagem como um processo que deverá ser adequado às necessidades dos alunos com autismo, entendendo a heterogeneidade que constitui a sala de aula. Além disso, esta inquietação nos levou a desenvolver um olhar crítico voltado à prática docente, prática esta que poderá potencializar o desenvolvimento do aluno com TEA, mas também segregá-lo e levá-lo ao desestímulo escolar.

Face ao exposto, elaboramos como objetivo geral: analisar as representações sociais que professoras da Educação Básica possuem sobre educandos com Transtorno do Espectro Autista.

No que concerne aos objetivos específicos, sistematizamos da seguinte forma: identificar os conhecimentos das docentes sobre as características da pessoa com autismo; verificar se as representações sociais influenciam no processo de ensino-aprendizagem dos discentes com autismo; compreender como as professoras da Educação Básica constroem as práticas pedagógicas para educandos autistas.

No que se refere ao aporte teórico utilizado para a realização desta pesquisa, nos apoiamos em estudos desenvolvidos por Lemos (2016), Moreira (2011), Serra (2006), Fernandes (2003), Abric (2000) e Sá (1996), além de outros autores que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Para melhor compreensão das ideias propostas, dividimos este trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, abordamos os elementos que envolvem o Transtorno do Espectro Autista, realizando um recorte dos principais marcos históricos que envolvem o processo evolutivo do TEA, tanto das descobertas científicas quanto das compreensões acerca desse transtorno, descrevendo as principais teorias que contribuíram para a ampliação dos conhecimentos sobre esta temática. Neste mesmo capítulo apresentamos as conquistas no processo de inclusão dos sujeitos com autismo na rede regular de ensino, expondo os marcos legais que vêm contribuindo para esse processo.

Adiante, no segundo capítulo, apresentamos a Teoria das Representações Sociais, trazendo conceitos e definições para uma melhor compreensão e análise do que propomos neste estudo.

Nesta lógica, no terceiro capítulo abordamos o percurso e os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, descrevendo os tipos de pesquisas, os instrumentos de coletas de dados, o *locus* da pesquisa e a técnica de análise dos dados. Optamos por traçar esse caminho a partir da pesquisa de campo, descritiva e qualitativa, tendo como instrumentos para a coleta de dados a observação sistemática e a entrevista semiestruturada, e, para tratamento dos dados, a análise de conteúdo.

No quarto capítulo, realizamos a análise e tratamento dos dados coletados, confrontando-os com as teorias estudadas.

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

O termo autismo foi criado em 1911 pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, que buscava caracterizar e descrever os sintomas de sujeitos com esquizofrenia, estudando os elementos que influenciavam a perda da relação com a realidade, tendo como consequência o isolamento social (LIRA, 2004). Analisando etimologicamente o vocábulo autismo, Moreira (2011) constatou que esta palavra é de origem grega: “autos” significa eu/próprio e “ismo” refere-se a um estado. Assim, podemos compreendê-la como um estado em que o sujeito se encontra consigo mesmo, no seu próprio mundo.

Em 1943, Leo Kanner, um psiquiatra americano, que estudou o comportamento de um grupo de crianças autistas, foi o primeiro estudioso a identificá-lo e conceituá-lo como síndrome de autismo infantil precoce, compreendendo-a como um distúrbio que se caracteriza mediante três aspectos: isolamento social, imutabilidade e comportamentos estereotipados, apresentando tais características por volta dos 2 ou 3 primeiros anos de vida (MOREIRA, 2011).

Kanner inquietou-se com a forma de comportamento de 11 crianças durante as consultas realizadas na clínica em que era diretor, nos Estados Unidos. Esses sujeitos, mesmo com aparência física normal e expressão facial inteligente, apresentavam estereotípias gestuais, forte resistência a mudanças e apego a rotina, dificuldades e atraso na aquisição da linguagem ou incapacidade de usá-la como instrumento de comunicação e socialização, além da dificuldade em se relacionar com outros sujeitos (SANTOS, 2009).

Um ano posterior aos estudos de Kanner, o pediatra austríaco Hans Asperger também desenvolveu em suas pesquisas o conceito de um distúrbio que denominou psicopatia autística, caracterizada por severos transtornos no processo de socialização, domínio da fala, desenvolvimento retardado de habilidades motoras, além de perceber que essas e outras características tinham grande incidência em sujeitos do sexo masculino. “O autor utilizou a descrição de alguns casos clínicos, caracterizando a história familiar, aspectos físicos e comportamentais, desempenho nos testes de inteligência, além de enfatizar a preocupação com a abordagem educacional destes indivíduos” (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008, p. 296).

Ambos estudos ganharam notoriedade no âmbito científico, existindo também aspectos em comum, pois todas as crianças pesquisadas apresentavam dificuldades na dimensão social e afetiva. Porém, Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008, p. 298), descrevem que:

O quadro de síndrome de Asperger apresenta validade nosológica incerta, caracterizada por perturbação qualitativa nas áreas de interação social e interesses. Esse distúrbio distingue-se do Autismo Infantil pelo fato de que não se verifica retardo ou alteração significativa da linguagem, bem como do desenvolvimento cognitivo.

Na década de 60, a psiquiatra inglesa Lorna Wing descreveu a tríade de sintomas do autismo: alterações na socialização, comunicação/linguagem e padrão de comportamento alterado. Porém, considerava que os sintomas apresentados são variados de acordo com o grau e nível do autismo que se estende do leve ao severo (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

De modo mais didático, podemos dividir a contexto histórico do autismo em três períodos. Assim, utilizaremos o recorte histórico construído por Moreira (2011), que em seu trabalho descreve da seguinte forma: o primeiro período ocorreu nos anos 1943-1963, em que as causas do autismo se direcionavam a origens psicogênicas (Teoria Psicogênicas). Nessa teoria há a culpabilização ao comportamento afetivo da família com as crianças, mais especificamente na relação entre mãe e filho. Ou seja, a causa do autismo teria origem na falta de afetividade na relação da mãe com seu filho, usando a expressão “mãe geladeira”.

Além disso, acreditava-se que sua origem estava relacionada a ausência de estímulos que contribuíssem para o desenvolvimento dos sujeitos autistas. Desse modo, esta teoria afirmava que a origem do autismo estava relacionada a traumas (separação dos pais, nascimento de um irmão), associando esse transtorno a uma doença da emoção e do afeto.

O segundo período compreende os anos de 1963-1983, caracterizado pela Teoria Biológica que considerava que o autismo era constituído por alterações orgânicas no cérebro e atrasos cognitivos, fortalecendo essa hipótese a partir do número de casos de epilepsia que um terço dos adolescentes autistas apresentam.

Além disso, análises clínicas de sujeitos com TEA demonstram que várias áreas cerebrais são afetadas, por exemplo: o córtex, cerebelo e as zonas do cérebro no sistema límbico, afetando a linguagem, o processamento simbólico e as informações que se originam dos sentidos. Portanto, de acordo com essa teoria, o comportamento da criança autista pode ser controlado a partir do condicionamento operante, considerando a forte alteração cognitiva. Assim, procura-se uma intervenção mais empírica buscando a modificação da conduta dos sujeitos.

O terceiro período estende-se por volta das décadas 60 e 80 até a contemporaneidade, caracterizando a Teoria Psicológica que considera os fatores genéticos e psicossociais.

Neste sentido, é preciso compreendamos como ocorreu o processo de evolução da Teoria Psicológica, para que possamos entender de modo conciso os conceitos válidos na atualidade. Diante disso, é relevante ressaltarmos que, a partir da literatura estudada para a construção dessa pesquisa, observamos que os estudos em relação ao autismo estão em constante evolução. Considerando o não conhecimento de uma causa ou de causas exatas que sejam geradoras desse transtorno, o que existe atualmente são apenas hipóteses. Portanto, novas teorias podem surgir durante esse processo de busca.

Ainda refletindo acerca da abordagem histórica de Moreira (2011), os primeiros estudos que conceituaram a Teoria Psicológica surgiram a partir das pesquisas de Rimland, em 1964. Esta vertente sugere que os sujeitos com TEA possuem grandes dificuldades no processo de associação dos estímulos recebidos com a memória resultante de vivências passadas. Porém, por volta da década de 70, estudiosos como Hermelin e O'Connor aprofundaram as investigações iniciadas por Rimland.

Diante dos estudos realizados, compreenderam que os autistas recebem as informações verbais sem realizar uma análise e sem compreender e/ou atribuir um significado, não consolidando o processo de memorização. Em pesquisas posteriores, evidenciaram que os autistas não constituem “representação mental interior”, ou seja, incapacidade de reconhecer e relacionar informações ou dados se não forem representados de modo igual a primeira vez que lhes foram observados.

Nesse contexto histórico surge a Teoria da Mente por volta de década de 80, tendo como representantes Uta Frith, Alan Leslie e Simon Baron Cohen. Estes estudiosos, segundo Veloso (2011, p. 30):

[...] atribuíram a dificuldade de relacionamento ao prejuízo na compreensão do ponto de vista do outro, na mentalização, na impossibilidade de formar uma metarrepresentação da realidade. O indivíduo apresenta um distúrbio de interação social, diferentemente da incapacidade de percepção para qualquer situação, não consegue atribuir estados mentais aos outros, e é incapaz de interpretar o comportamento alheio (VELOSO, 2011, p. 30).

Ou seja, os sujeitos com TEA, segundo a Teoria da Mente, possuem dificuldade em partilhar os pensamentos com os demais sujeitos e isso reflete no processo de comunicação e socialização, além de, também, nas funções imaginativas, interferindo nas relações interpessoais e no desenvolvimento da empatia e alteridade.

Só após essa trajetória o autismo passou a ser caracterizado como um transtorno e não mais como uma psicose ou esquizofrenia, que afeta o comportamento humano nas dimensões afetiva, motora, cognitiva e social.

Portanto, a partir dos fatos expostos, compreendemos que o contexto histórico do autismo é constituído por diversas variações que possibilitaram a evolução e compreensão desse transtorno no desenvolvimento humano. Nesse espaço de tempo o autismo foi caracterizado como um elemento de ordem patológica, como a psicose e a esquizofrenia, para que depois de muitos estudos realizados por vários pesquisadores tivéssemos a compreensão contemporânea, o que nos possibilita a reformulação e criação de novos conceitos. Nesse sentido, Onzi e Gomes (2015, p. 189) nos afirma que:

O TEA é considerado um transtorno que vai além da sua complexidade, distante de ser definido com exatidão, pois não existem meios pelos quais se possa testá-lo, muito menos medi-lo. Em outras palavras, as pesquisas realizadas atualmente estão distantes no sentido de apresentarem a “cura” para o autismo, acompanhando o indivíduo por todo seu ciclo vital.

Mediante a apresentação do contexto histórico percorrido para caracterizarmos o autismo, discutiremos, no tópico que segue, as possíveis causas, hipóteses, características e tratamento que constituem este transtorno no desenvolvimento humano, pois acreditamos que só a partir de uma compreensão concreta acerca do TEA conseguiremos desconstruir a ideia de limitação e incapacidade no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

2.1 Causas, características e tratamento do TEA

As causas do autismo ainda são desconhecidas e motiva vários pesquisadores da área a buscarem respostas para as inúmeras dúvidas que surgem constantemente. O que temos atualmente são algumas hipóteses, por exemplo: problemas relacionados ao período de gestação ou do momento do parto (MELLO, 2007); alterações que comprometem a comunicação entre determinadas áreas do cérebro (GARCIA; MOSQUERA, 2011); ao diabetes, o qual mães obesas (e diabéticas), antes do período gestacional ou que desenvolvessem o diabetes durante a gestação, teriam a probabilidade duas vezes maior de terem filho autista (MARQUES *et al.*, 2018), entre outras.

Além disso, algumas hipóteses já foram descartadas e atualmente encontram-se no bloco dos mitos acerca do autismo, por exemplo: traumas da infância gerados a partir da relação entre mãe e filho e das vacinas. Dessa forma, as pesquisas atuais consideram que tantos fatores genéticos quanto estímulos sociais estão relacionados ao surgimento do autismo.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014, p. 53):

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

Diante disso, podemos compreender o motivo pelo qual existem variações entre as manifestações de acordo com o grau/nível e a idade cronológica, por isso a utilização do termo espectro.

As características podem ser observadas desde os primeiros anos de vida da criança (12 a 24 meses), dependendo do nível e da intensidade como os sinais se apresentam, ou a partir de um contato com o meio social. Segundo o DSM-V (2014, p. 50), O TEA se apresenta mediante uma tríade caracterizada pela dificuldade no processo de (1) socialização, (2) comunicação e (3) comportamento, manifestando-se da seguinte forma:

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

Nessa perspectiva, faz-se necessário apresentarmos algumas características desse transtorno. Entre elas, as mais comuns são: gestos estereotipados por meio de movimentos repetitivos; muito tempo olhando para certas partes do corpo, por exemplo, para as mãos, morder-se ou puxar os próprios cabelos, ecolalia imediata ou tardia, retardo ou ausência no

desenvolvimento da fala, apego a rotina e resistência a mudanças, dificuldade em desenvolver empatia, interesse obsessivo em determinado assunto, retardo cognitivo ou inteligência acima da média, criança excessivamente sonolenta ou que chora sem consolo durante muito tempo, dificuldade de comunicação por gestos e ausência de contato ocular. Alguns casos apresentam epilepsia com frequência nos primeiros anos de vida ou na adolescência (MELLO, 2007). Estas são algumas possíveis características que pessoas no espectro apresentam, podendo haver variações do grau leve ao severo, e que, além dessas, existem outras que oportunizam um diagnóstico efetivo.

Em relação aos graus, o DSM-V organiza da seguinte forma: nível 3 (severo), “exigindo apoio muito substancial” – dificuldade grave no desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, respondendo minimamente a estímulos sociais de parte de outros sujeitos com extrema inflexibilidade ao comportamento e com grandes dificuldades lidar com mudanças. Nível 2 (moderado), “exigindo apoio substancial” – constitui-se de modo semelhante ao nível apresentado anteriormente, porém reagem de modo menos intenso e há dificuldade em estabelecer comunicação e mudança de foco ou das ações. Nível 1 (leve), “exigindo apoio” – a ausência de apoio dificultará o desenvolvimento de interações sociais, conseguirá falar frase completas, mas apresentará dificuldades na conversação, também tendo dificuldades em fazer amizade, e a organização e o planejamento dificultam a independência.

De acordo com a Associação de Amigos Autistas – AMA (MELLO, 2007), o diagnóstico se dá a partir da avaliação do quadro clínico por meio da observação do comportamento e mediante a ausência de exames precisos que identifiquem o transtorno. Além da observação, é realizada uma entrevista com os responsáveis da criança.

No que se refere a identificação do autismo a partir de exames laboratoriais, ainda não existem meios com 100% de precisão. Porém, com o crescimento de pesquisas e estudos acerca do autismo, pesquisadores elaboraram exames com aproximadamente 90% de precisão e que detectam o TEA, analisando substâncias que são produzidas no metabolismo, a partir da amostra sanguínea (HOWSMON et al., 2018). Atualmente, o diagnóstico do autismo ocorre mediante avaliações clínicas, os profissionais avaliam o padrão de comportamento dos sujeitos e também realizam entrevistas com pais e cuidadores (BRITO; FERNANDES; AMORA, 2019).

A AMA (MELO, 2007) alerta que quanto precoce o diagnóstico, mais possibilidades terão de iniciar uma intervenção especializada e significativa no desenvolvimento destes sujeitos. Em relação ao tratamento, este é realizado por uma equipe multidisciplinar

englobando médicos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos e pedagogos, desenvolvendo terapias ocupacionais, educacionais e familiares.

Um outro fator que pode contribuir para o tratamento está ligado à nutrição. Sendo assim, Marques (2013, p. 26) afirma:

Faz-se necessária maior divulgação à população sobre a nutrição clínica funcional, a fim de que políticas públicas sejam criadas no sentido de um maior consumo de alimentos naturais (frutas, hortaliças, leguminosas), rotação entre cereais com e sem glúten, rotação entre laticínios e outras fontes nutricionalmente equivalentes, em detrimento dos alimentos industrializados.

No tópico que segue apresentaremos como vem ocorrendo o processo de inclusão de alunos com TEA no âmbito escolar, bem como as políticas de inclusão que asseguram o ingresso e a permanência destes alunos nas instituições educacionais no ensino regular.

2.2 Inclusão da pessoa com autismo na escola regular

A inclusão escolar é um processo caracterizado por diversas dificuldades e problemas que se estendem desde a criação das políticas afirmativas até a efetivação e execução. Estamos nos referindo à inclusão em um contexto macro, e não apenas de pessoas com deficiência e transtorno no desenvolvimento, bem como às minorias políticas: os negros, pobres, indígenas, mulheres, entre outras. Compreendemos a inclusão não apenas como um ato marcado pelo ingresso destes sujeitos ao espaço escolar. Caso limite-se a isso, o aluno não estará incluso, mas sim integrado em um ambiente, tendo que buscar, de modo doloroso, uma adaptação ao lugar. Nesse sentido, Serra (2006, p. 32) nos afirma que “A integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto que a inclusão implica o redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outros.”

Deste modo, compreendemos que a inclusão é constituída a partir do sentimento de pertencimento, quando a instituição educacional garante a valorização de cultura de cada educando, do seu modo de vida, considerando suas peculiaridades e necessidades, oportunizando conviver com a diversidade e desenvolver o respeito a partir da diferença do outro, buscando a adaptação de todo contexto às necessidades específicas de cada discente, e

não impor uma adaptação dos indivíduos ao ambiente, descartando suas singularidades. Portanto, é preciso garantir a igualdade de direitos e o respeito à diferença.

A partir dessa conceituação do que compreendemos por inclusão em um contexto macro, nos delimitaremos ao processo de inclusão de pessoas com autismo no âmbito escolar.

O número de pessoas diagnosticadas com autismo cresceu significativamente nos últimos anos. De acordo com Organização das Nações Unidas – ONU (2016), “cerca de 1% da população mundial – uma em cada 68 crianças – apresenta algum Transtorno do Espectro Autista, e a ocorrência da condição neurológica tem aumentando”. Apesar de um elevado número de casos, observamos que a sociedade ainda se encontra despreparada no que se refere ao nível de informação sobre o autismo. Assim, nos remeteremos à escola, refletindo como esta instituição vem se manifestando em torno desta problemática.

No que se refere ao ingresso desses educandos nas instituições de ensino, “dados do censo escolar do Ministério da Educação, por exemplo, indicam que, em 2006, havia 2.204 alunos com esse diagnóstico inseridos em escolas regulares; em 2012, esse número aumentou para 25.624” (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013, p. 559).

O processo de inclusão escolar de alunos com TEA na Educação Básica se faz assegurado por políticas afirmativas, sendo uma delas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), ao modo que esta tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Além disso, de acordo com a Constituição Federal de 1988, no seu art. 206, inciso I, estabelece que o Estado tem o dever de garantir “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, complementando, no art. 208, a garantia de um atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 123). Nesse mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, corrobora que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 47).

Por conseguinte, em relação aos autistas, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista Lei nº 12.764/2012, afirma em seu artigo 7º que “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários mínimos” (BRASIL, 2012, p. 2). Também sendo de direito o educando autista estar incluso na sala de aula comum, assistido por um docente de ensino regular, e, em casos de necessidade comprovada, ter assistência de um acompanhante especializado.

Deste modo, a inclusão desses alunos, no entanto, não se restringe ao acesso às instituições, como citamos anteriormente. Faz-se necessário que a escola esteja adaptada de modo que assegurem a permanência dos educandos. Segundo a Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que em seu art. 27º destaca que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida”. A adaptação do sistema educacional não deve ser pensada apenas sob a parte física e estrutural da instituição, mas para, além disso, as práticas pedagógicas, projetos de formação continuada e reformulações curriculares, que são alicerces para a efetivação da prática de inclusão.

Observamos que, apesar do autismo não mais ser caracterizado como uma deficiência e sim como um transtorno global do desenvolvimento humano, as pessoas com TEA têm seus direitos assegurados por leis nos mesmos documentos que sujeitos com deficiências.

É relevante descrevermos que é assegurado por Lei o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE). Mediante a Resolução CNE/CBE, nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelecendo em seu Art. 2º que “O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 1). Ou seja, além da matrícula no ensino regular, os alunos com deficiências, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades deverão estar inclusos no AEE.

Assim, torna-se responsabilidade do Estado assegurar acessibilidade, fornecimento de materiais pedagógicos especializados, capacitação de docentes, coordenadores, gestores e demais funcionários, sala de atendimento especializado e profissionais qualificados. O

ambiente escolar deve estar preparado para acolher alunos das mais diversas necessidades. Ou seja,

Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, p.1).

É possível verificar, na literatura, que muitos professores não sabem lidar com a presença de alunos autistas em sala de aula regular, surgindo o sentimento de insegurança e incapacidade. Segundo Lemos (2016), a maioria dos docentes justificam este sentimento acreditando não estarem preparados para trabalhar com tais alunos. E é exatamente essa concepção que fragmenta o desenvolvimento desses discentes em sala de aula. Assim, ao não aperfeiçoarem sua formação, fortalecem a ideia de limitação e incapacidade que será atribuída aos sujeitos com TEA. Por outro lado, quando o processo de inclusão e o transtorno são bem compreendidos e enfrentados pelos docentes, há grandes chances de provocar avanços significativos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos discentes (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2004 apud LEMOS, 2016).

Nesse sentido, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e a relevância da mediação docente frente a este processo, Libâneo (1998, p. 45) afirma que:

O professor medeia à relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar.

Face ao exposto, compreendemos que a elaboração das políticas de inclusão contribuiu para a ruptura de um paradigma educacional sustentado em um caráter assistencialista, restringindo-se ao cuidado para com os educandos com características atípicas. Por muitos anos esses sujeitos eram vistos sob aspectos clínicos, sendo compreendidos como pessoas que necessitavam de caridade ou assistencialismo, desconsiderando como sujeitos sociais que inclusive têm direito à educação (MAZZOTA, 1996). Assim, as instituições educacionais contribuíram para a exclusão dessas pessoas.

Nesse sentido, podemos observar, a partir das políticas que foram apresentadas anteriormente, que “[...] no Brasil, por diferentes motivos, as iniciativas governamentais

propriamente direcionadas ao acolhimento das pessoas com diagnóstico de autismo desenvolveram-se de maneira tardia” (OLIVEIRA *et al.*, 2017, p 708). Porém, é inegável a contribuição para inserção de alunos autistas em sala regular, não descartando a necessidade de uma avaliação dessas políticas, garantindo o desenvolvimento efetivo do educando com TEA.

Diante disso, Cunha (2016, p. 15) nos assegura que:

O aluno aprende. O aluno com o transtorno do espectro autista aprende. Essas são as primeiras ideias que queremos enfatizar neste pequeno texto. A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo.

Portanto, compreendemos a relevância em reconhecer a capacidade de aprendizagem dos educandos autistas, desconstruindo estereótipos que os caracterizam como sujeitos incapazes de aprender. Kupfer (2001, p. 67) nos leva a refletir que pessoas com autismo “[...] exibem qualidades intactas, ilhas de inteligência, ou seja, são capazes de aprender em maior ou menor grau, dependendo da sua posição singular”.

Bosa (2001, p. 37) defende a ideia de que “Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento, é percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância”.

Compreendemos, também, que mesmo com as políticas que asseguram a inclusão das pessoas com autismo no ambiente escolar, isso ainda não se tornou algo fácil. É relevante salientarmos a diferença entre incluir e integrar, observando que a inclusão não se limita à inserção desse aluno no espaço escolar e/ou na sala de aula regular, mas sim, remete-se ao processo de adaptação. Adaptação esta, no que se refere às estruturas institucionais e modelos de ensino e à não adaptação do aluno a esses elementos, em que não é o discente que deverá se adaptar ao processo de ensino-aprendizagem, mas o docente que deverá procurar estratégias para adaptar este processo às necessidades dos alunos (SERRA, 2006).

Além disso, a formação dos profissionais que desenvolvem ações com esses educandos pode influenciar no processo de inclusão. Ou seja, os desafios do professor na inclusão do discente com TEA estão associados também ao fato deles se sentirem despreparados para atuar em um processo educativo que contemple esses alunos. Muitas vezes, o medo e a insegurança se sustentam em uma formação precária.

O ingresso e a permanência são necessários, mas, para que seja algo realmente positivo, é preciso que o desenvolvimento desses sujeitos seja garantido, obtendo êxito no processo. Não podemos nos limitar à ideia de que apenas a socialização com os demais indivíduos seja o suficiente, pois sabemos da relevância, porém não é suficiente. O Estado e a escola devem oferecer meios e possibilidades para que os alunos autistas possam se desenvolver, tendo como resultado o sucesso escolar, assim como tantos outros, por exemplo, os 488 alunos autistas estão presentes nas universidades (públicas e privadas) do Brasil, dado este apresentado pelo *site* G1 (TENENTE, 2018).

Portanto, torna-se necessário ressaltar que a qualidade do ensino dos educandos com TEA independe unicamente de suas capacidades, mas está intrinsecamente ligado à assistência de suas necessidades e a superação de suas dificuldades, que só são possíveis através de subsídios favoráveis, como as políticas públicas de inclusão, preparação das instituições de ensino e da mediação de docente com profissionais qualificados e competentes que contribuam para o desenvolvimento dos educandos.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) surgiu no final da década de 50, na Escola Francesa de Psicologia Social. Seu marco inicial se deu a partir da tese de doutorado de Serge Moscovici intitulada “La Psychanalyse, son Image et son Public” (1961, 1976), publicada no Brasil com o título “A Representação Social da Psicanálise”. O termo representações sociais foi proposto com o objetivo de redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social, com o propósito explícito de renovar, teórica e metodologicamente, a temática a partir desses fenômenos das representações sociais (SÁ, 1996).

Referente ao estudo da TRS no Brasil, este vem sendo realizado a partir da década de 80. Desde então percebeu-se um crescente número de pesquisas desenvolvidas acerca da temática, atribuindo um valor heurístico a essa teoria, justificando essa atribuição à diversidade de questões que ao longo dos anos vêm sendo investigadas, como também pelo reconhecimento que seu construto tem em diversas disciplinas (CUNHA; EULÁLIO; BRITO, 2004).

Essa teoria também surge como uma crítica aos pressupostos positivistas, em que classifica o saber científico como o único verdadeiro, autêntico, coerente, legitimado socialmente, enquanto que o senso comum, saber que é elaborado a partir das vivências no cotidiano das pessoas, é considerado ilegítimo, desarticulado, uma ilusão, portanto, um saber classificado em uma segunda categoria, sem prestígio social (FERNANDES, 2003).

Neste sentido, Fernandes (2003, p. 81) nos afirma que:

É o saber do senso comum, elaborado pelo homem contemporâneo, que Moscovici (1978) toma como objeto de estudo e desvenda a sua estrutura e os seus processos de construção e utilização na vida cotidiana dos homens nas sociedades atuais. Nesta perspectiva, este autor denomina de Representações Sociais as teorias do senso comum elaborado nessas sociedades.

Fernandes (2003) completa que, a Teoria das Representações Sociais também surge como um instrumento de valorização e legitimação dos saberes populares e do senso comum, a partir do qual esses saberes são construídos e compartilhados de modo coletivo, buscando compreender um determinado contexto de um povo, influenciando diretamente na produção de comportamentos, no modo de agir e pensar, nas formas de interação com o meio social e no ato de atribuir significado a um objeto.

É relevante ressaltarmos que a construção de um conceito para definir a Teoria das Representações Sociais ainda é algo complexo. Muitos autores, como Jodelet, Doise, Vala, Sá, entre outros, não apresentam em seus textos uma conceituação formal e sintética, preferem articular uma discussão que faça preceder uma definição a partir de uma preparação indutiva ao leitor. Essa complexidade surge desde a noção de Representações Sociais propostas por Moscovici, até a sua resistência de apresentar uma definição precisa das representações sociais, acreditando também que essa ação resultaria em uma limitação do seu alcance conceitual (SÁ, 1996).

Porém, com o intuito de apresentar as representações sociais de forma que o leitor possa compreender sua essência, Moscovici faz comentários que não se classificam como definições, mas que possibilitam um direcionamento para que sejam compreendidas. Nessa acepção, Moscovici (1981 apud SÁ, 1996, p. 31) diz:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Nesse contexto, as Representações Sociais podem ser consideradas como um senso comum contemporâneo, que possibilita a construção de conceitos no decorrer da vida dos sujeitos mediante o convívio social com os demais sujeitos, como uma espécie de apreensão de uma determinada realidade, possibilitando uma explicação e compreensão de um contexto social que apresenta elementos comuns entre uma população.

Jodelet (2001, p. 22) apresenta a representação social como sendo “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Neste sentido, os saberes são construídos por sujeitos pensantes, porém, transpassando o pensamento individual, queremos dizer sujeitos que pensam, mas que não pensam sozinhos, pois existem elementos comuns na manifestação de um grupo que pensa da mesma forma sobre um determinado assunto. Nessa perspectiva, Fernandes (2003, p. 84) afirma que:

A representação social, enquanto *ciência sui generis* se constitui como numa forma validada de apreensão da realidade, um modo de conhecimento diferenciado, por exemplo, do mito, da religião e da ciência. Tal diferenciação se estabelece em função de formas de elaboração e de utilização, e não de hierarquia.

A ideia de representação que aqui discutimos não consiste em um modelo de reprodução, como acontece no teatro, em que representar assume um caráter de imitação e reprodução de algo. Por exemplo, uma personagem. A representação que estamos analisando nessa pesquisa assume um caráter transformador, de modificar algo, como um objeto que pode ser material ou social. Por meio dela podemos compreender os fenômenos de uma determinada realidade social, entendendo como se deu a classificação ou nomeação de eventos ou objetos sociais que se fazem presentes em tais comunidades.

Para Moscovici (1976 apud SÁ, 1996, p. 31), a estrutura das representações sociais configura-se em três dimensões, que são elas:

Informação que se refere à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social. O *campo de representação* remete a idéia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto da representação. A *atitude* termina por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social.

Nesse sentido, podemos compreender que a associação desses elementos que formam as dimensões, quando organizados em formas de conteúdo, constituem o campo da representação. Ou seja, as informações, as imagens, os comportamentos e as atitudes formam esse campo, com o que, a partir disso, constrói-se uma representação social.

Portanto, por meio das representações sociais tornamos familiar algo que não era familiar, com a possibilidade de classificarmos e dar nome a novos acontecimentos e ideias, associando esses fenômenos a um conjunto de ideias, valores e teorias que já existem e são aceitas no meio social. Além disso, através dessa teoria é possível compreender fenômenos que muitas vezes passam despercebidos em uma realidade, ocultos, mas que se fazem presentes no contexto histórico-cultural dos indivíduos, influenciando no comportamento, concepção de mundo e na elaboração de ideias (MORAES *et al.* 2014).

Nessa perspectiva, Moscovici (1978 apud MORAES *et al.*, 2014, p. 3) afirma que:

No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (...) elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta (...) é alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado.

No que se refere ao processo de elaboração das representações sociais, este ocorre a partir de dois processos: objetivação e ancoragem. Esses dois processos objetivam “destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo” (MAZZOTI, 1994, p. 63).

A objetivação é processo de corporificação de algo que se encontra abstrato, tornando-o concreto, é a cristalização das ideias dando formas objetivas. Nessa acepção, compreendemos que “a objetivação consiste em uma “operação imaginante e estruturante”, através qual se dá uma forma – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, como que “materializando a palavra” (SÁ, 1996, p. 47).

Enquanto que a ancoragem se refere ao processo pelo qual uma ideia é levada para um contexto familiar, ou seja, as novas informações são inseridas em um conjunto conhecido, incluindo na categoria de imagem comum. “Nesse momento, é dado nome àquilo que não tinha nome, sendo possível imaginá-lo e representá-lo; ocorre a assimilação de imagens dadas pela objetivação, com a sedimentação de um registro simbólico” (MORAES *et al.*, 2014, p. 24).

No que concerne ao propósito das Representações Sociais de tornar o não familiar em algo familiar, Sá (1996, p. 47) diz que:

Uma outra proposição teórica, já implícita na formulação original da teoria, mas admitida por Moscovici como de formalização definitiva posterior à dos processos de objetivação e ancoragem, é a transformação do não-familiar em familiar. A rigor tal proposição constitui o princípio básico a que aqueles processos servem.

Além desses dois processos de elaboração das representações sociais, essa teoria faz uso de dois universos de pensamentos que Moscovici denominou de Universos Consensuais e Universos Reificados.

Os Universos Consensuais configuram-se pela conversação informal. Para os pensamentos formulados na vida cotidiana não existe especialistas ou uma hierarquia de sujeitos pensantes, pois nesse universo todos podem falar e opinar sobre tudo, desde sábios a amadores. Nesse contexto, não se faz necessário ser um especialista para solucionar situações que surgem no dia a dia. Logo, “os Universos Consensuais correspondem às teorias do senso comum, ou seja, às atividades intelectuais formadas pelas práticas de interação social, nas quais são formadas as representações sociais” (CARVALHO; MARQUEZAM, 2003, p. 3).

Por outro lado, os Universos Reificados, diferentemente do anterior, exigem uma formalidade na elaboração de ideias, se caracteriza pela hierarquia do espaço científico, exige um rigor lógico, metodológico e científico, e, assim, cada sujeito assume responsabilidades de acordo com sua especialidade. Desta forma, “nos Universos Reificados, os indivíduos se apresentam com diferentes papéis dentro da sociedade, cuja participação depende de suas qualificações, pois existem informações adequadas para cada ocasião” (CARVALHO; MARQUEZAM, 2003, p. 3).

Face ao exposto, não podemos desconsiderar a relação dos dois universos na construção da nossa realidade social, que é constituída tanto pelos saberes científicos, organizados de forma sistemática, seguindo uma rigorosidade metodológica, quanto pelos saberes do senso comum, construídos de modo empírico, tendo características individuais e coletivas de um grupo de indivíduos em que todos pensam e elaboram opiniões e as compartilham de modo coletivo, é justamente aí que as representações sociais eclodem.

Em relação a função das Representações Sociais, Abric (2000) descreve quatro funções, são elas: função do saber – por meio dela compreendemos a realidade, possibilitando a comunicação, assim, são definidas as referências comuns a um grupo, permitindo trocas sociais, transmissão e difusão de saberes ; função identitária – constrói-se a identidade de um grupo, protegendo sua especificidade e preservando sua imagem e contribuindo para o controle social ; função de orientação – norteiam o comportamento e as práticas sociais, tornando-se um guia para a ação; função justificadora – possibilitar ao sujeito explicar e justificar suas ações no meio social.

Compreendemos que a teoria das representações sociais colaborou de modo significativo para a legitimação e valorização dos saberes do senso comum, colocando-os em uma categoria científica, contribuindo para a valorização do conhecimento popular e propiciando a possibilidade de ser investigado e compreendido.

As representações sociais tratam do conhecimento construído e partilhado entre as pessoas, saberes específicos da realidade social que surgem na vida cotidiana no decorrer das comunicações. Daí surge o seu caráter prático, pois são saberes construídos a partir das vivências de um grupo social, objetivando a resolução de problemas e a compreensão de fenômenos e eventos que se apresentam em um grupo de indivíduos. Deste modo, essa teoria nos permite compreender como se constrói um conjunto de saberes em uma dada realidade, num momento histórico, nas relações interpessoais, nos códigos culturais e, também, a ação dos sujeitos sobre elas (CARVALHO; MARQUEZAM, 2003).

A partir da compreensão da teoria das representações sociais, destaca-se aqui a relevância do uso desta para o desenvolvimento da presente pesquisa. As representações sociais construídas acerca dos sujeitos autistas ao longo dos anos têm refletido de modo intenso na visão que as pessoas têm em relação a esses sujeitos. Essas representações se fazem presentes nos mais diversos contextos sociais, chegando ao nosso espaço de observação que é a instituição escolar.

Portanto, o compartilhamento coletivo dessas representações no âmbito escolar poderá influenciar no processo de desenvolvimento dos educandos autista, contribuindo de modo positivo ou negativo. No que se refere à prática docente, as representações que os professores possuem sobre o autismo influenciam na construção de práticas pedagógicas, na relação professor-aluno, no processo de inclusão desses discentes e na estruturação de um processo de ensino-aprendizagem que atenda às necessidades específicas dos alunos autistas.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Compreendemos a pesquisa como um espaço de produção e ressignificação de conhecimentos e saberes utilizada nos mais diversos âmbitos sociais, em que o pesquisador é movido por inquietações e curiosidades acerca da realidade em que está inserido. Assim, por meio da investigação é oportunizado novas descobertas, proporcionando a compreensão de fatos sociais, políticos, históricos, econômicos, culturais, entre outros, possibilitando, nesse sentido, uma intervenção sobre determinada realidade. Nessa acepção, “[...] a pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 139).

4.1 Tipos de pesquisa

De acordo com o objetivo desta pesquisa, que se constitui em analisar as representações sociais de docentes da educação básica acerca de educando autistas, optamos por utilizar a pesquisa descritiva, pois compreendemos que essa abordagem auxilia no processo de descrição da população investigada sem interferir nos fatos. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 52), “[...] tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos”.

Quanto à fonte de informações, escolhemos a pesquisa de campo por possibilitar um contato direto com o fenômeno estudado. “A pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (GIL, 2002, p. 53). Compreendemos a relevância dessa pesquisa na área educacional por possibilitar a construção de conhecimentos e saberes no próprio campo a ser estudado, podendo surgir, por meio do processo de observação, novas inquietações, interferindo e/ou contribuindo no desenvolvimento da pesquisa. Além disso, a observação e a entrevista podem fomentar esse processo de investigação, podendo haver divergências entre o que foi observado e o que foi relatado, direcionando o pesquisador nesse processo de busca e construção.

No que se refere à abordagem do problema da pesquisa, utilizamos a de natureza qualitativa. Não buscamos utilizar estratégias e técnicas para quantificar dados, mas sim

meios para interpretar e analisar os fenômenos e/ou sujeitos investigados inseridos em determinados contextos. Na abordagem qualitativa, a pesquisa possui o ambiente como fonte direta dos dados.

Deste modo, o pesquisador possui um contato direto com o ambiente e o objeto de estudo investigado. Essa abordagem necessita de um trabalho mais intenso de campo. Já que as questões são analisadas, descritas, compreendidas e interpretadas no meio ao qual se apresentam, preocupando-se mais com o processo do que com o produto (PRODANOV; FREITAS, 2013). Neste sentido, a pesquisa qualitativa nos permite um vasto campo de análise dos dados coletados.

4.2 Instrumentos de coleta de dados

Com relação aos instrumentos de coleta dos dados, utilizamos a observação sistemática e entrevista semiestruturada. Justificamos a escolha desse primeiro instrumento por sua estrutura de planejamento e organização, contribuindo para que o pesquisador saiba “[...] quais os aspectos da comunidade ou do grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 104).

Quanto à entrevista semiestruturada, TRIVIÑOS (1987 apud MANZINI, 2004, p. 3), destaca que:

Tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. [...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Nessa acepção, compreendemos sua relevância por seu caráter de flexibilidade durante a realização da pesquisa, sendo um meio de obter respostas mais detalhadas em que o pesquisador possui mais autonomia para direcionar as questões, podendo reformular perguntas e instigar o entrevistado a aprofundar nas respostas que achar necessário, podendo também ir direcionando ao que deseja obter, além disso, há uma valorização maior da presença do pesquisador.

4.3 Procedimento de coleta e análises dos dados

A coleta dos dados ocorreu de modo processual nas seguintes etapas: primeiro, realizamos uma visita a instituição de ensino, com o intuito de apresentar a proposta ao diretor da escola, para que pudesse ser feito o convite aos colaboradores, alvo desta pesquisa; segundo, nos direcionamos a sala de AEE para conversar com a docente responsável com o objetivo de conhecermos as crianças diagnosticadas com TEA, bem como o processo de desenvolvimento; terceiro, realizamos o convite as docentes e, após ser aceito, as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.(o modelo do TCLE encontra-se nos apêndices). Por fim, aplicamos a observação sistemática e entrevista semiestruturada.

Em relação a observação, esta ocorreu da seguinte forma: no Ensino Fundamental I (1ª ano), foram observadas oito aulas, já no Fundamental II (6ª ano), observamos quatro aulas em cada disciplina (Ciências, Geografia e Matemática). Após o período de observação, realizamos a entrevista semiestruturada, ambas foram norteadas por roteiros que estão anexados nos apêndices deste trabalho.

Todos os dados coletados foram registrados através de um instrumento de gravação de áudio e de um diário de campo. As entrevistas foram transcritas na íntegra, adotando um nome fictício para cada sujeito entrevistado, permanecendo apenas como dados pessoais originais o tempo de serviço de cada docente. Após esse processo, foi realizada a análise dos dados.

No que diz respeito ao procedimento de análise dos dados, fizemos uso da técnica análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977, p. 30),

A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Nessa perspectiva, por ser uma técnica crítica, objetiva, descritiva e sistemática, possibilita uma análise minuciosa dos dados coletados, assim como a compreensão dos fenômenos investigados, tendo como foco a comunicação, compreendendo criticamente os significados presentes nas mensagens produzidas a partir da comunicação, buscando significações implícitas ou não.

Diante disso, adotamos para análise dos dados a Teoria das Representações Sociais. Mazzotti (1994, p. 63-64) nos leva a refletir que:

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação das condutas e práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Assim, a teoria das representações sociais nos permite a análise e compreensão de conceitos que foram construindo a partir de vivências cotidianas, como também o entendimento das condutas assumidas pelos sujeitos. Logo, permitirá uma interpretação com propriedade da realidade investigada.

4.5 Locus e população da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada na cidade de Cajazeiras, no interior da Paraíba. No que se refere à população pesquisada, esta se constitui por quatro docentes da Educação Básica do Ensino Fundamental I e II que lecionam a educandos com TEA. Foram entrevistadas três professoras do Ensino Fundamental II (6º ano), que lecionam as disciplinas de Geografia, Ciências e Matemática, e uma professora do Ensino Fundamental I (1º ano).

5 ANÁLISE DOS DADOS

Com o intuito de respondermos os objetivos propostos nesta pesquisa, construímos quadros a partir do princípio da técnica proposta por Barndin (1977). Mediante a realização da coleta de dados nos foi possível apreender elementos que contemplam o que buscamos investigar. Para a análise dos dados elaboramos quadros, dividindo-os em quatro colunas: categorias, conteúdos, falas e quantidades, este último representado pelo símbolo N°. Para quantificarmos os conteúdos somamos o total de vezes que estão presentes nas falas de cada sujeito entrevistado, bem como agrupamos as palavras que se enquadram no mesmo campo semântico. Além disso, a construção dos quadros ocorreu de acordo com os dados que foram coletados, não havendo um padrão único.

5.1 Representação Social das professoras sobre educandos com TEA

Para analisarmos as Representações Sociais que as professoras da Educação Básica possuem acerca dos educandos com Transtorno do Espectro Autista, é necessário que compreendamos o que são as representações sociais. Jodelet (2001, p. 22) nos apresenta a representação social como sendo “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Ou seja, as representações sociais se constituem enquanto conhecimento elaborado a partir da realidade de um grupo social, sendo ideias, crenças e explicações construídas mediante a coletividade de uma comunidade, mas sem desconsiderar os aspectos individuais de cada sujeito que compõe determinada realidade. Assim, as representações sociais possibilitam a inserção de elementos que até então eram desconhecidos, para o nosso universo, classificando e atribuindo significados aos símbolos.

Para iniciarmos a entrevista realizamos a seguinte questão norteadora: Para você o que é autismo? Ao questionarmos as docentes buscamos analisar as representações sobre os discentes com Transtorno do Espectro Autista sem oferecer nenhum direcionamento. A partir desta indagação conseguimos apreender vários elementos dos discursos que dividimos em três categorias: definição - apresentam falas tentando explicar o que é o TEA; características – destacam os aspectos comportamentais apresentados pelas crianças com TEA; trabalho educativo - enfatizam como as professoras devem atender a criança com autismo em sala de aula regular.

Assim, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 1 - Representação Social das professoras sobre educandos com TEA

CATEGORIAS	CONTEÚDOS	FALAS	Nº
Definição	Doença; Deficiência.	[...] é uma doença que tem que ser tratada, mas que não pode ser discriminada (LUANA, 1 ano de serviço). [...] ser autista é uma das deficiências, né!? Que nós temos onde a criança ela se concentra no mundo próprio dela!? (MARTA, 20 anos de serviço).	3
Características	Agressividade; Dificuldade de concentração; Não verbal; Dificuldades de socialização.	[...] ele tem uma dificuldade em socializar, né!? Em se aproximar tanto da gente quanto dos colegas e [...] são crianças que, dependendo do grau do autismo ou do espectro (eu não sei definir bem direitinho), são mais agressivas e outras são menos agressivas (LÚCIA, 21 anos de serviço). [...] eu tenho uma amiga que o irmão dela é autista e é autismo severo, que ele não fala e tem todas aquelas características do autismo severo (MARIA, 13 anos de serviço).	6
Trabalho educativo	Incluir; Dar atenção; Respeitar a individualidade.	[...] pode ser trabalhado a inclusão onde o aluno pode ser inserido na sala onde se consideram alunos normais que não tem autismo (LUANA, 1 ano de serviço). [...] é uma criança que tem uma necessidade de mais atenção. É uma criança que é de difícil concentração, a gente tem que tá chamando a atenção sempre[...] (LÚCIA, 21 anos de serviço). [...] é uma pessoa que requer mais atenção e respeitar a individualidade dele, né!? Porque ele vive mais no mundo dele e você tem que ter aquele respeito no tempo dele (MARIA, 13 anos de serviço).	4

Fonte: autor (2019).

Ao analisarmos as falas, percebemos que todas as representações dessas professoras sobre o autismo são influenciadas pelos discursos reificados da educação, mas também são construídas na convivência em sala de aula, ou seja, no campo prático. Por universo reificado compreendemos o modo como “[...] se manifestam os saberes e conhecimentos científicos, com objetividade e rigor lógico e metodológico. [...] através das ciências compreendemos o universo reificado” (MORAES et al. 2014, p.10).

Algumas características atribuídas às crianças autistas estão em conformidade com a literatura. Por outro lado, percebemos que a compreensão dessas características está fortemente influenciada pelo cotidiano escolar. Além disso, evidenciamos, nas falas, que estas características estão associadas às crianças que fazem parte do contexto escolar dessas professoras.

Outro aspecto da representação diz respeito à influência da literatura sobre inclusão, que contribui para os discursos sobre a necessidade de acolher esta criança, de dar-lhe atenção e respeitar a individualidade, mesmo que o discurso não se desdobre em exemplos práticos ou que estejam em contradição com outras falas que apresentaremos mais adiante. Diante disto, a representação de que o TEA é uma doença ou uma deficiência, ideia que não se estruturou no universo reificado, está presente no discurso de três das quatro professoras.

Além disso, observamos em alguns discursos que, antes de conceituarem o autismo, os sujeitos entrevistados buscam justificar a ausência de conhecimentos científicos, explicando que a compreensão sobre o autismo se deu por meio da experiência em sala de aula com os educandos autistas. Logo, para descrever o que seria o autismo, as professoras se remetem às características que esses sujeitos apresentam, não de um modo geral, mas sim mediante a realidade em que estão inseridas, construindo definições a partir do que se observa em seus alunos ou dos discursos que ouvem de outros sujeitos que compõem a comunidade. Nesse sentido, obtivemos as seguintes respostas:

Para mim... eu não tenho nenhuma resposta em âmbito científico. O conhecimento que eu tenho (eu já tenho algumas leituras), mas pelo que eu observo nos alunos [...] (LÚCIA, 21 anos de serviço).

[...] tecnicamente eu conheço, assim, do autismo pelas características, né!? Aqueles movimentos [...] (MARIA, 13 anos de serviço).

Deste modo, observamos que estes discursos estão repletos de incertezas, e as entrevistadas compreendem o autismo até o limite em que os alunos com TEA permitem que sejam observados, gerando, assim, dificuldade em caracterizá-los de modo que se aproxime das definições mais gerais presentes na literatura. Podemos perceber que essa dificuldade em definir o autismo ressalta a complexidade no processo de ancoragem desse transtorno para um contexto mais familiar, não havendo uma ancoragem comum entre as professoras. Na ancoragem “[...] é dado nome àquilo que não tinha nome, sendo possível imaginá-lo e representá-lo; ocorre a assimilação de imagens dadas pela objetivação, com a sedimentação de um registro simbólico” (MORAES *et al.*, 2014, p. 24).

Nessa perspectiva, o nível de informações das professoras ocasiona dificuldades em compreender o autismo como um transtorno no desenvolvimento humano que compromete habilidade de comunicação, socialização e interação, ou como descreve o DSM-V (2014, p. 31):

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

Ou seja, as docentes representam o autismo como uma deficiência ou patologia, retrocedendo as compreensões que se tinham há décadas. Assim, podemos compreender que essas ideias, explicações e mitos sobre o autismo surgem a partir da realidade desses sujeitos e dos conhecimentos que foram compartilhados pelos membros da comunidade de que fazem parte.

As representações sociais das docentes, que classificam o autismo como doença ou deficiência, se constituíram a partir do universo consensual em que qualquer membro da comunidade é capaz de formular pensamentos a partir da vivência, no cotidiano, eclodindo, desta forma, as representações sociais. O universo consensual corresponde “às teorias do senso comum, ou seja, às atividades intelectuais formadas pelas práticas de interação social, nas quais são formadas as representações sociais” (CARVALHO; MARQUEZAM, 2003, p. 3).

Constatamos que as professoras possuem um certo nível de conhecimentos científico sobre o autismo, porém, esses conhecimentos não contemplam o TEA em sua amplitude, e, por conseguinte, mesclam esses saberes com os conhecimentos construídos a partir da vivência do cotidiano escolar. Assim, as professoras cruzam os saberes científicos e os saberes práticos.

Assim sendo, é possível evidenciarmos, através das falas, que as docentes partem de pessoas específicas para trazerem o conceito de autismo, seja da vivência em sala de aula ou das experiências em outros espaços, conceito este que não condiz com a literatura, o que nos leva a acreditar que pode refletir de modo direto na ação pedagógica, já que as representações sociais influenciam o comportamento dos sujeitos.

Por isso, é relevante também ressaltarmos que parte das entrevistadas associam a agressividade ao autismo, porém, a literatura não apresenta o comportamento agressivo enquanto uma característica do espectro. Portanto, podemos compreender a agressividade em

duas perspectivas: a primeira, relacionada a sobrecarga de estímulos sensoriais, o que pode afetar o comportamento de pessoas que se encontram no espectro; a segunda, como resposta, por não atingir determinado objetivo, ou seja, uma forma de “birra”.

Porém, consideramos essas ações enquanto característica do comportamento humano e não como algo específico do sujeito autista. Sobre isto, Santos (2009) descreve em seu trabalho que a maioria dos professores que participaram de seus estudos demonstraram desconhecimentos e incertezas sobre a origem do autismo, atribuindo a esses alunos comportamentos agressivos, compreendendo que o agravamento desse comportamento ocorre no decorrer dos anos. “A agressividade também surge, nesse grupo de professoras, como características distintivas entre a psicose e o autismo” (SANTOS, 2009, p.84).

Um outro ponto que está bastante presente na fala das entrevistadas é o fortalecimento da representação em que o sujeito com autismo se encontra no “seu próprio mundo”, distante da sua realidade, como se fizesse parte de um mundo imaginário e não percebesse os fatos que o cerca.

5.2 Características da pessoa com TEA

O segundo quadro remete-se às características das pessoas com TEA. Nessa questão perguntamos às professoras: quais as características de um sujeito com autismo? Ao realizamos esse questionamento, buscamos compreender o que as professoras sabem das principais características que fazem parte do espectro.

Desse modo, ao analisarmos as respostas, evidenciamos que algumas características citadas pelas professoras estão contempladas na literatura pesquisada, porém, direcionam-se a casos específicos, ou seja, apenas observam as características que estão presentes nos alunos, não mencionam nenhuma outra que estes sujeitos não apresentam, mas que também fazem parte em pessoas que se encontram no espectro.

Contudo, demonstram um nível de compreensão sobre o autismo, revelando dificuldades no entendimento do TEA em sua complexidade, como um transtorno que se constitui de elementos peculiares a cada sujeito que se encontra no TEA.

Podemos observar no seguinte quadro:

Quadro 2 - Características das pessoas com TEA

CATEGORIAS	CONTEÚDOS	FALAS	Nº
Aspectos Cognitivos	Falta de concentração; Não raciocina bem; Superdotação; Dificuldades na leitura e na escrita.	Características que eu conheço. Assim, geralmente tem autista é... às vezes ele tem superdotação em determinada área. Digamos assim, afinidade. Às vezes gosta de música, tem o ouvido apurado, né!?! Ou de desenhar... (MARIA, 13 anos de serviço). [...] tem alguns que não têm a concentração legal, como esse outro aluno, que ele não tem o raciocínio bem (LUANA, 1 ano de serviço). [...] a questão de leitura, escrita, né!?! São mais demorados a chegar... um grau que dê para se trabalhar com ele. O autista é muito assim, dá para identificar assim (MARTA, 20 anos de serviço).	5
Aspectos comportamentais	Olhar vazio; Movimentos repetitivos; Agressividade; Reservado; Não interage; Não responde; Sensibilidade auditiva.	Eu vejo assim: alguns movimentos repetitivos, e eu noto que o aluno autista tem um olhar um pouco vago [...] (LÚCIA, 21 anos de serviço). Têm uns que são agressivos, eu já tenho alunos que têm o comportamento diferente, quando não tomam remédio (LUANA, 1 ano de serviço). A criança com autismo é... uma das primeiras características é quando você chama ela e ela não te atende, aí... principalmente o mais grave: ele não atende, mesmo (MARTA, 20 anos de serviço). Aí, tem essa característica também que me chama atenção, que eu acho interessante, mas, por outro lado, ele é bem reservado, não interage... é bem reservado (MARIA, 13 anos de serviço).	11

Fonte: autor (2019).

Entre as diversas características do autismo que podem variar entre os sujeitos estão: gestos estereotipados por meio de movimentos repetitivos, muito tempo olhando para certas partes do corpo, por exemplo, para as mãos, morder-se ou puxar os próprios cabelos, ecolalia imediata ou tardia, retardo ou ausência no desenvolvimento da fala, apego à rotina e resistência à mudanças, dificuldade em desenvolver empatia, interesse obsessivo em determinado assunto, retardo cognitivo ou inteligência acima da média, criança excessivamente sonolenta ou que chora sem consolo durante muito tempo, dificuldade de comunicação por gestos e ausência de contato ocular. Alguns casos apresentam epilepsia com frequência nos primeiros anos de vida ou na adolescência (MELLO, 2007).

Além disso, podemos perceber que as docentes relacionam características de outros transtornos ou deficiências com o autismo. Por exemplo, a “dificuldade na escrita e leitura” e “não raciocina bem” necessariamente não é porque o sujeito possui a TEA que terá seu

raciocínio prejudicado ou déficits na escrita ou leitura. Isso dependerá do grau em que cada pessoa se encontra, pois, como apresentamos em outras partes deste trabalho, por ser caracterizado como espectro poderá haver variações das características entre os sujeitos. Essa assimilação de características poderá ocorrer por comorbidade, ou seja, “a ocorrência concomitante de condições mentais, do neurodesenvolvimento, médicas e físicas. (DSM-V, 2017, p. 40)

Por fim, as professoras tornam a relacionar o autismo à agressividade, como se fosse característico dos sujeitos com TEA o comportamento agressivo, sempre direcionando a casos específicos.

5.3 Comportamento manifestado frente aos discentes com TEA

No quadro abaixo buscamos analisar como as professoras reagiram ao saber que iriam lecionar para alunos com autismo. Ou seja, a partir do nível de conhecimentos que possuíam antes de lecionar a autistas, como se posicionaram diante da inserção de, talvez, um novo objeto à realidade. Para isto, realizamos o seguinte questionamento: qual foi sua reação em relação à presença de um (a) aluno (a) autista em sala de aula?

Quadro 3 – Comportamento manifestado frente aos discentes com TEA

CATEGORIAS	CONTEÚDOS	FALAS	Nº
Reação ao receber alunos com TEA	Tranquilo; Preocupação; Susto; Dúvida com a prática pedagógica.	Foi tranquilo, porque eu já tinha feito o curso sobre Educação Especial. E a minha infância também... Como eu havia falado, eu convivi com autista, o irmão de uma amiga minha. Então, eu conhecia, eu já sabia o que era o autismo. Então, foi muito tranquilo, não teve nenhuma surpresa (MARIA, 13 anos de serviço). [...] O primeiro aluno não sabia fazer nada com ele. Primeiro que eu não sabia que ele era autista. Eu via que ele tinha algum problema, mas a família não tinha um laudo, eu não tinha conhecimento [...] (LÚCIA, 21 anos de serviço). Preocupação! Porque as turmas são superlotadas e você precisa ter um tempinho com eles. [...]trabalhar com autista na sala. (MARTA, 20 anos de serviço).	7

Fonte: autor (2019).

Após a realização desta indagação, conseguimos obter dois pontos que nortearão essa discussão: primeiro, a relação do “susto” e “preocupação”, que são gerados devido à ausência

de formação inicial ou continuada direcionada ao autismo; segundo, a tranquilidade, que é proporcionada mediante a participação de formações.

Contudo, torna-se relevante ressaltarmos que apenas uma docente descreveu que agiu com tranquilidade diante da notícia que iria lecionar a alunos com TEA. Porém, mesmo afirmando sobre esta tranquilidade, no decorrer da entrevista a docente demonstra não ter segurança sobre o que estava desenvolvendo com estes alunos, não conseguindo ir “tão longe” no desenvolvimento dos alunos autistas. Podemos evidenciar isto quando nos diz: “eu não vou tão longe. É uma turma numerosa, e ela (a professora do AEE) faz essa outra parte. E eu fico só acompanhando” (MARIA, 13 anos de serviço).

Todas as docentes afirmam que durante a graduação não houve nenhuma disciplina com discussões direcionadas à educação inclusiva; asseguram, ainda, que naquela época não se pensava em inclusão na escola regular, mas sim na inserção dos alunos em escolas especializadas. Podemos evidenciar tais fatos nos seguintes discursos:

Na época que eu terminei, existiam escolas para deficientes, escolas separadas, né!? Hoje não, que tem a inclusão. E na época que estava havendo essa transição da inclusão, se eu não me engano, foi em 2008 (MARIA, 13 anos de serviço).

[...] a questão de Educação Inclusiva: na minha época não tinha a inclusão em sala de aula. Nós estivemos recebendo alunos, principalmente no Ensino Fundamental II, alunos (pausa) que são do AEE agora. Antes eles vinham do Fundamental I e não tinham. Foi há pouco tempo, que acabou os institutos, essa questão de ministrar aula separado para os alunos com atendimento Educacional Especializado. Hoje eles estão na sala de aula regular (MARTA, 20 anos de serviço).

Todas as docentes também afirmam que a ausência de disciplinas voltadas à Educação Inclusiva gerou lacunas no processo de formação e, conseqüentemente, na forma de compreender esses alunos em suas individualidades e na elaboração de práticas que atendam às suas necessidades. Assim, entendemos que a falta de conhecimento gera medo e insegurança nas professoras, por não conseguirem desenvolver práticas pedagógicas que tragam resultados satisfatórios na aprendizagem do aluno, ou até mesmo não desenvolverem um trabalho com segurança por não compreenderem as particularidades dos alunos com autismo.

Diante disto, podemos compreender “[...] a necessidade de repensar os processos de formação tanto inicial quanto continuada de professores, a fim de melhor instrumentalizá-los para o enfrentamento de questões relacionadas à aprendizagem dos conteúdos escolares”

(LEMOS, 2016, p. 63), e que sejam capazes de possibilitar o desenvolvimento integral dos alunos com comportamentos atípicos e típicos.

Ainda analisando a ausência de informações no processo de formação das docentes, estas relatam:

[...] eu me assustei, de início, porque eu não tinha a formação adequada. Eu me preocupava com isso (LUANA, 1 ano de serviço).

[...] um professor quando ele não sabe nada de educação especial, ele tem medo. Chega um aluno com deficiência na sala, ele não sabe como agir. Então, ele prefere deixar ele no cantinho dele, sem mexer, porque ele não sabe como chegar (MARIA, 13 anos de serviços).

Ao se depararem com o “novo”, ou seja, um símbolo que ainda não estava inserido na realidade das docentes, que não havia, até então, uma atribuição de significados por não terem um contato direto em sala de aula com alunos no espectro, as entrevistadas se sentem inseguras.

A partir disso, as professoras são levadas a elaborarem ideias, explicações e conceitos sobre aquele símbolo que agora faz parte do seu universo, estruturando as representações nas três dimensões defendidas por Moscovici (1976 apud SÁ, 1996): a *informação*, quando as docentes buscam organizar seus conhecimentos acerca do autismo e passam a representá-lo; por meio do *campo de representação* remetem ao conteúdo concreto a partir das ideias, conceitos e proposições que se construíram sobre o objeto a ser representado e mediante a *atitude* adotam uma posição diante do símbolo.

Nesse sentido, Abric (2000) nos leva a refletir sobre as funções das representações sócias, para: compreender a realidade social; construir a identidade de um grupo; e fomentar o direcionamento de comportamentos frente a um objeto social que possibilita, posteriormente, explicar e justificar as condutas e tomadas de decisão dos atores.

Uma professora descreve que reagiu com tranquilidade, ao saber que iria lecionar para um aluno com autismo, pois já havia participado de um curso sobre educação especial, e o contato que teve na infância com uma criança autista ajudou na compreensão do que vem a ser o autismo.

[...] quando você estuda, você estuda a deficiência, estuda a síndrome, você vê como você tem que chegar, conhecer um pouco dele, fazer todo aquele diagnóstico... isso tudo deixa a gente muito tranquila. Então, para mim, foi muito importante esse curso que eu fiz (MARIA, 13 anos de serviço).

Porém, a mesma docente relata, no início da entrevista, que não consegue conceituar o autismo. Então, por mais que a docente afirme ter participado de formação continuada direcionada ao autismo, esta ainda não consegue compreender o autismo cientificamente, havendo ausência de elementos que o caracterize em seu sentido real. Assim, ocorre um direcionamento do comportamento das professoras, gerado pelo nível de conhecimentos que possuem sobre o TEA.

5.4 Processo de ensino-aprendizagem

Ao questionarmos as docentes: como compreende o processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) com autismo? Categorizamos em dois aspectos: como as professoras ensinam e como elas representam que eles aprendem. A partir disto, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 4 – Processo de ensino-aprendizagem

CATEGORIAS	FALAS
Ensino-aprendizagem	Eu não sei dizer, não. Eu vejo assim: eu vou fazendo a atividade, eu vou vendo se eu faço pergunta, se ele respondeu. Aí, se ele respondeu, é porque ele aprendeu [...] fazer o que eu orientei, é porque ele aprendeu. Eu não sei se essa aprendizagem vai ser [...] prolongada. Eu não sei se essa aprendizagem vai ter continuação (LÚCIA, 21 anos de serviço).
Aprendizagem	Olha, acontece de uma forma que com os demais alunos, né!? Mas respeitando as limitações dele, o nível de apreensão... eu não posso exigir dele a mesma coisa do outro. Então, são distintos (MARIA, 13 anos de serviço). É lento. Aprende, mas é lento. Eu vou esperar ele terminar a prova em uma semana, se tem 30 alunos ao redor? Não tem como. Ele tem que ter um acompanhamento especializado. Na sala de aula não tem como (LUANA, 1 ano de serviço). O ensino e aprendizagem desses alunos autistas... eles conseguem aprender mais com o concreto: você partir do concreto para o abstrato (MARTA, 20 anos de serviço).

Fonte: autor (2019).

As docentes representam esse processo com foco maior no transtorno, que compreendem como deficiência e doença, que na capacidade do sujeito aprendiz. Em outras palavras, há a descentralização da capacidade dos discentes, das suas habilidades, centrando-se apenas no TEA. Ou seja, como se o autismo fosse o sujeito que irá se desenvolver, não sendo uma parte do aluno, em outras palavras, o autismo que é uma parte identitária do indivíduo e não o contrário.

Essa centralização apenas nas limitações cognitivas que as professoras acreditam que as crianças apresentam fragiliza a compreensão do seu desenvolvimento, dificultando a elaboração de propostas pedagógicas que estimulem e potencializem o desenvolvimento integral dos discentes que se encontram no espectro.

Mesmo que seja verdade que estas crianças apresentem déficits cognitivos, a atuação poderia se centrar também nas capacidades e nas habilidades. Nesse sentido, Lemos (2016, p. 65) nos leva a refletir que “O professor precisa olhar para o aluno e não apenas para suas necessidades, construir um vínculo com o aluno e a família para facilitar o processo de adaptação e de aprendizagem.

Uma professora afirma que o processo ocorre da mesma forma com os demais alunos, porém ao mesmo tempo que complementa sua fala, fortalecendo um discurso de limitação no desenvolvimento desses alunos. Isso ocorre porque relaciona-se o autismo a uma deficiência ou doença, levando-nos a uma representação social que caracteriza os sujeitos como seres limitados. Podemos evidenciar isso quando a docente nos diz: “[...] não posso exigir dele a mesma coisa do outro [...]” (MARIA, 13 anos de serviço).

Diante disto, entendemos que

[...] o modo como o autismo é, muitas vezes, compreendido “como incapacidade do sujeito interagir com os outros”, priva a criança do desenvolvimento cultural que só pode ocorrer no contato com a coletividade, acarretando consequências a esse desenvolvimento que não advêm do autismo, mas do próprio contexto cultural (LEMOS, 2016, p. 65).

Essa representação focada nas limitações do aluno torna-se um elemento que direciona a prática docente, elaborando uma ação limitada que talvez acabe limitando o desenvolvimento do aluno com TEA.

Diante disto, compreendemos que a representação social que as professoras possuem sobre a aprendizagem da criança com TEA pode comprometer a compreensão de como ocorre seu desenvolvimento, com consequências diretas na forma como elas ensinam. Algumas docentes afirmam não saber como esse processo ocorre: se aprendizagem é prolongada havendo continuação, ou seja, se a aprendizagem será significativa. Bosa (2001, p. 37) nos explica, dizendo:

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento, é percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância.

Assim, podemos refletir acerca do papel do professor no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para Libâneo (1998, p. 45),

O professor medeia à relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar.

Desta forma, é preciso que compreendamos o processo de ensino-aprendizagem como algo amplo, e não apenas limitando à escrita, à leitura e aos cálculos, mas transcendendo a função desse processo, preparando sujeitos pensantes capazes de mudar sua realidade, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios e suas experiências. Mas, para que haja mudança na prática educativa, faz-se necessário que os professores compreendam seu papel frente ao processo educacional.

Outras docentes compreendem que os autistas aprendem lentamente, ressaltando a dificuldade em esperar esse tempo necessário para que consiga desenvolver uma atividade, por exemplo, a resolução de uma prova. Enfatizam que não há possibilidades de acompanhar esse processo em sala de aula se não houver um acompanhamento especializado que complemente as ações que são desenvolvidas na sala regular.

Um outro fator interessante e referente ao processo de ensino-aprendizagem é a afirmação de que esse referido processo ocorre apenas se houver um trabalho pedagógico que tenha a utilização de recursos concretos. Ou seja: “se você ficar só no abstrato, eles não conseguem” (MARTA, 20 anos de serviço). Podemos observar que houve uma homogeneização do desenvolvimento dos alunos com autismo, esquecendo peculiaridades que cada sujeito pode apresentar em um mesmo grau ou em graus distintos.

É possível que se tenha construído essa imagem devido as dificuldades que esse transtorno causa no campo imaginário dos sujeitos com TEA. Porém, a utilização de recursos didáticos concretos como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer no desenvolvimento de todos os alunos, sendo eles autistas ou não.

No que se refere ao processo avaliativo desses alunos, foi possível identificarmos que as docentes utilizam diversas estratégias para chegar ao resultado final, desde avaliações escritas, por exemplo as provas, até a avaliação oral, e por meio da observação. Assim, aos

serem questionada sobre o processo avaliativo dos alunos com TEA, as professoras nos relatam:

Existe, sim, que não é igual aos demais alunos. [...] A minha avaliação com ele vai ser através da observação. Eu vou observar se ele está prestando atenção. Posso fazer alguma intervenção. Posso perguntar alguma coisa a ele, se ele entendeu alguma... (Lúcia, 21 anos de serviço).

A prova é o primeiro que avalia, mas também a forma que ele é em sala de aula [...] O comportamento dele, dá para avaliar se ele está agressivo naquele dia (Luana, 1 ano).

A oral ela é muito praticada. Como eles não conseguem compreender, mas eles conseguem falar, então, muitas vezes, eu falo, converso com eles e aplico, e, segundo, estou utilizando e está dando certa, essa questão das avaliações escritas... deles fazerem num segundo momento novamente, com a professora do AEE e tá dando certo (MARTA, 20 anos de serviço).

Diante disto, percebemos que as docentes compreendem a necessidade da elaboração de diversas estratégias avaliativas para compreender o desenvolvimento do aluno, estratégias estas pensadas mediante a necessidade que é manifestada em sala de aula, de modo particular a cada estudante, neste caso, ao discente com TEA.

A ideia sobre a elaboração do processo avaliativo é defendida por Luckesi (2018, p. 77) quando nos diz que: Compreende-se a avaliação como ato de investigar a qualidade da aprendizagem do estudante, fator que implica em cuidados metodológicos específicos, desde que, na sala de aula, a investigação avaliativa incide sobre o desempenho do estudante, tomando individualmente.”

Contudo, alguns discursos ainda se encontram centralizados no comportamento do aluno, sendo novamente direcionado ao comportamento agressivo. Além disso, as professoras relatam que o tempo disponibilizado em sala de aula para a realização dos exames escritos não é suficiente para seus alunos com TEA, pois estes necessitam de mais tempo em que seja disponibilizado o Atendimento Educacional Especializado para a resolução das provas. Um outro fator que se faz presente em alguns discursos é a ideia de limitação de que os alunos com TEA não conseguem compreender a avaliação escrita e, por isso, realiza-se a oral.

5.5 Elaboração das práticas pedagógicas

Com o objetivo de compreendermos como as docentes constroem as práticas pedagógicas para discentes autistas, realizamos a seguinte indagação: em relação as práticas

pedagógicas, como são elaboradas, planejadas e realizadas em sala de aula, considerando a presença do aluno com autismo?

As professoras relatam que são planejadas no encontro geral (Planejamento) da instituição de ensino, e que após este planejamento realiza-se uma adequação de modo individual considerando as necessidades dos seus alunos.

Diante disto, podemos perceber a angústia das docentes ao relatarem que nem sempre obtêm êxito com o planejamento e que muitas das vezes termina-se o turno escolar e não se tem realizado uma atividade pedagógica com o aluno autista, o que também foi percebido no período de observação.

Observaremos isto, de modo mais detalhado, no quadro seguinte.

Quadro 5 – Elaboração das práticas pedagógicas

CATEGORIAS	CONTEÚDOS	FALAS	Nº
Não conseguem desenvolver atividades pedagógicas diferenciadas	Não consegue adequar as atividades; Não tem tempo; Deixa com a professora do AEE.	Dentro do meu planejamento eu vou vendo as atividades que eu vou passar para os meus alunos ditos normais, né, e aí eu vejo como adequar aquela atividade ao aluno que tem dificuldade, né, muitas vezes eu não consigo [...]tem dia que eu não consigo desenvolver uma atividade legal com ele, mesmo planejando, mesmo organizando um dia anterior em casa pensando bem direitinho [...], eu não tenho tempo, não dá tempo pra eu me dedicar a isso, não dá de jeito nenhum. Aí eu vou tentando, eu vou improvisando eu vou dando meus gritos com os outros enquanto eu dou assistência a ele porque é a única forma que eu encontro (LÚCIA, 21 anos de serviço). É usada a mesma metodologia, aqui é. Porque eles não querem outra atividade, já trouxe outras atividades que já trouxe na pasta, mas eles não querem acompanhar. (Marta, 20 anos de serviço) Como a gente tem uma professora de AEE presente [...]eu não vou tão longe, é uma sala muito numerosa e ela faz essa outra parte e aí eu fico só acompanhando, conversando um pouquinho mais com ele só (MARIA, 13 anos de serviço).	16

Fonte: autor (2019).

Mediante este quadro, podemos compreender que as docentes entendem a necessidade de planejar ações pedagógicas diferenciadas para adequar o processo de ensino-aprendizagem

às necessidades dos educandos, porém, isto não se efetiva na prática. Além disso, as professoras justificam essa dificuldade seja pelo tempo, superlotação ou recusa dos discentes com TEA em realizar atividades diferenciadas, como relata uma docente. Nesse sentido, esta análise vai de encontro a estudos realizados por Moreira (2011), em que conclui em sua pesquisa que os professores entendem a relevância dos instrumentos legais e da necessidade de elaboração de práticas pedagógicas diversificadas para discentes que se encontram no espectro, porém, concebem o planejamento mediante as particularidades dos alunos autista como algo complexo, na tentativa de corresponder as demandas apresentadas por estes discentes.

No que se refere à elaboração das práticas pedagógicas elaboradas pelas professoras frente às necessidades dos alunos com TEA, observamos, durante o período de observação, que não há atividades diferenciadas, é utilizada a mesma metodologia para todos os alunos, os mesmos recursos didáticos e mesma forma de explicação do conteúdo. Além da observação, todas as docentes relatam o uso da mesma metodologia, elencando justificativas para esta ação.

Observamos, também, na turma do 6^a Ano, que quando se organizava a sala em duplas, os dois alunos com TEA faziam parte da mesma dupla, não havendo uma relação com os demais alunos. Outro elemento que consideramos relevante descrever é que as professoras, durante a explicação do conteúdo, questionavam os alunos de forma individual, se haviam compreendido ou não, incluindo os alunos com autismo. Assim, compreendemos que os alunos com TEA são direcionados a acompanhar as metodologias propostas para toda a turma, são induzidos a se adaptarem a esse processo.

Diante disto, entendemos que as representações sociais que as docentes possuem acerca destes alunos direcionam as práticas pedagógicas desde a elaboração até a efetivação. E que o nível de informações sobre o autismo não limita apenas a construção de um processo que seja realmente efetivo, mas também limitam a capacidade de aprendizagem destes sujeitos. Neste contexto, evidenciamos duas das funções das representações sociais defendidas por Abric (2000): a primeira, que se refere à orientação, ou seja, à influência das representações sociais no direcionamento do comportamento dos sujeitos sociais. A segunda, remete-se a função justificadora, e “possibilita, posteriormente, explicar e justificar as condutas e tomadas de decisão dos atores” (p. 28).

Por conseguinte, buscando identificar como as professoras compreendem a capacidade de aprendizagem dos educandos com autismo, realizamos o seguinte questionamento: para você, os alunos com autismo aprendem? Afirmam que estes alunos podem aprender. Porém,

três das quatro docentes demonstram insegurança ao afirmarem. Dizem que aprendem, mas, em seguida, contradizem-se: “alguns são capazes de aprender, enquanto outros não.” Uma outra professora assegura a capacidade de aprendizagem destes alunos a partir de referências que possui. Sua representação parte de outros sujeitos que foram capazes de se desenvolverem recebendo destaques na mídia, podemos evidenciar o exposto nas seguintes falas:

Podem. Porque tem um cientista, que eu esqueci o nome, que ele era autista, um dos que foram muito renomados. É que eu esqueci o nome dele, que ele era autista e ele conseguiu ganhar prêmios e tudo. Eles são inteligentes. Agora, tem que ter um acompanhamento específico para que eu incentive e ajude, porque eles são normais (LUANA, 1 ano de serviço).

Eu acho que os alunos que têm autismo, que tem o grau mais... eu acho um pouco mais difícil. Não vou dizer que não têm capacidade, mas que é mais difícil do que Ramon, sim (LÚCIA, 21 anos de serviço).

Tem. É aquela coisa: é relativo. Você tem um que aprende rápido e outros não. Mas que tem, tem. E tem aluno que é meio estagnado. Depende da deficiência (MARIA, 13 anos de serviço).

A partir desta análise, observamos que as docentes compreendem que os déficits na aprendizagem gerados pelo transtorno podem ocasionar variações de acordo com o nível de cada criança, porém, as professoras relatam apenas mediante a comparação dos seus alunos. Ou seja, entendem que podem aprender e que a velocidade do desenvolvimento será relativa à intensidade dos déficits, mas não direcionam a compreensão fora da sala de aula.

Nessa perspectiva, Kupfer (2001, p. 67) nos leva a refletir que pessoas com autismo “exibem qualidades intactas, ilhas de inteligência, ou seja, são capazes de aprender em maior ou menor grau, dependendo da sua posição singular”.

Por isso, que o docente desenvolve uma relevante função no desenvolvimento de ações pedagógicas que potencializem a aprendizagem de seu aluno e, sobretudo, acreditar nas habilidades e capacidades destes discentes, compreendendo que as representações sociais construídas podem influenciar na sua prática, negando ou possibilitando um processo educacional favorável ao aluno. Ou seja, o modo como as professoras representam os alunos com autismo pode direcionar o desenvolvimento da ação pedagógica. As expectativas que são criadas para estes alunos são fortemente influenciadas pelas representações que se tem, ocasionando no enriquecimento ou empobrecimento do processo educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pautamos a construção desta pesquisa em analisar as representações sociais que professoras da Educação Básica possuem sobre discentes com autismo, compreendendo como estas representações refletem no processo educacional dos educandos com TEA.

Diante disto, abordamos como objetivo geral: Analisar as representações sociais que professoras da Educação Básica possuem sobre educandos com Transtorno do Espectro Autista. Constatamos, portanto, que este objetivo foi atendido, uma vez que o trabalho conseguiu efetivamente demonstrar que parte das docentes entrevistadas representam estes discentes enquanto pessoas que possuem uma doença ou deficiência, confrontando com o real significado do autismo. Assim, evidenciamos que esta representação é influenciada pelo nível de informação das docentes, em que há o cruzamento dos saberes construídos no universo reificado e consensual.

Por conseguinte, pretendemos, no objetivo específico inicial, identificar os conhecimentos dos docentes sobre as características das pessoas com autismo. Podemos evidenciar que alcançamos o que propomos com este objetivo, pois, por meio deste conseguimos identificar que os conhecimentos acerca das características que as docentes possuem não contemplam de modo amplo a complexidade do TEA. Os conhecimentos se restringem às características mais comuns do autismo que são propagadas pelos membros da comunidade ou que foram observadas a partir do comportamento dos alunos, não transpondo a outras características que não foram possíveis ser observadas nesse meio.

No segundo objetivo específico buscamos verificar se as representações sociais influenciam no processo de ensino-aprendizagem dos discentes com autismo. Assim, consideramos que este objetivo foi alcançado, visto que verificamos que o modo com as docentes representa o educando com TEA, o nível de informação e conhecimento sobre o autismo direciona a compreensão de como estes sujeitos se desenvolvem. Logo, se o conhecimento que possuem sobre o autismo não contempla a complexidade do TEA, o entendimento de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos será repleto de lacunas. Nesse sentido, evidenciamos que esse processo é realizado a partir de tentativas, sem possuir a certeza de que terá êxito ou não. Não há clareza de como ocorre, se os alunos estão aprendendo ou se estão ensinando corretamente.

Propomos, no terceiro objetivo, compreender como as professoras da Educação Básica constroem as práticas pedagógicas para discentes autistas. Conseguimos compreender os esforços das docentes em elaborar práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos

alunos, que se dão mediante o que se observa em sala de aula e como entendem o desenvolvimento destes alunos. Contudo, nem sempre há efetivação destas práticas, devido a desafios que são decorrentes no processo educacional. Assim, compreendemos que na maioria dos casos as práticas pedagógicas são elaboradas desconsiderando as habilidades e potencialidades destes educandos, levando-os a adaptarem-se ao processo educacional, sendo direcionados a se adaptarem às metodologias propostas para a turma, o que talvez pode desconsiderar suas habilidades.

Consideramos importante registrarmos que durante a análise dos dados percebemos que seria relevante ampliar o número de entrevistados, entendendo a complexidade do processo de análise das representações sociais. Porém, diante da limitação de docentes disponíveis para o estudo, nos foi possível entrevistar apenas quatro professoras, outros três docentes não aceitaram o convite. Um outro fator que gostaríamos de assinalar refere-se à análise dos discursos, em que nos deparamos com diversas contradições nas falas das entrevistadas, contradições estas que se apresentaram na mesma fala ou no decorrer da entrevista, o que tornou ainda mais complexo o processo de análise e compreensão dos dados.

Diante disso, podemos afirmar que durante a análise dos dados surgiram outros questionamentos que não foram possíveis discutir neste trabalho, visto que não atendiam os objetivos propostos, exigindo um outro aprofundamento teórico para a compreensão destes fenômenos. O primeiro refere-se à associação da agressividade como uma característica peculiar das pessoas que se encontram no espectro, já que a literatura não realiza esta associação. Ficamos bastante inquietos ao percebermos que todos os discursos abordavam esta representação como algo comum, porém, a limitação de um aporte teórico direcionado a este tema não nos permitiu realizar uma análise, apenas alguns apontamentos. Logo, não conseguimos responder esta inquietação.

O segundo fenômeno refere-se ao processo de formação inicial e continuada das professoras, do que compete ao processo de inclusão de alunos com autismo. Nenhuma das docentes estudaram sobre Educação Inclusiva na graduação, o que consideramos que a ausência de disciplinas direcionadas à Educação Inclusiva dificultou na compreensão de como entender o aluno com autismo. Porém, duas das quatro docentes afirmaram ter participado de formação continuada direcionada especificamente aos discentes com TEA. Contudo, concluímos que nos discursos destas docentes não haviam presentes conhecimentos que contemplasse o autismo em seu sentido real. As mesmas docentes não conseguiram defini-lo, por mais que tenham uma formação direcionada a isto, e as dificuldades na prática pedagógica assemelham-se às das docentes que não possuem formação continuada nesta área. Diante

disto, pensamos: por quem são oferecidas estas formações? Como são planejadas? Quem são os profissionais que as ministram? Neste estudo não nos foi possível responder estes questionamentos, o que consideramos como mais uma limitação da pesquisa.

Face ao exposto, recomendamos que novas pesquisas sejam direcionadas a estes questionamentos aos quais não conseguimos, por meio desta pesquisa, responder.

Para finalizarmos este trabalho, consideramos relevante relatarmos que, durante minha formação acadêmica, discuti com professores e colegas a importância que a pesquisa assume no campo científico e o modo com utilizamos a sociedade para coletar dados necessários para a construção de vários estudos. Porém, muitas vezes observamos a ausência do retorno dos resultados obtidos nas pesquisas para a sociedade, e ainda de modo mais direto, aos colaboradores. A partir disto, como produto final deste estudo será entregue as docentes colaboradoras uma cópia desta monografia. Além disso, organizaremos um encontro para apresentar os resultados finais e, posteriormente, nos disponibilizaremos a ministrar uma formação para todos os docentes da instituição.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOSA, Cleonice Alves. As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de julho de 2015**. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRITO, Rhyann Ximenes de; FERNANDES, Carlos Alexandre Rolim; AMORA, Márcio André Baima. Análise de Desempenho com Redes Neurais artificiais, arquiteturas MLP e RBF para um problema de classificação de crianças com autismo. **Revista brasileira de sistemas de informação**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/isys/article/view/8512/7764> . Acesso em: 30 maio 2019.

CARVALHO, Renata Corcini; MARQUEZAN, Reinoldo. Representações sociais sobre a deficiência em documentos oficiais. **Revista Educação**, n. 2, v. 28, Santa Maria, 2003. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>. Acesso em: 17 de nov. de 2018.

COUTINHO, Maria da Penha Lima; NÓBREGA, Sheva Maia; CATÃO, Maria de Fátima Fernandes Martins. Contribuições teórico-metodológicas acerca do uso dos instrumentos projetivos no campo das Representações Sociais. *In*: COUTINHO, Maria da Penha Lima *et al.* (Org.). **Representações sociais**: abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

CUNHA, Ane Cristine Hermínio; EULÁLIO, Maria do Carmo; Brito, Suerde Miranda de Oliveira. O corpo e as representações construídas por mulheres idosas. *In*: FERNANDES, Aliana; CARVALHO, Maria do Rosário de; SOBRINHO, Moisés Domingos. (Orgs.). **Representações sociais e saúde**: construindo novos diálogos. Campina Grande: EDUEP, 2004.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Ir-remediável campo de sonhos de futuro**: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino. Tese (Doutorado em fundamentos da educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 288. 2003.

GARCIA, Priscila Mertens; MOSQUERA, Carlos Fernando França. Causas neurológicas do autismo. **O mosaico**, Curitiba, n. 5, p. 106-122, jan./jun., 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOWSMON, Daniel *et al.* Multivariate techniques enable a biochemical classification of children with autism spectrum disorder versus typically- developing peers: A comparison and validation study. **Bioengineering & translational medicine**, v. 3, p. 156-165, 2018.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. 2.ed. São Paulo: Escuta, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEMOS, Claudia Elci Bervig. **Representação social dos professores de aluno com autismo sobre os processos de ensino e aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, p. 111. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIRA, Solange. **Escolarização de alunos com transtorno autista**: histórias de sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 151. 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MARQUES, Hugo Braz. Proposição de guia alimentar funcional para crianças com espectro autista. **revista brasileira de nutrição funcional**, n. 56, p. 21-26, 2013.

MARQUES, Antonio Dean Barbosa *et al.* Representações sociais elaboradas pela mídia sobre diabetes infantil. **Enfermería Global**, v. 17, n. 1, p. 563-575, 2018.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: Anais do seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, v. 1. p. 1-10. Bauru: USC, 2004. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-Jos%C3%A9-Eduardo-Entevista-semi-estruturada-An%C3%A1lise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

MAZOTTI, Alda Judith Alves. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *In: O Fracasso Escolar. Em Aberto*, n. 61, Brasília: INEP, 1994, p. 60-77.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático. 5. ed. São Paulo: AMA, 2007.

MORAES, Patrícia Regina de *et al.* A teoria das representações sociais. **Gestão em foco**: UNISEPE, v. 4, p. 1-14, 2014. Disponível em: http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/teoria_representacoes.pdf. Acesso em: 17 de nov. de 2018.

MOREIRA, Raquel da Conceição Pereira. **Representações dos docentes do 1º ciclo do ensino básico face a crianças com síndrome de asperger**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, p. 129. 2011.

NUNES, Debora Regina de Paula Nunes; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, CARLO. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro *et al.* Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. **Physis revista de saúde coletiva**, Rio de Janeiro, n. 27, v. 3, p. 707-726, 2017.

OLIVEIRA, Carolina. **Um retrato do autismo no Brasil**. (2016). Disponível em: <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil>. Acesso em: 15 de jul. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Rejeitar pessoas com autismo é "um desperdício de potencial humano", destacam representantes da ONU**. 2016. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/rejeitar-pessoas-com-autismo-e-um-desperdicio-de-potencial-humano-destacam-representantes-da-onu/> Acesso em: 12 out. 2018.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, Michele Araújo. **Entre o familiar e o estranho: representações sociais de professores sobre o autismo infantil**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, p. 120. 2009.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. *In: Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. SANTOS, Monica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. (Org.). São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, p. 296-299, 2008.

TENENTE, Luiza. **Aprovado em computação é um dos 488 alunos com autismo nas universidades do Brasil: 'não somos perdedores'**. 2018. Disponível em: <https://www.google.com.br/amp/s/g1.globo.com/google/amp/g1.globo.com/educacao/noticia/aprovado-em-computacao-e-um-dos-488-alunos-com-autismo-nas-universidades-do-brasil-nao-somos-perdedores.ghtml> . Acesso em: 15 de jul. 2018.

VELLOSO, Renata de Lima. **Avaliação de linguagem e de teoria da mente nos transtornos do espectro do autismo com a aplicação do teste strange stories traduzido e adaptado para a língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, p. 114. 2011.

APÊNDICE A – Roteiro para observação

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Formação: _____

Nome da Escola: _____

Turma: _____ Turno: _____ Data da observação ___/___/___

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

ESPAÇO DA SALA DE AULA

- Organização da sala;
- Condições de acessibilidade;
- Ambiente propício a aprendizagem;
- Presença de monitor.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS METODOLÓGICOS

- Utilização de recursos didáticos pedagógicos;
- Desenvolvimento de práticas pedagógicas de acordo com as necessidades do (a) aluno (a) autista;
- Elaboração de atividades diferenciadas que potencializam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do (a) discente autista;
- O processo de ensino-aprendizagem é adaptado as necessidades do (a) aluno?
- A mediação docente é realiza de forma inclusiva?
- As práticas desenvolvidas em sala de aula instigam o (a) aluno (a) autista a participar das atividades?

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

- Relação do (a) professor (a) com o educando autista;
- Comportamento do (a) professor (a) mediante o diferente ritmo de aprendizagem do (a) aluno (a) com autismo.

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestruturada**QUESTÕES**

1. Para você o que é autismo?
2. Quais as características de uma criança autista?
3. Quantas crianças autistas você conhece?
4. Descreva as características destas crianças.
5. Qual foi sua reação à presença de um (a) aluno (a) autista em sala de aula?
6. Como você compreende o processo de ensino-aprendizagem do (a) aluno (a) com autismo?
7. Para você, existem desafios no processo de inclusão dos (a) alunos (a) com autismo? Quais são eles?
8. No que se refere as práticas pedagógicas, como elas são planejadas e desenvolvidas considerando a presença desse aluno?
9. Existem formas de avaliar a aprendizagem do aluno com autismo? Se sim, como realiza essa prática?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo: **As representações sociais de professores da Educação Básica acerca dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista**, coordenado pela professora Me. Ane Cristine Hermínio Cunha vinculada ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo primário: Analisar as representações sociais que professores da Educação Básica possuem acerca dos educandos com Transtorno do Espectro Autista. Sendo objetivos secundários: Verificar se estas representações sociais interferem no processo de ensino-aprendizagem dos discentes com autismo; Compreender como os docentes da Educação Básica constroem as práticas pedagógicas para discentes autistas; Investigar o processo de Inclusão de sujeitos com autismo na rotina em sala de aula; Identificar se o processo de ensino-aprendizagem é adaptado aos alunos autistas ou se os docentes buscam a adaptação desses educandos ao referido processo.

Desse modo, estudar o autismo a partir da Teoria das Representações Sociais possibilita compreender uma realidade social que muitas vezes se encontra invisível. Nesse caso, referimo-nos as representações sociais que são construídas nos diversos meios sociais e que chegam até a sala de aula influenciando na elaboração e no desenvolvimento da mediação pedagógica dos professores.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: observação sistemática, entrevista semiestruturadas e a técnica de associação livre de palavras. Os riscos envolvidos com sua participação são: constrangimentos, que serão minimizados a partir de diálogos que possam transmitir confiança e segurança. Os benefícios da pesquisa serão: contribuir para o desenvolvimento de um estudo científico; colaborar para a formação acadêmica e profissional do estudante pesquisador.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Ane Cristine Hermínio Cunha, cujos dados para contato estão especificados abaixo

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Ane Cristine Hermínio Cunha

Instituição: Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCG

Endereço: Rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Celular: (83) 98171-6424

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

LOCAL E DATA

Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do responsável pelo estudo