



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA ROBERTO SOARES DE MACÊDO

**A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E O
PROFESSOR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO BASEADA NA
EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM)**

NATAL/RN
JUNHO/2015

CLÁUDIA ROBERTO SOARES DE MACÊDO

**A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E O
PROFESSOR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO BASEADA NA
EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Débora Regina de Paula Nunes.

NATAL/RN
JUNHO//2015

CLÁUDIA ROBERTO SOARES DE MACÊDO

A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E O
PROFESSOR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO BASEADA NA
EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA (EAM)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do
Norte (UFRN) como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Inclusiva. Linha de
Pesquisa: Educação e Inclusão Social em contextos
escolares e não escolares.

Orientadora: Prof^a Dr^a Débora Regina de Paula Nunes.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Débora Regina de Paula Nunes - UFRN
Orientadora

Prof. Dr. Carlo Schmidt – UFSM
Examinador Externo

Prof^a Dr^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN
Examinadora Interna

Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves – UFRN
Examinador Interno Suplente

NATAL/RN
JUNHO/2015

Dedico ao meu pai, Aluizio Soares de Macêdo (*in memoriam*), a quem eu consagro toda a força e conhecimentos despendidos para a realização desse estudo. Agradeço por ter tido a honra de ter sido sua filha, um exemplo de honestidade, inteligência, luta e coragem, os quais constituem o meu orgulho pessoal, obrigada por ter sido meu companheiro até as últimas horas de sua vida. E à minha mãe, Luzinete Roberto de Macêdo, minha companheira e amiga inseparável. Agradeço aos dois por terem depositado confiança em mim e terem investido nos meus estudos para que hoje eu pudesse me tornar a pessoa que sou.

AGRADECIMENTOS

Hoje, ao olhar para trás, vejo os desafios que atravessei no meio do caminho, e, o quanto foi bom ter chegado aqui. Experimento-me cruzando uma linha de chegada e subindo a um pódio para recebimento de um troféu. A obtenção do grau de mestre, hoje meu troféu, não é um mérito apenas meu.

Agradeço primeiramente a Deus, pois foi quem me deu forças para eu superar todas as dificuldades enfrentadas durante a realização dessa pesquisa e foi meu motor durante os momentos em que eu pensei que não podia mais ir adiante. Obrigada Senhor, sem ti, eu nada seria!

Agradeço, antes de tudo, à minha mãe, a qual me incentivou desde o início de minha vida para que eu sempre obtivesse o melhor em tudo o que eu me dispusesse a realizar. Mulher admirável, pela humildade, paciência e coragem. Ao lado de meu pai, um homem paciente, sábio e inteligente, pôde enfrentar os obstáculos da vida com serenidade e luta. Agradeço aos dois, pois dedicaram parte do tempo da vida para que, com a ajuda de Deus, me fizesse forte como eles para seguir adiante. Assim sendo, sempre serão minhas fontes reveladoras e inspiradoras para concluir e reiniciar projetos grandiosos em minha vida.

Ao meu irmão, que acompanhou de perto minha luta diária. Ter você como irmão faz a diferença nos momentos de luta.

Ao meu companheiro, pelo amor que me preenche para eu seguir em frente e não desistir.

Agradeço grandiosamente à minha orientadora, professora Débora Nunes, que durante dois anos se debruçou a estudar comigo e descortinou à minha frente desafios, os quais jamais pensei que eu fosse capaz de superar. Obrigada pelo companheirismo sempre, pela dedicação, delicadeza, inteligência e ensinamentos, os quais levarei para sempre comigo.

Agradeço à professora Rita de Cássia, pois foi quem primeiro me incentivou na possibilidade de continuidade dos meus estudos dentro da academia.

Agradeço aos professores da banca examinadora, pela disponibilidade em ler o trabalho proposto.

Aos professores do PPGE, em especial aos que compõem a linha de pesquisa de inclusão, pelos ricos momentos de aprendizagem.

Agradeço, de maneira especial, mas sem revelar as identidades, à mãe de Aluizio, pois aceitou participar dessa empreitada e autorizou todas as etapas do estudo. Ao diretor da escola da pesquisa, e aos participantes desse estudo. A Ana Luíza e a Aluizio, exponho meu imenso carinho, pois confiaram no meu trabalho, e vivenciamos momentos singulares de nossas vidas em várias tardes juntos.

Aos meus amigos e familiares que compreenderam minhas ausências em momentos importantes, e aos que me deram uma palavra de força e conforto, nos momentos difíceis: Kelly Christinna; Clarice Lispector; JB; Maria das Dores; Maria Laíze; Fernanda Câmara; Laryssa Dantas; Lidia Standard; Hemilene; Francisco; Lucyanne Ventura.

Aos amigos que conquistei na trajetória e aos que me ajudaram nos momentos em que precisei academicamente: Géssica Fabiely, Pedro Luiz, Márcia Soares, Priscila Ramos, Conceição Varella, Luzia Livia.

Agradeço a Lidia Standard, pois além de sempre me ouvir falar dos desafios da pesquisa, me auxiliou no momento em que mais precisei, no início de tudo, preenchendo minhas ausências na escola.

A Lucyanne Ventura, eu reconheço os esforços para estar sempre à minha disposição. Muito obrigada, pelas incansáveis análises.

À Profa Ana Cristina Barros da Cunha pela disponibilidade em nos enviar referências enriquecedoras para o estudo.

À pesquisadora Carol Lidz pela gentileza em dialogar conosco nos esclarecendo quando tínhamos dúvidas, pelas contribuições despendidas e autorização para uso da escala utilizada na pesquisa.

E, principalmente aos alunos com espectro autista, e aos demais estudantes que são público-alvo da educação especial, a quem considero as peças-chave do merecimento de um atendimento educacional especializado, obrigada!

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

(Madre Teresa de Calcutá)

RESUMO

A presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum tem aumentado e, com ela, a necessidade de desenvolver estratégias interventivas que favoreçam sua aprendizagem. Uma das ferramentas que pode viabilizar esse processo é a Aprendizagem Mediada, compreendida como um estilo de interação onde o professor seleciona, modifica, amplia e/ou interpreta os estímulos ambientais de forma a favorecer a aprendizagem do educando. Nos últimos anos diversos estudos têm utilizado a Escala de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM; Lidz, 1991) como instrumento para avaliar o comportamento mediador. Essas pesquisas têm sugerido que a Escala EAM pode fornecer diretrizes importantes para o planejamento de intervenções educacionais, particularmente daquelas que envolvem educandos com necessidades educacionais especiais. Com o objetivo de ampliar esses achados, o presente estudo visou avaliar os efeitos de uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada no desempenho social/acadêmico de uma criança com TEA, inserida no 4º ano do ensino fundamental. O estudo, de cunho colaborativo, foi realizado na cidade de Parnamirim, estado do Rio Grande do Norte, no decorrer do ano letivo 2014. Participaram da investigação um estudante, de nove anos, com TEA e sua professora titular. A pesquisa utilizou delineamento quase experimental intrassujeito do tipo A-B (linha de base e tratamento) para avaliar o comportamento da docente. Adicionalmente foram empregados procedimentos qualitativos para analisar as respostas da díade. Na fase de linha de base, foram observadas três rotinas escolares do educando, com foco nas práticas pedagógicas e comportamentos mediadores da professora. Com base nos resultados dessa fase, foi delineado um programa de capacitação com a docente. O comportamento da díade, nas três rotinas, foi novamente analisado após a capacitação. Os resultados dessa fase apontaram mudanças qualitativas e quantitativas nos níveis de mediação da professora. Adicionalmente, foram observadas mudanças no comportamento social do educando, como também avanços acadêmicos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM); Inclusão.

ABSTRACT

The presence of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular schools has increased and with it, the need to develop interventional strategies that enhance their learning. One of the tools that can facilitate this process is Mediated Learning, defined as an interaction style where the teacher selects, modifies, enhances, and interprets environmental stimuli in order to promote student learning. In recent years several studies have used the Mediated Learning Experience Scale (MLE; Lidz, 1991) as a tool to assess the mediator behavior. These studies have suggested that the EAM Scale can provide important guidelines for planning educational interventions, particularly those involving students with special needs. In order to extend these findings, this study aimed to evaluate the effects of an intervention based on the Mediated Learning Experience on social / academic skills of a child with ASD, enrolled in the 4th grade of a regular elementary school. This collaborative study was held in the city of Parnamirim, state of Rio Grande do Norte, in 2014. A 9-year old boy with ASD and his teacher participated in the study. The research used a quasi-experimental A-B design (baseline and treatment) to evaluate the teacher's behavior. Qualitative procedures were also used to analyze the dyad's responses. Teacher and student behaviors were observed in three school routines during baseline. Based on the results of this phase, a training program was designed for the teacher. Dyad behavior was analyzed again after training in the same routines. The results of this phase showed qualitative and quantitative changes in levels of teacher mediation. Additionally, data indicated that the child enhanced his social and academic skills during the intervention.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Mediated Learning Experience (MLE); Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria (APA)
Arasaac	Portal Aragonês de Comunicação Alternativa e Ampliada
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
EDuC@	Publicações online de educação metodologia SciELO
MLE	Mediated Learning Experience Theory
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PB	Paraíba
PEI	Plano Educacional Individualizado
PePSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
RN	Rio Grande do Norte
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escala ordinal utilizada na escala EAM (Lidz, 1991).....	42
Figura 2 – Aluízio sentado em sua carteira durante momento oracional.....	70
Figura 3 – Aluízio deitado no centro da roda em momento oracional.....	71
Figura 4 – Momento do lanche – Aluízio sentado ao lado da mesa (14/02/2014).....	72
Figura 5 – Momento do lanche – Aluízio deitado no chão.....	72
Figura 6 – Aluízio lanchando na sala de aula fora da hora do lanche.....	73
Figura 7 – Professora escreve no quadro e Aluízio observa, enquanto os demais copiam.....	77
Figura 8 – Aluízio deitado no chão.....	78
Figura 9 – Aluízio descalço, sentado no chão.....	78
Figura 10 – Atividade de cobrir e repetir vogais.....	79
Figura 11 – Atividade de colagem: “cole pedacinho de papel na letrinha a”.....	80
Figura 12 – Rotina visual exposta na sala de aula.....	84
Figura 13 – Combinados da sala de aula.....	85
Figura 14 – CAA exposta em sala de aula, com elementos como ir ao banheiro, tomar água, sentir dor, materiais pedagógicos.....	86
Figura 15 – Caderno de planejamentos adotado pela professora.....	87
Figura 16 – Adaptador físico utilizado no lápis.....	87
Figura 17 – Alfabeto exposto na sala de aula.....	88
Figura 18 – Aluízio participando do Momento Oracional – (04/06/2014).....	89
Figura 19 – Aluízio na oração com os colegas – (04/06/2014).....	89
Figura 20 – Aluízio em oração com a professora.....	90
Figura 21 – Aluízio participando de um lanche coletivo na escola.....	91
Figura 22 – Aluízio lanchando com os demais colegas.....	91
Figura 23 – Aluízio fazendo atividades em grupo.....	92
Figura 24 – Escrita espontânea do nome.....	93
Figura 25 – Atividade feita pela professora após a intervenção (06/11/2014)...	93
Figura 26 – Atividade desenvolvida por Aluízio (11/06/2014).....	94
Figura 27 – Aluízio consegue formar as palavras - intervenção.....	95
Figura 28 – Atividade desenvolvida por Aluízio.....	95

Figura 29 – Atividades de Matemática de associação de números e quantidades.....	96
Figura 30 – Atividade de Matemática e Artes: contagem e pintura.....	96
Figura 31 – Alúzio realizando atividades sob a mediação da professora.....	97
Figura 32 – Alúzio realizando atividade de identificação das letras sob a mediação da professora.....	98
Figura 33 – Níveis de Intencionalidade e Significação da professora durante atividade acadêmica.....	99
Figura 34 – Níveis de Transcendência e Atenção Partilhada da professora durante atividade acadêmica.....	101
Figura 35 – Níveis de Experiência Partilhada e Regulação na Tarefa da professora durante atividade acadêmica.....	103
Figura 36 – Níveis de Elogiar e Desafiar da professora durante atividade acadêmica.....	105
Figura 37 – Níveis de Mudança e Diferenciação Psicológica da professora durante atividade acadêmica.....	107
Figura 38 – Níveis de Responsividade Contingente e Envolvimento Afetivo da professora durante atividade acadêmica.....	108
Figura 39 – Total de Mediação da professora durante atividade acadêmica..	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas de natureza interventiva envolvendo educandos com autismo em classes comuns.....	32
Quadro 2 – Critérios de Mediação proposto por Feuerstein (1980).....	39
Quadro 3 – Componentes da escala de Experiência de Aprendizagem Mediada (LIDZ, 1991).....	40
Quadro 4 – Proposta de Capacitação.....	54
Quadro 5 – Diretrizes para a capacitação.....	82

SUMÁRIO

JUSTIFICATIVA.....	16
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
1.1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	24
CARACTERÍSTICAS DO TEA.....	28
1.2. ESTADO DA ARTE: O QUE AS PESQUISAS REVELAM ACERCA DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM TEA ATUALMENTE?.....	29
1.3. A EAM ENQUANTO FERRAMENTA DE INCLUSÃO PARA A PESSOA COM TEA.....	37
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA.....	47
DELINEAMENTO DA PESQUISA	47
PARTICIPANTES.....	47
AGENTE DE INTERVENÇÃO.....	48
ASSISTENTE DE PESQUISA.....	49
LOCAL.....	49
INSTRUMENTOS.....	50
MATERIAIS.....	51
PROCEDIMENTOS.....	52
CAPÍTULO 3. RESULTADOS.....	57
A. DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	57
A.1. ENTREVISTA COM A MÃE.....	57
A.2. ENTREVISTA COM ANA LUÍZA.....	62
B. DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELA PROFESSORA.....	69
(A) MOMENTO DA ORAÇÃO.....	70
(B) MOMENTO DO RECREIO.....	71
(C) MOMENTO DA ATIVIDADE ACADÊMICA.....	73

C. PROPOR UMA INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL/ACADÊMICO DA CRIANÇA COM TEA COM BASE NA EAM.....	82
D. MAPEAR O DESEMPENHO SOCIAL/ACADÊMICO DO ALUNO, ATRAVÉS DAS ATIVIDADES REALIZADAS POR ELE DURANTE O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	88
E. AVALIAR OS EFEITOS DO TRABALHO DE INTERVENÇÃO NO NÍVEL DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR.....	98
VALIDADE SOCIAL.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
APÊNDICES.....	133
APÊNDICE 1- CARTA DE ANUÊNCIA.....	133
APÊNDICE 2- APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	134
APÊNDICE 3- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA FAMÍLIA.....	136
APÊNDICE 4- ADAPTAÇÃO A PARTIR DA TRADUÇÃO LIVRE E AUTORIZADA DO GUIDELINES FOR OBSERVING TEACHING INTERACTIONS, C. S. LIDZ (2003, P. 46-48).....	138
ANEXOS.....	145
ANEXO 1- OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO.....	145
ANEXO 2- AUTORIZAÇÃO PARA FILMAGENS.....	147
ANEXO 3- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	149
ANEXO 4- ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSOR).....	151
ANEXO 5- ROTEIRO DE ENTREVISTA (RESPONSÁVEL).....	155
ANEXO 6- DESCRIÇÃO DOS VÍDEOS DE LINHA DE BASE.....	158
ANEXO 7- ENTREVISTA DE VALIDADE SOCIAL PARA A PROFESSORA.....	162
ANEXO 8- ENTREVISTA DE VALIDADE SOCIAL PARA A MÃE.....	163

JUSTIFICATIVA

O interesse pela escolarização de pessoas com deficiência surgiu durante minha trajetória acadêmica, iniciada no Curso de Pedagogia, em 2008, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Esse tema tornou-se particularmente intrigante quando vivenciei a realidade no *chão da escola*, atuando como estagiária na Educação Infantil (2009-2010), posteriormente como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES) (2010-2012) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, na sequência, como professora da Rede Pública de Ensino.

Enquanto professora, observei que a tão discutida inclusão escolar é ainda um tema que provoca controvérsias na escola. Os professores lidam com estudantes com deficiência sem acreditar na inclusão escolar destes.

Adicionalmente, acham que essa população está na escola por força das leis. Observei e tive a experiência de que quando existe um professor que se interessa por compreender as dificuldades e possibilidades do estudante com deficiência, ele passa a ser visto como a pessoa referência para lidar com esse sujeito. Como consequência, os educandos com necessidades educativas especiais (NEE)¹ passam a ser visto como “do professor”, e não da escola.

Por fim, é uma prática comum entre os docentes não planejar atividades adaptadas e diversificadas para o educando com deficiência. Esses indivíduos ficam, por vezes, restritos a fazer cópias do quadro e/ou do livro didático, ou mesmo a realizar atividades descontextualizadas com seu ano de ensino e/ou idade, o que aparenta ser para lhes manter ocupados.

Tendo-se como pressuposto a educação com um direito de todos, o presente trabalho é uma das vozes que busca ecoar a necessidade de continuar a se refletir sobre os processos de escolarização de todas as pessoas, incluindo àquelas com deficiência e, mais especificamente, às que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma psicopatologia caracterizada pela presença de distúrbios sociocomunicativos e comportamentais.

¹ Nomenclatura utilizada em conformidade com a Política Estadual de Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a escolarização de pessoas com deficiência em tempos de inclusão é missão árdua, uma vez que a escola é um direito de todos, garantido por lei (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2009). Esse manuscrito discute o aprimoramento de práticas pedagógicas e apresenta ferramentas que visam colaborar no/para o ensino de alunos com TEA, favorecendo sua participação, aprendizagem e desenvolvimento no contexto de uma escola inclusiva.

Nesse estudo, quando mencionarmos o termo inclusão escolar, estamos nos referindo ao que apontam Glat e Nogueira (2002, p. 26):

A inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades.

Dessa forma, quando tratarmos da inclusão escolar, estaremos em busca de alternativas que possibilitem a superação da mera inserção física dos educandos, para garantir que, de fato, suas necessidades sejam atendidas (BUENO, 2008; GLAT; NOGUEIRA, 2002; MENDES, 2002).

Para Cruz (2009), o movimento inclusivo ainda não chegou a configurar a real aceitação do diferente, sobretudo da pessoa com autismo, para quem os efeitos do paradigma da educação inclusiva são ainda excludentes e inconsistentes. Na busca de superar esse fato, é necessário compreendermos as especificidades dessa síndrome, atentando para suas potencialidades e limitações. Adicionalmente, é primordial considerarmos os contextos de ensino desses educandos. Afinal, a aprendizagem não é apenas determinada pela herança genética do indivíduo, mas pela qualidade das interações sociais que ele estabelece no decorrer da vida (FEUERSTEIN, 1990 *apud* TAN OON SENG, 2003, p. 3).

Assim sendo,

(...) por mais condições adversas que se levante, o organismo humano é um sistema aberto e sistêmico e, como tal, a inteligência só pode ser concebida como um processo interacional, flexível, plástico, dinâmico e autorregulado (ROCHA, 2007, p. 40).

Desse modo, compreendemos que todo e qualquer sujeito é capaz de aprender. Essa capacidade pode ser aprimorada ao longo da vida, sendo a escola um lugar propício para isso. É importante ressaltar, no entanto, que essa instituição precisa estar atenta e adaptada à diversidade humana. Ela deve ser capaz de atender as demandas sociais, cognitivas, afetivas e físicas de seus educandos, que precisam ser vistos como seres modificáveis, a partir das atividades mediadas nas interações/nas experiências externas e/ou sociais (BEZ, 2010).

Nesse contexto, para subsidiarmos nossos estudos, contamos com as acepções teóricas da abordagem Histórico-Cultural de Lev Vigotski e seus colaboradores Leontiev e Luria. De acordo com esses autores, o homem é compreendido como um ser que, ao transformar o mundo exterior (objetivo-social, pelas relações intersíquicas), também se transforma (subjetivo-interior, de modo intrapsíquico) (LEONTIEV, 2004). Em outras palavras, são nas relações com o outro e com o mundo que os sujeitos se desenvolvem integralmente, a partir das interações estabelecidas entre eles (FREIRE, 1999; 2002; VIGOTSKY, 2007). Nessa perspectiva, Vigotski supera a visão naturalista, determinante, vigentes em sua época (KRANZ, 2014).

Ancorado nesse postulado, o referido autor lança um novo olhar sobre a deficiência, instituindo uma ciência por ele denominada de Defectologia. Um dos pressupostos mais importantes dessa ciência é que:

(...) el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*. (VIGOTSKI, 1997, p. 12, grifo do autor).

Vigotski, portanto, considera a pessoa com deficiência como um ser que foi desenvolvido de um modo diferente e não menos capaz que outro sem deficiência. Segundo Vigotski (1997), a tese central da defectología, portanto,

é a de que toda deficiência cria os estímulos necessários para se construir processos compensatórios.

Por compensatório compreende-se a forma como o sujeito lida com a deficiência. A reação a ela depende do que vem de fora, do social, das experiências externas, das mediações realizadas, das aprendizagens vivenciadas, dos significados socialmente construídos. Vigotski exemplifica essa ideia no seguinte segmento:

(...) la tuberculosis no sólo se caracteriza por el estadio del proceso y la gravedad del mal, sino también por la reacción del organismo a la enfermedad, por el grado de compensación o descompensación del proceso. Así, la reacción del organismo y de la personalidad del niño al defecto es el hecho central y básico, la única realidad con que opera la defectología (VIGOTSKI, 1997. p. 14).

Portanto, ele afere que é importante que não olhemos a pessoa com deficiência pelas suas limitações, com visões determinantes de aprendizagem. Devemos sim, criar possibilidades para que ela supere suas dificuldades e atinja suas potencialidades. De fato, segundo Luria (2006), Vigotski, em seus estudos, centrou mais nas potencialidades que nas dificuldades das crianças com deficiência.

Ao relacionar a defectologia ao ensino, Vigotski sugeria que a pessoa com deficiência era vista como inferior e a prática escolar era empobrecida. Dessa forma, ele ratificava que o ensino empobrecedor poderia negativamente impactar o desenvolvimento do indivíduo com deficiência. Isso ocorreria porque, para ele, a aprendizagem era compreendida como o motor do desenvolvimento. Em outras palavras, o desenvolvimento da criança seria viabilizado pela organização de sua aprendizagem (VIGOTSKI, 2007).

Baseado nessa premissa, Vigotski criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que trata da mediação do outro como ferramenta essencial para o desenvolvimento humano. De forma específica, a ZPD é compreendida como a distância entre o desenvolvimento real (àquilo que a criança consegue fazer sem ajuda) e o desenvolvimento potencial (àquilo que a criança consegue realizar com ajuda de outro ser mais capaz, seja um adulto ou uma criança) (VIGOTSKI, 2005; 2007). Ou seja, a ZDP seria

caracterizada como o caminho que o indivíduo percorre para desenvolver funções que, por ora, dependem de outro para alcançar a maturação.

Essa premissa reestruturou o pensamento da época em que viveu o autor, momento este em que se acreditava na maturação e/ou nos processos biológicos como determinantes para a aprendizagem do indivíduo (KRANZ, 2014). Cabe ressaltar, por fim, que Vigotski não anulou o aspecto biológico do indivíduo, mas agregou a ele o aspecto social como dimensão importante.

Ao considerar a dimensão social no/para o desenvolvimento humano, Vigotski confina com os pressupostos limitantes da deficiência e dos transtornos e síndromes como fatores impeditivos à aprendizagem (VIGOTSKI, 2005). Para ele, a escola precisa criar ferramentas que possam garantir o pleno desenvolvimento de qualquer indivíduo, com ou sem deficiência. Nessa perspectiva, é essencial que ela conheça os processos mentais dos sujeitos na/para a construção de objetivos e/ou programas educacionais, capazes de potencializar suas funções cognitivas (VIGOTSKI, 2007). Em consonância com essa perspectiva, Feuerstein (1980) e Freire (2002) postulam que as interações estabelecidas no contexto escolar tornam-se ricas ferramentas de *mediação* no processo de construção do conhecimento.

Mediação, na perspectiva de Vigotski, é compreendida *como um rico processo de interação entre os sujeitos* (COSTAS; FERREIRA, 2011). Dentro dessa lógica de pensamento, o referido autor identifica dois suportes/elementos de mediação nas relações do homem com o meio: as ferramentas e os signos. As ferramentas, por um lado, são as propriedades químicas, mecânicas e físicas das coisas que o homem utiliza para atingir o que deseja (MARX, ENGELS *apud* VIGOTSKI, 1995). Por exemplo, o uso de uma faca para cortar um queijo, onde a faca seria uma ferramenta para a obtenção do queijo. Os signos, por outro lado, são estímulos artificiais condicionais criados pelo homem como meio para dominar certas condutas (VIGOTSKI, 1995). O uso da linguagem verbal para explicar um fenômeno, é um exemplo.

No campo educacional, a mediação deve ser pensada em uma perspectiva dialética, que interliga o conhecimento e a ZDP. Assim, o referido termo remete a uma relação recíproca entre o indivíduo e as possibilidades de aprender e conhecer (ZANOLLA, 2012). Nesse cenário, a mediação torna-se

uma ação interventiva caracterizada pela presença de um elemento intermediário/suporte em uma relação diádica e dialógica (OLIVEIRA, 2010).

Inspirado nas ideias de Vigotski sobre mediação, enquanto ferramenta de interação, Feuerstein introduz o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), compreendida como:

(...) uma interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interposição intencional de um ser humano que medeia os estímulos capazes de afetar o organismo (FEUERSTEIN 1994 *apud* TURRA, 2007, p. 299).

Ganha destaque nessa discussão a figura do mediador, que, na perspectiva de Fonseca (2002) pode ser a mãe, o pai, ou um professor o qual,

(...) se situa entre o organismo do indivíduo mediatizado (filho, filha ou estudantes) e os estímulos (sinais, imagens, objetos, tarefas, problemas, eventos etc.), de forma a selecioná-los, muda-los, ampliá-los ou interpretá-los, utilizando estratégias interativas para produzir significação, para além das necessidades imediatas da situação de aprendizagem (FONSECA, 2002, p. 14).

O objetivo da ação do mediador é capacitar o indivíduo mediado para desenvolver competências que viabilizem novas aprendizagens. De fato, Lidz (1991) sugere que quanto maior o nível de mediação do professor em situações de ensino-aprendizagem, maior será a participação e aprendizagem dos alunos em sala de aula. A mediação é, portanto, compreendida como um fenômeno sociocultural que viabiliza a aprendizagem (FONSECA, 2002).

Conforme a Teoria da EAM, três comportamentos mediadores são essenciais para que aconteça uma situação de aprendizagem mediada: (i) intencionalidade e reciprocidade (IR); (ii) mediação do significado (ME) e (iii) transcendência (T), que serão discutidos no decorrer desse trabalho (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1991; TAN OON SENG, 2003).

Em termos gerais, esses parâmetros indicam a necessidade de estar em constante alerta às respostas do educando, levando-o ao conhecimento do significado de suas aprendizagens e ao desenvolvimento de um conhecimento que lhe seja útil, generalizável para além das paredes da sala de aula.

Com o objetivo de operacionalizar os critérios de Aprendizagem Mediada decorrentes dos trabalhos de Feuerstein e colaboradores (1987), Lidz (1991) criou a Mediated Learning Experience Rate Scale – MLE Scale (Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada - Escala EAM) (FARIAS et al., 2008), uma escala que avalia 12 componentes do comportamento do mediador em situações de aprendizagem. Conforme apontam Farias e colaboradores (2008), o referido instrumento pode auxiliar o professor a reconhecer as variáveis de mediação e a acompanhar as mudanças comportamentais ocorridas na interação da díade (professor-aluno) no contexto educacional.

Nos últimos anos, a escala EAM de Lidz (1991) tem sido empregada, com sucesso, em estudos desenvolvidos em contextos escolares, envolvendo populações com desenvolvimento típico (KOK et al., 2011; BAILINI, 2012; NASCIMENTO, 2012; FÉLIX, 2013) e atípico (CUNHA, 2004; CUNHA, et. Al, 2006; FARIAS et al., 2008; CUNHA; GUIDORENE, 2009). Dentre esses, ganha destaque uma pesquisa nacional realizada com educandos com Transtorno do Espectro do Autismo no contexto da educação infantil (FARIAS et al., 2008).

Com o propósito de ampliar esses achados o objetivo geral do presente estudo é analisar, por meio de uma metodologia quase-experimental intra-sujeito, os efeitos de uma proposta de intervenção, baseada na EAM, no desempenho social/acadêmico de uma criança com TEA, inserida no 4º ano do ensino fundamental. É questão central da pesquisa verificar se o aumento do nível de mediação do professor pode positivamente impactar o desempenho social e acadêmico do aluno.

Em termos específicos, o presente estudo visa:

- Descrever as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor com uma criança com TEA;
- Propor uma intervenção para o desenvolvimento social/acadêmico da criança com TEA com base na EAM;
- Avaliar os efeitos do trabalho de intervenção na prática do professor;
- Mapear o desempenho social/acadêmico do aluno, através das atividades realizadas por ele durante o processo de investigação.

O presente estudo está dividido em três capítulos. O primeiro descreve os aspectos históricos e especificidades do TEA, assim como as características da EAM. A metodologia de pesquisa empregada é delineada no segundo capítulo; enquanto no terceiro são apresentados e discutidos os principais resultados desta pesquisa.

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A palavra *Autismo* advém do grego *autós*, que significa *de si mesmo* e *ismo*, *voltado*; ou seja, que focam em si mesmo. Esse termo foi usado pela primeira vez por Eugen Bleuler, em 1908, para designar o comportamento severamente retraído de um grupo de indivíduos, que tinha sintomas compatíveis com o diagnóstico de esquizofrenia (GADIA; et al., 2004; NUNES, 2013). Leo Kanner e Hans Asperger foram, no entanto, os pioneiros os quais, separadamente, publicaram os primeiros trabalhos que tratam desse transtorno na história do autismo.

Em 1943, Leo Kanner utilizou o termo “autismo infantil” para caracterizar o comportamento de 11 crianças que apresentavam dificuldades para se relacionar com outras pessoas; graves distúrbios de linguagem e uma preocupação obsessiva pelo que era imutável (BOSA, 2000). Segundo o autor, tratava-se de uma condição, presente desde a primeira infância, marcada pela incapacidade inata para estabelecer contato afetivo e interpessoal (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004; NUNES, 2013). Além disso, Kanner observou a presença de maneirismos estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos incomuns para comunicar-se, como inversão de pronomes ou eco na linguagem (ecolalia) (KLIN, 2006).

Em 1944, Hans Asperger, psiquiatra e pesquisador austríaco, considerou o autismo como uma deficiência social grave, a qual apresentava como consequência: falta de empatia, limitada capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, intenso foco em um assunto de interesse especial e movimentos descoordenados. Diferente de Kanner, os pacientes observados por Asperger tinham inteligência normal e muitos eram capazes de se comunicar oralmente. Ele sugeriu, ainda, que a prevalência dessa condição era superior em meninos (Autismo & Realidade Associação de Estudos e Apoio, 2015).

Os anos de 1950 e 1960 foram considerados períodos de muitas suposições acerca das origens e características do TEA. Nessa época prevaleceu a ideia de que o autismo era um transtorno emocional,

desencadeado por pais pouco responsivos emocionalmente aos filhos. Assim, foi popularizado o termo “mãe geladeira”, em referência à carência de afeto dos progenitores (Autismo & Realidade Associação de Estudos e Apoio, 2015; KLIN, 2006). Essa visão, apesar de ainda ser encontrada em partes da Europa e América Latina, foi desconsiderada, uma vez que não se sustentou diante dos avanços das pesquisas (KLIN, 2006).

Em 1978, um marco na classificação desse transtorno se deu quando Michael Rutter apontou elementos importantes para a sua categorização. Ele propôs sua acepção pautada em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como deficiência intelectual; 2) problemas de comunicação, não só em função de deficiência intelectual associada; 3) comportamentos incomuns, como por exemplo, movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade (Autismo & Realidade Associação de Estudos e Apoio, 2015).

Sob influência de Rutter, a sintomatologia autista foi descrita, de forma mais precisa, na terceira versão do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais* (DSM-III), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), em 1987. Neste manual, o autismo, agora dissociado da esquizofrenia, surge como uma nova classe de transtornos: os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Essa nomenclatura serviu para indicar que várias áreas do funcionamento eram afetadas por essa síndrome. Os TGDs englobavam um conjunto de cinco transtornos, incluindo: o Autismo, a Síndrome de Asperger, os TGDs não especificados, o Transtorno Desintegrativo (TD) e a Síndrome de Rett. Como característica comum, todos apresentavam em maior ou menor grau algum comprometimento na área social e de comunicação (BEZ, 2010).

Em 1994 foi lançado o DSM-IV com novos critérios potenciais para o diagnóstico do autismo a partir de um estudo internacional que avaliou mais de 1000 casos clínicos. A definição dos critérios passou a ser considerada através de dados empíricos em trabalhos de campo (KLIN, 2006; Autismo & Realidade Associação de Estudos e Apoio, 2015).

Diante dessa breve contextualização histórica acerca da síndrome, temos que os critérios de diagnósticos são passíveis de mudanças, dado que são construções sociais e históricas. Desse modo, são considerados

adequados até que novas teorias sejam reveladas. Nessa perspectiva, na mais nova edição do DSM, publicada em 2013 (DSM-V), o autismo passou a ser compreendido como uma condição única, denominada de Transtorno do Espectro Autista – TEA. Sua sintomatologia, manifestada em diferentes níveis de gravidade, é caracterizada por alteração da comunicação social e presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

O DSM-V passou a considerar alguns critérios para identificar o quadro do autismo, a saber, (APA, 2013 *apud* Autismo & Realidade Associação de Estudos e Apoio, 2015):

Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes:

- Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social;
 - Falta de reciprocidade social;
 - Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.
- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras abaixo:

- Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns;
- Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento;
- Interesses restritos, fixos e intensos.

Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades.

De acordo com a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012) as pessoas consideradas com TEA são àquelas portadoras² de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II do art 1º, § I e II:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos

² Conforme documento original.

motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012, p. 1).

De acordo com a lei supracitada, para fins de efeitos legais, a pessoa com TEA é considerada uma pessoa com deficiência, e possui garantidos os direitos de acesso, art 3º, parágrafo IV:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social. (BRASIL, 2012, p. 2).

O relatório do Centro de Controle e Prevenção de Doenças – CDC, publicado por agências de saúde norte americanas, alertou para os novos dados sobre a prevalência de autismo nos Estados Unidos. Este estudo identificou 1 em 68 crianças (1 em cada 42 meninos e 1 em cada 189 meninas) com TEA. No Brasil, dados preliminares apontam que cerca de 600 mil pessoas tenham autismo, representando 0,3% da população (Paula et al., 2011). Levanta-se a hipótese de que os critérios de diagnósticos mais precisos e amplos contribuíram para o aumento dos casos dessa síndrome no mundo.

Ao longo dos anos, desde as descobertas de Kanner em 1943 até os dias atuais, pesquisas têm sido realizadas para se compreender as causas do autismo (Autismo & Realidade Associação de Estudos e Apoio, 2015). De acordo com a história, exigências a respeito do caráter do *déficit* considerado ‘primário’ (inato x ambiental) têm constituído os principais postulados das teorias psicológicas sobre o autismo – sejam elas psicanalíticas, afetivas, sócio-cognitivas, neuropsicológicas e de processamento da informação (BOSA; CALLIAS, 2000). Isso significa que as causas específicas que levam o indivíduo a apresentar a sintomatologia do autismo ainda são desconhecidas. Levanta-se a hipótese, no entanto, de que tenha relações com fatores genéticos e ambientais.

CARACTERÍSTICAS DO TEA

De acordo com o DSM-V, déficits sociocomunicativos, interesses restritos, fixos e intensos são características determinantes do TEA. Adicionalmente, os maneirismos motores e as alterações sensoriais, incluindo a hiper ou hiposensibilidades podem também estar presentes nas pessoas com esse diagnóstico (APA, 2013). Esses comportamentos tendem a aparecer antes dos três anos de idade.

As alterações do comportamento podem ser precocemente identificadas pelos cuidadores, em distintas etapas do desenvolvimento. Como sugere a literatura, a maioria das preocupações relatadas pelos pais inicialmente são referentes ao desenvolvimento da linguagem, sobretudo em relação aos distúrbios da fala. Em seguida, surgem as inquietações relativas à conduta social e, por fim, ao comportamento repetitivo e estereotipado (ZANON, et al, 2014).

Aproximadamente 30% dos autistas não desenvolvem a fala funcional (KLIN, 2006) e muitos dos que verbalizam evidenciam comprometimentos na fala, como a ecolalia (WALTER; NUNES, 2008), a fala mecanizada ou ininterrupta (MENEZES; CRUZ, 2013). Esses indivíduos apresentam, ainda, déficits na compreensão da fala. Adicionalmente, o uso e a compreensão da comunicação não verbal são deficitários, (WALTER; NUNES, 2008; MENEZES; CRUZ, 2013).

Uma parcela expressiva apresenta dificuldades de manter o contato ocular e tende a usar as pessoas como ferramentas para alcançar objetos que almeja (Autismo & Realidade Associação de Estudos e Apoio, 2015). Outras características que denunciam os distúrbios sociais nas pessoas com TEA incluem a falta de apego; o isolamento social; recusa de colo materno; ausência de imitação social; manipulação de objetos por longos períodos; uso de pronomes na terceira pessoa ou do próprio nome para dirigir-se a si mesmo (MENEZES; CRUZ, 2013).

Essa população pode apresentar reação exagerada a certos eventos sensoriais; apego à rotina e uniformidade ambiental; ansiedade, agressividade; movimentos autoestimulatórios (se balançar, estalar dedos); uso de objetos ou pessoas para autoestimulação (cheirar, lamber superfícies); autoagressão;

dificuldades em seguir regras, limites; ausência de medos em situações de risco ou presença deles em situações corriqueiras; além de hiperatividade em alguns casos (MENEZES; CRUZ, 2013; PEREIRA, 2014).

A forma de processar estímulos sensoriais pode ser atípica, evidenciando hipo ou hipersensibilidades visuais, auditivas, olfativas, gustativas e/ou táteis (HEFLIN; ALAIMO, 2007 *apud* NUNES, 2009). Essas alterações podem afetar a sua maneira de se relacionar com o meio físico e social.

Outra característica da pessoa com TEA está relacionada a estar mentalmente isolada ou ter dificuldade para compreender os eventos mentais de terceiros. Afirma-se com isso, que a pessoa com essa síndrome carece de uma “Teoria da Mente” ou apresenta uma “cegueira mental”. Isso significa que apresenta dificuldades para “atribuir estados mentais a si mesmo e a outras pessoas a fim de se poder predizer e explicar comportamentos” (TONELLI, 2011, p. 126). Nessa perspectiva, a pessoa com autismo pode ter dificuldade de compreender as ideias e os sentimentos do outro (FRITH, 1991 *apud* RIVIÈRE, 2004).

Muitos desses indivíduos apresentam deficiência intelectual (SERRA, 2004; 2008; WALTER, 2000) com diferentes graus de severidade. Na perspectiva de Menezes e Cruz (2013), essa deficiência pode estar refletida nas dificuldades para organizar, sequenciar, generalizar, integrar ideias, entre outros aspectos (MENEZES; CRUZ, 2013).

1.2. ESTADO DA ARTE: O QUE AS PESQUISAS REVELAM ACERCA DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM TEA ATUALMENTE?

Em nossa cultura, além da instância de socialização familiar, a escola, é um lócus basilar de interação para as pessoas. Na escola, o professor acolhe a criança em um meio social diferente do paternal, interage e promove [ou não!] um processo de aproximação, ainda mais forte da criança com valores, regras e expectativas normativas, as quais regem sua cultura (MAUCO, 1960). Nesse contexto, ocorre também o acesso da criança a um conjunto de conhecimentos chamados curriculares (MACÊDO, 2012).

Os estudos sobre currículo surgiram nos Estados Unidos com a obra de Bobbit intitulada *The curriculum*. Esse texto, publicado em 1918, lançou os

alicerces da teoria tradicional de currículo. Nesse paradigma, Bobbitt e Tyler procuravam equiparar o aparelho educacional ao aparelho industrial. Assim o currículo era estruturado sob a luz das ideias de organização, desenvolvimento e eficiência (SILVA, 2010).

Em termos gerais, o currículo é compreendido como um conjunto de ideologias que aparece explícita ou implicitamente nos conteúdos, disciplinas e posturas adotados na escola, em um tempo e em um espaço definidos (SILVA, 2010). Ele pode ser ainda, descrito como uma conexão entre identidade e poder, tendo em vista que pretende formar um tipo de homem, identidade e subjetividade. Nessa perspectiva, o currículo não é um produto neutro (SILVA, 2010). O modo como o currículo escolar está organizado reflete a forma como a sociedade lida com os processos de educação formal, e o tipo de sujeito que ela solicita para lhe servir (SILVA, 2010; MAGALHÃES; RUIZ, 2011).

O conhecimento escolar, por um lado, prepara as novas gerações para os desafios do século XXI, que demanda um cidadão responsável e autônomo, atento à realidade e à quantidade de informações que vem a receber devido à aceleração da tecnologia (GADOTTI, 2000; FREIRE, 2002). Por outro, a escola tem uma tarefa de fazer críticas às condições do sistema educacional e, ao mesmo tempo, criar possibilidades de aprendizagem, nas quais os alunos sejam capazes de construir sentidos. Tal construção se aprimora quando a escola não apenas garante a sua matrícula, ou ingresso aos conteúdos procedimentais e factuais, mas também aos atitudinais, e possibilita o acesso ao conhecimento acadêmico e a outras expressões humanas, tais como a arte. Em outras palavras, quando dá condições ao educando não apenas de admissão, mas permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento na escola (BRASIL, 2008).

A escola, como se apresenta atualmente, é um legado de nossos antepassados. Ela sofreu, ao longo do seu processo de edificação, significativas transformações de ordem política, filosófica, ideológica, física e social. Muitas dessas mudanças estão diretamente relacionadas à inserção das pessoas com necessidades educativas especiais nos espaços escolares (MICHELS, 2006).

Historicamente, Glat e Blanco (2007) apontam três grandes paradigmas que demarcaram e/ou demarcam a escolarização de pessoas com NEE no

Brasil e no mundo. São eles: Segregação, Integração (MENDES, 2002; MAZZOTA, 1982, 1996), e mais recentemente, o paradigma da Inclusão. Contrapondo-se à integração e ao modelo segregatório, a escola, na atualidade, sob os moldes do paradigma da inclusão, precisa estar adaptada para receber e garantir a aprendizagem de todos os educandos. De fato, essa diretriz é expressa na Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, que salienta em seu Art. 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Para além do documento oficial, podemos considerar que acatar o paradigma da educação inclusiva é permitir não apenas o acesso, mas, sobretudo que todos os alunos tenham a possibilidade e o direito de aprender no âmbito escolar comum. Fomenta-se, portanto, a construção e valorização do pensamento de que a escola é e/ou deveria ser inclusiva para todos, incluindo os alunos com NEE (AMARO, 2006).

Dentre os alunos com NEE, destacam-se aqueles que apresentam diagnóstico de TEA e que, conforme ratificado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), têm o direito à escolarização em classes regulares. Em resposta às forças de ordem legal, os sistemas de ensino têm efetivado números crescentes de matrículas de educandos com autismo em classes comuns. Dados do Censo Escolar do Ministério da Educação, por exemplo, apontam que em 2006 havia 2.204 alunos com esse diagnóstico inseridos em escolas comuns; em 2012, esse número aumentou para 25.624 (NUNES et al., 2013).

Concomitantemente, diversos estudos têm sido publicados no Brasil nos últimos anos com o propósito de descrever o processo de inclusão dessa população em classes comuns (LAGO, 2007; HÖHER CAMARGO; BOSA, 2012; FIAES; BICHARA, 2009; LIRA, 2004; NUNES et al., 2013; ORRÚ, 2007; BAPTISTA; BOSA, 2002; SERENO, 2006; LEMOS et al., 2014). Dentre esses estudos estão aqueles que descrevem estratégias que viabilizam/favorecem o processo de ensino-aprendizagem do educando com autismo no contexto da

escola regular (VIEIRA, 2008; CRUZ, 2009; GIARDINETTO, 2009; GOMES; MENDES, 2010; BEZ, 2010; GOMES, 2011; CORRÊA NETTO, 2012; PEREIRA, 2014; LEMOS et al, 2014).

O Quadro 1, a seguir, descreve as características gerais desses estudos, indicando seus objetivos e principais achados.

Quadro 1: Pesquisas de natureza interventiva envolvendo educandos com autismo em classes comuns

Autores	Objetivo	Resultados
Vieira (2008)	Interferir na construção de competências conceituais de professoras que lidavam com alunos com TEA em sala de aula, e possibilitar uma (re) elaboração discursiva a respeito de sua atuação profissional com esta clientela.	Ocorreram alterações nas competências conceituais das docentes; migraram de um modelo clínico-pedagógico, fundamentado no diagnóstico, para uma atuação educacional que situou o autista como sujeito ativo e coparticipativo na construção do próprio conhecimento, a partir de uma atividade mediada.
Farias, Maranhão e Cunha (2008)	Analisar a interação de professores com estudantes com autismo na Educação Infantil através da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).	A mediação, através da EAM favorece o processo de ensino e aprendizagem do estudante. O estudo aponta que o aumento na mediação docente é positiva para o desenvolvimento cognitivo do discente.
Giardinetto (2009)	Realizar uma apreciação enunciada na experiência escolar inclusiva de alunos com TEA e identificar a ajuda do programa Currículo Funcional Natural (CFN) para a participação dos alunos na sala de aula comum do interior paulista.	Os professores eram favoráveis à inclusão escolar de alunos com TEA; o programa CFN é viável para a educação infantil, sendo as orientações deste programa mais necessárias nas séries mais avançadas, onde as demandas curriculares se diferenciam das demandas da educação infantil.
Bez (2010)	Desenvolver ações mediadoras com o uso de recursos e estratégias da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) em prol do desenvolvimento da comunicação de pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), com dois participantes não-oralizados com TGD, sendo um deles com autismo e o outro com Síndrome de Cornélia de Lange (CdLS).	O uso da CAA pelos participantes com TGD não oralizados foi positivo, favoreceu a ampliação de suas formas de comunicação, tornando-os sujeitos intencionais.
Melo (2010)	Delinear a percepção de	A pesquisa teve como enfoque a

	docentes acerca de estratégias pedagógicas ligadas ao processo de Inclusão escolar de alunos com TEA na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.	construção coletiva de planos de aula para o estudante com TEA. Os resultados apontaram a prática colaborativa e o conhecimento do docente sobre a sintomatologia do autismo como aspectos relevantes para a elaboração de estratégias pedagógicas em salas de aula inclusivas.
Binatti Chiote (2011)	Verificar a mediação pedagógica empregada pelo professor para promover a inclusão de uma criança na educação infantil.	Através de uma pesquisa colaborativa, foi visto que a mediação pedagógica beneficiou o desenvolvimento do estudante com autismo. Ele passou a compartilhar e se apropriar de sentidos mais amplos com relação a ele próprio, ao meio físico e social.
Gomes (2011)	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção a partir de interações comunicativas de um aluno com TEA (10 anos de idade; não verbal) e sua docente na sala de aula comum, em uma escola particular de Natal-RN, com vistas à ampliação de interações do aluno em três períodos: hora da entrada, lanche e atividade pedagógica.	A capacitação acendeu modificações nas interações sociais tanto em termos quantitativos, quanto qualitativos; a docente avaliou como positiva a capacitação e expandiu o uso da CAA.
Corrêa Netto (2012)	Planejar, implementar e avaliar os efeitos de um programa de formação continuada com profissionais que atuam na educação e na saúde, a partir do uso dos recursos da CAA, para favorecer a comunicação e a aprendizagem de crianças com TEA, em um estabelecimento especializado e numa instituição escolar comum, com docentes de salas comuns do Atendimento Educacional Especializado (AEE), estagiárias de graduação, profissional de instituição especializada e crianças.	A pesquisa revelou a presença de alterações nas condutas dos profissionais e das crianças; assinalou a revisão de crenças e ações profissionais; a CAA como instrumento de colaboração para a comunicação, autorregulação e aprendizagem das crianças participantes e os procedimentos de ensino e consultoria colaborativos como bem-sucedidos para a formação continuada.
Gomes; Nunes (2014)	Verificar as interações dialógicas de um estudante com TEA e sua professora na sala de aula comum, a partir das implicações de um programa de intervenção.	Por meio de um programa de intervenção – formação em serviço, a professora passou a utilizar estratégias do ensino naturalístico e recursos da CAA para possibilitar o aumento da frequência de interações com o estudante durante 3 rotinas analisadas na escola. Foram

		registrados ganhos quanti e qualitativos na relação professor-aluno.
Pereira (2014)	Analisar os efeitos de um Plano Educacional Individualizado (PEI), elaborado de forma colaborativa com os professores, no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com autismo no contexto da educação infantil.	Os resultados indicaram mudanças qualitativas e quantitativas na participação do estudante nas tarefas acadêmicas e funcionais observadas após o programa de intervenção.
Lemos, Salomão, Ramos (2014)	Analisar as interações sociais entre as crianças com espectro autista nos contextos de escolas regulares da cidade de João Pessoa-PB, considerando a mediação das professoras.	As estratégias adotadas pelas professoras na maioria das vezes são baseadas na intuição; a participação das crianças com espectro autista em termos interacionais se caracterizou por comportamentos mais frequentes de olhar pessoas, iniciativa dirigida à ação, resposta adequada e sorriso; além de ter apontado a necessidade de um número maior de estudos que possam subsidiar orientações a pais e profissionais.
Togashi (2014)	Avaliar o uso de um protocolo de CAA (PECS-Adaptado) por um discente com TEA e sua docente na sala de recursos (SRM); Verificar as interações comunicativas deste estudante na sala de aula comum.	Os resultados indicaram a continuação do uso do PECS-Adaptado pela docente da sala de recursos e avanços no desempenho do discente; O estudante passou a aumentar a frequência de uso da CAA em sala de aula, e passou a comunicar-se mais com seus pares.

Os estudos supracitados revelam haver procedimentos promissores que podem favorecer a inclusão de educandos com TEA na classe comum, uma vez que sinalizam a possibilidade do reconhecimento do estudante com TEA como sujeito ativo e de aprendizagem. Dentre eles, destacam-se a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), o Ensino Colaborativo, e a formação em serviço (BEZ, 2010; GOMES, 2011; CORRÊA NETTO, 2012; PEREIRA, 2014; LEMOS, SALOMAO E RAMOS, 2014).

O primeiro procedimento interventivo presente nas pesquisas acima descritas, o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) é uma prática educacional e clínica, definida como toda forma de comunicação que complementa, suplementa, substitua ou apoie a fala (DELIBERATO, 2008). De

forma específica, são recursos que servem tanto para viabilizar a comunicação expressiva, como a receptiva.

Dentre esses recursos estão, os gestos, as línguas de sinais, as expressões faciais e corporais, o uso de prancha de alfabeto ou símbolos pictográficos, de baixa e/ou alta tecnologias, voz digitalizada ou sintetizada, símbolos gráficos (fotografias, gravuras, desenhos, objetos reais e miniaturas). Nessa perspectiva, por apresentar prejuízos nas habilidades comunicativas, a pessoa com autismo pode se beneficiar da CAA (NUNES, 2008; MACEDO; ORSATI, 2011).

O segundo procedimento, o Ensino Colaborativo, consiste:

(...) numa parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA et al., 2007, p.1)

Nesse caso os participantes (professor do ensino regular e especial) também se constituem como pesquisadores de suas práticas. De modo geral, as funções colaborativas envolvem planejamento coletivo de estratégias de ensino que visam ampliar a adaptação de materiais didáticos e das habilidades funcionais e sociais do educando com NEE. Adicionalmente, essa parceria visa estimular a reflexão sobre a práxis docente (PEREIRA, 2014). Geralmente, o ensino colaborativo é bem visto pelos professores que, tendo como apoio outro profissional, aprimoram suas práticas (CAPELLINI; MENDES, 2007).

Alguns estudos revelaram que a presença de um colaborador que auxilie o docente a analisar sua prática pode ser de grande valia tanto para o professor, quanto para o colaborador e demais alunos (GOMES, 2011; CORRÊA NETO, 2012; PEREIRA, 2014, GIARDINETTO, 2009; DANTAS, 2009; CAPELLINI; MENDES, 2007). Esse colaborador, que atua como mediador, pode ser um pesquisador, profissionais especialistas, dentre outros. Nessas pesquisas, a presença de um trabalho colaborativo entre o pesquisador acadêmico e o professor escolar é apontada com um dos fatores essenciais para a formação do elo pesquisa-prática (NUNES, 2008).

A terceira prática presente nas pesquisas de natureza interventiva é a formação em serviço, na perspectiva de uma prática pedagógica reflexiva.

Essa prática permite ver, por exemplo, se o trabalho desenvolvido pelo docente está condizente com as demandas dos estudantes, seus interesses e os objetivos da disciplina. Um instrumento que pode ser utilizado na formação em serviço é a autoscopia, compreendido como um procedimento que visa a autoavaliação do participante da pesquisa por meio da videogravação (CAMPOS, 2012).

É importante salientar que o processo reflexivo precisa estar presente não apenas na formação inicial do professor, mas também e, sobretudo de forma contínua em sua carreira profissional (MENDES, 2005).

Para desempenhar bem a tarefa complexa de ser professor e de ensinar, é necessário preparo científico (acadêmico e pedagógico) técnico, humano, político-social e ético, suporte do compromisso de intelectual pesquisador, envolvido com as causas democráticas que estimulam a responsabilidade com a formação do homem-cidadão-profissional (MENDES, 2005, p. 38-39).

Ou seja, a formação do professor não pode estar dissociada da sociedade, com sua historicidade, concepções de homem, valores, avanços tecnológicos, normas e políticas públicas. Assim, ela deve ser contínua e dinâmica, instrumentalizando o docente a atender as demandas de sua atividade profissional (ALARCÃO, 1998).

É interessante observar que as três práticas interventivas (CAA, ensino colaborativo, e formação em serviço) surgem em algumas das supracitadas pesquisas de forma isolada ou combinada. O objetivo do estudo de Bez (2010), Gomes (2011) e Corrêa Netto (2012), por exemplo, foi ampliar a comunicação de educandos com TEA, por meio de recursos de CAA, no contexto da sala de aula regular. Na primeira pesquisa, foram realizadas ações mediadoras, de modo colaborativo, com base nos pressupostos da Teoria Sócio-Histórica. A pesquisadora interagiu com as crianças participantes, utilizando materiais de baixa e de alta tecnologia e a observação participante foi fundamentada no “método da dupla estimulação” de Vigotski. Na segunda pesquisa, o professor foi capacitado, por meio de autoscopia, a ampliar suas interações comunicativas com o educando. Na terceira, foi feita uma capacitação em

serviço sobre o uso dos recursos de CAA para profissionais da saúde e da educação.

Dessa forma, com o propósito de discutirmos acerca da EAM como instrumento favorecedor da inclusão de estudantes com TEA na escola, adentraremos a seguir ao capítulo intitulado *A EAM enquanto ferramenta de inclusão para o autista*, que tratará dos critérios de EAM de Lidz (1991), de modo mais específico.

1.3. A EAM ENQUANTO FERRAMENTA DE INCLUSÃO PARA A PESSOA COM TEA

Antes mesmo de nascer, o indivíduo já ocupa um lugar social. Atrai expectativas e planos por parte da sociedade em geral e de sua família, em particular. É na imersão da cultura que o sujeito garante, gradativamente, o desenvolvimento de potenciais e o reconhecimento de si e de seu contexto (PINO, 2005).

Nesse processo, é fundamental a presença do “outro” – representante da cultura – que deflagra o desenvolvimento. A família e a escola emergem como instâncias de socialização nas quais ocorre a ação gradativa de “humanização” desse indivíduo.

Acerca da importância do outro no processo de humanização do indivíduo e em consonância com o pensamento de Vigotski, Pino aponta que:

A constituição da criança como um ser humano é [...] algo que depende duplamente do Outro: primeiro porque a herança genética da espécie lhe vem por meio dele; segundo, porque a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, por ele [...] (PINO, 2005, p. 154).

Para que haja o desenvolvimento cultural do ser, o “outro” ganha um papel essencial, na medida em que viabiliza a passagem da criança do estado de ser biológico, fisiológico para o de ser cultural e social, através dos instrumentos simbólicos e materiais utilizados pela sociedade. Esse “outro” pode ser a família, os profissionais da escola, os amigos, alguém que está inserido no meio social entre a criança e os instrumentos de apropriação e

transformação de si e de sua cultura. Desse modo, o indivíduo em desenvolvimento recria internamente sentidos e conceitos em um processo contínuo de mediações (VIGOTSKI, 2007).

Conforme previamente sinalizado, a escola é o ambiente por excelência propício às interações, portanto, ela precisa estar adaptada para que todas as crianças possam ser matriculadas. Hoje, com o paradigma da Educação Inclusiva, já não faz sentido esperar que as crianças se adaptem a uma instituição (MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013). Assim, as práticas pedagógicas precisam ser flexíveis, diversificadas, colaborativas e adaptadas às necessidades dos estudantes.

Dialogando com Vigotski (2005) temos que o bom ensino é o que antecede o desenvolvimento, ou seja, um ensino pautado no desenvolvimento potencial do aluno. Nesse sentido, o professor mediador é situado como peça essencial para o aluno, um sujeito intencional que organiza o espaço da sala de aula para que a aprendizagem ocorra. A aprendizagem decorre então como ação mútua tanto para quem ensina quanto para quem aprende (PLETSCH, 2010).

Vigotski (1993) considera a variável biológica imbricada do indivíduo ao meio social, relacional e histórico ao qual se insere (MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013). Essa forma relacional do homem com o mundo é definida pelos instrumentos e signos que medeiam as suas ações. A mediação concreta ocorre quando utilizamos um objeto para alcançarmos uma ação, como, por exemplo, o uso de uma faca para cortar um queijo (MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013). Já a mediação simbólica ocorre quando utilizamos uma representação mental ou conceitual para compreendermos dados fenômenos. Por exemplo, nesse caso, visualizemos o mediador como o sujeito “que detém o conhecimento sobre o conceito e se coloca entre esse conceito e o indivíduo em processo de aprendizagem” (MAGALHÃES, CUNHA; SILVA, 2013, p. 37). Desse processo decorre o que Vigotski chama de maturação psicológica, que ocorre de fora (meio social) para dentro do indivíduo. O papel do docente, enquanto mediador da aprendizagem é ressaltado nessa interação. Ele deve atuar na ZDP do aluno, viabilizando o seu desenvolvimento através do ensino.

Na Aprendizagem Mediada proposta por Feuerstein (1980), o professor (mediador) serve de intérprete do estímulo ambiental (MAGALHÃES; CUNHA;

SILVA, 2013), se situa entre o aluno e os estímulos, alterando a relação entre eles, que deixa de ser direta para ser mediada. Desse modo a aprendizagem mediada definida por Feuerstein (1980) também precisa ser flexível e dinâmica.

De acordo com Turra (2007) e (MENTIS 2002 *apud* MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013, p. 41), a Experiência de Aprendizagem Mediada, envolve critérios de mediação, relacionados à:

intencionalidade e reciprocidade; significado; transcendência; competência; autorregulação e controle do comportamento; compartilhamento; individuação; planejamento de objetivos; desafio e automodificação.

Essas variáveis propiciam a flexibilidade para a mudança. A mediação adequada pode resultar em nível superior de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem familiar, acadêmica e social mais eficiente (FONSECA, 2002).

Para Feuerstein, existem três critérios que são essenciais na EAM: A intencionalidade/reciprocidade (o mediador chama a atenção para o estímulo); significado (o mediador dá a chave para a compreensão do significado) e transcendência (o mediador é a ponte que liga as situações reais às correlacionadas) (MAGALHÃES, CUNHA e SILVA, 2013). Em suma, pais e professores, no papel de mediadores, precisam:

Focar mais os processos que as respostas; [...] comunicar entusiasmo no processo de aprendizagem; [...] extrair regras e princípios das experiências cotidianas; [...] aceitar, quando possível, as respostas dos mediatizados e dos jovens, mas corrigir as respostas incoerentes ou incompletas etc. (FONSECA, 2002, p. 36-37).

O modelo proposto por Feuerstein está resumido no quadro abaixo (Quadro 2):

Quadro 2: Critérios de Mediação proposto por Feuerstein (1980)

Parâmetro	Definição	Exemplo
Intencionalidade Reciprocidade	Clara intenção do que ensinar e alerta às respostas do aluno.	Ter objetivos claros, quanto aos conteúdos; Ficar atento às respostas dos alunos às

		intenções do professor.
Mediação do significado	Demonstração da importância da interação.	Demonstrar para o aluno a importância de se aprender determinado conteúdo.
Transcendência	Quando o mediador leva o estudante a transpor o conhecimento aprendido para outras situações.	Levar o aluno a transpor o conhecimento aprendido na escola para outras situações do dia a dia.
Mediação do Sentimento de competência	Encorajamento para a superação do sentimento de fracasso que impulse o estudante para ir diante.	Dar exemplos de sucesso para os alunos se sentirem motivados a aprenderem, a participarem ativamente de seu processo de aprendizagem, e a removerem seus medos justificados pelo fracasso.
Mediação da prática reflexiva	Autorregulação, metacognição.	Levar o aluno a compreender seus próprios avanços no processo de aprendizagem.
Mediação de interdependência e partilha	Sentimento de que uns dependem dos outros para aprenderem.	Levar o aluno a compreender-se como peça importante no grupo e a reconhecer que o grupo também é importante para ele, no sentido de que uns aprendem nas relações com os outros.

Lidz (1991), com a intenção de operacionalizar o conceito de EAM de Feuerstein, criou uma escala composta por 12 componentes. O nome, a definição e um exemplo de cada item estão descritos a seguir (Quadro3):

Quadro 3: Componentes da escala de Experiência de Aprendizagem Mediada (Lidz,1991)

Componente	Definição	Exemplo
1- Intencionalidade	Capacidade do mediador para envolver a criança na interação. Isso inclui dar à criança uma mensagem clara	Despertar a atenção e comunicação da criança, como: "Vamos prestar mais atenção?".

	da intenção do mediador para interagir.	
2- Significação	Capacidade do mediador de despertar a percepção do estudante para a atividade.	Comunicar o que é importante perceber, lhe atribuir sentido (boa ou má), e usar voz, gesto e expressão afetiva para este realce, como: "Olhe isso! (apontando com o dedo)".
3- Transcendência	Habilidade do mediador para fornecer uma ponte entre o que pode ser visto, sentido e ouvido na situação em que só pode ser concebida mentalmente.	O mediador pode lembrar à criança algo ou alguém que ela se relaciona com o que ela esteja fazendo, como: "Não é como o que você tem em casa?".
4- Atenção partilhada	Envolve a habilidade do mediador para ver a situação do ponto de vista da criança.	A relação conjunta ultrapassa o simples uso da palavra "nós", como: "vamos fazer juntos?".
5- Experiência partilhada	Capacidade de compartilhar seus pensamentos ou experiências que se relacionam com o que esteja ocorrendo na interação com a criança.	O compartilhamento deve servir a propósito de melhorar a base de conhecimento ou experiência da criança, como: "Você sabe, quando eu era pequena, eu tinha um mais ou menos assim...".
6- Regulação na tarefa	Trata-se da forma real da tarefa como é apresentada à criança e envolve as instruções que são oferecidas, a forma como os materiais são fornecidos, e a maneira pela qual a tarefa é ajustada para a promoção do conhecimento da criança.	O mediador pode sugerir "como vamos fazer isso?" e ajuda a criança a desenvolver a tarefa.
7- Elogiar	O mediador deve ofertar informação de feedback com a criança sobre o que funcionou ou não funcionou.	Dar feedback positivo ou negativo, como: "muito bem!".
8- Desafiar	Capacidade do mediador para manter as exigências da interação dentro da ZDP. Trata-se de instruções e seleção de tarefas para além do que a criança é capaz de fazer de forma independente - não	É importante que algum desafio seja construído na interação.

	muito fácil nem muito difícil.	
9- Diferenciação psicológica	O foco deve ser em ajudar a criança a ter uma boa experiência de aprender algo mais do que o produto a ser feito.	Enfocar uma boa experiência de aprendizagem para a criança em detrimento do seu próprio objetivo em finalizar a tarefa, como: “Você entendeu a tarefa?”.
10- Responsividade contingente	Este componente refere-se à dança não verbal entre dois participantes, especificamente, a habilidade do mediador para responder de uma forma atempada e adequada para a criança.	O importante é observar a resposta da criança, particularmente no que diz respeito ao grau de resposta: “A criança tem que começar a chorar para ter a atenção necessária?”.
11- Envolvimento afetivo	Este é o fator calor e novamente não precisa ser verbal. Isto representa o sentido ou expressão de afeto que o mediador transmite para a criança.	O que se procura aqui é demonstrar uma sensação de prazer em estar com a criança, bem como a expressão afetiva positiva.
12- Mudança	Mudança envolve a comunicação para a criança, que aprendeu com sucesso como resultado dessa interação.	A realização de uma avaliação dinâmica, real, pode ser revista com a criança para demonstrar o crescimento e a mudança. Isso fornece evidências de competência crescente da criança e ajuda as crianças a desenvolverem o sentimento de que elas podem aprender.

O instrumento proposto por Lidz utiliza uma escala ordinal do tipo *likert* (GIL, 2008), pontuada de 1 a 4, assim representada (Apêndice 4).

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

Figura 1: Escala ordinal utilizada na escala EAM (Lidz, 1991)

Assim, ao lado de cada um dos 12 componentes do instrumento proposto por Lidz (1991), é apresentada uma escala ordinal, como a acima representada. Ao analisar o componente de “envolvimento afetivo”, por

exemplo, o observador avaliaria se esse comportamento seria evidente em alto grau, em grau moderado, de forma emergente ou não evidente.

Nos últimos anos a escala de avaliação de EAM tem sido empregada em diversos estudos (CUNHA, 2004; CUNHA et. al, 2006; FARIAS e colaboradores, 2008; CUNHA; GUIDORENE, 2009; KOK et al., 2011; BAILINI; 2012; NASCIMENTO, 2012; FÉLIX, 2013). Na literatura nacional, destacam-se as pesquisas conduzidas por Cunha (2004), Cunha e colaboradores (2006), Farias e colaboradores (2008), Cunha e Guidorene (2009), Nascimento (2012) e Félix (2013).

Cunha (2004) verificou os efeitos de procedimentos de avaliação cognitiva assistida, em comparação ao procedimento tradicional, sobre os comportamentos e o padrão de mediação materno. Adicionalmente, a pesquisa visou compreender as avaliações das mães de crianças com deficiência visual acerca do desenvolvimento do filho. O estudo se deu entre mães e filhos, e a autora analisou como tais procedimentos influenciavam nos comportamentos do padrão de mediação materno observados, através de um delineamento quase experimental. O padrão de mediação materno foi analisado pela escala EAM, operacionalizada. Os resultados indicaram que as mães obtiveram alta pontuação nos comportamentos mediadores de significação e sentimentos de competência. Adicionalmente, as progenitoras apontaram que a avaliação assistida é mais adequada que a avaliação tradicional para promover a modificabilidade cognitiva infantil da criança com deficiência visual.

Cunha e colaboradores (2006) revelaram que a versão operacionalizada da Escala MLE mostrou-se uma ferramenta útil à análise quantitativa e qualitativa da interação adulto-criança, em situação semi-estruturada de aprendizagem. O estudo apresenta uma proposta de operacionalização da Mediated Learning Experience Rate Scale – MLE Scale - Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (LIDZ, 1991), que se mostra adequada à avaliação do nível de EAM na interação de qualquer adulto-mediador com a criança. Assim, as autoras ressaltam a importância de se avaliar o padrão de mediação materna por instrumentos que forneçam indicadores de análise da mediação presente na interação mãe-criança, a partir da operacionalização da escala de Lidz (1991).

O objetivo da pesquisa de Farias e colaboradores (2008) foi avaliar o padrão de interação de duas professoras e de seus alunos com autismo em classes de Educação Infantil por meio da referida escala. Os resultados da investigação indicaram que as duas docentes apresentavam concepções de inclusão diferentes e divergiam, também, em seus padrões de mediação. De forma específica, apresentavam diferenças, quanto à intencionalidade (solicitar atenção; explicitar objetivo da interação; solicitar reflexão), significação (dar feedback informativo; enfatizar a relevância de aspectos da interação; solicitar reflexão) e transcendência (evocar experiências; oferecer modelos; fazer ponte cognitiva temporal; fazer ponte cognitiva conceitual). Os resultados desse estudo sugerem que a mediação do professor interfere no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Cunha e Guidorene (2009) analisaram o padrão de mediação adotado por uma terapeuta na interação com dois pacientes, em atividades de socialização, por meio da Escala EAM. Os resultados da pesquisa indicaram que o terapeuta empregou um padrão de mediação adequado, particularmente nos comportamentos mediadores de *intencionalidade* e *significação*. Em outras palavras, ela, intencionalmente, envolveu os pacientes nas atividades propostas, ressaltando e conferindo valor positivo às atitudes destes. Adicionalmente, se reportou aos acontecimentos do passado/futuro para fazer conexões entre os aspectos envolvidos na atividade e o conhecimento do paciente em seu processo de aprendizagem. A relação terapeuta/paciente de saúde mental e as consequências do padrão interativo entre ambos foram discutidas neste estudo, tomando como base a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, proposta por Feuerstein (1980).

O estudo de Nascimento (2012) analisou a prática pedagógica de professores de 1º ano do Ensino Fundamental (EF) em suas concepções sobre educação, mediação e avaliação de aprendizagem, a partir das mudanças ocorridas nos anos iniciais do EF provenientes das Leis 11.114/2005 e 11.274/06, que tornaram compulsória a matrícula das crianças com seis anos de idade no 1º ano no EF. Foi utilizada uma abordagem quanti-qualitativa e participaram do estudo três professores de três escolas públicas do município de Cáceres/MT. As sessões de observação foram gravadas e analisadas através do Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor baseado

na Mediated Learning Experience – MLE – Rate Scale adaptada, além de terem sido analisados os relatórios de avaliação de aprendizagem dos alunos elaborados pelos professores. Dentre os resultados apontados pela pesquisa, são destacados o uso mais frequente dos comportamentos mediadores de intencionalidade e baixa frequência de transcendência. Os dados indicaram, ainda, que o professor com menor experiência docente no 1º ano teve a menor média de comportamentos.

O objetivo do estudo de Félix (2013) foi analisar as características da mediação pedagógica de quatro estagiárias do sexto período do curso de Pedagogia da Universidade do Mato Grosso, durante o período do estágio supervisionado, a partir de um delineamento quase experimental. Essas estagiárias não exerciam a docência, assim, foram lócus da pesquisa a universidade e as escolas-campo onde realizavam a regência. A partir da operacionalização da escala de Lidz (1991), adaptada por Cunha e colaboradores (2006), os resultados do estudo demonstraram que, de modo geral, a mediação realizada pelas estagiárias, além de ser resultado da formação acadêmica, também é constituída a partir de vários fatores que cercam o contexto escolar, os quais poderão sofrer influência de fatores de ordem pessoal, social, político e institucional.

Dentre os estudos internacionais, destacam-se as pesquisas conduzidas por Kok, Siat, Yeow (2011) e Bailini (2012). Na primeira pesquisa, os autores examinaram os efeitos do Curriculum Cognitivo, para o desenvolvimento de funções cognitivas eficazes à aprendizagem na educação infantil. O estudo, realizado em Cingapura, utilizou um delineamento de pesquisa do tipo pré-teste, pós-teste, envolvendo um grupo experimental de 43 crianças e um grupo controle de 37. Os participantes apresentavam alterações na fala, distúrbios emocionais, retardo mental, dificuldades de aprendizagem ou autismo. Os achados da pesquisa indicaram que as crianças expostas ao Curriculum Cognitivo evidenciaram ganhos superiores em todas as tarefas cognitivas quando comparadas ao grupo controle. Os professores do grupo experimental, quando comparados aos professores do grupo controle, pontuaram mais alto em três componentes essenciais da EAM: *intencionalidade, mediação do significado e transcendência*- (TAN OON SENG, 2003).

No estudo de Bailini (2012) foi utilizada a EAM para avaliar o desempenho de professores que atuavam com 24 estudantes espanhóis e italianos da interlíngua espanhol-italiano. O estudo empregou uma adaptação da escala de Lidz (1991), elaborada por Guerrero e Villamil (2000), onde foram excluídas as variáveis *transcendência* e *compartilhar experiências*. O objetivo da investigação foi avaliar se a interação, que se consubstanciava na produção e revisão de textos, podia acelerar o ritmo de desenvolvimento da interlíngua dos participantes. Os participantes demonstraram ter adquirido boas práticas de interlíngua após a intervenção. Adicionalmente, os resultados indicaram que a interação é um meio eficaz de aprendizagem quando observado na alternância de papéis entre ‘tutor / língua materna’ e ‘tutor / aprendiz’ de uma língua estrangeira.

A partir dos estudos infere-se que a Escala EAM pode fornecer diretrizes importantes para o planejamento de intervenções educacionais, particularmente daquelas que envolvem educandos com NEE (FARIAS et. al., 2008; KOK; SIAT; YEOW, 2011; FÉLIX, 2013). Dessa forma, é possível inferir que a escala EAM seja um instrumento que pode complementar os dados de natureza qualitativa identificados pelo pesquisador acerca dos comportamentos de mediação.

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA

DELINEAMENTO DA PESQUISA

O presente estudo configura-se como uma pesquisa quase-experimental intrassujeito do tipo A-B (linha de base — intervenção) ou experimento de caso-único (NUNES SOBRINHO, 2001). Durante a linha de base não há interferência do pesquisador no cenário natural da pesquisa e durante a intervenção, o mesmo cenário é observado após a interferência do pesquisador. Trata-se de uma modalidade de pesquisa que permite demonstrar os efeitos de uma série de manipulações experimentais em um único sujeito (NUNES, NUNES SOBRINHO, 2010). No caso desta pesquisa, propicia a comparação do sujeito participante com ele mesmo antes e durante a intervenção.

Essa investigação pode ser também classificada como um estudo de natureza qualitativa uma vez que se traduz como uma pesquisa que envolve “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17). Assim, buscam-se compreender, em profundidade, os fenômenos observáveis no cenário natural, onde as relações e dinâmicas do cotidiano ganham sentido, significado e valor.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), os pesquisadores qualitativos observam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e os fenômenos estudados, e as limitações situacionais que influenciam na investigação.

Foi utilizada triangulação da observação realizada, diário de campo, filmagem e ações e falas da professora nos dados qualitativos.

PARTICIPANTES

Participaram do presente estudo Aluizio, a mãe do educando e Ana Luiza. Aluizio é uma criança do sexo masculino, que tinha, no período da pesquisa 9 anos de idade e diagnóstico de Autismo (grave). Ele provém de uma família de classe média, sendo o pai militar e a mãe trabalhadora autônoma. O menino é o filho do meio, tendo um irmão de 11 anos e uma irmã

de 10. No período de realização do estudo, morava com a mãe e com os irmãos.

As observações realizadas no contexto escolar indicaram que Aluízio, durante a linha de base, não se comunicava oralmente, apresentava prejuízos nas habilidades de interação social e comportamentos atípicos como os autolesivos (autoagressão ao ser contrariado) e heterolesivos (tendia a bater/empurrar crianças menores sem motivo aparente). Costumava usar objetos para autoestimulação (levava objetos e secreções expelidas pelo corpo à boca), além de apresentar, com frequência, comportamentos autoestimulatórios (estereotipias motoras, como leves balanceios).

No que se refere à cognição, Aluízio demonstrava ser curioso e esperto, ele parecia estar atento a tudo que ocorria na sala, acompanhando com o olhar, o que parecia lhe chamar a atenção. Ainda em termos cognitivos, no período da intervenção, os registros de campo indicaram que Aluízio apresentava destreza para organizar, sequenciar e generalizar informações. Essas características foram observadas durante o uso de jogos e atividades diárias. Esses jogos, tipicamente disponibilizados em sala de aula eram referentes a atividades de associação de quantidades, incluindo números; assim como a associação de letras, palavras e objetos.

Ana Luíza, a professora de Aluízio, tinha 34 anos. Ela é formada em Pedagogia há 11 anos e possui Pós Graduação Lacto-Sensu com foco em Ensino Médio. Atua na área da educação e na escola da pesquisa há 13 anos. Aluízio é o segundo aluno com NEE com quem ela trabalha. Em entrevista revelou não ter formação na área de educação especial e desconhecer o TEA.

A mãe tinha 40 anos, era solteira, trabalhava como autônoma e vivia com os 03 filhos.

AGENTE DE INTERVENÇÃO:

A pesquisadora (25 anos) é formada em Pedagogia e especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. Durante a realização da pesquisa trabalhava como professora da rede pública de ensino e em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

ASSISTENTE DE PESQUISA:

A assistente de pesquisa (26 anos) é uma aluna do curso de Pedagogia que, durante a realização da pesquisa, cursava o 7º período. Adicionalmente, atuava como professora estagiária auxiliar de uma sala de aula, acompanhando um aluno com deficiência intelectual, do ensino fundamental, de uma escola privada de Natal-RN. A assistente ficou responsável por codificar as sessões experimentais e auxiliar a pesquisadora e professora na elaboração de material didático durante a fase de intervenção.

LOCAL

O presente estudo foi realizado na escola em que Aluizio estava regularmente matriculado. Trata-se de uma instituição de ensino comum particular da cidade de Parnamirim/RN, localizada em um bairro de classe alta.

A pesquisa aconteceu em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. A instituição é de pequeno porte, tendo 68 alunos matriculados, distribuídos entre uma turma da Educação Infantil e turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola conta com quatro salas de aula (em duas salas são ofertados ensino para dois anos escolares [2º e 3º] e [4º e 5º anos] – sendo esta, a sala da pesquisa), um dormitório, uma sala de brinquedos, um pátio, uma quadra, um parque infantil, uma biblioteca e uma sala de informática.

A instituição funciona no período matutino para atender crianças que ficam no período integral, e no turno vespertino, período que funcionam as turmas da Educação Infantil (uma turma) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (três turmas – 1º; 2º e 3º; 4º e 5º).

As sessões de observação da criança participante da pesquisa ocorreram na sala de aula e no pátio da escola, em três momentos: no momento oracional, no recreio e durante as atividades acadêmicas que o estudante realizava. Esses momentos foram escolhidos porque eram rotinas que se repetiam diariamente durante o período de linha de base.

Treze alunos sendo 11 estudantes do 4º ano e 2, do 5º ano estavam regularmente matriculados na turma de Aluizio. Na sala de aula existiam 13

cadeiras, o birô da professora, uma lousa, um ventilador e alguns cartazes fixados à parede (tabuada, mapa, calendário, alfabeto). No pátio da escola eram encontradas mesas plásticas pequenas e móveis, assim como mesas grandes para os professores. Adicionalmente, a escola contava com uma cozinha e banheiros masculino e feminino, sendo um deles adaptado a cadeirantes.

INSTRUMENTOS

Os instrumentos de pesquisa utilizados incluíram dois roteiros de entrevista, um diário de campo, o Childhood Autism Rating Scale (CARS), (PEREIRA, 2007) e a escala EAM adaptada (LIDZ, 2003 – APÊNDICE 4).

O primeiro roteiro de entrevista (ANEXO 5), destinado à mãe do estudante, incluía 44 perguntas semiestruturadas. As perguntas versavam sobre o diagnóstico da criança, as formas de comunicação, as rotinas familiares, os tipos de atendimento/acompanhamentos multiprofissionais, etc. Essas questões estavam divididas em: 1- Identificação da criança; 2 - Relação família-escola; 3- Relação família-criança com TEA; 4- Aspectos Sociais; além de outras que surgiram durante a entrevista.

O segundo (ANEXO 4), destinado à professora, continha 32 perguntas, relacionadas à: 1 – Prática pedagógica utilizada; 2 – Relação professor-criança com TEA; 3 – Concepções sobre o TEA e Inclusão Social e Escolar.

As questões da entrevista foram formuladas pela pesquisadora a partir das lacunas e demandas identificadas durante a linha de base, ou seja, emergiram do contexto da pesquisa.

O diário de campo foi utilizado para registrar as impressões da pesquisadora no decorrer das rotinas investigadas. Para esse estudo, foram realizadas observações no contexto escolar, registradas através de uma câmera de vídeo digital. Este recurso permitiu o registro detalhado das situações analisadas, bem como a sua revisão, viabilizando a observação de atitudes não percebidas a priori (KREPPNER, 2001).

A escala CARS (PEREIRA, 2007), um instrumento de rastreamento que avalia a severidade do autismo, foi aplicada, em conjunto com a mãe e a professora de Aluizio durante a fase de linha de base. Quinze comportamentos

são avaliados no CARS, a saber, as relações interpessoais, o grau de imitação, a resposta emocional, o uso corporal e de objetos, as respostas a mudanças de rotina ou ambiental e sensoriais (visuais, auditivas, paladar, olfato e tato), o grau de medo ou nervosismo, a comunicação verbal e não verbal, o nível de atividade, o nível e consistência da resposta intelectual e finaliza com impressões gerais.

Já o a escala EAM, previamente descrita no capítulo 1.3, foi utilizada para se verificar, em nível quantitativo, o grau de mediação da professora durante as atividades acadêmicas realizadas com Aluízio

Vale salientar que estes instrumentos foram utilizados como suplemento na triangulação dos dados, onde a carga qualitativa também aparece ancorada nas observações, sessões videografadas, diário de campo e falas dos participantes nas entrevistas realizadas.

MATERIAIS

A pesquisadora utilizou uma filmadora digital, materiais acadêmicos (jogos, papéis, cola, tesoura, etc.) e pictogramas. Adicionalmente foram utilizados, durante a intervenção os seguintes textos:

- DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. OMOTE Sadao. GIROTO Claudia Regina Mosca. (Org.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008, v. 1, p. 233-250;
- LIDZ, C.S. (2003). **Early childhood assessment**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- NUNES, Débora. **Transtornos do Espectro Autista**. Material didático da Educação a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2013;
- OLIVEIRA, E. MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

PROCEDIMENTOS

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, CAAE: 27884614.2.0000.5292 (parecer nº 666.981). Em seguida, a pesquisadora se dirigiu à escola onde seria realizada a pesquisa e fez os acordos institucionais. A pesquisa foi desenvolvida entre janeiro e novembro de 2014, sendo dividida em cinco fases: Acordos Institucionais; Capacitação da assistente de pesquisa; Linha de Base; Capacitação e Intervenção.

- Acordos Institucionais - Nessa fase, a pesquisadora entrou em contato com uma instituição filantrópica que atende educandos com autismo na cidade de Natal-RN. O objetivo foi localizar pais de crianças com TEA, que tivessem interesse em participar do estudo. Em seguida, a proposta de trabalho foi apresentada pela pesquisadora e aceita pelo diretor e professora da escola onde o aluno estava matriculado. Entregamos o ofício de encaminhamento ao diretor (ANEXO 1), em seguida, a Carta de Anuência (APÊNDICE 1), A professora e a mãe de Aluízio assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE- APÊNDICES 2 E 3, respectivamente). Na sequência, os pais das demais crianças da classe do participante concordaram em ter seus filhos videografados (ANEXO 2).
- Capacitação da assistente de pesquisa – A pesquisadora e a assistente de pesquisa se encontraram para estudarem os critérios de mediação proposto por Lidz, bem como a escala de EAM. Depois de estudarem o instrumento, foram realizadas análises conjuntas de 5 sessões. Essas sessões eram segmentos de filmagens realizadas durante a fase de linha de base. Na sequência, a pesquisadora e assistente codificaram, de forma independente, 12 sessões videografadas em LB e 12 em intervenção e na sequência foi analisado o grau de concordância das análises. A LB e capacitação foram finalizadas após o índice de concordância entre a análise da assistente e da pesquisadora atingir 75%. Vale ressaltar que, para fins dessa pesquisa, foi considerada a análise apontada pela assistente de pesquisa.

- Linha de Base (LB): Após observar a rotina da turma por 22 dias, foram identificadas três atividades que se repetiam diariamente: o momento oracional, o recreio e as atividades acadêmicas. Considerando a alta frequência de ocorrência dessas rotinas, as mesmas foram selecionadas como foco da observação e intervenção. Assim, nessa fase, a pesquisadora fez registros de campo e filmagens das três atividades. Adicionalmente, a assistente de pesquisa avaliou o comportamento de mediação da professora por meio da escala EAM, durante as atividades acadêmicas. Essa fase foi finalizada quando, por meio de inspeção visual, foi percebida na escala quantitativa, uma constância dos níveis de mediação da professora na atividade acadêmica. Adicionalmente foi considerada a escassa participação do aluno nas rotinas alvo.

Quanto a essa constância, segundo Nunes Sobrinho (2001), a estabilidade da linha é o ponto crítico da pesquisa, ela pode ser representada como uma amostra do comportamento antes mesmo da intervenção, e é desejável que se materialize nas fases iniciais do estudo. Nas suas palavras, temos que:

A linha de base mostra-se estável quando nenhum dos seus dados apresenta variabilidade inferior a 50% com relação à média desses mesmos dados plotados (NUNES SOBRINHO, 2001, p. 82).

É nesse momento que se dá início à intervenção. As aulas observadas, durante a LB, foram videografadas e totalizaram, cerca de, 110 horas de linha de base. Para análise do grau de mediação da professora, foram considerados 12 vídeos e destes, os 10 minutos iniciais de cada vídeo, totalizando 120 minutos de análise: 2 horas de linha de base.

O processo de seleção dos segmentos a serem codificados foi: (1) eram analisados apenas os 10 primeiros minutos de cada vídeo; (2) nestes 10 primeiros minutos uma atividade acadêmica deveria estar acontecendo. Após a identificação desses segmentos foram selecionados, de forma aleatória, 12 vídeos. Quatro vídeos foram derivados de sessões realizadas no início da linha de base, 4 no meio da intervenção e 4 no fim do estudo.

Ao final dessa fase foram conduzidas entrevistas com a mãe de Aluízio e com a professora Ana Luíza. O objetivo da entrevista com a mãe foi conhecer as potencialidades e dificuldades que o aluno apresentava no contexto doméstico. Para melhor descrever as características de Aluízio, o instrumento CARS foi aplicado, em conjunto com a mãe e, posteriormente, com a professora. A entrevista com Ana Luíza teve como propósito conhecer a rotina de sala de aula, identificar as estratégias de ensino utilizadas com o aluno e seu nível de conhecimento sobre TEA e inclusão. Esses elementos foram considerados no/para o planejamento da capacitação.

- Capacitação: Nessa etapa, a pesquisadora conduziu um programa de capacitação com a professora, a partir de aspectos identificados durante a Linha de Base, com as demandas advindas das observações feitas em sala de aula, entrevistas e CARS realizados com a mãe e a professora de Aluízio.

A capacitação envolveu a leitura de textos, confecção de materiais didáticos e a análise de sessões videogravadas. Esta metodologia de pesquisa, intitulada autoscopia (SADALLA; LAROCCA, 2004) é um procedimento de investigação que objetiva a autoavaliação do sujeito participante por meio da videogravação. A cada encontro de intervenção, um trecho de uma cena era discutido e mostrado para a professora realizar sua autoavaliação. Vale ressaltar que essa metodologia foi selecionada pelo fato de estudos de natureza interventiva como o de Pereira (2014) ter indicado os efeitos promissores de seus resultados.

O quadro 4 abaixo descreve os objetivos e as tarefas realizadas em cada encontro.

Quadro 4: Proposta de Capacitação

Encontro (data)	Tema	Objetivo	Tarefa
Encontro 1 (7.5.14)	O que é Autismo?	Descrever as características da síndrome.	Leitura do texto e discussão (NUNES, 2013).
Encontro 2 (8.5.14)	O que é Comunicação Alternativa e Ampliada	Discutir a CAA como instrumento eficaz para o desenvolvimento	Leitura do texto e discussão (DELIBERATO,

	(CAA)?	sociocomunicativo do estudante com TEA.	2008).
Encontro 3 (15.5. 14)	A rotina e a prancha de comunicação na sala de aula.	Confeccionar material para que o estudante com TEA compreenda a rotina escolar, possa se comunicar, compreenda o outro e seja compreendido.	Confeção de rotina e de prancha de comunicação para o aluno.
Encontro 4 (16.5.14)	O que é Adaptação Curricular?	Dialogar acerca da importância do planejamento de atividades adaptadas, quando necessário, para o estudante com TEA.	Leitura de texto e discussão (OLIVEIRA MACHADO, 2007).
Encontro 5 (22.5.14)	Adaptação Curricular	Continuar o diálogo sobre Adaptação Curricular, enquanto caminho para a inclusão escolar à luz de Oliveira Machado.	Leitura de texto e discussão (OLIVEIRA MACHADO, 2007).
Encontro 6 (23.5.14)	Estudo da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e Planejamento.	Mostrar os critérios da EAM para a professora participante; Realizar planejamento e adaptação de algumas atividades para o aluno com TEA.	Estudo dos critérios de EAM (LIDZ, 2003) e planejamento e adaptação de atividades para o estudante com TEA.
De 28.5.14 a 11.6.14	_____	Videografar a realização de atividades acadêmicas com o estudante com TEA.	Filmagem das atividades após a intervenção com a professora participante.

Cada encontro teve duração aproximada de 1 hora (total: 6 horas).

- Intervenção - Após cada encontro de capacitação, a professora era instruída a aplicar as propostas curriculares discutidas com o aluno nas três

rotinas alvo. Essas sessões eram, também, videogravadas e analisadas nos encontros de capacitação subsequentes. Essa fase foi finalizada quando foi percebida uma estabilidade nos níveis de mediação observados durante as sessões de atividades acadêmicas, tanto quantitativa, quanto qualitativamente.

As aulas observadas, durante a intervenção, foram videografadas e totalizaram, cerca de, 66 horas. Para análise, foram considerados 12 vídeos e destes os 10 minutos iniciais de cada vídeo, totalizando 120 minutos de análise: 2 horas de intervenção, seguindo-se os mesmos critérios de seleção dos vídeos empregados durante a LB, anteriormente explicitados.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS

O objetivo geral da presente pesquisa é analisar os efeitos de uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) no desempenho social/acadêmico de uma criança com TEA, inserida no 4º ano do ensino fundamental. No presente segmento serão apresentados (a) Os resultados das entrevistas; (b) A descrição das práticas pedagógicas utilizadas por Ana Luíza antes e após a intervenção; (d) A avaliação dos efeitos da intervenção na prática da referida professora e (e) Avaliação dos efeitos da intervenção nas respostas do aluno.

A. DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

A avaliação do aluno, por meio do protocolo CARS, aplicado considerando as respostas da professora, indicou que Aluizio tinha autismo grave (51 pontos). Considerando as respostas da mãe, a pontuação foi um pouco inferior (49 pontos), sugerindo o mesmo grau de severidade da síndrome nivelado pelo CARS aplicado com a professora.

A.1. ENTREVISTA COM A MÃE

A mãe de Aluizio relatou, em entrevista com a pesquisadora, que tentava engravidar, mas não conseguia. Com a notícia de que não poderiam ter filhos, os pais do menino resolveram adotar uma criança com 24 horas de nascida. Somente após a adoção do primeiro filho é que a gravidez de Aluizio veio a acontecer.

A gravidez ocorreu tranquilamente e, em 08 de agosto de 2004, a progenitora deu à luz o menino. Os déficits no desenvolvimento de Aluizio começaram a ser observados nos primeiros meses de vida. Segundo o relato da mãe, diferentemente do irmão de 07 meses, Aluizio não olhava nos olhos, por mais que ela insistisse em lhe chamar pelo nome. Adicionalmente, ele não

sorria, como indicado no seguinte segmento da entrevista, quando a mãe descreve o comportamento do menino:

Isolado. Percebi que ele era isolado dos outros. Não interagiu com a gente, não ria. Criança com 1 ano e 4 meses já ri né, já? E ele não. Ele era mais isolado. Ele veio rir mesmo pra mim acho que com mais de três anos (Mãe, 31/03/2014).

A literatura aponta que os pais são os primeiros a perceber algo diferente no comportamento do filho (BEZERRA, 2014; ZANON et al. 2014). Zanon e colaboradores (2014), por exemplo, indicaram que os pais investigados em seu estudo foram capazes de reconhecer os sinais do TEA durante os dois primeiros anos de vida dos filhos. Esse foi o caso da mãe de Aluizio que observou diferenças em seu comportamento antes do menino completar um ano de vida.

Foi a partir de 11 meses. Com 1 ano e 4 meses eu já comecei a luta. Ele tinha de 10 a 11 meses eu já comecei a fazer os exames (...) fui pro neurologista fizeram todos os exames, disse que ele era normal. A questão da voz, da fala, o otorrino, levei e ele disse que também ele não tinha nada. Fez os exames de audição, num sei que lá, tudo bem, era na parte da linguagem ele disse que na audição ele não tinha nada. A fono também disse que não tem nada, então... fui pro psiquiatra. O psiquiatra disse que era o diagnóstico de autismo. Foi. (Mãe, 31/03/2014).

Conforme relatado, a mãe consultou um neurologista, um otorrinolaringologista, e por fim um psiquiatra que diagnosticou o menino com autismo moderado aos 16 meses de vida. Esse diagnóstico precoce, segundo ela, foi viabilizado pela possibilidade de contrastar o desenvolvimento de Aluizio com o de seus irmãos.

Estudos apontam que antes mesmo de os sintomas do TEA se consolidarem, o diagnóstico precoce pode servir para que as pessoas garantam maiores oportunidades de corrigirem seus comportamentos e consigam viver uma vida relativamente “normal” (CANUT et al., 2014).

Por volta de 3 anos de idade, Aluizio ingressou na escola, e frequentava, no contraturno, uma instituição filantrópica destinada ao atendimento de pessoas com autismo. Nesse momento ele fazia acompanhamento com vários

especialistas (terapeuta ocupacional, psicólogo, pedagogo, fonoaudiólogo). Vale ressaltar que, até o momento da pesquisa, o menino frequentava a escola regular e a instituição destinada a pessoas com autismo, onde tinha acompanhamento com pedagoga, psicóloga, terapeuta ocupacional e fonoaudióloga, conforme registros da entrevista:

Com uns 2 anos eu já comecei. Quando eu descobri o autismo no ano seguinte eu já botei no colégio público, colégio da prefeitura. Tem acompanhamento hoje com especialistas fora da escola. São dois dias na semana. Psicólogo. Tem a parte pedagógica também né que é da associação e tem t.o.; é... psicólogo, t.o., fono e a parte pedagógica lá também (Mãe, 31/03/2014).

Entre 04 e 05 anos de idade o menino começou a balbuciar, porém, segundo a mãe, ele se comunicava através do uso do outro como ferramenta para alcançar o que queria. Ou seja, quando queria algo, pegava a mão da pessoa e a levava ao que almejasse. O uso do outro como ferramenta é uma conduta típica observada em pessoas com diagnóstico de TEA (MENEZES; CRUZ, 2013).

Ao ser questionada sobre comunicação do menino em casa, a mãe indicou que ele:

Pega na mão e leva até o que ele quer. Aí eu “o que é que você quer? Quer água?”, mas não consegue dizer ainda. Aí vai pra geladeira “o que é que você quer? Quer comer” maçã, por exemplo? Quando ele pega a maçã eu digo “que é que você quer comer? Maçã?” Aí ele faz “çã”, eu digo “muito bem. Maçã!” Aí assim, eu tô tentando ver se ele diz as palavras, o que ele quer né?! Mas nem tudo a gente consegue (Mãe, 31/03/2014).

Aluízio deixou de usar fralda em 2013 e usou mamadeira até o início de 2014. É dependente para a realização das atividades de vida diária (AVDs), como tomar banho e ir ao banheiro. Não se alimenta em casa à mesa com os demais, mas em frente ao computador.

Segundo a mãe, Aluízio não tem uma rotina específica em casa, apresenta indisciplina e birra quando quer algo. Passa a maior parte do tempo brincando no computador. Seu relato indica que ela tem tentado que Aluízio

deixe de usar a mamadeira (às vezes ele ainda insiste em querer) e se torne mais independente, conforme observado no relato a seguir:

Esse ano que passou eu consegui tirar ele da mamadeira e da fralda descartável. Ultimamente, tem dias que assim... ele quer a mamadeira. Aí fica, só quer tomar o iogurte se for na mamadeira. Aí às vezes eu dou porque às vezes não come direito aí às vezes eu dou, mas é raro, raro ele querer agora a mamadeira. [...] Nada. Faz nada. Tudo com ele. Agora eu já tô tentando, dou sabonete “esfrega aqui, esfrega ali” [...] Só come na frente do computador, já tentei na mesa com os outros, não consigo! [...] De manhã: no computador, à noite, minha filha no computador. Não tem quem sente na cadeira do computador dele e se tirar grita, deita no chão, bate nos outros. (Mãe, 31/03/2014)

O pai havia se separado da mãe há 05 anos. Dados da entrevista indicaram que, após o divórcio, a mãe passou a se sentir sobrecarregada e falha nas intervenções com Aluizio. Ao ser questionada sobre a relação com o menino, ela diz:

Mulher... é difícil. Na verdade eu sou muito ausente. Por quê? Por que eu não tenho quem me ajude. Aí eu tenho que tomar conta dos outros. Os outros estudam à tarde também, aí é tarefa, é num sei o que. Aí eu realmente deixo mais no computador. Só quando é pra dar um banho, dar uma comida, num sei o que e eu agora “tô” deixando ele bem independente. Eu boto a comida, boto lá na banca do computador. Eu sou sozinha pra tudo. O pai não mora comigo. Eu sou separada né?! Aí são três, se fosse só ele eu tinha uma hora, duas horas por dia pra me dedicar a ele né?! Mas eu não tenho porque de manhã não dá, tenho que fazer tarefa dos outro, aquela coisa. Aí eu não tenho nenhuma hora com ele. Aí eu procuro as terapias, a associação, na escola. (Mãe, 31/03/2014).

Quando perguntado sobre o comportamento do menino, a mãe falou:

Mulher, na verdade eu acho tranquilo, à vista das crianças que eu vejo lá na associação (de pessoas com autismo) e algumas outras que eu conheço. Agora deu pra empurrar as crianças, antes ele não fazia isso. E não pode ver nada de vidro que quebra, um perigo! Bota, bota tudo na boca (Mãe, 31/03/2014).

O relato acima indica que a mãe o acha, geralmente, tranquilo quando comparado com outras crianças com o mesmo diagnóstico. Reconhece, no

entanto, que o menino vem evidenciando problemas de comportamento. Em sua perspectiva, surgiu recentemente, pois antes ele interagia bem com os demais. Tem mania de levar objetos inadequados à boca: papel, plástico de embalagem dos alimentos, lápis, borracha, secreções expelidas pelo corpo.

Sobre os conhecimentos acadêmicos de Aluizio, a mãe declarou que ele reconhecia as letras do alfabeto, os números de 1 a 10 e que sabia ler, e que ela percebeu isso quando ele ficava no computador. Mesmo assim, ela revela que nunca soube se Aluizio realizava atividades acadêmicas na escola. Por isso ela acha que ele não consegue escrever com lápis, não pinta e só realiza atividades acadêmicas se for com ajuda.

Em termos de interesses, seu relato indica que o menino gosta de comida, computador e piscina:

No computador ele fica no youtube. Bota jogo uma hora tá no programa no RNTV, outra hora tá no Fátima Bernardes, outra hora tá no Silvio Santos. Ele coloca tudo. Ele escreve tudo. Ontem eu fiquei olhando quando dei fé tava lá passando negócio da maior páscoa do mundo lojas americanas e eu digo “menina” e ele com a mãozinha esquerda só escrevendo. Ele escreve. Ele entra no youtube e bota tudo que ele quer. Aluizio tá fazendo o alfabeto todinho. Ele escreve tudo certo. Tá evoluindo, que ele tá aprendendo a ler, ele só não escreve com o lápis, mas que ele tá aprendendo a ler abcd, essas coisas, é aeiou, já tá querendo dizer, ele já diz de 1 a 10, eu fico “1, 2, e ele vai contando”. Eu acho que tá evoluindo né?! Antigamente ele num dizia nada [...] Interesse dele, que ele gosta é comida, só quer saber de comer, piscina e computador. (risos) três coisas que pra ele tendo tá ótimo (Mãe, 31/03/2014).

Uma das perguntas da entrevista foi sobre a expectativa que ela, enquanto mãe tinha em relação a ele, assim como o que esperava em longo prazo. O segmento abaixo descreve esse sentimento:

Mulher, eu queria que ele fosse totalmente independente. Ele saber tomar banho só, saber comer só tudo. Dele comer tudo que ele não come tudo, as comidas dele é tudo limitada, assim, tem as limitações num come isso, num come aquilo. Claro que toda mãe deseja que ele desenvolva, que ele chegue a falar, que ele venha a escrever, a ler. Num sei quem foi, foi a pessoa que me disse “você tá precisando de um tratamento mais do que ele” (risos). Acho que “tô” mesmo. Eu não tenho muita autoridade pra ele. Num “vô” mentir. Mas queria tirar ele do computador, comprar revistinha pra ele... (Mãe, 31/03/2014)

O anseio de ver o filho realizar atividades básicas de maneira independente, modificar seus hábitos alimentares e suas rotinas é explicitada na fala da progenitora. Adicionalmente, ela revela seu desejo de vê-lo falar, ler e escrever. Por fim, expõe que também precisa de ajuda para superar as limitações do filho para poder ajudá-lo, como necessita.

Para a mãe, a inclusão escolar é positiva para o desenvolvimento e interação social do filho, como indicado no seguinte segmento:

Eu acho que é bom pra eles né. Eles interagem com outras crianças normais (Mãe, 31/03/2014).

De fato, Camargo e Bosa (2009) apontam que a inclusão escolar de crianças autistas viabiliza uma convivência compartilhada, oportuniza os contatos sociais e favorece o desenvolvimento não apenas da criança com autismo, mas das demais.

A seguir trazemos dados da entrevista com Ana Luíza feita ao final da Linha de Base.

A. 2. ENTREVISTA COM ANA LUÍZA

Os dados da entrevista conduzida com a professora indicaram tratar-se de uma pessoa com uma frágil formação para trabalhar com educandos em situação de deficiência. Ela revelou não ter participado de cursos de formação na área da educação especial durante sua formação inicial ou continuada. Sua experiência limitava-se a 02 alunos com NEE ao longo de seu percurso na escola. Esta era a sua segunda experiência profissional com essa população, conforme relatado no segmento a seguir, quando a pesquisadora perguntou se tivera experiência com alunos com deficiência:

Sim, já tive. Ai, na cabeça é... (hidrocefalia né, que você disse?) Sim, pronto, foi um desse que eu já convivi com ele na sala. Assim, tinha momentos que ele era calmo, tinha momentos que era agitado, ele já era alfabetizado, diferença do Aluizio... Muito bom passava atividade, ele sozinho fazia, conhecia as letrinhas, as sílabas, inclusive falava as palavrinhas. Faz uns 5-6 anos isso (Ana Luíza, 31/03/2014).

Esse fato nos chama a atenção para refletirmos, por exemplo, acerca do perfil da escola. Em 13 anos de atuação, apenas duas experiências com NEE. Será que a escola não é aberta aos alunos com deficiência? Será que os pais/responsáveis não a consideram adequada para o atendimento de seus filhos com NEE? Será que não há pessoas com idade escolar com NEE no bairro? Enfim, o que justifica a ausência de educandos com NEE na escola, haja vista o número crescente desse contingente de alunos matriculados no ensino regular?

Ana Luíza parecia sentir-se despreparada para lidar com alunos com deficiência, particularmente educandos com autismo. Sua concepção sobre TEA era restrita. Quando a pesquisadora perguntou o que era autismo, Ana Luíza respondeu:

Pra ser sincera, não sei (risos)... Não entendo quase nada, nada mesmo. Por que assim, quando a mãe já vem matricular o aluno, ela já explica que o filho é autismo, então é, o que fica ali é aquele autismo, não é?! Que você tem que procurar buscar, estudar sobre aquilo, mas devido ao pouco tempo que temos quase não temos tempo pra isso. A mãe dele falou que ia ter dia que ele gritava, tinha dia que ele estava mais agitado, tinha dia que ele estava calmo, é... Tinha dia que ele iria chorar, enfim são esses pequenos aspectos que ela passou pra gente e eu venho observando e realmente vejo isso nele (Ana Luíza, 31/03/2014).

Esse resultado é condizente com estudos conduzidos por Orrú (2003), Camargo e Bosa (2009), Menezes e Cruz (2013), que denunciam o escasso conhecimento de professores sobre a síndrome dos estudantes. Considerando o crescente número de alunos com TEA matriculados na escola comum, a precária formação docente para atuar junto a esses indivíduos é preocupante.

Em relação à inclusão escolar de estudantes com TEA na escola comum, a professora revelou que:

(...) deveria ter alguém especializado nessa área ao qual pudesse entender mais o problema dele. É muito difícil trabalhar com ele porquê? Porque você quase não entende nada, então como trabalhar uma criança se você não entende sobre o problema daquela criança? Por mais que você busque, por mais que você é... Pesquise, mas não é nunca uma pessoa especializada, uma pessoa que estudou, pesquisou, sabe

mesmo algo sobre aquela criança, então eu acho, que na minha opinião teria que ter uma auxiliar alguém que entendesse mais o problema, fica muito solto, você jogou o aluno dentro da escola e o professor em si que se vire... (Ana Luíza, 31/03/2014).

Na perspectiva de Ana Luíza, a presença de um especialista viabilizaria a aprendizagem do aluno, conforme indicado no seguinte trecho quando perguntado sobre o que facilitaria a inclusão de Aluízio na sala:

É como eu continuo frisando que se tivesse alguém que entendesse direitinho o processo dele, que desse umas dicas, uma... Pudessem comigo planejar algo pra ele, que a gente, juntas, pudesse fazer, eu acho que com certeza facilitava muito (Ana Luíza, 31/03/2014).

Quanto a essa fala de Ana Luíza, é sabido que, a lei 12.764 de 2012, aponta que comprovada a necessidade, a pessoa com TEA, incluída nas classes comuns de ensino regular, tem direito a um acompanhante especializado. Diversos estudos têm apontado os aspectos positivos em ter em sala esse auxiliar (NUNES et al., 2013).

Apesar de ponderar sobre a presença de um professor auxiliar no contexto inclusivo, Ana Luíza aponta como sugestão a criação de salas destinadas apenas aos alunos com autismo, como indicado no seguinte segmento:

Você tá numa sala de aula e ter que parar pra explicar só àquela criança (Aluízio), entendeu?! Então eu acho que se existisse uma sala que fosse só deles, seria melhor de trabalhar do que com essa interação com os demais. (só deles que você diz, só com autismo? - a pesquisadora indaga) Só com autismo, uma sala só com autismo ou uma auxiliar que entendesse o que é o autismo e pudesse nos ajudar, a auxiliar diria: ah, vamos fazer uma atividade, vamos tentar dessa forma, dessa outra, se vai dar certo ou não... (Ana Luíza, 31/03/2014).

A fala da professora revela uma concepção integracionista do ensino. Essa forma de conceber o ensino é contrária ao que prega a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. Hoje, o paradigma da inclusão impera que o estudante com TEA precisa

estar matriculado na sala de aula comum, com os demais. Adicionalmente, pela fala da professora, ela parece querer se unir a parceiros que possam lhe ajudar com o estudante com NEE na escola. No caso, ela aponta que a auxiliar poderia dizer a ela como ela poderia trabalhar para que a criança fosse incluída. Talvez o diálogo entre ambas pudesse viabilizar as reflexões e práticas escolares, porém esse profissional não existe na escola, e é uma das queixas de Ana Luíza.

Porém, haja vista a importância de profissionais que possam contribuir na orientação e execução de tarefas junto ao professor, é necessário reiterar que o professor necessita de alguém que lhe dê suportes, que tenha domínio do trabalho a ser desenvolvido, e não apenas de um cuidador como tem sido verificado em algumas realidades (GOMES; MENDES, 2010).

A limitada compreensão de Ana Luíza acerca do autismo fazia com que se sentisse incapaz de lidar com o menino. Por essa razão, possivelmente, propunha atividades descontextualizadas e, por vezes, com um nível de exigência menor. Os relatos de campo indicaram que a professora tipicamente solicitava que ele realizasse tarefas características da educação infantil, como cobrir, pintar e ligar (fazer correspondências). Quando perguntado sobre o tipo de atividade que realizava e que ele gostava, ela disse:

Pintar e cobrir (risos), ele gosta muito também de contar nos dedinhos, 1,2,3 até 10, a-e-i-o-u, brincando nos dedinhos, ele vai embora” (Ana Luíza, 31/03/2014).

De acordo com o referencial curricular nacional para a educação infantil, para crianças abaixo de 5 anos: “(...) são comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números” (BRASIL, 1998, p. 87)

As atividades de cobrir letras, por exemplo, eram comuns na disciplina de Português, conforme relatado pela professora no seguinte trecho:

(...) Português, digamos assim, a-e-i-o-u, então eu faço o a-e-i-o-u pra ele cobrir, ele desenvolve muito ainda no cobrir, mas de copiar, ele ainda não consegue copiar direitinho como tem de ser... (Ana Luíza, 31/03/2014).

Essa fala tanto revela o tipo de atividade que a professora utiliza (próprias da Educação Infantil), como as que ela julga que seriam ideais, mas que ele ainda não realiza (as de cópias).

Quanto à avaliação da aprendizagem, foi perguntado como era feita. E ela disse:

É... A aprendizagem né aí?! (é) a maneira que ele está fazendo, desenvolvendo as atividades tanto na pintura, quanto na escrita, a maneira até de ele pegar no lápis já é um desenvolvimento dentro da sala de aula, então se ele tá conseguindo pegar no lápis direitinho, coisa que antes ele não conseguia, então pra mim isso já é um aprendizado, é assim as atividades, ele desenvolve sim (Ana Luíza, 31/03/2014).

A resposta da professora, bem como suas expressões faciais no momento da pergunta (franzir a testa, se mostrar pensativa) revelam situações de desconforto ou, possivelmente, de desconhecimento. Isso nos faz pensar acerca do tipo de avaliação que havia para Aluizio naquele ambiente. Será que seus avanços eram considerados? Será que existia uma preocupação com suas aprendizagens? Será que ele era avaliado? Caso afirmativo, como era a avaliação?

Ana Luíza parecia inábil para identificar as potencialidades e interesses de Aluizio. Assim, apesar da mãe salientar que o menino era capaz de ler, por exemplo, a professora desconhecia esse potencial. Nessa perspectiva, ao perguntar se o aluno tinha algum interesse/potencialidade, ela respondeu:

Não, por que ele não é muito de brincar ele é de ficar... Pronto, se ele for numa roda pra brincar com os amiguinhos ele fica deitado. A observação dele é mais ficar deitado, ficar mais reservado dos demais, ele não é de interagir, de ser aquela criança de pegar um brinquedo e ficar ali entretida, brincando, não é (Ana Luíza, 31/03/2014).

A interação social do aluno com os demais colegas era percebida como precária, conforme revelou a professora no segmento abaixo:

Essa participação dele, eu acho que ele não participa, por mais que a gente coloque, por mais que tenha ali alguém que incentive ele tá, ele sai correndo, ele fica muito desligado pra dizer assim, eu vou atrás da bola e vou jogar, interagir com os

menino, ele não interage ele fica mais reservado. Dos colegas com ele, eu acho normal, todos respeitam ele, todos aceita ele como ele é, ninguém critica, até por que desde quando ele chegou, já expliquei o fato e eu trabalho muito esse fato de.. A diferença entre cada um, que eles tem de respeitar né, que ninguém é igual e eu acho que é bom o convívio deles, eles me ajudam muito com Aluizio, tem a participação deles sim (Ana Luíza, 31/03/2014).

De acordo com a docente, somente este ano Aluizio começou a participar dos eventos sociais da escola como o Carnaval e o São João. Quando perguntado sobre o comportamento do aluno durante as atividades sociais, ela respondeu:

Oscila. Em alguns momentos é carinhoso e tranquilo. Em outros, empurra os colegas menores e é agressivo. Costuma se deitar na sala de aula, retirar as sandálias, levar objetos encontrados pelo chão à boca. Geralmente não costuma se socializar com os demais (Ana Luíza, 31/03/2014).

O isolamento social de Aluizio, característica marcante do TEA, foi identificado tanto nas falas da professora como nos registros de campo. Muitas vezes, Aluizio permanecia isolado, nas três rotinas observadas. A “conversa” com os demais alunos parecia ser uma das formas empregadas pela docente para promover a interação social de Aluizio com a turma. Se os demais alunos não o chamavam para o grupo, Ana Luíza relatou que procedia da seguinte forma:

Aí eu teria de como professora conversar com os demais, dizer, incluir ele ao grupo por quê? Porque temos que interagir, temos não que ser indiferente e sim o fazer interagir com a turma então eu teria de conversar, explicar a situação e pelo que eu conheço os meus alunos, com certeza, eles iam dizer sim (Ana Luíza, 31/03/2014).

Conforme observado no registro acima, a professora buscava incluir Aluizio nas atividades. Ela relata que, através da “conversa” com a turma, a interação era viabilizada. Esse comportamento é descrito no seguinte fragmento:

Uma atividade em dupla foi proposta pela professora. Um menino foi selecionado por Ana Luiza para trabalhar com Aluizio. O aluno escolhido não gostou da dupla. A professora

questionou o porquê e disse que ele teria que ficar com o colega para fazer a atividade e que ele (Aluizio) era como os demais. Nesse momento outras crianças manifestaram o desejo de fazer com Aluizio a atividade proposta (no geral, as meninas) e a professora o pôs para realizar com uma menina. Adicionalmente, a professora demonstrou ter ficado chateada com o colega dele. (Diário de campo, 30-05-2014).

Em termos de interação, a professora parecia interagir com ele com mais frequência para realizar as tarefas ou quando ele fazia algo de errado, conforme relatado no seguinte trecho:

[Me dirijo a ele] Mais nos momentos das atividades ou então quando ele tá fazendo um arte, tipo fazendo algo que num pode, recorro a ele, sempre está um olhar especial diante dele por que como ele é uma criança especial ele precisa de mais um olhar especial do que as demais então isso aí eu tenho o maior cuidado diante dele (Ana Luíza, 31/03/2014).

É importante ressaltar, conforme registros do diário de campo, que comportamentos inapropriados, que não causavam desordem na sala de aula pareciam ignorados pela docente. Assim sendo, era comum observar Aluizio levando algo inadequado à boca, sem qualquer intervenção da professora. Vale, ainda, salientar que a professora não menciona a atenção dada perante condutas apropriadas. E as suas habilidades? Será que eram tratados como invisíveis?

Ao ser perguntado sobre o seu relacionamento com Aluizio, a professora falou:

Bom, de início eu acho bom, ele é uma criança comportada, ele não é agressivo... Tem dias sim que ele é agressivo, tem dia que fala muito /huuuuuuuu/ e é o tempo todo, inclusive já teve mãe de alunos que veio pedir pra que tirasse de perto dele que fica incomodando, mas a minha relação entre eu e ele, pronto eu chego perto dele, ele faz um carinho, é... É aquele menino bom, eu num tenho do que dizer, ele não é uma criança ruim, mas ele precisa de, eu acho que ele precisa de mais tempo, então devido ele está dentro de uma sala onde há vários alunos e eu preciso dar minha aula, eu preciso dar atenção aos demais eu acho que acabo finalizando ele deixando um pouquinho ele a desejar (Ana Luíza, 31/03/2014).

A fala da professora e os registros de diário de campo revelam aspectos importantes a serem considerados: (a) o de que Aluízio oscila quanto ao comportamento, ora apresenta ser calmo, ora agressivo; (b) seu desconhecimento e/ou falta de sensibilidade para com os sons emitidos pela criança com TEA, que poderiam ser uma tentativa de comunicação; (c) o olhar segregacionista dos pais, que parecem não querer seus filhos perto de Aluízio; e (d) os desafios de educar uma criança com NEE em uma sala regular.

Uma das variáveis analisadas da escala EAM era o comportamento de Elogiar. Assim, a pesquisadora perguntou à professora o que compreendia por esse conceito e se ela elogiava Aluízio. Ela revelou:

Elogiar eu acho que é você é... Como é que eu posso dizer... Incentivar a criança é... Deixar ela sempre à vontade, autoestima, colocar ela sempre pra cima, e não deixar ela pra baixo, ah você não consegue, não, você jamais pode dizer isso uma criança ao contrário você tem que dizer não, você consegue, vamos com calma é... Eba, conseguiu que maravilha! E tem momentos que eu faço isso com ele e ele vem bater palmas, se sente feliz por ter o que? Isso pra ele eu acho que é um elogio. Elogio quando ele tem feito uma atividadezinha que consegue bate palma, gosta, estou na minha cadeira sempre falo com ele: oi Aluízio, jogo beijo, ele dá beijo, dá tchau (Ana Luíza, 31/03/2014).

Em relação às suas expectativas para o aluno, até o final de 2014, a professora disse que:

(...) ele esteja fazendo as atividades sozinho, falando mais, que quase ele não fala e tendo mais desenvolvimento que é esse o trabalho que eu espero que eu estou fazendo com você (risos) juntas, fazemos um bom trabalho diante dele (risos) (Ana Luíza, 31/03/2014).

É possível identificar a congruência entre as respostas da mãe e da professora de Aluízio quanto às expectativas para o ano de 2014. Ambas esperavam a independência, a comunicação, e participação mais efetiva da criança.

B. DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELA PROFESSORA

Os dados de linha de base foram organizados em três segmentos, considerando as três rotinas observadas: (a) momento da oração; (b) recreio e (c) atividades acadêmicas. Em seguida serão apresentadas ilustrações e breves descrições das práticas pedagógicas adotadas pela professora, assim como o comportamento do aluno nesses momentos, antes da intervenção.

(A) MOMENTO DA ORAÇÃO

Na oração, enquanto os demais oravam de mãos dadas, Aluizio permanecia, por vezes, sentado/deitado no centro da roda ou fora dela. Nesses episódios, o menino não era chamado pela professora ou pelos colegas para participar da atividade. Esse comportamento pode ser observado na Figura 2 abaixo:



Figura 2: Aluizio sentado em sua carteira durante momento oracional

Na figura acima, Aluizio está sentado na cadeira, à direita da roda enquanto os demais estão na sala de aula em roda fazendo o momento oracional. A Figura 3 a seguir sugere que o menino não participa desse momento inicial da aula na escola.



Figura 3: Aluizio deitado no centro da roda em momento oracional

Não foi percebido esforços pelo grande grupo para que Aluizio participasse como os demais desse momento. Parecia normal o fato de todos estarem em oração e Aluizio permanecer deitado no centro da roda.

(B) MOMENTO DO RECREIO

Ao tocar uma música sinalizando o início do recreio, os colegas de Aluizio retiravam seus lanches da sala de aula e, juntos, sentavam-se em mesas dispostas no pátio da escola. Depois de lancharem seguiam para a quadra para brincar.

Enquanto isso, Aluizio saía da sala e ficava andando de um lado para o outro, chegando, às vezes, a se sentar (sempre no mesmo lugar – encostado na parede). Permanecia ali, junto às mesas, sem lanchar ou interagir com os colegas.

A Figura 4 ilustra esse momento.



Figura 4: Momento do lanche – Aluízio sentado ao lado da mesa (14/02/2014)

Por vezes o menino permanecia deitado no chão nos momentos do lanche, conforme observado na Figura 5 abaixo:



Figura 5: Momento do lanche – Aluízio deitado no chão

Quando percebia que o menino não estava lanchando, a professora retirava o lanche da bolsa do aluno e entregava a ele. Na minoria das vezes ele comia, em outras corria para a sala da Educação Infantil, onde permanecia brincando, de forma não funcional, com os brinquedos. Aluízio permanecia nesses espaços até que alguém fosse buscá-lo. Quando o recreio terminava, o aluno, muitas vezes, não tinha lanchado. Como consequência, a professora permitia que comesse em sala. Esse comportamento parecia aceitável uma vez

que era uma forma de mantê-lo ocupado. A Figura 6 mostra Aluizio na sala de aula após o recreio:



Figura 6: Aluizio lanchando na sala de aula fora da hora do lanche

(C) MOMENTO DA ATIVIDADE ACADÊMICA

Em relação às atividades realizadas, de modo geral, a professora diferenciava (e não adaptava) as de Aluizio das demais. A atenção às crianças também acontecia de forma dual: ora a Aluizio e ora ao grupo. Dificilmente ela utilizava a mesma atividade e/ou dirigia a atenção coletiva.

Rocha (2006) nos diz que para a construção de práticas que favoreçam o desenvolvimento do estudante, é importante que o adulto preste atenção às ações da criança, atente para o que ela consegue realizar só e com ajuda. De fato, esse é um modelo de interação proposto por Vigotski e salientado na escala EAM; a interação com outro, e a ZDP são aspectos a serem considerados nas mediações com o aluno com TEA.

Na sala de aula, de modo geral, as atividades desenvolvidas pela professora eram, essencialmente, voltadas para a realização de cópias de exercícios e conteúdos do quadro e resolução de tarefas no caderno e/ou Livro Didático (LD). Os alunos se sentavam enfileirados e havia poucas discussões dos assuntos acadêmicos na sala de aula. Em geral, a professora explicava o conteúdo e depois os alunos faziam exercícios de fixação.

O comportamento da professora nos remete às práticas que eram adotadas pela *pedagogia tradicional*. Na História da Educação Brasileira, a

concepção tradicional data de início do século XIX (SAVIANI, 2007). Essa prática, marcada pelas exposições exacerbadas de conteúdos, seja verbal ou escrita pelo professor (SAVIANI, 2007) parece se fazer presente até os dias atuais. Nesses contextos de ensino, o mestre (professor) é visto como autoridade máxima em sala de aula e os conteúdos não apresentam relação com o cotidiano ou realidade social das crianças. As práticas educacionais parecem ter como objetivo a transmissão de conhecimentos para serem memorizados e repetidos. Nessa perspectiva, Saviani (2007), classifica o *método tradicional* como intelectualista e enciclopédico, visto que trabalha os conteúdos separadamente da experiência do aluno e das realidades sociais.

Quanto a esse aspecto Vigotski (2004, p. 64-65) nos diz que:

A base da ação educacional dos próprios alunos deve ser o pleno processo de respostas com todos os seus três momentos: a percepção do estímulo, a sua elaboração e a ação responsiva. A velha pedagogia intensificava exageradamente e deformava o primeiro momento da percepção e transformava o aluno em esponja, que cumpria a sua função com tanto mais acerto quanto absorvia os conhecimentos alheios.

Conforme sugerido por Vigotski (2004), as experiências pessoais do aluno, suas histórias de vida não podem ser anuladas no contexto educacional. Além de leva-lo a perceber as coisas, o autor evidencia também a necessidade de saber reagir a elas, ou seja, aprender novos comportamentos, estabelecer novas reações. Nessa perspectiva:

(...) a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio (VIGOTSKI, 2004, p. 67).

Assim, o estudante precisa ser visto, de modo integral, ativo. Tratá-lo como ser passivo, subestimando sua experiência pessoal é considerado o maior pecado, do ponto de vista científico (VIGOTSKI, 2004). Adicionalmente, é preciso mediar essa aprendizagem, por meio de comportamentos que

estimulem os alunos para que estes se sintam motivados a aprender. O estilo de interação adotado pela professora é exemplificado no segmento a seguir:

Aula de Religião. A professora havia passado um filme e em seguida fez uma breve explicação, o filme tratava da “Última Ceia de Cristo” (adaptado para crianças). Na sequência, Ana Luíza entregou uma folha de ofício para todos e pediu que cada um tentasse ilustrar o que Deus representava para eles. Não obstante, ela fez os modelos de desenhos no quadro: União, Espírito Santo, Paz, Amor... Depois de ilustrar, os alunos teriam que pintar e colocar o “nomezinho” do que representava. Nesse momento, ela se distanciou do quadro e foi a vez de os alunos “produzirem”, pois começaram todos a copiarem do quadro conforme o modelo. [Por um instante fiquei animada e curiosa nesse momento, pois essa se constatava uma das raras vezes em que Ana Luíza, ao distribuir as folhas de ofício, também entregava uma para Aluízio, internamente eu me questionava: Que maravilha! O que será que ela pensou em fazer com Aluízio para que ele produza autonomamente o que Deus representa na vida dele?] Porém a professora, dando indícios de que nada havia planejado para Aluízio, se aproximou do estudante e disse: “E tu, Aluízio, o que vamos fazer?” Em seguida, Ana Luíza pegou na mão dele, e fez o desenho por ele, sem nada dizer, nem olhar para ele, e saiu ao terminar (Registro do diário de campo de 14-02-14).

Não é difícil imaginar que em uma sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando o professor diz: “Hoje nossa aula será um filme!”, na sequência, ou mesmo antes de o professor terminar de falar, é possível ouvir gritos de vibração advindos dos estudantes. Porém, parece ter faltado uma distinta entonação por parte da professora ao anunciar o filme, além da mesma ter falhado em explicitar o objetivo da atividade proposta.

Na perspectiva de Feuerstein (1980) três dos componentes por ele listado são essenciais para a mediação da aprendizagem sejam eles: a Intencionalidade/Reciprocidade, o Significado, e a Transcendência por parte do professor. O primeiro diz respeito à explicação intencional da ação, sendo recíproco às atitudes dos alunos; o segundo expressa a necessidade de expor a importância do que será anunciado, apresentado; e o terceiro, significa a relevância da ação para que o estudante seja capaz de generalizar o conhecimento aprendido para outras situações.

Na cena acima descrita, a professora parece ter falhado nesses três aspectos. Primeiro, em termos de *Intencionalidade*, ela não salientou os

objetivos de assistir ao filme, visto que poderia, por exemplo, falar sobre a importância de conhecer a figura de Jesus Cristo para compreender a história da religião ou salientar partes do filme em que os alunos deveriam ficar atentos, uma vez que fariam uma atividade posteriormente. Em segundo lugar, relativo ao comportamento de *Reciprocidade*, ela desconsiderou os comportamentos dos alunos diante do filme. Em outras palavras, diante das atitudes de desinteresse da turma, Ana Luiza poderia, por exemplo, ter pausado o filme e conversado com os alunos, buscando compreender o motivo de seu desinteresse. O comportamento mediador de *Significação* também foi insatisfatório, visto que a docente falhou em demonstrar à turma a importância de aprender o conteúdo do filme. Por fim, em termos de *Transcendência*, não foram observados comportamentos que favorecessem a generalização do aprendizado. Nessa perspectiva, ela poderia, por exemplo, propor que os alunos desenhasssem o que Deus representava em suas vidas autonomamente. Em seguida, ancorada no conteúdo abordado no filme, discutir em grupo os desenhos de cada um. Outra alternativa seria deixar para passar o filme numa época mais próxima da Páscoa, o que favoreceria a transposição do conhecimento.

A falta desses comportamentos docentes poderiam, em parte, explicar a falta de entusiasmo dos alunos em realizar a atividade proposta. Conforme evidenciado nos registros de campo, a turma permaneceu calada, parecia estar com sono ou desinteressada durante o filme.

Na maior parte do tempo, Aluizio não participava ativamente das atividades de sala, conforme ilustra a Figura 7 a seguir:



Figura 7: Professora escreve no quadro e Aluizio observa, enquanto os demais copiam.

Nessa ilustração, os alunos copiam o que a professora escreve no quadro, enquanto Aluizio observa, de forma passiva. De fato, os registros de observação indicaram que Aluizio permanecia, por muito tempo, ocioso na sala de aula.

O que fazer em uma sala de aula durante 5 horas, sem ter algo específico para ser feito? Essa ausência de atividades dirigidas a ele possivelmente propiciava o surgimento de comportamentos não adaptativos, como, deitar-se no chão ou tirar as sandálias, conforme observado nas Figuras 8 e 9 a seguir.

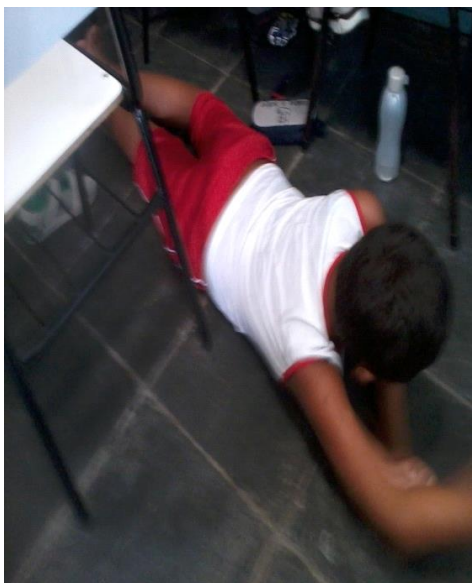


Figura 8: Aluízio deitado no chão.

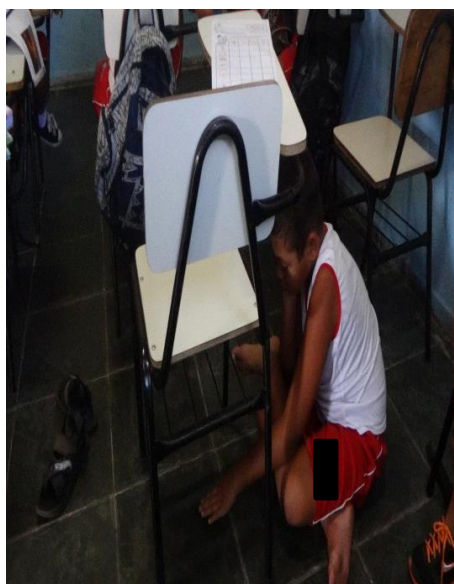


Figura 9: Aluízio descalço, sentado no chão.

Problemas de comportamento no contexto escolar podem acarretar implicações negativas para professores, estudantes e familiares. As pessoas que fazem parte do ambiente da criança, podem criar contingências que favorecem a manutenção ou eliminação de condutas indesejáveis (SILVA; MENDES, 2012). Assim, os problemas de comportamento não devem ser considerados apenas como ações inapropriadas, mas como interações impróprias entre as crianças e outras pessoas (KAUFFMAN, 2005).

Para Kauffman (2005), esses problemas podem ser definidos como uma necessidade educacional especial evidenciada por respostas comportamentais ou emocionais diferentes das respostas de uma criança típica. Essas condutas precisam ser conseqüenciadas, uma vez que podem, adversamente, afetar o desempenho educacional do indivíduo (SILVA; MENDES, 2012).

Adicionalmente, Silveira e Wagner (2012) salientam que a existência de expectativas claras dos comportamentos desejados, assim como a efetivação de ações sólidas pelas instâncias da escola contribuem para a diminuição dos problemas de comportamento (SUGAI; HORNER, 2002; XU; GULOSINO, 2006, *apud* SILVEIRA; WAGNER, 2012).

Nos momentos em que não ficava ocioso, conforme previamente relatado, o aluno realizava atividades com exigências menores, como cobrir, pintar e ligar pontos. A Figura 10 a seguir retrata uma das atividades feitas por Aluizio durante a LB:

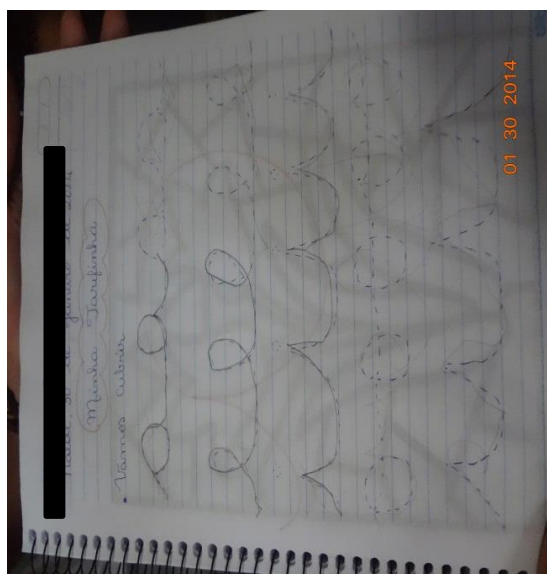


Figura 10: Atividade de cobrir e repetir vogais.

Conforme observado na Figura 10, trata-se de uma atividade de cobrir os pontos, tipicamente adotada na educação infantil.

A atividade ilustrada na Figura 11, na sequência, também foi realizada durante a fase de Linha de Base:



Figura 11: Atividade de colagem: “cole pedacinho de papel na letrinha a” .

A linguagem adotada pela professora no enunciado da questão, assim como o teor da atividade se reportam a tarefas próprias da Educação Infantil:

A aprendizagem da leitura e da escrita se inicia na educação infantil por meio de um trabalho com base na cópia de vogais e consoantes, ensinadas uma de cada vez, tendo como objetivo que as crianças relacionem sons e escritas por associação, repetição e memorização de sílabas (BRASIL, 1998, p. 111).

Os dados dessa pesquisa sugerem que inexistia, no contexto escolar estudado, um planejamento específico para Aluizio. Suas demandas, como a falta de comunicação, socialização e participação nas atividades acadêmicas desapareciam, em uma sala de aula em que ocupava, por vezes, apenas um lugar físico. As atividades descontextualizadas propostas ao aluno pareciam ter como propósito primordial mantê-lo ocupado.

Os resultados dessa investigação são semelhantes aos achados de outros estudos, que sugerem haver empobrecimento curricular para alunos com autismo inseridos em escolas regulares (CRUZ, 2009; NUNES; LEMOS, 2009; PEDROSA, 2010; GOMES; MENDES, 2010; LUNARDI MENDES, 2011, NUNES, 2012; PEREIRA, 2014). Cruz (2009), por exemplo, ao analisar a rotina escolar de dois adolescentes autistas em escolas municipais públicas paulistas, constatou que as práticas pedagógicas oferecidas não beneficiavam a aquisição de conteúdos curriculares. Em geral, as tarefas feitas pelos alunos,

jovens de 16 e 19 anos, se limitavam a cópias, atividades repetitivas e, por vezes, de caráter infantilizado (CRUZ, 2009).

Sem diferenciar muito dessa realidade, Nunes e Lemos (2009) e Pedrosa (2010), realizaram suas pesquisas considerando a escolarização de alunos com autismo na educação infantil. Assim como Cruz (2009), observaram que os educandos com autismo passavam a maior parte do tempo empenhados em atividades isoladas e repetitivas. Não havia, de acordo com as autoras, adaptações curriculares que fizessem os alunos terem acesso ao currículo da Educação Infantil.

Gomes e Mendes (2010), por sua vez, constataram que cerca de 90% de alunos com TEA (de um total de 33 alunos) não acompanhavam os conteúdos pedagógicos das escolas municipais de Belo Horizonte. Adicionalmente, as autoras revelaram, em sua pesquisa, que uma parcela expressiva desses educandos, inseridos nos 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental, não sabia ler.

Ao considerarmos os achados do presente estudo, é relevante questionar se, de fato, os professores de Belo Horizonte percebiam se seus alunos apresentavam indícios de que sabiam ler e/ou escrever, como no nosso caso. Ou ainda, o que justifica a presença desses alunos em séries avançadas sem que haja adaptações que possam viabilizar a aprendizagem de ler e escrever?

Nunes (2012) e Nunes et al. (2013) revelam por um lado que, nacionalmente, os métodos de ensino adotados por professores produzem restrito impacto na aprendizagem de estudantes com autismo. Por outro lado, pesquisas internacionais indicam haver práticas interventivas eficazes, que favorecem a aprendizagem acadêmica de educandos com TEA (SIMPSON, 2005). No Brasil, essas pesquisas parecem ser desconhecidas por muitos professores.

Glat e Pletsh (2011) apontam que a precariedade na formação de docentes representa uma importante barreira na efetivação de propostas inclusivas nas escolas. Segundo as autoras, para que as escolas atendam adequadamente as necessidades dos alunos, não se pode deixar de investir em formação inicial e continuada, a qual possa garantir aos professores a

tríade: reflexão-ação-crítica. Assim, a prática deixa de ser um lugar de aplicação para se tornar investigativo da própria realidade escolar.

C. PROPOR UMA INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL/ACADÊMICO DA CRIANÇA COM TEA COM BASE NA EAM

Dados das entrevistas com a mãe e com a professora, assim como os registros de campo, indicaram que Aluizio: (a) não participava do momento oracional; (b) apresentava pouca autonomia para realizar as tarefas acadêmicas e participar do lanche; (c) pouco interagia com os colegas durante o recreio; (d) não realizava atividades acadêmicas condizentes com sua idade/série e (e) não tinha uma forma sistematizada de comunicação com os demais.

Com o objetivo de aumentar a frequência de participação do aluno nas atividades observadas, ampliar sua autonomia e sua comunicação, foi delineado um plano de intervenção junto à professora. Nesse plano foram consideradas as potencialidades, déficits e interesses da criança apontados pela mãe, pela professora por meio das entrevistas, do CARS e dos registrados de diário de campo.

A ação interventiva teve, como foco inicial, o comportamento da professora. Foram agendados encontros de “estudo” com a docente, com o propósito de discutir com a professora o seu papel enquanto mediadora de um educando com TEA inserido em uma sala de aula comum de 4º ano do ensino fundamental.

A partir das demandas especificadas no quadro a seguir, as diretrizes para a capacitação, que aconteceu em seis encontros, foram traçadas (Quadro 5).

Quadro 5: Diretrizes para a Capacitação

DEMANDAS DA LINHA DE BASE	CAPACITAÇÃO
A Professora desconhece o que é autismo.	07-05: O que é Autismo? NUNES, 2013.

O aluno não verbaliza e não existe nenhuma forma de comunicação que viabilize ao aluno emitir seus desejos nem compreender o que o outro deseja expressar; a mãe e a professora desejam que ele fale.	08-05: O que é Comunicação Alternativa Aumentativa? DELIBERATO, 2008.
O aluno ficava ansioso quando não sabia o que ia fazer. Não previa o próximo acontecimento.	15-05: Confeção de rotina e de prancha de comunicação para o aluno se situar no tempo e espaço (baseado no método TEACCH).
Necessidade de se adaptar o currículo às especificidades e demandas da criança; família e escola.	16-05: O que é Adaptação Curricular? OLIVEIRA MACHADO, 2007.
A professora afirma que não planeja atividades para o aluno.	22-05: O que é Adaptação Curricular? OLIVEIRA MACHADO, 2007.
Necessidade de estudar os critérios que favorecem a mediação em sala de aula e de reservar um momento para se pensar em atividades para a criança, uma vez que isso ainda não é feito na instituição.	23-05: Estudo da EAM e Planejamento de Atividades Adaptadas para a criança.

A capacitação foi mediada pela pesquisadora. O primeiro encontro foi planejado considerando o escasso conhecimento que a professora tinha sobre a sintomatologia autista. No dia 07 de maio de 2014, foram estudadas as características do TEA. Nesse encontro, intitulado *O QUE É AUTISMO?*, foi discutido um texto que versava sobre as especificidades do TEA e algumas estratégias interventivas.

No dia seguinte, em encontro denominado de *O QUE É CAA?*, foi explicitada a importância de desenvolver formas alternativas de comunicação em populações que apresentam déficits comunicativos. Aluizio, sujeito da pesquisa, não se comunicava verbalmente, adicionalmente, eram demandas tanto da mãe, quanto da professora, o desenvolvimento de um meio para ele se expressar e compreender o outro.

Considerando o conteúdo abordado nos dias 7 e 8 de maio (sobre a definição do TEA e da CAA), no dia 15 do mesmo mês, foram confeccionadas

uma rotina visual e uma prancha de comunicação para Aluízio. A rotina visual³ pareceu uma estratégia adequada considerando as dificuldades (algumas vezes na escola e com frequência em casa) que o aluno evidenciava em mudar de atividade, tanto em casa, quanto na escola.

Em casa, de acordo com a mãe, Aluízio respondia, algumas vezes, com agressividade e resistência quando retirado do computador para realizar outra atividade. Ao responder ao item do CARS que se refere à RESPOSTA A MUDANÇAS, por exemplo, a mãe marcou pontuação 4 (gravemente anormal).

Na escola, segundo a professora, o menino parecia não compreender as mudanças na rotina escolar. Quando respondeu ao CARS, ao item RESPOSTA A MUDANÇAS, Ana Luíza marcou pontuação 2 (levemente anormal), pelo fato de Aluízio parecer alheio às mudanças na maioria das vezes.

Assim, durante esse encontro, a professora, com o apoio da pesquisadora, e da assistente de pesquisa confeccionou a rotina visual apresentada na Figura 12 a seguir:

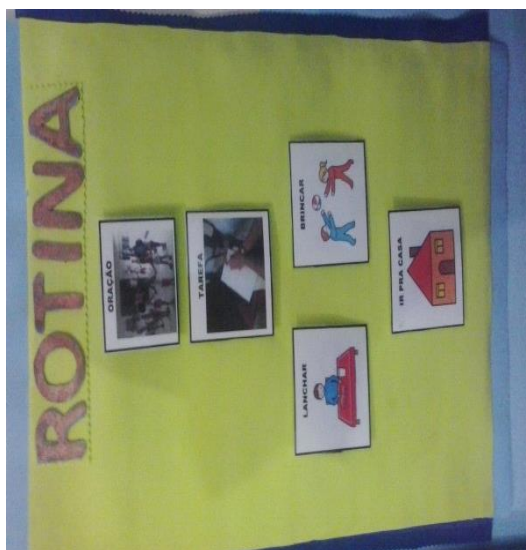


Figura 12: Rotina visual exposta na sala de aula.

A rotina acima faz referencia ao momento oracional, realização de tarefas, lanche, brincar e retornar a casa. O cartaz foi produzido na disposição vertical, o que pode facilitar a leitura. No momento da hora do recreio uma

³ Um cartaz produzido em matéria E.V.A. que contém imagens e palavras da rotina estabelecida em sala de aula: Oração, Tarefa, Lanche, Brincadeira, Ir pra casa.

figura foi disposta ao lado da outra para que Aluízio compreendesse que nesse momento ele deveria participar dessas duas rotinas: lanche e brincar.

Adicionalmente, foi produzida uma rotina visual com o objetivo de sinalizar as regras sociais da sala (os combinados), conforme observado na Figura 13:

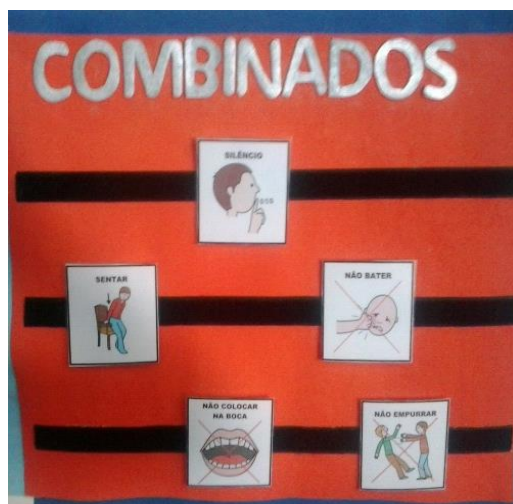


Figura 13: Combinados da sala de aula.

A Figura 13 apresenta pictogramas referentes às regras sociais como não bater, não pôr objetos na boca, fazer silêncio, não empurrar os colegas e sentar. Os cartões foram produzidos com figuras Arasaac (Portal Aragonês de Comunicação Alternativa e Ampliada), plastificados e postos em uma prancha com velcro. Sendo assim, eram figuras móveis.

O objetivo desse recurso era favorecer a compreensão de regras sociais e de seus deveres naquele espaço, além de se constituir para ele um passo importante para o início de sua autonomia.

Adicionalmente, foi confeccionada uma prancha versando sobre necessidades pessoais, como, ir ao banheiro, beber água, sentir dor, sim e não. Nessa prancha existiam ainda figuras que ilustravam materiais pedagógicos utilizados em sala, como borracha, lápis, lápis de cor, cola, tesoura e caderno. Essa prancha é apresentada na Figura 14:



Figura 14: CAA exposta em sala de aula, com elementos como ir ao banheiro, tomar água, sentir dor, materiais pedagógicos.

Essa prancha deveria ser usada como um sistema alternativo de comunicação. Em outras palavras, o menino poderia apontar para as fichas ou retirá-las e mostrar à professora ou colegas para comunicar o que queria. Da mesma forma, poderiam ser usadas como forma de melhorar a comunicação receptiva do menino. Assim, o objetivo era que o sistema fosse, também, usado pelos colegas e professora durante interação com Aluízio.

Para tanto, a capacitação incluiu um treinamento para a professora para que ela compreendesse a técnica/uso da CAA, uma vez que o menino já havia feito uso quando menor⁴, apresentando resultados satisfatórios.

Incluir é possibilitar a todos o acesso ao conhecimento oferecido na escola, cabendo ao mediador atender às necessidades educacionais especiais de cada um. Dessa forma, uma das maneiras de viabilizar a participação de Aluízio nas atividades propostas em sala de aula, era adaptar o currículo escolar. Nessa perspectiva, nos dias 16, 22 e 23 de maio de 2014, foram discutidos aspectos referentes à adaptação curricular.

Nesses encontros foram realizados planejamentos de atividades adaptadas das disciplinas de Português e Matemática, considerando os pressupostos teóricos discutidos. Adicionalmente estratégias que pudessem favorecer a participação do aluno no momento oracional, como também a sua autonomia no momento do lanche foram discutidas.

O encontro conduzido no dia 23 de maio intitulado *PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES*, foi reservado para o planejamento de atividades para Aluízio.

Como produto desse encontro, a professora confeccionou, conforme observado na ilustração da Figura 15, um caderno de planejamentos:

⁴ Aluízio já havia participado de outro estudo envolvendo CAA com a orientadora desta dissertação. Assim, tinha familiaridade com o sistema.



Figura 15: Caderno de planejamentos adotado pela professora.

Esse caderno seria usado para o planejamento de atividades específicas para Aluizio.

Considerando a dificuldade que o menino, por vezes, evidenciava em segurar o lápis, a professora confeccionou, com a ajuda da pesquisadora, um engrossador de lápis, ilustrado na Figura 16 a seguir:



Figura 16: Adaptador físico utilizado no lápis.

A Figura 17 abaixo representa um alfabeto trazido pela professora durante a capacitação. De acordo com ela, o material poderia ser usado para auxiliar no pareamento das imagens com as letras:

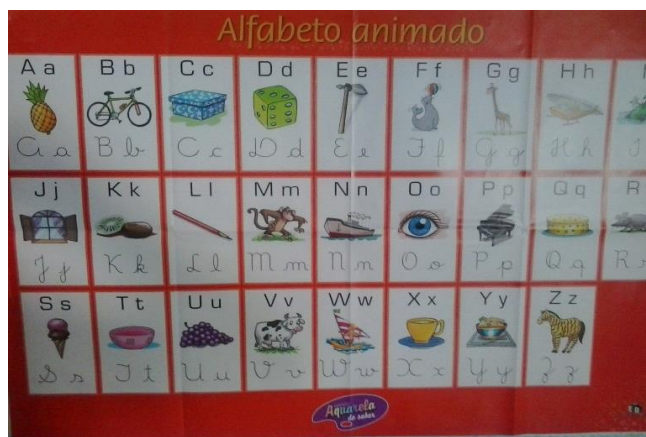


Figura 17: Alfabeto exposto na sala de aula.

Embora sejam evidentes as falhas da professora durante a LB, ela mostrou-se flexível e criativa ao propor ideias para a intervenção. Vale, ainda, ressaltar que os demais alunos da turma tiveram papel fundamental neste programa.

D. MAPEAR O DESEMPENHO SOCIAL/ACADÊMICO DO ALUNO, ATRAVÉS DAS ATIVIDADES REALIZADAS POR ELE DURANTE O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Após a capacitação da professora, Aluizio passou a participar, com mais frequência, das atividades oracionais. A Figura 18 a seguir mostra sua primeira participação na roda de oração em junho.



Figura 18: Aluizio participando do Momento Oracional – (04/06/2014).

Essa participação foi viabilizada pela professora, que instruiu um colega a auxiliar Aluizio. Nessa imagem, o referido colega está ensinando Aluizio o sinal da cruz.

As iniciativas de interação do aluno parecem ser estimuladas a partir das mudanças de comportamento da professora. Na Figura 19, Aluizio estende a mão para um colega para iniciar a oração.



Figura 19: Aluizio na oração com os colegas – (04/06/2014).

A Figura 20 mostra Aluizio de mãos dadas com a professora e com um colega.



Figura 20: Aluízio em oração com a professora.

Nesse episódio, a professora havia instruído o colega a segurar a mão de Aluízio com força e resistir às suas tentativas de sair da roda. Essas estratégias pareceram auxiliar Aluízio a permanecer na atividade. Adicionalmente, os registros de campo indicaram que o aluno passou a imitar os gestos dos colegas, assim como balbuciar as palavras das orações. Isso é um desafio para o autista, que em geral apresentam dificuldades para imitar (PEREIRA, 2007; MENEZES; CRUZ, 2013).

Os objetivos traçados para o momento do lanche foram levar Aluízio a manusear, com mais autonomia, seu lanche, sentar junto com os colegas e participar das brincadeiras com o grupo após lanche. Assim, após a capacitação, a professora passou a pedir para Aluízio retirar seu lanche para pôr na geladeira no início das aulas. Na hora do recreio, Ana Luíza pedia para que ele fosse buscar seu lanche na cantina (o gelado) e na mochila (o que não ia para geladeira), e pedia aos colegas que trouxessem Aluízio para perto deles na mesa, adicionalmente ela verbalizava “meninos chamem Aluízio para brincar!”.

Aluízio passou a atender os comandos da professora, retirando o lanche, com independência da mochila e guardando o mesmo na geladeira. Na hora do lanche ele passou a retirar seu lanche da mochila e a buscar, na cantina, o gelado. Adicionalmente, com o apoio dos colegas, passou a comer o lanche no pátio, junto aos demais, conforme observado nas Figuras 21 e 22.



Figura 21: Aluízio participando de um lanche coletivo na escola.



Figura 22: Aluízio lanchando com os demais colegas.

Apesar de estar presente fisicamente, Aluízio pouco interagia com seus pares durante o lanche. Vale ressaltar, no entanto, que observava o que os colegas faziam, chegando a solicitar o lanche de um amigo de forma não verbal. Nesses episódios, o menino tipicamente chegava perto do colega, olhava para o lanche e estendia a mão, sugerindo que queria o alimento.

Durante a capacitação, a importância da adaptação curricular foi abordada. Essa temática parece ter influenciado o comportamento da professora, uma vez que ela passou a aumentar o nível de exigência das atividades propostas para Aluízio. Assim, ao invés de pintar e ligar pontos, Aluízio passou a fazer atividades mais avançadas que as que costumava fazer.

Esperava-se que, com o tempo, a professora propusesse atividades condizentes com o currículo do 4º ano.

É interessante observar que Ana Luíza passou a contar com a colaboração dos colegas de turma para auxiliar Aluízio nas atividades de Artes, de Português e Matemática. Nesse processo, a professora tipicamente ensinava ao colega como era para realizar a tarefa com Aluízio e pedia que se sentasse ao lado do colega. As orientações consistiam em não dizer a resposta a ele, estimular a sua fala, e conduzir a tarefa de modo que ele a realizasse. A Figura 23 mostra Aluízio realizando atividade ao lado de colegas.



Figura 23: Aluízio fazendo atividades em grupo.

Após os encontros de capacitação, a professora começou a exigir de Aluízio a escrita de seu nome, e a realização de atividades que demandavam a leitura, a escrita, a associação de imagens e palavras, a contagem e escrita de números, o sequenciamento, a seriação e o reconhecimento de cores.

A seguir estão algumas atividades feitas por Aluízio durante a intervenção:

Na Figura 24 a seguir, Aluízio teria que escrever seu nome:



Figura 24: Escrita espontânea do nome.

Percebe-se que Aluízio, mesmo tendo dificuldades para escrever com firmeza, consegue escrever seu nome, e a cada letra escrita ele pronunciava a letra que estava escrevendo. Esse dado sugere que a criança reconhecia as letras e o nome que estava grafando.

A Figura 25 a seguir é um exemplo de atividade que a professora realizou após a capacitação. Aluízio teria que procurar os nomes dos objetos e colar nos devidos lugares.

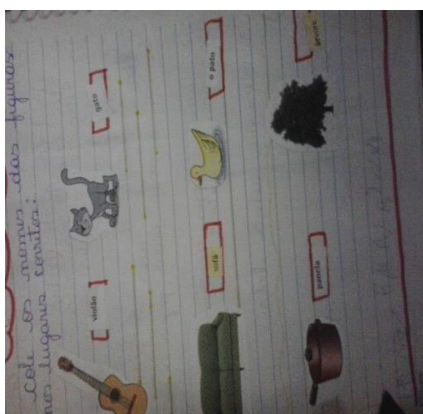


Figura 25: Atividade feita pela professora após a intervenção – (06/11/2014).

Aluízio conseguiu identificar/associar os nomes dos objetos e colou os papéis em seus devidos lugares.

Na atividade ilustrada na Figura 26 a seguir, Aluizio teria que colar as letras que estavam faltando na sequência do alfabeto:

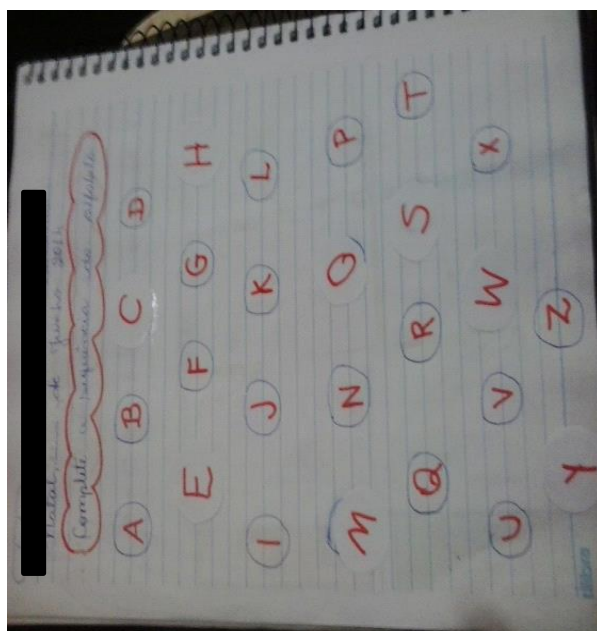


Figura 26: Atividade desenvolvida por Aluizio – (11/06/2014).

A atividade acima descrita é condizente para alunos da alfabetização. No entanto, como nesse período a professora estava observando se ele realmente reconhecia as letras do alfabeto, parece fazer sentido aplicar uma atividade desse nível. Os registros indicaram que Aluizio foi capaz de colar as letras que estavam faltando no alfabeto.

Na atividade ilustrada na Figura 27 que segue, Aluizio teria que colar as letras que formavam a palavra correspondente a cada imagem:

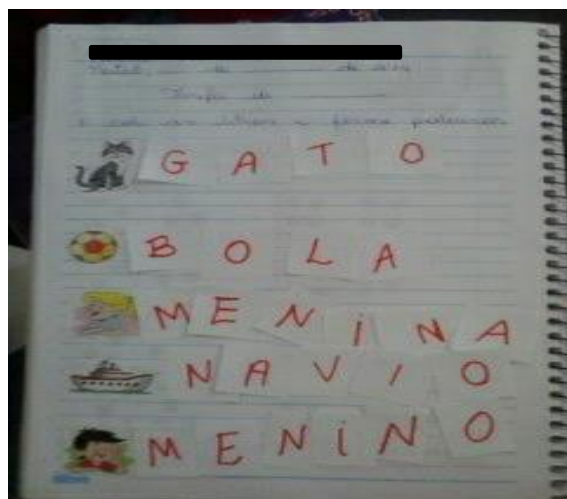


Figura 27: Aluízio consegue formar as palavras - intervenção.

Observa-se que o desempenho do aluno foi positivo. Aluízio reconheceu as figuras e colou adequadamente seus nomes.

Na disciplina de matemática, o foco foi no reconhecimento de quantidades. Nas Figuras 28 e 29 a seguir, Aluízio teria que colar as quantidades e seus respectivos números:



Figura 28: Atividade desenvolvida por Aluízio.

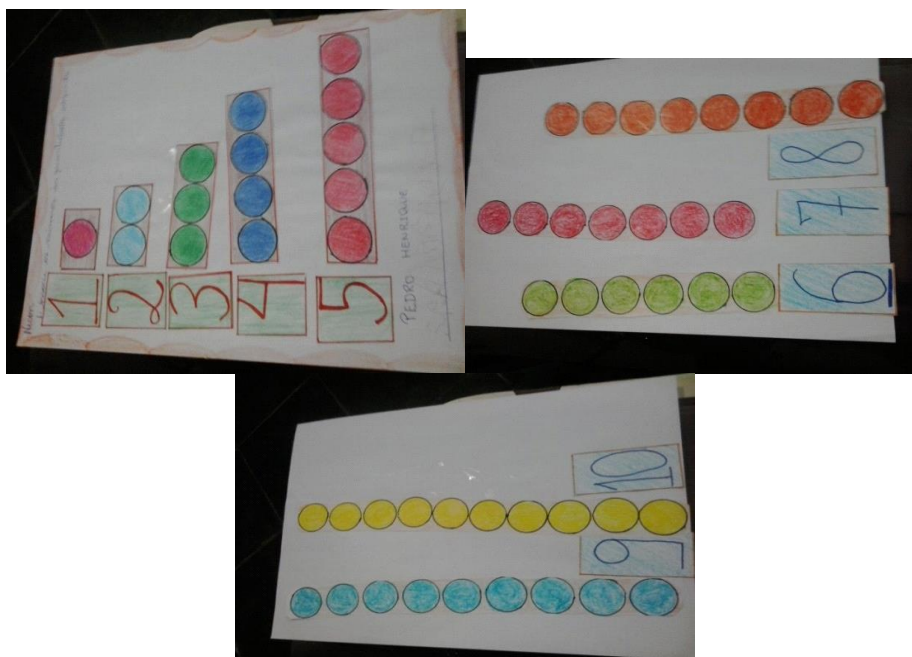


Figura 29: Atividades de Matemática de associação de números e quantidades.

Percebe-se que com a mediação, Aluizio foi capaz de identificar as quantidades e realizar a tarefa com sucesso.

O objetivo traçado para a disciplina de Artes foi identificar cores, recortar, montar quebra-cabeça. Aluizio iria pintar e registrar o número de bolas que o Fuleco (Mascote da Copa do Mundo 2014) estava chutando ao gol, como mostra a Figura 30:

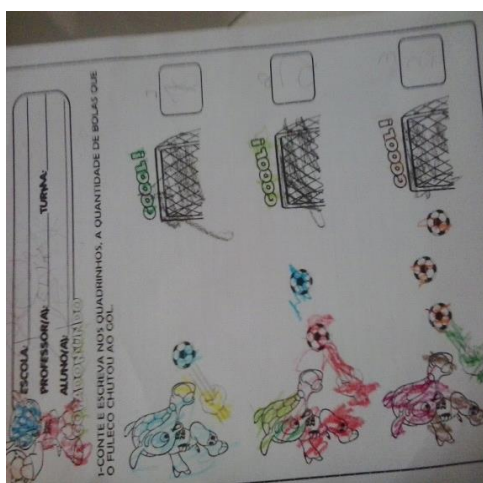


Figura 30: Atividade de Matemática e Artes: contagem e pintura.

Observa-se que é uma atividade incomum para o 4º ano. A professora alegou, no entanto, que aos poucos adequaria as atividades ao nível do

menino. Para isso, ela precisava testar o que era de seu interesse, e quais conhecimentos ele já possuía. Talvez, se a docente propusesse atividades idênticas às propostas para os outros alunos (memorização de conceitos, por exemplo) Aluízio poderia frustrar-se. Não se trata, portanto, de um empobrecimento curricular, mas nesse caso, da adequação paulatina das atividades para o aluno, considerando o seu nível de conhecimento.

A interação do aluno com a professora passou a ser mais frequente em diversas atividades acadêmicas, enquanto isso, os demais estavam envolvidos com atividades da mesma área, porém com outros conteúdos. Na figura 31 abaixo, a professora realiza uma atividade de colagem com o aluno.



Figura 31: Aluízio realizando atividades sob a mediação da professora.

Na dinâmica retratada na Figura 31, o menino foi instruído a escrever os nomes das imagens presentes na folha. Registros de campo indicaram que ele foi capaz de fazer a tarefa com sucesso.

Na Figura 32 Ana Luíza está fazendo uma atividade de colagem com Aluízio. Ele teria que pôr as letras do alfabeto em ordem. Foi observado que, algumas vezes, a professora recorria ao alfabeto exposto na sala, confeccionado durante a capacitação, para trabalhar palavras nesse momento.



Figura 32: Aluizio realizando atividade de identificação das letras sob a mediação da professora.

Os registros de campo indicaram que Aluizio foi capaz de colocar todas as palavras em ordem, além de verbaliza-las.

De uma forma geral os dados da presente seção sugerem mudanças expressivas no comportamento da professora. Além de dar mais atenção ao educando, passou a propor tarefas com mais frequência e de natureza mais desafiadora ao aluno, como também a flexibilizar o currículo. Como resultado, Aluizio: (a) passou a escrever o seu nome de forma espontânea; (b) a formar e ler palavras; (c) a se juntar aos grupos durante a realização de atividades; e (d) a melhor compreender as mudanças no contexto escolar.

E. AVALIAR OS EFEITOS DO TRABALHO DE INTERVENÇÃO NO NÍVEL DE MEDIAÇÃO DO PROFESSOR

Com o objetivo de avaliar, de forma mais precisa, as mudanças no comportamento da professora, foi utilizada a escala EAM, proposta por Lidz (2003). Conforme explicitado na descrição dos instrumentos de pesquisa, a escala EAM é um instrumento que operacionaliza os critérios de mediação definidos por Feuerstein descritos anteriormente. No presente estudo o referido instrumento foi utilizado para verificar os efeitos da capacitação nos níveis de mediação empregados pela professora, durante interação com o aluno. Sua pontuação varia de 1 a 4, indicando respectivamente: 1 – Não está evidente; 2 – Evidente de forma emergente; 3 – Evidente de forma moderada; 4 – Evidente em alto grau. A pontuação/análise foi feita pela assistente de pesquisa.

Do dia 28 de maio até 11 de junho de 2014 foram dedicados à filmagem das atividades acadêmicas e sociais desenvolvidas com Aluizio. O grau de mediação apenas nas atividades acadêmicas foi avaliado considerando a escala de Lidz (2003).

A Figura 33 abaixo apresenta os níveis de intencionalidade e significação da professora, pontuados pela escala EAM, nas fases de linha de base e intervenção.

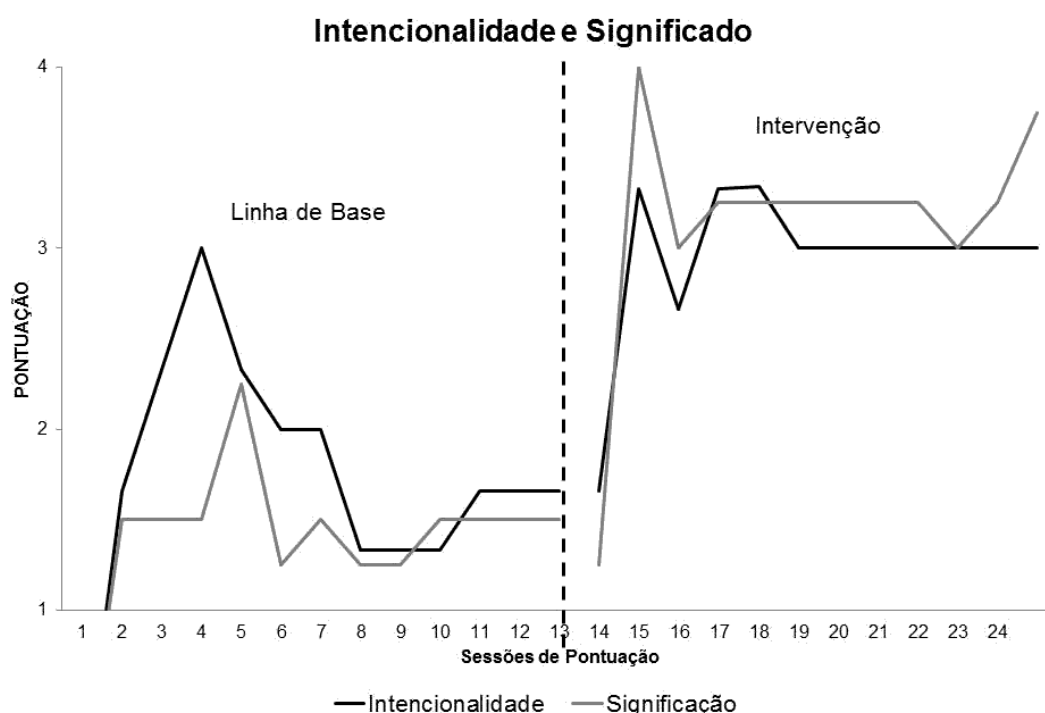


Figura 33: Níveis de Intencionalidade e Significação da professora durante atividade acadêmica.

Conforme previamente descrito, intencionalidade se refere à comunicação previa do que irá acontecer, ela deve conter os elementos de solicitar e manter a atenção dos alunos, afirmando claramente que o mediador pretende envolver a criança em uma atividade, e promover a autorregulação da atenção na criança. Por exemplo: o professor pode dizer: "Eu gostaria que você se sentasse aqui agora e fizesse esta atividade comigo"; "Agora não se esqueça de ouvir para que você saiba o que fazer".

Significação pode ser viabilizada por meio de adereços tangíveis, distintas entonações verbais, bem como o uso de formas não verbais de expressão. Em outras palavras, é importante destacar nas instruções/comentários verbais o que é importante e o que deve ser notado. Por exemplo: o professor, durante a leitura de uma história, ou durante um filme, pode fazer uma interrupção e dizer: “Uau!! Que história engraçada! Será que os personagens irão se vestir com essas roupas amarelas?! O que será que acontecerá agora?! Ou durante uma aula em que os alunos precisem olhar para uma imagem, o mediador pode falar: “Prestem atenção na imagem, vocês percebem que se olhar bem nos olhos dos personagens, eles parecem estar olhando para vocês?!”; “Você percebeu que o boneco tem um pequeno círculo para uma cabeça, depois um círculo maior para o peito, e então realmente um grande círculo para o fundo?”; “Você vê como ele fica maior a cada vez?”.

O critério da intencionalidade exige do mediador a interação com a finalidade de provocar mudanças cognitivas no mediado, implica em diálogo intencional e recíproco (FONSECA, 2002). A significação exige do mediador a partilha dos objetivos estratégicos ou cognitivos com o mediatizado, levando-o a compreender o porquê de aquela atividade ser realizada.

Apesar de ter evidenciado alto nível de comportamentos de intencionalidade e significação nas primeiras sessões de linha de base, essa tendência foi decrescendo, até atingir estabilização. Após a capacitação, esse padrão de comportamento foi modificado, delineando uma curva ascendente, para posterior estabilização.

Dentre os comportamentos de intencionalidade e significação observados com mais frequência na fase de intervenção foram percebidos que a professora passou a explicar, com maiores detalhes, as instruções para a realização de tarefas, assim como a empregar distintas entonações ao dar os comandos verbais. Esse nível pôde ser melhorado durante a intervenção, quando a professora passou a dialogar com mais frequência com Aluízio e, inclusive, a inferir seus pensamentos e sensações durante as tarefas, transmitindo-lhe os significados das atividades (mostrando-lhe o significado do estímulo de maneira intencional) e considerando suas respostas.

A professora, na fase de intervenção, parecia compreender melhor o que estava fazendo/propondo para Aluízio. Isso ocorria, possivelmente, porque

passou a reconhecer, com mais clareza, os limites e potencialidades do educando.

A Figura 34 a seguir traz as variáveis Transcendência e Atenção Partilhada.

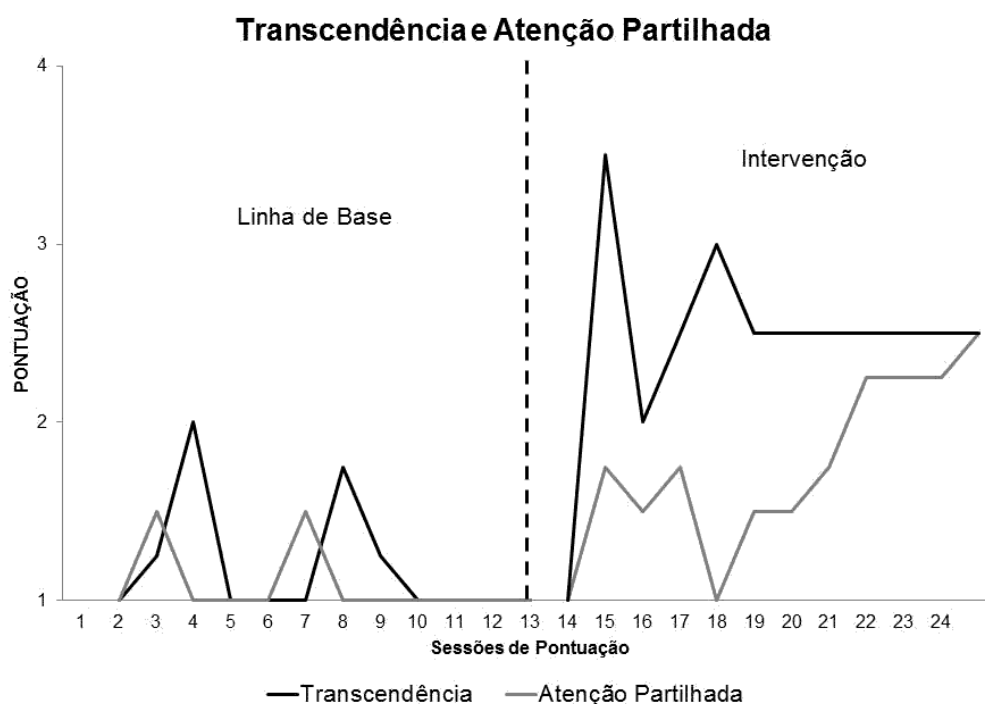


Figura 34: Níveis de Transcendência e Atenção Partilhada da professora durante atividade acadêmica.

Para Feuerstein (1980), a transcendência se refere à mudança intencional como meio de superar uma experiência. Trata-se da capacidade que o indivíduo tem de generalizar situações imediatas, correlacionando-as a acontecimentos passados e futuros, permitindo ao mediado extrair regras gerais ou explicativas de suas experiências pessoais.

Em termos práticos, Lidz (2003) nos diz que esses comportamentos envolvem a construção de pontes de pensamento entre experiências e eventos, sugerindo e perguntando como eles estão relacionados. Envolve também a capacidade para incentivar a criança a considerar as implicações e fazer inferências, bem como para especular sobre as possíveis causas dos

eventos. É a habilidade do mediador para fornecer uma ponte entre o que pode ser visto, sentido e ouvido na situação em que só pode ser concebida mentalmente. Por exemplo: O professor pode perguntar: "Você se lembra de quando lemos a história na semana passada sobre a menina no balanço?"; "Você pode pensar em como isso vai nos ajudar quando visitar o zoológico amanhã"; "E se nós não temos parques para ir? Como você imagina a sensação?". Trata-se de questionamentos que levam o estudante a estabelecer conexões com situações já vivenciadas, seja de forma real ou imaginária.

A atenção partilhada se refere, segundo Lidz (2003), à capacidade do mediador estar atento às respostas dos estudantes. Ela se concretiza quando o mediador coloca-se no lugar da criança, interpretando uma situação considerando o seu ponto de vista. Por exemplo, a criança olha e aponta e o professor pode dizer: "Sim, isso é um ônibus, que ônibus grande!"; ou dizer: "Isso com certeza foi uma história engraçada. Ele te fez rir. Você não sabia o que o palhaço faria em seguida" Você gosta de surpresas, não é?"; ou mostrar para a criança o que ela foi capaz de fazer: "Você não achava que poderia fazer isso, e agora olha o quão bem você fez"; ou ainda, se pôr na condição de aluno, ao ver que ele está com dificuldade, para dizer: "Uau. Essa foi uma questão difícil... tive que pensar muito sobre isso também".

A Figura 34 revela aumento na frequência de comportamentos de transcendência e atenção partilhada após a capacitação. Os registros de campo indicaram que, durante a intervenção, a professora passou a exigir de Aluizio cada vez mais os conhecimentos adquiridos anteriormente para a resolução das tarefas subsequentes (transcendência). Adicionalmente ela passou a, paulatinamente, a conseguir observar a turma como um todo, sendo mais atenciosa a ela, inclusive à Aluizio (atenção partilhada).

A Figura 35 apresenta os níveis de experiência partilhada e regulação na tarefa antes e após a capacitação:

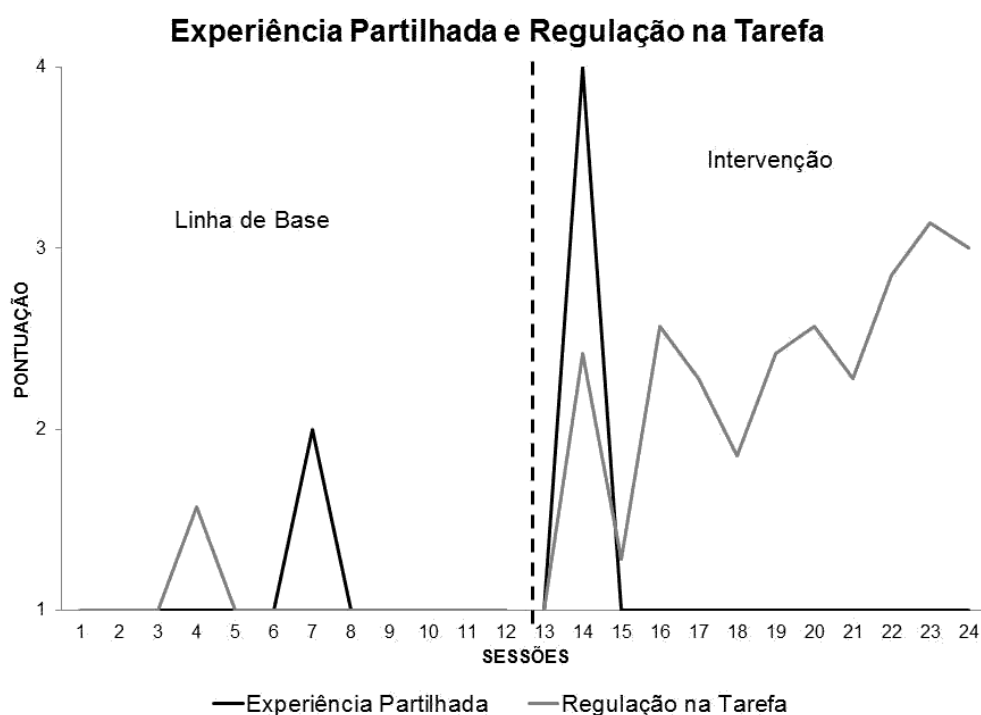


Figura 35: Níveis de Experiência Partilhada e Regulação na Tarefa da professora durante atividade acadêmica.

A Experiência Partilhada se refere ao mediador compartilhar com os alunos experiências por ele vividas e que o ajudam a compreender dada situação real. Trata-se da compreensão de que a interação é uma experiência compartilhada e também envolve a habilidade do mediador para ver a situação do ponto de vista da criança. A relação conjunta ultrapassa o simples uso da palavra "nós" para trabalhar com a criança a fim de torná-la uma experiência compartilhada e oferecer demonstrações de empatia para dar voz ao que a criança pode não ser capaz de articular sobre pensamentos ou sentimentos. Por exemplo, o mediador pode dizer: "Eu vou te ajudar com isso!; vamos fazê-lo juntos e ser parceiros".

Esse critério foi pouco percebido tanto em LB como em Intervenção. Isso sugere, que de fato, as experiências pessoais, tanto do mediador, quanto do mediado eram pouco consideradas na realidade escolar pesquisada.

A regulação na tarefa se configura como critério onde o mediador ajusta a atividade para regular as respostas da criança, através das instruções

fornecidas e dos materiais disponibilizados. Trata-se da forma como a tarefa é apresentada à criança, incluindo as instruções que são oferecidas, os materiais disponibilizados, e os ajustes que são feitos para atender às demandas individuais. Por exemplo, o mediador, ao manusear blocos lógicos para montar um castelo com a turma com peças de uma mesma cor, poderia indagar: “Bem, como vamos fazer isso. O que devemos fazer em primeiro lugar?”.

Durante a linha de base era predominante a ausência de diálogo da professora com o aluno durante as atividades. Muitas vezes a professora chegava e dizia: “Vamos, Aluizio?! Atividade!” E pegava a mão da criança e fazia por ele, como no caso relatado acima (Aula de Religião - Filme - 14-02-2014). Isso era muito comum durante a fase de Linha de Base.

Após a capacitação, no entanto, é observado o desabrochar paulatino de uma prática que tenta se desvincular de raízes tradicionais. Isso é refletido no aumento na frequência de comportamentos de regulação, o fornecimento de informações imprescindíveis para a compreensão de tarefas e o uso de materiais adaptados. Vale, ainda, ressaltar o fato de a professora convidar um colega para auxiliar Aluizio, tanto no momento de roda de oração (quando pedia a ajuda um colega para mantê-lo segurando na mão) como durante as atividades em dupla (quando a professora instruía uma criança para desenvolver uma atividade com Aluizio).

As variáveis elogiar e desafiar são apresentadas na Figura 36:

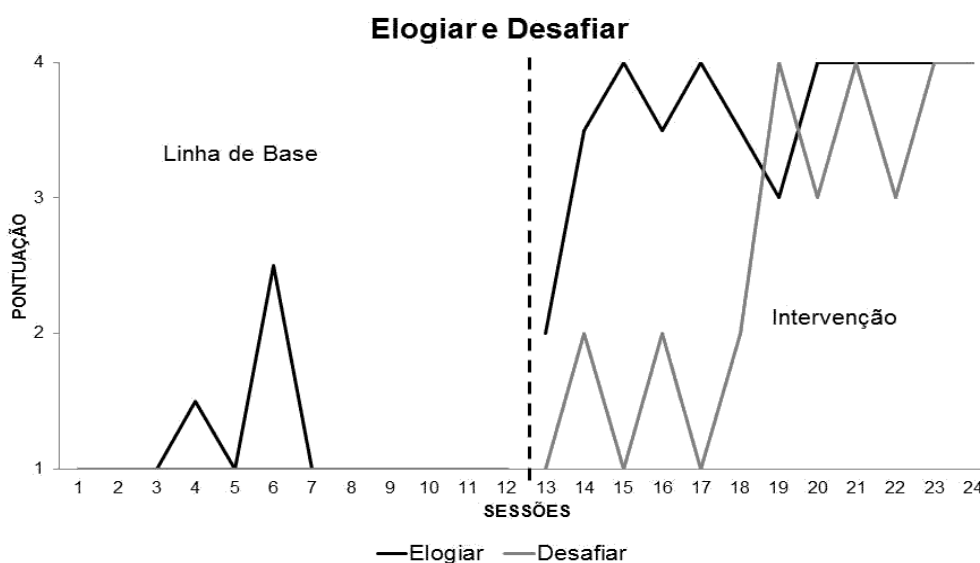


Figura 36: Níveis de Elogiar e Desafiar da professora durante atividade acadêmica.

O elogio não significa apenas parabenizar a criança por um comportamento adequado, mas claramente indicar que aspecto da conduta está sendo enaltecida. Em outras palavras, fornecer um feedback claro sobre “o que” está sendo elogiado. Assim, nas instruções de pontuação da escala EAM, o mediador receberia uma pontuação de 1 ou 2 se apenas elogiasse um comportamento. Para receber pontuação 3, ele deveria, além de elogiar, fornecer feedback claro sobre “o que” foi adequado. Ao confeccionar um catavento, o mediador poderia, por exemplo, pedir aos alunos para que fizessem peças de diversos tamanhos. Ao testar as distintas hélices poderia dizer: “Excelente! Você viu o funcionamento dele quando você fez a hélice maior?!”.

Dentre os comportamentos de elogio observados no presente estudo destaca-se a verbalização da frase “Muito bem, Aluizio”, dita pela professora ao término de uma tarefa. Esse comportamento foi escasso durante a fase de linha de base. De forma mais específica, a professora elogiou Aluizio apenas duas vezes antes da intervenção. Após a capacitação foi observado o uso mais frequente dessa estratégia, conforme observado na figura acima.

De acordo com os registros de campo, o elogio tipicamente era feito quando Aluizio: (a) Utilizava a CAA para comunicar o que queria; (b) respondia à atividade corretamente; (c) Lanchava com os colegas; (d) Passou a vir de tênis e farda para a escola (pois antes ele vinha sem o uniforme e de sandália); e (e) apresentava comportamentos apropriados. Ou seja, a professora passou a ficar mais atenta e recíproca às atitudes de Aluizio e isso resultou em um feedback mais positivo durante a intervenção.

Desafiar é a capacidade do mediador para manter as exigências da interação dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal da criança. Trata-se de instruções e seleção de tarefas para além do que a criança é capaz de fazer de forma independente - não muito fácil, nem muito difícil. O comportamento mediador de desafiar, conforme argumenta Lidz (2003) pode levar a criança a alcançar um nível mais elevado de funcionamento.

Conforme observado na Figura 36, não foram detectados episódios desafiadores antes da intervenção. Isso pode ser atribuído às atividades infantilizantes propostas pela professora, assim como à escassa participação de Aluizio nas tarefas. Após a capacitação, houve aumento na frequência dessa variável, quando a professora passou a propor atividades mais complexas, condizentes com a idade e ZDP do menino.

A Figura 37 ilustra os critérios de mudança e diferenciação psicológica.

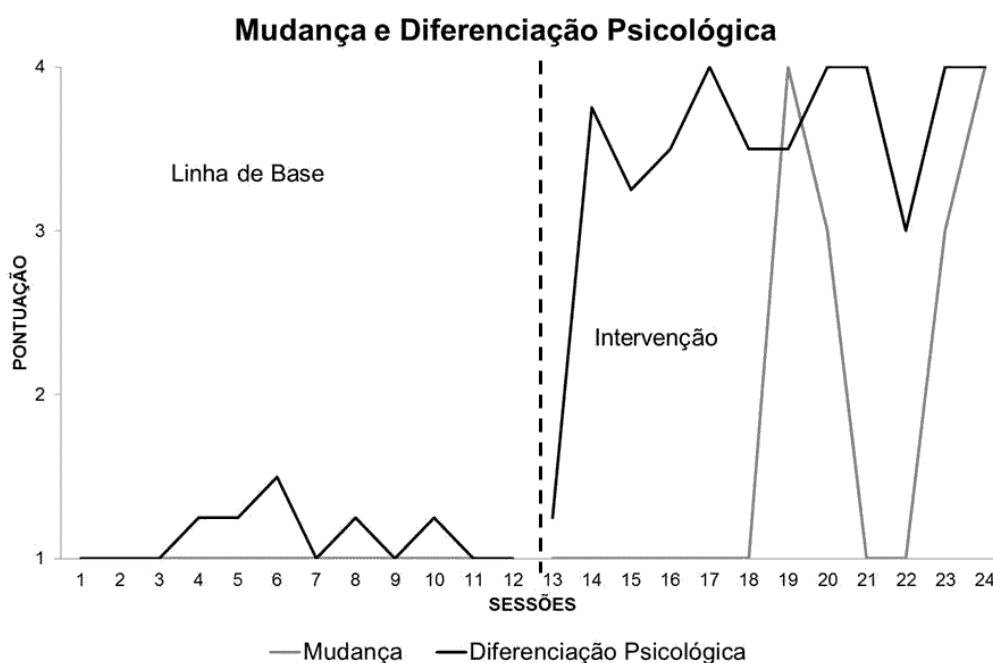


Figura 37: Níveis de Mudança e Diferenciação Psicológica da professora durante atividade acadêmica.

O comportamento mediador de *Mudança* diz respeito a comunicar à criança o que ela aprendeu, com sucesso, como resultado da interação. No caso, o professor pode, por exemplo, mostrar à criança as tarefas realizadas no caderno, após certo intervalo de tempo. Durante essa interação poderá salientar o que ela foi capaz de fazer. Esse critério permite que a criança reveja suas atividades e que o professor o mostre seu crescimento e mudança.

Conforme observado na Figura 37, o comportamento de mudança não foi observado na fase de linha de base. Durante a intervenção, no entanto, quatro episódios onde a professora utilizou essa estratégia de mediação foram detectados. Um dos registros de campo revela a professora mostrando o caderno a Aluizio, e conversando com ele (Diário de Campo, 10-06-2014). Isso fornece evidências de competência crescente da criança e ajuda Aluizio a desenvolver o sentimento de que ele é capaz de aprender e de fazer o que lhe é proposto.

Na diferenciação psicológica, o mediador deve focar no processo e não nos resultados, ele precisa fornecer ajuda necessária para que o estudante consiga atingir bons resultados. Em outros termos, ele precisa focar não no fato da resposta estar certa ou errada, mas no processo percorrido pelo aluno para chegar ao resultado. O foco deve ser em ajudar a criança a ter uma boa experiência ou de aprender algo mais do que o produto a ser atingido.

Comportamentos de diferenciação psicológica foram observados em baixa frequência na fase de LB, tornando-se mais expressivos após a capacitação. Assim, ao invés de simplesmente entregar a Aluizio a letra correta para completar uma atividade de português (como tipicamente fazia durante a linha de base), a professora passou a dialogar com ele durante as tarefas, dizendo: “que objeto é esse Aluizio? Como se escreve? Pegue a letra que inicia!” (Diário de campo, 11-06-2014).

A Figura 38 ilustra os níveis de responsividade contingente e de envolvimento afetivo.

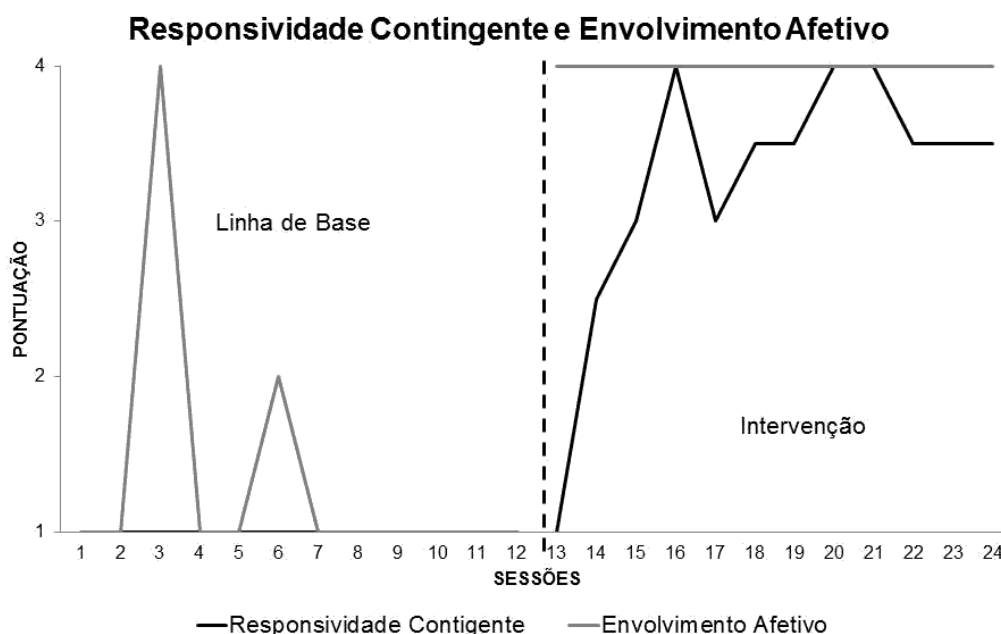


Figura 38: Níveis de Responsividade Contingente e Envolvimento Afetivo da professora durante atividade acadêmica.

Responsividade contingente é o componente responsável pela resposta do mediador ao mediado, a tempo e forma adequada. Esse comportamento pode ser verbal ou não verbal, incluindo gestos e expressões faciais. O importante é observar a resposta da criança para evitar a frustração.

Durante a fase de linha de base, esse comportamento não foi observado no repertório da professora. Em outras palavras, ela falhava em responder às demandas da criança. Não prestava atenção às respostas que ele dava, por exemplo, quando queria participar de uma atividade, ir tomar água, deveria participar da oração, como os demais.

Após a intervenção, Ana Luíza passou a contingenciar o comportamento de Aluízio de forma mais sistemática, conforme sugere a Figura 38. Fornecer mais tempo para Aluízio responder as atividades pedagógicas, perguntar se o menino queria ir ao banheiro ou beber água quando observava que estava inquieto, foram alguns exemplos de contingência observados no repertório da professora na fase da intervenção. Em outras palavras, quando ele chorava sem motivo aparente, ela ficava questionando a ele o que havia acontecido, quando ele emitia sons, ela procurava compreender o que ele tentava comunicar, ao invés de separá-lo dos demais alunos.

Envolvimento afetivo, diz respeito à expressão verbal ou não verbal de afeto que o mediador transmite para a criança. O sorriso dirigido à criança, o abraço, a proximidade física ou palavras de carinho são alguns exemplos desse comportamento. O que procuramos aqui é uma sensação de prazer em estar com a criança. A carência de comportamentos afetivos durante a fase de linha de base pode ser justificada pela falta de compreensão da síndrome, que levava a docente a distanciar-se de Aluízio. Com a capacitação, esse padrão de respostas mudou, assumindo tendência ascendente.

O nível de mediação total da docente durante a LB e Intervenção está apresentado na Figura 39.

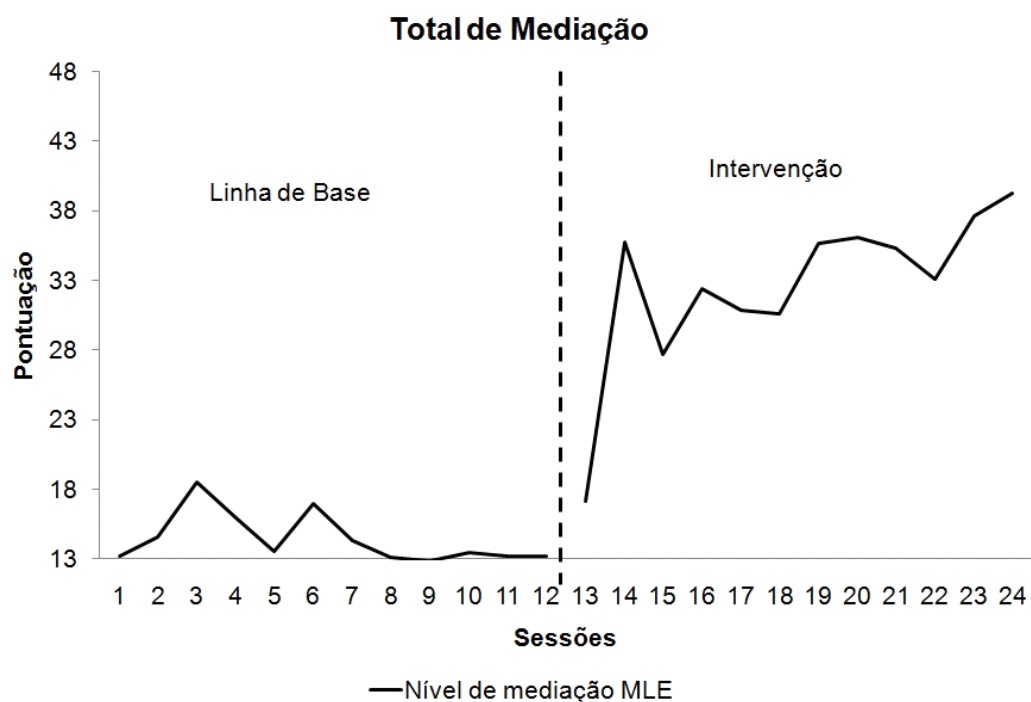


Figura 39: Total de Mediação da professora durante atividade acadêmica.

De acordo com Lidz (2003) o emprego dos 12 comportamentos previamente descritos é o que caracteriza um comportamento mediador.

O valor mínimo de mediação atingido pela docente foi 13 na primeira sessão de LB e o máximo nessa fase foi 18,5. Durante a intervenção o grau de mediação mínimo foi de 17,16 e máximo de 39,25. Adicionalmente observa-se uma tendência crescente de mediação pela professora no decorrer da fase de intervenção. Esses dados são ratificados pelos dados qualitativos previamente descritos, que sinalizam uma mudança no comportamento mediador da docente após a intervenção.

VALIDADE SOCIAL

Ao término da pesquisa foram conduzidas entrevistas com a mãe e com a professora com o objetivo de analisar, a validade social do estudo. Por validade social compreende-se a tentativa de se extrair dos participantes e/ou colaboradores os comportamentos que foram socialmente importantes após a pesquisa propriamente dita (BARREIRA, 2006).

Segmentos da entrevista feita com a mãe estão transcritas a seguir. Ao ser questionada sobre os possíveis avanços observados durante a realização da pesquisa, a mãe respondeu:

Eu acho que ele avançou bastante, pelo menos aprendeu mais, eu sinto que ele está mais tranquilo, tá conhecendo mais as coisas. Antigamente eu dizia (Aluizio) pegue uma colher pra mamãe, ele ficava todo errado, trazia uma faca, um garfo, hoje ele já sabe o significado das coisas, se eu pedir uma colher ele já sabe o que é e pega. Se eu disser pegue ali um pano de prato, ele vai e pega, ele já tá sabendo. Não que vocês tenham ensinado ele assim, entendeu?! Mas eu digo assim, que ele tá se acostumando, conhecendo as coisas, entendendo o pra quê serve, entendeu?! Hoje mesmo, eu fui escovar os dentes com ele, eu disse: vixe, a pasta acabou, ele olhou pra mim e disse: lixo! Então, ele já sabe que acabou, vai pro lixo. Já tá interagindo, entendendo as coisas, bem melhor (Mãe, 06/11/2014).

O comportamento de “ficar mais tranquilo” e de associar os objetos aos nomes também foram percebidos em sala de aula, conforme os registros de campo. Na perspectiva da mãe, Aluizio parece ter se tornado mais comunicativo e compreendido pelas pessoas ao seu redor, além de ter dado indícios de que melhor compreendia o outro.

Em termos de aprendizagem, a mãe relata:

Eu também achei que melhorou, com certeza! Melhorou muito, a questão do conhecimento das palavras, eu acho que ele já escreve tudo, não tem dificuldade em escrever nada. Eu acho que ele melhorou muito! (Mãe, 06/11/2014).

Esses dados são corroborados com os registros de campo. Após a professora passar a considerar as potencialidades da criança e a aumentar o

nível de exigência das atividades, mudanças no comportamento de Aluizio são observadas.

Em seguida, foi perguntado sobre que sentimentos que ela teve enquanto mãe ao saber que seu filho estava participando dessa pesquisa na escola, e ela falou:

Meu sentimento é de felicidade, né?! (sorrindo) De poder que alguém ajude a ele. (Mãe, 06/11/2014).

Essa resposta reflete seu grau de satisfação quanto à participação do filho na pesquisa. Vale ressaltar que a mãe sempre se mostrou disposta a ajudar a pesquisadora, quando solicitada.

Quanto ao que esperava que o filho aprendesse daquele momento em diante, a mãe respondeu:

Eu espero que você permaneça por aqui (risos) pra ajudar muito mais né?! Pra mim, foi ótimo! (Mãe, 06/11/2014).

Após esse momento de finalização da pesquisa, com os resultados positivos em pauta, é natural que a família tenha receio de que a escola não dê continuidade aos avanços do filho. Além disso, sua fala evidencia o que as pesquisas e políticas já apontam, a necessidade de um colaborador, da formação em serviço, ou mesmo de um acompanhante especializado para dar suporte ao professor em sala de aula (NUNES et al., 2013; BRASIL, 2012).

A seguir, são apresentados segmentos da entrevista conduzida com Ana Luíza. Ao ser questionada sobre a presença da pesquisadora na sua sala de aula, Ana Luíza respondeu:

Bom, de início, achei muito assustadora. Pô, chegar alguém assim de repente, lhe filmar, sem que você tenha uma experiência, se saber se realmente o que estava fazendo era certo ou não, até porque eu tinha pouquíssimo conhecimento diante do que era autismo. Mas o tempo foi passando, ela foi me dando segurança e daí começou aos poucos ela me explicando, trouxe materiais maravilhosos, aos quais fui aprendendo com ela cada dia mais e mais, e hoje, sinceramente, eu só tenho a agradecer por ela ter passado em minha sala de aula. (Ana Luíza, 06/11/2014).

Nesse momento, até pela própria forma de falar da professora, a vemos mais descontraída, de fato, ela parece ter se acostumado com a presença da pesquisadora na escola. Sua fala também reflete as sensações que ela experimentou ao longo da pesquisa. É comum que, a priori, se estranhe o novo, mas mesmo com suas dificuldades, Ana Luíza abriu as portas de sua sala de aula e se deixou levar pelos meandros da pesquisa.

Na sequência, foi perguntado: Quais avanços você pode situar com relação às suas aprendizagens, mais especificamente, quanto ao TEA? Ela nos respondeu:

Como de início, eu não sabia, o aluno chegou na minha sala, apenas a mãe chegou e disse olhe, ele é autista. Aí eu disse, mas o que é autismo? Eu não sabia o que era. Foi daí que você chegou na minha sala e começou junto comigo a me incentivar, a explicar direitinho o que era autismo. Eu comecei aos poucos, lógico, tendo curiosidade em querer saber do assunto. E daí comecei a pesquisar e você começou a trazer materiais pra mim e foi quando eu comecei a perceber o quanto é importante a gente trabalhar com essas crianças e o quanto elas precisam de um cuidado especial. (Ana Luíza, 06/11/2014).

Sua fala reflete o caminho que ela percorreu para perceber como precisa tratar o estudante, porém a professora não especificou suas aprendizagens. Fica a dúvida, será que ela realmente compreendeu a questão?

Ao ser indagada sobre o apoio que teve da pesquisadora durante os encontros da pesquisa, a professora respondeu:

Sim, como já falei desde o início, eu não sabia o que era autismo, né?! Então quando você chegou, que apareceu na minha sala de aula e trouxe materiais, aos quais eu tive conhecimento, fui aprendendo e me aprofundando cada vez mais, fui criando um gosto, uma curiosidade e daí ficou bem mais fácil trabalhar com o aluno, porque eu já sabia, já tinha conhecimento de alguma coisa. E diante dos avanços, a cada dia eu venho notando, que graças a Deus tanto o meu lado que venho entendendo um pouco mais sobre o autismo, o quanto ele, vem desenvolvendo cada dia mais e mais e diante da pesquisadora, eu só tenho a agradecer, ela tá de parabéns pelo trabalho dela, muito bom. (Ana Luíza, 06/11/2014).

A fala da professora destaca o aspecto positivo da capacitação e como ela foi boa para a sua tomada de consciência com relação à pessoa com TEA. Adicionalmente, esse dado remete à importância da formação em serviço e da presença de um colaborador na sala de aula, conforme assinalado por outros estudos (GOMES, 2011; CORRÊA NETO, 2012; PEREIRA, 2014, GIARDINETTO, 2009; DANTAS, 2009; CAPELLINI; MENDES, 2007; NUNES, et al., 2013).

Depois foi solicitado que a professora dissesse algo que definisse seus sentimentos sobre a inclusão da pessoa com autismo, na atualidade. Essa pergunta foi feita considerando que, no início da pesquisa, Ana Luíza chegou a dizer que eles deveriam ficar em uma sala só com autistas. Como resposta à pergunta, a professora disse:

Eu acho interessante, principalmente assim, quando nós temos um conhecimento e sabemos que temos ali um apoio, alguém que possa nos ajudar, dar um mão, fica fácil trabalharmos com esses alunos. Até porque, pra que eles estejam inseridos no mundo, precisam da interação com os demais, de pessoas. O mundo pra ele é diferente?! É, mas ele precisa estar ali, interagindo, agindo. É importante sim o desenvolvimento, a maneira que as pessoas têm de apoiá-lo, de estar ali com ele, é muito importante isso. (Ana Luíza, 06/11/2014).

De uma forma geral, a resposta da professora sugere o desabrochar de uma visão mais inclusiva e uma preocupação social para com a pessoa com TEA.

Com relação à aprendizagem, e à socialização de Aluízio, a professora relatou que percebia os seguintes avanços:

Ah melhorou muito com certeza. Desde o início do ano, ele era uma criança na dele, não fazia atividade, quase não falava, na oração, ele não participava, enfim quando a pesquisadora chegou que disse vamos encontrar meio que eu possa lhe ajudar, vamos tentar, vamos fazer assim, e fizemos combinados, fizemos rotinas com ele, e a gente foi fazendo aos poucos juntas eu e ela e graças a Deus atingimos um grande objetivo que hoje eu posso dizer que ele está muito avançado, já escreve, já fala, já participa da oração, faz suas tarefas, faz um montão de coisas, onde até eu mesma me surpreendi pela maneira que hoje ele faz. Graças a Deus e primeiramente a

ela, né?! Que teve maior participação diante disso. (Ana Luíza, 06/11/2014).

Foi também perguntado se ela havia mudado a sua concepção sobre a pessoa com TEA. A resposta foi:

Com certeza, mudou. Quando a gente não sabe fica algo vago, não tem nem como falar sobre o assunto, mas a partir do momento que você passa a conhecer, o olhar passa a ser diferenciado. Ou seja, você tem mais uma maneira do conhecimento, você tem como trabalhar com aquela criança e foi o meu caso, eu não conhecia a partir do momento que conheci, achei muito interessante, digamos assim me apaixonei por trabalhar com eles. É uma coisa muito delicada, muito boa mesmo e quando você os resultados, melhor ainda. (Ana Luíza, 06/11/2014).

Finalmente, foi perguntado quais eram suas expectativas até o final do ano, para Aluizio. Ela respondeu:

Sinceramente até agora ele já avançou várias coisas, as quais eu sonhava até o fim do ano, que era escrever, falar, pedir pra ir ao banheiro, participar da oração, e várias outras coisas que ele avançou assim e eu acredito que daqui para o final do ano mesmo ele vá avançar muito mais. E eu só tenho a lhe agradecer. Muito obrigada por me apresentar esse trabalho, gostei muito, muito mesmo. (Ana Luíza, 06/11/2014).

Considerando os dados das entrevistas, os resultados pareceram satisfatórios tanto para a mãe como para a docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral do presente estudo foi analisar os efeitos de uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada no desempenho social/acadêmico de uma criança com TEA, inserida no 4º ano do ensino fundamental.

Para tanto, esse estudo foi dividido em quatro objetivos específicos: (a) Descrever as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor com uma criança com TEA; (b) Propor uma intervenção para o desenvolvimento social/acadêmico da criança com TEA com base na EAM; (c) Avaliar os efeitos do trabalho de intervenção na prática do professor; e (d) Mapear o desempenho social/acadêmico do aluno, através das atividades realizadas por ele durante o processo de investigação.

O propósito de descrever, inicialmente, a prática do professor foi explicitar como se davam as relações de ensino e aprendizagem da professora com o aluno com TEA e demais educandos em um contexto escolar inclusivo. Assim, durante a fase de linha de base, além da entrevista conduzida com a docente, sua prática foi observada em três rotinas escolares, incluindo a oração, o recreio e as atividades acadêmicas. Os comportamentos mediadores da professora foram, adicionalmente, avaliados nas rotinas acadêmicas, considerando a escala EAM.

Além da professora, a mãe de Aluízio foi também entrevistada na fase de linha de base. O objetivo era identificar as potencialidades e dificuldades que o menino apresentava no contexto domiciliar. Esses dados seriam de fundamental importância na elaboração de um plano interventivo.

Os resultados de linha de base indicaram que a professora desconhecia a sintomatologia do estudante e tinha precária formação na área da Educação Especial. Esses dados, possivelmente, explicam o motivo pelo qual parecia não saber planejar atividades específicas para Aluízio. Da mesma forma, os resultados da escala indicaram precário uso de comportamentos mediadores para a lida com a criança nas atividades acadêmicas analisadas.

Adicionalmente, cabe refletir acerca das propostas de ensino e aprendizagem empregadas pela professora durante a fase de linha de base aqui explicitadas. Eram práticas arraigadas a uma Pedagogia Tradicional,

marcada por ações desarticuladas, que não favoreciam a participação ativa não apenas de Aluizio como dos demais alunos.

Com isso é ratificada a importância de haver na escola uma formação em serviço que possa trazer à tona questões reflexivas emergentes das próprias práticas e necessidades da escola. Os alunos que estudam atualmente com Ana Luíza, a posteriori estudarão com outros professores, refletir em conjunto e continuamente é um exercício capaz de minimizar as queixas e de se pensar em rede em alternativas para incluir a todos.

As lacunas na formação acadêmica de Ana Luíza instigam a reflexão acerca das estruturas curriculares que as universidades têm oferecido nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. As práticas pedagógicas empregadas pela docente deste e de outros estudos, previamente assinalados, denunciam a frágil capacitação de professores para trabalhar em contextos inclusivos. Se precisamos de professores inclusivos, necessitamos formar docentes com este perfil.

Adicionalmente, as falas da mãe indicaram que Aluizio era uma criança que vivia em um ambiente pouco estruturado, “preso” a um computador, com dependência para a realização de AVD, e desprovido de fala funcional. Em sua perspectiva, a inclusão escolar para o menino era positiva, embora ela desconhecesse os progressos acadêmicos do filho. Por fim, indicou que gostaria que ele verbalizasse, aprendesse a escrever e se tornasse mais independente.

Com base nos resultados de linha de base, o segundo objetivo do estudo foi traçado. Nessa fase, foi delineado um programa de capacitação para a professora. Em uma perspectiva colaborativa, foram discutidos, os aspectos teóricos e práticos do TEA, a CAA, a adaptação curricular e os critérios de EAM. Nessa fase, a professora pôde, ainda, observar a sua prática por meio do procedimento de autoscopia.

A intervenção teve uma marca dialógica que teceu todo o estudo realizado desde os aspectos teóricos trabalhados até a execução de tarefas práticas pensadas para aquela realidade em estudo. Essa formação se constituiu importante, pois levou a professora a pensar e a (re)construir sua aula como um problema de pesquisa. Quando se propõe ao diálogo, o professor demonstra que já está aberto a refletir, a problematizar, a construir

alternativas junto com o pesquisador, não apenas como sujeito passivo, mas agente de sua própria formação e ações.

A análise dos efeitos do trabalho de intervenção na prática do professor foi elencada como o terceiro objetivo da pesquisa. Para tanto, o comportamento da professora voltou a ser analisado, com base na escala EAM, nas rotinas acadêmicas. Adicionalmente os registros de campo e produções da professora foram usados como fontes de informações para responder a esse objetivo.

Os dados indicaram que a professora passou a planejar atividades para Aluizio, respeitando as suas especificidades após a capacitação. Desse modo, foi observado – embora ainda não satisfatório, do ponto de vista qualitativo - aumento no nível de exigência das tarefas para a criança. Além disso, Ana Luíza conseguiu que Aluizio realizasse atividades acadêmicas em pequenos grupos e participasse do momento oracional. Por fim, estimulou sua autonomia e inserção nos grupos durante o recreio.

O trabalho com pares, envolvendo a participação dos outros colegas de turma foi marcante no período da intervenção. Essa estratégia mediadora, empregada pelos pares de Aluizio, favoreceu a participação do educando nas atividades propostas.

Com o objetivo de favorecer a comunicação do aluno, a professora confeccionou, com o apoio da pesquisadora, uma prancha de CAA para o educando. Os registros de campo indicaram, ainda, que ela passou a se sensibilizar mais com as formas não verbais de comunicação empregadas pelo aluno, como os sons que emitia. Adicionalmente, começou a censurar comportamentos inapropriados e a cobrar os “combinados” previamente estabelecidos, dentre outras ações.

A ação interventiva parece ter aumentando a frequência de comportamentos mediadores da professora, conforme avaliado pela escala EAM, durante as atividades acadêmicas. Em outras palavras, a professora passou a ser mais transcendente; a regular, de forma mais sistemática, as tarefas; a ser mais diretiva, a elogiar; a desafiar, além de responder de maneira mais afetiva ao aluno.

Com o propósito de avaliar os efeitos do comportamento do professor nas respostas de Aluizio após a intervenção, foi delineado o quarto objetivo

específico: fazer um mapeamento do desempenho social/acadêmico do aluno. Para tanto foram analisadas as atividades acadêmicas realizadas por ele durante o processo de investigação, assim como a sua participação antes e após a intervenção.

Aluizio passou a participar do momento oracional, assim como do lanche com os demais colegas. No recreio aprendeu a cuidar autonomamente do seu lanche, retirando-o da bolsa para leva-lo à geladeira e comendo em momento apropriado. Apesar desses avanços, sua participação nas brincadeiras foi, ainda, limitada.

Quanto às atividades acadêmicas, Aluizio começou a reconhecer as letras, a grafia de algumas palavras, os números e quantidades. Adicionalmente, passou a escrever o seu nome e a evidenciar interesse por atividades envolvendo recorte e colagem. Foi observada, ainda, maior inserção do menino nos grupos nas três rotinas investigadas.

Entrevistas com a mãe e com a professora foram, na sequência, realizadas com o objetivo de validar socialmente a pesquisa. Dados das entrevistas indicaram que ambas estavam satisfeitas com os resultados observados. Adicionalmente, salientaram a relevância do trabalho colaborativo para a continuidade dos avanços acadêmicos e funcionais de Aluizio.

Cabe, por fim, descrever a percepção da pesquisadora no decorrer do processo investigativo. A intervenção pôde ser definida como um momento promissor, mas ao mesmo tempo tenso, pois ficavam os questionamentos, dúvidas e ansiedades com relação ao trabalho de intervenção que seria desenvolvido com a pesquisadora (nesse momento (LB) já tão esperado pela professora Ana Luíza). Será que a intervenção realmente refletiria positivamente no desenvolvimento não apenas social, mas também acadêmico do aluno com TEA, como as pesquisas atuais demandam?! (PEREIRA, 2014)

Podemos afirmar que os objetivos traçados para esse estudo foram respondidos, na medida em que o trabalho avançou. A professora migrou de uma metodologia tradicional, para a de aprendizagem mediada. O aluno passou a ser visto como elemento importante no enredo de sua escolarização, passando a participar, de maneira mais ativa, das três rotinas observadas.

Por fim, é relevante pontuar as limitações identificadas no presente estudo à proposta de trabalho interventivo apresentado pela pesquisadora. Em

outras palavras, a intervenção, primeiramente pensada para acontecer com todos os membros da escola, não foi possível. Assim, o estudo parece ter se limitado apenas à família, à professora, ao estudante com TEA (em sua turma do 4º ano) e seus colegas. É importante, salientar que a falta de planejamento coletivo na escola inviabilizou a transposição das práticas interventivas da sala de Aluízio para outros contextos. Adicionalmente, por limitações de tempo, não foi possível conduzir sessões de follow-up da pesquisa, a fim de verificar se a professora deu continuidade ao trabalho iniciado.

É imperativa a condução de outros estudos nacionais que empreguem instrumentos e/ou ações que possam complementar e/ou favorecer as intervenções para além da inserção física dos estudantes na escola. É primordial mobilizar a inclusão escolar não apenas do aluno com TEA, mas de todos os aprendizes, não apenas de forma social e/ou funcional, mas também acadêmica, nos anos iniciais do ensino fundamental e demais anos escolares e, acima de tudo, prepara-los para a vida, com os desafios e demandas que impõem o século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998 p. 99-122.

ALMEIDA, Basílio Manuel Marques de. **Do(s) conceito(s) à(s) práticas de mediação sócio-educativa**: alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto, 2009.

AMARO, D. G. **Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA): DSM-V-TR. Associação Americana de Psiquiatria. **DSM-V-TR- Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**, 2013.

BAILINI, S. **Interacción y desarrollo de la interlengua**: e-tándem español-italiano. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Facultad de Filología, Dep.to de Filología Moderna: área de italiano - 2012.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BARREIRA, Regina Célia Alves. **Validade Social**: Implicações da Proposição de um Conceito para a Análise do Comportamento. Dissertação de Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

BEZ, Maria Rosângela. **Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação. Porto Alegre, 2010.

BEZERRA, Regicláudia da Silva. **A inclusão de alunos com autismo na escola regular: desafios e perspectivas**. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Campina Grande, PB, 2014.

BOSA, Cleonice. CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens: **Psicol. Reflex. Crit.** vol.13 n.1 Porto Alegre 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.

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

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera a redação dos artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 16, de maio, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 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>> Acesso em 18 de maio de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, MEC/SEESP, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** LEI 12.764/2012 (LEI ORDINÁRIA) 27/12/2012.

BUENO, José Geraldo. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.

CAMARGO, S. P. H. BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**; 21 (1): 65-74, 2009.

CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. **Isabel na escola**: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de down numa classe comum. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2012.

CANUT. ACA, YOSHIMOTO. DMR, SILVA. GS, CARRIJO. PV, GONÇALVES. AS, SILVA. DOF. Diagnóstico Precoce do Autismo: Relato de Caso. 2238-5339 © **Rev Med Saude** Brasília 2014; 3(1):31-7.

CAPELLINI, V. MENDES, E. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista de Educação Educàre**. Vol. 2, nº 4 jul/dez, p. 113-128, 2007.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil** / Fernanda de Araújo Binatti Chiote. – 2011 188 f.

CORRÊA NETTO. **A Comunicação Alternativa e a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman**: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde. 286 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista IberoAmericana de Educación**. Enero-Abril, 2011.

CRUZ, Talita Souza Umbelino Rodrigues da. **Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular**. 139 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba/São Paulo, 2009.

CUNHA, Ana Cristina Barros da. **Avaliação cognitiva de criança com baixa visão leve por procedimentos tradicional e assistido e suas relações com comportamentos e mediação materna**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. **Ver. Bras. Educ. Espec.** [online]. Vol. 12, n. 3, p. 393-412. ISSN 1413-6538, 2006.

CUNHA, Ana Cristina Barros da. GUIDORENE, Bárbara Schätchter. Interação terapêutica em saúde mental usando a teoria da aprendizagem mediada. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 14, n. 3, p. 455-463, jul./set. 2009.

DANTAS, A. P. **Entre o educar e o constituir**: efeitos possíveis da educação de uma criança com transtorno grave de desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). PUC – São Paulo, 2009.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. OMOTE Sadao. GIROTO Claudia Regina Mosca. (Org.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da

Educação Especial. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008, v. 1, p. 233-250.

DENZIN NK, LINCOLN YS. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2006.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2008, v.14, n.3, p.365-384.

FÉLIX, Fabiana Muniz Mello. **O Professor em formação: a mediação pedagógica de estagiárias de pedagogia**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013. 165 f.

FERREIRA, Bárbara Carvalho et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, 2007, n. 29.

FEUERSTEIN, R. FEUERSTEIN, S. "Mediated learning experience: a theoretical review". In: FEUERSTEIN, Reuven; KLEIN, Pnina; e TANNENBAUM, Abraham (orgs.). **Mediated Learning Experience (MLE):** theoretical, psychological and learning implications. Londres: International Center for Enhancement of Learning Potencial (ICELP), 1991, p. 3-51.

FEUERSTEIN, R. **Instrumental enrichment**. Baltimore: University Park Press, 1980.

FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; JENSEN, M. R.; KANIEL, S.; TZURIEL, D. **Prerequisites for assessment of learning potential: The LPAD model**. In.: LIDZ, C.S. (Org.) **Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential**. New York/London: Guilford Press, 1987. p. 35-51.

FIAES, C. S.; BICHARA, D. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Revista Estudos Psicologia**, Natal, v.14, n.3, p.231-238, 2009.

FONSECA, Vitor da. **Pedagogia Mediatizada: transferência de estratégias para novas aprendizagens**. São Paulo: Editora Salesiana, 2002

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. São Paulo; Paz e Terra, 2002, 54p. (Coleção Leitura).

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. 80 (2 Supl): S83-S94: **Autismo**,

comportamento infantil, desenvolvimento infantil, J Pediatr - Rio de Janeiro, 2004.

GADOTTI, MOACIR. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n. 2, 2000.

GIARDINETTO, A. **Educação do aluno com autismo**: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: Revista integração. Brasília, MEC, SEESP, ano 14, nº 24, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162p. (Pesquisa em Educação).

GOMES, C.G.S.; MENDES, E.G. Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.375-396, Set.-Dez, 2010.

GOMES, Rosana Carvalho. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com transtorno invasivo do desenvolvimento na escola regular**. 157 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

GOMES, Rosana Carvalho; NUNES, Débora R. P. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum**: uma proposta de intervenção. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 1, p. 143-161, Mar. 2014.

GUERRERO, María C. M. de y Olga S. VILLAMIL (2000). **Activating the ZPD**: mutual scaffolding in L2 peer revision. The Modern Language Journal, 84, (1), págs. 51-68.

HEFLIN, L; ALAIMO, D.F. Students with Autism Spectrum Disorders: Effective Instructional Practices. In: NUNES, Débora. **Transtornos invasivos do desenvolvimento em educação inclusiva**. Políticas e práticas educacionais inclusivas. NATAL: EDUFRN, Editora da UFRN, 2009, v., p. 323-340.

HÖHER CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.28, n.3, p.315-324, 2012.

KAUFFMAN, J. M. **Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth**. 8th edition. New Jersey: Pearson Educational, 2005.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo , v. 28, supl. 1, May 2006.

KOK, SIAT,YEOW **Developing Children's Cognitive Functions and Increasing Learning Eectiveness**: An Intervention Using the Bright Start Cognitive Curriculum for Young Children, Durham theses, Durham University, 2011.

KRANZ, Cláudia Rosana. **Os jogos com regras na perspectiva do desenho universal**: contribuições à educação matemática inclusiva. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN, 2014. 290 fl.

KREPPNER, K. Sobre a maneira de produzir dados no estudo de interação social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** 17 (2), 2001. 97-107.

LAGO, M. Autismo na escola: ação e reflexão do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre Interações sociais no contexto escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Jan-Mar, 2014.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIDZ, C.S. **Early childhood assessment**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2003.

LIDZ, C. S. **Practitioner's Guide to Dynamic Assessment**. New York: The Guilford Press, 1991.

LIRA, S. M. **Escolarização de alunos autistas**: histórias de sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LURIA, Alexander R. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N., **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 21-37.

MACÊDO, Cláudia R. S. de. **Contribuições de Vigotski para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem na escola**. TCC. (Curso de Pedagogia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN, 2012.

MACEDO, E. C. ORSATI, F. **Comunicação Alternativa**. In J. S. Schwartzman & C. A. de Araújo (Coord.). *Transtornos do Espectro do Autismo – TEA*. São Paulo: Memnon, (2011). p. 244-254.

MAGALHÃES, Joyce Goulart. CUNHA, Nathália Moreira da. SILVA, Suzanli Estef da. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, R. PLETSCHE, M. D. orgs. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. RUIZ, Erasmo Miessa. **Estigma e currículo oculto**. *Rev. bras. educ. espec.*[online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp. 125-142. ISSN 1413-6538.

MARIA, Margaret Rose Santa. MARTINS, Maria Beatriz Linhares. Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. **Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Scientific Information System. Psicologia: Reflexão e Crítica**, 1999 12(2).

MAUCO, Georges. **A educação afectiva e caracterial da criança**. Tradução L'education affective et caracterielle de l'enfant. Lisboa: Livros Horizonte, 1960.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo, Pioneira: 1982.

MELO, Sandra Cordeiro de. **INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO**: Um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina n. 13. P. 37 - 45 jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2013/artigo3.pdf> Acesso em 07 jan 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. In: **Revista Integração**. Brasília, MEC, SEESP, ano 14, nº 24, 2002.

MENDES, Lunardi. As práticas escolares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: PLETSCH, et al. **Educação Especial Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2011.

MENEZES, A. CRUZ, G. de C. Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. In: GLAT, R. PLETSCH, M. D. orgs. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

NASCIMENTO, Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista. Práticas Pedagógicas de Professores de 1º Ano do Ensino Fundamental: concepções sobre a inclusão de crianças de seis anos, sua mediação e avaliação de aprendizagem/Renata Cristina de L. C. B. Nascimento. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012. 129 f.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

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

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

NUNES, D. R. P.; LEMOS, J. P. Os desafios da inclusão no ensino regular: criança com autismo e características de hiperlexia. **Revista Educação em Questão**, v. 34, p. 63-80, 2009.

NUNES, Débora Regina de Paula. NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2010, vol.16, n.2, pp. 297-312. ISSN 1413-6538

NUNES, Débora Regina de Paula. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 097-107, jan./abr. 2008.

NUNES, Débora Regina de Paula. **Transtornos do Espectro Autista**. Material didático da Educação a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2013.

NUNES SOBRINHO, F. P. (Org.); NAUJORKS, M. I. (Org.). **Pesquisa em Educação especial: o desafio para a qualificação**. 1. ed. Bauru - São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração - EDUSC, 2001. v. 1. 105p

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, Espanha, v 31, p. 01-15, 2003.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PAULA, Cristiane, FOMBONNE, Eric; GADIA, Carlos; TUCHMAN, Robert; ROSANOFF, Michael. Autism in Brazil: perspectives from science and society. **Revista da Associação Médica Brasileira**, 57(1), 2-5, 2011.

PEDROSA, E. R. M. **Interações de crianças com deficiência no cotidiano escolar "inclusivo"**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010. Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2070>. Acesso em: 14 abr. 2013.

PERALTA, M. Victoria. Un vistazo a la Historia. Boletín, **PARVUS Ltda.**, Stgo., Chile, 1981.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. (Dissertação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2014. 178fls.

PINO, A. **As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
PLETSCH, Márcia Denise. **Repassando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 238-248.

ROCHA, J. T. A. **Interação mãe-criança com sintomatologia autística: análise dos estilos comunicativos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

ROCHA, Milene Gonçalves da. **Inclusão escolar de crianças autistas através da escolarização**. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2007.

SADALLA, Ana Maria; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SERENO, D. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. **Psychê**, São Paulo, v.10, n.18, p.167-179, 2006.

SERRA, Dayse. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. (dissertação). Mestrado em Educação. UERJ, 2005.

SERRA, Dayse. **Entre a esperança e o limite**: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares (tese). Doutorado em Psicologia Clínica. PUC-Rio, 2008.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.1, p. 53-70, Jan.-Mar., 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga. WAGNER, Adriana. A interação família-escola diante dos problemas de comportamento da criança: estudos de caso. **Psicol. educ.** no.35 São Paulo dez. 2012.

SIMPSON, R. Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 20, n. 3, p. 140-14, 2005.

TAN OON SENG, Mediated learning and pedagogy: Applications of Feuerstein's theory in twenty-first century education. National Institute of Education (Singapore). **REACT**, Vol. 22, No. 1 (June 2003) p. 53-63.

TOGASHI, Cláudia. **As contribuições de um sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada para o processo de inclusão de um aluno com autismo com distúrbios na comunicação**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TONELLI, Hélio. **Autismo, teoria da mente e o papel da cegueira mental na compreensão de transtornos psiquiátricos**. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2011, vol.24, n.1, pp. 126-134. ISSN 0102-7972.

TURRA, Neide Catarina. Reuven Feuerstein: “Experiência de Aprendizagem Mediada: um salto para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural”. **Revista Educere et Educare**. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007 p. 297-310.

VIEIRA, Denise de Oliveira. **A tomada de consciência no desenvolvimento de competências conceituais em professoras**: uma pesquisa de intervenção com foco no Autismo. 480 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis et. Al. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: problemas de desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Tradução de Paulo Bezerra.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **The collected works**. Vol. 2. KNOX, Jane; STEVENS, Carol (eds.). Londres, Plenum Press, 1993.

WALTER, C. C. F.; NUNES, D. Estimulação da linguagem em crianças com autismo. In: LAMÔNICA, Dionisia Aparecida Cusin (Org.). **Estimulação de linguagem**: Aspectos teóricos e práticos. São José dos Campos: Pulso, 2008. v 1. p. 133- 162.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **Os efeitos da adaptação do PECS associada ao currículo funcional natural em pessoas com autismo infantil** (dissertação). Mestrado em Educação Especial. UFSCar, 2000.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia e Sociedade**. [online]. 2012, vol.24, n.1, pp. 5-14. ISSN 0102-7182.

ZANON, Regina Basso. BACKES, Bárbara. BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Mar 2014, Vol. 30 n. 1, pp. 25-33.

Sites consultados:


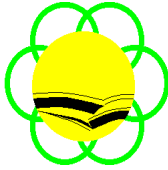
Autismo e Realidade (A&R)

<http://autismoerealidade.org/artigos-sobre-autismo/artigo-from-kanner-to-dsm-5-autism-as-an-evolving-diagnostic-concept/>

<http://autismoerealidade.org/informe-se/sobre-o-autismo/historia-do-autismo/>

APÊNDICES

APÊNDICE 1- CARTA DE ANUÊNCIA

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	--	---

Declaramos para os devidos fins que a pesquisadora Cláudia Roberto Soares de Macêdo, estudante do Programa de Pós-Graduação - Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vai desenvolver o seu projeto de pesquisa “A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Professor: uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)” numa escola da rede privada de Natal – RN, sob a orientação da Professora Dra. Débora Regina de Paula Nunes. Tal pesquisa cumprirá o objetivo de avaliar os efeitos de uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) no desempenho social/acadêmico de uma criança com TEA, na sala de aula comum, com atenção à organização da rede de ensino da escola Núcleo Educacional Construir, em atendimento às especificidades do estudante com TEA. A realização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução Sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos 196/96 – Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.


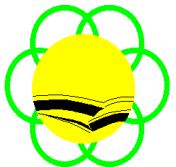
Natal, 05 de fevereiro de 2014.

Atenciosamente,

Diretor

Campus Universitário – Lagoa Nova – 59072-970 – Natal/RN
Telefones: (84) 3215-3502 (84) 3211-9222

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	--	---

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do professor
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Prezado professor (a):

Este é um convite para você participar da pesquisa “A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Professor: uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)”, **que é coordenada pela mestrandia Cláudia Roberto Soares de Macêdo. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.**

Os objetivos desse estudo são: (a) Desenvolver, de forma colaborativa com os professores, estratégias de ensino e aprendizagem de habilidades acadêmicas e funcionais para um aluno autista. (b) Analisar a participação do aluno com autismo nas atividades escolares.

Caso decida aceitar o convite, você: (a) será submetido a uma reflexão sobre o autismo (b) momentos para reflexão sobre sua prática pedagógica (b) videografado e fotografado. Os riscos envolvidos com sua participação podem incluir: (1) recusa em participar do projeto de pesquisa; (2) ansiedade em ser observado (a) videografado (a) nas sessões experimentais. Esses riscos poderão provocar desgaste emocional.

A eficácia da proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada no desempenho social/acadêmico do aluno com autismo é apontado como o principal benefício de sua participação no projeto.

Para fins de registro e análise de dados você será filmado (a) e fotografado(a) durante as sessões de linha de base e intervenção. 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 forma a não identificar os voluntários.

A coordenadora e pesquisadora, assim como a instituição, comprometem-se em assumir a responsabilidade em dar assistência integral a você frente a possíveis complicações e danos decorrentes dos riscos previstos, caso ocorram, como constrangimento, ansiedade, desgaste físico, emocional aos envolvidos, por estarem sendo videografados. Não haverá gastos financeiros para os participantes durante o estudo. Caso ocorra, haverá ressarcimento. Na ocorrência de dano de qualquer natureza aos participantes do projeto, a pesquisadora assume a responsabilidade de indenizar.

Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização. Não será feito

nenhum pagamento para participar da pesquisa. A participação será de livre e de espontânea vontade.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa você poderá, a qualquer momento, entrar em contato com a pesquisadora: Cláudia Roberto Soares de Macêdo- fone: (84) 8843-5146, que reside na Rua Presidente Leão Veloso, 548 – Alecrim, Natal-RN – CEP: 59032-500; ou com a coordenadora: Débora Regina de Paula Nunes, fone (84) 9144-0888 residente na Rua Antonio Madruga, 1982 – Apartamento 1304-Capim Macio CEP: 59082-120 Natal/RN; ou CEP-HUOL - Hospital Universitário Onofre Lopes, Av. Nilo Peçanha, 620 - Petrópolis CEP: 59.012-300 - Natal/RN, tel: (84) 3342-5000.

Mestranda: Cláudia Roberto Soares de Macêdo


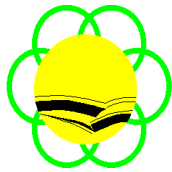
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa “A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Professor: uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)”, **tenho conhecimento de como ela será realizada, bem como das filmagens e fotografias que serão feitas no decorrer da pesquisa. Estou ciente dos riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.**

Local e data

Professor (a) participante da pesquisa

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA FAMÍLIA

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	--	---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezados pais:

Seu (sua) filho (a) _____ está sendo convidado a participar da pesquisa “A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Professor: uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)”

Seu filho foi selecionado com base nos seguintes critérios: (a) apresentar diagnóstico de autismo; e (b) estar regularmente matriculado numa instituição de ensino regular.

A participação de seu filho na pesquisa não é obrigatória, o mesmo poderá ser retirado da pesquisa a qualquer momento, sem penalização. Dessa forma, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Os objetivos desse estudo são: (a) Desenvolver, de forma colaborativa com os professores, estratégias de ensino e aprendizagem de habilidades acadêmicas e funcionais para um aluno autista. (b) Analisar a participação do aluno com autismo nas atividades escolares.

Informamos ainda que a participação de seu filho na sala de aula será filmado com uma câmera portátil e registrado por meio de fotos digitais nos momentos: durante as atividades acadêmicas individuais e coletivas.

Os riscos relacionados à participação de seu filho na pesquisa poderiam estar relacionados à: ansiedade ao ser videografado. Não haverá gastos financeiros para os participantes durante o estudo. Caso ocorra, haverá ressarcimento. Na ocorrência de dano de qualquer natureza aos participantes do projeto, a pesquisadora assume a responsabilidade de indenizar.

Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre a participação de seu filho será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa seu filho será identificado por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e a participação de seu filho você poderá a qualquer momento entrar em contato com a pesquisadora Cláudia Roberto Soares de Macêdo- fone: (84) 8843-5146, que reside na Rua Presidente Leão Veloso, 548 – Alecrim, Natal-RN – CEP: 59032-500; ou com a coordenadora: Débora Regina de Paula Nunes, fone (84) 9144-0888 residente na Rua Antonio Madruga, 1982 – Apartamento 1304-Capim Macio CEP: 59082-120 Natal/RN; ou CEP-HUOL - Hospital Universitário Onofre Lopes, Av. Nilo Peçanha, 620 - Petrópolis CEP: 59.012-300 - Natal/RN, tel: (84) 3342-5000.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido


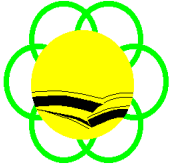
Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho na pesquisa “A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Professor: uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)” e concordo que ele participe. Eu li as informações contidas no projeto de pesquisa e quero que meu filho participe do programa. Eu fui informado que a participação é voluntária, que não será remunerada ou envolverá qualquer outro privilégio para meu filho. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para participação do meu filho a qualquer momento sem nenhuma consequência para sua educação presente ou futura, e de que serão feitas filmagens por meio de uma câmera portátil e fotografados alguns momentos de sua rotina em atividades na sala de aula. Todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. Estou ciente de que não há gastos previstos e Caso ocorra, haverá ressarcimento. Na ocorrência de dano de qualquer natureza aos participantes do projeto, a pesquisadora assume a responsabilidade de indenizar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFRN.

Local e data

Pai ou representante legal pelo aluno

**APÊNDICE 4- ADAPTAÇÃO A PARTIR DA TRADUÇÃO LIVRE E
AUTORIZADA DO GUIDELINES FOR OBSERVING TEACHING
INTERACTIONS, C. S. LIDZ (2003, P. 46-48)**

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	--	---

Diretrizes para Observar as Interações dos Professores

Essas diretrizes descrevem as interações dos professores com os alunos, que podem ser descritas como experiências de aprendizagem mediada. Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM) é um termo empregado por Feuerstein e colaboradores para sintetizar as interações que otimizam a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo ; essas interações ajudam as crianças a se auto- regularem, solucionar problemas estratégicos e a se tornarem pensadores simbólicos competentes . Estas diretrizes são principalmente para serem usadas por psicólogos escolares na função de consultor ou professor ou conselheiro estudantil. A informação é para ser compartilhado de forma colaborativa com os professores que solicitarem tal feedback ou para permitir que os consultores desenvolvam hipóteses sobre os efeitos do ambiente de ensino ou o desempenho de um aluno encaminhado para avaliação; ele não pretende ser um instrumento de avaliação acadêmica (boletim) para os professores.

NOME DO PROFESSOR : _____ DATA DE
OBSERVAÇÃO : _____
LOCALIZAÇÃO: _____ LIÇÃO: _____
OBSERVADOR : _____ NOME DO ALUNO (se
for o caso) : _____

Observar professor durante todo o período de uma aula (Escreva NA se o item não se aplica) Use a seguinte escala de avaliação e registrar comentários descritivos adicionais abaixo :

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

1. O professor fornece mensagem clara para os alunos com a intenção de envolvê-los em uma lição

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

2. O professor mantém com sucesso a atenção dos estudantes ao longo durante a aula.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

3. Quando os alunos perdem a atenção, o professor, às vezes vai além de solicitar que preste atenção e fornece uma razão ou princípio básico (por exemplo, para que você saiba o que fazer)

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

4. O professor fornece adereços tangíveis/visíveis apropriadas para dar suporte à aula.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

5. O professor usa a voz , gestos e movimentos para animar a exposição da aula.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

6. O professor sinaliza especificamente as características e elementos de materiais e conteúdos que são importantes para observar.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

7. O professor vai além da rotulagem do que é apresentado aos alunos para fornecer elaborações que ampliam/enriquecem as percepções (por exemplo, você ouve o ritmo deste poema?).

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

8. O professor favorece o surgimento de ideias que fazem conexões da aula com experiências anteriores.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

9. O professor favorece o surgimento de ideias que fazem conexões da aula com futuras experiências.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

10. O professor favorece o pensamento de causa-efeito (olhando para trás a partir da observação presente).

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

11. O professor favorece o surgimento de pensamentos hipotéticos e se . . . então (olhando para a frente a partir da observação ou pensamento presente).

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

12. O professor evidencia estar consciente as experiências ou perspectivas dos alunos (o que aluno pode estar pensando ou sentindo).

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

13. O professor compartilha os próprios pensamentos ou experiências que são relevantes para a aula.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

14. O professor une experiência de aprendizagem do aluno como um aluno, falando consigo mesmo durante uma situação de resolução de problemas.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

15. O professor comunica claramente o propósito da lição em termos do que é esperado que o aluno, seus resultados e processos.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

*16. A organização ou plano de aula do professor é claro.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

17. O professor favorece o pensamento estratégico nos alunos (por exemplo, utilizando perguntas do tipo “como”, sugerindo estratégias).

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

18. Ao dar INSTRUÇÕES sobre como executar uma tarefa , o professor inclui informações sobre os princípios básicos da tarefa.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

19. O professor ajuda os alunos que não sabem como proceder para desenvolver competências de forma a ajudar os alunos a atingirem um melhor desempenho

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

20. O professor fornece comentários positivos e comentários encorajadores

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

21. O comentários do professor referente ao desempenho do aluno inclui feedback sobre o que funcionou (e não funcionou), ou seja , feedback informativo.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

*22. O professor estimula o raciocínio e as respostas dos alunos e não, de forma desproporcional", falam com " eles.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

23. O professor consegue criar e manter uma "zona de desafio " , de estar um pouco à frente , sem frustrar os alunos excessivamente.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

24. O professor compreende as pistas comportamentais dos alunos e é sensível aos comportamentos e necessidades dos alunos, respondendo de uma forma oportuna e adequada (fornece adequado " tempo de espera ")

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

25. Professor é capaz de balancear as necessidades dos alunos que evidenciam desempenho superior com as dos alunos com maior necessidade.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

26. O professor se relaciona com carinho.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

27. O professor oferece oportunidade para que os alunos observem que eles

aprenderam com sucesso e como eles mudaram como alunos (por exemplo , usando exemplos do seu trabalho para sinalizar crescimento).

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

28. O professor fornece oportunidades para que os alunos reflitam sobre como eles chegaram à resposta ou solução e não apenas o que a resposta certa é; Isso inclui solicitações para justificar respostas.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

29. As requisições ou perguntas do professor favorece a integração de informações de mais de uma fonte.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

30. O professor oferece oportunidade para que os alunos sintetizem suas experiências de aprendizagem.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

31. O professor avalia a aprendizagem dos alunos sobre os objetivos de uma lição antes de continuar (inclui avaliar se os alunos tenham conhecimento pré-requisito necessário e habilidades para envolver-se em novas aprendizagens).

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

32. As interações do professor favorecem a autorregulação e promoção da responsabilidade pessoal para ações.

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

33. A natureza da lição e seleção de materiais favorece a participação ativa dos alunos.

4	3	2	1
---	---	---	---

Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente
-----------------------	----------------------------	-----------------------------	-------------------


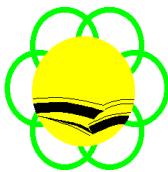
34. O conteúdo de aula permite respostas e soluções alternativas

4	3	2	1
Evidente em alto grau	Evidente de forma moderada	Evidente de forma emergente	Não está evidente

*Não foram consideradas nesse estudo!

ANEXOS

ANEXO 1- OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	--	---

À (ESCOLA)

Natal, 29 de janeiro de 2014.

Prezado, (DIRETOR)

Apresento Cláudia Roberto Soares de Macêdo, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa Educação e *Inclusão Social em Contextos Escolares e Não Escolares*.

A referida aluna está, sob a minha orientação, desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado: *A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Professor: uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)*. Nessa perspectiva gostaria de conhecer essa renomada instituição com o intuito de identificar possíveis colaboradores para a realização do estudo.

Agradeço antecipadamente a atenção dispensada. Para qualquer esclarecimento, entre em contato comigo pelo telefone: (84) 3342-2270 ramal (232) ou e-mail: deboranunes@ufrnet.br.

Atenciosamente


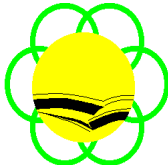
Débora Regina de Paula Nunes

Professora Adjunta do Departamento de
Fundamentos e Políticas da Educação

Centro de Educação

UFRN

ANEXO 2- AUTORIZAÇÃO PARA FILMAGENS

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	--	---

Aos responsáveis dos alunos da sala de aula de Aluízio
Natal, 29 de janeiro de 2014.

Prezados Pais ou Responsáveis,

Cláudia Roberto Soares de Macêdo, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa *Educação e Inclusão Social em Contextos Escolares e Não Escolares*, está, sob a minha orientação, desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado: *A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Professor: uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)*, na sala de aula de seu filho.

A referida aluna precisa, no âmbito da pesquisa, desenvolver algumas sessões de filmagens na escola, com a ressalva de não veicular as imagens gravadas em redes sociais, nem identificar e/ou prejudicar os envolvidos no projeto, mas servirem como acervo de estudos para o andamento da pesquisa.

Nessa perspectiva gostaria de contar com o seu apoio e autorização, assinando e preenchendo os espaços abaixo.

Agradeço antecipadamente a atenção dispensada. Para qualquer esclarecimento, entre em contato comigo pelo telefone: (84) 3342-2270 ramal (232) ou e-mail: deboranunes@ufrnet.br.

Eu _____,
responsável _____ por

_____, autorizo as sessões filmadas na sala de aula e em outros espaços da escola.


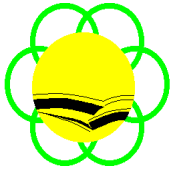
Atenciosamente, _____

Débora Regina de Paula Nunes

Professora Adjunta do Departamento de
Fundamentos e Políticas da Educação

Centro de Educação-UFRN

ANEXO 3- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	--	---

PESQUISA: “A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Professor: uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)”

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA

ASPECTOS IMPORTANTES:

ASPECTOS GERAIS:

Organização do espaço da sala de aula e espaço físico da escola;
Elaboração e execução do trabalho pedagógico – planejamento;
Procedimentos de ensino;
Instrumentos de avaliação;
Relação com os alunos (interação com os alunos com e sem deficiência).

ASPECTOS ESPECÍFICOS COM RELAÇÃO À INTERAÇÃO DO PROFESSOR COM O ALUNO COM TEA:

VARIÁVEIS NA PRÁTICA DO PROFESSOR:

- **ELOGIO:** dar feedback positivo (elogios) /comentar desempenho da criança (Reforço positivo da ação da criança: Isso! Aêêêh! Muito Bem! Sorrir...) /demonstrar afeto/carinho (abraçar/ beijar/ alisar o cabelo ou o ombro/ apertar a mão da criança).
- **DIFERENCIAÇÃO PSICOLÓGICA:** ser diretivo (olhar nos olhos ao solicitar algo à criança) requer resposta física do aluno do tipo responder a um comando Sente-se! Levante-se! No Lixo!/encorajar iniciativa da criança exige resposta com linguagem produtiva do aluno: Quer água? Quer lanche o quê? Vamos fazer a atividade? Quer ir para o Karatê?
- **REGULAÇÃO NA TAREFA ACADÊMICA:** oferecer dicas ou modelos (olha aqui! é pra fazer igual a esse..., tem que pintar! Tem que cobrir!)/ mandar executar (Amasse o papel! Cole! Pinte! Cubra!), oferecer ajuda (Chegue, eu ajudo! Pegar na mão do aluno para que ele faça/ pedir que


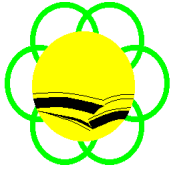
um colega o ajude); dar feedback corretivo (Não, está errado! Apagar quando não fizer correto)

- **RESPONSIVIDADE CONTINGENTE:** dirigir-se à criança/ responder à criança (quando ela demonstra algum desconforto, como Bater na barriga, chorar, gritar, vocalizar sem motivo aparente)

VARIÁVEIS NO ALUNO:

- **PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS** – tentar executar as tarefas (solicitadas pelo professor, sejam físicas ou com linguagem produtiva), autorregulação (regular a si mesmo sem intervenção (Pôr o lixo no lixo, calçar a sandália, se sentar)
- **RESPONSIVIDADE CONTINGENTE** – dirigir-se ao professor ou colega/responder à solicitação do professor Serão realizados registros em fotografia e gravações em áudio e imagem das aulas, a fim de reunir material para análise. A partir dos registros, iremos fazer o treinamento de um assistente de pesquisa para a análise dos vídeos a partir das variáveis acima apontadas e em seguida partiremos para a intervenção.
- **Terceira Etapa: Intervenção** - será realizada uma colaboração com o professor na sua prática, com base na Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada proposta por Lidz (1991). Onde iremos analisar junto ao professor sua prática e refletir sobre ela, através dos registros escritos e fílmicos, buscando-se acrescentar critérios que possam vir a somar no trajeto do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno com TEA no contexto escolar.

ANEXO 4- ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSOR)

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	--	---

PESQUISA: “A criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e o Professor: uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)”

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR

Apresentação

Discente do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Finalidade da entrevista

Subsidiar a construção de dados da Pesquisa intitulada “A criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e o Professor: uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)”.

Objetivo da Pesquisa

Problematizar e intervir nas práticas pedagógicas utilizadas para/com estudantes com Transtorno do Espectro Autista, em atendimento às suas especificidades.

Disponibilidade

Data da Entrevista: ____/____/____

Duração da entrevista: _____

Permissão para gravar a entrevista: ()Sim ()Não

Os dados da entrevistas serão utilizados respeitando o anonimato do (a) entrevistado (a).

Pontos a serem discutidos na entrevista:

- Prática Pedagógica do professor
- Envolvimento nas decisões escolares
- Relação com a heterogeneidade das turmas

Caracterização – Dados de Identificação

Formação

Disciplina que leciona
Ano em que leciona
Curso de pós-graduação/graduação (maior nível)
Participação de formação continuada nos últimos 5 anos
Tempo de serviço na docência
Carga horária total de trabalho

Perguntas

Caracterização: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

I- INFORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual a sua formação?
2. Ano de Conclusão:
3. Cursou ou cursa alguma especialização?
4. Possui curso ou capacitação relacionado à Educação Especial? Qual?

II- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Tempo de atuação como professor (a):
2. Tempo de atuação nesta escola:

PRÁTICA PEDAGÓGICA


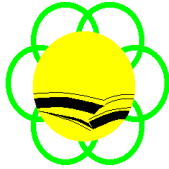
- **ASPECTOS GERAIS**
 - Quantos alunos há na turma?
 - Você tem auxiliar/ professor de apoio?
- **EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: INCLUSÃO ESCOLAR**
 - Você já teve alguma experiência com estudante com necessidades educacionais especiais? Como foi?
 - Como está sendo a sua experiência com Aluízio este ano letivo?
 - Na sua opinião, o que é autismo? Quais as características mais relevantes dessa síndrome?
 - Como você percebe a inserção da criança com autismo na sala de aula regular?

RELAÇÃO PROFESSOR – CRIANÇA COM AUTISMO

- ASPECTOS ESPECÍFICOS: INTERAÇÃO SOCIAL
 - Como é o relacionamento de Aluizio com você na sala de aula?
 - Como é o relacionamento de Aluizio com os colegas na sala de aula?
 - Como é a participação de Aluizio nas atividades sociais da escola? (eventos festivos, esportes oferecidos na instituição, recreio...)
 - Para você o que é elogio? Quando é que você elogia Aluizio na sala de aula?
 - Você costuma se dirigir a Aluizio durante as aulas (oralmente ou fisicamente)? Em quais momentos, geralmente?
 - Quando você solicita algo a Aluizio, como ele reage? Como você acha que ele lhe atende melhor?
 - Como você acha que Aluizio é visto pelos colegas? E pela escola? (Funcionários, professores, pais)
 - Quando há atividades em grupo, as crianças escolhem Aluizio para compor o grupo? Qual sua postura se não o escolhem?
 - Com relação a jogos e brincadeiras, você consegue identificar se ele tem preferência por algum (a)?
 - Você está satisfeita com o desenvolvimento social de Aluizio? O que você acha que ajudaria na inclusão social de Aluizio?
- ASPECTOS ESPECÍFICOS: ATIVIDADES ACADÊMICAS
 - Aluizio já desenvolveu a leitura e a escrita?
 - Quais procedimentos de ensino você costuma utilizar com Aluizio em sala de aula?
 - Como você avalia a aprendizagem de Aluizio em sala de aula?
 - O que facilita e o que dificulta a realização de atividades acadêmicas com ele na sala de aula?
 - Como são feitas as atividades acadêmicas com Aluizio? Você costuma oferecer dicas ou modelos para ele?
 - Aluizio faz as atividades solicitadas sozinho ou com a ajuda de alguém? Quem geralmente o ajuda?
 - Que tipo de atividade acadêmica você percebe que ele mais gosta?

- Você percebe avanços na aprendizagem de Aluizio? Quais?
- O que você acha que ajudaria na inclusão acadêmica de Aluizio?
- Você está satisfeita com o desenvolvimento acadêmico de Aluizio? Quais suas expectativas para este ano?

ANEXO 5- ROTEIRO DE ENTREVISTA (MÃE)

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	--	---

PESQUISA: “A criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e o Professor: uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)”

ROTEIRO DE ENTREVISTA – RESPONSÁVEL

Apresentação

Discente do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Finalidade da entrevista

Subsidiar a construção de dados da Pesquisa intitulada “A criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e o Professor: uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)”.

Objetivo da Pesquisa

Problematizar e intervir nas práticas pedagógicas utilizadas para/com estudantes com Transtorno do Espectro Autista, em atendimento às suas especificidades.

Disponibilidade

Data da Entrevista: ____/____/____

Duração da entrevista: _____

Permissão para gravar a entrevista: ()Sim ()Não

Os dados da entrevista serão utilizados respeitando o anonimato do (a) entrevistado (a).

Pontos a serem discutidos na entrevista:

- Expectativas com relação à escolarização da criança no ano de 2014
- Relação Família – Deficiência
- Relação Família – Escola

Perguntas:

Caracterização da criança: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- IDENTIFICAÇÃO

Idade do Filho:

Sexo do filho:

Ano que estuda:

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

- ASPECTOS ESCOLARES

- Seu filho estuda há quanto tempo nessa instituição? Ele já estudou antes de entrar nessa instituição?
- Por que você decidiu matricular seu filho nessa escola?
- Você teve alguma dificuldade para matricular seu (a) filho (a) na escola?
- Ele tem acompanhamento de algum profissional fora da escola? Se sim, quais e com que frequência?
- Como você percebe a inserção da criança com autismo na sala de aula regular?

RELAÇÃO FAMÍLIA- CRIANÇA COM AUTISMO


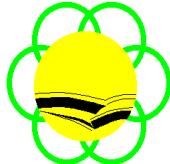
- ASPECTOS FAMILIARES

- Qual é o diagnóstico do seu filho? Como foi feito?
- Com quantos anos perceberam comportamentos incomuns na criança? Relate quais?
- Quais os principais interesses do seu filho?
- Como é a rotina do seu filho em casa?
- Como é desenvolvida a autonomia dele em casa?
- Como você se relaciona com ele em casa?
- De que forma seu filho se comunica com vocês?
- Com quantos anos ele frequentou a escola pela primeira vez?
- Ele já frequentou alguma escola especial?
- Quais os relatos das professoras da criança sobre o desenvolvimento educacional dele?

- ASPECTOS SOCIAIS
- Descreva como Aluizio se comunica, como se relaciona socialmente.
- Descreva o comportamento de Aluizio.
- Como você acha que Aluizio se relaciona na escola?

- EXPECTATIVAS ACADÊMICAS
- Você percebe avanços na aprendizagem de Aluizio? Em quais aspectos?
- Em casa, ele faz as atividades acadêmicas solicitadas? Sozinho ou com alguém, quem geralmente o ajuda?
- Quais as expectativas para o desenvolvimento acadêmico do seu filho? O que deseja que ele aprenda?
- Quais as suas expectativas para o futuro dele?
- O que você espera dessa escola para o seu filho?

ANEXO 6 – DESCRIÇÃO VÍDEOS LB

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	--	---

A seguir iremos descrever, sinteticamente, a prática da professora a partir dos vídeos analisados, e de aspectos observados em sala de aula durante a Linha de Base. Vídeo 1 - os demais fazem atividade de Matemática enquanto Aluizio faz uma atividade de cobrir as vogais, ela o pede para ele dizer que letras são, e ele diz: A, E, I, O, U.

Vídeo 2 - os alunos estão copiando uma atividade do quadro de Religião. A professora se aproxima de Aluizio e sem lhe explicar a tarefa, é feita uma atividade de cobrir a letra O, e depois oralizar algumas palavras que comecem com O. Ele demonstra ficar zangado e Ana Luíza diz que não vai mais insistir e que ele só vai fazer agora na aula de Artes.

Vídeo 3 - A professora o chama para a tarefa e pede que ele segure o lápis para fazer pontinhos na letra U. Os demais fazem dever de Religião do quadro. Aluizio pega no lápis e cobre a letra U. A professora diz: "agora assim" (pega na mão dele e faz pontinhos); ela solta sua mão, ele pontilha depois risca a tarefa toda. A professora nada diz, pega seu caderno e sai de perto dele, pega um livro lhe dá e pede que ele apenas olhe, não o rasgue.

Vídeo 4 - Aula de artes, Aluizio faz a mesma atividade que os demais, os alunos estão sentados em dupla. A professora explica no quadro como se faz a atividade, e mostra um exemplo de como fazer. Depois a professora se senta ao lado de da dupla composta por Aluizio e um colega, pega na mão de Aluizio e começa a fazer por ele. Aluizio fica quietinho, prestando atenção na sua mão sendo levada pela professora, parece gostar, sorri, olha para o modelo no quadro. E depois a professora o encoraja a fazer sozinho.

Vídeo 5 - A professora está copiando no quadro -Geografia, Aluizio chega sem sua mochila, depois é trazida pela secretária da escola. A professora fala com ele de longe e vem retirar o lanche dele da bolsa, depois faz uma atividade de cobrir a letra U - ela faz com o dedo o gesto de como ele

tem que fazer, depois pintar algumas imagens que começam com U e pede pra ele dizer as vogais. Hoje Aluízio está um pouco zangado, a professora diz que ele está agressivo (ele hoje chegou de cabelo cortado).

Vídeo 6 - Aluízio está enchendo um copo de água e entra na sala de aula tomando água, depois parece brincar com o copo. A professora o pede para ir guardar o copo, ele reclama, mas vai. Ela o agradece e pede para ele trocar de carteira, mas diz que não será a carteira definitiva dele (é uma carteira que ele se sentava antes); ela pede que ele calce a sandália (o qual estava descalço), mostrando que ela também está calçada. Depois ela pede pra ele dizer E, de Eliane, Escova. Depois pede pra ele segurar o lápis e como deve fazer. E ele cobre a letra E. Ela fica feliz, diz "êêê, parabéns Aluízio", e o encoraja: "você consegue, vá", e pega em sua mão e cobre com ele, depois lê o enunciado pra ele e pede pra ele pintar, ela quem escolhe a cor pra ele e vai lendo as palavras que estão abaixo das imagens. Diz que está ficando bem lindo. Ele tem que pintar somente as figuras cujas palavras começam com E, ela não lê pra ele as que começam com outra letra. Depois ela o deu uma atividade e coleção para pintar, e sai de perto dele (a atividade era dos 5 sentidos-olfato, paladar, visão, tato, audição), mas Ana Luíza não explorou o conteúdo da atividade. A impressão é de que a atividade serviu apenas para ele ficar ocupado). Os demais faziam atividade de Ciências. (A professora poderia até ter dado ênfase nessa segunda atividade, já que é um assunto de Ciências e dá pra ser trabalhado concretamente, embora os demais estivesse vendo o Planeta Terra, mas acho que dava para adaptar).

Vídeo 7- Aula de Religião. A professora havia passado um filme e agora faz uma breve explicação dele. Entregou uma folha para todos e pede que cada um e pede que tentem ilustrar o que Deus representa para cada um. E faz modelos de desenhos no quadro: União, Espírito Santo, Paz, Amor... Depois de ilustrar, os alunos terão que pintar e colocar o "nomezinho" do lado. Se aproxima de Aluízio, e diz: "E tu, Aluízio?" Pega na mão dele, e faz o desenho por ele, sem nada dizer, nem olhar para ele.

Vídeo 8 - A professora o chama para atividade e diz: "Oh!" (fazendo o gesto de cobrir para ele ver), e manda ele fazer direito, sem preguiça. E pega em sua mão para que ele faça direito, depois o deixa fazer só. Ele termina de fazer e risca a atividade (infere-se que ele internalizou que após cobrir é hora

de pintar, e então pegou o próprio lápis e riscou, como se estivesse pintando, será?!), e vira a folha. A professora se aproxima, apaga e diz a ele que tem que pintar com coleção. E vai buscar a coleção e lhe dá e deixa novamente ele sozinho pintando e vai explicar aos demais a atividade deles (Português-acentuação). Ela percebe que Aluizio está com o lápis na boca e volta para perto dele, verifica que ele não está pintando, e recolhe a atividade dele e as coleções. Ele fica reclamando, a professora continua a com os demais. Aluizio fica ocioso nesse momento, mas depois se conforma. Depois se levanta, pega algo e põe na boca, com as sandálias na mão. A professora manda que ele vá se sentar e pôr a sandália, sob pena de ela jogá-la fora. E ele calça a sandália.

Vídeo 9 - Oração: Aluizio não participa! Fica sentado numa mesa do pátio. Ninguém o chama. Terminada a oração todos, inclusive Aluizio vão para sala de aula. Na sala, Ana Luíza pede que ele segure o lápis e faça sem preguiça a atividade. Segura na mão dele e faz com ele (cobrir ondas), depois faz o nome dele com ele, sem nada dizer. Ele demonstra que quer pintar a próxima atividade, mas ela o retira o caderno e diz que só depois. Ele reclama, dá indícios de que quer mais atividade. Os demais fazem atividade de História.


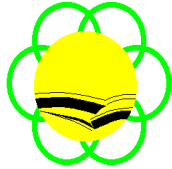
Vídeo 10 - Hora do lanche. Aluizio quer ir brincar com os pequenos, mas não o deixam. Depois os colegas dele vão para a quadra e ele fica lanchando só no pátio, se deita no chão. Acaba o recreio e Aluizio fica lanchando na sala. A professora pede que ele jogue o saco do pipos no lixo e ele obedece e iniciam a atividade. Pega na mão dele e faz o nome dele, sem nada dizer (a atividade é de cobrir), depois e pede para ele repetir por cerca de 3 vezes os números 1,2,3.

Vídeo 11 - Nesse dia choveu e o lanche aconteceu na própria sala de aula. Aluizio está lanchando. Termina a hora do lanche e Aluizio continua lanchando, emitindo sons, brinca com a embalagem do suco. Os demais realizam prova. A professora se aproxima de Aluizio com o caderno e pede pra ele dizer os números. A atividade é de ligar os números às quantidades correspondentes. Mas ela quem diz onde como ligar. Depois lhe dá uma coleção e pede que ele pinte, depois pede novamente que ele repita os números.

Vídeo 12 - Oração: Aluizio está deitado no chão, no centro da roda de oração, descalço (NÃO PARTICIPA). Depois se encaminham para sala de aula e os

demais realizam ditado de português. A professora se aproxima de Aluizio e pede para ele dizer as vogais apontando para o caderno. A atividade é de ligar as vogais maiúsculas às minúsculas, Mas ela o dá a resposta (ele não faz autonomamente, nem lhe é explicado o que deve ser feito).


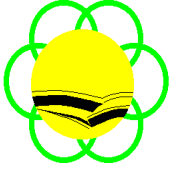
ANEXO 7- ENTREVISTA DE VALIDADE SOCIAL PARA A PROFESSORA

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO</p>	
---	---	---

Perguntas:

- 1- Terminada a nossa pesquisa, eu gostaria que você me falasse a respeito do que você achou da presença da pesquisadora na sua sala de aula.
- 2- Quais foram os avanços que você pode situar com relação às suas aprendizagens, mais especificamente, quanto ao TEA?
- 3- Ao longo da pesquisa foi interessante De perceber seus avanços enquanto mediadora e os avanços do estudante a cada encontro. Você poderia me falar um pouco como você se sente hoje com relação ao apoio que você teve da pesquisadora durante os encontros da pesquisa? E que avanços você apontaria com relação ao que foi percebendo do aluno?
- 4- Como você se sente hoje enquanto professora, em tempos de inclusão escolar? O que mudou com relação à noção que você tinha das pessoas com TEA e as que você adquiriu durante o percurso da pesquisa?
- 5- Quais são suas expectativas até o final do ano para Aluizio?

ANEXO 8- ENTREVISTA DE VALIDADE SOCIAL PARA A MÃE

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	
---	--	---

Perguntas:

1- Você sabe que acompanhei seu filho desde Janeiro deste ano, onde desenvolvemos uma pesquisa com ele e hoje eu gostaria que você me falasse um pouco sobre possíveis avanços que você tenha percebido durante esse percurso.

2- Que sentimentos você teve enquanto mãe ao saber que seu filho estava participando dessa pesquisa na escola?

3- Hoje quais sentimentos com relação ao desenvolvimento do seu filho durante esse percurso?

4- O que você espera que seu filho aprenda daqui pra frente?