



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia

KEILA DE JESUS MORAIS LOBATO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS SOBRE
A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTE COM AUTISMO:
implicações na prática pedagógica**

Belém – PA
2023

KEILA DE JESUS MORAIS LOBATO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS SOBRE
A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTE COM AUTISMO:
implicações na prática pedagógica**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Belém – PA
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Lobato, Keila de Jesus Morais

Representações sociais de professoras sobre a alfabetização de estudante com autismo: implicações na prática pedagógica / Keila de Jesus Morais; orientadora Ivanilde Apoluceno de Oliveira. – Belém, 2024.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-graduação em Educação. Belém. 2024.

1.Crianças com Autismo.2.Professores.3.Prática de ensino. I. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de. II. Título.

CDD. 23ª ed. 371.9

Regina Coeli A. Ribeiro – CRB-2/739

KEILA DE JESUS MORAIS LOBATO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS SOBRE
A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTE COM AUTISMO:
implicações na prática pedagógica**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Data da Defesa: 10 / 04 / 2023.

BANCA EXAMINADORA

_____ - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Doutora em Educação - PUC/SP – UNAM/UAM Iztapalapa México
Universidade do Estado do Pará – PPGED/UEPA

_____ - Membro interno

Prof.^o Dr. José de Anchieta de Oliveira Bentes

Doutor em Educação Especial - UFSCAR
Universidade do Estado do Pará - PPGED /UEPA

_____ - Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento

Doutora em Educação – PUC/SP
Universidade Federal do Pará – PPGED/ICED/UFPA

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus e a miscigenação espiritual, sempre me senti filha amada e querida. Obrigada por tanto e por todas as vezes que fui amparada e guiada. Gratidão por permitir que as pessoas certas se aproximassem e estendessem as mãos nos momentos mais precisos dessa caminhada. Nunca estive só na realização desse sonho.

Agradeço a minha mãe, Maria de Jesus! Obrigada pelo sopro de vida! Mulher que é exemplo de força e resistência. As coisas nunca foram fáceis para nós, uma vida de lutas e resiliências. Sei o quanto as minhas conquistas alimentam a sua felicidade. Relação que vem me ensinando o quanto os papéis se invertem quando os pais vão ficando idosos.

Agradeço a minha irmã Claudia e o meu sobrinho/filho Antony, sempre estão torcendo por minhas escolhas e felizes por minhas conquistas. Obrigada pelas experiências vividas no decorrer das nossas vidas e pela parceria nos desafios enfrentados durante esses estudos acadêmicos e no momento difícil e delicado da pandemia da COVID/19. Agradeço imensamente a Deus por nossa saúde.

Meus agradecimentos ao querido Miguel Silva, um dos (re)encontros mais lindos que Deus permitiu que eu experimentasse nesse plano. Obrigada por tanto! Principalmente por ser a extensão das minhas forças nessa caminhada do mestrado e da vida, por segurar a minha mão e não deixar eu desistir, por todos os estudos realizados no dia a dia deste mestrado, por todas as leituras e escritas, por permitir que eu fizesse parte da sua construção de escrita da dissertação e você dá minha, por ativar uma rede de ajuda com os meus familiares e amigos/as (sem que eu soubesse rsrs), enfim, são muitos os agradecimentos. Obrigada por tanto amor, carinho, respeito, diálogos e trocas. Meu coração é sua morada!

Destaco especial gratidão à minha orientadora, a querida professora Ivanilde Apoluceno, por tanta amorosidade, por acreditar em mim, por conduzir uma orientação humanizada, isso faz uma enorme diferença! A senhora é uma professora que compreende tanto a gente! Obrigada pelo aceite da minha pesquisa, por me conduzir maravilhosamente nessa caminhada acadêmica e pelas ricas contribuições nas escritas. A senhora é inspiração!

Agradeço a querida amiga Kassya Oliveira, que me ajudou demais na reta final deste mestrado. Obrigada por sua coragem e ousadia! Elas abriram o caminho para que eu chegasse ao CRIE e a escola, lócus de minha pesquisa. Obrigada por me ajudar na estruturação da parte de análise dos meus dados e pelas transcrições. Ah! não posso esquecer das transcrições (que horror essa parte, rsrs). Você mora no meu coração.

Gratidão ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP por muitas partilhas de saberes nos encontros do grupo e na extensão do projeto. Aqui humanizo o meu olhar, ao vivenciar a educação popular e especial, aprendo muito sobre o respeito das singularidades e das diversidades. Obrigada por me inspirar a pesquisar sobre o autismo!

Agradeço ao amigo Henrique Junior nessas transcrições, obrigada por fazer parte da rede de ajuda que veio até mim.

Agradeço a todos/as irmãos/ãs de orientação, do grupo de orientandos/as da professora Ivanilde, pelas contribuições que me ajudaram na construção desta dissertação.

Agradeço a turma 16 do PPGED/UEPA, pelos momentos vividos, mesmo que a distância, por nossa união diante de tantas dificuldades e desafios que o período pandêmico trouxe, nesse momento do mestrado. Obrigada pelos abraços virtuais e pelos trabalhos compartilhados.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação de Educação da UEPA – PPGED por esta oportunidade na minha vida acadêmica. Aos/às professores/as Cristina Carvalho, Ivanilde Apoluceno, Josebel Fares, Lucélia Bassalo, Socorro Cardoso, Socorro França, João Colares, José Anchieta, Marta Genú, Denise Simões, Graça Silva, Reinaldo Fleuri, Sérgio Correa. E, também, a secretaria do programa de mestrado, Jorge Figueiredo e Carlos Campelo.

Agradeço a Secretaria de Educação Municipal – SEMEC, na pessoa de Márcia Bittencourt, pelo aceite de minha pesquisa no CRIE e em uma escola da rede de ensino do Município de Belém. Agradecimentos às professoras que aceitaram participar e contribuir com dados valiosíssimos para essa pesquisa.

Agradecimentos ao coordenador do Programa Forma Pará/UEPA, Messias Furtado, pela compreensão em permitir que eu me afastasse do programa, para concluir a escrita da minha dissertação.

Agradeço a coordenação da Fundação Cultural do Pará, Socorro Baía, por permitir que eu negociasse o meu afastamento de alguns dias para a conclusão da escrita da dissertação.

Agradecimento especial aos professores José Anchieta de Oliveira Bentes e Ivany Pinto Nascimento, que estão na composição da Banca Examinadora, qualificação e defesa. Gratidão pelas contribuições tão valiosas que me proporcionam um olhar diferente das representações sociais e educação das pessoas com autismo. Por suas orientações com tantos conhecimentos e saberes.

Os agradecimentos são sempre muitos, pois nunca estive sozinha, embora a escrita me fosse pessoal, mas muitos traços trazem a composição da linguagem de muitos amigos e amigas que me ajudaram. Obrigada! Obrigada! Obrigada!

RESUMO:

LOBATO, Keila de Jesus Morais. **Representações Sociais de Professoras sobre a alfabetização de aluno com autismo:** implicações na prática pedagógica. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2023. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação)

A presente pesquisa é um estudo acerca das representações sociais de professoras sobre a alfabetização de estudantes com autismo e as implicações na prática pedagógica. O objetivo geral da pesquisa é verificar quais representações sociais as professoras têm sobre a alfabetização do estudante com autismo e as implicações em suas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos são: a) identificar as imagens e como os professores representam o autismo e o processo de alfabetização de alunos com autismo; b) analisar as especificidades pedagógicas das práticas que os professores utilizam no processo de alfabetização do aluno com autismo relacionadas às suas representações sociais; c) destacar as objetivações e as ancoragens que constituem as representações sociais dos professores sobre a alfabetização dos alunos com autismo. É uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, com base principal na metodologia de pesquisa da Teoria da Representação Social de Serge Moscovici (2003) na abordagem processual (Jodelet, 2001). Como estratégia para obtenção de dados, nos seus procedimentos utilizou um roteiro de entrevista semiestruturada, observação e técnica do desenho. Participaram deste estudo cinco professoras de uma escola pública municipal do Município de Belém. Para atender aos objetivos, os resultados foram sistematizados em três eixos temáticos: Representações Sociais de professoras sobre o estudante com autismo, sobre a alfabetização do estudante com autismo e sobre a prática pedagógica. Os resultados apontam que as professoras entrevistadas, expressam preconceitos em suas representações sobre o autismo, apresentam limitações em suas práticas pedagógicas, sentem insegurança e medo, indicam ausência de formação e de suporte ao trabalho desenvolvido em sala de aula e que não sabem como fazer para alfabetizar o aluno autista, apesar de compreenderem que eles têm suas particularidades e precisam de um ensino-aprendizagem de acordo com as suas necessidades. Desse modo, as representações sociais identificadas neste estudo, precisam ser problematizadas, elas proporcionam em olharmos para novas formas de alfabetizar e entender o que as professoras fazem e pensam e por que fazem e pensam, servem para (re)pensar perspectivas outras que transforme o ambiente escolar, possibilitando que as especificidades dos estudantes autistas possam ser trabalhadas pedagogicamente junto com suas potencialidades, transformando a atual aprendizagem tradicional em outras aprendizagens, abrindo perspectivas para uma mudança paradigmática e novos olhares sobre a realidade da alfabetização desse sujeitos.

Palavras-chave: Representação Social. Professores. Alfabetização. Autismo.

ABSTRACT:

This research is a study on the social representations of teachers about the literacy of students with autism and its implications in pedagogical practice. The general objective of the research is to verify which social representations teachers have about the literacy of students with autism and the implications in their pedagogical practices. The specific objectives are: a) to identify the images and how teachers represent autism and the literacy process of students with autism; b) to analyze the pedagogical specificities of the practices that teachers use in the literacy process of students with autism related to their social representations; c) to highlight the objectifications and anchorages that constitute the social representations of teachers about the literacy of students with autism. It is a qualitative field research, based mainly on the research methodology of Serge Moscovici's Theory of Social Representation (2003) in the processual approach (Jodelet, 2001). As a strategy for obtaining data, in its procedures it used a semi-structured interview script, observation and drawing technique. Five teachers from a municipal public school in the city of Belém participated in this study. To meet the objectives, the results were systematized into three thematic axes: Social Representations of teachers about the student with autism, about the literacy of the student with autism and about the pedagogical practice. The results indicate that the interviewed teachers express prejudice in their representations about autism, present limitations in their pedagogical practices, feel insecure and afraid, indicate a lack of training and support for the work developed in the classroom and that they do not know how to teach autistic students to read and write, despite understanding that they have their particularities and need teaching-learning according to their needs. In this way, the social representations identified in this study need to be problematized, they allow us to look at new ways of teaching literacy and understanding what the teachers do and think and why they do and think, they serve to (re)think other perspectives that transform the school environment, enabling the specificities of autistic students to be pedagogically worked along with their potential, transforming the current traditional learning into other types of learning, opening perspectives for a paradigm shift and new perspectives on the reality of these subjects' literacy.

Keywords: Social Representation. Teachers. Literacy. Autism.

LISTA DE SIGLAS

ABA: Análise do Comportamento Aplicada
AEE: Atendimento Educacional Especializado
AMA/SP: Associação de Amigos do Autista, em São Paulo
APA: American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)
APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSE: Centro de Ciências Sociais e Educação
CDC: Centros de Controle e Prevenção de Doenças
CEP: Comitê de Ética em Pesquisa
CEPA: Coordenação Estadual de Políticas para o Autismo
CID: Classificação Internacional de Doenças
CIIR: Centro Integrado de Inclusão e Reabilitação
CNS: Conselho Nacional de Saúde
CONEP: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRIE: Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes
DABEL: Distrito de Belém
DABEN: Distrito de Bangui
DAENT: Distrito do Entroncamento
DAGUA: Distrito do Guamá
DAICO: Distrito de Icoaraci
DAMOS: Distrito de Mosqueiro
DAOUT: Distrito de Outeiro
DASAC: Distrito da Sacramento
DI: Deficiência Intelectual
DSM: Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais
EDUQ/UEPA: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Quilombola
FIBRA: Faculdade Integrada Brasil da Amazônia
GEPJURSE/UFPA: Grupo de Pesquisa sobre Juventude, Representações Sociais e Educação
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI: Lei Brasileira de Inclusão
LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Brasileira

MEC: Ministério da Educação do Brasil
MP: Ministério Público
MS: Ministério de Estado da Saúde
NAEE – Pericás: Núcleo de Avaliação Educacional Especializada
NATEA: Núcleo de Atendimento Transtorno do Espectro Autista
NEP: Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
NT: Nota Técnica
OMS: Organização Mundial de Saúde
ONU: Organização das Nações Unidas
PPGED: Programa de Pós-Graduação em Educação
PROATEA: Programa de Atendimento às Necessidades Específicas do Transtorno do Espectro Autista
PROCF: Projeto Ciranda da Família
PROEB: Programa de Educação Bilíngue
PROINC: Programa Incluir
PRONTM: Programa Nas Tuas Mãos
PS: Psicologia Social
RS: Representações Sociais
SRM: Sala de Recurso Multifuncional
SEDUC: Secretaria de Estado de Educação
SEMEC: Secretaria Municipal de Educação de Belém
SESPA: Secretaria de Estado de Saúde Pública

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descritores formados ao relacionar as palavras da fig. 2. Resultado da pesquisa.....	39
Quadro 2: Pesquisa com o descritor: “Representações Sociais”, na Região Norte	40
Quadro 3: Descritores: “Representações Sociais” e “Professores”, na Região Norte	42
Quadro 4: Descritores: “Representações Sociais de Professores”, na Região Norte	43
Quadro 5: Descritores “Representações Sociais” e “Prática pedagógica”, Região Norte	44
Quadro 6: Descritores: “Representações Sociais” e “Alfabetização” Resultado Nacional.....	44
Quadro 7: Descritores Representações Sociais e Autismo.....	46
Quadro 8: Descritores “Representações Sociais” e “Autismo” ou “TEA” ou “Autista”	46
Quadro 9: Descritores “Representações Sociais” ou “Representação Social” e “Autismo”	47
Quadro 10: Teses UFPA: Representações Sociais e Educação Especial.....	49
Quadro 11: PPGED/UEPA: Dissertações de Representações Sociais e Educação Especial	50
Quadro 12: Turmas de Educação Infantil	62
Quadro 13: Participantes da pesquisa	64
Quadro 14: Características do autismo	94
Quadro 15: Classificação da CID 10 e CID 11	95
Quadro 16: Movimentos sociais das famílias com autismo.....	100
Quadro 17: Representações sociais sobre o autismo	149
Quadro 18: Representações sociais sobre a alfabetização	158
Quadro 19: Representações sociais sobre as práticas pedagógicas.....	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Roteiro para a criação dos descritores.....	38
Figura 2: Roteiro para a formação dos primeiros descritores.....	38
Figura 3: Roteiro para a formação dos descritores na Educação Especial	45
Figura 4: Descritores do objeto de pesquisa	51
Figura 5: Indicadores Educacionais SAEB e IDEB - Anos Iniciais.....	64
Figura 6: Prevalência do autismo.....	94
Figura 7: Componentes importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita	124
Figura 8: Prof ^a . Papoula.....	131
Figura 9: Prof ^a . Orquídea	135
Figura 10: Prof ^a . Margarida	138
Figura 11: Prof ^a . Rosa do Deserto	140
Figura 12: Prof ^a . Girassol.....	143
Figura 13: Recursos utilizados na SRMs.....	165

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Contextualização da pesquisa e objeto de estudo	17
1.2 Justificativa	30
1.3 Objetivos	35
1.3.1 Objetivo Geral	35
1.3.2 Objetivos Específicos	35
2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	37
2.1 Estado de Conhecimento	37
2.2 Tipo de pesquisa e abordagem	52
2.3 Locus da pesquisa	57
2.4 Sujeito da pesquisa	64
2.5 Procedimentos	66
2.5.3 Observação	68
2.5.4 Técnica do desenho	69
2.5.5 Sistematização e análise dos dados	71
2.5.6 Cuidados éticos	72
3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, O AUTISMO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	74
3.1 Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici	74
3.1.1 O processo de construção das Representações Sociais: ancoragem e objetivação	78
3.2 Educação Especial em diálogo com a TRS	81
3.3 Representações Sociais e os apontamentos históricos sobre o autismo	84
3.3.1 Autismo e suas características	101
3.3.2 Autismo e suas Terminologias	103
3.3.3 Autismo e os Marcos legais	106
3.3.4 Escolarização do estudante com TEA	110

3.3.4 As contribuições da Neurociência para o processo de aprendizagem da pessoa com autismo	112
4 ALFABETIZAÇÃO: O DEBATE NO BRASIL	117
5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS SOBRE O AUTISMO, A ALFABETIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO E AS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	126
5.1 Representações Sociais de professoras sobre o autismo e estudante com autismo.	126
5.1.1 Representações sobre o autismo.....	126
5.1.2 Imagens e representações sobre o estudante com autismo	130
5.1.2.1 Professora Papoula	131
5.1.2.2 Professora Orquídea	135
5.1.2.3 Professora Margarida.....	137
5.1.2.4 Professora Rosa do Deserto.....	139
5.1.2.5 Professora Girassol.....	142
5.1.3 Representações e reações das professoras ao receber alunos autistas em suas classes	145
5.1.4 percepção da inclusão do(a) aluno(a) com autismo no ensino regular	147
5.2 Representações Sociais de professoras sobre a alfabetização do/a estudante com autismo	150
5.2.1 A representação das professoras sobre a alfabetização dos estudantes autistas.....	150
5.2.2 As dificuldades encontradas pelas professoras para alfabetizar o(a) aluno(a) autista.....	154
5.2.3 Processo de Alfabetização: preparação da escola para receber os(as) estudantes autistas e responsabilidade.....	155
5.2.4 A percepção e sentimentos das professoras sobre o seu trabalho de alfabetização com aluno com autismo	157
5.3 Representações Sociais das professoras sobre as práticas pedagógicas	160
5.3.1 Sobre a “adaptação curricular” na prática pedagógica com estudantes autistas.....	160
5.3.2 A prática de alfabetização do(a) aluno(a) autista: metodologias, recursos, dificuldades e desafios	161
5.3.3 Sonhos e esperanças em relação à alfabetização dos(as) alunos(as) autistas	167

REFERÊNCIAS.....	180
ANPÊNDICE.....	189

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização da pesquisa e objeto de estudo

O interesse pela educação inclusiva iniciou, primeiramente, pelo viés da educação inclusiva social, com as questões voltadas para as relações étnico-raciais. Foi por meio dela que o meu olhar se tornou mais sensível e atento para os pensamentos e comportamentos que envolviam o preconceito, a discriminação e a desigualdade social. Temáticas que associei com a de formação de professores e abordei em meu TCC, com pesquisa intitulada “Relações Étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estratégias utilizadas pelos professores”, na graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), e posteriormente em pesquisas e na conclusão de uma especialização em Relações Étnico-raciais para o Ensino Fundamental, com o tema intitulado “Formação continuada em Relações Étnico-raciais para o Ensino Fundamental: práticas pedagógicas de combate ao racismo, preconceito e discriminação racial”, realizada na Universidade Federal do Pará (UFPA). Apesar dessas pesquisas não abordarem a Educação Especial, estão vinculadas com a formação e a prática pedagógica de professores no contexto de educação inclusiva.

Não tive uma formação inicial que me preparasse com profundidade para atuar junto a alunos com deficiências e nem com aqueles que apresentassem dificuldades no processo de alfabetização, a minha graduação não me proporcionou conhecimentos teóricos e metodológicos suficientes para conseguir atender com eficiência e qualidade os alunos que iriam passar por mim.

Assim, entendendo que o processo de educação se desenvolve na construção da formação inicial e contínua, assumi o compromisso de ampliar a formação, aprofundar estudos e pesquisas relacionadas com a educação inclusiva. O que reforça um dos motivos para a execução desta dissertação, o compromisso e o envolvimento profissional e individual que assumi comigo e com os alunos, sejam eles da educação básica ou universitária, para que tenham uma professora com práticas pedagógicas pautadas no ensino e na pesquisa, sempre aprimorando a qualidade.

Nesse sentido, a busca por formação continuada levou-me a passar por algumas pós-graduações *latu sensu*, entre elas, destaco primeiramente, duas que me ajudaram muito a conhecer, entender, refletir, rever pensamentos, comportamentos e metodologias na educação especial: Especialização em Psicologia Educacional com Ênfase na Psicopedagogia Preventiva (UEPA) e a outra em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FIBRA).

Nessas especializações descobri que o tema autismo não era o desejado para estudos, toda vez que tinha divisão de equipe e sorteio das temáticas para cada grupo, lembro-me que todos torciam para não ficar com o autismo, inclusive eu e minha equipe, mas éramos contemplados com a temática sempre. Aqui também presenciei o autismo rejeitado de outras formas, seja por meio de relato de experiência dos professores que eram colegas de turma ou por acompanhar mais de perto o sofrimento, de uma colega específica, que não aceitava o diagnóstico de autismo do filho, ela temia que ele sofresse preconceito na escola, por parte dos professores e os colegas de turma, e na sociedade em geral. O que mais me intrigava, em relação a essa colega, eram as contradições que ela representava: especialista em educação especial, professora de alunos da educação especial na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, estava na especialização em psicopedagogia para aprimorar a prática pedagógica e o conhecimento, mas não aceitava o autismo no filho.

Nesse cenário, a forma que o autismo era representado por todos, e aqui me incluo, colocava-o em um lugar de difícil acessibilidade, preconceito e rejeição. Nunca tinha pensado sobre o autismo da forma como fui levada a pensar nessas especializações. Antes mesmo de concluí-las, já havia decidido que queria fazer parte de um grupo de pesquisa em educação especial, já fazia parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Quilombola – EDUQ/UEPA.

Assim, em 2018, integrei-me ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP, do Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE, da UEPA. Ao conhecer o grupo e os projetos de pesquisa e extensão da linha em Educação Especial, deparei-me novamente com a temática do autismo, mas dessa vez ele tinha um lugar de protagonismo de saberes, refiro-me assim porque antes de atuarmos com os alunos com autismo, participamos de formações que envolviam as teorias de Piaget, Vygotsky, inteligências múltiplas de Gardner, Emília Ferreiro e Paulo Freire. O nosso

plano de aula era construído em uma perspectiva de educação inclusiva, humanizada e dialógica, sempre respeitando o outro em sua subjetividade e permitindo que ele fizesse parte dessa construção. No NEP conheci uma educação que parte do levantamento de descrição minuciosa (diagnose) para colocar o aluno com autismo como protagonista de saberes e construtor dele. Aqui foi/é possível experimentar e participar de um modelo que destaca a importância de conceber a educação inclusiva a partir da ótica de valorização do outro, possibilitando a (des)construção de mentalidades e atitudes normalizadoras as quais tendem a classificar patologicamente o outro. E ao mesmo tempo, exige de cada indivíduo a intencionalidade de reeducar os olhos e sensibilizar-se para enxergar o outro não apenas pelo rebaixamento do corpo deficiente, subjugado pelos aspectos da anormalidade, todavia, percebê-lo como protagonista de saberes, fazeres e interações.

Conforme enfatiza Freire (2022), ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. O diálogo como fenômeno é indispensável na existência humana, pois não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. O NEP tem preocupação com uma educação que respeite a diversidade, a relação e interação como origem não apenas do desenvolvimento humano, mas também dos processos de aprendizagem.

O projeto de extensão sobre alfabetização de educandos com autismo em uma perspectiva freiriana (realizado em uma unidade especializada em atendimento educacional ao aluno com autismo, em Belém, em parceria do NEP com a COEES – SEDUC), tem proposta pedagógica que oportuniza que os educandos com autismo sejam alfabetizados com metodologias que se fundamentam nas teorias de Paulo Freire, logo, nossas práticas se baseiam no modelo de educação que descrevi acima, quando citei a educação que conheci no NEP.

O período que antecedeu a nossa atuação diretamente com os educandos com autismo, oportunizou-nos a observar por três meses como as relações profissionais de atendimentos ocorriam nesse local. Muitas práticas pedagógicas chamaram a minha atenção, entre elas destaque de uma professora que na atividade pedagógica de alfabetização com o aluno com autismo, resolveu contar uma história usando como suporte um livro que encaixava as peças do cenário dessa história, assim que a professora acabou de ler e destacar as peças, pediu para o aluno

recontar, assim ele fez, mas do jeito dele e acrescentando novos elementos e novos personagens, achei incrível como esse aluno interagiu e modificava algumas partes da história contada, porém a professora que estava na mediação da atividade toda hora “corrigia” o aluno dizendo que aquilo (a parte que ele modificava) não fazia parte da história e que era para ele prestar atenção nas peças e recontar a história direito. O aluno insistia em fazer do jeito dele e ela insistia em “corrigi-lo”, já exausto desse embate, o aluno desistiu da atividade e saiu da sala e a professora olhou para mim e disse: “tá vendo? As coisas são desse jeito... eles sentem dificuldades em entender o comando”.

Conforme destaca Oliveira (2006), as pessoas com deficiências muitas vezes são consideradas, representadas como incapazes, improdutivas, e, portanto, não pertencentes ao grupo dos padrões sociais, uma vez que são estereotipadas e alienadas do trabalho, da escola, e de grupos sociais, pois as representações sociais para esses grupos são de caráter excludente e invisibilizados.

Desse modo, partilho dos pensamentos que diz que o lugar da pessoa com deficiência não cabe em um paradigma tradicional que tende a segregar e isolar conhecimentos, grupos e relações. A valorização da pessoa com deficiência centra-se na prática de uma pedagogia humanizadora que estabelece uma relação dialógica permanente a qual recria-se conhecimentos, e desvenda-se o agir dos sujeitos (FREIRE, 2022). Como salienta Mantoan (2003), é impreterível ressignificar o papel da escola, do professor, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.

Em 2019, fui aprovada na Especialização em Transtorno do Espectro Autista: Intervenções Multidisciplinares em Contextos Intersetoriais, ofertada na UEPA pela primeira vez. Foi possível perceber a carência que ainda temos em ter pedagogos/as abordando a temática do autismo e o quanto as intervenções ainda estão muito no contexto da saúde. Das 12 disciplinas que cursei, somente a de metodologia da pesquisa foi ministrada por uma pedagoga, até a disciplina possibilidades e intervenções no contexto escolar foi ministrada por uma psicóloga. A frustração por não me sentir representada, por não ter um/a pedagogo/a juntamente com o médico, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo e advogado discutindo as intervenções no autismo, transformei em incentivo para seguir nessa linha de pesquisa no mestrado.

Nessa especialização também foi possível observar constantes questionamentos de professores do ensino regular e do atendimento especializado, sobre o processo de alfabetização de alunos com TEA, a insegurança de não saber como alfabetizá-los e a carência de materiais para o exercício de práticas pedagógicas inclusivas.

O meu primeiro contato com a Teoria das Representações Sociais (TRS) veio através de um querido amigo que realizava pesquisas com embasamento nela. Em 2017, levou-me para o evento de lançamento do livro “As Representações Sociais de Professores do Ensino Fundamental entrelaçadas ao que realizam na escola” da Prof^a Dr^a Ivany Pinto Nascimento, coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre Juventude, Representações Sociais e Educação – GEPJURSE/ UFPA. Após ouvir um pequeno resumo sobre a teoria, na palestra que a prof.^a Ivany realizou, achei interessante, mas não segui esse caminho de pesquisa.

Entretanto, em 2019, após passar na prova escrita do mestrado do PPGED-UEPA, lembrei-me da TRS para embasar a minha pesquisa, por meio dela seria possível entender as minhas indagações sobre as representações de professoras a respeito do autismo, quem são estes professores, em que condições exercem suas atividades educativas, que perspectivas possuem em relação ao processo de alfabetização do aluno com autismo, entre outros.

Nesta perspectiva, fui aprovada na pós-graduação *stricto sensu* em educação da Universidade do Estado do Pará, na linha de pesquisa “Saberes culturais e educação na Amazônia”, tendo com orientadora a Prof.^a Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, uma grande referência em estudos e pesquisas que envolvem a Teoria das Representações Sociais na Educação, assim como, referência também, em pesquisas sobre a alfabetização e a educação especial, entre outras.

Neste Programa os estudos referentes à temática da TRS, são aprofundados e debatidos na disciplina “Epistemologia e Educação” com a prof.^a Dr^a Ivanilde Apoluceno. Assim, foi possível ampliar, ainda mais, as leituras e o acesso a algumas bibliografias e confirmar a relevância desta teoria para a proposta da minha dissertação, a qual pretende buscar nos discursos das professoras as ideias, opiniões, percepções e perspectivas acerca da alfabetização do estudante com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), presentes na realidade sociocultural e no mundo em sua volta.

Diante dos contextos expostos, posso dizer que o interesse pela pesquisa dessa dissertação foi se construindo por meio dos meus encontros e desencontros com o autismo, com a TRS; por se tratar de um estudo que aborda temas transversais que verticalizam para a prática pedagógica do professor que atua com alunos da educação especial; por compreender que os pensamentos que os educadores possuem dos seus educandos podem influenciar diretamente em suas práticas pedagógicas; por querer realizar estudos sobre os professores acerca do processo de alfabetização do estudante com autismo; por querer entender e identificar como surgem as representações dos professores e qual relação estabelecem com o senso comum, com as fundamentações científicas que norteiam as suas práticas pedagógicas e como socializam saberes e conhecimentos no espaço escolar.

A educação brasileira, apesar de avanços com políticas públicas e desenvolvimento de novas técnicas e uso de novos instrumentos para a qualidade dessa educação, ainda se depara com muitas escolas precárias, sem instrumentos/ferramentas e profissionais capacitados para as intervenções adequadas, principalmente nas questões que envolvem a alfabetização e o desenvolvimento das crianças que enfrentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

O século XXI ainda se configura com problemática de negação do outro em múltiplos sentidos, e na escola, uma dessas variações, configura-se com práticas pedagógicas pensadas para todos os estudantes de maneira homogeneizante. A falta de conhecimento sobre o assunto, a ausência de formação continuada e específica e a pouca experiência com a intervenção pedagógica que leva em consideração a diversidade, torna-se desafiante para os professores que devem proporcionar práticas pedagógicas que intencionam transformar efetivamente a vida de quem frequenta a escola.

Dessa forma, a escola ainda esbarra na dificuldade de concretização e materialização de um trabalho coletivo e contínuo no enfrentamento do preconceito e discriminação de determinados grupos sociais. (OLIVEIRA, 2015).

Nesse sentido, ensinar e adaptar as práticas pedagógicas nesse ambiente plural de interesses individuais é desafiante para os professores. No que se refere às pessoas com deficiências, independentemente de suas especificidades, o olhar

desse educador precisa estar voltado não só para a valorização como também conhecer as habilidades e a forma que esse sujeito aprende.

Assim, considerar que os alunos se modificam continuamente. E esse “dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p. 10).

A escola precisa ser capaz de contextualizar o universo do aluno para que o saber tenha sentido para ele. O ambiente escolar deve ser estimulador para a aprendizagem para que todos se sintam incluídos e representados. Família e escola precisam ser parceiras e alinhar o discurso às práticas para que o objetivo da aprendizagem do educando seja alcançado. (MANTOAN, 2006).

Diante disso, e conforme ressalta Relvas (2012), é fato que diversas dificuldades de aprendizagens poderão ser resolvidas ou ao menos amenizadas quando o educador tiver seu olhar focalizado, em sua sala, em estabelecer rotas alternativas para a aquisição da aprendizagem, utilizando-se de ferramentas e recursos pedagógicos apropriados para atender as necessidades individuais e coletivas no processo de aprender. É preciso reconfigurar este espaço de forma que se possa promover uma maior convergência entre ciência, aprendizagem, ensino e educação.

Segundo Oliveira (2009), a exclusão das pessoas com deficiências se desenvolve, muitas vezes, nos próprios processos de inclusão, por meio da dificuldade de implementação de práticas educativas inclusivas, muitos professores ainda se encontram em processos tradicionais de ensino e acabam repassando as dificuldades encontradas a um profissional especialista, delegando a resolução dessa dificuldade. Sendo assim, a materialidade da exclusão é representada pela negação do atendimento.

A Constituição Federal de 88, em seu artigo 205 assegura a educação como um direito de todos, garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Também assegura como princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola. E, por fim, garante o atendimento educacional especializado (AEE) como dever do Estado oferecer e preferencialmente na rede regular de ensino. Ficou conhecida como a “Constituição Cidadã” por garantir direitos a grupos sociais até então marginalizados.

Somente em 2008, com lançamento do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação, é que reconhece a ocorrência ainda de práticas discriminatórias e excludentes nos espaços escolares brasileiros e ao mesmo tempo, estes espaços constituem-se como exercício de práticas pedagógicas de superação da lógica da exclusão.

O documento de 2008 dá início à discussão da necessidade de se reconhecer a diferença em conjunto com a diversidade. Considera a inclusão como um “direito humano que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 1).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa um marco histórico na mudança de percepção no cenário da educação inclusiva. O documento reconhece e faz a reflexão política de que a partir do processo de democratização das escolas e universalização do acesso, trouxe à tona o paradoxo inclusão/exclusão, pois afirma “continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

Nesta perspectiva o documento esclarece que a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola comum regular e deve promover o atendimento aos estudantes público-alvo. Desde então, a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, promovendo a inclusão efetiva desses alunos. Desta forma, a modalidade passa atuar de forma mais ampla na escola e deve orientar práticas colaborativas com os demais profissionais (professores, coordenadores pedagógicos e direção escolar).

A educação especial hoje se constitui em uma perspectiva de educação inclusiva e perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares (BRASIL, 2010). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (BRASIL, 1996), assegura às pessoas com deficiência o direito à educação, exigindo adaptação ou flexibilização de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender as especificidades dos alunos.

Posterior à promulgação da LDB, ocorreu o lançamento da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial na Espanha (2004), em que enfatiza os aspectos a serem revistos na escola para o desenvolvimento de uma proposta inclusiva, dentre eles estão as práticas pedagógicas dos professores.

O documento ressalta o direito a uma educação de qualidade e que considera as características e os interesses de cada educando, evitando-se a discriminação e a exclusão escolar. Desta forma, propõe em seu texto que cada escola se organize de tal forma para atender a todos. Compreende-se que para isto ser possível necessita de investimento em formação continuada aos professores por parte do governo e não somente a autoformação, onde cada profissional realiza seus cursos de interesse.

No Brasil o atendimento educacional das pessoas com autismo foi historicamente oferecido pela educação especial em instituições especializadas. A primeira escola a atender exclusivamente esses alunos foi a Associação de Amigos do Autista, em São Paulo - AMA/SP, fundada por um grupo de pais de crianças com autismo, em 1983.

De acordo com o Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, no ano de 2007, estimava-se que no Brasil havia cerca de 1 milhão de pessoas com autismo. Importa considerar que no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, não se encontram registros referentes aos dados sobre autismo no Brasil. Em julho de 2019, foi sancionada a Lei 13.861/2019 que estatui a inclusão das especificidades inerentes do Transtorno do Espectro Autista a partir dos próximos censos, com o intuito de mapear o número de pessoas com TEA para a promoção das políticas públicas.

Acerca das informações históricas sobre o início da escolarização de alunos com autismo, constata-se escassez de referências. Acredita-se que tais alunos foram diagnosticados como deficientes mentais, passando por fases semelhantes de atendimento como passaram as demais pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em 2012 é sancionada a Lei Nº12.764, Berenice Piana, uma política pública específica para pessoas com TEA, que garante à pessoa com autismo o direito de acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Nenhuma escola, pública ou

privada, pode recusar a entrada de um aluno por causa de uma deficiência, mas não basta garantir a presença desses alunos em sala de aula, inclusão envolve também adaptar conteúdos, formar professores e desenvolver atividades e avaliações que considerem as características de cada estudante.

O momento da alfabetização é uma preocupação e sofrimento de muitos pais e professores, em se tratando da alfabetização de criança com Transtorno de Espectro Autista – TEA, isso ganha proporções maiores ainda, pois há uma diversidade de características¹ que envolve as questões relacionadas a essa aprendizagem. Tanto nos casos mais leves como os mais graves, conhecer cada uma delas é importante para que o planejamento das ações pedagógicas voltadas à alfabetização possa ter eficácia na sua execução.

Quando pensamos na prática da alfabetização, o modelo que ainda predomina é o tradicional, aquele que considera a leitura e escrita como aquisição de técnicas necessárias para a introdução no universo escolar. Para Ferreiro (2011), alfabetizar não é apenas se apropriar, de forma mecânica, de um código, exige a elaboração de hipóteses sobre a representação linguística. É preciso que aconteça concomitantemente com o processo de letramento, para que a compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e da aprendizagem seja alcançado. Nesse sentido, em relação ao pensamento tradicional de alfabetização, Oliveira (2011, p. 12) destaca que:

Essa forma de alfabetizar caracteriza-se por:
Homogeneizadora (não leva em conta os sujeitos e sua diversidade);
utilitarista (produz alfabetizados funcionais para atender ao mercado de trabalho);
conservadora (mantém a prática tradicional como referência pedagógica) e excludente (favorece a evasão ou expulsão escolar)

Refletir sobre a complexidade do processo de alfabetização, tornou-se indispensável. Por muito tempo acreditou-se que alfabetizar era somente codificar e decodificar o código alfabético. No entanto, atualmente sabemos que a apropriação da leitura e da escrita precisa estar associada às diversas situações da sociedade, dos saberes e da leitura do mundo do educando.

Desse modo, a TRS nos ajuda a pensar na educação e no cotidiano da escola com apoio nos saberes do senso comum. Ao considerar esses saberes ela faz uma ruptura com o pensamento tradicional moderno, traz do cotidiano as relações

¹ Ver a subseção 3.2.1 As características do autismo.

intersubjetivas e as comunicações que muitas vezes não percebemos por que estamos fechados para os diálogos.

Nesse sentido, a Teoria da Representação Social, possibilita entender a realidade e o contexto que envolve as questões das desigualdades sociais, dos processos de exclusões e dos preconceitos, pois na sociedade há um movimento de construção de imagens, sentidos e significantes que vão sendo reproduzidos, mas que também vão se modificando no contexto social, logo, a sociedade não é estática e sim pensante, está em movimentos porque os sujeitos pensam e constroem esses pensamentos (MOSCOVICI, 2003).

Por intermédio da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (2003), pesquisas de Jodelet (1984), Sá (1993), entre outros, é possível refletir sobre como possuímos enraizado em nós muitas concepções que fazem parte do nosso eu e que nunca percebemos antes. É possível compreender como o sujeito “constrói realidades no processo de mediação de relações sociais e individuais, processo esse elaborado não como um reflexo da realidade externa, mas como a construção mental de um determinado objeto decorrente de sua atividade simbólica” (NASCIMENTO, 2017, p. 17).

Em Oliveira (2004) e Nascimento (2017), podemos entender o processo da Teoria das Representações Sociais no campo da educação, principalmente na educação especial, pois passa pela análise das representações sociais do professor sobre seu trabalho, sua prática pedagógica, desvela e explica como ele compreende o sentido desse trabalho, os fatores que conduzem a um bom desempenho, os vínculos que mantém com sua profissão, bem como os saberes que o constituem como professor.

A representação social é um ramo de estudo da psicologia social que consiste na valorização do saber do senso comum, de modo a tornar familiar o não – familiar, para que desta forma o saber cotidiano dos sujeitos possa ser levado em consideração, com o intuito de romper com o paradigma dominante do conhecimento científico como dono absoluto do saber relevante para a sociedade. Assim, Moscovici (2003) entende representações sociais como:

Um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades

tradicionais, podem ainda ser vistas com a versão contemporânea do senso comum. (2003, p.28)

Os indivíduos por meio das interações e comunicações entre si e em grupo social formam suas ideias e opiniões sobre um determinado objeto e a realidade que o cerca. As representações sociais que vão formando desses processos, são emitidas nas expressões, nos discursos e nas ações sobre determinado alvo dessa representação (MOSCOVICI, 2003).

Por isso a importância de relacionarmos a abordagem das Representações Sociais ao contexto da educação escolar, principalmente ao discurso da escola que se diz inclusiva. Nesses espaços existem discursos que justificam a prática pedagógica e que geralmente diferem das políticas públicas de inclusão. Assim, para conhecer e compreender melhor como os professores se apropriam dos conceitos, a partir do senso comum, e produzem as RS nas relações interpessoais, escolheu-se trabalhar com o conceito de Representação Social proposto por Moscovici, essa teoria sustenta os discursos presentes nas escolas.

as diferenças são construídas num sistema de representações, no qual encontramos diferentes discursos, a fala dos atores educacionais com experiências pedagógicas com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais nos permitirá identificar a representação da “diferença de capacidades” dessas pessoas, a partir de um imaginário estabelecido pela convivência com elas, seja familiar, social ou profissionalmente (OLIVEIRA, 2004, p. 168).

Os mecanismos de formação das Representações Sociais (RS), considerando a perspectiva moscoviana, são:

Pela objetivação, se dá a concretização, a materialização de conceitos em imagens. Pela amarração, ancoragem ou ancoramento, assimilam-se ou adaptam-se as novas informações aos conceitos e imagens já formados, consolidados e objetivados (RANGEL, 2004, p. 31).

Sendo assim, a TRS permite-nos refletir acerca das representações construídas por docentes, o que se tornam, as relações que constroem e a identidade que forjam nos alunos, sem perder de vista os aspectos ideológicos e as relações de poder que permeiam as práticas educacionais, ou seja, olhar para os sujeitos que imersos nas tensões sociais e culturais da sociedade em que vivem,

levam para escola toda sua bagagem cultural, podendo aí reproduzir e/ou transformar, construir os aspectos conflitivos, dinâmicos e históricos que permeiam o cotidiano escolar.

Sabemos que a escola é um campo onde perpassam saberes de diversos grupos sociais e nesse sentido, as práticas, os valores e as ideias que são produzidas no dia a dia, constituem as representações sociais dos professores num contexto de produção cultural.

Nesse sentido, a utilização da TRS na investigação científica deste trabalho, passa a ser importante porque não vai menosprezar o senso comum presente no ambiente escolar, vai elucidar realidades dos processos de interações sociais que integram as práticas pedagógicas dos docentes. Esses saberes que circulam no cotidiano escolar, dão sentido às ações que estão representados e filtrados em consenso com o grupo que pertence o docente, assim como os pensamentos, as ideias e os sentimentos que orientam essas práticas.

Portanto, permite que saiamos de uma abstração dos saberes para nos depararmos com seres humanos que constroem ativamente, de forma complexa, a realidade em que vivem e que nos transformam e são por nós transformados.

Segundo Moscovici (2003), a percepção de mundo que possuímos está atrelada às nossas próprias ideias e são respostas aos estímulos que sofremos do ambiente em que vivemos. Conforme as experiências que tivermos sobre determinado objeto, a nossa forma de enxergar a sociedade vai variando. Dessa forma, percebemos a importância de não silenciar os sujeitos, pois todos os saberes são importantes.

Desse modo, ocorre com o saber do professor, conforme ressalta Tardif (2002, p. 6), quando diz que ele “traz mesmo as marcas de seu trabalho, ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho”. Podemos perceber que a representação é uma ação simbólica do sujeito com o mundo que o rodeia. Um mundo que o institui como sujeito, e ao mesmo tempo em que vai se transformando enquanto resultado da ação humana.

Nesta perspectiva, ressaltamos a importância em saber o que é pensado, sentido e representado pelas professoras, uma vez que a profissão incorpora demandas sociopolítico-culturais. Assim como, refletir acerca das representações sociais construídas por docentes, sem perder de vista os aspectos ideológicos e as

relações de poder que permeiam as práticas educacionais, ou seja, os aspectos conflitivos, dinâmicos e históricos que permeiam o cotidiano escolar.

1.2 Justificativa

A proposta desta pesquisa organiza-se no campo da educação e considera relevantes os estudos sobre as representações sociais de professoras na perspectiva da investigação sobre o trabalho que desenvolvem na alfabetização de aluno com autismo, os acompanhamentos e as problematizações das mudanças nesse campo em articulação com aquelas geradas em um contexto social macro.

O desafio que versa sobre a educação inclusiva, a responsabilidade com uma investigação que possa contribuir com os conhecimentos já sedimentados nessa área e que possibilite apresentarmos problematizações que se encaminhem para o círculo das proposições, debates, questionamentos e ações que possam intervir na qualidade do ensino do país, sobretudo no da região Norte.

A história da educação brasileira nos revela o quanto os fatores políticos, econômicos e sociais implicaram e ainda continuam a influenciar na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais que versam acerca do direito à educação e aos aspectos que a envolve. O espaço escolar é um lugar em que muitas questões importantes precisam ser colocadas em pauta, uma delas refere-se aos professores e à qualidade da educação pública ofertada ao aluno com TEA, nessa pesquisa falarei mais em específico do processo de alfabetização.

Portanto, o professor exerce um importante papel, auxilia na educação, na socialização, na formação e no processo de desenvolvimento humano dos educandos, é peça fundamental e necessária na constituição da cidadania. A busca por compreender os fatores que compõem suas práticas pedagógicas, seus pensamentos a respeito do processo de alfabetização e do autismo em nosso contexto educacional, motivaram esta pesquisa.

Nesse sentido, a escola como um espaço coletivo, privilegiado de trocas e interações entre pessoas de diferentes idades, configura-se como importante influenciadora na construção da subjetividade e da singularidade dos alunos. Sendo assim, a educação é de importância decisiva para a formação de cada sujeito que dela participa. Pensar a escola nessa perspectiva é também possibilitar situações de

interação entre alunos, de troca e de construção conjunta de conhecimento, em que cada um possa contribuir efetivamente no processo de aprendizagem dos outros. (BASTOS, 2015).

O sistema educacional brasileiro é um campo marcado por conflitos, contradições, disputas, hierarquias e um poder que de certa forma pode não possibilitar um diálogo. Assim, é um desafio para os professores lecionar e adaptar as práticas pedagógicas nesse ambiente.

Nesse sentido, Arroyo (2012) mostra, que no século XXI, persistem as formas negativas de pensar e segregar os diferentes, entretanto a resistência e a luta pela transformação da realidade também se reafirmam e se intensificam. Neste contexto, é de extrema importância que os professores e todas as pessoas envolvidas com a educação escolar partam do reconhecimento da relação intrínseca entre educação e diferença.

É imprescindível, conceber a educação em uma perspectiva de superação das diferenças e dificuldades coexistentes entre os vários sujeitos, e por meio das práticas pedagógicas reiterar a luta por qualquer forma de exclusão, pautando-se na linha de pensamento de Freire (1996), que propõe que ensinar exige do professor a rejeição de qualquer forma de discriminação, valorizando o respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando.

É necessário compreender que o atual paradigma da inclusão, da escola inclusiva, propõe mudanças consideráveis quanto ao atendimento educacional dos alunos com deficiência, uma vez que estes alunos deverão compartilhar, com os demais alunos, do mesmo espaço para se educar.

Educação inclusiva significa provisão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, para que eles recebam serviços educacionais eficazes, com os necessários serviços suplementares de auxílios e apoios em classes adequadas à idade em escolas da vizinhança, a fim de prepará-los para uma vida produtiva como membros plenos da sociedade. (SASSAKI, 1997. p.122).

Neste sentido, além da garantia de acesso à escola, os alunos precisam ter garantias de permanência no interior delas, com uma educação respaldada em suas necessidades e interesses, acrescenta-se que não basta apenas incluir o aluno com deficiência na escola comum, mas também se responsabilizar com o

processo de ensino para o sucesso dos alunos, respeitando e valorizando as diferenças. Com isso:

o respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais. (MEC, SEESP, 2001, p.31).

Deste modo, para a inserção do aluno com deficiência, de fato e de direito, no ensino regular, emerge a necessidade de revisão da sua organização como um todo, para que possa estar assentada na ideia de preparar-se para a diversidade dos seus alunos. Assim, será a escola que deverá adequar-se às necessidades dos seus alunos, preocupada na busca de alternativas concretas para tais necessidades. “Dessa forma, não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo” (id. Ibid.). Assim, Oliveira (2004, p. 169) salienta:

As pessoas cegas, as pessoas surdas, as pessoas com Síndrome de Down ou com paralisia cerebral são referidas no âmbito social e escolar, como pessoas: “inválidas”, “defeituosas”, “deficientes”, “incapazes”, “excepcionais” e “portadoras de deficiências”. O olhar sobre essas pessoas no imaginário coletivo social e educacional é o de seres “diferentes” e “incapazes”, por isso, não aceitos, não respeitados como cidadãos, rotulados e excluídos pela sociedade.

Portanto, o ensino inclusivo exige uma renovação da escola, para que se torne espaço acolhedor e sensível, capaz de responder de maneira eficiente e humana às necessidades e habilidades específicas de todos os alunos. Tendo em vista que os princípios da educação não são dirigidos apenas para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos, tornando-se impossível pensar na reestruturação em sentido fragmentado, visando apenas às necessidades de um grupo-alvo.

Assim, falar da dificuldade no processo de alfabetização dos alunos com TEA, que costuma alongar-se e eles chegam no Fundamental II (6º ao 9º ano) com grandes prejuízos que implicam diretamente no seu desenvolvimento acadêmico e humano, é necessário para oportunizar debates e efetivação das

práticas pedagógicas que proporcionam a inclusão.

Os educadores precisam entender como a efetivação da sua prática educativa reflete no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e no percurso da autonomia como sujeito. Assim sendo, o estabelecimento de relação social com estudante com TEA não pode limitar-se apenas a um apoio pedagógico, mas sim a descobertas e transformações da personalidade humana histórica, ao diálogo e ao afeto.

Nesse sentido, a relevância de pesquisar a TRS na interface com o autismo se dá pela influência dessas representações nos discursos, opiniões, ideias e percepções presentes nos espaços escolares e que vão refletir diretamente na qualidade da educação ofertada e na formação das pessoas que passam por esses espaços e que são sujeitos de mudanças na/da sociedade. A escola pode funcionar como ambiente de práticas que favoreçam a inclusão social da pessoa com deficiência. A reflexão sobre os pensamentos que os professores elaboram a respeito da aprendizagem da pessoa com autismo são demonstradas em suas práticas também, e essas representações demarcam as mudanças aplicadas no sistema de ensino e ao mundo em sua volta

A Importância que a Teorias das Representações Sociais possui para a Educação Especial está na forma como uma está intrinsecamente ligada e relacionada à outra. As ideias construídas e debatidas por meio delas, levam-nos a refletir sobre o olhar do outro diante do sujeito que possui uma deficiência, uma necessidade educacional. De modo a problematizar e tensionar as questões referentes ao fazer do docente e a relação que possui com a sua representatividade em relação ao seu educando.

O estudo da representação social torna-se uma teoria explicativa para a compreensão e entendimento da profissão docente, por meio dela é possível perceber como o professor entende seu espaço de trabalho, suas atribuições e a finalidade de seu ofício. portanto, pode contribuir para o estabelecimento de diretrizes que auxiliem nos comportamentos e atitudes presentes nos ambientes escolares.

Portanto, a TRS pode contribuir para o engajamento dos grupos que estão em posição de desigualdade na dinâmica complexa da sociedade. Essa articulação nos remete a investigações que englobam a realidade da educação escolar de uma

perspectiva fundamental na construção do conhecimento, pois está se encontra nas pontes, teias de significados que abarcam a relação dialógica entre indivíduo e sociedade.

Assim, os estudos da Educação Especial com a Teoria das Representações Sociais, podem adotar uma perspectiva de resistência à dominação epistemológica em que o conhecimento científico ainda reverbera em nossas mentes como o saber que está acima de todos os outros com validade inquestionável. Contribuem para a reflexão das possíveis representações sociais de professores sobre suas práticas pedagógicas, sejam as que ainda levam à padronização cultural, à homogeneização e doutrinação dos saberes, ou as que já indicam possíveis caminhos para novas metodologias e práticas pedagógicas inclusivas (OLIVEIRA, 2015).

Neste estudo, ao analisar o cotidiano escolar, investigando o processo de produção, como se constituem as representações sociais de professoras, identificar as suas concepções sobre a alfabetização do estudante com autismo, destacando as objetivações e ancoragens que constituem essas representações e como interferem nas suas práticas pedagógicas, nos permitirá discutir sobre as possibilidades de desenraizamento, de desnaturalização e de desconstrução de concepções e práticas cristalizadas no trabalho docente.

O espaço escolar é um lugar estratégico para compreender e aprofundar os estudos das Representações Sociais de professoras a respeito do processo de alfabetização do estudante com autismo, o modo como elas influenciam na construção das ideias e opiniões que circulam nos discursos dessas professoras e as implicações que essas representações exercessem sobre as suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, ao entrelaçar a TRS e o autismo, almejamos, com este estudo, contribuir na reflexão e debate acerca de um dos desafios mais centrais dos nossos tempos: construir uma educação crítica, sensível, democrática, popular, intercultural, inclusiva e emancipatória. Dar visibilidade às questões que envolvam as representações sociais das professoras e como elas influenciam nas suas práticas pedagógicas na educação com estudantes com autismo.

Pesquisar sobre as representações sociais de professoras que atuam na alfabetização de estudantes com autismo de uma escola pública municipal do município de Belém, é conhecer e analisar a função e a atividade do professor na

contemporaneidade a partir da perspectiva dos desafios e das superações que tal profissional encontra na execução de seu trabalho. O presente estudo, portanto, convida-nos a enveredar pelas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras articulada às suas representações, que têm como um dos vínculos o trabalho que realiza no contexto histórico-social atual.

Assim, buscamos entrelaçar a TRS com a Educação Especial, mais especificamente com o autismo, grupo historicamente invisibilizado na sociedade e dentro do contexto escolar, expressos nas práticas pedagógicas dos professores, a pesquisa tem como pergunta científica: **Quais representações sociais as professoras têm sobre a alfabetização do estudante com autismo e as implicações em suas práticas pedagógicas?**

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Verificar quais representações sociais as professoras têm sobre a alfabetização do estudante com autismo e as implicações em suas práticas pedagógicas

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar as imagens e como as professoras representam o autismo e o processo de alfabetização de estudante com autismo;
- Analisar as especificidades pedagógicas das práticas que as professoras utilizam no processo de alfabetização do estudante com autismo relacionadas às suas representações sociais;
- Destacar as objetivações e as ancoragens que constituem as representações sociais das professoras sobre a alfabetização dos estudantes com autismo.

Esta dissertação está organizada em seções. Na seção 1 está a introdução, que permite compreender as motivações e a contextualização da pesquisa, a trajetória acadêmica e pessoal da pesquisadora. E uma breve introdução sobre os conceitos: Educação Especial, TRS, autismo, prática pedagógica de professores,

alfabetização, para assim evidenciar o problema e os objetivos que nortearam a pesquisa.

Na seção 2 está a trajetória metodológica da pesquisa. A escolha da metodologia e os pressupostos que fundamentaram o uso de determinadas técnicas, como a do desenho. Apresenta o contexto das produções de pesquisas em relação às RS e professores acerca do autismo. Enfoca os conceitos da TRS como estratégia metodológica, com base nos eixos de Denise Jodelet (2001): quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre quem se sabe e com que efeito?

Ela subdivide-se em 10 etapas: 1) Estado de Conhecimento; 2) Tipo de abordagem e pesquisa; 3) Lócus da pesquisa; 4) Sujeito da pesquisa; 5) levantamento bibliográfico referente aos temas: Representações Sociais, autismo, alfabetização; formação de professores, prática pedagógica; 6) Entrevista; 7) Observação no *lócus*; 8) Técnica do desenho; 9) Sistematização e análise dos dados e 10) Cuidados éticos. Nesta seção, pergunta quem sabe e de onde sabe? Foi respondida ao mostrar o perfil dos participantes, assim como o lócus da pesquisa.

A seção 3 e 4 são composta pelas bases teóricas que fundamentam essa dissertação: Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici; O processo de construção das Representações Sociais: ancoragem e objetivação; Representações Sociais e os apontamentos históricos sobre o autismo; Autismo e suas características; Autismo e suas Terminologias; Autismo e os Marcos legais; Educação Especial em diálogo com a TRS; Escolarização do estudante com TEA; As contribuições da Neurociência para o processo de aprendizagem da pessoa com autismo e Alfabetização: o debate no Brasil;

Na seção 5 é apresentado a análise dos dados obtidos durante a pesquisa; as Representações Sociais que as professoras possuem sobre o autismo, a alfabetização dos estudantes com TEA, assim como, as implicações destas representações em suas práticas pedagógicas. Ela subdivide-se em: Representações Sociais de professoras sobre o estudante com autismo; Imagens e representações sobre o estudante com autismo; Representações e reações das professoras ao receber alunos autistas em suas classes; o que é o autismo para as professoras; como as professoras veem o estudante autista na escola; Representações de professoras sobre a alfabetização do/a estudante com autismo; a representação das professoras sobre a alfabetização dos estudantes autistas; as

dificuldades encontradas pelas professoras para alfabetizar o(a) aluno(a) autista; processo de Alfabetização: preparação da escola para receber os(as) alunos(as) autistas e responsabilidade; a percepção e sentimentos das professoras sobre o seu trabalho de alfabetização com aluno com autismo; Representações Sociais das professoras sobre as práticas pedagógicas; sobre a “adaptação curricular” na prática pedagógica com estudantes autistas; a prática de alfabetização do(a) aluno(a) autista: metodologias, recursos, dificuldades e desafios; percepção da inclusão do(a) aluno(a) com autismo no ensino regular; sonhos e esperanças em relação à alfabetização dos(as) alunos(as) autistas;

Na seção 6 é apresentado as considerações finais.

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

2.1 Estado de Conhecimento

O estado de conhecimento para a construção do objeto de estudo dessa dissertação foi realizado através de consulta, levantamento e análise de teses e dissertações do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD CAPES)² no período de 2015 a 2020, a qual é completa, reúne todas as informações necessárias para esse meio. Busquei por pesquisas que entrelaçam a Teoria das Representações Sociais com a Educação do aluno com autismo, mais especificamente com a questão da alfabetização desse aluno, tendo como foco a representação social do professor sobre essa alfabetização e como isso implica na sua prática pedagógica. Senti a necessidade de criar um roteiro para possibilitar diversos cruzamentos entre a Teoria das Representações Sociais e a Educação, considerando as palavras-chaves que envolvem o meu campo de investigação. Assim, dividi em três momentos o roteiro de cruzamento que segui para a formação dos descritores, conforme a figura 1:

² Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Figura 1: Roteiro para a criação dos descritores

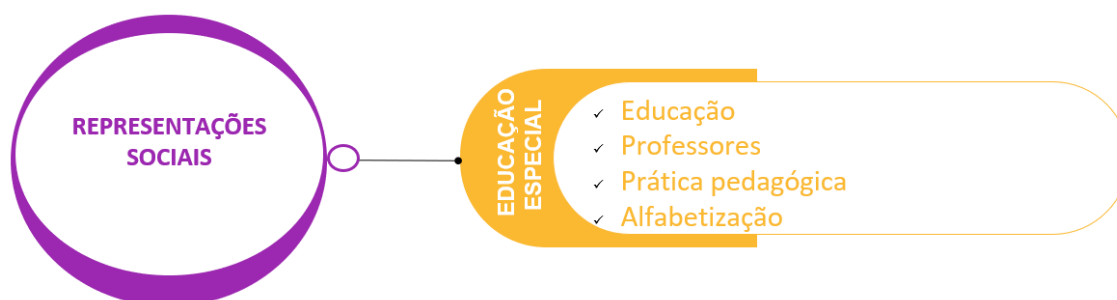


Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Considerando o roteiro estabelecido, no primeiro momento utilizei a combinação conforme a figura 2 para a formação dos primeiros descritores.

Figura 2: Roteiro para a formação dos primeiros descritores

1º Momento do Roteiro de formação de descritores



Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Nos primeiros cruzamentos de dados, resolvi associar ao descritor “Representações Sociais” todas as palavras-chaves que, de certa forma, cercam o meu objeto de estudo. Assim, ao relacionar as palavras da figura 2, formaram esses descritores: “*Representações Sociais*” e “*Educação*”; “*Representações Sociais*” e “*professores*”; “*Representações Sociais*” e “*prática pedagógica*” e “*Representações Sociais*” e “*alfabetização*”, a partir deles, foi possível ter um panorama geral das pesquisas em educação que utilizaram a TRS no período de 2015 a 2020. A partir destes descritores, tive acesso aos estudos das obras. Desse modo, a análise das informações começou bem ampla, conforme o quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Descritores formados ao relacionar as palavras da fig. 2. Resultado da pesquisa.

CATÁLOGO DE TESES (T) E DISSERTAÇÕES (D) - CAPES										
FILTROS	PERÍODO: 2015 a 2020	Nacional			Norte			Pará		
	DESCRITORES	D	T	TT	D	T	TT	D	T	TT
Grande Área Conhecimento: <i>ciências Humanas</i> Área Conhecimento: <i>Educação</i> Área Avaliação: <i>Educação</i> Área Concentração: <i>Educação</i> Nome Programa: <i>Educação</i>	<i>"Representações sociais"</i>	97	43	140	7	5	12	7	4	11
	<i>"Representações sociais" e "Educação"</i>	96	40	136	7	5	12	7	4	11
	<i>"Representações sociais" e "Professores"</i>	80	25	105	3	3	6	3	2	5
	<i>"Representações sociais de Professores"</i>	25	8	33	0	3	3	0	3	3
	<i>"Representações sociais" e "Prática pedagógica"</i>	17	2	19	1	0	1	1	0	1
	<i>"Representações sociais" e "alfabetização"</i>	3	0	3	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Desta forma, fiz um mapeamento do que se produziu no Brasil, na Região Norte e no Estado do Pará, no período de 2015 a 2020 em pesquisas educacionais a respeito das Representações Sociais na área da Educação, com os descritores e os filtros conforme o quadro 1. O objetivo aqui é conhecer as pesquisas em representações sociais no campo da educação de forma ampla, sem delimitar a Educação Especial e ao autismo.

Sendo assim, ao utilizar somente o descritor “Representações Sociais”, foram encontrados um total (TT) de 140 trabalhos no âmbito nacional (97 dissertações e 43 teses), 12 na região norte (7 dissertações e 5 teses), sendo que desses, 11 foram no Estado do Pará (7 dissertações e 4 teses). Foi possível perceber que a Universidade Federal do Pará – UFPA e a Universidade do Estado do Pará – UEPA

foram as que mais produziram pesquisas com a TRS na região norte, com 7 e 4 produções, respectivamente. Considerando que a pesquisa é um trabalho em conjunto do orientando/a e seu orientador/a, achei importante inserir o nome do/a orientador/a no quadro, podemos observar que na Região Norte e no Estado do Pará as professoras Dr^a Ivanilde Apoluceno e Dr^a Ivany Pinto são as professoras de referências em pesquisa que envolve a TRS.

A seguir, para vermos a diversidade das pesquisas em representações sociais, apresento os 12 trabalhos encontrados na Região Norte:

Quadro 2: Pesquisa com o descritor: “Representações Sociais”, na Região Norte

AUTOR/A	ORIENTADOR/A	TÍTULO	D/T	UNIVERSIDADE	ANO
GONÇALVES, Arlete Marinho	NASCIMENTO, Ivany Pinto	Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: representações sociais de universitários surdos	T	Universidade Federal do Pará	2016
LOBATO, Huber Kline Guedes	BENTES, José Anchieta de Oliveira	Representações Sociais de Professoras a respeito do Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos	D	Universidade do Estado do Pará	2015
SILVA, Marcelo Ricardo Dos Santos	NASCIMENTO, Ivany Pinto	Pedagogia do Movimento Estudantil: Representações Sociais de Jovens de Centros Acadêmicos de Enfermagem Sobre a Formação Política e as Implicações na Sua Formação Acadêmica	D	Universidade Federal do Pará	2016
SOARES, Priscila Costa.	OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de	Educação de Jovens e Adultos em Ambiente Hospitalar: Representações sobre si, a Educação e Projetos de Vida.	D	Universidade do Estado do Pará	2019
OLIVEIRA, Waldma Maira Menezes de.	OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de	Representações Sociais de Educandos Surdos sobre a Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior	D	Universidade do Estado do Pará	2015
MORAIS, Kleber Augusto Fernandes de.	NASCIMENTO, Ivany Pinto	Da Pedagogia do Acaso à Pedagogia da Práxis: Representações Sociais de Docentes Médicos em Processo de Ressignificação	T	Universidade Federal do Pará	2016

ALCANTARA, Marivane Silve de.	OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de	Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: Representações sociais e projeto de vida escolar	D	Universidade do Estado do Pará	2016
TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja	NASCIMENTO, Ivany Pinto	Representações Sociais de Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Ufpa: Formação e Atuação no Contexto Social do Campo	D	Universidade Federal do Pará	2016
VIEIRA, Luiz Carlos Rabelo.	ALMEIDA, Doriedson Alves de	Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial de Professores: representações sociais e práticas de utilização entre docentes e discentes do Iced-Ufopa	D	Universidade Federal do Oeste do Pará	2017
SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues de.	NASCIMENTO, Ivany Pinto	A Pessoa com Deficiência Física: Representações Sociais de Alunos usuários de cadeira de rodas sobre a Escolarização e as Implicações No Processo Formativo'	T	Universidade Federal do Pará	2015
DUARTE, Francisco Ednardo Barroso.	NASCIMENTO, Ivany Pinto	As Representações Sociais de Universitários de Sexualidade Lgbt sobre seus Processos de Escolarização e suas Implicações em seus Projetos de Vida	T	Universidade Federal do Pará	20215
SOUZA, Paulo Ricardo Freire de.	MOURÃO, Arminda Rachel Botelho	Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: um diálogo com Bourdieu em um estudo do Percurso no processo de formação	T	Universidade Federal do Amazonas	2015

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Ao utilizar os descritores "*Representações sociais*" e "*Educação*", os resultados foram de 136 trabalhos no Brasil, sendo 96 dissertações e 40 teses. Na Região Norte esse número aparece em 12 (7 dissertações e 5 teses) sendo que desses, 11 (7 dissertações e 4 teses) foram realizados no Estado do Pará. Aqui, as pesquisas que apareceram na Região Norte foram as mesmas que apareceram quando utilizei somente o descritor "*Representações sociais*" na pesquisa mais ampla, ou seja, as pesquisas que aparecem no quadro 2 também representam os descritores que analisei acima.

Para os descritores “*Representações Sociais*” e “*Professores*” os resultados que apareceram foram 105 pesquisas no âmbito nacional, sendo 80 dissertações e 25 teses. Na Região Norte foi o total de 6 (3 dissertações e 3 teses), e dessas, 5 (3 dissertações e 2 teses) foram no Estado do Pará. A seguir, apresento os 6 trabalhos encontrados na região norte e destaco que são os mesmos trabalhos que apareceram quando utilizei os descritores “*Representações Sociais*” e “*Representações sociais*” e “*Educação*”:

Quadro 3: Descritores: “*Representações Sociais*” e “*Professores*”, na Região Norte

Autor/a	Orientador/a	Título	D/ T	Universidade	Ano
GONCALVES, Arlete Marinho	NASCIMENTO, Ivany Pinto	Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: representações sociais de universitários surdos	T	Universidade Federal do Pará	2016
LOBATO, Huber Kline Guedes	BENTES, José Anchieta de Oliveira	Representações Sociais de Professoras a respeito do Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos	D	Universidade do Estado do Pará	2015
MORAIS, Kleber Augusto Fernandes de.	NASCIMENTO, Ivany Pinto	Da Pedagogia do Acaso à Pedagogia da Práxis: Representações Sociais de Docentes Médicos em Processo de Ressignificação'	T	Universidade Federal do Pará	2016
TRINDADE, Antenor Carlos Pantoja	NASCIMENTO, Ivany Pinto	Representações Sociais de Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Ufpa: Formação e Atuação no Contexto Social do Campo	D	Universidade Federal do Pará	2016
VIEIRA, Luiz Carlos Rabelo.	ALMEIDA, Doriedson Alves de	Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Inicial de Professores: representações sociais e práticas de utilização entre docentes e discentes do Iced-Ufopa'	D	Universidade Federal do Oeste do Pará	2017

SOUZA, Paulo Ricardo Freire de.	MOURÃO, Arminda Rachel Botelho	Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: um diálogo com Bourdieu em um estudo do Percurso no processo de formação	T	Universidade Federal do Amazonas	2015
--	--------------------------------------	--	---	----------------------------------	------

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Quando os dois descritores “*Representações Sociais*” e “*Professores*” foram colocados em um único descritor “*Representações Sociais de Professores*” os números nacionais foram 33, sendo 25 dissertações e 8 teses. Na Região Norte foram apenas 3 teses e essas produzidas no Estado do Pará:

Quadro 4: Descritores: “*Representações Sociais de Professores*”, na Região Norte

Autor	Orientador/a	Título	D/T	Universidade	Ano
MORAIS, Kleber Augusto Fernandes de.	NASCIMENTO, Ivany Pinto	Da Pedagogia do acaso á Pedagogia da práxis: Representações Sociais de Docentes Médicos em processo de resignificação	T	Universidade Federal do Pará	2016
CARNEIRO, Marcia Simão	NASCIMENTO, Ivany Pinto	Representações Sociais de Professores do Curso de Enfermagem de Instituições de Ensino Superior Públicas sobre práticas obstétricas: Implicações para a Formação Docente	T	Universidade Federal do Pará	2018
SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos.	NASCIMENTO, Ivany Pinto	Representações Sociais de Professores do Ensino Fundamental sobre Educação Étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma Pedagogia Decolonial e Intercultural	T	Universidade Federal do Pará	2018

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Quando relacionado o descritor “*Representações Sociais*” ao de “*Prática pedagógica*”, o resultado nacional foi para 19 pesquisas, sendo 17 dissertações e 2 teses. Na Região Norte apareceu somente uma dissertação, realizada no Pará, na Universidade do Estado do Pará – UEPA, no ano de 2015, e faz referência sobre as representações sociais de professores acerca do AEE ofertado ao aluno surdo. Pesquisa que já apareceu quando utilizado outros descritores, conforme segue:

Quadro 5: Descritor "Representações Sociais" e "Prática pedagógica", Região Norte

AUTOR (A)	TÍTULO	D/T	UNIVERSIDADE	ANO
LOBATO, Huber Kline Guedes	Representações Sociais de Professoras a respeito do Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos	D	Universidade do Estado do Pará	2015

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Nos descritores de “*Representações Sociais*” e “*Alfabetização*” somente 3 dissertações apareceram no âmbito nacional, na Região Norte não foi localizada pesquisa. Conforme representado no quadro a seguir:

Quadro 6: Descritores: “Representações Sociais” e “Alfabetização” Resultado Nacional

AUTOR (A)	TÍTULO	D/T	UNIVERSIDADE	ANO
ALMEIDA, Elaine Vieira de	A representação social de professores do ciclo de alfabetização sobre o letramento: analisando sentidos e posicionamentos	D	Universidade Federal do Ceará	2020
SILVA, Jessica Lira da	Alfabetização de Jovens e Adultos: Representações Sociais de Professores da EJA	D	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2020
SANTOS, Camila Rodrigues dos	As Representações Sociais e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa - Pnaic: O Olhar dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do Município De Natal	D	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2017

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

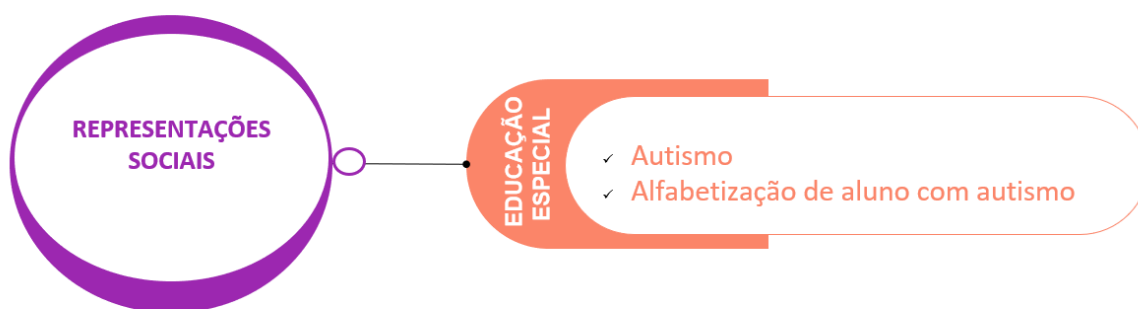
Ao concluir os primeiros levantamentos de dados – utilizando os descritores que estabeleci no primeiro momento como necessários para cercar a pesquisa em Representações Sociais e Educação de forma mais ampla –, foi possível observar que os trabalhos encontrados, por mais que falassem de representações sociais, de professores, de prática pedagógica e alfabetização, nenhum tratou da representação social do professor no contexto da alfabetização do aluno com autismo. Quando os descritores eram trocados, os trabalhos produzidos na Região Norte repetiam, permanecendo, praticamente, quase todos.

Desse modo, a pesquisa nos aponta uma carência e ao mesmo tempo a importância de realização de novas pesquisas nessa área. Não encontrei proximidade com a minha proposta de investigação, mas esse levantamento inicial já serviu para reforçar a vontade de continuar na pesquisa e perceber, ainda mais, a importância da contribuição da minha dissertação para esse campo de conhecimento da Teoria das Representações Sociais na interface com a Educação Especial, enfatizando o autismo.

Nesse segundo momento dos cruzamentos de dados, resolvi delimitar a pesquisa entrelaçando as Representações Sociais com a Educação Especial, mais estreitamente com o autismo. Assim, escolhi como palavras-chaves as que se encontram na figura 3:

Figura 3: Roteiro para a formação dos descritores na Educação Especial

2º Momento do Roteiro de formação de descritores



Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Desse modo, os descritores que surgiram foram: “*Representações Sociais*” e “*Autismo*” ou “*TEA*” ou “*Autista*”; “*Representações Sociais*” ou “*Representação Social*” e “*Autismo*”; “*Representações Sociais*” e “*Alfabetização de aluno com autismo*” ou “*alfabetização de aluno com TEA*” ou “*Alfabetização de aluno autista*”. A partir deles, foi possível ter acesso a pesquisas já realizadas e observar uma escassez de produção de obras que envolvam a temática da TRS no campo da Educação Especial, fica mais escasso quando delimitado ao tema autismo. A seguir, apresento o resultado desse levantamento no quadro 7:

Quadro 7: Descritores Representações Sociais e Autismo

CATÁLOGO DE TESES (T) E DISSERTAÇÕES (D) - CAPES										
FILTROS	PERÍODO: 2015 a 2020 DESCRITORES	Nacional			Norte			Pará		
		D	T	TT	D	T	TT	D	T	TT
Grande Área Conhecimento: ciências Humanas Área Conhecimento: Educação Área Avaliação: Educação Área Concentração: Educação Nome Programa: Educação	<i>"Representações sociais" e "Autismo" ou "TEA" ou "AUTISTA"</i>	1	0	1	0	0	0	0	0	0
	<i>"Representações sociais" ou "Representação Social" e "autismo"</i>	1	0	1	0	0	0	0	0	0
	<i>"Representações sociais" e "alfabetização de aluno com autismo" ou "alfabetização de aluno com TEA" ou "alfabetização de aluno autista"</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Quando relacionado o descritor “*Representações Sociais*” ao de “*Autismo*” ou “*TEA*” ou “*Autista*”, o resultado nacional foi de apenas uma dissertação. Na Região Norte não apareceu nenhuma produção referente a Representações Sociais e Autismo. Segue a pesquisa encontrada:

Quadro 8: Descritores “*Representações Sociais*” e “*Autismo*” ou “*TEA*” ou “*Autista*”

AUTOR (A)	TÍTULO	D/T	UNIVERSIDADE	ANO
-----------	--------	-----	--------------	-----

OLIVEIRA, Vivian Fátima de	Representações Sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, Sc	D	Universidade do Planalto Catarinense	2015
----------------------------------	--	---	--------------------------------------	------

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Nos descritores “*Representações Sociais*” ou “*Representação Social*” e “*Autismo*” somente uma dissertação apareceu no âmbito nacional. Na Região Norte não foi localizada pesquisa. A seguir, apresento a obra:

Quadro 9: Descritores “Representações Sociais” ou “Representação Social” e “Autismo”

AUTOR (A)	TÍTULO	D/T	UNIVERSIDADE	ANO
LEMOS, Claudia Elci Bervig.	Representação Social dos professores de aluno com autismo sobre os processos de ensino e aprendizagem	D	Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul,	2016

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Os descritores “*Representações Sociais*” e “*Alfabetização de aluno com autismo*” ou “*alfabetização de aluno com TEA*” ou “*Alfabetização de aluno autista*” estão diretamente relacionados com o meu objeto de estudo. Conforme apresentado no quadro 7, nenhuma dissertação ou tese, que envolvesse a questão da representação social sobre a alfabetização de aluno com autismo, foi encontrada no Brasil, na Região Norte ou no Estado do Pará.

A respeito das dissertações localizadas em 2015 e 2016, ressalto respectivamente:

- Vivian Fátima de Oliveira, “*Representações Sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, Sc.*” Trata-se de uma

dissertação de mestrado, baseada na abordagem das representações sociais de Moscovici, acerca das TRS de professores de alunos com autismo, em escolas públicas de Lages, em Santa Catarina, de 2015. A pesquisadora não utilizou a técnica do desenho devido a impossibilidade de horários dos professores, nas escolas pesquisadas, conforme mencionado na página 58 de sua dissertação.

- Cláudia Elci Bervig Lemos, “*Representação Social dos professores de aluno com autismo sobre os processos de ensino e aprendizagem*”. Trata-se de dissertação de mestrado, de 2016, baseado em um estudo de caso, em uma escola particular que envolve professores, diretor, coordenador e estudantes com autismo do 3º ano do ensino fundamental, com o título de representações sociais, com abordagem histórico-cultural de Vigotski (2000, 2008). Pelos cruzamentos dos descritores a pesquisa foi encontrada, mas não se trata de Representações Sociais.

Como se percebe a dissertação de mestrado de Vivian Fátima de Oliveira se aproxima de minha dissertação, entretanto, se trata sobre a inclusão do estudante com autismo, ela não utilizou a técnica do desenho e não é sobre alfabetização do estudante com autismo.

À vista disso, vale ressaltar que do ano de 2015 até a data desta pesquisa, não foi realizado nenhum trabalho de dissertação ou tese acerca das Representações Sociais da alfabetização de estudante com autismo.

Ao concluir o segundo momento dos cruzamentos e levantamento de dados – utilizando os descritores delimitados a pesquisa sobre as Representações Sociais com autismo. Destaco que dos dois trabalhos encontrados intercruzam, conforme apresentado acima, nos quadros 8 e 9, nenhum trata da questão da representação social do professor sobre a alfabetização do aluno com autismo.

Assim sendo, ratifico a importância desse estudo por contribuir para a compreensão de como os professores elaboram, comunicam e partilham as suas representações sociais sobre a alfabetização de aluno com autismo e como elas interferem nas suas práticas pedagógicas e no processo de inclusão desse aluno no ambiente escolar.

Destaco com a amostra quantitativa do quadro 7, que não há dissertação ou tese na Região Norte que trata das representações sociais na educação de pessoas com autismo.

Antes de concluir o 3º momento do roteiro de descritores, realizei, também, consultas aos sites de dois Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Pará: UFPA e UEPA. As teses e dissertações encontram-se disponíveis no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED da UFPA³, da Universidade do Estado do Pará encontram-se disponíveis no site do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da UEPA⁴. Na Região Norte esses dois programas foram os que mais se destacaram com produções de pesquisas em Representações Sociais.

No PPGED da UFPA, identifiquei que no período de 2015 a 2020, das dissertações defendidas, nenhuma envolvia Representações Sociais e nem autismo. Somente no doutorado teve 4 teses relacionando Representações Sociais com a temática da Educação Especial: cegueira (NASCIMENTO, 2020); Surdez (SILVEIRA, 2019; GONÇALVES, 2016) e Deficiência Física (SOUSA, 2015), conforme o quadro 10:

Quadro 10: Teses UFPA: Representações Sociais e Educação Especial

Autor/a	Orientador/a	Título	D/ T	Universidade	Ano
NASCIMENTO, Lourival Ferreira do	NASCIMENTO, Ivany Pinto	Representações Sociais e Inclusão Escolar: jovens com cegueira tateando o futuro	T	Universidade Federal do Pará	2020
SILVEIRA, Andréa Pereira	NASCIMENTO, Ivany Pinto	Representações Sociais de Professores Universitários sobre o ensino de Libras	T	Universidade Federal do Pará	2019
GONÇALVES, Arlete Marinho	NASCIMENTO, Ivany Pinto	Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: representações sociais de universitários surdos	T	Universidade Federal do Pará	2016

³ Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/>

⁴ Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/?page_id=650

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues de	NASCIMENTO , Ivany Pinto	A Pessoa com Deficiência Física: Representações Sociais de Alunos usuários de cadeira de rodas sobre a escolarização e as implicações no processo formativo	T	Universidade Federal do Pará	2015
--	-----------------------------	---	---	------------------------------	------

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará possui duas Linhas de Pesquisa: Formação de Professores e Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Ao observar as produções disponíveis no site do PPGED da UEPA, não encontrei pesquisa referente à temática da Educação do aluno com autismo. No período de 2015 a 2020 teve 3 dissertações relacionando Representações Sociais com a temática da Educação Especial: todas estão relacionadas com a surdez, conforme o quadro 11:

Quadro 11: PPGED/UEPA: Dissertações de Representações Sociais e Educação Especial

Autor/a	Orientador/a	Título	D/T	Universidade	Ano
OLIVEIRA, Waldma Maira Menezes de.	OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de	Representações Sociais de Educandos Surdos sobre a Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Superior	D	Universidade do Estado do Pará	2015
LOBATO, Huber Kline Guedes	BENTES, José Anchieta de Oliveira	Representações Sociais de Professoras a respeito do Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos	D	Universidade do Estado do Pará	2015
LOBATO, Vera Lúcia de Cristo	OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de	As Representações Sociais de um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas	D	Universidade do Estado do Pará	2019

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

No terceiro momento dos cruzamentos de dados, findo a investigação entrelaçando o meu objeto de estudo para a formação do descritor, conforme a figura 4:

Figura 4: Descritores do objeto de pesquisa

3º Momento do Roteiro de formação de descritores



Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Desse modo, surgiu o descritor "*Representações Sociais de professores*" e "*Alfabetização de aluno com autismo*". Foi realizado um mapeamento dentre os inúmeros trabalhos que foram produzidos em pesquisas educacionais nos anos de 2015 a 2020, nenhum aborda sobre a temática que busco investigar. Verificou-se a não existência de outras pesquisas direcionadas à Representações Sociais de professores sobre a alfabetização do aluno com autismo, tanto no âmbito nacional quanto na Região Norte e em especial no município de Belém, *lócus* que acontecerá essa pesquisa. Portanto, evidencia-se, ainda, ser um estudo inédito com o tema representações sociais de professores sobre a alfabetização de aluno com autismo.

Dada a importância de alinhamento dos descritores com a temática, buscando cercar e ao mesmo tempo evitar variação de gênero, esta pesquisa considera professores, professoras, e docentes, conforme se verifica nos quadros de levantamento de teses e dissertações

Nesse sentido, este Estado de Conhecimento aponta que ainda existe um abismo nas discussões relacionadas ao autismo com a utilização das RS em âmbito nacional e em especial na região Amazônica. Apesar dos avanços nas universidades

de nossa região, tais como a UEPA e UFPA, ainda assim são escassas as discussões referentes a RS de professores acerca da alfabetização de alunos com TEA.

Entretanto, este levantamento de dados também aponta novos caminhos para as futuras pesquisas acerca da temática relacionada ao campo das RS e o professor destinado ao aluno com autismo, principalmente para aqueles que buscam a inovação e o pioneirismo e com isso transformar a realidade educacional brasileira e Amazônica, que muito necessita avançar nas discussões dessa teoria.

A partir deste Estado de Conhecimento e diante de minhas percepções críticas sobre o modelo de escola que se diz inclusiva para os alunos com autismo, percebi a necessidade de investigar sobre Representações Sociais de Professores – colocando o professor como objeto de RS e ao modo como esse conceito contribui para a construção de suas práticas pedagógicas – no sentido de compreender como a alfabetização e a inclusão escolar do aluno com autismo está se constituindo no município de Belém, à medida que não há especificamente estudos sistematizados referentes a esta temática.

Assim sendo, considero imprescindível que esta dissertação seja realizada no PPGED da Universidade do Estado do Pará, para que estimule reflexões, debates e ações no contexto educacional brasileiro, amazônico. Contribua com outros educadores e pesquisadores que tenham interesses por Representações Sociais de professores e autismo no contexto escolar.

2.2 Tipo de pesquisa e abordagem

A base metodológica desta investigação é a Teoria da Representação Social – TRS, com abordagem processual, desenvolvida por Moscovici (2003) e aprofundada por Jodelet (2001) – Ela é uma teoria e um método, é uma proposta de compreensão das representações e das construções simbólicas que fazemos, traz uma visão analítica do processo, possibilitando que saibamos como são elaboradas e partilhadas simbologias significativas e construtivas acerca da subjetividade de cada sujeito.

A pesquisa em Representações Sociais trata-se de um campo de investigação e estudos riquíssimos, multidimensionais e interdisciplinares. Permite a

integração de diversos saberes, expandindo o uso das metodologias para o processamento e coleta de dados, bem como a imbricação de estratégias tanto de cunho quantitativo quanto qualitativo.

A TRS e a pesquisa qualitativa ao se proporem investigar e analisar diferentes perspectivas, dialogam com fenômenos cotidianos, permitem variáveis de métodos, abordagens e teorias. Com base nessas considerações, ao delimitar o tipo de pesquisa e abordagem que melhor se adequa ao objetivo desta dissertação, optamos por uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa tendo a Teoria das Representações Sociais, os processos de Ancoragem e Objetivação, desenvolvidos a partir de Moscovici (2003).

As Representações Sociais, considerando a perspectiva moscovicianiana, tem como base metodológica de pesquisa dois mecanismos de formação:

Pela objetivação, se dá a concretização, a materialização de conceitos em imagens. Pela amarração, ancoragem ou ancoramento, assimilam-se ou adaptam-se às novas informações aos conceitos e imagens já formados, consolidados e objetivados (RANGEL, 2004, p. 31).

A Ancoragem e a Objetivação são processos de formação das representações sociais. A abordagem processual, das representações sociais, orientou o caminho da pesquisa e por meio dela buscamos apreender as representações presentes na escola e no imaginário das professoras. A proposta desta dissertação colocou a TRS na interface com a Educação Especial, com ênfase no autismo, uma vez que teve como foco investigar as representações sociais de professores sobre o processo de alfabetização do estudante com autismo e as implicações em suas práticas pedagógicas. Através dela foi possível conhecer a dinâmica presente nos discursos das professoras participantes da pesquisa, compreender os comportamentos e as práticas pedagógicas dessas professoras no âmbito da educação de autismo e expor seus pensamentos.

Jodelet (2009, p. 683) afirma que o sujeito é construtivo e que “[...] interioriza, se apropria das representações ao mesmo tempo em que intervém na sua construção”. As RS na perspectiva da abordagem processual são processos que compreendem a apropriação da realidade exterior ao pensamento, como são

produzidas e mantidas as representações, como elas são armazenadas na memória e representadas na realidade social.

Portanto, por meio do estudo da TRS em sua abordagem processual, foi possível alcançar os discursos das professoras que participaram desse estudo e conhecer as práticas pedagógicas que norteiam a alfabetização do aluno com autismo.

Sendo assim, o caminho percorrido nesta pesquisa foi a estratégica metodológica de Jodelet (2001), fundamenta em três perguntas estruturantes:

- a) **quem sabe e de onde sabe?** (correspondente ao sujeito e ao local que circulam e são construídas as representações sociais);
- b) **O que e como sabe?** (Refere-se às ideias, os pensamentos, as imagens, as representações sociais criadas, elaboradas por um determinado grupo);
- c) **Sobre quem se sabe e com que efeito?** (Refere-se às Representações Sociais partilhadas na coletividade, são as análises e as interpretações dos dados coletados).

Neste sentido, ao optar por esse percurso, a primeira pergunta, **quem sabe e de onde sabe?** Que corresponde aos sujeitos e ao local de produção e circulação do processo de construção das representações sociais. Neste estudo estas questões foram respondidas por meio da apresentação do perfil das participantes das entrevistas e o lócus da pesquisa.

Em seguida, o foco da estratégia da segunda pergunta estruturante, **O que e como sabe?** A construção desse eixo se deu por meio da técnica do desenho e das entrevistas. Foi solicitado que as professoras utilizassem o desenho para representar as suas compreensões acerca do estudante com autismo. O direcionamento da atividade teve a seguinte proposição: a) que imagem vem em sua mente quando você pensa no estudante com autismo? Use o desenho para representar; b) Explique o significado do seu desenho. Essas questões são apresentadas na seção 5, no eixo: **5.1 Representações Sociais de professoras sobre o autismo e o estudante com autismo.**

A última pergunta estruturante: **sobre quem se sabe e com que efeito?** Teve os dados coletados, analisados, interpretados e organizados em dois eixos estruturantes: **5.2 Representações Sociais de professoras sobre a alfabetização**

do/a estudante com autismo; 5.3 Representações Sociais das professoras sobre as práticas pedagógicas, fazendo relação com a fundamentação teórica da pesquisa.

A pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, uma vez que atende aos objetivos, compreende as relações subjetivas e responde às questões específicas de um grupo social. Neste tipo de estudo “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11). Os dados devem ser analisados em sua integralidade e a partir do contexto em que os participantes estão inseridos.

Nesse sentido, Chizzotti (2009, p. 79) afirma que na abordagem qualitativa “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Desse modo, permaneceremos mais próximos da realidade desses indivíduos e nos inteiramos no universo do discurso deles, sendo trabalhado o universo de significados, valores e atitudes. Assim, a abordagem qualitativa:

responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social (MINAYO, 2015, p. 21).

A Teoria das Representações Sociais nasceu no campo da Psicologia Social - em oposição ao domínio de uma racionalidade cartesiana difundida e consolidada como geradora de um conhecimento verdadeiro, válido, neutro e objetivo. Essa teoria consiste na valorização do saber do senso comum tornando familiar o não familiar, considerando o cotidiano dos sujeitos e rompendo com o paradigma dominante do conhecimento científico como o absoluto saber relevante para a sociedade (MOSCOVICI, 2003). Ressaltado também por Denise Jodelet que diz:

Saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (2001, p. 22)

A TRS proporcionou uma mudança paradigmática, abrindo perspectivas para podermos ter novos olhares sobre a realidade. Na Psicologia Social ela implica exatamente em olharmos para novas formas de entender o que as pessoas fazem e pensam e por que fazem e pensam. Esse poder explicativo, esse poder do desvendamento de certas lógicas que subjazem as representações é uma contribuição bastante importante.

Moscovici (2003) faz crítica à ciência moderna e traz para a discussão, o estudo do senso comum, por meio das representações. As representações sociais podem ser compreendidas como um conjunto de opiniões e percepções de um sujeito referente a um objeto ou a uma situação determinada, elas possibilitam a identificação da identidade dos grupos sociais.

A proposta metodológica na perspectiva da TRS possibilita uma potência analítica em torno da visão de mundo, da construção simbólica e representacional que os sujeitos fazem. Ela possui termos e conceitos que nos ajudam a interpretar a realidade e abrir caminhos de diálogos com novas ramificações que vão se formando nessa rede de saberes que articulam em torno dessa teoria e método. À medida que a TRS vai sendo empregada na pesquisa, começamos a perceber diversos campos do conhecimento que se entrelaçam e que são beneficiados por ela. Portanto, o desenvolvimento de pesquisas no campo da TRS é fundamental. Segundo Jovchelovitch (2011, p. 86):

A teoria das representações sociais deve ser entendida não apenas como uma psicologia social, dos saberes, mas também como uma teoria sobre como novos saberes são produzidos e acomodados no tecido social. Isso envolve teorizar o papel de inovadores e de minorias, de indivíduos capazes de dar as costas e desafiar as tradições de uma cultura e o que ela impõe sobre nossa maneira de ver o mundo e a nós mesmos.

Nesse sentido, podemos compreender que a Representação Social – RS se constitui como “[...] forma de conhecimento prático, de senso comum, que circula na sociedade. Esse conhecimento é constituído de conceitos e imagens sobre pessoas, papéis e fenômenos do cotidiano” (RANGEL, 2004, p. 66). É um conjunto de ideias, percepções e opiniões de um sujeito sobre alguma coisa ou uma determinada situação.

No campo educacional as pesquisas em Representações Sociais caracterizam-se por ser:

multirreferencialidade metodológica, face a multiplicidade de objetos de representações como objeto de estudo que perpassa pela pesquisa experimental e a qualidade, a intergeração com as outras teorias com o objetivo de elucidar a dinâmica e a complexidade das representações sociais, bem com a diversidade de estratégias que podem ser utilizadas: entrevistas, questionários, imagens, desenhos, narrativas orais, objetos concretos, entre outras formas de análises: de conteúdo e discurso (ANJOS, OLIVEIRA, TEIXEIRA, 2011, p. 37).

Entendendo que podemos materializar as representações sociais por meio das práticas educativas, aliado aos discursos dos professores e dos diversos agentes envolvidos na educação, uma vez que as representações sociais são materializadas nas ações e estratégias, pois segundo Oliveira (2004, p.16) as representações são “filtros interpretativos tanto para o seu relacionamento com os alunos quanto para o conteúdo da disciplina que leciona”. Nesse sentido, pode-se dizer que o planejamento, o conteúdo, as estratégias e práticas pedagógicas são ações outras materializadas e interpretadas nas relações e conteúdo.

Desse modo, apropriar-nos das estratégias metodológicas da TRS em pesquisa com professores para sabermos quais são as representações sociais acerca da alfabetização do aluno com autismo, permite-nos a possibilidade de saber como elas exercem influência nas práticas pedagógicas e no comportamento humano. Conhecer a influência das representações sociais e desmistificá-la é uma responsabilidade científica com a educação desses sujeitos.

2.3 Lócus da pesquisa

Consideramos importante destacar que o processo de pesquisa exige do pesquisador/a um percurso de escolhas e decisões que algumas vezes são permeadas de surpresas, dúvidas, medos, incertezas, angústias, alegrias, prazeres, descobertas e encontros. Ao longo desse caminhar, os olhos da pesquisadora entrelaçam a muitos outros olhares, no sentido de encontrar o lugar e as pessoas que fariam parte das respostas de suas inquietações de pesquisa.

A pesquisa de campo foi permeada de muitos desafios até encontrar o seu lócus, aqui se inclui o período que as aulas no município de Belém ficaram em recesso e depois no formato de ensino remoto por conta da pandemia de COVID-19. Inicialmente a pesquisa foi realizada no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), mas devido às dificuldades de encontrar os sujeitos da pesquisa (professores alfabetizadores de estudantes com autismo) e por perceber que esse espaço passava por um período longo de planejamento e de formação, e isso dificultava realizar as entrevistas, houve a necessidade de redirecionar a pesquisa para outro local.

No entanto, antes de adentrarmos na escola que foi o lócus das entrevistas com os professores, traremos alguns dados que foram coletados no período de pesquisa no CRIE, e que são importantes para a compreensão do contexto escolar da educação especial no Município de Belém.

Em 2021, uma nova gestão política assumiu a prefeitura de Belém, conhecida como governo da nossa gente, desde então, a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), vem passando por reestruturas. Uma delas é a ampliação do acesso e permanência com qualidade para os estudantes com deficiências, uma de suas metas para o quadriênio 2021-2024 no planejamento estratégico. A construção de novas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) está contida nessa ampliação. A respeito da política educacional de Belém, na proposta publicada em 2020, temos:

A política educacional para Belém no governo da nossa gente (2021-2024) está ancorada na defesa dos princípios de Defesa da Vida e do Meio Ambiente; Educação, Direito de Todos/as e Dever do Estado; Inclusão Social; Participação Popular e como diretrizes: Acesso, Permanência e Conclusão com Sucesso; Gestão Democrática; Qualidade Socialmente Referenciada; Valorização de Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação. Trata-se, portanto, de compromisso firmado do governo municipal com a população de Belém ao inverter algumas prioridades e trilhar novos percursos para a educação em que os processos democráticos e inclusivos sejam impulsionados por valores libertadores e emancipadores, os quais contrariam qualquer “tipo e forma de discriminação aos diferentes e à diferença. Uma escola que se abra para sua comunidade e contribua na devolução de Belém para seu povo” (BELÉM, 2020).

O Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes foi criado em 2007 e está vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). É

responsável por organizar, planejar e executar ações voltadas para a Educação Inclusiva nas escolas da rede municipal de Belém. Suas principais atribuições são:

- Avaliação Educacional Especializada do público-alvo da educação especial;
- Atendimento Educacional Especializado – AEE focado nas necessidades específicas de cada estudante;
- Assessoramento aos profissionais da escola;
- Formação especializada na área da educação especial;
- Orientação à família.

Nessa perspectiva, em 2021, foi realizada a reconstrução da sua proposta pedagógica, esse processo se deu por meio de reuniões e a escutas necessárias para conhecerem as demandas específicas dos trabalhos das equipes, das dificuldades por elas enfrentadas e os desafios evidenciados na pandemia da COVID-19. (CRIE, 2021).

O CRIE dispõe de equipe multidisciplinar composta por: psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, pedagogo e psicopedagogo, são profissionais especializados para atuação no atendimento, avaliação e intervenção educacional especializada no desenvolvimento educacional do estudante público-alvo da educação especial e para suporte técnico-pedagógico aos professores das salas de recursos multifuncionais e aos professores das classes regulares. (CRIE, 2021).

Vale ressaltar que no plano de ação geral do CRIE de 2021, está como desafios da nova gestão no período de 2021-2024, os seguintes pontos:

- Reestruturação física e material do CRIE
- Reestruturação dos setores do CRIE
- Ressignificação da concepção filosófica e pedagógica do CRIE
- Implementação da Gestão democrática no CRIE

Nesse sentido, um dos desafios que compõem o item “Reestruturação dos setores do CRIE”, é a recomposição e ampliação do quadro de profissionais das equipes de trabalhos dos Núcleos e Programas. No momento eles enfrentam dificuldades para atender todas as demandas existentes nas escolas da rede municipal de ensino.

No ano vigente, 2022, o número de escolas com salas de recursos multifuncionais, na Rede Municipal de Ensino de Belém são 69, distribuídas em 8 Distritos Administrativos: a) Distrito de Belém (DABEL); b) Distrito do Entroncamento

(DAENT); c) Distrito de Bangui (DABEN); d) Distrito da Sacramento (DASAC); e) Distrito do Guamá (DAGUA); f) Distrito de Icoaraci (DAICO); g) Distrito de Outeiro (DAOUT) e h) Distrito de Mosqueiro (DAMOS). Cada distrito tem um professor de referência que é responsável pela “ponte” do CRIE com os professores das SRMs das escolas, e faz acompanhamento desses estudantes.

Até maio de 2022, o CRIE estava atendendo 2.110 estudantes com deficiências física, visual, auditiva, intelectual, TEA e Altas Habilidades/Superdotação. Esses números são crescentes no decorrer do ano, pois a matrícula da criança com deficiência não fecha. A maior demanda de atendimento nesse espaço é de crianças com Transtorno do Espectro do autismo (TEA), nesse período tinha em média de 860, a segunda maior é a demanda de Deficiência Intelectual (DI).

Na sede do CRIE existem 8 programas e 3 núcleos que dão suporte para os atendimentos das Salas de Recursos Multifuncionais, para os estudantes da sala regular que são público-alvo da Educação Especial e suas famílias. Abaixo citamos alguns deles:

- a) **Núcleo de Avaliação Educacional Especializada (NAEE - Paricás)** – assessora, orienta, avalia, atende e encaminha família e estudantes da Educação Especial, regularmente matriculados nas Escolas Municipais de Belém que ficam no Conjunto Habitacional Quinta dos Paricás nos distritos administrativos de Icoaraci (DAICO) e de Outeiro (DAOUT). A proposta é descentralizar as atividades do CRIE e facilitar o deslocamento das famílias e acelerar o processo de avaliação. Esse núcleo tem como demanda:

Estudantes com suspeita de público alvo da educação especial, encaminhados pelos professores da SRMs, com relatórios; 2) Estudantes da RMEB acompanhados pela SRM e seus familiares que necessitam de orientações e encaminhamentos sobre direitos sociais; 3) 11 Estudantes da RMEB acompanhados pela SRM com necessidades que demandem encaminhamentos para as redes de saúde e socioassistencial; 4) demandas encaminhadas por órgãos diversos que acompanham crianças e adolescentes e; 5) demanda externa por solicitação da comunidade. (CRIE, 2021, p. 11)

- b) **Programa de Educação Bilíngue (PROEB)** – Trabalha com atendimento direcionado para estudantes surdos e deficientes auditivos, tem uma proposta

de atendimento bilíngue. Pauta-se em três vertentes de atendimentos: Ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como L1, Ensino de Língua Portuguesa como L2 e Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS.

- c) **Programa Nas Tuas Mãos (PRONTM)** - Direcionado para atender os estudantes com baixa visão e com deficiência visual. A respeito desse programa:

Identifica a demanda de discentes com deficiência visual matriculados na RME, incluindo a EJA; - Assessora os profissionais que atendem os estudantes com deficiência visual nas SRMs; - Estimula a participação da família e/ou responsável no processo de ensino aprendizagem do estudante com deficiência visual; - Avalia, periodicamente, a evolução da aprendizagem deste estudante; - Oferta formação continuada aos professores da RMEB, estagiários e família e/ou responsáveis pelo estudante com deficiência visual; - Viabiliza, na medida do possível, a garantia dos recursos especializados necessários para o bom desempenho escolar do estudante; - Realiza adaptações nos materiais pedagógicos a fim de proporcionar acessibilidade integral do estudante com deficiência visual no espaço escolar. (CRIE, 2021, p. 18)

- d) **Programa Incluir (PROINC)** – voltado para estudantes com deficiência física (DF). O programa:

Identifica a demanda de estudantes com deficiência física (DF) na RME; - Dinamiza a inclusão de estudantes com DF por meio de avaliação no contexto escolar, com deslocamento do profissional para as escolas; - Assessoramento aos professores das SRM, sala de aula regular e estagiários; - Favorece o processo de inclusão do estudante com DF por meio de orientações acerca do mobiliário adequado e adequação postural em cadeiras de rodas; - Orienta acerca de possíveis barreiras arquitetônicas no ambiente escolar; - Orienta e discute com os professores das SRM e estagiários acerca de atividades que envolvam elementos psicomotores, de acordo com as necessidades identificadas em processo avaliativo de cada estudante; - Orienta e conscientiza os familiares ou responsáveis acerca da importância de atendimento multiprofissional na rede de saúde; - Encaminha estudantes que estejam sem atendimento multiprofissional para a rede de saúde, quando possível; - Orienta e, quando possível, produz materiais adaptados de baixo custo; - Promove formação para a comunidade escolar; - Sensibiliza a comunidade escolar com atividades práticas visando ampliar o olhar para as potencialidades do estudante com DF, buscando demonstrar que o processo de inclusão demanda a participação ativa de todos. (CRIE, 2021, p. 17)

- e) **Projeto Ciranda da Família (PROCF)** – É composto por uma equipe de assistentes sociais, psicólogos e professores que, por meio de atividades calorosas, oferecem atenção diferenciada, escuta e acolhimento aos representantes/familiares e demais responsáveis pelos estudantes com

deficiência atendidos nas SRMs disponíveis nas escolas da Rede Municipal de Ensino

f) **Programa de Atendimento às Necessidades Específicas do Transtorno do Espectro Autista (PROATEA):**

Proporciona AEE às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), preferencialmente da educação infantil, em formato individual e coletivo, bem como acolhimento aos seus familiares; - Desenvolve condições estruturais necessárias a partir de espaço físico adequado para o atendimento dos estudantes com TEA; - Facilita a efetivação da inclusão escolar dos estudantes com TEA; - Promove formação permanente para educadores da RMEB sobre temáticas relativas à escolarização e desenvolvimento de estudantes com TEA; - Garante aos estudantes que apresentam TEA, acesso aos recursos específicos para seu atendimento educacional, - Desenvolve a avaliação educacional especializada no início, ao longo e ao final do processo educacional tendo como parâmetro o ano letivo; - Realiza assessoramento educacional nas escolas aos estudantes, aos professores e às famílias; - Realiza acolhimento às famílias por meio de escuta e momentos interativos; - Mantém atualizado no que se refere às técnicas de pesquisa científicas, técnicas de desenvolvimento de projetos e de produtos que garantam a acessibilidade dos estudantes com TEA; - Possibilita ao estudante com TEA, crescimento nos aspectos: social, afetivo, cognitivo e cultural, por meio de atividades, vivências e experiências que ampliem as suas potencialidades. (CRIE, 2021, p. 17).

Quando ocorre atendimento de casos específicos nas salas de recursos e o profissional desse espaço precisa de suporte, ele encaminha esse estudante para o CRIE/SEDE para passar pela avaliação da equipe da multiprofissional, composta por todos os profissionais que já foram mencionados em parágrafos acima. Dependendo da demanda da solicitação, é encaminhado para um desses programas.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de educação infantil e fundamental até o 5º ano, localizada no bairro de São Braz na Região Metropolitana de Belém – PA. Nesta pesquisa recebe o nome de Escola Jardim

A escola possui turmas de educação infantil e fundamental até o 5º ano, sendo que a educação infantil é ofertada somente no turno da manhã. As turmas são compostas conforme o quadro 12 a seguir:

Quadro 12: Turmas de Educação Infantil

TURMA	Nº DE TURMA	PERÍODO	MÉD. ALUNO NA SALA
-------	-------------	---------	--------------------

AEE	1 sala	Manhã Tarde	1
Pré-escola	1	Manhã	23
1º Ano	1	Manhã	25
	1	Tarde	
2º Ano	1	Manhã	23
	1	Tarde	
3º Ano	1	Manhã	24
	2	Tarde	
4º Ano	1	Manhã	27
	1	Tarde	
5º Ano	1	Manhã	28
	1	Tarde	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

O ambiente escolar é composto por seis salas de aulas, uma quadra esportiva coberta, uma biblioteca, um laboratório de informática, internet, uma secretaria, uma sala dos professores, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala da coordenação e uma sala da diretoria.

O gestor escolar ressaltou que esse espaço não é apenas uma sala de AEE e sim uma extensão do CRIE dentro da escola e que isso é um grande diferencial.

Deixa-me informar outra situação que a escola é peculiar nisso... nós temos aqui o CRIE na escola. Aqui nós temos uma sala específica que é uma coisa difícil de acontecer em outras escolas. Nós temos pessoas do CRIE dentro da escola, vamos dizer que tem uma subestação do CRIE aqui dentro (fala do diretor, 2022)

O diretor solicitou, via ofício para o CRIE, que a escola de sua gestão, por ter uma localização mais central, vire o polo que oferece o atendimento funcional completo (com psicóloga, assistente social e outros profissionais na equipe) que o CRIE direcionou para funcionar em outra escola.

A escola tem bons resultados nas avaliações externas de português e matemática, alcançando a nota 6,14 no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB.

Até o momento da construção dessa dissertação, o resultado do ano de 2022 não foi publicado.

Figura 5: Indicadores Educacionais SAEB e IDEB - Anos Iniciais

Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais												
Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por escola e rede de ensino - 2021.												
Nome do Município	Rede	Taxa de Aprovação - 2021							Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
		1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
Belém	Municipal	99,2	95,2	100,0	100,0	100,0	100,0	0,99	219,37	219,37	6,14	6,1

Fonte: INEP, 2022

Dessa forma, para a Secretária Municipal de Educação de Belém, a escola é referência de bons indicadores de desempenho no ensino oferecido.

2.4 Sujeito da pesquisa

Participaram desta pesquisa cinco professoras, sendo que três atuam diretamente na alfabetização de estudantes com autismo, uma atua na sala de recursos multifuncionais e uma é coordenadora pedagógica do turno da manhã. Para preservar a identidades das professoras, nestas pesquisas elas receberam nomes de flores, conforme o quadro 13 a seguir:

Quadro 13: Participantes da pesquisa

Nº	Codínome	Formação	Idade	Especialização	Temp. de serviço	Escola Jardim	Atuação	Nº de estudantes
1	MARGARIDA	Pedagoga	58	Gestão escolar e Tecnologia/ Educação Especial de classes especiais	33	4 anos	1º ano	24/sendo um estudante autista
2	ORQUIDEA	Pedagoga	45	Gestão escolar	21	10 anos	2º ano	22/sendo 4 com deficiência
3	GIRASSOL	Pedagoga	47	Educação Afetiva e Sexual (em andamento)	17	4 anos	3º ano	26/ sendo um estudante autista

4	ROSA DO DESERTO	Pedagoga	52	Educação Especial	17	8 anos	SRMs	23/ destes 14 estudantes autistas
5	PAPOULA	Pedagoga	60	—	—	18 anos	Coord. pedagógica	—

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

No turno da manhã a escola tem 11 professoras, sendo: seis da turma regular (uma professora do jardim e uma professora para cada ano, do 1º ao 5º), uma de arte, uma de educação física, uma de leitura que fica na biblioteca, uma de inglês e uma da sala de recursos multifuncionais. Como o ciclo de alfabetização envolve o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, essas foram as professoras, da sala regular, para participarem da pesquisa. A professora da SRM também participou da pesquisa, ela trabalha diretamente com os estudantes autistas, já a coordenadora pedagógica participou para sabermos como esses estudantes são vistos pela gestão. Apesar de em muitos momentos ela não responder e desviar a conversa para outras respostas.

A professora da sala da sala de recursos multifuncionais trabalha com os estudantes no contraturno. Ela também faz, quando solicitada por algum/a professor/a ou por alguma família, avaliações pedagógicas com as crianças, organiza atendimento com a equipe funcional⁵ e encaminha para o CRIE.

A escolha dos participantes seguiu dessa forma:

critérios de inclusão:

- Ser professor ou professora da rede pública de ensino do Município de Belém:
 - ✓ Que atuem nos anos iniciais do ensino fundamental;
 - ✓ Que atuam ou atuaram no processo de alfabetização do aluno com autismo.

Critérios de exclusão:

- Não ser professor ou professora da rede pública de ensino do Município de Belém:

⁵ Esse termo é utilizado pelos profissionais da escola para referenciar a equipe multiprofissional do CRIE composta por psicólogo, assistente social, psicopedagoga, fonoaudiólogo, entre outros.

- ✓ Que não atuem nos anos iniciais do ensino fundamental;
- ✓ Que não atuaram no processo de alfabetização do aluno com autismo.
- Estagiário
- profissional de apoio não especializado

2.5 Procedimentos

A pesquisa conta com 6 procedimentos metodológicos que serão descritos a seguir:

2.5.1 Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico é o momento da pesquisa que realizamos o aprofundamento teórico que segundo Minayo (2010, p.61), “[...] permite ao pesquisador partir do conhecimento já existente [...] dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo das hipóteses formuladas”.

Nesse sentido, a leitura inicial fundamenta e delinea as ideias que contribuem para os diálogos com os autores referências da fundamentação teórica da pesquisa

O levantamento bibliográfico desta pesquisa foi importante para a fundamentação teórica do trabalho e a construção de uma linha epistemológica de reflexão entre os conceitos e ideias estabelecidos pelos autores trazidos para cada campo teórico discutido.

Sendo assim, para o debate em torno da Teorias das Representações Sociais, recorreu-se às obras de Moscovici (2003, 2007, 2015); Jodelet (1989, 2001, 2005, 2017); Sá (1996); Oliveira (2005); Rangel (2004); Nascimento (2017); Arruda (2015); Guareschi (2013); Jovchelovitch (2011, 2013), entre outros

As leituras referentes à educação, formação de professores e prática pedagógica tiveram base em: Arroyo (2011); Tardif (2014); Oliveira (2005, 2011, 2014, 2022); Freire (1996, 2007, 2022), entre outros

Nas leituras envolvendo as questões sobre a educação especial e o autismo destacamos: Serra (2018); Mantoan (2015); Lacerda (2017); Blanco (1999); Cunha (2019); Sheffer (2019); Stelzer (2010); Grandin (2006); Stelzer (2010); Almeida et al. (2018).

Para que fosse possível um melhor entendimento das diversas nuances acerca do autismo, por meio da pesquisa bibliográfica foi possível realizar o

levantamento de dados sobre o percurso histórico de como foi surgindo o termo e as características do autismo no imaginário popular e na literatura médica. Outros apontamentos são abordados na seção de fundamentação teórica. Sendo assim, para o debate em torno do autismo recorreu-se a esses autores

As leituras sobre alfabetização envolveram os seguintes teóricos: Freire (1996, 2007, 2022); Soares (2018); Morais (2012; 2019); Ferreiro (1999), entre outros.

2.5.2 Realização de entrevista com os professores

Como ferramenta de coleta das informações e produção de dados a partir do fenômeno investigado, foi utilizado a entrevista semiestruturada – permite uma relativa flexibilidade para obtenção das informações seguindo um roteiro, lista ou tópicos (MINAYO, 2006).

De acordo com Minayo (2006), na entrevista semiestruturada, o investigador tem uma lista de questões ou tópicos a serem cobertos (guião de entrevista), mas a entrevista em si permite uma relativa flexibilidade. As questões podem não seguir exatamente a ordem prevista no roteiro e poderão, inclusive, ser colocadas questões que não se encontram nele, em função do decorrer da entrevista. Mas, em geral, a entrevista segue o que se encontra planejado.

A entrevista é um processo de interação social, no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado, através de um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central (TRIVIÑOS, 1987).

A esse respeito Triviños (1987, p.146) comenta que a entrevista semiestruturada “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do entrevistador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

As questões elaboradas para a entrevista levaram em conta o embasamento teórico da investigação e as informações que se pretendia obter com o resultado dessa pesquisa, levando em consideração os objetivos gerais e específicos. Considerando, também, que as entrevistas traduzem a representação dos agentes

sobre o seu cotidiano e, dessa forma, constituem-se sempre em uma aproximação da realidade vivida.

2.5.3 Observação

As observações ocorreram no período de maio a junho de 2022, no primeiro momento, nas dependências do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), centro considerado referência por organizar e planejar as ações da educação especial na perspectiva da educação inclusiva da SEMEC no município de Belém. Após trocar de lócus, a observação ocorreu em uma escola pública municipal do Município de Belém. O momento de observação proporcionou conhecer o ambiente escolar e como as professoras organizavam atividades para os estudantes com autismo. Durante esse período (maio e junho/ 2022) realizei as entrevistas e apliquei a técnica do desenho.

Na pesquisa de campo qualitativa, a observação é parte essencial desse trabalho, permite que o pesquisador seja colocado em contato direto com os sujeitos da pesquisa e com o ambiente estudado, estabelecendo diálogos e registros “do modo de vida, da cultura e da estrutura social do grupo [e sujeito] pesquisado” (CHIZZOTTI, 2014, p. 72).

Os registros dos fenômenos são descritos tal qual se mostra na realidade para depois ser feita uma interpretação de seu significado. É composta de várias fases, entre as quais destaco as iniciais, descritiva e outra interpretativa, sendo que na interpretativa o contexto sociocultural dos participantes da pesquisa não pode ser desprezado, uma vez que o significado do comportamento está diretamente ligado com o contexto em que ocorre (MARCONDES, 2010).

Desse modo, na observação é possível compreender como as relações são estabelecidas e vivenciadas, pelo sujeito, na educação, sejam as culturais, as de aprendizagens, as de noção de poder, as dialógicas. Conforme Ressalta Ludke e André (1986, p. 26), a entrevista é: “[...] o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”.

Assim, permite que o pesquisador tenha a compreensão da realidade, fazendo com que chegue mais perto das perspectivas, representações e

compreensões dos sujeitos em questão. Para Ludke e André (1986, p. 26) a observação no *lócus* da pesquisa “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”.

A observação é uma das primeiras técnicas utilizadas pelo pesquisador no momento de sua entrada no campo de pesquisa e de acordo com Minayo (2010, p. 63), “[...] é feita, sobretudo, naquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente.” Assim, o objetivo da observação é captar o máximo de informações acerca da rotina, interações e percepções que ocorrem no ambiente educativo, sem perder de vista os objetivos específicos da observação (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A observação dessa pesquisa foi desafiante e quase impossível de ocorrer, permaneceu mais nas observações do ambiente escolar e dos comportamentos das professoras. A dificuldade ocorreu devido a escola está em processo de retorno com as aulas presenciais, de forma gradativa, alternando os dias, após o recesso do período pandêmico.

2.5.4 Técnica do desenho

Na Teoria das Representações Sociais é possível a utilização de diferentes instrumentos metodológicos (OLIVEIRA et al, 2011). Desse modo, para essa pesquisa, a técnica do desenho foi necessária para trabalhar o enfoque das Representações Sociais, pois por meio dela foi possível analisar as representações expressas no papel. Visualizar conceitos antes não vistos pelo pesquisador. Para Víctora et al. (2000, p.70), a técnica “[...] consiste em propor aos pesquisados que representem graficamente uma determinada situação ou concepção. A partir do desenho, pesquisador e pesquisado entabulam uma discussão que se apoia nos elementos surgidos no desenho”. Essa técnica adequa-se ao estudo das representações sociais, uma vez que, segundo Oliveira, Oliveira e Silveira (2018, p. 25), o desenho se constitui num importante instrumento, já que: “a mensagem exemplificada pela imagem presente no desenho refere-se à maneira com que o entrevistado entende e representa o objeto ou alguém, assim como as simbologias presentes e o discurso para além do que foi dito”.

O desenho consiste em uma importante técnica de avaliação/coleta de dados. Trata-se de um instrumento que proporciona a expressão de sentimentos e significados encobertos que não são perceptíveis quando expressos somente pela fala. Envolve processo de criação e representação simbólica por parte do sujeito que desenha. Nessa pesquisa foi utilizada como recurso complementar a comunicação oral, esta junção de técnicas de comunicação (fala e desenho) é um importante meio de expressão das emoções.

Nesse sentido, ajudou a esclarecer os conceitos, os saberes e as evidências das representações que as professoras têm sobre a alfabetização do estudante com autismo. Complementará as informações obtidas nas entrevistas, pois é “[...] uma técnica apropriada a casos em que a comunicação oral não se mostre suficiente para levantar as impressões do pesquisado.” (VÍCTORA et al. 2000, p. 70).

A técnica do desenho não deve ser usada como uma técnica protocolar e objetiva. Trata-se de um instrumento de expressão gráfica que envolve um processo de criação e representação simbólica, é expresso o mundo subjetivo, sociocultural, o vivido. O desenho corresponde a emoção, percepção, memória e atenção, que são mediadas por signos e linguagem. Portanto, o/a pesquisador/a precisará atentar para o contexto ao qual o entrevistado está inserido. Para compreender o que o sujeito comunica, é necessário que o/a pesquisador/a ao analisar o desenho tenha em vista, a complexidade e a dinâmica dos conteúdos afetivos relacionados às experiências vividas.

Oliveira, Oliveira e Silveira (2018) destacam seis critérios que auxiliam nas análises dos desenhos, sendo elas:

1) a dimensão espacial, que aponta para a representação do espaço físico que pode conter um ou mais lugares e ocorrer a comparação entre estes;

2) as formas de relações, diz respeito a relação que as formas desenhadas possuem em interação e significado;

3) as expressões faciais e corporais, evidenciam expressões faciais e corporais que os desenhos demonstram, sendo possível desvelar determinados sentimentos, como por exemplo: alegria, tristeza, raiva, em expressões faciais, e de inclusão ou exclusão, por meio da postura corporal de uma determinada pessoa em relação às demais num determinado contexto;

4) os pontos de destaque, referem-se aos pontos que mais nos chamam atenção no desenho, que carrega consigo um valor simbólico no contexto desenhado;

5) os significados, expressam os significados atribuídos ao desenho, sendo possível desvendar a representação que a pessoa possui sobre algo ou alguém;

6) a triangulação, por meio de formas geométricas como quadrados e retângulos são delimitados espaços ou grupos sociais, onde por exemplo, cada quadrado pode representar uma sala de aula ou uma carteira de um determinado aluno.

2.5.5 Sistematização e análise dos dados

Para o “tratamento” do texto gerado pelas falas dos participantes desta pesquisa, foram utilizadas técnicas da análise de conteúdo, por serem adequadas no estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, como princípios e diretrizes, e nas relações sociais, tais, podendo servir, em alguns casos, de auxiliar para pesquisa de maior profundidade e complexidade” (FRANCO, 2005)

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, “o pano de fundo” no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados,

Segundo Bardin (2010, p.113), a análise de conteúdo pode ser entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Seguindo as proposições desta autora, a análise dos dados coletados dessa pesquisa ocorreu em três etapas. Na fase da pré-análise, os depoimentos foram selecionados e organizados, analisados com base nos objetivos propostos nesta pesquisa. Em seguida, foi realizada a leitura flutuante dos depoimentos, isto é, a leitura interposta das entrevistas gravadas e transcritas, sempre considerando os objetivos, metodologia e referencial teórico. Posteriormente, passamos à chamada constituição do Corpus, que é a ordenação das entrevistas, atendendo às normas de validade.

Logo após, os depoimentos escolhidos foram agrupados por ordem de questionamento, não obedecendo à ordem de numeração atribuída no roteiro, pois a última pergunta da entrevista foi a primeira a ser agrupada. A partir daí começaremos a exploração do material, em que classificaremos e agregaremos informações obtidas pelas unidades de registro e em seguida procedemos à categorização. Na última etapa, passamos à interpretação e análise, de acordo com o referencial teórico adotado.

2.5.6 Cuidados éticos

Essa pesquisa respeita os critérios éticos conduzidos pelas diretrizes e normas que regulamentam as pesquisas que envolvem seres humanos. Foi submetida em forma de projeto ao Comitê de Ética⁶ da Universidade do Estado do Pará por meio da Plataforma Brasil, visto que os sujeitos são professores. A pesquisa de campo foi iniciada mediante o parecer do Comitê de ética favorável, aprovado, conforme número do Parecer: 5.454.697

Dentre os documentos de comprometimentos éticos e de seriedade da pesquisa e pesquisadora estão: um ofício enviado pela universidade solicitando permissão para a pesquisadora realizar a pesquisa no espaço do CRIE – SEMEC; o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que foi assinado pelos professores; um Termo de Compromisso da Pesquisadora, Termo de Aceite de Orientação, assinado por ela. Estes procedimentos são julgados como necessários

⁶ Para o cumprimento da legislação do comitê de ética, observar-se-á as Resoluções 466/2012 e 510/2016

para o bom andamento da pesquisa em todas as suas etapas. De acordo com Teixeira e Oliveira (2010, p. 18):

O termo de consentimento livre e esclarecido ou consentimento informado garante à pessoa-participante da pesquisa a capacidade para decidir, ou seja, a voluntariedade. A pessoa-participante deverá receber informações em linguagem adequada e sobre os objetivos, procedimentos, riscos (possíveis) e benefícios (esperados) da pesquisa, bem como sobre os direitos enquanto participante. A autorização se materializará na assinatura do documento pela pessoa-participante da pesquisa.

Explicou-se aos entrevistados, sobre o Termo de Livre Esclarecimento, e as técnicas de coletas de dados utilizadas na pesquisa. Assim, só após a explicação que o termo foi assinado pelos sujeitos da pesquisa.

3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, O AUTISMO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção, apresenta-se o embasamento teórico da pesquisa: a descrição da Teoria das Representações Sociais; breves apontamentos sobre o contexto histórico do autismo e suas características.

A Teoria das Representações Sociais significou/significa na história e no fazer da pesquisa em campo, uma ruptura, uma compreensão de que para além do universo do conhecimento científico, tem um universo consensual em que os sujeitos constroem conhecimentos nas interações, nas construções simbólicas e representacionais, e isso é conhecimento também.

Nesse sentido, Moscovici traz o conhecimento interativo do dia a dia, esse que é considerado do senso comum, para um novo *status*, para uma nova projeção, no sentido de valorizarmos mais o relato, o depoimento, a experiência e as visões de mundo dos sujeitos. Isso significa, sem dúvida, uma inflexão muito importante, muito poderosa se olharmos para aquelas perspectivas que antecederam a representação social.

3.1 Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici

Serge Moscovici, criador da TRS, nasceu em 1925 na Romênia. Veio de uma família de judeus. Teve uma vida bastante intensa junto à sabedoria popular da Romênia. Aos 13 anos, em 1938, foi expulso de uma escola em Bucareste e sofreu discriminação antissemita. Aos 20 anos, foi colocado em um campo de concentração nazista. Na Juventude integrou o partido comunista romeno, partido que acabou depois assumindo o poder e tendo uma condição bastante totalitária. Durante a ocupação Soviética, ele ficou decepcionado com a questão do comunismo e migrou para França em 1948, de certa forma, fugindo do totalitarismo do Partido Comunista romeno. Fez formação em psicologia na Universidade de Paris e Genebra, e mais tarde virou professor nessas universidades (RABELO, 2007).

Os estudos da Teoria das Representações Sociais foram introduzidos em 1961 a partir da obra "*La psychanalyse, son image et son public*", a tese de doutorado de Moscovici. Traduzida para o português como "*A Psicanálise, sua imagem e seu*

público”. Ele foi autor de várias obras, escreveu vários livros individuais e em conjunto com outros autores. Os “seus trabalhos e sua Teoria das Representações Sociais (TRS) têm influenciado ao longo das últimas quatro décadas pesquisadores tanto na Europa como nas Américas, incluindo o Brasil” (OLIVEIRA, 2004, p. 180). Teve muitos trabalhos de impacto tanto na Europa quanto na América.

Serge Moscovici deixa uma obra bastante profícua, com muitas difusões em diversos campos de estudos. A grande caracterização dela é a sua abertura dialógica com outros autores. Em sua autobiografia, “As crônicas dos anos errantes: narrativa autobiográfica”, escrita por ele antes de falecer, é possível perceber o caráter proposital de não fechar definições e de deixar, de certa maneira, com que outros pensadores também possam desenvolver de algum modo, conjuntamente com as suas ideias, novos conceitos. A TRS tem ao longo dos anos novas contribuições, novos direcionamentos desde a questão metodológica até a questão conceitual (ORNELLAS, 2015; TEXEIRA et al., 2013). No início da década de 60, Moscovici terminou a sua tese sobre como os indivíduos de camadas populares entendiam a psicanálise e construíam um saber coletivo e particular sobre a teoria que influenciava o dia a dia. Na ocasião do contexto histórico do autor, a sociedade passava por um processo de transformação, vários conceitos da teoria psicanalítica eram apropriados no dialeto e na compreensão de mundo interacional das pessoas. Termos que estão até hoje na fala popular da nossa atualidade, como: inconsciente, complexo, superego⁷, entre outros. A popularização dessas terminologias levou Moscovici a pesquisar as relações entre a ciência e o saber do senso comum e como isso era apreendido, elaborado, produzido e instrumentalizado pelos grupos. Nesse sentido, representação e práticas vinham extremamente associadas (ROCHA, 2014; SÁ, 1993).

Moscovici, em seu objeto de estudo, teve um grande interesse na epistemologia e na história da ciência do conhecimento. Ao questionar como a humanidade construía o senso comum e a sabedoria popular, ele reabilitou o senso comum, já que esse foi apontado pela ciência e por algumas visões, inclusive sociológicas, como o mundo idiotizado e da ilusão. É a partir da indagação sobre o

⁷ O conceito de superego disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/conceitos-basicos-da-psicanalise/>

fenômeno do conhecimento do senso comum que Moscovici chega na questão da representação social.

Nesse sentido, como resultado do seu primeiro trabalho, evidenciou a presença social da representação, que passa a ter um conjunto de valores onde essas categorias estabelecidas adquire um caráter simbólico que se remete diretamente à realidade. O indivíduo constrói representações para se remeter a uma realidade e o que é observado passa ser compreendido, através de traços próprios, dentro de uma tipologia dominante, é possível identificar uma pressão coletiva para que o comportamento do indivíduo corresponda às categorias geralmente admitidas. Ele também observou que os fatos sociais não podiam ser explicados a partir do indivíduo, mas sim dos discursos a respeito da sociedade. A Teoria das Representações Sociais surgiu a partir desse estudo, em oposição ao caráter individual que predominava na Psicologia Social nos Estados Unidos. (ROCHA, 2014; SÁ, 1993).

A psicologia, nos seus primórdios, teve como base a preocupação com o desvio, com a patologia e com o olhar sobre a subjetividade individual – como os fenômenos psicológicos se construíam e eram experimentados pelo sujeito do ponto de vista da sua vida intrapsíquica. A introdução de uma visão que olhava para o simbólico inscrito no processo interativo foi / é um aporte importante para a psicologia social. Moscovici introduziu, inovou e fez a releitura em cima de algumas raízes como a sociologia, a antropologia, dos estudos de Durkheim e Lévi Bruhl – representação coletiva, leitura da cultura –; teoria de linguagens de Saussure; a construção piagetiana a respeito da construção simbólica e o desenvolvimento da cultura de Vygotsky. Podemos considerar a TRS em uma Psicologia Social inovadora ou crítica, no sentido de revisão paradigmática e mais sociológica, pois ela estuda as manifestações de grupos de indivíduos desponderando sobre o individual (ROCHA, 2014; SÁ, 1993).

Moscovici, para chegar ao conceito de Representação Social (RS), “[...] percorre o caminho das Representações Coletivas de Durkheim” (FONSECA, 2007, p. 21). Durkheim (1898) afirmava que a vida em sociedade cria representações de mundo e dos objetos, e que essas representações se impõem ao sujeito. Esse conceito é estático e homogêneo, independente das pessoas, e se constrói na sociedade sem que as pessoas tenham consciência disso. Ele pretendia explicar

como a “[...] sociedade se mantém coesa, como ela se conserva” (SANCOVSCHI, 2007, p.11).

Moscovici atualiza o conceito de Durkheim, entendendo que a sociedade moderna é dinâmica, plural e diversa. Diferentemente da representação coletiva, é encontrado na representação social esse aspecto de vida, de processo e de dinamismo, saindo do homogêneo para adentrar na diversidade própria do humano em sociedade.

A teoria das RS tem sua origem na tentativa, sempre dinâmica, de compreender o mundo a partir do senso comum. “Entender representação social é partir da ótica de alguém que representa algo sobre alguém ou alguma coisa: há uma relação de sujeito e objeto.” (FONSECA; MORAES; CHAMON, 2009, p. 41). Os autores esclarecem que a RS é um “conceito teórico”, por meio do qual se busca compreender a realidade a partir do senso comum.

Sancovshi (2007, p. 10), destaca que Moscovici compreende o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico, sem fazer nenhuma hierarquia entre eles. Afirma que o “[...] conhecimento do senso comum não é um conhecimento corrompido ou distorcido, mas é o lugar onde o conhecimento científico se junta ao senso comum, produzindo redes de comunicação, tornando a sociedade viva”.

A representação social surge na tentativa de se compreender aspectos referenciais que não encontram sustentação “[...] no mundo simbólico do indivíduo. É tornar estável o objeto que causa instabilidade” (FONSECA; MORAES; CHAMON, 2009, p. 43). Com ela, os sujeitos incorporam e criam um conjunto de conhecimentos, que, socializados, ajudam na compreensão dos fenômenos da sociedade. Esses conhecimentos “[...] expressam a identidade de um grupo social” e, em dados momentos históricos, transformam-se em “regras” de uma dada “comunidade” (OLIVEIRA; WERBA, 1998, p. 107).

Moscovici (2003) traz a concepção de que a percepção de mundo que possuímos está atrelada às nossas próprias ideias, que são respostas aos estímulos que sofremos do ambiente físico ou quase-físico no qual vivemos, ou seja, a forma de enxergar a sociedade ao nosso redor será variável conforme as experiências que porventura tivermos sobre determinado objeto. Assim, ratifica a importância de não silenciar os sujeitos, mas sim dar voz a tudo e a todos, pois todos os saberes são importantes.

3.1.1 O processo de construção das Representações Sociais: ancoragem e objetivação

Com suporte das leituras em Moscovici (2003, 2015), Jodelet (2001), Sá (1993), entre outros, a TRS ajuda a entender como o processo de produção de consenso e a troca dele, é mecanismo que o indivíduo vai encontrando para amenizar a angústia, ansiedade e apreensão que o desconhecido gera nele. Por esse meio, ao trazer para o campo da familiaridade aquilo que é estranho, não-familiar, acalma-se e obtém outro nível de compreensão. No processo psíquico humano o não-familiar provoca no sujeito uma inquietação em que ele precisa procurar segurança e ao trazer o desconhecido para o campo familiar, estabelece-se esse espaço de maior segurança.

A produção das RS ocorre através dos pensamentos, na vida diária das pessoas, nas falas e discussões de diversos temas do cotidiano, podem sofrer várias influências como: da igreja, de partidos políticos, dos grupos que os sujeitos participam, de jornais, da TV e da mídia em geral. A comunicação é fundamental para a formação delas (OSTI et al., 2013).

Moscovici (2003) ressalta que na sociedade o indivíduo depara-se com a presença de dois universos:

1 Universos Reificados (UR) – ciências, objetividades, teorias abstratas. Que são aqueles conjuntos de conceitos, de concepções, defendidos pela ciência que consideram já estabelecidos os objetivos e com teorias bem-postas. Aqui existe uma hierarquização dos saberes, tem teoria que são mais hegemônicas do que outras, existem classes, papéis e jogos de poder muito bem estabelecidos que caracterizam o espaço da produção da ciência (SÁ, 1993; OSTI et al., 2013).

2 Universos Consensuais (UC) – Senso comum. Em que os sujeitos se engajam nessas trocas. Aqui nenhum indivíduo é melhor do que o outro porque é um campo de debate e de concorrência de diversas visões e apreensões de um determinado fenômeno, mas é um espaço onde o sujeito está livre para transitar e para produzir e influenciar a produção das RS (SÁ, 1993; OSTI et al., 2013).

O contraste entre os dois universos possui um impacto psicológico. Os limites entre eles dividem a realidade coletiva, e, de fato, a realidade física em duas. É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual (MOSCOVICI, 2003, p. 52).

O não-familiar é difundido na passagem entre UR para UC, através de dois processos básicos que é a ancoragem e a objetivação. Assim, “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2003, p. 54).

Considerando essa configuração estrutural das representações sociais, dois processos sociocognitivos atuam, dialeticamente, em sua formação: a ancoragem e a objetivação, que são, em síntese, os caminhos “simbólicos para construir uma representação específica de um objeto – seja ele concreto ou abstrato - que entra na rede de outras representações de um determinado enquadre social, cultural e histórico” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 74).

A ancoragem permite aproximar o que é sem sentido, estranho à concepção do sujeito, daquilo que é próximo, conhecido, permite trazer o que não é familiar para o familiar. Ancorar é:

[...] um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras (MOSCOVICI, 2009, p. 61).

Conforme Jovchelovitch (2011, p. 191), a origem das representações sociais se dar por meio da ancoragem:

A mais importante função de toda representação social é lidar com o desconhecido e tornar o não-familiar, familiar. As representações constroem a ponte que lida com a distância entre os atores sociais e objeto-mundo criando sentidos, ferramentas e entendimentos que o domesticam e o tornam conhecido. Elas criam familiaridade e respondem a antigas e profundas necessidades de se sentir em casa no mundo.

Ancoragem é o processo que dá sentido ao objeto, que aproxima o que antes era desconhecido e dá ao estranho referências próprias, por meio de aproximações de ideias já conhecidas. Os sujeitos utilizam os processos de comunicação para atribuir valores palpáveis aos objetos subjetivos estabelecidos nas relações, sendo os atos comunicativos os circuladores das ideias (FONSECA, 2007).

Para Moscovici (2015, p.71) no processo de objetivação as ideias e opiniões do grupo social ou indivíduo transformam-se em algo “concreto”, ela é “Percebida

primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível”.

Portanto, a objetivação, o subjetivo são transformados em algo concreto, facilitando a apreensão do conteúdo de representação pelo grupo. Nela, “[...] as representações assumem uma forma concreta, seja através de imagens produzidas, seja através de objetos” (SANCOVSCHI, 2007, p. 12).

A objetivação é um “[...] processo muito mais atuante que a ancoragem [...] une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, 2009, p. 71).

Sendo assim, “[...] objetivar é transformar uma abstração em algo quase físico. Objetivação é o processo através do qual se cristaliza uma representação” (MELO; SILVA; SOBRINHO, 2007, p.4)

Moscovici estabelece a diferenciação entre os dois conceitos, pontuando:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2009, p. 78).

Sendo assim, ancoragem e objetivação atuam para que o sujeito estabeleça o conhecimento do “senso comum” a respeito de dado assunto, às margens do saber científico estabelecido.

Moscovici (2003, p.30), vai nos dizer que a ancoragem é classificação e denominação que os objetos instituídos ganham dentro da sociedade, desta forma “coisas que não são classificadas nem denominadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Ou seja, ancorar está relacionado ao processo de conhecimentos preexistentes que os indivíduos trazem consigo, e são estes saberes que vão auxiliar o sujeito a construir uma representação de um dado objeto. Jodelet (1984) entende que a ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado – sejam ideias, acontecimentos, pessoas, relações etc. – a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas.

Estas concepções estão imbricadas nas representações sociais, especialmente quando falamos do público da Educação Especial, que de certa forma são postos em “padrões predefinidos” pelos indivíduos que trazem consigo estas representações. Para Moscovici (2003, p. 39):

Minhas observações provam que denominar uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as consequências disso são três: (a) uma vez denominada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc.; (b) ela se torna destina de outras pessoas ou coisas através dessas características e tendências; (c) ela se torna o objeto de uma convenção entre aqueles que adotam e partilham a convenção.

3.2 Educação Especial em diálogo com a TRS

Ao estudar TRS sobre um determinado fenômeno qualquer, cada um desses elementos aparece: pensamento e cognição; emoção e afeto e ação, essa interligação é indissociável nas práticas sociais, pois o pensamento nunca vem vazio e neutro, ele é sempre avaliativo, logo, é impossível pensar sem associar emoção, afeto e cognição. Essas elaborações cognitivas e afetivas vão ter fortes pulsões⁸ para se traduzirem em forma de práticas sociais. Nesse sentido a TRS proporciona ricas explicações e compreensões sobre a interligação desses elementos que dificilmente vamos encontrar em outras teorias.

Serge Moscovici diz que a RS é um conjunto de proposições e explicações originadas no cotidiano, no curso das comunicações interpessoais, mitos e crenças e que o senso comum, o modo espontâneo e diário das pessoas se comunicarem está impregnado desses elementos representacionais e que são formas de produção de conhecimento de todos os sujeitos (MOSCOVICI, 2003; SÁ, 1993). Para Jodelet (1989, p.36) as representações sociais:

⁸ Em psicanálise, o impulso interno direciona o comportamento do indivíduo. Sigmund Freud diz que a pulsão "situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam no corpo - dentro do organismo - e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo". Disponível em: <http://www.incursos.net/noticias/25102019/o-conceito-de-pulsao/>

[...] são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem uma dimensão prática e que concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo e natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Ela é tida como um objeto de estudo legítimo devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Nesse sentido, cada sujeito é produtor de conhecimento no processo interativo da sociedade. Para Moscovici (2003) o sujeito comum, não cientista, produz conhecimento e tem muito a dizer sobre o seu ambiente, modo de vida e relações sociais. Ele é sujeito transformador da realidade e isso tem muita relevância para a TRS, visto que, compreender as diversas interpretações poderá gerar mudanças na mentalidade e ações da sociedade.

Dessa forma, o autor compreende que existe uma racionalidade, uma lógica própria, presente nas construções do senso comum e a TRS nos ajuda a desvendar essa lógica e valorizar essas produções. Portanto, trazer esses estudos para o ambiente escolar ajudará a “entender as ações das formas de trabalhos e pode auxiliar em uma melhora daquele meio” (MENIN; SHIMIZU, 2005, p. 96).

Jodelet (1989), complementa dizendo que as RS se constituem nas formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas com visão prática, construindo uma realidade comum que permite que os sujeitos possam operar a língua, especialmente a linguagem que envolve várias formas expressivas e é extremamente dinâmica, modificando-se ao longo do tempo e do processo histórico, macro e micro social.

Nesta perspectiva, é relevante a discussão sobre as Representações Sociais de professores acerca do autismo, como se dá a inter-relação desses docentes com os estudantes autistas, a produção de conhecimento e seu reflexo nas práticas pedagógicas. Esse entrelaçar de ideias ainda é pouco debatido no meio acadêmico e social.

Portanto, umas das contribuições das representações sociais na interface com a educação especial é proporcionar reflexão e entendimento sobre a práxis adotada e como o sujeito com deficiência é representado no espaço escolar, e isto pode ser definitivo para o sucesso ou exclusão desse aluno.

A TRS, procura dar sentido às novas relações que os sujeitos vivenciam e experimentam na sociedade dinâmica e ativa. Nesse sentido, a importância dos seus

estudos para a educação está na oferta de um aporte teórico e metodológico que busca compreender os processos de construção do conhecimento que explicam os sentidos e significados, e considera todos os processos constituintes e constituídos presente no dia a dia das teorias construídas coletivamente na escola e que implicam nas práticas pedagógicas dos professores. Assim como aponta Gilly (2001, p. 233):

O campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

Portanto, é relevante esse entrelaçar de teorias, levam-nos a investigar, analisar e refletir sobre os fenômenos psicossociais da educação que afetam a escola e o processo de ensino-aprendizagem. De modo a problematizar e tensionar as questões referentes ao fazer do docente e a relação que possui com a sua representatividade em relação ao seu educando.

Nesse sentido, o professor é confrontado em sua prática docente, com os desafios dos processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, compreendê-los propiciará mudanças nas percepções, atribuições e atitudes na relação professor-aluno. Os estudos das representações sociais ao investigar como se formam e funcionam os acontecimentos da realidade cotidiana, as práticas sociais e as orientações de condutas, “constituem informações essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21)

Para Nascimento (2017, p. 14):

[...] sempre existirão razões para se investigar a docência na perspectiva daquilo que é pensado, sentido e representado, uma vez que as profissões incorporam demandas sociopolítico-culturais. Isso significa que os cenários são cada vez mais complexos em virtude das transformações sociais associadas aos avanços da ciência e da tecnologia. Esses avanços, sem dúvida, encaminham-nos para processos de aprendizagem, nos quais a lógica que orienta a atividade e a tomada de decisões do sujeito exige formas aprimoradas para que ele possa lidar com o inusitado e com as adversidades. Para completar a complexidade dessas exigências, cabe ao sujeito contemporâneo o desenvolvimento de princípios básicos para qualquer processo de construção de conhecimento, como atenção, percepção, memória, persistência e emoção conjugadas a processos cognitivos acelerados

Assim sendo, a Teoria das Representações Sociais, por meio de pesquisas, oferece à educação novas possibilidades para conhecer a diversidade existente no contexto escolar. Ela identifica os conflitos, antecipa hipóteses sobre comportamentos e sentidos atribuídos a um objeto e orienta no entendimento de práticas pedagógicas que resultam em desigualdades de oportunidades e são excludentes. (ALVES-MAZZOTTI, 1994; MACHADO, 2013)

De acordo com Gilly (2001, p.233):

O campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

Nesse sentido, entrelaçar a TRS com a Educação Especial, mais especificamente com o autismo, oportunizou analisar os aspectos do cotidiano escolar que compõem os saberes e práticas dos professores que atuam na educação de alunos com deficiências. A RS como categoria analítica na educação, contribuiu para o entendimento de diversos paradigmas presente no ambiente escolar que norteiam as representações e as práticas docentes (FRANCO, 2004; GALLY, 2001)

Desse modo, a Teoria das Representações Sociais está intrinsecamente relacionada com a educação especial, uma vez que os estigmas e paradigmas predeterminados para esta modalidade educacional atravessam os anos e necessitam de nossa compreensão e análise crítica, para que desta forma a realidade segregadora possa ser modificada.

Assim, os estudos da TRS proporcionam uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação especial, uma vez que esta modalidade educacional é estigmatizada, até hoje, e muitas vezes silenciada dentro do próprio sistema educacional.

3.3 Representações Sociais e os apontamentos históricos sobre o autismo

No contexto histórico do autismo é possível perceber e associar a presença da literatura popular e da literatura clínica/médica, que por vezes se entrelaçam. Embora a presença da literatura clínica/médica seja mais frequente, o desafio dessa

subseção é lançar um olhar do ponto de vista da Teoria das Representações sociais sobre o autismo, chamando atenção para o encontro entre o universo consensual (que relacionam as interações estabelecidas na vida cotidiana, responsável pela teoria do senso comum) e o universo reificado (onde circulam e se apresentam as ciências).

Nesse sentido, Moscovici (2003, p.50) considera que:

No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade [...]. Em um universo consensual a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício.

As Representações Sociais são históricas e estão presentes em nossas relações cotidianas, influenciando nossas conversas e experiências em comunidade. Para Moscovici (2003, p.102), “as representações internas que herdamos da sociedade, ou que nós mesmos fabricamos podem mudar nossa atitude em relação a algo fora de nós mesmo”.

Em meados do século XVIII, por meio da literatura popular, percebe-se os primeiros registros encontrados sobre algumas características que ao longo da história foram associadas ao autismo. Essas narrativas e contos, fazem parte da literatura em algumas regiões da Escócia, da Noruega, da Suécia, da Normandia Francesa e da China. Devido a relação com as características das crianças com autismo, essas literaturas se estabelecem no meio social, uma vez que, por meio dos contos de fadas ou gnomos, era dito que ocorriam trocas de crianças ainda pequenas, e que a mãe não perceberia, essa troca ou rapto, de imediato, somente notaria a mudança na criança quando esta começasse a apresentar comportamentos de não afetividade, agressividade, gritos, e a ignorar os pais (ROSENBERG, 2011).

A esse respeito percebe-se no terceiro conto dos duendes, dos irmãos Grimm:

uma criança tinha sido roubada de seu berço. Os duendes (Wichtchmanner) tinham posto, em seu lugar, um Wechselbalg (bebê substituto) com uma cabeça enorme e um olhar fixo que só queria comer e beber, mais nada. Em sua desolação, a mãe correu na vizinha para pedir-lhe conselho. A vizinha disse-lhe para levar o changeling (bebê substituto) à cozinha, colocá-lo perto do fogo, acender o fogo e pôr água para ferver dentro de duas cascas de ovos. A mulher fez o que a vizinha lhe havia dito. Quando ela pôs as cascas de ovo, sobre o fogo, o pequeno esperto (Klotz)

exclamou: - Eu que tenho a idade da floresta de Wester nunca havia visto alguém cozinhar casca de ovo! E ele se pôs a rir. Uma multidão de duendes chegou trazendo de volta a verdadeira criança que eles colocaram perto do fogo. Eles, então, levaram o changeling com eles. (ROSENBERG, 2011, p. 20)

Os autores desse conto não associaram essa narrativa ao autismo, mesmo porque não se imaginava naquela época esse transtorno. Entretanto, quando é narrado, principalmente, a troca da criança, entre o primeiro e segundo ano de vida, e após essa troca, os comportamentos apresentados, tais como: a falta de afetividade e as alterações de humor, é possível perceber como o conjunto de explicações, percepções e saberes do senso comum, sobre o autismo, por meio das literaturas, narrativas e contos, ao longo do tempo, são contadas nas gerações, que se escreve e reescreve.

Desse modo, as Representações Sociais:

Se tornam senso comum. Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. [...] as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem realidade de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros. (MOSCOVICI 2003, p.8)

Nesse sentido, muitos relatos como esses são importantes trazer para o debate, visto que dialogando com as TRS é possível perceber como historicamente essas características sobre o autismo nos afetam e por nós são transformadas, de maneira visível e humana, em forma concreta, uma vez que nesse cotidiano se encontram relações e sentimentos coletivos compartilhados em grupo social.

Assim, nessa dinâmica das representações, no universo consensual, essas características se reverberam na sociedade e se fortalecem enquanto interpretação da realidade, como forma de se pensar sobre a temática, no e pelo cotidiano, refletida nos saberes sociais nos diferentes contextos, ocorrendo assim a familiarização daquilo que era não-familiar.

No contexto histórico do autismo temos a presença, bem-marcada, da área da saúde com médicos pediatras e psiquiatras e os psicólogos, eles se envolveram nas pesquisas científicas e fizeram seus registros para a área médica, o que acentua

a posição clínico-terapêutica, mas que não dá conta de responder a todos os processos, principalmente da complexidade do autismo que se apresenta diferentemente em cada indivíduo.

Nesse sentido, para se ter uma maior compreensão dessa complexidade, cita-se como uma das referências nas pesquisas “O caso de Hugh Blair de Borgue”⁹. Esse registro foi encontrado no Tribunal de Sessão em Edimburgo em 1747. Este caso judicial entra na literatura clínica, como provável caso de autismo, por apresentar as características do que hoje se chama de TEA. Trata-se de uma disputa de herança familiar, em que o irmão mais novo, John, recorreu na justiça para invalidar o casamento de Blair, alegando que ele tinha dificuldade de se relacionar socialmente, incapacidade para escolher se casar, que o casamento havia sido arranjado por sua mãe, que John era seu guardião ou curador legal, entre outros registros arrolados no processo. O Tribunal decidiu então anular o casamento. Este caso de provável autismo, foi referenciado pelos pesquisadores Uta Frith e Rab Hauston (2000), no livro *Autismo na História*.

Em 1798 temos outro caso relacionado na literatura clínica referente ao autismo, os registros de Jean Marc Gaspard Itard,¹⁰ médico francês, que relatou o caso de Victor de Aveyrion, na França, que era um menino que tinha entre 11 e 12 anos, e ficou conhecido como o “menino selvagem”¹¹. Pelos registros, o menino havia sido abandonado pelos pais, entre 4 e 5 anos de idade, e vivia na floresta, tinha dificuldade de interação, deficiência física ou intelectual, não desenvolvia a fala, as manifestações verbais eram por meio de grunhidos, tinha ataque de fúria, entre outros. Mas Itard percebeu que os jogos e objetos atendiam às suas necessidades primárias para desenvolver as capacidades cognitivas de Victor.

Em 1906 o psiquiatra suíço Plouller, estudando sobre quadros de diagnósticos de demência precoce, adjetivou o termo autismo, como comportamento de isolamento, de dificuldade de comunicação e interação.

⁹ FRITH, Uta; HAUSTON, Rab. *Autismo na História: O caso de Hugh Blair de Borgue* (OXFORD: BLACKWELL, 2000).

¹⁰ Os registros do médico Itard encontram em: “Um relato histórico da descoberta e educação de um homem selvagem: ou, os primeiros desenvolvimentos, físico e moral, do jovem selvagem capturado na floresta perto de Aveyron no ano de 1798.”

¹¹ O Menino Selvagem - *L'enfant sauvage* - filme francês de 1970, de François Truffaut, baseado no livro de Jean Itard, dos registros de Victor de A, uma criança selvagem. Trata-se de um drama, narrando as histórias registradas e contadas na sociedade francesa do século XVIII, que a literatura médica associa aos possíveis casos de autismo.

Em 1911 Paul Enger Bleuler, psiquiatra suíço, **utilizou pela primeira vez o termo autismo**, mas para identificar as suas experiências com seis pacientes de esquizofrenias.

Em 1943, Leo Kanner, médico psiquiatra austríaco, radicado nos Estados Unidos da América, publicou o primeiro trabalho com o relato de 11 casos descritos de crianças com autismo, sendo 8 meninos e 3 meninas. Neste trabalho, ele fez registros pioneiros de algumas características do autismo (entre elas, dificuldade de se relacionar com as pessoas, dificuldade na fala e na linguagem, déficits inatos físicos ou intelectuais e excelente memória em bloco), ao qual classificou como distúrbio autístico do contato afetivo, que seriam psicopatologias a ser registradas na infância, **definindo o autismo como transtorno** que se estruturava nos dois primeiros anos de vida. (CUNHA, 2019; LACERDA, 2017; OLIVEIRA, 2015).

Em 1944 outro psiquiatra austríaco, Hans Asperger, fez o registro comportamental em crianças trazendo um quadro com características um pouco diferentes do trabalho registrado por Kanner. Asperger apresentou estudo com crianças as quais se caracterizavam, dentre os aspectos gerais do autismo, com uma inteligência igual ou superior das crianças, com aptidão em lógica e abstração, excelente memória, interesses excêntricos, e não apresentavam prejuízos na linguagem. Propagando-se na sociedade como autista de alto rendimento. Esse trabalho entrou no meio médico como a Síndrome de Asperger em 1981, popularizado pela psiquiatra britânica Lorna Wing. (SHEFFER, 2019).

Este livro rastreia como os valores e os eventos do Terceiro Reich modelaram o conceito de psicopatia autista de Asperger. Ele examina a longa linhagem do diagnóstico, ligando os pensamentos e ações de Asperger ao mundo mais amplo no qual vivia. Reconhecê-lo no interior desse redemoinho de eventos é expor as origens tanto da psiquiatria nazista quanto do extermínio em massa no programa de eutanásia infantil. Essa história perturba a aura de inevitabilidade e mistério em torno do autismo, desestabilizando seu poder sobre nossa imaginação. O diagnóstico não surgiu totalmente formado, *sui generis*, mas emergiu pouco a pouco, modelado pelos valores e pelas interações entre psiquiatria, Estado e sociedade.

Compreender essas conexões pode lançar uma nova luz sobre a ideia de autismo e nos ajudar a refletir sobre suas ramificações culturais no século XXI. (SHEFFER, 2019, p. 21)

Em 1981, a psiquiatra britânica, Lorna Wing publicou o diagnóstico de psicopatia autista de Asperger, conduzindo extensas pesquisas sobre autismo. Em

seus estudos na década de sessenta e setenta, do século XX, os critérios e conceitos aplicados por Hans Asperger teriam gerado apontamentos diferentes de Kanner, ou seja, Kanner e Asperger descreviam aspectos diferentes da mesma condição do autismo. Em Asperger, Wing identificou características em que o autista, embora tivesse dificuldade de interação social, o mesmo não teria dificuldade na fala, e teria também altas habilidades em lógica e matemática, caracterizando-o como “autismo de alta funcionalidade”, Wing pensava que Asperger queria uma distinção mais clara entre as crianças que descrevera, que dizia terem habilidades "extraordinárias", das crianças potencialmente "psicóticas" estudadas por Kanner. Com o trabalho de Wing "A síndrome de Asperger" transformou-se em categoria própria no DSM IV (LACERDA, 2017; SHEFFER, 2019, p.228).

Por isso, a síndrome de Asperger ganhou força na década de 1980 e 1990. Mas o termo “psicopatia”, estava vinculado ao seu contexto histórico nazista, e nessa releitura e tradução da obra de Asperger, por Wing, não havia sido exposta.

Segundo essa psiquiatra, para Kanner, o autismo estaria ligado aos padrões restritivos de comportamento, de falta na comunicação e na fala, e na interação social, denominado de “autismo clássico”, (LACERDA, 2017).

Nesse sentido, é possível verificar que se estabeleceu uma ideia de “autismo clássico” para Kanner, e “autismo altamente funcional” para Asperger. Com essas ideias de Wing aceitas na comunidade médica, em 1994, a publicação do DSM-IV trouxe a síndrome de Asperger separada do autismo.

Todavia, Wing diria mais tarde que o termo síndrome de Asperger teria sido como "abrir a caixa de Pandora", que teve muita discussão do diagnóstico potencialmente separado do autismo. Principalmente, porque Wing acreditava que Asperger denominava o autismo de "psicopatia", falando em "anormalidade da personalidade", e não o "comportamento sociopático" (SHEFFER, 2019, p.228)

De acordo com Sheffer (2019), a Alemanha e os Estados Unidos apoiaram e utilizaram práticas eugenistas. A Alemanha foi o país que com o nazismo, utilizou o Estado para realizar a esterilização e a eutanásia em massa das pessoas com deficiências, ela está profunda e marcadamente vinculada, nas representações sociais de superioridade racial e as práticas de extermínio da pessoa humana.

Segundo Sheffer (2010, p.59) A esse respeito:

A ciência racial era parte importante do currículo. A instrução era teórica, sobre a superioridade dos nórdicos e outras raças a inferioridade de judeus, eslavos e não europeus. E era prática, ensinando às crianças como identificar características raciais. Elas eram cercadas por acessórios visuais, como cartazes mostrando crianças com cabelos que iam do loiro claro ao castanho-escuro, de narizes retos ou aduncos.

Também aprendiam sobre defeitos biológicos e fisiológicos. Esses defeitos eram mais difíceis de quantificar, uma vez que as estimativas sobre os geneticamente inadequados na Alemanha iam de 1% a 20% da população. Mas os jovens recebiam a mensagem de que havia pessoas problemáticas entre eles, puxando o Volk para baixo. Uma questão de matemática, por exemplo, perguntava: "Um idiota em uma instituição custa cerca de 4 reichsmarks por dia. Quanto custaria se precisasse de cuidados durante quarenta anos?" Outra questão era mais direta: Porque seria melhor se essa criança jamais tivesse nascido?

Segundo Sheffer (2019), no período da II Guerra Mundial (1939-1944), cerca de 200 mil pessoas com deficiências foram exterminadas nos campos de concentração e extermínio nazista. A autora, ressalta a dualidade de posicionamento em relação as pessoas com deficiências que paira sobre Hans Asperger, que em seu contexto histórico vivia sob o comando das forças nazistas e das orientações de uma política eugenista, que se materializava por meio da eutanásia e o envio de crianças para o Spiegelgrund, (instituição infantil onde crianças com deficiências eram exterminadas sob comando do Reich, do estado nazista).

A esse respeito, cito:

A tese de pós-doutoramento de Asperger, "A psicopatia autista' na infância", pode ser lida como culminação de suas experiências durante o Terceiro Reich. À medida que o regime se radicalizava, o mesmo acontecia com seus textos. Sua definição de psicopatia autista se aguçou ano após ano, conforme ele a descrevia em termos cada vez mais críticos, sociais e eugenistas e incorporava ainda mais elementos da psiquiatria infantil nazista (SHEFFER, 2019, p.201).

Segundo essa autora, mesmo depois da segunda guerra, os cuidadores ameaçavam as crianças, usando simplesmente o nome de ambientes institucionalizados, como se os mesmos existissem. "Vocês vão todos para Spiegelgrund!" era "expressão idiomática vienense", os professores assustavam alunos com essa expressão. Era a presença do trauma e estigma persistentes daquela instituição correcional, que levava as pessoas à eutanásia. "O espectro de Spiegelgrund permaneceu uma realidade conceitual muito depois de a instituição ser fechada." (SHEFFER 2019 p.210).

No que diz respeito a questão das pessoas com deficiências, da identificação dos diferentes casos de síndromes e transtornos, mais especificamente do que se identificaria como autismo, verifica-se que desde o século XIX, essa questão é marcada pela fundamentação eugênica de Francis Galton, e reforçada pela teoria da seleção natural de Charles Darwin, teoria esta que estaria presente nas práticas de eliminação da pessoa humana e no discurso da raça pura do Terceiro Reich, no maior e mais grave genocídio da história da humanidade: II guerra mundial (SHEFFER, 2019)

Desde os primeiros registros nos anos quarenta, por Kanner, o autismo é tema de interesse em áreas diversas na ciência, na literatura e no cinema (CAVALCANTI & ROCHA, 2007). No campo científico, o autismo assume sentidos diversos, e o conceito é marcado por controvérsias, não bastasse a sua complexidade, tem-se ainda adjetivações que assumem representações estereotipadas, causando exclusões as pessoas com autismo e as famílias dos autistas.

Há de se considerar que, a partir desses primeiros registros, o conceito vem sendo constantemente estudado, abriram-se caminhos, a partir de Kanner, para compreensões diversas sobre o autismo. Segundo Cavalcanti e Rocha (2007), as concepções desse médico deixaram profundas marcas nas subseqüentes construções sobre o autismo. Para as autoras, inúmeras metáforas e imagens surgem das posições de Kanner, e foram ajudando a tecer o imaginário cultural sobre a temática.

O autismo tem se objetivado na literatura por meio de metáforas tais como “tomada desligada” (Leo Kanner), “ovo de pássaro” (Margareth Mahler), “fortaleza vazia” (Bruno Bettelheim), “folha de papel” (Donald Meltzer) e “buraco negro” (Francis Tustin), por conseguinte as adjetivações estereotipadas para falar do isolamento radical, da inacessibilidade, do vazio e superficialidade psíquica. Para as representações sociais estão presentes nessas metáforas que tornam familiar o não-familiar, ao relacioná-lo com conhecimentos preexistentes, conduzindo ideia de que as crianças autistas “não são constituídas como nossos semelhantes, e, assim, estariam fora da linguagem e da cultura, sem interioridade”, Cavalcanti e Rocha (2007, p.62).

A esse respeito, Cavalcanti e Rocha (2007, p.68) citam:

A primeira metáfora utilizada por Kanner, a da "tomada desligada", acentuou a noção de falta no autismo, tanto em relação ao mundo externo-falta de contato afetivo-quanto em relação ao mundo interno - falta de energia interna, ausência de um mundo psíquico. Esta metáfora influenciou os primeiros enfoques psicanalíticos sobre o autismo, os de Margareth Mahler e Bruno Bettelheim, situados no início da década de 50. Enquanto Mahler, para enfatizar o autismo como um isolamento radical do mundo externo, utilizou a metáfora do "ovo", Bettelheim, para acentuar a ausência de um mundo psíquico, utilizou a metáfora da "fortaleza vazia".

Mais recentemente, Francis Tustin, muito marcada pelas idéias de Margareth Mahler, permaneceu fiel à metáfora do "ovo" e inventou duas outras similares: as de cápsula e de carapaça. Donald Meltzer, por sua vez, mais influenciado por Bruno Bettelheim, utilizou a imagem da "folha de papel" para descrever um funcionamento psíquico sem profundidade, radicalizando a ideia de autismo como interioridade e subjetividade.

Os conceitos, bem como as diversas literaturas e imagens criam e transformam as realidades e o pensamento do senso comum, muitas vezes ideias que impossibilitam o desvelar de estereótipos criados sobre a criança autista, e de suas famílias. Metáforas do vazio ainda impregnam as concepções científicas e populares, e nas representações sociais dizem respeito ao processo de construção e reconstrução da realidade, operada pelos grupos humanos.

É importante ressaltar que na história do autismo a presença da American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria), elabora e publica o Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais, ou DSM. No DSM estão descritas as condições psiquiátricas, e como é usado mundialmente para referência de diagnóstico dos transtornos mentais.

Em 1952, foi criado pela primeira vez o Manual Diagnóstico Estatístico dos Transtornos Mentais, o DSM-I, onde o autismo vem como um tipo de sintoma da reação esquizofrênica.

Em 1968, é criado o segundo DSM (DSM-II), onde o autismo vem como uma reação do quadro chamado de esquizofrenia infantil, mais tarde isso será desfeito.

Em 1980, é criado o DSM-III, dessa vez o autismo vem como um quadro diagnóstico, com características, com possíveis situações de causas diversas, dentre outras condições, e ganha o nome de Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD

Em 1987, o terceiro DSM é revisado (DSM-III-R), o autismo é chamado como um transtorno autístico e desaparece totalmente a condição associada à esquizofrenia.

Em 1994, surge o quarto Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais - DSM-IV. O autismo mantém-se como TGD e ganha outros subtipos como: Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância. Somando diversos subtipos para a condição do autismo.

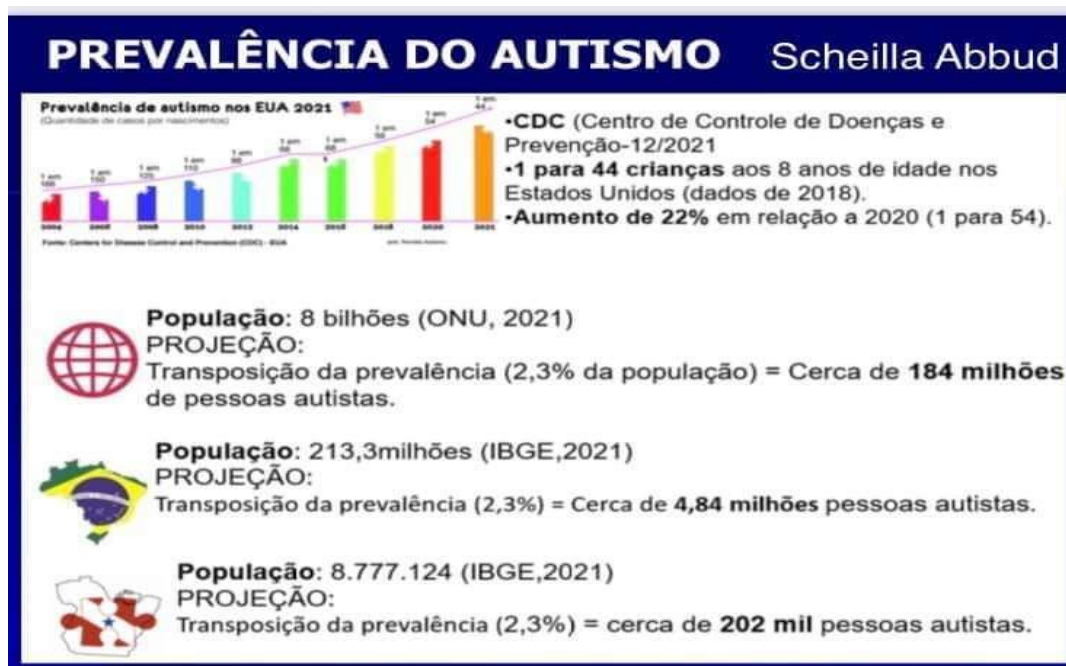
Nessa época a categoria de transtorno global do desenvolvimento (TGD) incluía autismo, síndrome de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE). Para facilitar a classificação, expandiu-se a ideia, entre profissionais e pais, de autismo de "baixa funcionalidade", "média funcionalidade" e "alta funcionalidade", passando assim, a síndrome de Asperger a ser conhecida como autismo de "alta funcionalidade".

Entretanto, em 2013, a Associação Americana de Psiquiatria eliminou esse diagnóstico (e o de TGD-SOE), apresentando o diagnóstico de "transtorno do espectro autista", no DSM V, Com a ampliação dos critérios de diagnósticos, o autismo se tornou a deficiência com a maior taxa de crescimento no Estados Unidos. Os Centros de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), indicavam a subida de 6% para 15% ao ano na década de 2000, chegando a 1 em 68 crianças em 2016 (SHEFFER, 2019, p.230).

Em 2013, com a ampliação dos critérios de diagnóstico, a partir do surgimento do quinto DSM (DSM V), o autismo configura-se como um transtorno do neurodesenvolvimento e a síndrome de Asperger foi incluída como Transtorno do Espectro Autista -TEA.

Logo, aumentou-se o índice de prevalência de 1 para 68 pessoas nos casos de autismo, e atualmente o índice de prevalência é de 1 para 44, conforme o CDC nos Estados Unidos. A partir desses dados foi possível fazer uma projeção para a realidade do Brasil e do Pará para os casos de prevalência das pessoas com autismo. Sendo assim, considero relevante a projeção realizada pela professora Sheila Abud, postada em seu Facebook em 02/04/2022, conforme a figura 6, a seguir:

Figura 6: Prevalência do autismo



Fonte: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid0wnxGWxgtfgFtPHJPsY7cDEbgNamhqQMKsj8KeyLjDwPZNFabUb9BWX9w9LCX9DLI&id=100001660953645&sfnsn=wiwspwa

A seguir o quadro 14 segundo os critérios diagnósticos do DSM V:

Quadro 14: Características do autismo

Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e na interação social, manifestando-se nas seguintes maneiras
a) Déficits na reciprocidade socioemocional (dificuldade em estabelecer uma conversa normal, compartilhamento reduzido de interesses e emoções, e dificuldade para iniciar ou responder às interações sociais).
b) Déficits na comunicação verbal e não verbal usadas para a interação social (dificuldade no contato visual, na linguagem corporal, na compreensão e uso dos gestos, e ausência de expressões faciais)
c) Déficits em desenvolver, manter e compreender relacionamentos (dificuldade para ajustar seu comportamento aos contextos, de compartilhar brincadeiras imaginativas, em fazer amigos, e a ausência do interesse pelos pares)
Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades
a) Movimentos motores e uso de objetos ou a fala estereotipados ou repetitivos (estereotípias simples como balançar as mãos, alinhar brinquedos, ecolalia)

b) Insistência nas mesmas coisas, adesão a rotinas, padrão ritualizado de comportamento (sofrimento com pequenas mudanças, padrões rígidos de pensamento, necessidade de fazer o mesmo trajeto ou comer os mesmos alimentos)
c) Interesses fixos, restritos e intensos (forte apego a objetos incomuns, interesses nas mesmas coisas)
d) Hiper ou hiporeatividade a estímulos sensoriais (indiferença à dor/temperatura, reação contrária a sons e texturas, fascinação por luzes e movimentos)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022

Importa considerar que mesmo com a ampliação dos critérios de diagnóstico, segundo DSM V, ainda se tem fortes ideias, atualmente, sobre o que se chamou de “autismo clássico”, reforçadas pelas metáforas e interpretações que se disseminaram no senso comum, criando uma polarização na sociedade a respeito do que se pensa sobre o autismo. A esse respeito analisaremos nos resultados desta dissertação.

Além do DSM, a área da saúde também utiliza a classificação internacional, ou Lista Internacional de Causas de Morte, que foi adotada pelo Instituto Internacional de Estatística em 1893. A CID é revisada e publicada em uma série que reflete atualizações e avanços na saúde e na área médica ao longo do tempo.

Desde 1948 a Organização Mundial de Saúde - OMS foi encarregada da CID, e publicou a CID-6. Os regulamentos da OMS, adotados em 1967, estipulam as nomenclaturas e usam a revisão mais recente da CID para registro e relatórios de estatísticas de mortalidade e morbidade, nacionais e internacionais.

Em 1992, a Síndrome de Asperger foi incluída na Classificação Internacional de Doenças - CID-10 (OMS, 1997).

Atualmente a CID está em sua 11ª versão - CID 11, publicada em 2022. Considerando que está no período de transição da versão 10ª para a 11ª, no quadro 15 é apresentando a classificação da CID 10 e CID 11, com as alterações nos grupos de transtornos relativo ao autismo, conforme as descrições dos manuais de classificação da OMS:

Quadro 15: Classificação da CID 10 e CID 11

CID 10
F84.0 Autismo infantil

F84.1 Autismo atípico
F84.2 Síndrome de Rett
F84.3 Outro transtorno desintegrativo da infância
F84.4 Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados
F84.5 Síndrome de Asperger
F84.8 Outros transtornos globais do desenvolvimento
F84.9 Transtornos globais não especificados do desenvolvimento
CID 11
6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada
6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada
6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional
6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional
6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado
6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022

É importante entender a complexidade do autismo na história, e saber que na própria literatura médica existem muitas mudanças de acordo com as novas pesquisas e interpretações para modelos mais adequados de intervenção e tratamento. Nota-se, entretanto, que no campo das TRS, essas interpretações, no senso comum, transformam as vidas de muitas famílias das pessoas com autismo. Dito isto, problematizamos enfaticamente as pesquisas que apresentaram o autismo de maneira estereotipada, prejudicando as pessoas com autismo, as suas famílias,

e deixando marcas na sociedade que estão presentes nos dias de hoje. O que será possível observar no resultado dessa pesquisa.

Um desses trabalhos infelizes, trata-se do autor Bruno Bettelheim, quando em 1967 publicou *A Fortaleza Vazia*, popularizando a noção de mãe-geladeira, deixando marcas em muitas famílias, com visão torpe e estereotipada. Segundo Stelzer (2010) e Grandin (2006), Bettelheim, foi diretor da Clínica Ortogênica da Universidade de Chicago, e se ancorou em outra pesquisa de Kanner, de 1949, que havia invertido a ideia de causa e efeito do transtorno, mudando a atenção do biológico para o psicológico, onde afirma que os pais das crianças com autismo eram “pouco calorosos”. Assim, os pais, e principalmente as mães, dessas crianças, eram as responsáveis pelo autismo dos filhos. Desse modo, Stelzer menciona:

Na apresentação do caso de Laurie, Bettelheim elabora a sua teoria sobre as origens do autismo, defendendo que "minha crença de que o fator precipitante do autismo infantil é a vontade dos pais de que a criança não deveria existir". O autismo seria um incessante feedback entre o isolamento da criança e a resposta inadequada dos pais. (STELZER, 2010, p. 16)

Os resultados dessas interpretações enviesadas são imensuráveis para as famílias das pessoas com autismo. Para as TRS as transformações das ideias e das pessoas em seu cotidiano tendem a se estabelecer ou a se transformar de acordo com a familiaridade e de como são tratadas essas representações sociais no senso comum, e dependendo das ancoragens materializadas nesse cotidiano. Nesse caso, os pais perceberam que a ciência havia se equivocado, a partir do ano de 1964, quando dos estudos neurológicos de Bernard Rimland¹², se iniciam os movimentos dos “pais do autismo”, afastando a fundamentação da relação afetiva de que a mãe seria a causadora do autismo em seu filho. (DONVAN e ZUCKER, 2017)

Vistos assim, tais conceitos terminam por construir alguns preconceitos difíceis de serem desconstruídos e adquirem feições universalizantes que pouco ajudam a entender as crianças com grandes sofrimentos e dificuldades afetivas em suas singularidades. Nesse modo de pensar é também impossível questionar o conceito de autismo, pois ele jamais seria tomado como uma invenção, mas como uma descoberta científica, passível de comprovação, palpável, que existe independente dos sistemas de

¹² Psicólogo norte americano - 1928-2006 -, que após descobrir que seu filho tinha autismo, ele e sua esposa se dedicaram a estudar e pesquisar nessa área. Rimland, após 5 anos de pesquisa, escreveu o livro “Infantile Autism” (Autismo infantil), onde problematizou as visões psicanalíticas sobre o autismo.

crenças e da cultura, enfim, desprendido do seu contexto. (CAVALCANTI e ROCHA, 2007, p. 96).

Com o crescimento dos movimentos sociais dos “pais do autismo”, devido aos questionamentos das visões psicanalíticas, os estudos sobre o autismo vêm cada vez mais se desenvolvendo e possibilitando novos caminhos para atender essa demanda, que segundo estudos do DSM V, chega a atingir 1% da população mundial, com transtorno do espectro autista, Cunha (2019). E a cada nova pesquisa, tem-se verificado o aumento do índice de prevalência de casos, apontando uma incidência maior em meninos do que em meninas, sendo a cada 5 pessoas com TEA, 4 são do sexo masculino. (LACERDA, 2017. p.20).

No estudo da história do autismo se percebe muitas mudanças tanto nos aspectos científicos quanto das interpretações do senso comum, em face das pesquisas e do conhecimento de novas análises nos diversos campos do conhecimento. É possível perceber que com o crescimento dos debates sobre o autismo e a procura e inquietação dos pais, e principalmente das mães de filhos com autismo, esse movimento pela causa autista, e discussões sobre a inclusão de alunos com autismo nas escolas, sejam uma luta mais ampliada, ganhando visibilidade nas redes sociais, em sites, facebook, instagram, entre outros, sobre a temática, a exemplo desse movimento foi a criação da Lei Berenice Piana 12.764/12. E nesse movimento muitos artistas encampam a luta pela causa autista, reforçando a demanda da inclusão nas escolas e nos diversos ambientes (BORGES; NOGUEIRA, 2018).

Segundo Moscovici (2003), no universo reificado encontra-se a forma lógica do pensamento científico. Nesse sentido, constata-se na literatura clínica/ médica sobre o autismo que as pesquisas desenvolvidas pela psiquiatria, pela psicanálise etc, é predominantemente envolvida com as questões do tratamento de uma patologia. A exemplo dos trabalhos de Kanner, Asperger, Lorna Wing, presentes nas pesquisas do século XX, que se reverberam até os dias atuais.

Com as pesquisas e influências de Wing e Frith, a “Síndrome de Asperger”, em 1992, foi incluída pela Organização Mundial da Saúde (OMS) na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e, em 1994, a Associação Americana de Psiquiatria a acrescentou ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV).

Em 2014, Lorna Wing, afirmou que "Eu gostaria de não ter feito isso. Queria jogar todos os rótulos fora incluindo a síndrome de Asperger, e me mover na direção de uma abordagem dimensional. Os rótulos nada significam, porque existe uma variedade tão ampla de perfis." (FEINSTEIN apud SHEFFER, 2019, p. 230).

Do mesmo modo, outra pesquisadora, Uta Frith, psicóloga alemã, usara o termo "psicopatia" também suavizadamente, pois a tradução da obra de Asperger, por esta autora, não incluía o prefácio da tese, onde poderia ser percebido a "estrutura intelectual do Terceiro Reich." (SHEFFER, 2019, p. 229).

Mesmo com o reconhecimento de Wing, e da Associação Americana de Psiquiatria, do que representou o nome de Asperger, o termo "síndrome de Asperger" ficou como parte das vidas de muitas pessoas. Para Sheffer (2019) "a definição original de psicopatia autista de Asperger não pode ser removida de seu contexto histórico. Ela foi produto de sua era, forjada em uma série de reviravoltas políticas e intelectuais" (SHEFFER, 2019, p. 230).

Segundo Mello et al. (2013), em 1961, Helen Allison, no Reino Unido, em entrevista ao programa "Women's Hour" da BBC de Londres, falou sobre Joe, seu filho com autismo. Com a repercussão dessa entrevista, em 1962, Michael Baron que tinha um filho autista, ajudou a fundar a primeira associação do mundo, a National Autistic Society - NAS -, no Reino Unido. Iniciava ali, um amplo movimento de pais e amigos de autistas. E em 1963 a NAS criou o símbolo do quebra-cabeças como símbolo do autismo.

De acordo com Mello et al (2013), em 1983 foi fundada a associação de amigos do autista - AMA -, foi a primeira associação fundada no Brasil para ajudar as pessoas com autismo. Segundo as autoras, desde 1983 a AMA vem firmando acordos e parcerias com diversas entidades e instituições, como CNPQ, FAPESP, com os governos do Estado de São Paulo, e com muitos artistas que ajudam a reforçar e a crescer o movimento pela assistência, proteção e educação das pessoas com autismo, fortalecendo a AMA, em São Paulo, e expandindo para outros Estados do Brasil, em outras associações com essa perspectiva, a exemplo da ABRA, A&R e AMA-MG.

Assim como no Brasil, no Pará, percebe-se que as associações de pais e amigos fazem crescer o movimento em defesa de direitos das pessoas com autismo.

A seguir o quadro 16 alguns dos grupos de associações de movimentos para o autismo no Pará:

Quadro 16: Movimentos sociais das famílias com autismo

Belém
MOAB Movimento Orgulho Autistas Brasil
AMAAP- Associação de Mães e amigos dos autistas do Pará
AMORA - Atenção Multidisciplinar, Orientação e Respeito a pessoa com autismo
Demais Municípios do Estado do Pará
MMG Movimento Mães Guerreiras do Pará. Abaetetuba
GAOPA - Associação de Apoio e Orientação aos Pais de Autista- Barcarena
APAAMCR - Associação de Pais e Amigos de Autistas do Município de Castanhal e Região
Apan - Associação de Pais e Amigos de autistas de Ananindeua
MIM - Movimento pela Inclusão no Marajó - Marajó

Fonte: elaborado pela autora, 2022

É importante ressaltar que outros pesquisadores, como psicólogos, educadores/professores, as próprias famílias de pessoas com autismo, a exemplo de Berenice Piana, conheçam sobre esse assunto, e encampem a luta das pessoas com deficiências pelos direitos à saúde, educação, ao trabalho, em condições de igualdade para todos.

Diariamente somos confrontados por muitas informações e, por nos afetarem de alguma forma, somos provocados a nos manifestar sobre elas, surgindo a necessidade de transformar o desconhecido em conhecido, o não-familiar em familiar, aproximando essas informações daquilo que já conhecemos. Ao buscar explicações, realizar julgamentos e tomar posicionamentos, novas representações são criadas por meio dessas comunicações e interações sociais no universo consensual. As representações sociais deixam de ser simples opiniões e se transformam em teorias do senso comum, ajudam nas construções e facilitam a comunicação, o sentimento de pertença do indivíduo ao grupo social e nas orientações de condutas (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Nesse sentido, Alves - Mazzotti (2008, p. 20) diz:

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais.

Entretanto, a luta pela inclusão é diária, principalmente nas escolas públicas, quando discutiremos sobre a análises dos resultados das pesquisas realizadas numa escola pública de Belém do Pará, sobre a alfabetização do aluno com autismo, e as representações sociais de professores sobre esse aluno. Antes, falaremos sobre o autismo e suas características.

3.3.1 Autismo e suas características

De acordo com o quinto Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais - DSM V (APA, 2014), o autismo é considerado, atualmente, um transtorno do neurodesenvolvimento que leva a um déficit, em maior ou menor grau, em pelo menos uma das seguintes áreas: comunicação, interação social e comportamentos de interesses restritos, repetitivos e fixos.

Os primeiros sintomas podem ser percebidos no primeiro ano de vida do indivíduo, o mais comum é acontecer uma alteração no desenvolvimento após os 6 meses de idade, durante o qual pode haver perda de habilidades já adquiridas no campo da comunicação social, afetiva e da linguagem.

Nesse contexto, Stilpen (2017), destaca os aspectos sinalizadores dos quadros de TEA nos primeiros meses de vida da criança que muitas vezes estão associados a distúrbios de modulação sensorial, os quais são reações fisiológicas e comportamentais desorganizadas para determinados estímulos sensoriais, apresentando uma perturbação da modulação sensorial de maneira aumentada ou diminuída ao nível de excitabilidade recebida.

No que se refere à interação social, a pessoa com TEA apresenta pouca resposta ao lidar com o outro, pois demonstra, geralmente, dificuldade na reciprocidade e no entendimento das regras sociais. A pessoa com TEA tende a se isolar, fugir ou recusar o contato visual e tem limitações nas expressões faciais, apresenta dificuldade de se envolver em tarefas coletivas (ALMEIDA et al, 2018).

Nas interações sociais infantis percebe-se que não há a procura do contato com o outro, não há intenção de chamar atenção e o olhar parece vazio, distante e alheio. A pessoa que apresenta o TEA também pode demonstrar angústia e agressividade nas mudanças de rotina, quando é frustrada ou quando há insistência de contato por outra pessoa. Quando a pessoa com TEA entra na fase adulta, o isolamento social pode melhorar, mas o prejuízo na habilidade social e a dificuldade em fazer amigos, geralmente continuam (ALMEIDA et al, 2018).

O processo de comunicação pode apresentar comprometimento variados, que vão desde a ausência de comunicação verbal até dificuldade na expressão facial e na comunicação gestual (mandar beijo, apontar, acenar com a cabeça, sorrir, etc). Na maioria dos casos a linguagem expressiva apresenta maior comprometimento do que a linguagem receptiva (ALMEIDA et al, 2018).

No que se refere às questões comportamentais a pessoa com TEA pode apresentar hiperatividade, desatenção, impulsividade, agressividade, comportamentos autodestrutivos e acessos de raiva. É possível haver ainda alterações na alimentação, no sono, de humor e de afeto. É provável também a ausência de medo em situações de perigo e temor excessivo em resposta a objetos inofensivos, além da autolesão (ALMEIDA et al, 2018).

Os comportamentos repetitivos e estereotipados também são característicos da pessoa com TEA, assim como, resistir a mudanças, insistir em determinadas rotinas, apego a objetos e fascínio com o movimento de peças, interesse por objetos bizarros, que são utilizados fora da sua função social, além de gosto alimentar exclusivo e inusitado e a possibilidade de ser atraído por uma cor exclusiva. A esse respeito, Almeida et al (2018, p.73) diz:

O padrão de comportamento, de interesses ou de atividades restritos e repetitivos pode ocorrer de várias formas:

- Discurso repetitivo comum ou a repetição de perguntas feitas ao indivíduo (ecolalia) – pode ser imediata ou após a criança ter ouvido uma frase de televisão ou ter memorizado alguma conversa.

- Movimentos estereotipados, que ocorrem sempre que a criança está empolgada ou chateada, como sacudir as mãos, bater palmas, correr sem um objetivo, balançar o tronco, pedalar, ranger os dentes, andar na ponta dos pés, assumir posturas desconfortáveis e estranhas ou repetir ações como abrir e fechar a porta ou acender e apagar a luz etc.
- Reação exagerada ou diminuída a dor ou temperatura.
- Interesse intenso por alguns estímulos ao redor, como luzes, padrões e movimentos.
- Rigidez extrema ou rituais relacionados com cheiros, texturas e aparência da comida são comuns e podem causar restrição alimentar excessiva.

O diagnóstico do autismo é clínico e devido à grande complexidade que envolve identificar as suas características e fechar um laudo, há necessidade de relacionar o conhecimento de diversas áreas, tanto dos profissionais da saúde, como: médicos, psicólogos, terapeutas, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, entre outros, quanto os que envolvem a família, os professores e a escola.

Entretanto, ressalta-se que a pessoa com autismo tende a ser bastante diferente uma das outras, uma vez que tais características não se apresentam de uma mesma forma, ainda que semelhantes, por isso a complexidade para se identificar a pessoa com autismo, e criar metodologias para atender as demandas que surgem em cada pessoa com o espectro.

Os estudos mais recentes apontam que aproximadamente 1% da população mundial possui autismo, e que a incidência maior está no sexo masculino, e dada a importância e necessidade em se estudar o assunto, trazendo para o contexto educacional e da alfabetização, rompendo com os preconceitos existentes no autismo, que fazem com que muitos educadores sintam-se inquietos e incomodados, tanto no momento de educar quanto de falar sobre o assunto, aliado a falta de formação e desconhecimento, sobre as legislações que regem, nos direitos e garantias da pessoa com autismo.

Em face de sua complexidade, e de muitas informações estereotipadas sobre a temática, uma vez que muitas pessoas recorrem ao senso comum e à internet se utilizando de pesquisas com pouco fundamento para entender este assunto, a criação de instrumentos para melhor atendimento da população com autismo deve fazer parte das políticas públicas como garantido na Lei nº 12.764/2012.

3.3.2 Autismo e suas Terminologias

Nessa pesquisa, ao longo de sua construção, usa-se diferentes terminologias ao nos referirmos ao autismo e às pessoas identificadas como autistas, ora usando a da pessoa em primeiro lugar (na qual a pessoa aparece antes da condição, (ex: pessoa com autismo, aluno com autismo), ora usando como o descritor principal autismo/autista como a primeira identidade (ex: pessoa autista, aluno autista).

As terminologias, a serem adotadas para nos referirmos às pessoas que fazem parte dos grupos da Educação Especial, carregam conceitos importantes. O contexto histórico está diretamente relacionado com essas variações e onde são usados dizem muito a respeito. “o objetivo não era transformar o vocabulário por questões estéticas, mas politizá-lo retirando expressões que não estiverem de acordo com a guinada teórica proposta pelo modelo social.” (DINIZ, 2007 p.22). No ambiente escolar, muitas vezes, os questionamentos que os profissionais realizam sobre as mudanças dessas terminologias não são fundadas na consciência do que isso representa, na mudança de paradigma, mas apenas na mudança de nomenclatura, como uma atualização do termo.

Nesse sentido, as alterações que as terminologias sofrem muitas vezes estão relacionadas com mudanças de paradigmas, e as reflexões, os debates e as pesquisas são muito importantes para que essas conceituações sejam repensadas. Muitos termos que já foram utilizados para referenciar a pessoa com deficiência apresentavam conotações preconceituosas, ofensivas e pejorativas. Mas é importante levar em consideração o que Sassaki (2005, p.01) ressalta:

jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, [...]. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade.

Nesse sentido, repensar os termos que designam as pessoas, permite que essas colocações fiquem mais alinhadas com os avanços que cada época conquista, hoje em dia a terminologia que é amplamente aceita e adequada refere-se a “pessoa com deficiência”, que em 2015 foi oficializada na Lei Brasileira de Inclusão – LBI que em seu Art. 2º diz:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015.)

Assim sendo, essa terminologia permite que a deficiência seja pensada como uma questão social e não da pessoa, ou seja, diz que é a sociedade que tem uma necessidade de adaptações nos espaços para que eles sejam de acesso a todos. Essa mudança de paradigma é um importante avanço nas garantias de direitos das pessoas com deficiência. A LBI é um grande marco que consolida várias leis.

Nesse sentido, a conceitualização de autismo envolve muita discussão, não há uma maneira correta de se referir, muitas vezes é uma questão de preferência pessoal que envolve, inclusive daqueles com a condição. É possível perceber que houve uma mudança com o passar do tempo e o autismo passou a ser parte integrante da identidade, gerando termos como: “no espectro autista”, “autista”, “pessoa autista”, “pessoa com autismo”, entre outros.

O modo como se refere a pessoa com autismo ainda gera muitas controvérsias, vai além de um significado, envolve sentimentos e a forma que a pessoa é percebida. Cada família que convive com o autismo constrói seu próprio pensamento sobre o tema, há as que são indiferentes, não se importam com a terminologia, assim como há aquelas que preferem o termo pessoa com autismo (com o mesmo sentido expresso na LBI para as pessoas com deficiência. Ressalta que a pessoa está além da condição) ou pessoa autista.

A Lei 12.764/2012 – Berenice Piana, utiliza a expressão pessoa com transtorno do espectro autista, e diz que é muito mais abrangente do que utilizar somente o termo autismo.

Até o momento da produção dessa dissertação, as questões terminológicas ainda não foram resolvidas.

Na área da educação há um Projeto de Lei nº 226/2022, do Poder Executivo, aguardando o parecer do relator na comissão de educação. A proposta dessa lei é substituir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a expressão Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD por Transtorno do Espectro Autista – TEA, adequando a terminologia referente a pessoa com TEA e tornando compatível com os demais marcos legais vigentes (Lei Berenice Piana, LBI) e

referenciais clínicos utilizados no Brasil, como o Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais - DSM, da Associação Americana de Psiquiatria – APA e a Classificação Internacional de Doenças – CID, da Organização Mundial de Saúde – OMS.

3.3.3 Autismo e os Marcos legais

O direito à Inclusão das pessoas com autismo, e de outras deficiências, é permeado pelo histórico de lutas significativas de movimentos sociais e de famílias, conforme já apontamos na fundamentação de outras subseções desta dissertação. Elas são força motriz na construção de políticas públicas que garantam ações afirmativas, normativas e instrumentalizações em favor de avanços da igualdade, equidade e de justiça para esses sujeitos.

Neste sentido, esta subseção objetiva compilar as principais normas sobre o direito de inclusão das pessoas com autismo, tanto em âmbito internacional e nacional quanto em estadual, tomando como referência o Estado do Pará. Tais normativas foram organizadas pela relevância de seus conteúdos e dispostas em ordem cronológica.

Nessa perspectiva, o ano de 2005, tem como marco o “dia do orgulho autista”, em 18 de junho é comemorado. Essa data foi celebrada pela organização americana, *Aspies for Freedom*. E no Brasil, mais especificamente em Brasília, um grupo de pais, mães, familiares e amigos de pessoas com autismo, aderiu ao movimento, por isso a data tem se tornado mais popular no país a cada ano que passa.

Em 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU), demarcou o dia 2 de abril, como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. Fato importante e representativo para a luta das famílias, que no Brasil, o caso de Berenice Piana em 2012 viria a ser sancionada a Lei nº 12.764/2012.

Em 2012, a Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Em 2013, uma Nota Técnica NT 24, fazia a Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, garantindo a vaga e matrícula, sem cobrança de taxas extras nas escolas particulares, para alunos com TEA.

Em 2014 o Decreto 8.368/204, veio regulamentar a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

No ano de 2015, a Lei nº 13.146/2015 Institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência, denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa Lei veio contribuir para uma mudança de paradigma, no que tange a pessoa com deficiência, uma vez que a deficiência não estaria na pessoa, e sim no meio, nas estruturas. Assim, a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um.

Portanto, a partir da LBI a deficiência deixa de ter um caráter apenas clínico, passa ter uma avaliação biopsicossocial, a característica deixa de ser individual, apenas da pessoa com deficiência, e passa a ser da pessoa em conjunto com uma ou mais barreiras que essa pessoa encontre na sociedade, impedindo que ela exerça a sua vida plena e efetiva em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Sendo assim, diante dessa lei temos uma excelente oportunidade de mudarmos o olhar e contribuir nas retiradas de barreiras possíveis para que a pessoa com deficiência consiga se desenvolver em sua plenitude.

Para complementar a LBI e a Lei de Cotas, em 2016, a Lei 13.409/2016, alterou a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Vale ressaltar que, os órgãos dos governos Federal, Estadual e Municipal, não possuíam estratégias e mecanismos de registros dos casos de autismo no Brasil, visto que o próprio censo do IBGE não registrava esses casos. Nesse sentido, em 2019, foi sancionada a Lei 13.861/2019, que obriga o IBGE a inserir perguntas sobre o autismo nas pesquisas, e entender qual é a prevalência do autismo no Brasil. Fato esse que deverá ser inserido no novo censo de 2022, pois o censo de 2020 foi suspenso devido a pandemia do COVID/19.

No ano de 2020, foi sancionada a Lei nº 13.977, (Lei Romeu Mion) que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Essa Lei é fruto de proposta de Lei (PL 2.573/2019) da Deputada Federal Rejane Dias, eleita pelo Estado do Piauí. Segundo a Lei, a CIPTEA terá validade de cinco

anos, fato que soa estranho, uma vez que o autismo não tem cura. Nessa lei, um dos vetos polêmicos do atual presidente do Brasil, foi relativo à obrigatoriedade da reserva, nos cinemas, de uma sessão mensal para pessoas com transtorno do espectro autista.

Em maio de 2020, a Lei nº 9.061/2020 instituiu a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (PEPTEA), no Estado do Pará. A Secretaria de Estado de Saúde Pública (SESPA), por meio da Coordenação Estadual de Políticas para o Autismo (CEPA) é responsável pelos direitos das pessoas com autismo, conforme publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) nº 34.227, de 22 de maio de 2020, descrito a seguir:

CAPÍTULO III

DOS DIREITOS DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Art. 3º São direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, entre outros:

- I - Vida digna, integridade física e moral, livre desenvolvimento da personalidade, segurança e lazer;
 - II - Proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
 - III - acesso a ações e serviços de saúde que garantam a atenção integral às necessidades de saúde, incluindo:
 - a) diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) atendimento multiprofissional;
 - c) informações que auxiliem no diagnóstico e tratamento;
 - d) assistência farmacêutica;
 - e) orientação nutricional adequada; e
 - f) orientação aos pais, familiares e outros responsáveis pelos cuidados da pessoa com Autismo.
 - IV - acesso aos seguintes direitos e garantias:
 - a) educação, inclusive ao ensino profissionalizante;
 - b) moradia, inclusive à residência protegida;
 - c) mercado de trabalho, garantido por políticas que incentivem o emprego de pessoas com Autismo, com campanhas de conscientização, orientação e reconhecimento às empresas que atuarem nesse sentido; e
 - d) previdência social e assistência social.
- (PARÁ, Lei nº 9.061/2020)

Nesse sentido, a sanção dessa lei possibilitou a criação, no Estado do Pará, do Núcleo de Atendimento Transtorno do Espectro Autista (NATEA), no Centro Integrado de Inclusão e Reabilitação (CIIR), em Belém, trabalha com Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e evidências científicas. No ambiente do CIIR é possível ter acesso a serviços multiprofissionais para o desenvolvimento de pessoas com autismo. O Natea do CIIR, possui Fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas

ocupacionais, musicoterapeutas, arte-terapeutas, pedagogos, entre outros profissionais.

No âmbito do Estado do Pará, percebe-se que se tem avançado nas políticas de proteção aos direitos das pessoas com TEA, a exemplo da Lei Estadual nº 9.214/21 que trata sobre o prazo de validade de laudo médico-pericial, e que atesta o Transtorno do Espectro Autista (TEA), para os fins que especifica, no âmbito do Estado do Pará. Conforme menciona que o laudo médico e/ou médico-pericial que ateste o Transtorno do Espectro Autista (TEA), em seu Art. 1º, “para fins de obtenção de benefícios destinados às pessoas com deficiência previstos na legislação do Estado do Pará, terá validade por prazo indeterminado.” (PARÁ, Lei nº 9.061/2020)

No Pará, o polêmico veto do presidente na Lei 13.977, foi superado pois a Lei nº 9.535, de 27 de abril de 2022 Institui a "Sessão Azul" de cinema, que consiste na reserva de sessões de cinema às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), representando significativo passo nas políticas públicas relativo às pessoas com autismo.

Ainda em 2020 foi publicado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que Institui a Política Nacional de Educação Especial. Esse decreto polemiza o incentivo a separação das salas de aula e das escolas para crianças com deficiência, política essa que já havia sido superada com as políticas inclusivas que estabeleceram as matrículas, nas salas regulares, das pessoas com deficiência. Essa política retoma um paradigma já superado de segregação de estudantes com deficiências em classes e escolas especiais, discriminando os estudantes com deficiência. Pois, conforme a Constituição Federal de 1988 (artigos 1º, III, 3º, IV, 5º, caput, 205, 208, III), bem como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Artigos 3 e 24), que impõem um sistema educacional inclusivo para todos os níveis.

Outro documento oficial relativo ao autismo é o Decreto nº 11.063, de 04 de maio de 2022, dos critérios de avaliação de pessoas com deficiência ou pessoas com TEA, para concessão de isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI de automóveis. Esse Decreto com toda certeza se trata de movimento ao consumismo, na esteira do viés capitalista e neoliberal, disfarçado de política de incentivo social da pessoa com deficiência. Pois os verdadeiros incentivos sociais estão vinculados à educação inclusiva e à oportunidade ao emprego para as

peças com deficiência, proporcionando e garantindo a inserção e autonomia dessas pessoas nesses ambientes.

Ainda tramita o Projeto de Lei 226/22, para a substituição na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de adequar a terminologia de transtornos globais do desenvolvimento e transtorno do espectro autista. Nota-se que as políticas ainda estão desconectadas das reformulações de critérios internacionais atualizados das avaliações pela OMS, por meio da CID e do DSM, onde estão estabelecidos os estudos mais recentes e fundamentados dos critérios que se relacionam à proteção e garantias das pessoas com TEA, e das pessoas com deficiências.

Consideramos que a estrutura normativa no Brasil, onde nos deparamos com legislações nos âmbitos federais, estaduais e municipais, gera uma complexidade na compreensão e na efetivação dos temas que envolvem as causas da pessoa com deficiência, no caso do autismo resulta muitas vezes em dificuldades que mantêm um processo de exclusão que marca uma parcela significativa de autistas e em nossa sociedade, a exemplo disso temos as leis que vigoram no Estado do Pará e em âmbito nacional foram vetadas.

Sabemos que este é apenas um ponto inicial de organização dos marcos legais sobre o autismo, e que muitos outros documentos podem ser inseridos a esta indispensável discussão e extensão do tema das normativas de compreensão e efetivação dos direitos das pessoas com autismo.

3.3.4 Escolarização do estudante com TEA

A Educação Especial inclusiva, ao longo do tempo, de acordo com o contexto na qual estava inserida, passou por resignificação na sua prática e seus preceitos conceituais teóricos e políticos. Atualmente é uma modalidade de educação escolar que se insere na transversalidade dos diferentes níveis de escolaridades, que vão da Educação Infantil à Educação Superior, e na interatividade com outras modalidades (Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional). Seu conjunto de recursos educacionais é organizado para apoiar, suplementar e garantir a educação formal dos estudantes com deficiências.

A inclusão de estudantes com deficiência no espaço escolar, principalmente na rede regular de ensino, é configurada por uma trajetória histórica de lutas reivindicatórias a favor dos direitos de igualdade e de garantias de participação em todos os espaços comuns da sociedade, “sociedade essa que deve ser orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação das oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida”. (MEC/SEESP, 2001, p.14).

Nesse sentido, a educação passa a ter um papel preponderante no processo de reversão da condição “deficitária” dos sujeitos, na medida em que pode lhes oferecer caminhos para enfrentar as dificuldades e limitações individuais. O professor como mediador desse processo, desde que esteja preparado para isso, potencializa a aprendizagem e possibilita que a inclusão escolar dos alunos com TEA seja articulada às singularidades de cada sujeito (FERNANDES, 2011).

Portanto, o estudante com autismo é um sujeito construtor de conhecimento, sua inclusão no ambiente escolar deve ser uma ação conjunta de todos que estão presentes nesse espaço. Seu processo educativo e direitos de aprendizagem devem ser assegurados de forma inclusiva e humana, possibilitando e estimulando para que se torne autônomo, criativo e curioso.

Considerando que o ser humano vai acumulando experiências e criando seus saberes em conjunto com outras pessoas. As funções psíquicas (consciência, atenção, memória, afetividade, juízo de realidade, pensamento, linguagem, entre outros) precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas. Desse modo, a interação entre pares em sala de aula ou em outros espaços da escola é fundamental para o processo de formação humana, no caso de crianças com TEA não é diferente (MELLO, 2004).

A esse respeito, Rodrigues e Spencer (2015, p. 80) citam:

A criança autista exprime melhor a percepção visual do que a percepção auditiva durante as estimulações, responde positivamente quando estimulada em ambiente organizado, ou seja, o funcionamento comportamental adaptativo de autista é consideravelmente melhor em condições estruturadas. Potencializar a socialização do ser humano autista, desenvolvendo atividades psicopedagógicas de estimulação às capacidades cognitivas, psicomotoras, sensorial e afetiva realizada no espaço escolar e familiar, modificando o comportamento autístico para conduta mais autônoma, adaptada ao convívio na sociedade.

Pessoas com TEA podem apresentar dificuldades em relação à sensação tátil, devido às alterações neurológicas, a aproximação deve ocorrer gradualmente, mas isso não as coloca em uma condição de não aprendentes, elas aprendem. O grau de desenvolvimento está diretamente ligado às questões de estimulação, atendimento especializado e conhecimento de como lidar com as situações do cotidiano escolar. Esse direcionamento é essencial para o êxito nas práticas educativas e no processo de ensino-aprendizagem do aluno. (RODRIGUES; SPENCER, 2015)

Trabalhar de acordo com o que desperta interesse e atenção da criança com autismo é significativo ao seu desenvolvimento, desde que contemple suas dificuldades e a faça interagir e expandir os seus conhecimentos. Essa prática assume grande valor educativo na relação ensino-aprendizagem. (RODRIGUES; SPENCER, 2015)

Nesse sentido, essa prática exerce influência satisfatória na motivação das potencialidades intrínsecas da criança com autismo e atinge o nível real de desenvolvimento de suas habilidades e dificuldades. Para Rodrigues e Spencer (2015), é impulsionar e desenvolver trabalhos úteis para além das necessidades do cotidiano escolar, valorizando as experiências compartilhadas de contato social e da interação com o mundo externo.

Portanto, aulas com base nas dificuldades, potencialidades e interesse desses sujeitos, são caminhos que sempre terão bons resultados. A estimulação nessa perspectiva é um catalisador no processo de aprendizagem, e pode ser alargada por meio da relação com recursos didáticos (música, livros, filmes, desenhos, pinturas, entre outros), brincadeiras e trabalhos em grupos. Sendo assim:

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendiz, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como mediação pedagógica. Na pintura, no desenho, nas atividades com massa ou na música, os canais sensoriais são os melhores receptores da aprendizagem. (CUNHA, 2020, p. 26).

3.3.4 As contribuições da Neurociência para o processo de aprendizagem da pessoa com autismo

O cérebro é o órgão mais complexo que existe e por meio da neurociência já podemos ter acesso a muitos conhecimentos que nos permitem agir de forma mais assertiva no nosso dia a dia no que diz respeito à busca de um melhor equilíbrio físico e mental em nossa vida. Assim, trazer para a área da educação os conhecimentos de como o cérebro humano funciona, aprende e evolui é uma importante contribuição para entendermos o processo de ensinar e aprender que ocorre nos sujeitos.

A década de 1990 é conhecida como a “Década do Cérebro”¹³, marcada pelos estudos neurocientíficos, em que fornecem novos caminhos para o sujeito da aprendizagem. A Neurociência oportuniza novos caminhos operatórios da mente humana, no processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as bases neurocientíficas interconectam processos cognitivos, da linguagem e da aprendizagem, às estruturas biológicas do sujeito, promovendo o desenvolvimento neurocognitivo e sensorial na aquisição de saberes. (BOMBONATO, 2017).

A Neurociência traz para a área da Educação grandes contribuições, proporciona a compreensão de como a aprendizagem e o comportamento acontecem no cérebro. Ela trouxe à Pedagogia novas possibilidades para ensinar, estimulando o cérebro a uma aprendizagem criativa, de acordo com as diversas maneiras de aprender, (RELVAS, 2017). Segundo a autora:

As informações são desenvolvidas pelo Cérebro Cognitivo, Emocional, Motor, Afetivo e Social. Porém, novas tendências que apontam para esse século é o desenvolvimento do cérebro criativo, autor, inventivo, intuitivo, genial, que vivencie as incertezas, gerenciando frustrações cotidianas, sem perder a autoestima. Um cérebro autopoiético, autorregulador e reorganizado, adaptável. (RELVAS, 2017, p. 16.)

Relvas (2017), destaca que todo sujeito tem possibilidade de aprender, uns em grau maior, outros menor, dependendo das investigações que são feitas nas estruturas da aprendizagem e dos fatores, tais como: atenção, memória e compreensão. Esses fatores são usados para ler, ouvir, falar, aprender, planejar, raciocinar, resolver problemas e tomar decisões. Eles são acionados a partir das

¹³ O termo surgiu no congresso dos Estados Unidos de uma proposta para os anos de 1990 a 1999. Nesse período ocorreu um aumento de publicações e trabalhos científicos na interface da neurociência e educação. (CONSENZA e GUERRA, 2011).

emoções do sujeito frente a determinados estímulos e das influências ambientais, processadas de acordo com a maturação cerebral.

Segundo Relvas (2017, p.22), no contexto da escolarização de estudantes com deficiência, o educador deverá estar preparado para uma classe diversa, focando no desenvolvimento das aptidões e potencialidades desses estudantes. A família também precisa enfrentar os “momentos graves”, transformando-os em “momentos grávidos”, para viver e aprender todos os dias com eles.

No que tange ao estudante com autismo, “não existe um roteiro pronto e determinado”, trata-se de um “novo paradigma”, ressaltando que a presença desses estudantes nas escolas regulares, ocorre de forma ampla e “sem precedentes”, devido à grande diversidade ao número de aumento de alunos matriculados nas escolas, destacando que o desafio é grande. Para essa autora, o sucesso da aprendizagem, para essas crianças, na fala, escrita e leitura, depende do amadurecimento neurofisiológico das células, das estruturas emocionais e dos estímulos do ambiente social. (RELVAS, 2017, p.27)

Conforme a Constituição Brasileira de 1988, todas as crianças têm direito a educação de qualidade. Nesse sentido, Relvas (2017) destaca que a Neuroaprendizagem é um processo que inova a área da pedagogia e que ajuda a fundamentar a inclusão das crianças com deficiência no ensino regular. Nesse sentido, os conhecimentos, e, portanto, o processo de aprendizagem, são construídos na ação e interação, na mobilização de atividades mentais e na interação social. O educador deve pensar em todos os alunos, segundo suas diferenças individuais. A escola inclusiva precisa estar integrada à comunidade e em consenso com pais, professores e gestores.

Almeida (2017) traz um apontamento que remete a questão das Representações Sociais no que diz respeito à questão da exclusão do aluno com deficiência, que no passado quando esse aluno chegava na escola para ser matriculado logo se ouvia que: “ele não aprende”. Segundo o autor, essa frase foi muito usada no meio escolar. Entretanto, a Neurociência tem apresentado novos estudos e descobertas que rompe esse paradigma, principalmente os estudos relativos à plasticidade cerebral.

Segundo Almeida (2017), essa plasticidade cerebral é a capacidade do cérebro da pessoa se remodelar, a partir das experiências do sujeito e de fatores

relacionados com o meio ambiente. Para esse autor, qualquer indivíduo pode aprender, devendo-se usar a metodologia adequada, de acordo com a potencialidade do aluno, e as intervenções médicas funcionam como suporte à escolarização dos alunos.

A respeito das contribuições da neurociência para a educação das pessoas com deficiências:

Outro desafio que a educação apresenta às neurociências é a proposição de temas relevantes a serem estudados, como o funcionamento do sistema nervoso em aprendizes com cérebros diferentes, como autistas, crianças com deficiência mental, síndrome de Down, entre outros. [...] As neurociências têm aí uma contribuição fundamental que deve ser alimentada constantemente pelas observações e vivências dos educadores que trabalham com estudantes que aprendem de forma diferente. (COSENZA; GUERRA, 2011. p. 145).

Importa considerar que a neurociência não propôs uma nova pedagogia, tão pouco a solução dos problemas e dificuldades na aprendizagem, mas sim ajudar a fundamentar práticas, intervenções e estratégias de ensino por meio do conhecimento do funcionamento cerebral para melhores resultados, ricos em estímulos adequados, para potencializarmos o desenvolvimento cerebral característico de cada idade e de cada sujeito. A interface neurociência e educação fortaleceu o ensino inclusivo, proporcionando a eliminação de mitos de que o aluno não aprende, fortalecendo o movimento da educação inclusiva em meados do século XXI (COSENZA; GUERRA, 2011)

Segundo Delduque (2016), a interface da neurociência e a educação tem-se aproximado cada vez mais, desde a década de 1990. Quanto ao processo de alfabetização do aluno, essa interface possibilita novas estratégias de compreender os processos e fatores que estimulam a aprendizagem do estudante, pois se ensina sabendo como acontece e qual a importância da estimulação precoce no processo de facilitação da alfabetização desse sujeito.

Com os conhecimentos neurocientíficos, o professor tem a possibilidade de saber que a maturação cerebral ocorre a partir das experiências que estão e serão registradas no cérebro da criança. Para isso, é preciso a adoção da estimulação da linguagem, estimulação auditiva, por meio da consciência fonológica, nas rimas e aliterações, das brincadeiras, que favorecem a estimulação precoce da criança, na

sensação, percepção, elaboração e planejamento. Esses processos são responsáveis pelo desenvolvimento do cérebro, tanto do hemisfério direito, quanto do esquerdo, que proporcionam o desenvolvimento de habilidades para o processo de alfabetização do estudante. (DELDUQUE, 2016).

Nesse sentido, a percepção das habilidades do aluno, por meio da estimulação precoce, facilita no processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao aluno com deficiência, e de transtorno do espectro autista.

4 ALFABETIZAÇÃO: O DEBATE NO BRASIL

A respeito da alfabetização, a discussão maior que se faz presente é a questão do método. Autoras como Mortatti (2013) e Soares (2018) fazem o debate na história da alfabetização, quando das pesquisas e experiências dos métodos a partir do final do século XIX no Brasil, com a introdução, em 1880, do método João de Deus. Segundo essas autoras trata-se de um português, que publicou uma *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, nessa cartilha estavam as bases do método da palavração, partindo da leitura da palavra para depois analisar os valores fonéticos da palavra.

Segundo as autoras, citadas acima, a partir de 1890, surgem os defensores dos métodos sintéticos, de soletração, fônico e da silabação. Nesse sentido, se enfatizou o como ensinar, relacionando com o que ensinar. Nesse período, implantou-se em São Paulo a Escola Normal, e em 1896 o jardim da Infância nessa escola, reformulando e implantando o método analítico para o ensino da leitura. Segundo Mortatti (2013), no método analítico, o ensino da leitura consistia em entender o todo para depois entender as partes, denominado de palavração e sentencição.

Em meado dos anos de 1980, com a expansão da leitura e escrita na sociedade brasileira, os profissionais da educação discutiram sobre esse conceito, pois começaram a evidenciar que somente saber ler e escrever era insuficiente, era preciso também saber fazer o uso da escrita e da leitura nas demandas sociais em que estava presente a língua escrita, logo, o conceito de alfabetização necessitava ser ampliado. (SOARES, 2018).

Segundo Soares (2018), mesmo com as mudanças nas perspectivas e concepções, e o novo direcionamento a partir dos anos de 1980, com Emília Ferreiro e Teberosky, os índices de analfabetismo no Brasil se mantiveram altos. Acontece que os direcionamentos neoliberais seguidos pela educação brasileira impregnados nos sistemas de avaliações estadual, nacional e internacional, revelam que esses índices não são animadores, e que os baixos dados de alfabetização, antes identificados nas séries iniciais, estão presentes agora, no século XXI, em todo o ensino fundamental, e até no ensino médio. Assim menciona Soares (2018. p. 23-24):

Entretanto, nos anos iniciais do século XXI, apesar da hegemonia exercida pelo construtivismo nas duas décadas anteriores, o fracasso em alfabetização persiste, embora esse fracasso, agora, configure-se de forma diferente: enquanto, no período anterior, o fracasso, revelado por meio sobretudo de avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então geralmente chamada "classe de alfabetização", o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola - avaliações estaduais, nacionais e até internacionais -, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. Nesse contexto, torna-se significativo o fato de o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 2014, ter estabelecido, como uma de suas 20 metas, "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental".

Importa ressaltar que a ONU, por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) declarou que no ano de 2003 iniciaria a Década da alfabetização, com o slogan "Alfabetização para a Liberdade", iniciava um conjunto de metas e ações em que os países deveriam cumprir para melhoria e desenvolvimento da alfabetização no mundo. Conforme a seguir:

O analfabetismo está comprometendo o futuro do Brasil. Em realidade, nos vários Brasis persistem pessoas que não têm oportunidades adequadas para alfabetizar-se. Com o analfabetismo frequentemente enraizado nas circunstâncias da pobreza, em áreas rurais e urbanas, não se pode esperar que esse grupo de excluídos caminhe para a morte, a fim de que se reduza a sua presença nos indicadores estatísticos. A sua exclusão é um fato que não pode ser ignorado. Trata-se daquela privação terrível para a qual não se pode fechar os olhos. Por isso, o Brasil precisa engajar-se plenamente na Década da Alfabetização das Nações Unidas, que começa este ano e se estende até 2012. (BRASÍLIA, 2003. p. 7).

Alinhado a política da ONU, o Brasil, implementou iniciativas para melhorar seus índices de alfabetização, essas políticas públicas se materializam nas leis: 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana; a lei 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"; a Lei Berenice Piana 12.764/12 reconhece o autismo como uma deficiência, estendendo

aos autistas, todos os direitos previstos para pessoas com algum tipo de deficiência; entre outras. Essas leis refletem lutas sociais e a proposição em incluir no currículo das escolas a cultura e direitos que também refletem no sistema de ensino aproximando realidade da linguagem, da leitura e da escrita, e por conseguinte a aproximação do cotidiano para a alfabetização do aluno no seu contexto.

Segundo Mortatti (2013) a universalização da alfabetização fez supor que serviria para beneficiar o cidadão, e que se os índices de analfabetismo fossem diminuídos, também se reduziriam muitos problemas sociais e econômicos dos países mais pobres. Mera ilusão da expansão da doutrina neoliberal, que por meio da globalização escamoteou a face do capitalismo que desconsidera as especificidades reais, considerando apenas pesquisas de dados estatísticos que não revelam o estado atual da alfabetização no Brasil.

Mesmo com a implementação, no Brasil, do Plano Nacional de Educação, em 2014, com a meta de alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, tais metas ficaram distantes após o golpe de 2016, com o *impeachment* de Dilma Rousseff. A situação ficou mais obscura com o estabelecimento, no Brasil, de um governo antidemocrático e negacionista, que falseia os dados da realidade, que não se preocupa com a educação neste país. Isso faz com que a alfabetização fique cada vez mais distante da aprendizagem e fique no mero copismo e repetição do que é dado ou repassado, representando um retrocesso de décadas na educação brasileira, do que tange a leitura e escrita.

Entretanto, o uso da leitura e da escrita de acordo com as demandas sociais, envolve o letramento que tem um processo cognitivo e linguístico diferente da alfabetização – que tem como processo a representação de um sistema notacional que envolve a aprendizagem do sistema alfabético. (SOARES, 2018). Portanto, a alfabetização não é somente codificar e decodificar, mas aprender, e apropriar-se da leitura e da escrita, ocorrendo a aprendizagem efetiva na vida da criança.

Nesse sentido, ainda que exista distinção e especificidades tanto no objeto de conhecimento quanto na apropriação dos processos linguísticos e cognitivos, letramento e alfabetização são duas ações diferentes, mas dependentes uma da outra, na prática pedagógica, não podem ser desassociados, pois a totalidade da aprendizagem precisa ser garantida, evitando a distorção e a parcialidade na funcionalidade da língua escrita (SOARES, 2018).

Quando pensamos no método de alfabetização, uma das primeiras ideias que vem à mente é querer saber qual dos métodos é o melhor para alfabetizar e letrar uma criança. Nessa perspectiva, o que acaba se destacando é querer saber: como podemos ensinar melhor? Dessa forma, a pergunta era feita de maneira equivocada, pois acabava prevalecendo o como se ensina melhor e não era levado em consideração em como a criança aprende melhor (SOARES, 2018).

Ferreiro e Teberosky (1999), com a teoria da psicogênese da escrita, trouxeram para o Brasil contribuições importantes sobre o processo de aprendizagem da escrita. Essa teoria, que segue uma linha piagetiana, explica de onde surgem as formas de compreensão sobre a escrita que a criança demonstra ter elaborado em cada etapa do processo de alfabetização. Desse modo, no contexto da evolução da escrita nos deparamos com as seguintes etapas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. A passagem bem-sucedida por esses níveis fundamenta o desenvolvimento das funções mentais, propiciando melhor a aprendizagem da escrita e da leitura.

Quando pensamos na prática da alfabetização, o modelo que ainda predomina é o tradicional, aquele que considera a leitura e escrita como aquisição de técnicas necessárias para a introdução no universo escolar. Alfabetizar não é apenas se apropriar, de forma mecânica, de um código, exige a elaboração de hipóteses sobre a representação linguística. É preciso que aconteça concomitantemente com o processo de letramento, para que a compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e da aprendizagem seja alcançada. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; MORAIS, 2020; SOARES, 2018).

Com as contribuições da neurociência para a educação e a partir da perspectiva de se pensar como a criança aprende melhor, temos Soares (2018) apontando que a alfabetização deixa de ser uma questão de métodos e passa a ser uma questão de procedimentos. A autora cita:

Considerando a ambiguidade que tem contaminado a palavra método, quando se lhe acrescenta o complemento de alfabetização – frequentemente manuais didáticos, cartilhas, artefatos pedagógicos recebem inadequadamente a denominação de métodos de alfabetização -, convém desde já esclarecer que aqui se entende por método de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização (SOARES, 2018, p. 16).

Nesse sentido, para Soares (2018, p.16), o método de alfabetização é um “conjunto de procedimentos”, mas o que são esses procedimentos? É o caminho que o professor precisa tomar a partir daquilo que sabe que é importante para a criança aprender a ler e a escrever, levando em consideração a maneira como ela aprende e partindo da sua realidade de aprendizagem, realizando uma sondagem/avaliação diagnóstica.

Mudamos a concepção de como ensinamos para como a criança aprende, precisamos levar em consideração quais são as melhores estratégias pedagógicas para lidar com esses cérebros que estão aprendendo a ler e a escrever, que estão na escola. Portanto, além de saber dos métodos e quais as habilidades que a criança necessita desenvolver, para ser alfabetizada, o professor também precisa saber o que se espera nos currículos nacionais, estaduais, municipais e o da escola para esse aluno em processo de alfabetização. A partir disso ele vai formulando o seu conjunto de procedimentos. Logo, os procedimentos envolverão estratégias.

O fato de um dia ser usado uma estratégia com recurso de sílabas, por exemplo, não significa que esse professor usa somente o método silábico. Da mesma forma que se em um outro dia, a estratégia utilizada é usar o recurso de colocar em contraste os dois fonemas, por exemplo, farinha e varinha, isso não significa que o método fônico seja o único método trabalhado por esse professor. Assim, utilizar estratégias para desenvolver determinadas habilidades não significa que se é favorável ao método silábico, do método fônico ou do método analítico.

Desta forma, o melhor método de alfabetização é o professor saber o que terá no seu conjunto de procedimentos e como colocá-lo em prática contextualizada. Sabendo que essa prática pode partir de uma música, de uma frase, de um gênero textual, de um acontecimento, o professor deve saber selecionar para os seus alunos o conjunto de procedimentos mais adequado, e isso implica em que ele saiba o que é preciso fazer em suas práticas pedagógicas, pois não é mais uma cartilha que dita o que vai acontecer de segunda a sexta na aula/sala, mas sim os estudantes conjuntamente com esse professor, que vão trilhando esse caminho.

Nessa perspectiva, o que não poderá faltar na construção do conjunto de procedimentos para alfabetizar e letrar? A seguir, segue um esquema com base nas fundamentações de autores da neurociência e da alfabetização. Almeida (2017),

Cosenza e Guerra (2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2020), Relvas (2017) e Soares (2018):

- a) **Sistema de escrita alfabética** (o professor precisará saber o que é esse sistema e como ensiná-lo para os estudantes na perspectiva de como eles aprendem)
- b) **Como se aprende a escrever?** (o professor precisará conhecer quais são as etapas que os estudantes passam)
- c) **Consciência fonológica** (levar em consideração como o estudante aprende para escolher a didática)
- d) **Como se aprende a ler?** (levar em consideração as contribuições da neurociência para entender o que acontece no cérebro em relação decodificação leitora, e a partir disso planejar estratégias que alcance a aprendizagem do estudante)
- e) **Prática de leitura e escrita** (questionar que práticas de leitura e escrita estão sendo proporcionadas para esses estudantes? Como será esse ambiente alfabetizador? Que tipo de textos serão escolhidos?)
- f) **Respeito às diferenças de aprendizagem** (Não adianta saber todas as técnicas e estratégias possíveis de alfabetização, se o/a professor/a não sabe olhar, sondar, avaliar e diagnosticar quem é essa criança, quem é esse aluno que está na sala, pois é a partir desse conhecer que as intervenções serão mais adequadas para cada um deles)
- g) **Planejamento** (é necessário para se pensar e organizar como se dará esse conjunto de procedimentos para alfabetizar)

Conforme ressalta Soares (2018), um dos passos iniciais para uma boa trajetória escolar está na aquisição da leitura e da escrita, tornando a alfabetização como um requisito fundamental para que a criança seja bem-sucedida no processo de escolarização.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2020) e Soares (2018), para a criança aprender a ler e a escrever precisa ter a capacidade de manipular conscientemente os sons da fala, ter a habilidade metalinguística desenvolvida para que consiga segmentar e manipular suas unidades (palavra, sílaba, fonema), assim como a consciência fonológica (rimas, aliterações, sílabas e fonemas) e refletir sobre a língua e sua utilização.

A fala é desenvolvida em um processo espontâneo, falantes de um idioma compreendem a estrutura básica da sua língua e da sua comunidade, tornam-se falantes com autonomia, a questão da organização sintática da fala, ao ouvir naquela cultura que se expressa de uma determinada forma, o sujeito se apropria daquelas formas de falar, inclusive os sotaques. Não precisa de um ensino sistemático para isso. Ler e escrever não é algo natural e inerente da pessoa como é a oralidade. A primeira diferença a se pensar quando falamos do Sistema de Escrita Alfabética – SEA é que a oralidade é diferente da escrita (MORAIS, 2020; SOARES, 2018).

Nesse sentido, a linguagem oral é um processo natural das interações sociais, já a leitura e escrita necessitam de estratégias específicas e estruturadas para que se desenvolvam entre os indivíduos (SOARES, 2018). Essas estratégias precisam considerar a importância da tomada de consciência da palavra, o entendimento do sistema da escrita alfabética, as letras, os desenhos, as representações das palavras, entre outros. Tudo isso faz parte de uma conquista que desenvolve o sujeito dentro do seu processo de ler e escrever e da sua interação com o meio que o cerca.

Nesse sentido, podemos observar uma grande diferença entre oralidade e escrita, que o ato de ler e escrever não é algo natural, espontâneo. O processo histórico da escrita é uma invenção muito recente, a criança vai aprender a ler e a escrever quando tiver uma condição de aprendente do sistema de leitura e escrita. Diferentemente da fala, nós não precisamos ir para a escola para aprender a falar, a não ser as pessoas que apresentam alguma dificuldade no processo de aquisição da fala e precisa da ajuda de um fonoaudiólogo. Franco (2012, p.28), destaca que: “as características universais do processo têm alimentado a hipótese de que a linguagem verbal está geneticamente inscrita no cérebro humano, ou seja, de que ela é uma propriedade intrínseca da nossa espécie”.

Nessa perspectiva, a criança não vai espontaneamente começar a ler e a escrever naturalmente conforme vai se desenvolvendo ou somente vendo alguém ler e escrever. A aquisição da escrita não é natural, é um processo de aprendizagem de um sistema de escrita que é cultural e inventado.

Dessa forma, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita envolverá as questões:

Figura 7: Componentes importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita



Fonte: elaborado pela autora, adaptado do CANVA, 2022

a) **as questões culturais** – esse sistema de escrita que é inventado e que dependendo da localidade regional tais palavras ganham significados diferentes, ex: mexerica, tangerina, aipim, macaxeira... A cultura que a criança está inserida, seus conhecimentos, suas experiências com a prática de leitura e da escrita.

b) **Ensino** – as didáticas, as estratégias, o conjunto de procedimentos que alfabetiza no contexto de letramento

c) **Aspecto biológicas** – o desenvolvimento da criança, aquilo que compõe a forma como essa criança aprende, as possibilidades que ela tem para ler e escrever, as características individuais do cérebro desses estudantes

d) **Aprendizagem** – é o ensino pautado no conhecimento cultural da língua, os aspectos biológicos da criança envolvido

Nesse sentido, a história do processo de alfabetização no Brasil, conforme mencionam Mortatti (2013), Soares (2018) e outros, embora os métodos e procedimento, nas tentativas e justificativas tenham sido no sentido de melhorar o rendimento e índices da educação, isso não se verificou na prática, pois, uma vez que os processos implantados e implementados pela política neoliberal, com o discursos da universalização da alfabetização, esses índices não foram satisfatórios

para a sociedade brasileira, porque não aproximaram o ensino da leitura e escrita, bem como o letramento, às realidades do país.

5 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS SOBRE O AUTISMO, A ALFABETIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM AUTISMO E AS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção 5, apresento a análise dos dados obtidos durante a pesquisa, as Representações Sociais que as professoras possuem sobre o autismo, sobre os estudantes com autismo, sobre a alfabetização direcionada para eles, assim como, as implicações destas representações em suas práticas pedagógicas. Essas representações estão estruturadas em 03 eixos: (1) Representações Sociais de professoras sobre o autismo e o estudante com autismo; (2) Representações Sociais de professoras sobre a alfabetização do estudante com autismo e (3) Representações Sociais de professoras sobre as práticas pedagógicas.

No primeiro, apresento o foco da estratégia da segunda pergunta estruturante: **O que e como sabe?** A construção desse eixo se deu por meio da técnica do desenho e das entrevistas. Foi solicitado que as professoras utilizassem o desenho para representar as suas compreensões acerca do estudante com autismo. O direcionamento da atividade teve a seguinte proposição: a) que imagem vem em sua mente quando você pensa no estudante com autismo? Use o desenho para representar; b) Explique o significado do seu desenho.

O segundo e o terceiro tiveram os dados coletados, analisados, interpretados e organizados tendo por base a última pergunta estruturante: **sobre quem se sabe e com que efeito?**

Cada eixo que se segue traz as falas e discussões sobre as RS das professoras entrevistadas e os conceitos epistemológicos de sua categoria principal. Para facilitar um maior entendimento, ao final de cada eixo apresento o quadro das RS, ancoragens e objetivações expressas nos discursos de cada professora.

5.1 Representações Sociais de professoras sobre o autismo e estudante com autismo.

5.1.1 Representações sobre o autismo

O autismo é visto pelas professoras entrevistadas associado às crianças

com dificuldades de desenvolverem atividades sozinhas, de forma independente, precisando, portanto, de apoio de alguém.

Eu vejo que tem muitas dificuldades, tem crianças aqui que precisam de suporte de alguém. Os pais vão no Ministério Público porque não tem ninguém pra acompanhar seus filhos na escola. Eu vejo nesse lado (PAPOULA, JARDIM, 31.05.2022).

O autismo está relacionado às limitações cognitivas das crianças, que as impedem de socializarem e aprenderem os saberes escolares.

Acho que tem tantos estudos sobre o autismo. É porque as crianças que a professora Orquídea tem na sala sentem dificuldades (tece o comentário para justificar o porquê da professora Orquídea fazer essa referência sobre o autismo, uma referência de limitação) (PAPOULA, JARDIM, 31.05.2022).

Pra mim o autismo, ele é assim... a gente, às vezes, pouco reflete sobre isso. Eu vejo o autismo com limitações que a criança tem. São limitações que impedem eles de socializar, de aprender, no caso aquilo que a gente tá trabalhando em sala. Eu, vejo assim, uma criança com limitações que pouco interage (ORQUÍDEA, JARDIM, 31.05.2022).

A professora Margarida não sabe dizer o que é o autismo, mas o relaciona com uma grande dificuldade e destaca que há diferenças entre os autistas, nem todos são iguais.

Não sei nem te dizer o que eu penso do autismo. Eu acho que é uma grande dificuldade. eu acho que cada autista tem uma diferença (MARGARIDA, JARDIM, 31.05.2022).

Girassol representa o autismo como surpresa e surpreendente, porque alguns apresentam dificuldades, mas outros se aproximam dos denominados “normais”, considerando que alguns tem bom aproveitamento escolar e aprenderam a ler. Além da surpresa, destaca o autismo como comum.

O autismo pra mim, é uma surpresa por que pode colocar a criança numa condição de total dificuldade e também pode colocar numa condição muito próxima das outras ditas normais, né? Por exemplo: quando eu vi que meu aluno já sabia ler e ia pra sala normalmente e não tinha nenhuma questão com ele, o aproveitamento era muito bom. Já com outra criança era preciso ser medicada e assistida. Então, o autismo é um pouco surpreendente nesse aspecto, você pode ser menos e pode ser dentro do que a gente diz que é normal.

Então é uma surpresa e tá tão comum. O autismo tá muito comum. E qualquer criança pode apresentar os traços (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022).

A professora Rosa do Deserto representa o autismo como normalidade, ao comentar que tem criança com autismo que ninguém diz que ela é autista. Já as crianças que o autismo é percebido, ela associa a anormalidade. Essa ideia de normalidade/anormalidade se relaciona com as representações expressas na literatura clínica/médica, que associa aos primeiros casos de autismo nos estudos do psiquiatra Itard¹⁴, quando da descoberta de Victor de Aveyriong, representado por um menino selvagem de comportamento agressivo.

É possível, também, por meio da literatura popular, nos contos dos irmãos Grimm¹⁵, associar a fala da professora “[...] já aconteceu aqui de quebrar a mesa da secretaria, de bater em todo mundo [...] ele não está batendo porque quer, ele está batendo porque não sabe como lidar com isso”, com as representações que ao longo da história foram associadas ao autismo.

Outra observação a se fazer na fala da professora Rosa do Deserto, são os possíveis casos invisibilizados de autismo, quando ela relata que “*Tem criança que é autista que você vê passar e ninguém sabe e nem diz que ele é*”, mesmo com a expansão dos critérios de diagnósticos atuais expressos no DSM-V, o autismo se apresenta de forma diversa e muitos casos não são percebidos.

Tem criança que é autista que você vê passar e ninguém sabe e nem diz que ele é, mas tem outro que é autista que todo mundo sabe que é, até a pessoa da rua sabe que ele está ali na escola. Como já aconteceu, da pessoa saber que o aluno estava na escola. Realmente já aconteceu aqui de quebrar a mesa da secretaria, de bater em todo mundo... é isso! E a gente precisa entender que apanha também. Mas ele não está batendo porque quer, ele está batendo porque não sabe como lidar com isso (ROSA DO DESERTO, JARDIM, 27.05.2022).

Em outro momento, no decorrer da entrevista, a professora Rosa do Deserto, ao relatar como procedeu na orientação a uma mãe que suspeitava que a filha tinha autismo, representou o autismo não sendo um problema para ela, mas sim para a sociedade que não aceita essas pessoas.

¹⁴ Página 86, Representações Sociais e os apontamentos históricos sobre o autismo

¹⁵ Página 84, Representações Sociais e os apontamentos históricos sobre o autismo

Então essa criança, ela está também com essas características e com suspeita de ser autista. E a mãe depois veio aqui, até emocionada e tal. A gente já tranquiliza logo, porque isso não é um problema. O Problema é a sociedade que não aceita, né? Então a gente foi, inclusive a nossa professora de referência que é a coordenadora do DABEL, ela também estava aqui nesse momento, também já fez a intervenção, orientou e já marcamos a amnésia com ela e avaliação pra criança (ROSA DO DESERTO, JARDIM, 27.05.2022).

Quando a professora Rosa do Deserto foi perguntada sobre quantos estudantes com autismo tinham na escola, ela ficou pensativa e disse que não sabia informar esse número, só sabia dizer que os números estavam aumentando e que no total tinha 23 ou 24 crianças com deficiências, entre elas, a Síndrome de Dawn.

Pois é, então, o número vai sempre aumentando tanto que... eu não tenho assim de cabeça. No total temos vinte e três, vinte e quatro alunos, mas nem todos são TEA. Porque temos criança com Síndrome de Down e outras deficiências, então teria que conferir (ROSA DO DESERTO, JARDIM, 27.05.2022).

Foi possível perceber a inquietação que a pergunta provocou, assim, a professora resolveu pegar as/os documentações/registros dos alunos e conferir quais eram os estudantes com TEA, para conseguir dizer quantos autistas tinha na escola. Dessa forma, na escola são 14 estudantes com laudo de autismo, 6 em avaliação, por apresentarem suspeitas, e mais algumas crianças que serão encaminhadas para a SRM, pelas professoras da sala regular.

Sim, então assim, nós temos confirmados, que tem TEA, quatorze com laudo, mas tem outras crianças que foram encaminhadas e estão em avaliação, no processo de avaliação, mas com suspeita de TEA, também. Então dos quatorze, deixa eu ver para quanto vai o número, incluindo os que estão com suspeitas. Tem mais 6 com suspeita de TEA, mas não tem nada confirmado ainda, está sendo avaliado. Ainda vão ter mais outros, as professoras já sinalizaram que vão caminhar pra sala de recursos. São crianças com algumas características, que ainda não estão aí nesse quadro. Elas ainda vão preparar o relatório pra encaminhar. É um documento que vem da sala de aula pra sala de recursos (ROSA DO DESERTO, JARDIM, 27.05.2022)

No contexto escolar, é possível perceber o crescimento apontado pela professora Sheila Abud, na projeção adaptada para os casos de prevalência das pessoas com autismo no Brasil e para o Estado do Pará. Importa ressaltar que no Brasil, os estudos oficiais sobre a prevalência do TEA são inexistentes, o índice que nos baseamos para os aumentos nos casos de autismo, é o CDC nos Estados Unidos, que atualmente é 1 para cada 44, sendo 4 vezes mais frequente em pessoas do sexo masculino. Segundo a estimativa da OMS, o Brasil pode apresentar mais de 2 milhões de pessoas com TEA, aguarda-se o resultado do censo do IBGE de 2022.

A TRS proposta por Moscovici, permite considerar a perspectiva psicossocial no campo da educação. Tanto as contribuições da Sociologia quanto as da Psicologia são importantes para a apreensão dos fenômenos educacionais. Dessa forma, analisar as representações do professor, sob essa ótica, implica compreendê-lo como um sujeito que constrói significados, teoriza a realidade, contribui com sua experiência vivida e que não se limita a somente receber informações, como se fosse um sujeito isolado e sem contexto.

As Representações Sociais dão formas e produzem modelos de acordo com a realidade. Tem símbolos que passam a se vincular a acontecimentos ou elementos e representar esses. Assim, ao olhar para um desses símbolos o cérebro vai ser levado a pensar no correspondente daquele símbolo.

Dessa forma, é possível observar nas RS das professoras, sobre o autismo, que suas simbologias correspondem com percepções, conceitos e estereótipos criados sobre a criança autista. É possível perceber como essas características sobre o autismo, historicamente, nos afetam e por nós são transformadas.

Por meio da TRS podemos estimular um olhar crítico-reflexivo acerca das representações sociais de professores que constroem uma imagem estigmatizada e engessada do aluno com deficiência, que delimita e restringe esse educando à sua peculiaridade. Assim como, as implicações que essas representações trazem para a prática pedagógica e para o espaço escolar.

5.1.2 Imagens e representações sobre o estudante com autismo

O enfoque deste eixo é fomentar discussões sobre as Representações Sociais sobre o estudante autista. Problematizar como está organizada nas

percepções das professoras e no cenário da escola, o trabalho com discentes autista.

Inicialmente foram expressos por meio dos desenhos os posicionamentos das professoras Papoula, Orquídea, Margarida e Rosa do Deserto. A professora Girassol, devido à indisponibilidade de agenda, participou somente da entrevista, não participou da dinâmica do desenho.

É importante destacar que iniciamos pelos desenhos produzidos pelas professoras sobre como representam os estudantes com autismo nas séries iniciais da Educação Básica de uma escola pública municipal, que têm por nome fictício “Jardim”. Todos os nomes nesta dissertação são fictícios.

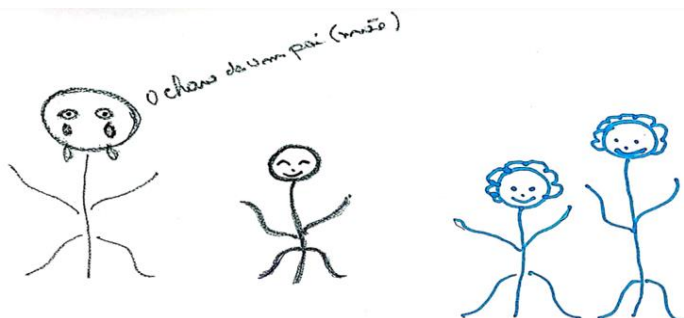
A pergunta orientadora feita às professoras foi: Que imagem vem em sua mente quando você pensa no estudante com autismo? Use o desenho para representar e depois explique o significado do seu desenho sobre o aluno com autismo

Para Moscovici (2004) e Jodelet (2001) a imagem permeia o pensamento e o imaginário do ser humano, forma as representações sociais, está sempre aliada a um determinado conceito sobre algo/alguém. Por isso, ao analisarmos a imagem que as professoras possuem sobre o estudante com autismo, estamos desvelando as representações que estão produzindo.

5.1.2.1 Professora Papoula

A professora Papoula demonstrou no desenho e na fala como representa o estudante com autismo:

Figura 8: Prof^a. Papoula



Fonte: 1: Prof^a. Papoula, 2022.

Eu vejo que tem muitas dificuldades, tem crianças aqui que precisam de suporte de alguém. Os pais vão no Ministério Público porque não tem ninguém pra acompanhar seus filhos na escola. Eu vejo nesse lado (PAPOULA, JARDIM, 31.05.2022).

A professora continua descrevendo a imagem que vem em sua mente:

Esse lado do desenho é um pai (mãe) chorando, angustiado porque não tem ninguém pra ficar do lado do seu filho, e que quer que ele seja acompanhado.

Aí quando ele chega aqui a barreira é essa, não tem ninguém pra ficar com filho, aí o pai não quer trazer porque tem medo que o filho fique aí sem ninguém e às vezes as crianças não tem noção de perigo, também a gente fica preocupado. Aí eu tenho conversado muito com eles e uma preocupação é essa.

Aí eles vão no Ministério Público atrás de apoio para os filhos, alguns conseguem. Tem o choro do pai (mãe) porque precisa desse apoio. E tem a gente de querer esse apoio, uma pessoa que fique com as crianças, tá muito difícil.

Quando tem apoio da estagiária é muito melhor. Então por isso que pra mim isso aqui é muito importante: o choro e o pai conseguir que venha alguém para apoiar seu filho.

Olha a diferença do lado do desenho, aqui ele já tá com uma pessoa do lado, mais feliz. Aí o pai quando sabe que ele tá assim, o pai fica mais feliz.

A nossa dificuldade é essa, quando não tem mesmo alguém pra ficar com essa criança (PAPOULA, JARDIM, 31.05.2022).

Observa-se que as pessoas no desenho da professora Papoula apresentam características de flores e estão divididas em dois cenários: no primeiro, os sentimentos são de tristeza e no segundo, de alegria. No lado direito, as flores são mórbidas, estão em tom preto e retratam o choro, a angústia e o sofrimento do/da pai/mãe, do estudante com autismo. Esse personagem aparece com lágrimas nos olhos porque na escola o/a filho/a não recebe o suporte que precisa para a sua aprendizagem. É interessante perceber que a face dessa representação não possui boca, o que caracteriza uma figura silenciada dentro desse espaço.

Ainda nesse cenário, aparece o estudante com autismo, também em tom preto, percebe-se que o olho dele está fechado e a boca tem traço de um leve sorriso, características de quem está a parte de um ambiente que representa choro e tristeza. Aqui o autismo é representado pelas características de isolamento e pertencimento ao seu mundo interno, sem a conexão com as descrições dos sentimentos que são expressos nesse lado do desenho.

A esse respeito, temos o cotidiano escolar marcado por conceitos e fundamentos sobre o autismo que se enraízam até os dias atuais, que foram descritos desde a década de 40, por Kanner (1943) e Asperger (1944), e que fazem parte das representações sociais da professora Papoula. Como bem lembra Moscovici (2003), o universo consensual aproxima conceitos e ideias do universo reificado nas suas RS, formam o modo particular de compreender a realidade e de se comunicar, constroem inúmeras variantes simbólicas e representativas.

No lado esquerdo do desenho, as duas imagens em tom azul e sorrindo, aparecem como flores vivas, são as representações da felicidade, tanto do profissional da educação como do responsável da criança com autismo. Por meio da figura do profissional ela remete a felicidade da família.

Outra observação importante está na fala que descreve o desenho, ela ressalta que a professora por ter vinte e poucos alunos não têm como dar atenção para o estudante com autismo. É possível perceber que a professora Papoula ao representar o sofrimento da família, nas entrelinhas, expressa a angústia e o sofrimento do contexto escolar, da professora que se sente abandonada nesse percurso de ter que dar conta dessa aprendizagem e que não consegue direcionar a atenção e o acompanhamento que essa criança necessita. Na figura da família ela também faz a representação do sofrimento da escola e das professoras que estão passando por essa dificuldade de falta de apoio.

Ao pedir para a docente desenhar sobre a imagem que vinha em sua mente quando pensava no estudante com autismo, ela expressou a sua preocupação sobre o fato de na escola não ter estagiário suficiente para ficarem junto a esses estudantes. Para ela, a falta de apoio, estagiário, é uma barreira para que eles recebam atenção no acompanhamento escolar e possam participar de todas as atividades desenvolvidas em classe e na escola. A professora Papoula remete que a falta de estagiário ocasiona o distanciamento dos professores das turmas regulares, em relação à aprendizagem desses alunos. Assim como, é o motivo para as lágrimas do pai:

*Aqui é o choro de um pai (mãe), o responsável que vai pro ministério público, mas que não consegue, mas que quer ver o seu filho bem na escola. Porque é o que eu escuto, tanto de manhã como à tarde. O pai chorando...é o que a gente vê.
Ele não quer só trazer o filho pra escola e ele ficar aí. Porque uma professora com vinte e pouco alunos, ela não tem como dar atenção só pra aquele. É isso!*

Então eu vejo esse lado da falta de apoio, não do apoio da pessoa que trabalha aqui, que é a Rosa do deserto, mas de um apoio de mandarem mesmo as pessoas pra ficarem com as crianças. Porque são muitas que precisam (PAPOULA, JARDIM, 31.05.2022).

Nessa citação e nas entrevistas realizadas com as docentes, constata-se que na prática esse trabalho de acompanhamento está sendo repassado para a responsabilidade do/a estagiário/a que chega na escola e que não tem ainda uma formação adequada para esse acompanhamento. Portanto, conforme o que preconiza a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei Berenice Piana, a escola deve ter o profissional de apoio, acompanhante especializado, ao estudante com autismo, inclusive com equipe multiprofissional e interdisciplinar para avaliação desse aluno.

Dessa forma, o acompanhante especializado pode ser entendido não apenas como um “apoio” ao estudante com dificuldades educacionais, mas uma educação que avança, com participação social e condições que favoreçam o acesso do estudante autista ao ensino regular. Além disso, está atuação amplia no meio educativo possibilidades, estratégias e caminhos de uma mediação a qual contempla o diálogo, a afetividade, e os recursos disponíveis de interação para melhor desempenho cognitivo, social e cultural desses sujeitos.

Nesse sentido, na fala da Papoula também é possível perceber a expressão “*um pai (mãe) que chora*”, que esse pai/mãe está lutando para garantir o mínimo de direitos aos seus filhos/as. Permanece até hoje, movimento que teria sido iniciado nos anos de 1964, por Bernard Rimland e sua esposa quando dos seus estudos neurobiológicos, tentando romper preconceitos e conseguir direitos, no movimento denominado de “pais do autismo”.

A respeito de conquistas advindas dos movimentos sociais cita-se, no Brasil a Lei Berenice Piana Nº 12.764/12, que nasceu de um movimento de famílias, e abrange os direitos essenciais dos autistas, onde destaca-se aqui, a necessidade do atendimento do professor especializado nesse acompanhamento escolar, que tem se materializado na forma de movimento de busca da família ao Ministério Público, conforme ressalta a Papoula: “... *Aí eles vão no Ministério Público atrás de apoio para os filhos, aí alguns conseguem*”, porém o que se verifica na prática, quando se consegue, é a disponibilização do estagiário/a para esse acompanhamento. Uma vez que estes estudantes são assessorados por meio de estagiários que estão desenvolvendo a função de professores auxiliares.

A partir das falas e do desenho, é possível identificar que a professora Papoula refere-se às crianças com autismo como as que têm dificuldades e limitações. Considerando o que a Lei nº 13.146/2015, LBI, de perspectiva de mudança de paradigma, da pessoa com deficiência, para as estruturas e o meio, uma vez que a deficiência não está na pessoa, o que se percebe ainda na prática, infelizmente, é a presença de uma perspectiva clínica/médica, onde a pessoa é deficiente

5.1.2.2 Professora Orquídea

Figura 9: Profª. Orquídea



Fonte: 2: Profª. Orquídea, 2022.

Quando eu penso no estudante com autismo é difícil, porque cada caso a gente se depara de uma forma. Porque olha, tem um aluno que ele consegue...Por exemplo, o José é totalmente diferente do Marlon. O Marlon era doce, mas ele não tinha iniciativa, mas o José já tinha. O Pedro já é outra realidade, ele não era isolado como o menino é.

Então, se eu for pensar no Francisco para desenhar, eu posso colocar ele com alguém do lado, porque ele precisa de uma pessoa pra estar com ele nesse processo de inclusão, pra ele interagir com o espaço e com a escola. Ele precisa de alguém que coloque ele nesse espaço.

Vou fazer o Francisco, vou fazer o cabelo dele todo enroladinho, o cabelinho dele é comprido.

Mas olha, ele fala direitinho, sabe? Ele faz, só que precisa ser direcionado. Ele chega e fica lá na mesa dele, aí ele se deita...aí eu

digo assim: bora Francisco! Aí ele diz que acordou muito cedo e que tá com sono.

Aí eu tenho que dizer pegue o seu caderno, aí ele vai e pega. Bora fazer... coloque a data...Aí ele preenche direitinho, sabe? Mas se não tiver uma pessoa do lado, ele não faz. Aí ele fica lá deitado, porque precisa que alguém coloque ele naquele foco, pra ele não se dispersar.

Então, eu acho que de alguma forma, ele sempre vai precisar de alguém.

Eu vejo o Francisco dessa forma. Então cada caso é um caso.

Eu acho assim, pra fazer atividade eles realmente precisam de alguém que dê um direcionamento, um foco, né?

Mas para interagir o Francisco já precisa de alguém que chame ele. Que diga bora ali, bora fazer isso, bora... Já os outros não, pra brincar, pra interagir eles interagem (ORQUÍDEA, JARDIM, 07.06.2022).

Identifica-se no desenho da professora Orquídea duas pessoas, uma com cabelo pintado em amarelo, que é o estudante autista do 1º ano do ensino fundamental, e ao lado dele, sorrindo, tem a figura de um profissional que exerce os primeiros cuidados com essa criança. Não se percebe outras crianças no trânsito e outras pessoas da escola nesse movimento.

É interessante perceber que a professora Orquídea colocou as duas pessoas, a criança autista e o estagiário, numa espécie de redoma. Eles estão protegidos sobre um arco. Acima desse arco há um semi arco com o nome escola.

Essa redoma pode se configurar como uma das representações da relação da professora com esse estudante autista, uma fronteira, é a criança autista como inacessível, distanciado. Isso foi se configurando na entrevista.

O autismo também é visto pela professora Orquídea como limitações que impedem de aprenderem e de se socializarem. Com Orquídea pode-se trazer representações alinhadas ao pensamento e as características do autismo iniciadas por Kanner (1943), Asperger (1944), reforçadas pelas teorias psicanalíticas dos anos de 1960/70, mencionadas por Cavalcanti e Rocha (2003), Wing (1981), e pelo manual de diagnóstico DSM V, onde trazem as características do autismo, conforme as posições da clínica médica.

Outrossim, Orquídea materializa seu pensamento na ideia de que essas limitações impedem a pessoa com transtorno do espectro autista de aprender. Cabe ressaltar que segundo Almeida (2017), esses apontamentos trazem questões das Representações Sociais da própria exclusão do aluno com deficiência, quando se ouvia: “ele não aprende”, frase muito usada nas escolas. Importa considerar que a

Neurociência trouxe estudos e descobertas rompendo esse paradigma, representado nos estudos da plasticidade cerebral.

Na entrevista, ao ser perguntada sobre o que era o autismo, a professora Orquídea sentiu muita dificuldade para expressar seus pensamentos, foram várias pausas, silêncio e reflexões internas. Foi possível perceber a exaustão mental que ela sentiu ao falar sobre as suas representações de autismo:

Pra mim o autismo, ele é assim... a gente, às vezes, pouco reflete sobre isso. Eu vejo o autismo com limitações que a criança tem. São limitações que impedem eles de socializar, de aprender, no caso aquilo que a gente tá trabalhando em sala. Eu, vejo assim, uma criança com limitações que pouco interage (ORQUÍDEA, JARDIM, 31.05.2022).

O José foi uma criança que me exigia muito na sala, devido esse comportamento dele, além dele tinha uma turma muito difícil de comportamento. Se eu for comparar ele (José) com o Francisco, é completamente diferente.

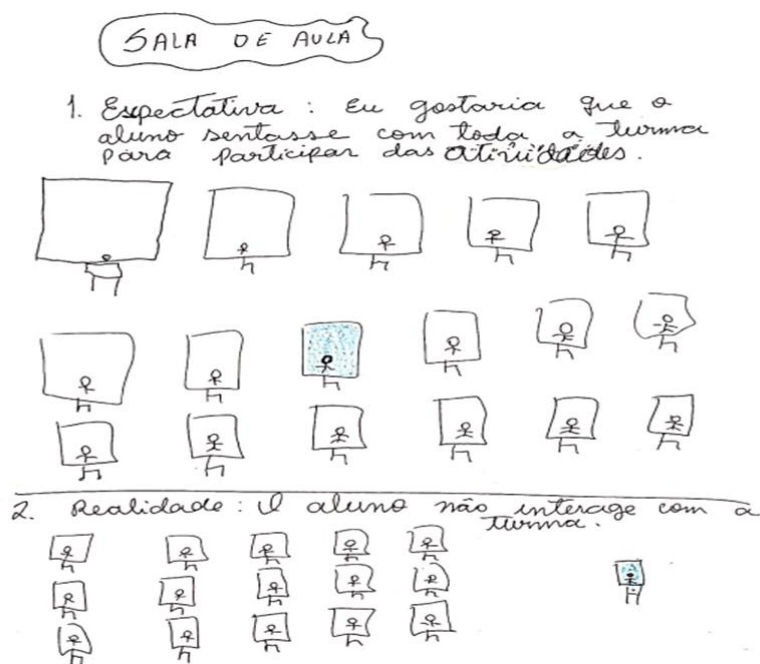
Aí tem o João era um pouco mais contido, não era como o José que falava alto na sala. O João já era, ele às vezes atrapalhava um pouco, tinha pouco foco, se distraía muito e falava muito na sala, então cada caso é um caso.

Aí por exemplo, a gente tá trabalhando com a escrita, a dificuldade que ele tem com a escrita...é alfabetização a gente trabalha isso. Então a mãe dele fez um cabeçalho grande para ele trabalhar..., mas não adianta se não tiver alguém do lado dele pra ele fazer, ele se distrai, na verdade os três se distraem (ORQUÍDEA, JARDIM, 31.05.2022)

A professora Orquídea representa a criança autista como uma criança com limitações, que pouco interage e que tem dificuldades em aprender, mantendo a lógica da visão médica, focada nas limitações e não nas potencialidades das crianças.

5.1.2.3 Professora Margarida

Figura 10: Profª. Margarida



Fonte: Profª. Margarida, 2022.

Eu coloquei assim: expectativa e realidade. No desenho da expectativa ele tá no meio da turma. Eu gostaria que o aluno se sentasse com toda a turma para participar da atividade. Mas a realidade é essa, ele não fica, não consegue ficar, não se senta de jeito nenhum, só fica sempre afastado das outras crianças.

Se tu fores em outras escolas, principalmente essa outra escola que eu estou de tarde, parece que o aluno autista ele não faz parte das salas e nem das professoras, nem de nada.

Lá a estagiária que toma conta, leva, chega a hora que quer, vai embora...Eu nem olho. Agora que aquela estagiária disse dá tchau pra professora, ela fez de longe porque já queria ir.

Ela não fica cinco minutos na sala. E aí não dão satisfação nenhuma. Eu tenho que dançar conforme a música. Se eu já cheguei lá e é assim...eu não vou dizer nada. Mas se eu tivesse lá desde o início, eu tinha dito que tem que se sentar aqui na sala, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo... Até os trabalhos é ela que ensina, a estagiária (MARGARIDA, JARDIM, 14.06.2022)

A professora Margarida também marca sua fala nas limitações desses estudantes, compreendendo as diferenças dos autistas. Segundo Relvas (2017)

“*não existe um roteiro pronto e determinado*”, há uma grande diversidade, isso é um grande desafio. Segundo a autora, o sucesso da aprendizagem, para essas crianças depende do amadurecimento neurofisiológico das células, das estruturas emocionais e do ambiente social.

A professora Margarida destacou existir muitos autistas hoje nas escolas e que as características do autismo são: fala insegura, marcada de pausas e gaguejamento. Porém, há diferenças entre os autistas. É possível verificar em Margarida a questão dos apontamentos do crescimento dos índices de casos de autismo, como vimos anteriormente, que as possíveis causas do aumento desses índices foram devidas às mudanças e aperfeiçoamentos dos critérios de avaliação das pessoas com autismo, mudanças essas que vem alterando os manuais de diagnósticos, como os DSM, que já está na sua quinta edição.

Eu fico admirada porque antigamente não era assim, mas agora é muito autista que tem!

Um dia desse eu estava conversando com uma professora, aí ela disse assim: - eu acho que sempre teve, mas agora que foi diagnosticado mesmo. Agora que mudou, deram um nome.

Eu disse que no meu tempo diziam logo que era DM, era deficiente mental que dizia. Só foi mudando os nomes, né? Depois, portador de deficiência.

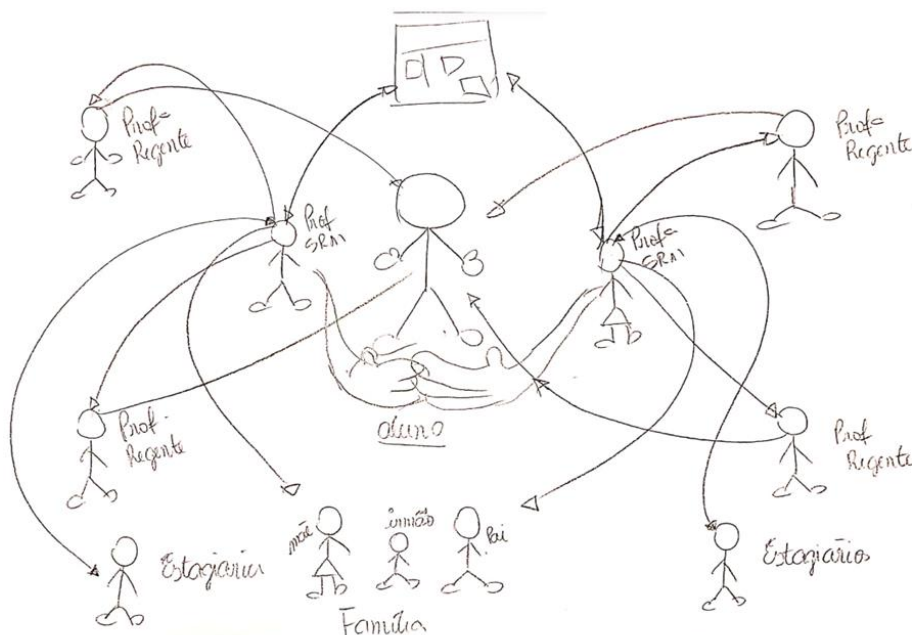
Agora, eu penso do autismo assim... eu estou agora até pela internet, mas só que eu não tenho muito tempo. Eu estou até lendo algumas coisas que eu não sabia.

Tem uma aluna lá que a gente tá desconfiando. Aí eu fui ler muitas coisas de autismo, o que é característico, por exemplo, é restrição alimentar. Eu fui vendo, perguntando do meu aluno, que ele tem muita, perguntando dessa outra aluna, aí eu já perguntei pra uma outra que tem. Eu tenho uma colega que tem um filho autista. Aí eu já fui ver que essa característica então é. Cada autista tem uma, tem uma diferença (MARGARIDA, JARDIM, 31.05.2022).

A professora Margarida destaca além da presença crescente dos autistas na escola, não ter informações sobre o autismo, mas que tem buscado leituras na internet, o que evidencia a falta de formação continuada para os docentes que trabalham na educação especial com crianças autista.

5.1.2.4 Professora Rosa do Deserto

Figura 11: Profª. Rosa do Deserto



Fonte: 3: Profª. Rosa do Deserto, 2022.

Aqui somos nós, eu e a outra professora da tarde, as profs. da SRM (sala de recursos multifuncionais) somos duas agora, graças a Deus. E aqui é nossa mão, sempre tentando apoiar, pra conduzir. Digamos que seja isso.

Aqui é apoiando diretamente o aluno e aqui é o assessoramento que a gente dá para os professores e eles tendo que repassar pro aluno e também dar esse apoio, aí está nossos pensamentos, repassando para o professor regente, e ele para o aluno.

Aí tem os estagiários que apoiamos, porque eles também acabam sendo envolvidos.

Aqui tá a família, nós apoiando o aluno e dando orientação às famílias, vou colocar um irmão, geralmente tem irmã, às vezes tem um pai presente também, que muitas vezes não tá.

Ai, Jesus! espero que não esteja confuso!

Aqui é o nosso contato com o CRIE, precisamos repassar pra eles as nossas situações e também eles têm que nos repassar. Na verdade, é isso e isso (apontando no desenho). E assim a gente se vê sendo múltipla. E tudo isso, essa troca aqui, esse apoio também de lá pra.

Tá entendendo? É toda essa trama aí.

Isso aqui é só um resumo.

(ROSA DO DESERTO, JARDIM, 14.06.2022).

A professora Rosa do Deserto, como professora do Atendimento Educacional Especializado, desenhou as diversas relações que estabelece nas atividades educacionais. Relações que perpassam pelos professores das salas comuns e das

salas de recursos multifuncionais, os alunos e suas famílias e estagiários, com a finalidade de assessorar e dar apoio pedagógico. Assim, no desenho o aluno é colocado no centro, sendo abraçado pela escola. A professora ainda se representa como múltipla, ou seja, que exerce uma diversidade e multiplicidade de funções.

Anjos et al (2015), em pesquisa realizada sobre o Atendimento Educacional Especializado em classes de recursos multifuncionais na cidade de Belém, estado do Pará, ressalta o problema de os professores exercerem diferentes funções e não se sentirem aptos a serem “professores multifuncionais”. Questionam o fato de serem polivalentes, trabalhando com diferentes deficiências, que nem sempre estão preparados pedagogicamente. Além disso, a multiplicidade de atividades: docência, apoio ao aluno e assessoramento pedagógico a outros docentes se configura em uma sobrecarga de trabalho.

No entendimento da professora, alguns estudantes autistas sentem dificuldades porque além do autismo, podem ter outras deficiências associadas, como a Deficiência Intelectual, por exemplo. É possível perceber mentalidades e atitudes normalizadoras as quais tendem classificar patologicamente esse estudante.

Os alunos, alguns sentem dificuldades porque tem comorbidade associadas, né? Por exemplo, tem criança que tem TEA e, também, tem DI, deficiência intelectual (ROSA DO DESERTO, JARDIM, 27.05.2022).

Por meio da sua fala, é possível retornar a imagem da representação do estudante autista que aparece em seu desenho, um sujeito que precisa ser amparado por todos, que é visto pelo rebaixamento do corpo deficiente, subjugado pelos aspectos da anormalidade e que não é percebido como protagonista de saberes, fazeres e interações. Essas características são expressas, também, através dos sentidos das setas que estão na direção do estudante, são setas de direcionamento em sentido único, de fora para dentro, que pressupõe o estudante como mero receptor.

Nesse sentido, na perspectiva Freireana, a representação de educação da professora Rosa do Deserto, remete a um modelo de educação bancária, onde o professor é dono do saber e os alunos são os ouvintes passivos. Nesse tipo de abordagem, cabe ao professor narrar o conteúdo, e ao aluno receber, memorizar, repetir, sem entender o significado e o contexto da realidade (FREIRE, 2022).

5.1.2.5 Professora Girassol

O autismo pra mim, é uma surpresa por que pode colocar a criança numa condição de total dificuldade e também pode colocar numa condição muito próxima das outras ditas normais, né? Por exemplo: quando eu vi que meu aluno já sabia ler e ia pra sala normalmente e não tinha nenhuma questão com ele, o aproveitamento era muito bom. Já com outra criança era preciso ser medicada e assistida. Então, o autismo é um pouco surpreendente nesse aspecto, você pode ser menos e pode ser dentro do que a gente diz que é normal. Então é uma surpresa e tá tão comum. O autismo tá muito comum. E qualquer criança pode apresentar os traços (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022).

A professora Girassol, não fez o desenho, mas representa o autismo como uma surpresa, por meio de uma contradição, pode ser vista como dificuldade ou na mesma condição das crianças ditas “normais”. Segundo Rodrigues e Spenser (2015), pessoas com TEA podem apresentar a sensação tátil, e a aproximação deve ser gradual, mas isso não significa que não são aprendentes. O grau de desenvolvimento precisa de estimulação, atendimento especializado e conhecimento para lidar no seu cotidiano da escola, isso é essencial para práticas educativas e ensino-aprendizagem exitosos.

Em Girassol é possível perceber que na fala da palavra surpresa: “... e também pode colocar uma criança numa condição muito próxima das outras ditas normais”, traz-se a representação da normalidade/anormalidade. Não obstante, mesmo no meio da psiquiatria também houve interpretações equivocadas, como no caso de Wing (1981), referenciada por Sheffer (2019), que acreditava que Asperger havia denominado o autismo de “psicopatia”, falando em “anormalidade da personalidade”, e não o “comportamento sociopático”.

Outro apontamento de Girassol que chama atenção foi a objetivação da palavra “robozinho”, para marcar uma característica de movimento do aluno com autismo, o que remete ao apontamento clássico feito por Kanner (1943), de movimentos repetitivos.

Eu tive uma experiência com autista laudado, mas como eu disse, foi uma experiência que ele fazia as atividades, era primeiro ano, então eu estava com uma criança tranquila.

Agora eu percebi assim, que ele era tipo meio robozinho (nesse momento a entrevistada fez gestos com as mãos remetendo ao movimento de robô). Por exemplo, se ele não entendesse, ele chegava assim em cima de mim, mostrava o caderno. Muito assim... aí eu ia, dava uma atenção porque a mãe dele já tinha vindo conversar comigo. Ela era uma mãe presente, ela vinha buscá-lo mais cedo da escola, um pouquinho, alguns minutinhos antes. Ela era uma mãe presente e isso faz toda a diferença também (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022).

na sala de aula ele se desenvolvia bem. Eu só percebia essa questão...que eu não sei falar...ele é muito assim, sabe? Isso é isso, e não é diferente disso não (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022) (nesse momento ela retoma o comportamento do aluno associando com as características do autismo).

Imagem da professora sobre a criança autista: robozinho

Figura 12: Prof^a. Girassol



Fonte: <https://www.bing.com/images/search?>

A representação do menino autista como robozinho implica na compreensão que esta criança não pensa, não cria, não aprende, reproduzindo apenas gestos e determinados comportamentos. Nesta perspectiva, a característica do autismo é a robotização, ou seja, o comportamento repetitivo e conduzido pelo outro. Destaca ainda a professora, a presença da mãe, corroborando a visão de dependência da criança autista, que necessita do apoio da mãe. O fato de a criança sair mais cedo da aula, é visto como natural, considerando o fato de que a criança não aprende, portanto não vai interferir no processo de aprendizagem da criança.

Essa Representação de que a criança autista não aprende também está presente na narrativa da professora Girassol quando se refere a uma aluna autista.

Eu tive uma aluna que não conseguia aprender, não tinha nexos tudo aquilo que eu falava, na cabecinha dela. Eu fui pra coordenação e aí a coordenação disse ah! Vamos chamar a mãe, aí eu chamei a mãe e disse que ela não estava conseguindo fazer a letra. Aí eu disse pra mãe: - mãe, você precisa avaliar, levar pra uma avaliação. Aqui a escola pode te direcionar onde você pode levar e tal. Até hoje nada, ela está no 4º ano na escola, e não foi avaliada, ou seja, ela é uma criança que tem uma deficiência, mas que não tem um laudo. E como ela existem muitas outras. Essa é uma angústia de nós pedagogas. Porque eu pelo menos fico angustiada (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022).

No entendimento da professora a criança autista não tinha capacidade lógica para entender o conteúdo tratado em sala de aula nem ser escolarizada e precisava do laudo médico, para comprovar que o não aprendizado é pela sua condição de autista. A professora Girassol ainda destaca a dificuldade em trabalhar em sala de aula com criança autista severo.

Ano passado eu tive uma experiência aqui, à tarde, com uma criança autista severo, seveero. Foi a primeira vez que tive severo. Nooossa como foi difícil, viu? (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022).

As professoras representam os alunos autistas da mesma forma como o autismo, relacionados às limitações: pessoas limitadas, que pouco interagem, são distraídas, apresentam dificuldades de concentração, difíceis em termos de comportamento, atrapalham as aulas, são espécies de robôs.

Essas características foram fortemente desenvolvidas pelas teorias psicanalíticas dos anos de 1960/70 e estão presentes em nosso cotidiano, por meio das Representações Sociais, pois segundo Moscovici (2003), são aproximações do universo reificado ao universo consensual, que facilitam a comunicação e a transmissão de pressupostos estereotipados no meio social.

A professora Orquídea compreende existir diferenças entre os alunos autistas, sendo alguns mais comunicativos do que outros, mas considera que lhes falta capacidade de atenção e apresentam dificuldades de interação, que os fazem ser dependentes no processo de aprendizagem. Assim, a professora Orquídea

corroborar com o pensamento da professora Girassol de ser um comportamento estereotipado e robotizado.

Ah! É...o João. É porque na minha cabeça só tá o Francisco, eu falo pensando no Francisco, mas se a gente for ver, por exemplo, o José, ele tinha autismo e ele era muito impetuoso, às vezes né? Ele queria mandar, ele queria se destacar na sala, ele interrompia muito. O José foi uma criança que me exigia muito na sala, devido esse comportamento dele, além dele tinha uma turma muito difícil de comportamento. Se eu for comparar ele (José) com o Francisco, é completamente diferente.

Aí tem o João era um pouco mais contido, não era como o José que falava alto na sala...e o João já era, eles às vezes atrapalhavam um pouco, tinha pouco foco, se distraía muito e falava muito na sala, então cada caso é um caso. Só que eles apresentavam...por exemplo o José, se ele não tivesse essa limitação, essa questão do foco, dificuldade de se concentrar, eu acho que talvez isso impeça mais dele é poder avançar naquilo que a gente tá trabalhando em sala. Eu acho que o incomum deles é isso, né? Cada um do seu jeito. O Francisco já é mais quieto, ele fica lá na sala, às vezes ele apresenta uns movimentos repetitivos, mas ele fica sentado ali, pouco interagem. Já o José não. Não era de abraçar, mas ele se comunicava melhor do que os outros dois. Então é uma característica dessa questão do foco, por isso que precisa de alguém para tá do lado, né? (ORQUÍDEA, JARDIM, 31.05.2022)

A respeito de pressupostos estereotipados, é importante retomar uma discussão introduzida e amplamente conhecida nos Estados Unidos, de Bruno Bettelheim, de 1967, quando de sua publicação “A Fortaleza Vazia”, popularizou a ideia de “mãe-geladeira”, reforçada por meio da falta de afetividade dos autistas com as suas mães. Essa representação deixou marcas em muitas famílias, com visão estereotipada, trazida por uma aproximação de termos científicos para o universo consensual.

5.1.3 Representações e reações das professoras ao receber alunos autistas em suas classes

Quando souberam que teriam alunos com autismo em sua sala de aula as professoras tiveram as seguintes reações:

a) não foi surpresa, a professora Orquídea esperava, considerando ser a escola inclusiva

Hoje em dia a escola é inclusiva, né? Já esperava, é uma coisa que a gente já espera. A gente pega os alunos com autismo e tem que trabalhar com

eles em sala, né? Mas, a gente vai fazendo o que a gente pode. Da primeira vez senti medo e preocupação, de ficar preocupada mesmo. Como é que a gente vai pegar aquela criança com autismo? (ORQUÍDEA, JARDIM, 31.05.2022).

Porém, com medo, preocupação e assustadas, por ausência de formação.

Medo, assustada. Primeiro momento é um susto com medo. Exatamente por nós não termos formação quanto a isso. Se a gente não tem formação, a gente não se prepara. Aí a gente também não tira essas dúvidas, não desconstrói esses preconceitos. Por isso inicialmente tive medo (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022).

A professora Orquídea em sua narrativa aponta ter conhecimento da política de educação inclusiva, por isso já esperava receber alunos com autismo em sua classe, mas a preocupação e o medo é de como trabalhar com esse alunado sem formação. A professora Girassol que teve medo e se assustou, justamente pelo fato de não terem sido preparadas para receber o aluno autista. Não ter conseguido pela formação tirar dúvidas e superar preconceitos.

Essa situação perpassa pela política de ingresso nas escolas destes alunos, com a necessidade de preparação pedagógica dos professores para recebê-los.

b) ficou triste porque não teve apoio.

Tu ficaste triste porque não teve apoio, né? (PAPOULA, JARDIM, 31.05.2022).

O sentimento foi de tristeza, justamente pela falta de apoio pedagógico e de formação para receber o aluno em sala de aula.

Oliveira et al (2015) destaca que tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos docentes consistem em um problema para o desenvolvimento da prática pedagógica, configurando-se como uma demanda na política de inclusão. Porém, ressalta que a formação é importante, mas existem outros fatores a serem considerados como: aceitar os alunos como seu e não de outro professor, o da Educação Especial; ter sensibilidade à situação de deficiência dos alunos e ver as possibilidades deles, criando estratégias que viabilizem a aprendizagem dos educandos.

c) sabia que tinha de trabalhar com eles, mas além do impacto de receber o aluno autista, sabia que teria mais trabalho e que precisaria dar mais atenção a esse aluno.

Como te disse, como eu já tinha trabalhado com educação especial, eu pensei assim, porque eu fiquei sabendo online, que as aulas começaram on-line. Aí a coordenadora passou, olha vai começar online. Está aqui, forma o grupo logo. Quando eu formei o grupo, o pai entrou logo, contando olha professora meu filho é autista, eu tirei da outra escola por isso e isso. Aí é claro que dá aquele impacto da gente, ai meu Deus! Vai ser um trabalho mais difícil. Não vai ser uma classe é... vai ser de mais trabalho, um trabalho mais difícil. claro que a gente logo se assusta, aí pensava em ter trinta alunos com mais um autista, tendo que dar atenção. Bate uma insegurança. Mas agora está normal (MARGARIDA, JARDIM, 31.05.2022).

A professora Margarida já teve experiência na educação especial, mesmo assim teve impacto, sentiu insegurança e se assustou ao receber o aluno autista, por compreender que teria mais trabalho e que seria muito difícil, porque teria de dar atenção especial a este aluno e teria dificuldades com turma de 30 alunos. Dificuldade associada à ausência de formação e de apoio pedagógico, além de uma política de enturmação que não atende às demandas educacionais da criança pública da educação especial.

A professora, então, reproduz a representação apontada por Oliveira (2005) em sua pesquisa de que as crianças com deficiência atrapalham as aulas e que dificultam o trabalho docente. A autora destaca ainda que a insegurança e o medo das professoras estão relacionados ao não saber o que fazer com este alunado. E o medo também se constitui em fator de não aceite da criança na sua turma e escola e da política de inclusão.

5.1.4 percepção da inclusão do(a) aluno(a) com autismo no ensino regular

A professora Margarida considera que a inclusão do aluno autista ainda está caminhando, porque falta de formação dos professores para saberem trabalhar com este aluno em sala de aula. Já a Girassol pensa que a inclusão, como política deve acontecer, mas o professor precisa de equipe de apoio e condições de trabalho. Da forma como está, em sua visão, a inclusão não acontece.

Tem vários tipos de autistas, vários níveis. Então, é difícil dizer, mas eu acho que não tem assim tanto direcionado pra ele. A inclusão dele ainda não está direita. Não foi oferecido nenhum curso e eu acho que deveria ter para todas as professoras. No início do ano deveria ter uma semana pedagógica de formação sobre autismo. Não só pra professor, mas pra escola toda. A inclusão desse aluno ainda está caminhando (MARGARIDA, JARDIM, 31.05.2022).

foi colocado a situação da inclusão na escola, mas não se tem esse suporte pra trabalhar. Deveria ser ao contrário, fazer formações. Dizer olha, agora nós vamos ter uma lei e tal e tal, vamos fazer as formações, vamos trabalhar..., mas não, primeiro joga eles, a gente não sabe como trabalhar. Aí hoje a gente já tem algumas coisas, a Rosa do Deserto (professora da sala de recursos) passa pra gente, mas é esse dia a dia mesmo que você para e vai ver que cada caso é um caso (ORQUÍDEA, JARDIM, 31.05.2022).

se faz a lei de inclusão, aí a inclusão tem que acontecer, realmente tem que acontecer, mas aí não tem preparo, não tem auxiliar. Os professores reclamam que na equipe que não tem auxiliar e nem formação. Mas eu vou dizer, se não for assim não vai acontecer. Mas tem que acontecer, mas por que tem que ser assim? Meu questionamento é por que tem que ser esse faz de conta? Porque a criança fica lá e ela vira um número, gente, ela vira. O professor sofre também, e muito. Não é pouco, tanto que adocece, entendeu? Então, é como eu te falo, eu sou realista. Quando vem auxiliar ele faz uma atividade melhor e quando eu estou sozinha com ele na sala, eu encaminho, mas encaminho muito no coletivo junto com os outros. E aí o aproveitamento dele não é o mesmo (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022)

As professoras têm consciência dos limites do processo de inclusão, porque depende de como a política de educação inclusiva está sendo desenvolvida no município. Na maioria dos municípios e estados a política implantada segue a legislação e a política nacional, mas não é discutida em nível local, e os professores nem sempre são ouvidos. Desta forma, a criança autista na escola, sendo garantido o seu direito de acesso, porém a permanência com qualidade social, depende das condições estruturais implantadas nas escolas que perpassa por um plano de formação continuada, apoio pedagógico, recursos materiais, entre outros. Porém, os professores precisam também buscar informações, provocar o debate sobre a inclusão nas escolas, reivindicando melhores condições de trabalho.

A compreensão do aluno autista na escola é a mesma do autismo: criança com dificuldade em aprender, com limitações cognitivas e que pouco interage, dificuldade de concentração e que precisa de atenção e de apoio. Porém foi acrescentado ser uma criança: de difícil comportamento, interferindo e atrapalhando

a sala de aula, além de serem distraídos. No quadro 17 é destaca as ancoragens e objetivações em relação ao autismo e ao estudante autista.

Quadro 17: Representações sociais sobre o autismo

Ancoragem	Objetivação
limitados	eles sentem dificuldades em aprender
diferentes	Não são iguais, cada caso é um caso
Não são afetivos	não são de abraçar
Não interage	Pouco interage. Ele só fica sempre afastado na escola
apresentam movimentos repetitivos	às vezes ele apresenta uns movimentos repetitivos
Têm dificuldades de concentração	apresentam dificuldades de se concentrar
Não são independentes. Precisam de apoio	estamos sempre com nossas mãos tentando apoiar
robozinho	que ele era, tipo assim, meio robzinho
distraído	Ele se distrai
De difícil comportamento	uma criança que me exigia muito na sala, devido esse comportamento dele

Fonte: sistematização da autora 2023

As ancoragens e objetivações das falas transcritas das professoras sobre as representações sociais sobre autismo, tais como: isolados, diferentes, distraídos, limitados, entre outras, remetem às características citadas e referenciadas por Léo Kanner (1943), Asperger (1944), Wing (1981), DSM V (2014), que reforçam representações sociais negativas e pejorativas que homogêizam os sujeitos a essas características.

As Representações Sociais das professoras sobre os estudantes com autismo são negativas, são de crianças autistas, que fogem do padrão racionalista e disciplinar escolar, sendo vistos, como consequência, como os que interferem e atrapalham o cotidiano escolar. Essas representações, portanto, como destaca Oliveira (2005) se configuram como discriminatórias e podem se materializar em práticas de exclusão escolar, ao não serem aceitos na turma ou serem taxados de incapacidade de aprender, introjetando que a escola não é lugar de pessoas autistas.

Além disso, no universo reificado (MOSCOVICI, 2003) se encontra a forma lógica do pensamento científico, onde está presente a literatura clínica/médica das deficiências, e, portanto, do autismo, marcada pela forte presença da psiquiatria e da psicanálise, etc, como citamos Kanner, Asperger, Lorna Wing, entre outros.

Desta forma, as representações estão enraizadas no discurso clínico/ médico, que vem marcando a vida do aluno com autismo, associadas a outras negativas como a do robzinho, apresentadas nas falas das professoras, que reforçam a imagem de pessoas sem capacidade para pensar, criar e aprender. Essas representações sociais passam de simples opiniões e se transformam em teorias do senso comum, por meio da comunicação (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Segundo Cavalcanti e Rocha (2007), o autismo tem sentidos diversos, e traz consigo conceitos marcados por controvérsias, dada à sua complexidade, não bastasse as adjetivações e representações estereotipadas, que causam exclusões das pessoas com autismo e das famílias dos autistas.

5.2 Representações Sociais de professoras sobre a alfabetização do/a estudante com autismo

Neste eixo abordei as Representações Sociais das professoras acerca da alfabetização do estudante com autismo

5.2.1 A representação das professoras sobre a alfabetização dos estudantes autistas.

A pergunta central é: o que você pensa/representa sobre a alfabetização destinada ao estudante com autismo?

As respostas das professoras não foram direcionadas para a possibilidade ou não do aluno autista ser alfabetizado e sim para as dificuldades e necessidades vivenciadas em suas práticas educativas.

A professora Orquídea considera que o trabalho pedagógico deve ser igual ao do educando não autista, porém por causa da limitação do aluno autista, precisa realizar algumas adaptações e a professora Girassol também concorda ser o mesmo, porque é o que sabe fazer. Já a professora Margarida pensa que deve ser um ensino mais especial, que desperte interesse do aluno e que seja diferente da educação tradicional.

Alfabetização pra esse aluno autista? Eu vejo assim, que o trabalho é igual, por exemplo, o que vou trabalhar em sala, ele tem que saber também, como os outros. Só que ele já vai ter as limitações dele, então, eu estava observando que tem coisas que ele não pode fazer da mesma intensidade, da mesma quantidade de material, aí a gente acaba tendo que fazer algumas adaptações, por exemplo, eu estava trabalhando ditado lá na sala com eles, eu faço um desenho para o ditado ilustrado, ele já não consegue fazer, aí eu vou ter que fazer pra ele, aí já não faço a quantidade que eu tinha colocado no quadro, aí vou ter que fazer uma quantidade menor para que ele participar dentro daquele contexto (ORQUÍDEA, JARDIM, 31.05.2022)

Eu trabalho com alfabetização há muitos anos, agora menos porque eu tô com o 3ºano, mas eu não sei como... eu tentaria fazer da mesma forma que eu faço com os outros, e aí eu não sei se eu atingiria essa criança. [...] Eu trabalharia com ele da mesma forma porque a é a forma que eu sei (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022)

Eu acho que tem que ser mais especial, tem que ser com mais dedicação buscando alguma coisa que seja mesmo do interesse dele, porque tem que descobrir onde está o interesse e mais alguma coisa que ele goste e que comece a partir daí. Tem que ser diferente dessa alfabetização tradicional (MARGARIDA, JARDIM, 31.05.2022).

A professora Margarida apresenta uma questão crucial em termos da alfabetização no processo de inclusão escolar, a necessidade de mudar o paradigma e a prática educacional. O ensino tradicional meritocrático, disciplinar, de memorização, classificatório e conteudista não leva em conta as diferenças, caracterizando-se como universalista e homogeneizador.

A educação freireana crítica a educação tradicional e aponta para um ensino criativo, crítico e humanizador é um processo alfabetizador que reconheça os saberes e experiências de vida dos educandos, sendo partícipes do processo

alfabetizador, como sujeitos de conhecimento e de cultura. E a própria política de inclusão aponta a necessidade de mudança de paradigma, assim como de mudanças estruturais e atitudinais no campo escolar.

Mantoan (2003) explica que a inclusão propõe a ruptura na estrutura organizacional da escola, caracterizado pelo paradigma cientificista moderno, cuja lógica é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, que ignora o subjetivismo, o afetivo e o criador. A educação inclusiva precisa ser formadora para a cidadania, livre de preconceitos e valorizar as diferenças.

Assim, há necessidade de mudar a escola em termos organizacionais e de atitudes, rompendo com as representações e atitudes discriminatórias.

A professora Papoula destaca a necessidade de apoio pedagógico, a professora Margarida aponta que as turmas com autistas deveriam ser reduzidas, tendo por base o ensino do período de integração, em que os educandos nas classes especiais eram formados por pequenos grupos de 08 alunos. Essa professora também considera relevante o fato dos alunos que não aprendem serem deslocados para o ensino profissionalizante. Porém, a lógica da política de integração é excludente, ficando na escola apenas os aptos, o currículo funcional não tinha a intencionalidade de investir na escolarização e sim na socialização e na aprendizagem manual dos educandos, considerados incapazes cognitivamente de aprender.

Eu acho que outra pessoa ajudando a professora, um apoio, já seria bem melhor. Porque tu ela faria o trabalho direcionado pra ele com mais, alguém ajudando (PAPOULA, JARDIM, 31.05.2022)

Eu acho que deveria ter menos aluno na sala, tem vinte e quatro alunos. Uma sala que tivesse autista já deveria contar com cinco alunos a menos. Claro que isso aqui é quase impossível. O certo é de vinte e cinco a trinta alunos, mas se tem autista já diminuía uns três. Na verdade, como eu te disse, eu trabalhei doze anos na educação especial de salas, eu acho que nunca deveria ter acabado. Na minha opinião. Eu acho que eu saí em tempo, porque eu gostava muito da educação especial nas classes, porque a gente ficava...só podia ser até oito alunos. Então a gente ficava com aqueles alunos, e aí a gente dava encaminhamento, trabalhava com cada um, com a dificuldade de cada. Quando a gente percebia que ele já estava pronto pra ser integrado, já ir pra classe comum, aí a gente avisava e vinha. Aí, ele já entrava mais ou menos com livro que ele estava, e aí ele já ia pra classe. Mas aí acabando, eles acharam que tinha que ter, com é o termo agora? A palavra? Inclusão! E tinha que vir a

inclusão, eles tinham que ficar mesmo na sala (MARGARIDA, JARDIM, 31.05.2022).

A educação especial na minha época era assim, o aluno poderia ficar na classe especial até quatorze anos, se ele fizesse quatorze anos não aprendesse a ler nada, ele ia para uma escola profissionalizante. Vocês são novas, não lembram, não sabem disso. Ficava atrás do Lauro Sodré, o Yolanda Martins. Lá tinha oficina de madeira, marcenaria... aí o que eles faziam? Se eles não conseguissem aprender nas classes, eles iam pra lá aprender. Tanto que quando eu tinha reunião a gente ia lá e ficava admirada de ver. Aí eles diziam olha tia, eu fiz essa placa, eu fiz esse quadro, já estou vendendo. Então era assim (MARGARIDA, JARDIM, 31.05.2022).

A professora Girassol indica a necessidade de formação para desenvolver a alfabetização com as crianças autistas, porque os professores se sentem despreparados.

Pra mim é que eu preciso de formação pra isso, eu preciso ter formação com tudo isso. Ter embasamento pra poder desenvolver isso com essa criança (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022).

Quando eu fui pra sala de aula já tinha a lei realmente de inclusão, a gente se sente realmente totalmente despreparado porque não uma disciplina que vai te preparar pra lidar com a diversidade dessas crianças. (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022).

No desenvolvimento da pesquisa a professora Girassol explicou como trabalha com os outros alunos no processo de alfabetização e que trabalharia com o aluno autista da mesma forma:

Com os outros eu trabalho textos pequenos, trabalho letras, trabalho sílabas, trabalho formação de palavras, trabalho letra inicial, letra final, contagem de letras, trabalho a questão da divisão silábica pra ele perceber o som. Eu trabalharia com ele da mesma forma porque a é a forma que eu sei (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022)

Perguntei à professora Girassol se ela já havia tentado fazer dessa mesma forma com o estudante com autismo e ela respondeu que:

Não, porque os alunos com autismo que eu tive, foram três. Esse que foi o primeiro que eu tive, lá na outra escola, ele já conhecia as letras, já estava encaminhado, entendeu? Ele não estava no processo de dificuldade que eu precisasse alfabetizá-lo. O meu desse ano, é 3º ano, e ele já lê lindamente (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022)

Em seguida, perguntei se o aluno também interpretava. Ela respondeu que:

Eu nunca vi se ele interpreta, eu só fiz pedir pra ele fazer a leitura, e ele não gosta de ler muito o texto grande. Ele fala não, eu não quero ler tudo isso. Eu falo não, mas você sabe, se você sabe então você pode ler. Aí ele vai, assim bem devagarinho (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022)

O diálogo com a professora Girassol, aponta a não experiência no processo de alfabetização de alunos autista e que a preocupação é praticar a leitura, sem se preocupar com a interpretação. Não são criadas estratégias de leitura e interpretação de texto que tenha por base a leitura de mundo dos educandos, utilizando materiais relacionados com o contexto sociocultural dos educandos, como propõe Paulo Freire.

5.2.2 As dificuldades encontradas pelas professoras para alfabetizar o(a) aluno(a) autista

A professora Girassol aponta que a maior dificuldade é possibilitar a interação com a turma, e pelo fato de emitir apenas sons, ela não tem como saber se ele terá condições de ser alfabetizado e a professora Margarida indica a dificuldade de prender a atenção do aluno durante as aulas. A professora Girassol também destacou como dificuldade a ausência de formação, por não estar preparada para trabalhar com alunos com deficiência e que as orientações da professora da sala de recursos multifuncionais não são suficientes, porque não se caracterizam como formação.

O meu esse ano, o aluno que é severo, a questão que é trabalhada com ele é mais de interação, de ficar na sala, de estar inserido dentro do grupo, e fora que ele não fala, né? Ele emite sons, então não tem como eu saber. É, não tem como eu conhecer, identificar se essa criança tem condições, se está alfabetizada, se não está alfabetizada (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022).

A gente tem uma orientação assim, a professora é daqui da sala multifuncional, ela é muito competente, é muito comprometida. Então ela conversa com a gente, ela orienta, ela vai na sala. Mas eu digo, é uma formação de fato? Não, né? Precisamos de uma formação pedagógica com esse intuito de lidar com essas crianças. Mesma coisa se eu tivesse uma criança com deficiência de visão, eu não

saberia também. Eu não tenho preparo pra isso. Nenhum. Entende? (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022)

É muito difícil conseguir prender a atenção dele, ele só fica em pé e só fica perguntando. Às vezes ele quer ficar deitado no chão. Não quer sentar de jeito nenhum na cadeira (MARGARIDA, JARDIM, 31.05.2022).

Eu vejo por parte dos professores é a questão do facilitador que a criança às vezes não tem, não sei se essa é a palavra, mas essa é a dificuldade deles. De todo mundo porque todos precisam, mas nem todos tem. Então eu acho que isso atrapalha um pouco porque compromete o trabalho de sala de aula, compromete no sentido de que ela não vai conseguir dar atenção que essa criança merece (ROSA DO DESERTO, JARDIM, 27.05.2022).

As dificuldades apresentadas pelas professoras têm dimensão pedagógica e apontam para a necessidade de criação de algumas estratégias de interesse dos alunos, lúdicas, de práticas solidárias e coletivas, capazes de melhorar a interação e a participação do alunado como um todo, e em especial, dos autistas, e que a formação continuada contribuiria para a compreensão da necessidade de novo paradigma, superando a prática tradicional e a indicação de novas metodologias facilitadoras da aprendizagem dos educandos.

A ausência de formação indica a inexistência de uma política de formação de professores na rede municipal de ensino ou a existência de uma política que não atende às necessidades de formação dos docentes da educação especial. Além disso, não há critérios na enturmação dos alunos com deficiência nas turmas, ocorrendo a enturmação sem um diálogo com os professores. Por isso, a surpresa e o susto das professoras ao receber o aluno autista em sua turma.

5.2.3 Processo de Alfabetização: preparação da escola para receber os(as) estudantes autistas e responsabilidade

Duas professoras consideram que não há na escola preparação para receber e alfabetizar estudantes com autismo e uma disse que sim. E a não preparação tem como principal fator a não formação para trabalhar com este alunado. A que afirmou existir preparação ressaltou as condições estruturais da escola.

foi colocada a situação da inclusão na escola, mas não se tem esse

suporte pra trabalhar, que deveria ser ao contrário, fazer formações...dizer olha agora nós vamos ter uma lei, tal e tal...vamos fazer as formações, vamos trabalhar, mas não, primeiro joga e a gente não sabe como trabalhar, como trabalhar. Aí hoje a gente já tem algumas coisas, a Rosa do Deserto (professora da sala de recursos) passa pra gente, mas é esse dia a dia mesmo que você para e vai ver que cada caso é um caso (ORQUÍDEA, JARDIM, 31.05.2022).

Não, de forma nenhuma! Por que se nós não temos formação como é que a escola vai estar preparada? (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022)

Eu acho que sim, nesta escola sim. Porque eu acho que o ambiente é melhor mesmo, por exemplo, a sala de aula é melhor, nós temos a sala de atendimento, nós temos o que em relação a outras escolas, que eu já passei, não tem. Eu acho que aqui sim porque é uma escola boa, uma escola pequena e ela só vai até o quinto ano. Aí tem as coordenadoras para todos os turnos, ela está completa (MARGARIDA, JARDIM, 31.05.2022).

Em relação à responsabilidade do processo de alfabetização dos(as) estudantes autistas, a professora Orquídea afirma ser dela, como professora da turma e a professora Girassol de todos os professores, inclusive das salas de recursos multifuncionais. Já a professora Papoula acredita que seja de todos da escola, por considerar existir uma equipe. Porém, destaca a responsabilidade da professora da turma.

Responsável? Eu acho que sou (risos após a fala). Eu acho que sou eu mesma, quem é que tem que alfabetizar? (fala rindo) Não, porque aqui é assim...é um ciclo, né? A gente trabalha com ciclo aqui, então desde o primeiro ano até o terceiro ano a criança tem que ser alfabetizada, então eu sei que eu não sou a “mulher maravilha”, então sei que talvez eu não vá conseguir de todos, né? É...então é o processo, aí aquele aluno que não conseguiu avançar como a gente gostaria, porque depende também de várias coisas (Professora Papoula comenta: – da pandemia também), isso, da pandemia também. (ORQUÍDEA, JARDIM, 31.05.2022).

Nós professores da turma somos os responsáveis. Eu entendo, mas pra gente ser responsável a gente precisa ser preparada pra isso, se a gente não é preparada, a gente vai fazer do nosso jeito. Quando eu falo da gente, é a gente ter condições de desenvolver isso com eles em sala, e com uma turma de 25, 26 crianças e sem um auxiliar, isso é praticamente impossível. Ou então, não sei, a professora da sala multifuncional também seria uma opção, já que ele vem no contra turno com ela. Não sei... seria uma opção porque eu vejo ela muito mais com preparo ainda do que a gente (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022).

Eu acho que a escola. Eu acho que não são só os professores, eu acho que a escola. Agora, se a gente tivesse esse apoio da estagiária, isso ia ajudar muito, né Orquídea? Se eu for ficar pensando nos problemas que a gente enfrenta na sala de aula, sai correndo (risos). Ichi... (PAPOULA, JARDIM, 31.05.2022).

Ah! eu acho que todo mundo, não é só a professora não, todas nós da equipe, porque é completo, mas a responsabilidade ainda é da professora da sala (PAPOULA, JARDIM, 31.05.2022).

Neste contexto, a responsabilidade é de todos que fazem a escola dos gestores, corpo técnico e professores, cuja prática é importante que seja dialogada com a família dos educandos.

5.2.4 A percepção e sentimentos das professoras sobre o seu trabalho de alfabetização com aluno com autismo

A professora Girassol considera ser possível a alfabetização de educandos autistas, porém ela se considera despreparada para exercer essa tarefa e o sentimento dela é de não identificação com a educação especial. Por isso, para ela deveria ser uma escolha do docente sobre a formação a realizar e não uma imposição da Secretaria de Educação. Já a professora Margarida destaca que quando se trata de algo que interessa ao educando, ele responde e interpreta, porém não apresentou nenhuma perspectiva de trabalho que envolvesse o interesse e as experiências de vida dos educandos, tendo um sentimento de compreensão e atitude de escuta dos educandos.

A professora Orquídea expressa que a escola tem várias limitações e que isso reflete em seu modo de trabalhar e pensar sobre o processo de inclusão e alfabetização dos estudantes com autismo. Ela se sente limitada e que já realiza tudo que está ao seu alcance

Com esse aluno de autismo severo era mais uma questão comportamental, mas como ele não fala, só emite som. Pra mim era novo, eu nunca tinha vivido isso. Então, só cheguei uma vez ou outra, me aproximei e perguntei pra ele: - olha que letra é essa? Mas ele não falou, só queria desenhar, e por sinal ele desenha maravilhosamente bem, ele só queria pintar e ficar ali naquele mundo. E isso acontece em muitas escolas. É essa a alfabetização de fato, né? É bem mais complexo. Ela pode acontecer sim, eu

acredito. Mas eu também não sei em que condição é o preparo da pessoa pra alfabetizar uma criança com autismo, porque eu não tenho nenhum! (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022).

O que eu sempre gosto de deixar claro é que eu sou pedagoga, mas eu não, tenho especialização em educação especial. E eu gosto de deixar claro também, que é uma questão de escolha, é uma identificação que eu também acredito que eu tenho direito. Aí eu gosto de deixar claro que é uma escolha minha, porque eu não tenho identificação. Eu digo que deveria ser uma escolha, não essa situação da inclusão, e sim que deveria ser uma escolha de eu querer me especializar nisso ou não. Mas isso não impede que as secretarias tenham obrigação de oferecer formação pra gente. Por exemplo, eu não vou me especializar nisso, aí é uma escolha, o meu direito. Assim como o médico, ele vai se especializar naquilo que interessa a ele. (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022).

Se eu ficar fazendo perguntas de alguma coisa que seja do interesse dele, aí ele responde, ele interpreta. Por exemplo, eu comecei a falar pra ele assim: - três pratos de trigo para três tigres, está vendo como trava a língua? Aí ele disse que sabia o que era tigre. Aí eu achei engraçado porque os outros nem se tocaram em tigre, não. Ele disse que já viu o filme de um tigre, falou o nome e começou a cantar. Ele entendeu o que é o tigre, mas ainda não está alfabetizado (MARGARIDA, JARDIM, 31.05.2022).

A escola, ela tem essa limitação, né? Limitação de conhecimento, limitação de recurso, limitação de várias outras coisas. Porque eu vejo que a gente não pode fazer além do que está ao nosso alcance. Muita coisa já avançou, mas ainda vai demorar para esse processo de inclusão e alfabetização acontecer. Mas é assim, caminhando. O professor sofre. Esse ano eu peguei uma turma que não é só uma criança com deficiência. Às vezes a gente não consegue se dedicar mais do que poderia, o que a gente pode fazer a gente vai fazendo. (ORQUÍDEA, JARDIM, 31.05.2022).

No quadro 18 é apresentado as ancoragens e objetivações de professoras sobre a alfabetização do estudante com autismo:

Quadro 18: Representações sociais sobre a alfabetização

Ancoragem	Objetivação
Ensino igual ao dos normais, mas com adaptações	Eu vejo assim, que o trabalho é igual. Aí a gente acaba tendo que fazer algumas adaptações.
Ensino especial diferente do tradicional	porque tem que descobrir onde está o interesse e mais alguma coisa que ele goste e que comece partir

	daí. Tem que ser diferente dessa alfabetização tradicional
Necessidade de apoio pedagógico	Eu acho que outra pessoa ajudando a professora, um apoio, já seria bem melhor
As turmas com estudantes autistas precisam ser reduzidas	Eu acho que deveria ter menos aluno na sala
necessidade de formação	Pra mim é que eu preciso de formação pra isso, eu preciso ter formação com tudo isso.
Dificuldade de possibilitar a interação do aluno autista com a turma	a questão que é trabalhada com ele é mais de interação, de ficar na sala, de estar inserido dentro do grupo
Dificuldade em saber se o aluno autista terá condições de ser alfabetizado	não tem como eu conhecer, identificar se essa criança tem condições, se está alfabetizada, se não está alfabetizada
dificuldade de prender a atenção do aluno durante as aulas	É muito difícil conseguir prender a atenção dele, ele só fica em pé e só fica perguntando
A escola não está preparada para receber o estudante autista porque não forma os professores	Não, de forma nenhuma! Porque nós não temos formação
A escola está preparada para receber o estudante autista porque apresenta boa estrutura física	Eu acho que sim, nessa escola sim. Porque eu acho que o ambiente é melhor mesmo
A responsável pela alfabetização do estudante com autismo é da professora da turma	Eu acho que sou eu mesma, quem é que tem que alfabetizar?
A responsável pela alfabetização do estudante com autismo é a escola	Eu acho que a escola.
A responsável pela alfabetização do estudante com autismo é de todos os professores	Nós professores da turma somos os responsáveis
Sentimento de não identificação com a educação especial	É uma escolha minha, porque eu não tenho identificação.
sentimento de compreensão e atitude de escuta dos educandos.	Se eu ficar fazendo perguntas de alguma coisa que seja do interesse dele, aí ele responde, ele interpreta.

No que tange as ancoragens e objetivações nas falas transcritas das professoras sobre alfabetização, há a compreensão por parte das professoras que a alfabetização precisa ter uma dimensão igualitária, mas que atenda as especificidades e demandas da criança autista. Elas apontam dificuldades e necessidades que perpassam pela política de inclusão, do apoio pedagógico e processo de enturmação em diálogo com os docentes e, sobretudo, a formação dos professores. A responsabilidade pela alfabetização recai nos professores e entre os sentimentos há tanto o de não identificação com a educação especial, quanto de compreensão e de escuta dos educandos.

A professora que escuta os alunos evidencia a necessidade de ter como ponto de partida o processo de alfabetização dos interesses dos educandos.

Mortatti (2013) e Soares (2018) apontam para a melhoria no aproveitamento escolar dos alunos autistas, conhecer e entender a realidade e a diversidade destes alunos. Desta forma, são importantes os estudos de Emília Ferreiro e Teberosky, introduzidos nos anos 1980, no processo de alfabetização. Destaca Soares (2018) que a criança aprende melhor relacionando os conteúdos escolares com o seu contexto sociocultural.

5.3 Representações Sociais das professoras sobre as práticas pedagógicas

O enfoque deste tópico é fomentar as discussões sobre as RS de professoras acerca das práticas pedagógicas que são direcionadas para a alfabetização do estudante com autismo. Compreendendo os mecanismos, propriedades e impactos que elas podem exercer na vida desses estudantes.

5.3.1 Sobre a “adaptação curricular” na prática pedagógica com estudantes autistas.

A professora Orquídea afirmou não fazer adaptação curricular e sim redução da quantidade de trabalho, a professora Margarida faz trabalhos diferenciados, mas usa o livro com atividades para todos os alunos e a professora Rosa do Deserto associou um instrumento de coleta de dados para facilitar a elaboração dos relatórios das professoras. Ficou visível que ela não orienta e não realiza a adaptação curricular para os estudantes com autismo.

No momento, a única coisa que estou fazendo é a redução da quantidade. Eu ainda não fiz nenhum trabalho no sentido de adaptação curricular para ele (ORQUÍDEA, JARDIM, 31.05.2022).

Sim. Porque como ele não tem coordenação motora, ele não escreve. Aí eu faço trabalho, atividade diferenciada, bato xerox. Só que eu também tento fazer no livro do primeiro ano. Sabe? Não faço assim, por exemplo, ah! porque ele autista, eu não vou usar o livro. Porque tem algumas escolas aí que nem deram, mas eu achei que ele tinha que ter o livro dele, de todas as disciplinas. Então eu digo, todo mundo abre o livro, bora, abre o livro na página tal, é esse aqui o livro. Pelo menos uma figura ele, até porque ele sabe ler (MARGARIDA, JARDIM, 31.05.2022).

nós criamos um instrumento de adaptação e de controle, posso te mostrar, eu não sei se está naquela pasta ou se está ali. Mas, então, é um instrumento que foi criado porque os professores estavam buscando alguma coisa pra poder ajudar na elaboração dos relatórios, porque naquela época eles tinham muita dificuldade, porque o instrumento que tem na SEMEC não é como o do registro síntese. Ali tem as opções para dizer o que a criança consegue realizar, se é sim, não ou parcial. Só que tem criança que não consegue nem o parcialmente daquela estrutura ali contemplando naquele texto. Aí é precisa fazer o relatório (ROSA DO DESERTO, JARDIM, 27.05.2022).

Assim, a escola não se preocupa em realizar com os professores estratégias de adaptações curriculares para atender aos educandos autistas, por isso as professoras ou reduzem a quantidade de trabalhos ou desenvolvem atividades diferenciadas, com o objetivo de viabilizar a aprendizagem dos educandos. A redução dos trabalhos além de minimizar o processo de escolarização, reforça a representação de que o aluno não tem capacidade de aprender e o pouco dado já é muito. Vygotsky (1989) critica o que chama de “educação menor”, em termos quantitativos e qualitativos do ensino destinado ao público da educação especial.

5.3.2 A prática de alfabetização do(a) aluno(a) autista: metodologias, recursos, dificuldades e desafios

A professora Orquídea informou que desenvolvia a mesma atividade para todos os educandos, e quando tinha estagiário, este ficava dando atenção e orientando o educando autista. Na atividade de cópia do quadro o estagiário copiava e passava a atividade para o aluno executar.

Com autismo? No momento eu trabalho assim...nos outros anos eu tinha o estagiário, de vez em quando vinha estagiário e tudo... Mas eu trabalhava assim... colocava pra eles a mesma atividade, e aí no caso, quando tinha o estagiário ele ia trabalhando com a criança, aí tinha alguns que conseguiam concluir e tinham outros que não, aquela atividade. Aí quando era para copiar o estagiário copiava do quadro, aí ele fazia. Eu trabalhava assim (ORQUÍDEA, JARDIM, 31.05.2022).

O fato de o estagiário orientar e copiar do quadro e repassar a atividade copiada para o educando autista reforça a representação de dependência dele. Ele não é motivado nem incentivado a fazer a atividade, a pensar, a criar, a expor seu pensamento, etc. E a atividade de cópia é monótona e cansativa. Este fato aponta a necessidade de criação de estratégias mais lúdicas e outra visão de educação que trabalhe na perspectiva de desenvolver a autonomia dos educandos.

Freire (2007) destaca a necessidade de o professor respeitar a autonomia do educando que perpassa pelo estímulo a sua curiosidade, seus interesses, gostos, saberes, experiências de vida e contexto sociocultural.

A professora Margarida usa texto contextualizado para todos os educandos, mas faz o que chama de “adaptações” para o educando autista, levando-o a interpretar a leitura e depois cobrir as letras, porque ainda não sabe escrever.

Pois é, por exemplo: é contextualizado. Eu pego um texto contextualizado. Aí desse texto eu sempre tenho um textinho, por exemplo, é o mesmo texto dos outros, só que na hora eu não faço assim diferente. Por exemplo, se eu tiver o plano, aí eu faço o texto, é o mesmo texto, só que dele eu digo: - vem cá, olha o sapo?... já faço aquela adaptação pra ele. Pra ele poder escrever. Por exemplo, os outros que já estão escrevendo não vão tentar escrever o texto. Então eu tento interpretar... como ele sabe ler... só não sabe escrever... aí eu pego aquele mesmo texto..., mas eu dou pra ele cobrir a sílaba, entendeu? É o mesmo, só que eu faço aquela adaptação na hora de transmitir pra ele. É lá que eu faço a diferença (ele entende o que ele lê?) mais ou menos, quando é alguma coisa do interesse dele ... (MARGARIDA, JARDIM, 31.05.2022).

A professora Margarida, tal como a professora Orquídea utiliza estratégia tradicional de ensino, neste caso, o cobrir letras das sílabas e palavras, sem estímulo nem incentivo para que o educando escreva, considerando suas hipóteses, tal como aponta os estudos de Emília Ferreiro e Teberosky sobre o construtivismo.

Girassol utiliza pequenos textos e realiza atividades com o uso de letras,

sílabas, formação de trabalho, com a letra inicial e a final, contagem de letra, divisão de sílabas, com o uso do alfabeto móvel e uso de gravuras, evidenciando ter um foco para a alfabetização e criando estratégias diferenciadas da prática tradicional. Ela também já se preocupa em trazer para sala de aula atividades relacionadas aos interesses dos alunos, no caso mencionado, o Patati Patatá. Porém, a professora coloca como obstáculo na aprendizagem o comportamento do aluno autista

É, eu trabalho textos pequenos, trabalho letras, trabalho sílabas, trabalho formação de palavras, trabalho letra inicial, letra final, contagem de letras, trabalho a questão da divisão silábica pra ele perceber o som, né? É no caso valor sonoro das sílabas, eu trabalho com alfabeto móvel, também um autoditado que é aquele ditado com gravuras. Eu trabalharia com ele da mesma forma que trabalho com os outros alunos, porque a é a forma que eu sei (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022)

Severo o diagnóstico que me deram da sala multifuncional. Ele gostava do Patati Patatá, eu trazia atividades que tinham o Patati Patatá aí ele queria sempre desenhar e pintar, era o que ele queria, então realmente não houve nenhum, nenhuma tentativa, acho que eu só perguntei as letras com ele, mas ele não me disse por que ele mal parava na cadeira ele só parava se fosse pra ele desenhar e pintar. E aí eu tive que criar estratégias pra lidar com ele porque ele batia nas crianças na sala, ele gritava e ele queria sair da sala. (E como eram essas estratégias?) Eu trouxe essas atividades, né? É do Patati Patatá pra ele porque foi a orientação que eu tive da sala multifuncional e aí eu... é... eu dava pra ele. Aí eu percebi o seguinte, que ele saía, levantava e batia e queria sair da sala, fugir da sala. Né e aí é... ele, uma forma dele ficar... quando eu percebi que eu dizia pra ele assim: - olha eu vou tirar, eu vou levar então a atividade do Patati-Patatá e aí ele: - não, não, não... aí ele falava assim dentro dos sons que ele emitia porque a fala dele também não era... Aí ele falava, eu dizia então sente aqui pra você continuar a atividade. Tinha um estagiário também que ficava com ele aí é ele ficar. Aí eu descobri isso. Demorou um tempo. Fora isso saía pela escola andando, o rapaz atrás dele. Ele, é se deixasse, ele ia pro banheiro e ficava dando uma descarga várias vezes (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022).

Assim, a maioria das professoras desenvolve práticas com estratégias tradicionais de ensino, como a cópia no quadro, cobrir letras e ditado, uma trabalha mais com o processo de alfabetização apontando indícios de estimular a participação do aluno autista, mas ainda usando técnicas tradicionais como o ditado e apenas uma desenvolve suas atividades a partir dos interesses do educando.

Em termos dos **recursos pedagógicos**, a professora Papoula informou que

não possuem recurso pedagógico diferenciado para atender aos educandos autistas e a professora Orquídea aponta necessidade de recursos para todos os alunos, não só para o público da educação especial

A gente não tem recurso pedagógico, assim, ah diferenciado especificamente pra aquela, aquele tipo de problema, eu acho que quem tem é a Rosa do Deserto (PAPOULA, JARDIM, 31.05.2022)

Eu percebo que o recurso não é só com ele, a necessidade é pra todos. Então, às vezes eu tenho que tirar do meu bolso pra poder... (ORQUÍDEA, JARDIM, 31.05.2022).

A professora Orquídea informou utilizar alfabeto móvel, gravuras, atividades impressas, sendo o livro o menos utilizado e a professora Margarida destacou o uso de vídeos.

Eu procuro fazer por exemplo, às vezes eu faço trabalho no quadro com desenho, ditado ilustrado nesse processo de alfabetização, eu tenho alfabeto móvel lá na sala é... eu trago atividade impressa porque pra eles o livro não é um recurso tão... Essa turma que eu estou pegando é uma turma que vem com muita defasagem. Que foram os dois anos de pandemia e agora que... então tem muita criança assim, então o livro, ele não está no mesmo nível, aí o livro é um dos recursos que eu menos utilizo em sala. Eu até estou tentando utilizar mais ele, porque a gente também não tem condições de estar tirando cópia o tempo todo. Eu quero também que eles comecem a copiar do quadro. Às vezes eu trago vídeo procuro um pra trabalhar com eles algum assunto desse processo de alfabetização. Então eu procuro sempre tentar mesclar [...]. Pois é, isso que eu ia te falar, te colocar. Lá na sala tem um alfabeto móvel (ORQUÍDEA, JARDIM, 31.05.2022).

Estou usando os vídeos do celular, um vídeo que eu sei que ele gosta. Eu estou pegando vídeo no YouTube (MARGARIDA, JARDIM, 31.05.2022).

A professora Rosa do Deserto utiliza seu próprio recurso financeiro para confeccionar/comprar os materiais que usa na SRMs. Entre eles, estão o alfabeto móvel, atividades impressas, livros, jogos, brinquedos. Ela informou que elabora os recursos pedagógicos de acordo com as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Da mesma forma, elabora os materiais que utiliza para realizar as avaliações diagnósticas da aprendizagem. Embora a sala tenha alguns recursos pedagógicos, não foi possível encontrar materiais voltados para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita do estudante. Os materiais estão mais direcionados para os

trabalhos que envolve o comportamento, os sentimentos, a atenção, a sensibilidade auditiva, entre outros.

Nós utilizamos esses que temos. Ainda estamos construindo, tem outros no projeto pra construção, outros alunos ainda não vieram pra gente saber o que vai precisar ser feito. Eu utilizo o alfabeto móvel, tem todos os potinhos aqui com as letrinhas. São esses recursos que você está vendo. Aí tem livrinhos que eu utilizo com aqueles que já dominam mais a leitura, aí aqueles que ainda não dormiram... aí já são atividades que eu elaboro, na prática mesmo, com a mão mesmo.

Alunos que estão em avaliação, eu elaboro algumas atividades pra perceber o que ele já consegue fazer e o que não consegue. E vou utilizando recursos como, por exemplo, do aluno que ontem ele veio, a gente até comentou sobre esse que eu pego a aguinha. Que ele gosta muito de extrair o som das coisas. Eu faço com ele trabalho de tempo, ritmo, agora ele já se senta. Ontem ele chegou de novo, já se sentou de novo (ROSA DO DESERTO, JARDIM, 27.05.2022).

Figura 13: Recursos utilizados na SRMs



Fonte: elaborado pela autora, 2022

Assim, em termos de recursos poucos são os utilizados, apontando as professoras a necessidade de mais recursos pedagógicos, incluindo os direcionados para educandos público da educação especial. Fato que evidencia mudanças na política de uso das classes de recursos multifuncionais. Os professores das salas comuns também precisam de recursos pedagógicos específicos, não só os da educação especial. Questão essa levantada por Oliveira et al (2014) ao destacar que as professoras das salas comuns sentem falta de materiais específicos e reivindicam

o acesso a esses materiais.

Outras necessidades apontadas pelas professoras são: “suporte” na sala de aula, por meio de estagiário, o que facilitaria o trabalho docente; a redução do número de alunos público da educação especial na mesma turma.

*é assim... a gente precisa de um **suporte** na sala de aula que a gente não. Então... na teoria, é muito bonita, na nossa cabeça, é muito bonita, mas a prática realmente... É porque as crianças não têm os estagiários, acho que teria que ter. Porque isso é uma coisa que facilitaria muito o nosso trabalho. É 2 estagiários aqui, para quantas crianças? Acho que são mais 8.*

Então essa é a nossa realidade. Na realidade, quando eu digo assim, até pelo **trabalho solitário**, porque vamos dizer, se tivesse uma estagiária direcionada, isso na minha cabeça que eu imagino, com ele, ela e a professora iam conversar sobre como é que a gente vai trabalhar com ele? E a gente ia discutir, a gente ia chegar a um consenso. Olha, vamos trabalhar então isso aqui... porque ela ia me dar também um feedback dele. Como é que ele está fazendo? Ele está fazendo rápido? Está fazendo devagar? ele consegue fazer? Ele não consegue fazer? No primeiro ano, tem coisas que eu não consegui ainda identificar no aluno, justamente pela **falta de condições da sala**, porque olha... que hora eu tenho? **Tem ele com autismo, aí tem outro que está sendo investigado também, com mais um nesse sentido, aí tem 4 alunos com deficiência na sala.** [...]Então tem esses 4 casos na minha sala de um universo de quantas crianças? (ORQUÍDEA, JARDIM, 31.05.2022).

As professoras, de modo geral, apontam uma sobrecarga de trabalho com o educando autista em sala, porque precisam realizar trabalhos diferenciados e ao mesmo tempo dar atendimento aos demais alunos, os ditos “normais”, bem como não sabem como trabalhar pedagogicamente, com o aluno que foge do padrão de normalidade, em termos de conhecimento e de comportamento, apontando mais uma vez a necessidade de formação continuada.

Aí foram três trabalhos diferentes. Aí tem que fazer trabalhos diferentes pra eles. Aí ainda tem que olhar pros outros... e o Pedro (nome fictício) que não faz nada na sala? Que sai fica andando pela escola (PAPOULA, JARDIM, 31.05.2022).

Eu estou tendo muita dificuldade com esse aluno porque é a primeira vez que eu estou na sala de aula mesmo, na Semec. Eu estou tendo muita dificuldade com ele porque ele sabe ler tudo. Ele lê qualquer coisa, mas não sabe escrever. Então, quando eu vou tentar fazer com ele alguma coisa, ele não se interessa porque ele já sabe ler, meus alunos, os alunos do primeiro ano, como pularam etapas do

jardim, estão na fase, estão se alfabetizando. Quando eu coloco uma palavra... uma letra lá, por exemplo, uma palavra vamos dizer a palavra "sapo". Aí eu quero primeiro escrever a palavra, contextualizar a história. Ele vem e diz logo: - O sapo! Porque ele sabe ler. Aí quando é pra escrever ele não se interessa mais porque é diferente do aluno que não sabe nada, daquele que ainda vai começar, daquele que gente vai contar a história da letrinha "S". Como ele já sabe, não se interessa mais (MARGARIDA, JARDIM, 31.05.2022).

No caso do meu aluno autista atual, por exemplo, as vezes eu estou dando aula, estou explicando os conteúdos do terceiro ano e ele está lá no mundo dele, é aéreo. Aí eu digo, por exemplo, abre o livro na página tal, aí ele começa a pintar um determinado boneco que tem lá, um uma figura, ele começa a entrar no mundo dele e tal. Aí ele vai lá pro mundo dele e não fica no mundo daqui acompanhando o que eu estou trabalhando nos conteúdos (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022).

Então, o menino dorme na sala, o menino é apático, sabe? Tem alguma coisa errada, né? Até por ser criança que a gente sabe que o normal é o agito deles é a energia. Então eu fiz o relatório, mas eu não sei se ele já foi avaliado. Esse ano não sou mais professora dessa turma. Não sei quando a mãe dele foi chamada pra conversa (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022).

Assim, as professoras vivenciam situações que fogem do padrão do ensino tradicional, que homogeniza todos os educandos e não trabalha com as diferenças. A aula expositiva, a cópia no quadro, o ditado são atividades que são desenvolvidas por todos, sem uma atenção específica para um determinado aluno. Com a presença do aluno autista as professoras passaram a enfrentar novos desafios e ter de conviver com a diversidade de sujeitos. E isso precisa ser considerado nas políticas das secretarias municipais de educação, por meio de ações de formação continuada e processos de apoio pedagógico aos docentes das salas comuns.

5.3.3 Sonhos e esperanças em relação à alfabetização dos(as) alunos(as) autistas

O **sonho** apontado pelas professoras é que de fato a alfabetização aconteça e os alunos autistas avancem em seu processo de escolarização e a **esperança** é que tenham melhores condições para desenvolver o trabalho pedagógico com este alunado: recursos e apoio pedagógico, formação, equipe multidisciplinar, entre

outras. Isto significa novas políticas de inclusão que atendam às demandas e necessidades dos professores.

Eu sonho que um dia eles possam se alfabetizar mesmo, que o professor pudesse ter mais tempo, mais condições para poder estar mais com ele. Ter mais equipamento, mais jogos, mais coisas, mais recursos que pudesse trabalhar com eles. Materiais pedagógicos, por exemplo, com uma televisão, na sala, jogos. É recursos mesmo. Salas de aulas equipadas para poder receber eles (MARGARIDA, JARDIM, 31.05.2022).

política! Que visse a necessidade de uma pessoa em sala, pra que aquela criança avançasse. Que ela avance, porque os autistas, dependendo do caso, dependendo não, acaba que se a gente for ver, todos precisam de alguém pra tá do lado, direcionando o trabalho. Isso em termos pedagógicos, porque a família ela faz a parte social, pode levar ela pro parque, a parte de comportamento, ensinar as outras coisas. Mas em termo pedagógico, eu acho que a professora precisa desse apoio pra que ele possa se desenvolver mais nesse processo (ORQUÍDEA, JARDIM, 31.05.2022).

Eu tenho esperança, e aí é bem utópico mesmo, é de uma equipe multidisciplinar na escola. Eu acho isso fundamental pra lidar com as crianças, tanto as crianças com alguma deficiência como as outras crianças também. Eu acredito que precisaria da assistente social, da fonoaudióloga, da terapeuta ocupacional. Que a gente pudesse trabalhar junto, trocar figurinha.

Pra minha escola, queria que a gente tivesse formação. Mas formação todo o ano, pra lidar com essas deficiências que são cada dia mais comuns na escola. Que que a gente tenha sim, os auxiliares pra nos auxiliar em sala (GIRASSOL, JARDIM, 01.06.2022)

Assim, há por parte das professoras um interesse em escolarizar os educandos autistas, porém apresentam e reconhecem os limites em suas práticas, sendo o principal fator de interveniência, a falta de formação e de apoio.

No quadro 19 é apresentado as ancoragens e objetivações de professoras sobre as práticas pedagógicas:

Quadro 19: Representações sociais sobre as práticas pedagógicas

Ancoragem	Objetivação
Práticas adaptadas com atividades reduzidas e diferenciadas	No momento a única coisa que estou fazendo é a redução da quantidade. Aí eu faço trabalho, atividade diferenciada

Práticas com estratégias tradicionais	Aí quando era para copiar o estagiário copiava do quadro, aí ele fazia. Mas eu dou pra ele cobrir a sílaba ditado ilustrado nesse processo de alfabetização
Ausência de recursos pedagógicos direcionados ao aluno autista	A gente não tem recurso pedagógico, assim, ah diferenciado especificamente pra aquela, aquele tipo de problema,
Poucos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula	Eu tenho alfabeto móvel lá na sala Estou usando os vídeos do celular às vezes eu faço trabalho no quadro com desenho aí o livro é um dos recursos que eu menos utilizo em sala.
Necessidade de “suporte” na sala de aula	a gente precisa de um suporte na sala de aula que a gente não tem às vezes. É porque as crianças não têm os estagiários, acho que teria que ter é 22. São muitos, não é? Eu acho que deveria ter menos aluno na sala
sobrecarga de trabalho com o educando autista em sala,	Aí foram três trabalhos diferentes. Aí tem que fazer trabalhos diferentes pra eles. Aí ainda tem que olhar pros outros
não sabem como trabalhar pedagogicamente, com o aluno que foge do padrão de normalidade, em termos de conhecimento e de comportamento.	Eu estou tendo muita dificuldade com ele porque ele sabe ler tudo. Ele lê qualquer coisa, mas não sabe escrever. No caso do meu aluno autista atual, por exemplo, as vezes eu estou dando aula, estou explicando os conteúdos do terceiro ano e ele está lá no mundo dele, é aéreo. Então, o menino dorme na sala, o menino é apático, sabe? Tem alguma coisa errada, né?
A inclusão está caminhando	A inclusão desse aluno ainda está caminhando
A inclusão como está não vai acontecer	Os professores reclamam que na equipe não tem auxiliar e nem formação. Mas eu vou dizer, se não for assim não vai acontecer
O sonho é o aluno autista ser alfabetizado	Eu sonho que um dia eles possam se alfabetizar mesmo, que o professor pudesse ter mais tempo, mais condições para poder estar mais com ele.
A esperança de melhores condições de trabalho para desenvolver o trabalho inclusivo	Eu tenho esperança, e aí é bem utópico mesmo, é de uma equipe multidisciplinar na escola. [...] Pra minha escola, queria que a gente tivesse formação. Mas formação todo o ano, pra lidar com essas deficiências que são cada dia mais comuns na escola. Que a gente tenha sim, os auxiliares pra nos auxiliar em sala

Fonte: sistematização da autora, 2023

As ancoragens e objetivações contidas no quadro 19, evidenciam que as práticas pedagógicas são tradicionais, não tendo acesso as professoras a recursos pedagógicos específicos para uso com estudantes autistas, utilizam poucos recursos e sentem a necessidade de apoio na sala de aula, incluindo a presença do estagiário, bem como melhores condições de trabalho, como apoio de equipe multidisciplinar, turmas menores, e sobretudo, a urgência de formações. As professoras estão conscientes dos limites da inclusão, mas sonham com o aluno autista alfabetizado e tem esperança do acesso a melhores condições pedagógicas de trabalho. Destaca-se que a ausência e a necessidade de formação foi o discurso mais recorrente entre as professoras.

Essas representações sociais ancoradas e objetivadas das professoras sobre as práticas pedagógicas apontam de forma concreta, no universo consensual as implicações na realidade da sala de aula, do aluno com autismo. Segundo Moscovici (2003) a ancoragem e objetivação aproximam o que é desconhecido ao seu cotidiano do senso comum. Oliveira (2004) e Nascimento (2017) destacam que o processo da Teoria das Representações Sociais no campo da educação, principalmente na educação especial, passa pela análise das representações sociais do professor sobre seu trabalho e sua prática pedagógica.

Durante as entrevistas, as professoras expressaram RS que mostram que a estrutura da escola, apesar de atuar em um contexto educacional pautado na inclusão, não se encontra organizada para o trabalho com o autismo, há necessidade de se repensar essa estrutura, para que estes estudantes possam usufruir de uma educação que favoreça o desenvolvimento cognitivo e social e afetivo.

As representações identificadas neste estudo apontam que os docentes precisam conhecer mais quem é o educando autista, debater qual o paradigma necessário ao trabalho pedagógico com o estudante autista e analisar as possibilidades de mudanças nas políticas e práticas de educação escolar inclusivas.

Importante reconhecer as representações e discursos de discriminação, para desconstruí-los e materializá-los em práticas de inclusão, considerando que, conforme Oliveira (2004, p.16) as representações na prática pedagógica são “filtros

interpretativos tanto para o seu relacionamento com os alunos quanto para o conteúdo da disciplina que leciona”.

Além disso, a mudança de paradigma, do tradicional para uma formação mais humanista e inclusiva é urgente e necessária. Conforme Freire (1996), ensinar exige do professor a rejeição da discriminação, a valorização do respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando. Esses princípios Freireano apontam para a realização de práticas pedagógicas que estimulem os educandos a serem sujeitos do seu conhecimento, deixando de serem vistos como “robózinhas”.

Assim, a manutenção nas escolas das representações sociais excludentes dos alunos autistas, representados como sujeitos distantes e dependentes, mantém a situação de alunos que não aprendem e a prática pedagógica que não inclui, permanecendo a lógica neoliberal de dominação e opressão do professor e do aluno, bem como uma escola que não acolhe, com a continuação de uma educação meramente tradicional e copista, sem melhoramentos nos índices de aprendizagem, pois se mantém a visão universalizante de conhecimento, sem levar em consideração o cotidiano e os ambientes socioculturais e linguísticos do aluno.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da construção desta dissertação foi verificada quais representações sociais os professores têm sobre a alfabetização do aluno com autismo e as implicações em suas práticas pedagógicas.

Na pesquisa de campo, por conta da pandemia de COVID-19, tive muitos contratemplos. Inicialmente a pesquisa foi realizada no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), posteriormente foi redirecionada para outro local, em uma escola pública municipal de educação infantil e fundamental até o 5º ano, localizada no bairro de São Braz na Região Metropolitana de Belém/PA.

O objetivo geral buscou verificar quais representações sociais as professoras têm sobre a alfabetização do estudante com autismo e as implicações em suas práticas pedagógicas. Enquanto objetivos específicos, pretendeu-se: a) identificar as imagens e como as professoras representam o autismo e o processo de alfabetização dos/as estudantes com autismo; b) analisar as especificidades pedagógicas das práticas que as professoras utilizam no processo de alfabetização

do estudante com autismo relacionadas às suas representações sociais e c) destacar as objetivações e as ancoragens que constituem as representações sociais das professoras sobre a alfabetização dos estudantes com autismo

Ao fazer as análises das entrevistas e dos desenhos realizados pelas professoras, foi possível compreender como estão estruturadas as representações do autismo, da alfabetização e da prática pedagógica. O objetivo da pesquisa foi alcançado, e os resultados correspondem a cada um dos objetivos específicos.

Dessa forma, no eixo 5.1 é apresentado como as professoras representam o autismo e o estudante autista. Entre as representações que apareceram, estão essas: as professoras representam o autismo como estudantes que apresentam dificuldade de desenvolverem atividades sozinhas, de forma independente, precisando, portanto, de apoio de alguém. Relacionam a limitações cognitivas que as impedem de socializarem e aprenderem os saberes escolares. A professora Margarida não sabe dizer o que é o autismo, mas o relaciona com uma grande dificuldade e destaca que há diferenças entre os autistas, e diz que nem todos são iguais. Já a professora Girassol representa o autismo como surpresa e surpreendente, porque alguns apresentam dificuldades, mas outros se aproximam dos denominados “normais”.

Por meio da técnica do desenho e da entrevista, foi possível conhecer como as professoras representam os estudantes com autismo, entre os resultados, o estudante é representado pela professora Papoula como alguém que tem muita dificuldade, limitação e que precisa do suporte de outra pessoa. A professora Orquídea representa o estudante autista como uma criança com limitações, que pouco interage e que tem dificuldades em aprender, mantendo a lógica da visão médica, focada nas limitações e não nas potencialidades das crianças. A professora Margarida também marca sua fala nas limitações desses estudantes, compreendendo as diferenças dos autistas. Ela destaca existir muitos autistas hoje na escola e que as características do autismo são: fala insegura, marcada de pausas e gaguejamento. Porém, há diferenças entre os autistas. Ela ainda destaca que na escola não tem informações sobre o autismo, mas que tem buscado leituras na internet, o que evidencia a falta de formação continuada para os docentes que trabalham na educação especial com crianças autista.

Ainda sobre as representações acerca do autismo e do estudante autista, temos a professora Girassol que chama atenção quando ancora as características de movimento do estudante autista a de um robô. A representação do menino autista como robozinho implica na compreensão que esta criança não pensa, não cria, não aprende, reproduzindo apenas gestos e determinados comportamentos.

As professoras representam os alunos autistas da mesma forma como o autismo, relacionados às limitações: pessoas limitadas, que pouco interagem, são distraídas, apresentam dificuldades de concentração, difíceis em termos de comportamento, atrapalham as aulas, são espécies de robôs.

Quando as professoras souberam que teriam alunos com autismo em suas salas tiveram as seguintes reações: não foi surpresa, a professora Orquídea esperava, considerando ser a escola inclusiva, mas sentiu medo, preocupação e susto, por ausência de formação; A professora Girassol que teve medo e se assustou, justamente pelo fato de não ter sido preparada para receber o aluno autista. Não ter conseguido formação para tirar dúvidas e superar preconceitos; Orquídea sentiu tristeza, justamente pela falta de apoio pedagógico e de formação para receber o aluno em sala de aula.

A compreensão do estudante autista na escola é a mesma do autismo: criança com dificuldade em aprender, com limitações cognitivas, de difícil comportamento, que interfere e atrapalha a sala de aula, que pouco interage, dificuldade de concentração e que precisa de atenção e de apoio.

Desta forma, a criança autista na escola, tem garantido o seu direito de acesso, porém a permanência com qualidade social, depende das condições estruturais implantadas nas escolas que perpassa por um plano de formação continuada, apoio pedagógico, recursos materiais, entre outros. Porém, os professores precisam também buscar informações, provocar o debate sobre a inclusão nas escolas, reivindicando melhores condições de trabalho

As ancoragens e objetivações das falas transcritas das professoras sobre as representações sociais sobre autismo, tais como: isolados, diferentes, distraídos, limitados, entre outras, remetem às características citadas e referenciadas por Léo Kanner (1943), Asperger (1944), Wing (1981), DSM V (2014), que reforçam representações sociais negativas e pejorativas que homogeneizam os sujeitos a essas características.

Na instituição educacional é possível perceber o quanto a influência médica/clínica está presente e tem importância para poder iniciar o atendimento do aluno de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes com autismo. Na escola ainda tem profissional que possui uma visão de que o laudo possibilitará uma melhor compreensão das práticas pedagógicas que serão necessárias e adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem dessa criança.

A Importância que a Teorias das Representações Sociais possui para a Educação Especial está na forma como uma está intrinsecamente ligada e relacionada à outra. As ideias construídas e debatidas por meio delas, levam-nos a refletir sobre o olhar do outro diante do sujeito que possui uma deficiência, uma necessidade educacional. De modo a problematizar e tensionar as questões referentes ao fazer do docente e a relação que possui com a sua representatividade em relação ao seu educando.

No eixo 5.2 é apresentado como as professoras representam a alfabetização do estudante com autismo. Quando perguntado o que você pensa/representa sobre a alfabetização destinada ao estudante com autismo? As respostas das professoras não foram direcionadas para a possibilidade ou não do aluno autista ser alfabetizado e sim para as dificuldades e necessidades vivenciadas em suas práticas educativas.

A professora Orquídea considera que o trabalho pedagógico deve ser igual ao do educando não autista, porém por causa da limitação do aluno autista, precisa realizar algumas adaptações e a professora Girassol também concorda ser o mesmo, porque é o que sabe fazer. Já a professora Margarida pensa que deve ser um ensino mais especial, que desperte interesse do aluno e que seja diferente da educação tradicional.

Em relação a se sentir preparada para alfabetizar uma criança com autismo, a professora Girassol indica a necessidade de formação para desenvolver a alfabetização com as crianças autistas, porque os professores se sentem despreparados. Na entrevista, foi possível perceber não experiência no processo de alfabetização de alunos autista e que a preocupação é praticar a leitura, sem se preocupar com a interpretação. Não são criadas estratégias de leitura e interpretação de texto que tenha por base a leitura de mundo dos educandos, utilizando materiais relacionados com o contexto sociocultural dos educandos, como propõe Paulo Freire.

Em relação as dificuldades enfrentadas, a professora Girassol aponta que a maior dificuldade é possibilitar a interação do aluno com a turma, e pelo fato dele emitir apenas sons, ela não tem como saber se ele terá condições de ser alfabetizado; a professora Margarida indica a dificuldade de prender a atenção do aluno durante as aulas; professora Girassol também destacou como dificuldade a ausência de formação, por não estar preparada para trabalhar com alunos com deficiência e que as orientações da professora da sala de recursos multifuncionais não são suficientes, porque não se caracterizam como formação.

As narrativas das professoras entrevistadas apontam para limitações em suas práticas pedagógicas expressas por palavras como insegurança e medo, que não sabe fazer como alfabetizar o aluno autista, além de indicarem a ausência de formação e de suporte ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

No que tange as ancoragens e objetivações nas falas transcritas das professoras sobre alfabetização há a compreensão por parte das professoras que a alfabetização precisa ter uma dimensão igualitária, mas que atenda as especificidades e demandas da criança autista. Elas apontam dificuldades e necessidades que perpassam pela política de inclusão, do apoio pedagógico e processo de enturmação em diálogo com os docentes e, sobretudo, a formação dos professores. A responsabilidade pela alfabetização recai nos professores e entre os sentimentos há tanto o de não identificação com a educação especial, quanto de compreensão e de escuta dos educandos.

No eixo 5.3, enveredamos pelas práticas pedagógicas das professoras e como elas são direcionadas para a alfabetização. Em relação a adaptação curricular, a escola não se preocupa em realizar com os professores estratégias de adaptações curriculares para atender aos educandos autistas, por isso as professoras ou reduzem a quantidade de trabalhos ou desenvolvem atividades diferenciadas, com o objetivo de viabilizar a aprendizagem dos educandos. A redução dos trabalhos além de minimizar o processo de escolarização, reforça a representação de que o aluno não tem capacidade de aprender.

Nesse sentido, apesar de compreenderem que os alunos com autismo têm suas particularidades, e da necessidade em proporcionar um ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades deles, as professoras não mudam as suas práticas justificando não terem formação.

A professora Orquídea informou que desenvolvia a mesma atividade para todos os educandos, e quando tinha estagiário, este ficava dando atenção e orientando o educando autista. Na atividade de cópia do quadro o estagiário copiava e passava a atividade para o aluno executar. O fato de o estagiário orientar e copiar do quadro e repassar a atividade copiada para o educando autista reforça a representação de dependência dele. Ele não é motivado nem incentivado a fazer a atividade, a pensar, a criar, a expor seu pensamento.

As RS na perspectiva moscoviana realizam influências nas interações dos sujeitos, gerindo seus comportamentos individuais e sociais. No âmbito escolar, podem influenciar no trabalho pedagógico dos professores, inclusive, a prática pedagógica da alfabetização de estudantes com autismo.

A maioria das professoras desenvolve práticas com estratégias tradicionais de ensino, como a cópia no quadro, cobrir letras e ditado, uma trabalha mais com o processo de alfabetização apontando indícios de estimular a participação do aluno autista, mas ainda usando técnicas tradicionais como o ditado e apenas uma desenvolve suas atividades a partir dos interesses do educando.

Este fato aponta a necessidade de criação de estratégias mais lúdicas e outra visão de educação que trabalhe na perspectiva de desenvolver a autonomia dos educandos. Tais atividades, entendidas como convencionais, são entraves que dificultam a promoção de um processo de escolarização inclusivo. Por meio das RS partilhadas pelas cinco professoras participantes da investigação foi possível verificar que no universo da educação de alunos com autismo na escola, que se diz inclusiva, há a inclusão e exclusão escolar desses alunos no ensino regular

As ancoragens e objetivações evidenciam que as práticas pedagógicas são tradicionais, não tendo acesso as professoras a recursos pedagógicos específicos para uso com estudantes autistas, utilizam poucos recursos e sentem a necessidade de apoio na sala de aula, incluindo a presença do estagiário, bem como melhores condições de trabalho, como apoio de equipe multidisciplinar, turmas menores, e sobretudo, a urgência de formações. As professoras estão conscientes dos limites da inclusão, mas sonham com o aluno autista alfabetizado e tem esperança do acesso a melhores condições pedagógicas de trabalho. Destaca-se que a ausência e a necessidade de formação foi o discurso mais recorrente entre as professoras.

Sendo assim, o que busco revelar nessa pesquisa é que as dificuldades de alfabetização dos alunos autistas nas escolas não devem ser vistas como uma consequência do autismo.

Os resultados apontam que o preconceito, ainda expresso nas representações sociais identificadas neste estudo, precisa ser problematizado. O trabalho educativo no ensino regular precisa ser repensado e ressignificado, para que contribua de uma melhor forma com a escolarização do aluno autista e seu processo de alfabetização.

A ausência de formação continuada e específica para a área do TEA gera a falta de conhecimento sobre o assunto e uma intervenção pedagógica adequada para esses estudantes. Contribuem para que as práticas pedagógicas ocorram com dificuldades e com sentimentos de frustrações, principalmente, quando a aprendizagem do aluno não acontece.

Nesse sentido, a escola e as professoras entrevistadas, revelaram não conhecerem o autismo, as práticas pedagógicas, para todos os estudantes, são pensadas de modo geral e de maneira homogeneizante. Tais desconhecimentos, fazem com que o estudante não seja motivado nem incentivado a fazer a atividade, a pensar, a criar e a expor seu pensamento.

Outras necessidades apontadas pelas professoras são: “suporte” na sala de aula, por meio de estagiário, o que facilitaria o trabalho docente; a redução do número de alunos público da educação especial na mesma turma.

Existe muita literatura estrangeira, mas pouca brasileira sobre o assunto. Assim, nesta pesquisa garimpei em um campo de difícil acesso nas pesquisas. Trouxe tópicos com as leis que asseguram o acompanhamento, e que tipo de leis são essas, bem como o debate sobre a escolarização desses alunos, e se estão garantindo nas escolas os direitos adequadamente. As políticas públicas também foram abordadas e o estudo indica a direção que essas políticas públicas caminham. Assuntos que podem ser tratados em novas pesquisas, mas penso que esta dissertação muito contribui nessa construção.

Compreendo em termos de política de inclusão que um aluno com autismo quando entra na escola, rompe os princípios e a estrutura vigente e o professor tem que modificar a sua metodologia, saber como trabalhar, e como tratar principalmente o aluno autista, e todo os demais alunos, para que aprendam. A entrada dessas

peessoas com autismo na escola, possibilita que as estruturas sejam mexidas, exige que aconteça as mudanças estruturais e atitudinais no ambiente escolar,

A pesquisa considera relevante e dá evidência aos estudos sobre as representações sociais de professoras acerca do trabalho que é desenvolvido na alfabetização de estudantes com autismo. Possibilitou identificar como é o processo de alfabetização com os alunos autistas; quem são essas crianças com transtorno do espectro autista; Como elas são representadas pelas professoras e como as professoras realizam as suas práticas pedagógicas. Viabilizou ainda destacar o que é necessário para alfabetizar crianças autistas; o que se está ensinando para os autistas e o que precisa ser feito para melhorar o ensino-aprendizagem da criança autista.

Uma questão que me chamou a atenção, e ao mesmo tempo, como apontamento como viés para novas pesquisas é a falta de definição para um profissional que dê apoio ao professor, na sala de aula, para o acompanhamento do estudante com deficiência, neste caso o aluno com autismo. Este fato implica nas questões tanto das atribuições quanto ao nível da formação desse profissional, uma vez que as próprias legislações, LBI e Berenice Piana, não definem esses papéis profissionais e especializados, ficando o acompanhamento do aluno, na prática, para o/a estagiário/a.

A viabilidade das políticas públicas também depende dessa constante luta nas causas do autismo, e que não cabe somente criar as leis, pois as diversidades estão presentes na singularidade da pessoa com autismo. As resistências persistentes estão em nosso cotidiano, nas escolas, nas práticas pedagógicas de professores/as, que não possibilitam o reconhecimento e valorização das diferenças e singularidades, representadas em olhares e ações que excluem o aluno com autismo.

Pesquisadores, professores e famílias de pessoas com autismo precisam compreender e entrar na luta para romper práticas educativas tradicionais excludentes, que vêm mascarada no medo do desconhecido, representada em uma pseudo acolhida do aluno, aliada a falta de equipe multiprofissional para essa primeira recepção de entrada e matrícula desse aluno na escola, e mesmo a não construção de um projeto escolar inclusivo, como a falta do planejamento escolar

individualizado. Esses fatos apontam variados desafios para a família, a escola e sociedade, e principalmente, no que tange a alfabetização do aluno com autismo.

A importância desse trabalho é que ele contribui para esse campo de ensino com a educação desses sujeitos com autismo e a formação dos professores, na medida em que denuncia a existência de representações negativas que interferem nas práticas educativas e anuncia perspectivas de mudanças.

O estudo aponta a necessidade de conhecer o processo de educação dos alunos com autismo, bem como, o estado do conhecimento indica que ainda existem poucos estudos nesse campo de investigação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS-ABNT. **Informação e documentação Referências (NBR6023)**. Rio de Janeiro: ABNT, 2020.

ALMEIDA, S. S. A. MAZETE, B.P.G.S. BRITO, A.R. VASCONCELOS M.M. **Transtorno do espectro autista**. Resid Pediatr.2018;72-78 DOI: 10.25060/residpediatr-2018.v8s1-12. Disponível em: <<https://cdn.publisher.gn1.link/residenciapediatrica.com.br/pdf/v8s1a12.pdf>> Acesso em 10 de set. de 2022.

ALMEIDA, Geraldo P. de. Plasticidade cerebral e aprendizagem. In: RELVAS, Marta Pires (Org.). **Que cérebro é esse que chegou à escola?** As bases neurocientíficas da aprendizagem. 3 ed. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 14, nº61, jan./mar.1994.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista múltiplas leituras**, v.1, n.1, p. 18 - 43, jan./jun. 2008.

ANJOS, Hildete Pereira et al. Atendimento educacional em Salas de Recursos Multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém-Pará. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALAD O, Gabriela (Orgs.) **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. V.4. São Carlos-SP: ONEESP; Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015.

APA, American Psychiatric Association. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado.

BRASIL (1990). **Lei nº 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Lex: Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 08/11/2022.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Censo Escolar, 2019/2020**.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **A Política Educacional para Belém no Governo Edmilson Rodrigues/Edilson Moura (2021-2024)**. 2021.

BELÉM. **Programa de Governo da Frente Belém de Novas Ideias**. 2020

BOMBONATTO, Quézia. Prefácio. In: RELVAS, Marta Pires (Org.). **Que cérebro é esse que chegou à escola?** As bases neurocientíficas da aprendizagem. 3 ed. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2017.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. **O aluno com autismo na escola.** Campinas SP: Mercado das Letras, 2018.

BRASIL. **Lei no. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012

BRASIL. **Resolução 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/docman/julho2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 10 de set. de 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL, **Direito à Educação:** Necessidades Educacionais Especiais: Subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro – Brasília: MEC, SEESP, 2001, 11 – 09.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990) – 2. ed. rev. e aum. – Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília-Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Brasília, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, MEC/SEEP, 1994. BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares.** Brasília, MEC/SEF /SEESP, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Brasília, Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 8 de outubro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Parecer nº. 17, julho de 2001.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 2, setembro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008.**

BRASIL. **Decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. **Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** MEC, SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011

BRASIL. **Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem limite. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei no. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei no. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Decreto no. 8.368, de 02 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei no. 12.765, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília. 2015.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. **Autismo: construções e desconstruções**. 3ª Ed. rev. São Paulo: Casa do psicólogo. 2007. (Coleção Clínica Psicanalítica / dirigida por Cláudio Carvalho Ferraz).

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed. 2011.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar - ideias e práticas pedagógicas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2019.

DELDUQUE, Marilza. **Neurociência na sala de aula: uma abordagem neurobiológica**. Org. Marilza Delduque. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DONVAN, J; ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. ver e atual. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRITH, Uta; HAUSTON, Rab. **Autismo na História: O Caso de Hugh Blair de Borgue** (Oxford: Blackwell, 2000).

FONSECA, Rosana. **A representação social da liderança por líderes e potenciais líderes**. Dissertação de Mestrado – Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 2007.

_____. MORAES, Pedro Milton; CHAMON, Edna M. Q. O. **Liderança e Representação Social**. In. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social e práticas organizacionais. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon (org.). Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

FRANCO, M. L. P. **Análise de conteúdo**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento para a consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.121, jan./abr. 2004.

FREITAS. C. S. G. **Necessidades Formativas dos Educadores de Infância e dos Auxiliares de Ação Educativa na Prática Profissional com Crianças Autistas no Funchal**. Portugal, p. 127, 2015. **Dissertação (Mestrado em Ciências da**

Educação: Educação Especial), Universidade Fernando Pessoa. Disponível. Acesso em: 07 de out. 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36e. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 83 ed. RJ, Paz e Terra, 2022.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista**. Rio de Janeiro: editora Record, 2006.

GILLY, Michel. As representações Sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JODELET, D. (1989) **Représentations Sociales: un domaine en expansion**. Em, D. Jodelet (Org.) **Les Representations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France.

JODELET, D. Représentations Sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Se. (ed). **Psychologie sociale**. Paris, Presses Universitaires de France, 1984.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JODELET, Denise. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais**. Soc. estado. [online}. 2009, vol. 24, n.3, PP. 679-712. ISSN 0102-6992. Disponível em: www.scielo.br/pdef/se/v24n3/04.pdf, acesso em 31/08/2021.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LACERDA, Lucelmo. **Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução**. Curitiba: CRV, 2017.

LEMOS, Cláudia Elci Bervig. **Representação Social dos professores de aluno com autismo sobre os processos de ensino e aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. 111 fls. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Laêda Bezerra. **Representações Sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV jornada internacional**. Disponível em: Acesso em 10 maio 2013.

MANTOAN, M T E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Ana Maria S. Ros de; ANDRADE, Maria América; HO, Helena; DIAS, Inês de Souza. **Retratos do autismo no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: AMA. 2013.

MELLO, S. A. **A escola de Vygotsky**. In: CARRARA, K. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p.136-155.

MELO, Elda Silva do Nascimento; SILVA, Josélia Saraiva; SOBRINHO, Moisés Domingos. **A formação docente no contexto atual e a representação social dos professores tecida no campo educacional**. Trabalho apresentado no Grupo de Discussão Temático do V Congresso Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. Brasília – DF, 31 de julho a 03 de agosto de 2007.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (Org.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 93-130.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **A Representação social da psicanálise**. Petrópolis RJ. Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 9-21.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramento, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **Um balanço crítico da “Década da Alfabetização no Brasil”**. Cadernos CEDES, v.33, p.15-34, 2013.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sônia Eli; ANJOS, Francisco Valdinei Santos. **As representações sociais de professores do ensino fundamental enlaçadas ao que realizam na escola**. Curitiba: Appris, 2017.

OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA, Graziela C. **Representações Sociais**. In: STREY, Marlene Neves. *Psicologia Social Contemporânea: livro texto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de et al. A formação de professores de Salas de Recursos Multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém-PA. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (Orgs). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. V.3. São Carlos-SP: ONEESP; Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de et al. Práticas de escolarização inclusiva em salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de Belém. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.) **Práticas de escolarização em salas de recursos multifuncionais: dizeres de professores e alunos**. Belém-PA: EDUEPA, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde; OLIVEIRA, Waldma; SILVEIRA, Andréa. A técnica do desenho na pesquisa educacional sobre representações sociais. In: OLIVEIRA, Ivanilde; OLIVEIRA, Waldma, LOBATO, Huber. **Pesquisa educacional sobre representações sociais: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais**. São Carlos: Pedro e João editores, 2018

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na Educação Especial: uma problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. 2º ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar. In: Martins, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Org). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 97-105.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth; ANJOS, Francisco. A Representação Social na pesquisa educacional: bases epistemológicas e estratégias metodológicas. In: MARCONDES, Maria; OLIVEIRA, Ivanilde; TEIXEIRA, Elizabeth. **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém/PA: Edepa, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire e a educação intercultural no Brasil. In: **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015. (61 a 96)

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Waldma; SILVEIRA, Andréa. A técnica do desenho na pesquisa educacional sobre representações sociais. In: OLIVEIRA, Ivanilde;

OLIVEIRA, Waldma, LOBATO, Huber. **Pesquisa educacional sobre representações sociais: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais**. São Carlos: Pedro e João editores, 2018.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Autismo e inclusão escolar: percursos, desafios, possibilidades.** org. OLIVEIRA. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Vivian Fátima de. **Representações Sociais de professores acerca dos seus alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, Sc.** Dissertação de Mestrado. 128 fls. Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Alfabetização como Liberdade.** 2003. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130300>>. Acesso em 2 set. 2022.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. Sujeito Serge Moscovici: errância de presença/ausência. In: **EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, PUC PR.**

OSTI, A.; SILVEIRA, C. A. F.; BRENELLI, R. P. Representações Sociais – aproximando Piaget e Moscovici. **SCHEME**, v.5, n.1, 2013.

RABELO, C. **Moscovici é Doutor Honoris Causa.** 2007. Disponível em: <http://www.secom.unb.br/unbagencia/ag087-06.htm> acesso: 05 de novembro 2022.

RANGEL, M. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais.** São Paulo: Ideias & Lugares, 2004.

RELVAS, Marta Pires. Neuroaprendizagem na educação inclusiva. In: RELVAS, Marta Pires (Org.). **Que cérebro é esse que chegou à escola?** As bases neurocientíficas da aprendizagem. 3 ed. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2017.

ROCHA, Luís Fernando. **Teoria das Representações Sociais: a Ruptura de Paradigmas das Correntes Clássicas das Teorias Psicológicas.** Psicologia: ciência e profissão, p. 46 – 65, mar., 2014.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

ROSENBERG, Raymond. História do autismo no mundo. In: SCHWARTZMAN, J.S; CERES, A. A (Orgs). **Transtornos do Espectro Autista.** Porto Alegre: Artmed, 2011: 94: p.19-26.

STILPEN, Marcela Vieira. **Transtorno do espectro do autismo: estimulação da fala, linguagem, aprendizagem e interação.** São Paulo: Phonics, 2017.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In Spink, M. J. P. (Ed.), **O conhecimento no cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social** (p. 19-45). São Paulo, SP: Brasiliense, 1993.

SÁ, Celso Pereira de. **Representações Sociais**: o conceito e o estado atual da teoria. In. SPINK, Mary Jane P. (org.) O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANCOVSCHI, Beatriz. **Sobre a noção de representação em S. Moscovici e F. Varela**. Psicol. Soc. [online]. 2007, vol.19, n.2, pp. 7-14. ISSN 0102-7182.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo um mundo para TODOS**. Coleção Inclusão. Rio de Janeiro: VWA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que tem deficiência?** São Paulo: Rede Saci, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?** Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, nº 43, mar./abr. 2005, p. 9-10.

SHEFFER, Edith. **Crianças de Asperger**: as origens do autismo na Viena nazista/ Edith Sheffer; tradução de Alessandra Bonruquer. 1ª ed, Rio de Janeiro. Record, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

STELZER, F.G. **“Uma pequena história do autismo.”** Cadernos Pandorga de Autismo Online, vol. 1. Disponível em: <https://www.pandorgaformacaoautismo.org/_files/ugd/423e1a_1d753587fdcc4f0a83ccfa1ded16c451.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2022.

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cuidados Éticos na pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.) **Metodologias e técnicas de pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010, p.9-24.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF (1990). **Declaração Educação para Todos**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 01 de mar de 2017.

VÍCTORA, Ceres Gomes. et al. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VYGOTSKY, L. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas. Tomo V. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

ANPÉNDICE

APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Keila de Jesus Morais Lobato (pesquisadora responsável) e por Ivanilde Apoluceno de Oliveira (orientadora), com a finalidade de firmar acordo escrito, para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e dos possíveis riscos, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

1. Título da pesquisa: Representações Sociais de professores sobre a alfabetização de aluno com autismo: implicações na prática pedagógica

2. Objetivo principal: Verificar quais representações sociais os professores têm sobre a alfabetização do aluno com autismo e as implicações em suas práticas pedagógicas.

3. Justificativa: Pesquisar sobre as representações sociais de professores que atuam na alfabetização de aluno com autismo no município de Belém, é conhecer e analisar a função e a atividade do professor na contemporaneidade a partir da perspectiva dos desafios e das superações que tal profissional encontra na execução de seu trabalho. O presente estudo, portanto, convida-nos a enveredar pelas práticas pedagógicas do professor alfabetizador articulada às suas representações, que têm como um dos vínculos o trabalho que realiza no contexto histórico-social atual.

4. Procedimentos: Você será abordado (a) na sala que melhor se adequar para o levantamento de dados apropriados nesta pesquisa como: levantamento inicial dos *perfis* dos participantes do estudo e de problemáticas presentes em campo a partir da pesquisa socioantropológica; ao longo do estudo será desenvolvida a entrevista semiestruturada; a utilização da técnica do desenho com os professores, a observação da atuação do professor e de suas práticas pedagógicas na alfabetização do aluno com autismo. Será solicitado aos participantes do estudo autorização para o registro audiovisual dos encontros. A forma de devolutiva deste estudo será combinada com os seus participantes. A aplicação desta entrevista e levantamento de outros dados terá a duração média de 30 minutos e pode ser em dias alternados, não interferirão nas suas atividades laborais. Caso interfira, nos avise que marcaremos outro horário para realizá-la.

5. Riscos: Durante a pesquisa poderá ocorrer alguma crítica a administração superior ou ao prefeito do município, para minimizando os riscos e ou desconforto de participarem dela, e para que esses posicionamentos não o/a prejudiquem, seu nome será substituído por um pseudônimo e as informações serão utilizadas unicamente com fins acadêmicos: elaboração da dissertação final do curso de mestrado em educação e produção de artigos para publicação em revistas ou livros.

6. Benefícios: você se beneficiará por meio da contribuição nos estudos e melhorias das práticas pedagógicas na alfabetização de aluno com autismo no Município de Belém. Além disto, receberá orientações sobre os resultados alcançados nesta pesquisa.

7. Retirada do Consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

8. Garantia do Sigilo: a pesquisadora e orientadora garantem a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.

9. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa: Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade das pesquisadoras.

10. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, tanto com a pesquisadora, a orientadora ou o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para esclarecer dúvidas ou saber sobre o andamento da pesquisa.

11. CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos –Res. CNS nº 466/12). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. **Endereço do Comitê de Ética da UEPA:** Tv. Perebeuí, 2623, Biblioteca, 1º andar, sala 01. Bairro: Marco. Contato: (91) 3131-1781. E-mail:cepcbs@uepa.br. Horário de Funcionamento: segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e 13:00 às 16:00h

12. Informações da pesquisadora: Keila de Jesus Morais Lobato (pesquisadora responsável) End: (Universidade do Estado do Pará, Rua do Una, 156, Bairro do Telégrafo, CEP: 66.050-540). Contato: (91) 98119-3440, E-mail: keilinalobato@yahoo.com.br.

13. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

A pesquisadora e a orientadora declaram que obtiveram de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que seguiram rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 e 510/16 determinam.

Orientadora: Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Professora do PPGED-UEPA

pesquisadora principal: Keila de Jesus Morais Lobato
aluna do PPGED-UEPA

14. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Belém, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
<http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao>

