

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**A TOMADA DE CONSCIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE  
COMPETÊNCIAS CONCEITUAIS EM PROFESSORAS: UMA  
PESQUISA DE INTERVENÇÃO COM FOCO NO AUTISMO.**

**DENISE DE OLIVEIRA VIEIRA**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. MARIA HELENA FÁVERO**

**Brasília – DF, agosto de 2008.**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**A TOMADA DE CONSCIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE  
COMPETÊNCIAS CONCEITUAIS EM PROFESSORAS: UMA  
PESQUISA DE INTERVENÇÃO COM FOCO NO AUTISMO.**

**DENISE DE OLIVEIRA VIEIRA**

Tese apresentada no Instituto de Psicologia da  
Universidade de Brasília, como requisito parcial à  
obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. MARIA HELENA FÁVERO

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA  
EXAMINADORA

---

PROFa. Dra. MARIA HELENA FÁVERO – PRESIDENTE  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

---

PROFa. Dra. ELIZABETH QUEIROZ – MEMBRO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

---

PROFa. Dra. VERA LÚCIA COELHO – MEMBRO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

---

PROFa. Dra. INÊS MARIA M. ZANFORLIN P. DE ALMEIDA – MEMBRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

---

PROFa. Dra. FILOMENA GUTTERES COSTA – MEMBRO  
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS/ SECRETARIA DE SAÚDE DO  
ESTADO DE GOIÁS

---

PROFa. Dra. REGINA PEDROSA – SUPLENTE.  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

## Agradecimentos

Sinto-me cruzando uma linha de chegada, e recebendo um troféu. A conclusão desta tese, meu troféu, não é um mérito exclusivo.

Devo agradecer antes de tudo a minha mãe, que me incentivou desde o nascimento a ser Doutora. Era como me chamava desde menina, “Doutora”. Mulher inteligente, batalhadora que nunca aceitou a ignorância como um empecilho para atingir grandes propósitos na vida. Escolheu um excelente parceiro, que eu tive a honra de ser meu pai. Parceiro nosso de todos os momentos. Bons e maus. Obrigado aos dois, que com a ajuda de Deus, tornaram-me forte para desenvolver idéias, e construir grandiosos projetos.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Fávero, que há onze anos discutiu comigo minha primeira proposta de trabalho acadêmico, e ainda hoje descortina a minha frente novos desafios. Esteve sempre um passo à minha frente, em conhecimento, mas também se colocou à minha altura, para juntas construirmos nossos colóquios intelectuais.

Às sete colegas de trabalho, meus sujeitos da pesquisa, que compartilharam comigo momentos preciosos de suas vidas. Não as identificarei por nomes, mas devo-lhes muito. Devo-lhes a oportunidade de ter tido um grupo para dividir as experiências e os pensamentos. Para vocês meu imenso carinho e admiração.

Às Equipes de Atendimento e Apoio a Aprendizagem que trabalham no Centro de Ensino Especial de Sobradinho, minhas amigas Lígia, Maria Eugênia e Antônia, Regina e Kátia, que souberam compreender minhas ausências. À diretora do mesmo CEE, professora Vanderléia, que soube que investir para aumentar o conhecimento de um membro de sua equipe, traria bons frutos ao trabalho de todos.

A todos os meus amigos, meus familiares, colegas do CPH, minhas amigas e parceiras Márcia Pimenta e Solange Aparecida, e também as ex-sócias anônimas da AMEM. Amigas que souberam minimizar os momentos de trabalho, com música, vinho e alegria. Vocês são tudo de bom!

Aos amigos Antônio e Rita que fizeram a correção do português nessa tese, e a Conceição que, mesmo no papel recente de mãe, dedicou-me parte do seu tempo.

A Secretaria de Estado de Educação, e à Divisão de Ensino Especial por terem disponibilizado meu tempo em serviço para aprimorar e construir conhecimentos.

E principalmente, aos colaboradores anônimos. Aos autistas ou àqueles outros, que respondem há muitos pseudônimos que os qualificam como merecedores de um atendimento educacional especializado.

Muito obrigada!

Dedicatória,

A Perci e a Catarina,  
que preenchem o meu tempo com amor.

# **A TOMADA DE CONSCIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS CONCEITUAIS EM PROFESSORAS: UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO COM FOCO NO AUTISMO.**

## **Resumo**

O termo autismo é bastante controverso e suscita dúvidas com relação ao seu conceito por ser de origem, essencialmente, fenomenológica. O objetivo deste estudo foi intervir na construção de novas competências conceituais pelas professoras, com o foco no autismo e possibilitar uma (re)elaboração discursiva a respeito de sua atuação profissional com esta clientela. Participaram desta pesquisa de intervenção sete professoras que atuavam no ensino especial e faziam parte de um grupo de formação continuada para especializarem-se na docência com o aluno autista. Utilizamos a proposta teórico-metodológica defendida por Fávero (2001, 2005a, 2007) que articula as grandes teorias da Psicologia do Desenvolvimento com a mediação semiótica e as representações sociais. Esta proposta pode ser utilizada tanto na pesquisa de intervenção quanto na prática psicopedagógica e se sustenta em três aportes principais: a utilização do grupo focal como instrumento de intervenção; a análise dos atos da fala na interlocução entre os pares; e, a mediação semiótica evidenciada por meio da tomada de consciência (Piaget, 1977), que é a parte mais importante desta articulação. Foram duas as proposições iniciais desse estudo. A primeira é se seria possível as professoras tomarem consciência, no sentido proposto por Piaget, das representações compartilhadas em relação ao autismo, ao autista e o seu atendimento educacional, e relacioná-las com as idéias que fundamentam o seu paradigma pessoal. A segunda é se seria possível conscientizarem-se também das implicações deste paradigma pessoal para sua prática profissional e verificar as possibilidades de sua (re)elaboração. Nesta metodologia as intervenções articulam-se, de modo que a análise de conteúdo de uma sessão forneça subsídios para o planejamento e desenvolvimento da sessão seguinte. Verificamos que a proposta metodológica adotada foi de primordial importância para que a interlocução entre os pares, favorecida pelo grupo focal, desencadeasse o processo de tomada de consciência dos conceitos em transformação, impulsionados pelas regulações cognitivas. Observamos, após o período de intervenção, que houve mudanças na construção conceitual e na verbalização de alguns sujeitos com relação ao conceito do autismo e do autista e, conseqüentemente, que houve alterações nas interlocuções destes sujeitos em relação à sua prática profissional. Alguns sujeitos da pesquisa migraram de um atendimento que seguia o modelo médico-pedagógico, fundamentado no diagnóstico, para uma atuação educacional que situou o autista como sujeito ativo e co-participativo na construção do próprio conhecimento, a partir de uma atividade mediada. Concluiu-se que o método adotado é pertinente para ser utilizado na formação continuada de profissionais da área de humanas de forma geral, para a construção de novos esquemas conceituais direcionados à sua área de atuação.

Palavras-chave: autismo, mediação semiótica, pesquisa de intervenção, grupo focal.

# **CONCIOUSNESS TAKING IN THE DEVELOPMENT OF CONCEPTUAL COMPETENCIES AMONG TEACHERS: AN INTERVENTION RESEARCH FOCUSING ON AUTISM**

## **Abstract**

The term autism is extremely controversial, generating doubts in relation to its concept, for its origin is essentially phenomenological. The objective of this study is to intervene in the construction of new conceptual competencies among teachers, focusing on autism, and facilitate a discursive reelaboration of the teachers' role. Seven teachers who worked in special education and who participated in a group of teachers' continuous education that aimed at developing competencies to work with the autistic students took part in this intervention research. We used the theoretical-methodological proposition defended by Fávero (2001, 2005a, 2007) that articulates developmental psychology theories with semiotic mediation and social representations. This proposition can both be used in intervention research and in the psycho pedagogical practice and is based on three main elements: the use of the focus group as an intervention tool; the analysis of the speech acts of the interlocution among peers and the semiotic mediation revealed by means of the analysis of the consciousness taking process (Piaget, 1977) – the most important part of this articulation. There were two propositions at the beginning of this study: the first was if it would be possible for the teachers to become aware of the shared representations of autism, the autistic student and the educational services provided, in the sense defended by Piaget and establish relationships with their own personal paradigms. The second proposition was if it would be possible for these teachers to become aware of the implications of their personal paradigms for their pedagogical practice and evaluate the reelaboration possibilities. The interventions are articulated in a way that the content analysis of one session provides information for the planning and development of the following session. We have verified that the methodological approach used was fundamental to the interlocution process among peers in order to favor the awareness raising process of the concepts under construction boosted by the cognitive regulations. We have also verified that there were changes in the conceptual construction and in the verbalization of some of the teachers in relation to the concept of autism and the autistic student and, as a consequence, there were changes in the interlocution of these teachers in relation to their pedagogical practice. Some of the teachers moved from a medical pedagogical approach that focuses on diagnosis to an educational practice that considers the autistic an active subject, also in charge of his own knowledge construction process through mediated activities. We have concluded that the method used is valuable to be used in the human science professional's continuous education, in general, aiming at developing new conceptual schemes to be used in their professional performance.

Key words: autism, semiotic mediation, intervention research, focus group

## Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice	5
Introdução	6
Parte I – Fundamentação Teórica	13
Capítulo 1 – Os Fundamentos Filosóficos da Educação Especial	16
1.1 – A pessoa deficiente e o Paradigma da Institucionalização.....	16
1.2 – O Ensino Especial de 1960 a 1980 e o Paradigma de Serviços.....	23
1.3 – O Ensino Especial de 1980 a 2002 e o Paradigma de Suporte.....	25
1.4 – O Paradigma de Suporte mais que uma teoria, uma proposta de mudança.....	33
Capítulo 2 – O Ensino Especial e a formação de professores.	41
2.1 – A formação do professor – de 1999 a 2006.....	45
2.2 – A profissionalização docente, a formação continuada e o ensino especial.....	84
2.3 – A prática docente a partir de uma abordagem Psicológica.....	102
Capítulo 3 – O espectro do autismo: a respeito de que falamos?	120
3.1 – O autismo e sua construção sociocultural.....	121
3.2 – O autismo na revisão bibliográfica: as quatro grandes categorias de estudos.....	129
3.2.1 – O autismo do ponto de vista da revisão conceitual e do seu diagnóstico.....	131
3.2.2 – O autismo do ponto de vista das alterações neurosensoriais.....	143
3.2.3 – O autismo do ponto de vista do seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.....	155
3.2.4 – O autismo do ponto de vista educacional.....	169
Parte II – A pesquisa	180
Capítulo 4 – O problema e o método	180
4.1 – Os sujeitos.....	186
4.2 – Procedimento de coleta de dados.....	188
4.3 – Procedimento de análise dos dados.....	194
Capítulo 5 – Resultados e Discussão	198
5.1 – A primeira etapa.....	198
5.1.1 Discussão da primeira etapa.....	203
5.2 – A primeira sessão de intervenção.....	207
5.2.1 Discussão da primeira sessão de intervenção.....	224
5.3 – A segunda sessão de intervenção.....	238
5.3.1 Discussão da segunda sessão de intervenção.....	261
5.4 – A terceira sessão de intervenção.....	269
5.4.1 Discussão da terceira sessão de intervenção.....	280
5.5 – A quarta sessão de intervenção.....	290
5.5.1 Discussão da quarta sessão de intervenção.....	304
5.6 – A quinta sessão de intervenção.....	314
5.6.1 Discussão da quinta sessão de intervenção.....	344
5.7 – A sexta sessão de intervenção.....	364
5.8 – A sétima sessão de intervenção.....	365
5.8.1 Discussão da sétima sessão de intervenção.....	387
5.9 – A oitava sessão de intervenção.....	408
5.9.1 Discussão da oitava sessão de intervenção.....	435
Capítulo 6 – Discussão Geral	445
Considerações Finais	457
Referências Bibliográficas	461
Anexo 1	475
Anexo 2	476
Anexo 3	477

## Introdução

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE/DF possui um atendimento especializado nos Centros de Ensino Especial – CEE. Estes centros assistem a uma grande diversidade de alunos que são avaliados e, de acordo com seus diagnósticos, indicados a uma modalidade específica de ensino a partir das necessidades educacionais especiais que apresentam.

No CEE 01 de Sobradinho – DF, onde atuo como psicóloga há sete anos, na Equipe de Atendimento e Apoio à Aprendizagem, as modalidades são as deficiências múltiplas, a deficiência mental e as condutas típicas de síndrome, identificadas como CTS. Nesta última, situam-se os autistas que parecem ser o maior desafio psicopedagógico da Educação Especial, devido às singularidades no comportamento que esta clientela apresenta e também, porque o conhecimento teórico-prático que poderia direcionar melhor o seu atendimento educacional, parece não ter alcançado as salas de aula.

Este estudo é fruto de algumas inquietações vivenciadas em nossa atuação na orientação de professores, principalmente, aqueles que trabalham com CTS, que exercem a docência dentro do CEE 01 de Sobradinho. Na interlocução com estes professores percebemos que as dificuldades no atendimento prestado parecem estar relacionadas à falta de relação entre o trabalho desenvolvido pelas docentes e as teorias que o deveriam sustentar. Na verdade notamos que muitas vezes a falta de conhecimento específico, fundamenta o discurso usual que a teoria na prática é outra.

As nossas inquietações surgiram a partir do diálogo com esses docentes, quando afirmaram não estar preparados para atuar com autistas, justificando este despreparo com a falta de conhecimento. Este discurso nos surpreendeu pelo fato de que sempre existiu um paradigma que a nosso ver sustentou a atuação deste professores, o Paradigma de Serviços, e este paradigma antigo estava sendo substituído por um novo, o Paradigma de Suporte. O

primeiro paradigma baseando-se no princípio da normalização, e o segundo, fundamentado no princípio da diversidade e no conceito de inclusão. Princípios e conceitos estes que serão melhor abordados no capítulo um deste estudo.

A SEE/DF lançava uma proposta de mudança no eixo da profissionalização docente para atuar no ensino especial e os docentes não estavam dando mostras de estarem identificando este processo de transformação, ou talvez não estivessem relacionando esta mudança da postura profissional aos novos referenciais teóricos sugeridos.

Daí nossa dúvida: como os professores não se julgavam capacitados, se ao longo dos anos a SEE/DF vem oferecendo cursos de aperfeiçoamento? Mesmo que todos os professores não fossem capacitados para atuarem no novo paradigma, a maioria possuía pelo menos um curso em educação especial, que os preparou para atuarem no antigo paradigma. Portanto, os professores teriam razão de justificarem suas dúvidas quanto a sua atuação profissional pela falta de atualização profissional e pela total ausência de conhecimento específico?

Assim, vimos a necessidade de refletir a respeito de onde residiria o cerne dessa problemática. Existem cursos de formação, numa escala ainda insuficiente, mas de forma efetiva e estes são ofertados procurando atualizar os saberes e práticas docentes na Educação Especial. A questão é que mesmo submetendo-se a uma capacitação, ao término do curso de formação os professores ainda possuem o mesmo discurso.

Diante dessa contradição e da necessidade urgente de mudança, pusemo-nos a pensar que talvez estivéssemos esbarrando em um aspecto fundamental: o discurso antigo do professor que continua reafirmando que a teoria na prática é outra. Concluímos, com isso, que o próprio professor teria que intervir nesta discussão. Duas questões fundamentais foram formuladas por meio desta reflexão: seria possível o professor tomar consciência de seu próprio discurso? E se a tomada de consciência de fato acontecesse, será que faria diferença

no discurso do professor a respeito de sua prática docente? Assim, buscamos na Psicologia as respostas para essas indagações.

A Psicologia do Desenvolvimento, em particular a Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo, tem estudado a construção do conhecimento e suas interações, enfatizando que estes processos ocorrem de forma específica, durante o desenvolvimento do sujeito, seja ele adulto ou criança. Afirma também que a aquisição do conhecimento ocorre em consonância com as crenças e os valores socioculturais, ainda que os indivíduos não tenham consciência desta relação.

Essas elaborações teóricas têm sido evidenciadas na tese central de algumas pesquisas na Psicologia Cognitiva e na Psicologia do Desenvolvimento, na qual a ação direta e indireta do professor ocorre sempre num contexto de interação com os alunos. Assim, de um lado encontram-se os valores e crenças a respeito dessa interação e do outro, os efeitos reguladores mediados por ela. Por isso passamos a nos interessar e defender a idéia proposta por Fávero (2001a, 2005a, 2007) de que:

Uma intervenção que vise a mudança na prática do professor, implica num processo de reconstrução polissêmica: não é só o campo conceitual das áreas de conhecimento específicos que está em jogo, [...] mas o modo como se concebe a interação destas com o próprio desenvolvimento humano, e as representações sociais que a elas estão vinculados (Fávero, 2001a, 193).

Dessa forma, procuramos deixar nítido que o saber pedagógico é importantíssimo e que é o processo de internalização deste saber, de forma reflexiva, provoca mudança. Assim, este trabalho teve como objetivo criar uma situação de interação, fundamentada nos três aportes teóricos principais, como proposto por Fávero (2001, 2005a, 2007): o grupo focal, os atos da fala e a tomada de consciência, que propiciasse uma transformação no paradigma pessoal do professor com o foco no autismo e na análise das interlocuções produzidas pelos professores em interação.

Considerando essa articulação proposta por Fávero (2001, 2005a, 2007) propusemos a desenvolver uma pesquisa de intervenção com um grupo de professores do ensino especial, que estava inserido num grupo maior que à época obtinha uma capacitação por meio de uma formação continuada. Foi propício para nossa pesquisa que estes professores estivessem em processo de formação, pois assim tínhamos o ambiente de reflexão polissêmica que nos possibilitaria apresentar a proposta de intervenção como catalisadora nos processos de internalização reflexiva dos saberes que estavam sendo disponibilizados durante o curso.

A importância de o grupo estar imerso no ambiente reflexivo referiu-se também ao estabelecimento dos papéis e ao fator tempo. Primeiro, os saberes docentes teóricos a respeito do autista e do autismo e do atendimento educacional em pauta estavam sendo elaborados e apresentados por outros mediadores, não apenas pela pesquisadora, dando maior oportunidade a esta de intervir nos processos de internalização desse saber. E conseqüentemente, mesmo quando não estávamos atuando diretamente com o grupo, no período determinado, este tinha um outro espaço de reflexão e interlocução com seus pares, aumentando o tempo para o debate. Vendo sob este enfoque, o curso favoreceu nossa proposta de intervenção multiplicando as oportunidades de interlocução entre os professores, dentro e fora do grupo de intervenção.

Para descrever nossa pesquisa de intervenção, dividimos este trabalho em duas partes. Na primeira, desenvolvemos nossa fundamentação por meio de três capítulos teóricos relacionados ao nosso objeto de estudo. No primeiro capítulo temos em foco os fundamentos filosóficos da educação especial. No segundo capítulo procuramos desenhar o panorama de como vem se desenvolvendo a formação do professor e, particularmente, a preparação para atuarem no ensino especial. E no terceiro capítulo enveredamos pelo tema do conceito de autismo e dos atendimentos oferecidos ao autista.

O capítulo um situa o leitor acerca dos fundamentos filosóficos que têm sustentado a Educação Especial e particularmente as alterações paradigmáticas ocorridas nestes fundamentos a partir da Declaração de Salamanca em 1994, que propôs uma mudança no atendimento educacional oferecido a esta clientela. Partimos da atuação sob o modelo de ensino médico-pedagógico ou pedagógico-terapêutico, praticado por indicação médica, até chegarmos ao atendimento educacional atual. O ensino especial tem sido direcionado não somente para que o aluno autista receba sua educação nos Centros de Ensino Especial, mas também para que sejam incluídos como alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEEs, na rede regular de ensino.

No capítulo dois, por meio de uma pesquisa bibliográfica, procuramos mostrar como se tem configurado a formação do professor no período de 1999 a 2006. Discutimos o estado da arte da formação dos professores, em particular, a formação da graduação e pós-graduação para atuar com as necessidades educacionais especiais e também o conhecimento produzido neste percurso. A revisão bibliográfica foi feita por meio de pesquisa online de periódicos nacionais e de textos completos de simpósios e congressos nas áreas de Educação e Psicologia, no período de 1999 a 2006. Organizamos os estudos bibliográficos selecionados em três categorias e fizemos uma análise de conteúdo crítica desse material. Denominamos a categoria mais ampla de *A formação de professores de 1999 a 2006*, e as outras duas categorias, mais específicas, chamamos de, *A profissionalização docente, a formação continuada*; e *o ensino especial*; e a outra, *A prática docente: da abordagem Educacional para uma abordagem Psicológica*.

O capítulo três divide-se em dois itens: no primeiro procuramos situar o leitor acerca do surgimento do termo autismo, o contexto histórico, as crenças e mitos relativos à sua associação inicial com a loucura e a forma como os atendimentos oferecidos a esta clientela refletem esta representação social. Na segunda parte, apresentamos como as pesquisas têm

referenciado a construção sociocultural do conceito de autismo, apresentando em quatro categorias de análise os referenciais teóricos pesquisados. Concluímos o capítulo procurando demonstrar que é possível provocar uma mudança na forma de atendimento educacional ao aluno com autismo se nos centrarmos no seu desenvolvimento psicológico e em suas particularidades e não mais em sua patologia. E isto implica do ponto de vista metodológico, e em última análise, investir no desenvolvimento adulto, considerando a construção de competências por meio da atividade mediada.

Portanto, temos em nossa fundamentação teórica o primeiro foco nos fundamentos filosóficos da educação especial para conhecermos os paradigmas que orientaram este atendimento. Em seguida abordamos teoricamente o tipo de formação que os professores vêm recebendo para atuarem sob esses paradigmas e particularizamos os atendimentos ao autista, não somente na educação, mas em diversas áreas afins. Procedemos dessa forma no intuito de apontarmos os caminhos percorridos nos atendimentos ao autista até chegarmos à necessidade de mudanças no atendimento educacional exigida pela implantação atual, do Paradigma de Suporte. Acreditamos, como Fávero (2002), que somente a partir de uma mudança radical na construção do paradigma pessoal dos professores a respeito do autismo, tornar-se-á possível sua adesão a uma proposta de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais.

Procuramos discernir ao longo do processo de redação da tese o significado de diversos termos importantes à medida que explorávamos mais profundamente os dados analisados. Dessa forma, procuramos deixar nítido ao leitor o lugar do qual falamos e que significados estamos colocando em pauta na discussão.

Na parte dois, temos a descrição da pesquisa de intervenção. Apresentamos no capítulo quatro o problema e o método, especificando os sujeitos e os procedimentos de coleta e de análise dos dados. No capítulo cinco apresentamos os resultados e a discussão da intervenção, de uma forma diferenciada, etapa por etapa e sessão por sessão. O encadeamento

dos resultados coletados a cada novo procedimento desenvolvido, faz parte do método que adotamos proposto por Fávero (2005a, 2007), como ficou explicitado no item que trata do procedimento de análise dos dados.

No capítulo seis apresentamos a discussão geral da pesquisa procurando articular a discussão referente a cada etapa e a cada sessão do estudo, aos nossos resultados, aos objetivos proposto e à fundamentação teórica apresentada. Finalmente, nas considerações finais discutimos como poderíamos direcionar nossos resultados a futuros planejamentos de cursos de formação continuada para professores e outros profissionais em geral da área de humanidades, psicólogos, fonoaudiólogos, assistente sociais, psicopedagogos, etc. Defenderemos que o grupo focal como instrumento na pesquisa de intervenção poderia se prestar a diversos objetivos gerais e específicos direcionados não somente à formação de professores e mudanças de conceitos, como também para a avaliação de processos que pressupõem mudanças no mundo mental do indivíduo.

## Parte I – Fundamentação Teórica

Para fundamentar nossa pesquisa de intervenção procuramos relacionar três grandes temas: os fundamentos filosóficos da educação especial, a formação do professor e os conceitos de autismo e da pessoa autista. A escolha e a estruturação dos assuntos nesta ordem, deveu-se aos cuidados metodológicos requeridos pelo próprio estudo, pois trabalhamos com uma nova proposta teórico-metodológica.

Segundo a abordagem adotada, baseada na proposta de Fávero (2001a, 2005a, 2007), é importante ter conhecimento dos significados coletivos e individuais assimilados e acomodados pelos sujeitos a respeito da sua formação docente, de como se especializaram para atuar no ensino especial e que conceitos construíram a respeito do autismo e do autista. Esses significados vão influenciar diretamente a práxis do sujeito, pois como veremos no método, a partir deles se constrói o paradigma pessoal de cada indivíduo.

Fávero (2005a) relacionou as representações sociais e a mediação semiótica descrevendo-as como importantes para a interação do indivíduo como o meio. Quando falamos em interação e citamos esta autora estamos na verdade assumindo que:

Para uma psicologia do desenvolvimento que considera o desenvolvimento humano no contexto sócio-histórico, é imprescindível considerar também que, assim como os objetos físicos, as ações humanas têm significados sócio-culturais, de modo que, tanto os objetos como as ações, funcionam, eles próprios, como veículos na mediação destes significados, o que inclui as representações sociais (2005 a, p. 21).

Do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento, isto tudo se traduz no consenso que entende a interação humana como uma troca de significados. E, em nosso ponto de vista, a atuação docente não deixa de ser uma forma específica de interação humana. Por isso, é importante discutir a forma como os conceitos foram sendo construídos e internalizados pelas professoras, para marcar, também, a importância da mediação semiótica no desenvolvimento psicológico adulto. Nesta tese estaremos constantemente trabalhando com a formação de

conceitos e apontando dois movimentos contínuos na construção do mundo mental do indivíduo: a internalização, traduzida como construção e reconstrução de conceitos, ou seja, a transformação interna; e a externalização, traduzida como as interlocuções, os atos da fala que identificarão o paradigma pessoal dos sujeitos que englobam as suas representações sociais, suas crenças, valores, e os significados que eles atribuem a determinados signos.

Está em foco atualmente no mundo uma mudança no paradigma que fundamenta a Educação Para Todos. Esta mudança influenciou, sobretudo, a educação especial e todos os seus fundamentos, propondo uma discussão em torno da melhoria na qualidade da educação e da escola básica, que destacou o saber docente e suscitou o interesse pelas pesquisas acerca da formação de professores. Por isso, buscamos conhecer, nesta tese, como se processou esta mudança no paradigma relacionado à educação das pessoas deficientes e como, a partir desta alteração, tem sido proposta a formação do professor para atuar no ensino regular e especial.

Procuramos, em consonância com os objetivos deste trabalho, vislumbrar como têm sido as políticas públicas de formação de professores e também qual a epistemologia dos estudos que objetivam explicar essa formação. Vimos que a principal questão que permeia o debate com este tema se propõe a revelar a origem do conhecimento que os professores utilizam em sua docência. Alguns teóricos defendem que o conhecimento docente procede das academias, outros acreditam que o saber docente é construído pelo próprio professor em sua sala de aula. Os significados que se inserem nestas discussões são extremamente importantes para a construção do *paradigma pessoal* do professor a respeito da sua profissionalização docente e o partilhamento deste significado constitui-se em um conceito que é primordial para esta pesquisa de intervenção.

Por último, abordamos minuciosamente como se processou a construção sociocultural do autismo, algumas vezes denominado neste trabalho como espectro autístico e o referendo dado pela ciência a esta construção. Vimos que nenhum fato desta história aconteceu por

acaso. Existe uma hipótese para explicar o tipo de atendimento educacional oferecido aos autistas, com base não somente na criação do termo autismo, como também na direção seguida pelos estudos relacionados a esta patologia. A crença e o mito a respeito do autista se juntam a este conjunto teórico fornecendo os subsídios que o professor precisa para construir o seu *paradigma pessoal*, um conceito fundamental para esta tese, como descreveremos no método. A partir desse paradigma pessoal o professor constrói sua práxis, na interação com o autista, na troca de conhecimentos e também de significados.

Resumindo, essa revisão bibliográfica organizou conceitos e visa a situar o leitor no universo teórico-conceitual em que se contextualiza a atuação do docente do ensino especial com o autista. Procuramos descrever os fundamentos epistemológicos da educação especial, a formação do professor para atuar com esta clientela e, finalmente, a descrição da clientela, pois partiremos de tudo isso para iniciar nossa pesquisa de intervenção.

Concluindo, esta revisão teórica sustenta nossa tese que implica: conhecer o paradigma pessoal da professora a respeito do autismo, do autista e do atendimento educacional oferecido, colocar este paradigma em debate, mediar uma mudança conceitual, por meio da tomada de consciência e intervir no desenvolvimento adulto, considerando a mediação semiótica para a reconstrução do conceito de autismo e do autista. Todo esse processo poderá refletir-se também em uma mudança no relato da professora a respeito de sua práxis.

## **Capítulo 1 – Os Fundamentos Filosóficos da Educação Especial**

Neste capítulo procuramos situar o leitor acerca dos fundamentos filosóficos que têm sustentado a Educação Especial e particularmente as alterações paradigmáticas ocorridas nestes fundamentos até a assinatura da Declaração de Salamanca em 1994. Partimos da Educação Especial como uma indicação médica que manteve por bastante tempo a atuação dos professores no âmbito dos princípios pedagógico-terapêuticos para, em seguida identificamos algumas transformações ocorridas no cenário sócio-histórico, até configurar-se o atendimento educacional preconizado pelo Paradigma de Suporte, e a proposta de inclusão educacional desse aluno na rede regular de ensino.

### **1.1 – A pessoa deficiente e o Paradigma da Institucionalização.**

A história das pessoas deficientes foi reportada por diversos pesquisadores como Jannuzzi, (2004, 1985), Silveira Bueno (1993), Bueno (1991), Pessotti, (1984) e seus relatos por sua vez têm sido discutidos e analisados por outros pesquisadores como Aranha (2007), Rosa e André (2006), Carvalho, Rocha e Silva (2006), Ceccim (2006), Marchensi (2004), Guiraldelli Jr. (1991), Cambaúva (1988) e Cury (1988) que contribuíram bastante para a compreensão do lugar ocupado pelas pessoas deficientes na sociedade brasileira. Todos estes autores confirmam que os primeiros atendimentos educacionais especializados aos indivíduos com necessidades educacionais especiais colocaram em foco as pessoas com deficiência mental – DM e remontam a 1846.

Ceccim (2006) relatou que, historicamente, a área médica fundamentou a gênese do conceito de DM em fatalidades genéticas, congênitas ou neonatais e, décadas após, a medicina também foi responsável pela indicação terapêutica de um tratamento reativo aos DM, com base na aprendizagem. Sob este prisma a aprendizagem seria uma reação orgânica positiva oposta à condição patológica de DM e conseqüentemente, iniciou-se na ciência

médica a prática do ensino especial. O ensino foi, à época, prescrito como terapia para minimizar a condição patológica.

O atendimento educacional no século XIX era um tratamento incipiente e dispendioso para os familiares. As crianças com diagnóstico de DM, em sua maioria, tinham como indicação o confinamento em hospícios públicos ou em domicílio, onde eram abandonadas e completamente isoladas de oportunidades de educação ou ensino. Sobre isso, Carvalho, Rocha e Silva (2006, p. 16) observaram que:

[...] a educação sistematizada das pessoas com deficiência, que passou a ocorrer neste período, se restringiu basicamente aos filhos da nobreza e da nascente burguesia enriquecida, os quais puderam usufruir de sua condição de membros das elites. Os demais estavam largados à própria sorte.

Por outro lado, Marchesi (2004) relatou que a concepção organicista de atendimento educacional impulsionou um grande número de trabalhos que procuravam categorizar todos os possíveis transtornos detectados. Com o passar dos anos, as categorias foram se alterando, mas permaneceu a concepção determinista sobre a qual se baseava qualquer tipo de modelo de ensino. E isto trouxe duas conseqüências. A primeira, a necessidade do diagnóstico preciso do transtorno para *direcionar o atendimento pretendido*, como já apontado no capítulo um com relação ao autismo. A segunda conseqüência foi a aceitação incontestável da proclamação médica de que o atendimento educacional fosse ministrado como *terapêutico em escolas especiais*.

No século XIX, havia duas fortes tendências para o atendimento educacional à pessoa com NEEs. Uma fundamentada na hegemonia médica, de cuidar e tratar, que classificava os indivíduos DMs qualitativamente em cretinos, idiotas ou imbecis, imprimindo-lhes um rótulo de doente incurável que fundamentava a exclusão social. E outra fundamentada nos ideais iluministas, com a participação de médicos como Itard, e educadores como Locke e Rousseau,

que proclamavam a formação do indivíduo com base nos princípios humanistas (Pessotti, 1984).

Pesquisadores como Guiraldelli Jr. (1991), Cambaúva (1988) e Cury (1988) demonstraram que o pensamento positivista e evolucionista difundido com o desenvolvimento da ciência moderna foi apropriado pelos intelectuais nacionais, desde o período do Brasil Império e contribuiu para a construção das bases epistemológicas da Educação Especial, mesmo que alguns intelectuais estivessem favoráveis aos ideais humanistas.

Ceccim (2006), Januzzi, (1985) e Pessotti (1984) relataram que a medicina do século XX normatizava e prescrevia tratamentos aos indivíduos DM com os seguintes nomes: confinamento ou educação especial. O confinamento e a reclusão nos hospícios destinavam-se às pessoas com deficiência do tipo vegetativo ou severa, onde acreditamos estivessem inseridos os autistas. Aos outros indivíduos destinava-se uma educação especial para proteger a sociedade e reduzir os custos da manutenção pública ou familiar. Portanto, a medicina preconizava uma intervenção pedagógica mínima, desde que aplicada em estabelecimentos especiais e considerando a necessidade de baixos custos financeiros.

A entrada de Alfred Binnet no debate sobre a escolarização do DM favoreceu parcialmente o seu quadro nosológico. Este psicólogo comprovou que o fatalismo anátomo-patológico ou fisiopatológico, defendido pela área médica, era menos importante do que o nível de desempenho pedagógico do DM em relação à media dos indivíduos na mesma idade. Ceccim (2006) atribuiu aos estudos de Binnet, o fato de a DM deixar de ser propriedade da medicina e tornar-se uma questão teórica relativa à psicologia. Isto significou tirar os DMs dos asilos e hospícios e dar passagem à escola, especial ou comum. O cenário técnico-científico da DM nas décadas de 1930/40 situava-se assim:

O psicodiagnóstico da DM invalidou sua concepção unitária apontando diferenças qualitativas, graus e áreas de comprometimento, níveis de recuperabilidade e intervenção, proposições de estimulação precoce e reabilitação. Novas entidades clínicas foram descritas e

programas terapêuticos instituídos nas áreas de audiologia, foniatria, neurologia e psiquiatria infantil [...] foram descobertas possibilidades de prevenção da DM, aconselhamento genético e dietas apropriadas de prevenção de distúrbios metabólicos. A pedagogia desenvolveu teorias educacionais capazes de operar com o desenvolvimento da inteligência e inúmeras técnicas especiais de educação. A assistência social, a terapia ocupacional, a fisioterapia e a educação física vieram ampliar a convivência com as pessoas com DM propondo técnicas, eventos, movimentos de solidariedade e conagração. [...] Os progressos em neuropsicologia substituem os rótulos qualitativos (idiota, imbecil, débil) ou quantitativos (QI 0-20, 20-50, 50-75, por exemplo) e a psicopedagogia propõe critérios de avaliação e classificação baseados em desempenhos observados nas diversas situações. (Ceccim 2006, p. 29)

Por meio desta descrição teríamos a impressão de que as teorias científicas iluminaram o caminho a ser percorrido pelo DM na sociedade, tornando o percurso mais fácil. Entretanto, não foi esta a realidade descrita por Jannuzzi, (2004, 1985), Silveira Bueno (1993), Bueno (1991) e Pessotti, (1984). Veremos que tanto a organização das instituições privadas especializadas no atendimento a educação especial, como a formação das primeiras classes especiais, ocorreram sedimentadas na valorização do discurso científico exaltando a evolução natural de Darwin e essa visão não foi necessariamente benéfica para as pessoas DM.

Fávero (2005) defende exatamente isso em sua análise a respeito das interpretações sociais de qualquer teoria científica, *“essa ou aquela interpretação serão adotados em um determinado período histórico, em função de critérios exteriores ao domínio científico”* (Fávero, 2005, p. 48).

A premissa de separar os normais dos *anormais* teve para a época caráter humanitário por ser proposta por uma pedagogia científica e racional (Carvalho,1997). Estas foram as bases epistemológicas que sustentaram, por exemplo, a fundação da Sociedade Pestalozzi e do Instituto Pestalozzi, em 1932 e 1935, respectivamente, por Helena Antipoff. Segundo Januzzi (1985) a clientela atendida pelo instituto consistia numa variedade de alunos que não correspondiam aos parâmetros da ordem e da moral ditados pela sociedade da época, e na sua maioria eram crianças portadoras de condutas anti-sociais. Antipoff insistiu na importância do

diagnóstico do excepcional como ponto de partida para a educação. Os testes de inteligência foram usados por Antipoff como instrumentos de *deteção da anormalidade*.

Jannuzzi (1985) nos relatou outro exemplo da interpretação das teorias científicas quando, em 1932, foi divulgada a terminologia que padronizou os diversos ramos de ensino no Brasil. Nela, oficializou-se o termo *ensino emendativo*, que recebeu posteriormente a denominação de *ensino especial*, contraposto ao ensino comum. O *ensino emendativo* destinava-se a anormais físicos: os débeis, os cegos e os surdos-cegos; anormais de conduta, que incluíam na mesma categoria os menores delinquentes, os perversos, os viciados e os anormais de inteligência. Aconselhavam-se escolas separadas para *débeis mentais ligeiros* e *débeis mentais profundos*.

A constituição de 1934 não fez menção ao excepcional (terminologia da época), mas no artigo 138 incumbe a União, os estados e os municípios de, entre outras atribuições, *assegurar amparo aos desvalidos*. As constituições de 1937 e 1946, no tocante ao excepcional, apenas os protegeram quanto à igualdade dos direitos civis. Quanto à formação profissional, o Plano Nacional de Educação de 1934 recomendava que os sistemas estaduais formassem profissionais para a educação dos débeis mentais ligeiros e dos débeis mentais profundos, sem normatizar ou organizar diretrizes para esta recomendação, minimizando, talvez, o papel da educação para a *evolução natural* dessas pessoas.

Na verdade, ao avaliar a contribuição social do *conhecimento científico* para a cidadania da pessoa deficiente, nos séculos XIX e XX, verificamos que as teorias construídas não ajudaram em nada a garantir os seus direitos. Ao contrário, o conhecimento validou e assegurou a permanência e imutabilidade dessa pessoa em um patamar de classe inferior onde ela já se encontrava. O que gostaríamos de enfatizar com estes argumentos é que “ *as teorias e os conceitos científicos são amplamente utilizados para justificar esta ou aquela*

*ideologia, este ou aquele programa social ou político; tal evidência é facilmente admitida”* (Lewontin, 1987, citado por Fávero, 2005, p. 47).

Constatou-se que o deficiente recebeu ao longo de séculos o carimbo técnico-científico da transmissão hereditária de suas imperfeições fisiológicas e conseqüente fracasso na ocupação de espaço sociocultural. Seu *ser social* foi permanentemente interpretado como incapaz e dependente, obrigando o Estado a garantir-lhe social e juridicamente um atendimento *especial* em todas as áreas. Isto enfatizou bastante a necessidade de se “produzir” pesquisas que colocassem em foco a deficiência e as formas de minimizar sua trágica evolução natural, estabelecendo-se um ciclo de retroalimentação.

A estrutura de educação especial constituída na década de 1940 no Brasil partiu dessa concepção de deficiência transmitida pela ciência. Fundamentou-se na dependência do sujeito e na sua incapacidade de produzir e colaborar em qualquer circunstância, da vida em sociedade. O Estado incumbiu-se de apartar a pessoa deficiente de uma educação digna e, ainda, de diminuir seu custo financeiro aos cofres públicos, excluindo-o dos sistemas regulares de políticas públicas, ou delegando o dever de cuidar deste indivíduo à própria família. Este descaso esteve presente desde o Brasil Colônia. Januzzi (1985) relatou, por exemplo, em referencia aos indivíduos DM, que “ *a sociedade rural, escravocrata e desescolarizada de então, não necessitava da mão de obra desse segmento populacional, nem como fator de ideologização*” ( p. 26). Aranha (2007), refletindo acerca das relações da sociedade brasileira com o segmento populacional constituído de cidadãos portadores de deficiência afirmou:

No Brasil colonial [...] o que parece ter realmente motivado o envolvimento do poder público com a administração do fenômeno, foram as necessidades e interesse de alguns indivíduos, que usaram dos meios de influência disponíveis para obter um suporte que lhes possibilitasse melhorar as condições de vida de pessoas com deficiências de suas relações (p.1).

Para Aranha (2007) foi assim também que surgiu o primeiro paradigma formal da sociedade brasileira com seus constituintes portadores de deficiência. Denominado *Paradigma da Institucionalização*, caracterizou-se pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem para serem segregadas em locais *mais apropriados*. Este paradigma perdurou, no Brasil, da metade do século XIX até o final do século XX.

Devido a este paradigma, nas décadas de 1940/50 proliferaram as instituições asilares e as escolas especiais, de natureza privada e assistencialista. A preocupação do poder público e da ciência, à época, voltavam-se para a higiene pública, procurando salvaguardar a sociedade de “*problemas básicos causadores de nossa degenerescência e tara*” (Januzzi, 1985, citada por Aranha, 2007, p.1). O que não estava nítido, mas podia ser constatado, é que a pessoa portadora de deficiência era desnecessária para o sistema de produção então vigente no país e também ameaçadora para a saúde pública, onerosa para a família e para a comunidade, restando assim a segregação social, sustentada por numerosos argumentos científicos, religiosos e assistenciais (Aranha, 2007).

No sentido prático e real, a presença do Estado na assistência da pessoa deficiente iniciou-se em 1950, através das Campanhas Nacionais de Educação dos Excepcionais, dos surdos, em 1957, dos cegos, em 1958 e das pessoas com deficiência mental, em 1960. As campanhas eram efetivadas por voluntários, na maioria das vezes sem qualificação profissional. O atendimento educacional propriamente dito era direcionado, através de campanhas governamentais, às entidades privadas (Jannuzzi, 1985).

Na década de 1960, no tocante à legislação e às normas, merece destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, em que a concepção da Educação Especial apareceu pela primeira vez, antes mesmo de estar presente como direito constitucional. O capítulo X, art. 88, afirmava o direito dos *excepcionais* à educação e dizia

que para integrá-los à comunidade, na medida do possível, deveriam enquadrar-se no sistema geral de educação.

Ainda que a medicina, a psicologia, a pedagogia e outras áreas da ciência, no início do século XX, tivessem identificado possibilidades de progresso funcionais nos indivíduos com DM e comprovado um significativo grau de desenvolvimento possível por meio da educação, independente da patologia, não se observou alterações significativas no Paradigma da Institucionalização, que fundamentava a exclusão social da pessoa deficiente. A concepção de deficiência permanecia pautada na incapacidade e na total dependência.

Na segunda metade do século XX, as teorias e hipóteses científicas relativas às pessoas deficientes evidenciavam um potencial de desenvolvimento maior do que o anunciado até então. Era de se esperar, diante de tais evidências, que se abrisse o diálogo com a administração do Estado e que houvesse mudanças nas políticas públicas, favorecendo a inserção social dessas pessoas. Novas idéias vinham sendo fomentadas pelos intelectuais brasileiros a respeito da igualdade na diferença, modificando um pouco o cenário, como veremos a seguir.

## **1.2 – O Ensino Especial de 1960 a 1980 e o Paradigma de Serviços**

A partir da década de 1960, o Brasil era influenciado por pensadores europeus e norte-americanos que começavam a rever a prática de excluir o indivíduo com deficiência. Aranha (2007) afirma que o apelo científico no sentido de rever o papel da institucionalização da pessoa com deficiência pela sociedade, se fez nos intensos debates a respeito do princípio da normalização com o surgimento do conceito de integração.

Esta discussão presumia a existência de uma condição de normalidade ou de anormalidade, representada pela curva normal, um parâmetro estatístico de probabilidade. Havia maior número de pessoas na curva estatística de normalidade e pequenos percentuais de pessoas (anormais), em uma condição de desvio da média. Essa contradição fortaleceu-se

aliada ao conceito de integração, “[...] *que advogava o direito e a necessidade das pessoas consideradas **anormais** a serem tratadas, de forma a se encaminhar o mais proximamente possível, para os níveis de normalidade estatística e funcional, ou seja, que os diferentes se assemelhassem à maioria*” (Aranha, 2007, p.2).

A partir do princípio da normalização e por meio do conceito de integração, Aranha (2007) afirma ter se desenvolvido o segundo paradigma das relações sociais com os portadores de deficiência no Brasil, denominado *Paradigma de Serviços*. Segundo esta autora, o objetivo principal deste novo paradigma foi “*ajudar pessoas com deficiência mental a obter uma existência tão próxima ao normal quanto possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade*” (p. 2).

Este novo paradigma ampliou nas décadas de 1970/1980 a garantia de serviços e recursos que pudessem modificar a pessoa com deficiência, no sentido de favorecer-lhe a proximidade ao estado de normalidade. Surgiram os centros de reabilitação, as clínicas especializadas e as escolas especiais. Novas inquietações surgiram e outros debates se instalaram. Em 1988, na elaboração da Constituição Federal Brasileira foram criados vários conselhos para pensar, propor e lutar pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência. Esclareçamos que este modelo estaria alicerçado na oferta de serviços para normalizar as pessoas com deficiência. No texto do MEC/SEE, *Projeto Escola Viva* fica nítida esta pretensão: “[...] *necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade*” (Brasil, 2000, p. 16).

Neste mesmo período houve um importante movimento dos indivíduos com deficiências que começaram timidamente a se organizar e participar das discussões. Os grupos nesta categoria começaram a surgir nas décadas de 1979/1980, período de *abertura* política que permitiu que diversos setores se organizassem e debatessem temas de seu interesse. Em

1976 a ONU instituiu 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência oferecendo oportunidade de reivindicações específicas de movimentos populares organizados em diversas partes do mundo. De acordo com Silva (1986), os membros da ONU encarregados da preparação do Ano Internacional surpreenderam-se com os resultados:

[...] Elas estavam assumindo cada vez mais o papel de um grupo consumidor que tinha seus próprios pontos de vista [...] e desejavam que esses pontos de vista fossem conhecidos daqueles que tomavam decisões. Alguns membros sugeriram que essa tendência deveria ser encorajada, e que os representantes de pessoas deficientes deveriam desfrutar de plena participação não apenas no planejamento de programas a elas relacionadas, mas também no planejamento do desenvolvimento de social e econômico da sociedade em geral (p. 331).

Um outro autor a se posicionar sobre o assunto, Oliveira (2004), afirmou que as pessoas com deficiência começaram a opinar em sua própria história e a exercer seu direito à cidadania. Nota-se que a discussão desses grupos refutava o conceito de normalidade e integração social.

### **1.3 – O Ensino Especial de 1980 a 2002 e o Paradigma de Suporte**

Nas décadas de 1980/1990 a discussão teórica de maior vulto girava em torno do fato do cidadão com limitações severas, ou incluído em uma minoria, não poder ser cerceado do direito de conviver com seus semelhantes em um ambiente regular sem qualquer restrição, mesmo porque, muitos nunca estariam incluídos no nível de normalidade estatística.

Nesse contexto de idéias surgiu, no final da década de 1980, início da década de 1990, o terceiro paradigma das relações sociais com a pessoa deficiente, denominado *Paradigma de Suporte*, fundamentado no princípio da diversidade e no conceito de inclusão social. Aranha (2007) supunha que:

[...] a Inclusão Social como um processo bi-direcional, de construção coletiva, que implica em ajuste mútuo, onde cabe à pessoa portadora de deficiência a manifestação com relação a suas necessidades, e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que

a ela possibilitem o acesso imediato e definitivo à convivência no espaço comum, não segregado ( p. 3).

A responsabilidade de inclusão social pertencia, dessa forma, a todos os segmentos da sociedade. Este conceito impôs várias obrigações às diferentes áreas da ação pública. Dentre elas, podemos destacar a busca para garantir o acesso das pessoas deficientes, independente do tipo ou do nível de comprometimento, a todo e qualquer recurso, serviço, equipamento e processo disponível na comunidade (Aranha, 2007).

A descrição deste momento político brasileiro é importante para compreender as mudanças na interpretação das teorias científicas. As mobilizações da sociedade em grupos específicos começam a se tornar organizadas e as discussões são registradas em atas: *“tudo era anotado e, mais tarde, duplicado para distribuição dos participantes que, desta forma, iam acumulando e lapidando as idéias mais representativas do movimento”* (Sasaki, 2003, p. 03). A culminância deste movimento foi a realização do 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em Brasília, dando voz pela primeira vez a este grupo para proclamar suas reivindicações.

Naquele momento, segundo Rosa e André (2006), havia *“uma contradição que poderia ser sintetizada da seguinte maneira: uma abertura no plano da participação política versus o arrocho salarial no plano econômico”* ( p. 25). Este contexto agravou-se com a crise econômica que obrigou o Brasil a recorrer ao Fundo Monetário Internacional – FMI, que impôs diversas exigências econômicas para liberar os empréstimos. Nos anos seguintes, durante a década de 1980/1990, as reivindicações econômicas foram cedendo lugar à necessidade de *controle* sobre a própria administração pública. Celso Furtado confirma a situação de partilhar o governo após apelar-se aos recursos do FMI:

Os recursos postos à disposição do Brasil, aprofundaram o endividamento do país, particularmente se se tem em conta que as condicionantes do FMI conduzem a uma recessão

de elevado custo social. [...] Isto implica em que o Brasil, sobreendividado, deve compartilhar com o sistema financeiro internacional o governo do país. (Furtado, 1999, p. 30)

Por isso, diante da necessidade de estampar a estratégia de *abertura política lenta e gradual*, o governo passou a estimular a organização e a participação de certos segmentos, inclusive de grupos sociais considerados excluídos. Segundo Rosa e André (2006) esse momento foi muito importante, pois imprimiu no conjunto da sociedade brasileira,

[...] um elemento muito significativo: a desmistificação da idéia de que a pessoa com deficiência deve ser vista apenas como um mero objeto de comisseração social. [...] negando este entendimento, as discussões e mobilização deste segmento, em todo país, resultaram num conjunto de propostas que seriam posteriormente transformadas em políticas públicas para os diversos setores da administração ( p. 26).

No governo Médici, uma das conseqüências administrativas mais importantes da mobilização das associações de deficientes foi a instituição da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE em 1986 com a finalidade de elaborar, implementar, acompanhar e orientar planos de programas da Administração Federal, mantendo estreito relacionamento com os demais estados e com o Distrito Federal.

A partir de 1990 deu-se início à Reforma Educacional com a posterior aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN, Lei nº 9394/96. Dois documentos internacionais desse período merecem registro. O primeiro é a Declaração sobre a Educação para Todos – aprovada pela Conferência sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 1990; e o outro a Declaração de Salamanca, assinada durante a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais em 1994 em Salamanca, Espanha, onde estiveram representados 92 países, inclusive o Brasil.

A Declaração de Salamanca (1994) sublinhou definitivamente o direito à cidadania e educação há muito proclamado. A pessoa com deficiência passou a ter resguardado por lei seu direito igualitário à educação, saúde e recursos para sobrevivência:

Nós, os delegados [...] reafirmamos, pela presente Declaração, nosso compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais [...] (Declaração de Salamanca, 1994, p. 9).

No Brasil, dois documentos acompanharam as mesmas perspectivas político-teóricas dos textos acima. O parecer CNE/CEB nº 17/2001, e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, fundamentada no parecer anterior. Esta Resolução em seu art. 1º instituiu as *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*, em todas as suas modalidades e etapas. Por meio destes documentos verificamos que o Ministério da Educação vem procurando efetivar a inclusão de alunos com NEEs nas escolas da rede comum de ensino. E na mesma linha desta orientação, inúmeros outros documentos contendo normas e regulamentos também têm sido publicados e constituem, hoje, o ordenamento jurídico da política nacional para a pessoa com deficiência (Rosa e André, 2006).

Nossa intenção até aqui foi demonstrar que no Brasil houve uma construção orquestrada entre a ciência, a economia e o *poder* para que prevalecesse a indefinição de políticas públicas relativas às pessoas deficientes. Indefinição esta plenamente justificada pelas teorias científicas que mantiveram as pessoas deficientes apartadas de exercerem seus direitos políticos devido à sua incapacidade... que justificava a sua exclusão das políticas públicas... que se fundamentava na incapacidade da pessoa deficiente de contribuir produtivamente para a sociedade, que justificava... E assim, alimentou-se um ciclo, mantido e retro-alimentado desde o período colonial até o final do século XX.

Verificamos que, mesmo havendo comprovações teóricas que reiteravam as condições de desenvolvimento e adaptação social da pessoa deficiente mental, estes fatos não alteraram significativamente as condições educacionais dos alunos DM, por iniciativa do poder público até 1980. Somente a partir da “abertura política” e das reivindicações de participação política

dos “menos favorecidos” sugeridas pelo FMI vimos abrirem-se os canais de diálogo entre o governo e os cidadãos excluídos que se propuseram a exigir seus direitos civis.

Não conseguimos detectar nesta reflexão um embasamento teórico e bem fundamentado que pudesse explicar a implantação do Paradigma de Suporte no Brasil. Na nossa compreensão, não houve uma mudança real no conceito de deficiência, pelo menos no conceito justificado cientificamente. Evidenciamos este fato no capítulo três desta tese, mostrando que o autista continua sendo pesquisado tendo como foco seus déficits e incapacidades. Vimos que houve uma manifestação e participação da população, em função dos movimentos sociais, mas, provavelmente, não foram estas manifestações que desencadearam o processo de inclusão. Não encontramos indícios de mudança nas relações de poder, ou sociais ou políticas, acerca da pessoa deficiente.

Podemos notar, entretanto, que a proposta de transformações nas políticas públicas no Brasil, vem sendo implantada sob a égide do Paradigma de Suporte, orientação e recomendação do Banco Mundial e dos organismos financeiros internacionais. Também pode-se perceber que a pessoa deficiente na sociedade capitalista atual permanece não contribuindo produtivamente, como acontecia no Brasil colônia rural e que justificava, à época, a institucionalização do DM. Sobre isso, devemos lembrar que:

Como produto histórico social, o conceito de deficiência e inutilidade para o trabalho aplicado a um determinado tipo de pessoa ou segmento social, nas sociedades capitalistas industriais contemporâneas, tem tomado como princípio a competição, a racionalidade e a eficiência. [...] Se na Idade Média a deficiência está associada a pecado, agora ela está relacionada à disfuncionalidade (Bianchetti, citada por Rosa e André, 2006, p. 29).

Somado a tudo isso, observa-se ainda que as conseqüências dessas mudanças nas estruturas públicas instituídas não foram consideradas, nas instâncias de execução dessas demandas. Ou seja, o sistema de ensino, as escolas, o corpo docente e a comunidade viram-se envolvidos no processo de inclusão de forma arbitrária e brusca. Desse modo, concordamos

com Rosa e André (2006), pois nos parece ilusão firmar compromissos “*inseridos no conjunto das formulações e orientações do ideário (neo)liberal, com todas as suas flexibilizações, desregulações, reestruturações produtivas e mudança no mundo do trabalho*” (2006, p. 28), considerando que continuamos a pertencer ao campo periférico do capitalismo contemporâneo.

Estamos de acordo com a mudança de paradigma para atender á diversidade, e respeitar às diferenças, entretanto diante da conjuntura social e política brasileira julgamos difícil implementar uma real mudança de paradigma. Devemos considerar, principalmente, que o Paradigma de Serviços continua atendendo e justificando as soluções encontradas no país para manter suas diferenças sociais. No prólogo do Parecer CNE/CEB N° 17/2001 o Ministro da Educação escreveu:

A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas. Em vez de pensar o aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem a diversidade de seus alunos.

Ou seja, o Brasil parece viver um momento de *adotar* um conceito e *buscar* um horizonte que norteie os rumos do ensino público e gratuito. Sem dúvida, o Ensino Especial está em crise, mas não da forma como é descrita pela reforma educacional proposta. Os velhos paradigmas não continuariam sendo aplicados na Educação Especial do século XXI, se este ensino em algum momento estivesse sendo reestruturado, visando um atendimento de qualidade para o aluno.

O que nos pareceu ao refletirmos a respeito da mudança de paradigma na área da Educação, foi que a implementação do Paradigma de Suporte objetivou mais o corte de custos financeiros do Estado na educação especial, diminuindo o investimento nas políticas públicas de atendimento especializado. A Política de Educação Para Todos, por um lado, tem sido

alardeada na mídia e fóruns intelectuais, como benéfica às pessoas deficientes. Mas, visto por outro lado, com a massificação da educação, utilizando o slogan da inclusão, respeito à diversidade, retira do Estado grande parte da obrigação em atender especificamente, aquela clientela mais comprometida, que não pode ser incluída no ensino regular. E repassa esta obrigação para a população em geral, por meio de associações, e para o atendimento particular em instituições conveniadas. Dessa forma, o Estado mantém em equilíbrio uma estreita relação entre a política pública social, e a economia, orquestrada, principalmente, pelo Banco Mundial.

A escola regular sempre esteve diretamente atada ao modo de produção, atendendo às suas vicissitudes. Diversos autores (Brabo e Sousa, 2004; Carvalho 2004; Queiroz, 2003; Ross, 2002; Franco 1991; Gadotti, 1980) sugerem que, ao invés de formar o indivíduo intelectual, política e economicamente crítico, a escola vem desempenhando um papel preponderante no sentido da conservação e reprodução da estrutura social vigente. As classes dominantes e dirigentes conduzem seu processo de legitimação junto aos pobres no sentido de formar a força de trabalho, reafirmar as desigualdades sociais e inculcar a sua ideologia. Como é possível então, esperar que de um momento para outro, haja uma efetiva *inclusão social* de uma pessoa deficiente nesta política educacional, se a deficiência sempre *fez parte* do processo de justificação das desigualdades sociais?

Mesmo considerando que no *Paradigma do Suporte* a palavra de ordem seja atender à diversidade, continua em pauta que o papel da escola, isto é, de formar cidadãos produtivos. Não há sinais de transformações na ideologia que permeia o sistema educacional brasileiro, motivadas pela adoção desse paradigma.

Poucas pesquisas têm se ocupado em compreender e sugerir como as propostas educacionais oferecidas poderiam ser melhor adaptadas à proposta de inclusão, ou como se poderia capacitar os docentes para atuarem no processo da inclusão. O interesse maior das

pesquisas centra-se nas reformas educacionais propostas, teorizando o tema formação dos professores de forma genérica, para atuarem no ensino regular, parecendo ignorar a necessidade de buscar soluções específicas para tantas questões que surgiram no âmbito educacional a partir da adoção do Paradigma de Suporte no sistema. Seria necessário inclusive subsidiarmos melhor, por meio de estudos teóricos, como defender a proposta de inclusão uma vez que o documento norteador dos conteúdos de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais, não registram a problemática das diferentes condições de aprendizagem (Brasil, 1997; Carvalho, 2004).

Não temos dúvida de que a população de pessoas com deficiência saiu lucrando com a adoção do Paradigma do Suporte *“na medida em que ajuda a romper com a falsa idéia, ainda presente, da deficiência como uma grande “desgraça” ou da total inutilidade dessas pessoas para o trabalho”* (Rosa e André, 2006, p.21). Nesta perspectiva, estas pessoas deixarão o tablado da inutilidade e ascenderão um degrau, para se tornarem serviçais da classe dominante, por meio da inclusão educacional.

Podemos afirmar que a partir da declaração de Salamanca (1994) e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, a sociedade civil evidenciou seu descontentamento com o tipo de atendimento educacional que vinha sendo oferecido aos alunos com NEEs. Mas, infelizmente, parece-nos que os problemas educacionais dessa clientela não se resumem às dificuldades, no campo das idéias, que vêm sendo enfrentadas para implantação de sua inclusão no sistema regular de ensino. Existem problemas na estrutura física das instituições educacionais, na capacitação dos recursos humanos, e também no planejamento das políticas públicas para acessibilidade dessa clientela a todos os serviços de que necessitam para o exercício da cidadania.

Concluindo, esperamos ter deixado explícito que os fundamentos filosóficos que vêm subsidiando o atendimento ao aluno com NEEs até o presente direcionaram inicialmente, a

atuação do professor para uma prática terapêutica e não pedagógica e que, a partir da adoção do Paradigma do Suporte, o sistema insiste em nos fazer crer que não existem diferenças nos processos de aprendizagem, e que *Todos* devem desenvolver competências educacionais. Ross (2002) sugeriu que o movimento de inclusão como está posto surgiu como,

Uma despolitização do exercício do trabalho, de seus profissionais e dos sujeitos que apresentam necessidades especiais. Em decorrência da despolitização crescente das instituições, profissionais, sujeitos com necessidades especiais e suas próprias filosofias, esses agentes acabam se automizando, criando seus vínculos, sua unidade, individualizando suas necessidades e eliminando até mesmo os conflitos. [...] quebrado os vínculos entre o movimento organizado, seus profissionais de educação e entre os próprios sujeitos com necessidades especiais, desintegram-se a escola e as práticas educativas enquanto proclamadoras da defesa dos bens públicos sociais fundamentais (Ross, 2002, p. 224).

Concordamos com Ross (2002), a respeito da desmobilização política atribuída à adoção do Paradigma da Inclusão, porém discordamos com respeito à imobilidade da categoria dos docentes, diante da proposta de novos rumos para a educação especial. Depositamos no professor a responsabilidade de efetivar mudanças neste contexto e somar forças coletivas, categoria e comunidade educacional, para propiciar novas condições educativas, como refletiremos a seguir.

#### **1.4 – O Paradigma de Suporte mais que uma teoria, uma proposta de mudança.**

Skliar (2006) ao desmembrar o termo *especial* em três circunstâncias referia-se ao antigo Sistema de Ensino Especial oferecido no Paradigma dos Serviços. Este autor sugeriu que o termo especial ligado ao sujeito descreveria três situações: o sujeito seria *especial* no sentido restrito devido a algum fator que o tornasse minoria sob alguns aspectos; a educação seria *especial* devido às instituições escolares participarem de uma ideologia particular adequada à clientela e serem sinônimas de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, minimizando tanto o papel do professor quanto a instituição que o atenderia.

Esta crítica estava direcionada ao princípio da normalização a que nos referimos no *Paradigma de Serviços*. Para este autor ao definir-se o sujeito como incapaz ganhou sentido a opção pelo modelo clínico-terapêutico, que se tornou um aliado no sentido de aproximar o sujeito da normalidade, na busca quimérica da cura. O pensamento implícito nesta concepção de deficiência seria de que, ao se diminuir a deficiência, reduzir-se-ia as conseqüências sociais. Mas, supostamente, essa premissa falaciosa deixou de ser usada a partir da implantação do novo paradigma educacional.

Segundo o *Paradigma de Suporte* a concepção de deficiência teria se alterado e o aluno com NEE de incapaz tornou-se um indivíduo com potencialidades. Com base no novo paradigma, o professor da inclusão não atuará mais pelo modelo clínico-terapêutico, mesmo por que este modelo nunca existiu no ensino regular, e o paradigma que o sustentava na educação especial foi substituído. Esta substituição trouxe à tona diversas questões, entre elas, poderíamos citar: que premissas fundamentarão a nova prática pedagógica? Que teorias darão suporte à mediação do processo educacional, se o foco dos estudos continuarem sendo a patologia e não o sujeito em desenvolvimento? Como já dissemos, o paradigma se alterou e as pesquisas que produzirão os novos constructos teóricos compatíveis, ou mesmo que sustentarão esta mudança são urgentes na prática docente.

Gostaríamos de trazer um pouco de otimismo para esta reflexão dialogando com Gramsci<sup>1</sup>, filósofo que no início do século XX fazia afirmações pertinentes para o cenário atual. Argumentava contra a definição negativa da cultura, rejeitava simultaneamente o pensamento positivista e as formas degeneradas de educação, afirmando:

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos [...]  
Essa forma de cultura é prejudicial, sobretudo para o proletariado. Serve apenas para criar

---

<sup>1</sup> Antônio Gramsci, filósofo e jornalista político italiano nasceu na Sardenha, em 1891 e morreu em Roma, 1937. Procurou dar continuidade ao pensamento de Max e Engels, foi um dos líderes do partido comunista italiano, falecendo em prisões do regime fascista, aos quarenta e seis anos. Joll, J. (1997), *As idéias de Gramsci*. Trad. James Amado. São Paulo: Cutrix

marginais [...] Mas isso não é cultura, é pedantismo; não é inteligência, mas intelectualismo – e é com toda razão que se reage contra isso (Gramsci, citado por Buttigieg, 2003, 43-44).

Na análise de Buttigieg, (2003) Gramsci defendeu que o lado positivo da educação estaria em obter autoconhecimento, daí a necessidade da reflexão e da autodisciplina no estudo da história e dos *outros* e no cultivo ao espírito crítico. Gramsci sustentou a concepção ativa ou ativista da educação. Relacionou a educação com o poder transformador das idéias, a capacidade de produzir a mudança social radical e construir uma nova ordem através da elaboração e da disseminação de uma nova filosofia, uma visão alternativa do mundo, negando a recepção passiva da informação.

As contribuições filosóficas de Gramsci e as pesquisas recentes na Psicologia Cognitiva e na Psicologia do Desenvolvimento nos permitem uma saída para a suposta transmissão hegemônica da ideologia dos ricos sobre os pobres através da educação. E também uma explicação para a transição quase mágica da representação da pessoa deficiente para a eficiente. Segundo a análise de Finelli (2003), Gramsci redimensionou o tradicional sentido negativo de ideologia, conceito de Marx e Engels, como sinônimo da visão deformada da realidade. Ele preconizava uma ideologia no sentido positivo. A visão do mundo mais ou menos coerente, que todo ser humano necessita para viver a realidade.

Neste sentido, vislumbramos a possibilidade para um grupo subalterno, como dos indivíduos com NEEs, de subtrair-se à dependência ideológica do grupo dominante, produzindo uma ideologia própria, autônoma e mais adequada à sua própria realidade e, a partir disso, pertencer a seu próprio grupo, sentir-se parte. Gramsci colocava esta capacidade como a marca fundamental de *tornar-se si mesmo*, ou seja:

Do constituir-se enquanto sujeito histórico, que não se limita á mera reprodução físico-econômica de si, mas se torna capaz de inovar e iniciar uma história no plano da sociedade estatal-civil, propondo um programa de vida que, ao mesmo tempo que defende o próprio particular, gera o universal no que se refere ao consenso a ao reconhecimento de possíveis grupos sociais afins ou aliados. (Gramsci citado por Finelli, 2003, 107).

Ao escolher Gramsci e os estudiosos de sua obra, Finelli (2003), Germino (2003) e Buttigieg (2003) como colaboradores para refletir acerca de ideologia e educação, procurando explicitar os parâmetros desta relação, apegamo-nos ao papel da subjetividade que ele próprio creditou como parte integrante de sua obra. Gramsci era corcunda, seu pai esteve preso devido a irregularidades no emprego, deixando a família pobre. Portanto, foi um garoto pobre, deficiente, filho de presidiário, ou seja, sua realidade era vista das margens para o centro. Ele expressou o que interpreto aqui como o uma forma de pensar a construção do pensamento adulto:

Se se quer estudar o nascimento de uma concepção do mundo que não foi nunca exposta sistematicamente por seu fundador (e cuja coerência essencial se deve buscar não em cada escrito particular ou série de escritos, mas em todo o desenvolvimento do variado trabalho intelectual em que os elementos da concepção estão implícitos) [...] é preciso, antes de mais nada, reconstruir o processo de desenvolvimento intelectual do pensador dado para identificar os elementos que se tornaram estáveis e ‘permanentes’ [...] (Gramsci, Cadernos de Cárcere, (4) 18-19, citado por Germino, 2003, 130).

Para Gramsci, conhecer o variado trabalho intelectual em que os elementos da concepção estão implícitos implicaria “[...] *reconstruir o processo de desenvolvimento intelectual do pensador...*”. Este autor circunscreveu o pensador e o pensamento ao contexto sociocultural em que ambos estão inseridos. Ele, sobretudo, cobrou do intelectual a reflexão a respeito do que viria a internalizar como um processo de sua criação. Dessa forma, por meio da reflexão seria possível internalizar com propriedade um conceito e por que não dizer, modificá-lo.

Citamos Gramsci para sublinhar que os professores, em nossa visão os reais mediadores do processo educativo, receberam uma formação profissional que apregoava, ora que a pessoa deficiente era incapaz, ora a normalização das características que a tornava limitada. Esta foi a representação social constituída por meio da trocas socioculturais e disponibilizada pelos constructos teóricos a respeito da deficiência. Depois de formados

profissionais da educação sob este paradigma, foram surpreendidos e impelidos a trabalharem sobre outra fundamentação teórica.

A partir da mudança no paradigma que sustentava a educação especial, enfatizamos que a pessoa deficiente também precisou ser redimensionada para que pudesse sustentá-lo, enquanto objeto de pesquisa. A superposição desses substantivos foi bem delineada e definida por Wachowicz (2002), “não é o objeto que define a ciência, mas a ciência que define o objeto” (p. 56). Então, ao apresentar uma nova opção teórica, cabe à ciência não somente encarregar-se de redefinir o objeto de estudo, como também redimensionar o projeto político-social que lhe dá sustentação.

Kuhn afirmou que os paradigmas “*são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência*” (Kuhn, 2000, p.13). Considerando esta assertiva válida, os professores deverão buscar nas premissas ora apresentadas o alicerce que lhes permita reverter a condição de incapacidade e inutilidade imputada à pessoa deficiente, que até o final do século XX fundamentava a prática pedagógica no ensino especial.

O professor José Vieira de Albuquerque da PUC/SP definiu, em uma palestra, a ciência como uma forma especial de conhecimento e sustentou esta afirmativa apresentado três hipóteses. A primeira delas, citada por Wachowicz (2002), pareceu-nos ilustrar particularmente a complexidade do tema Ensino Especial e a mudança de paradigmas. Esta hipótese referiu-se ao realismo crítico como representação coerente do real, contrapondo-se ao idealismo filosófico, que coloca a realidade na condição de mera representação do sujeito. Segundo o professor José Vieira o realismo crítico atribui à realidade objetiva a prioridade epistemológica.

A fim de ilustrar o seu discurso o palestrante contou a seguinte história: no meio do Oceano Pacífico existe uma ilha minúscula. Nessa ilha, há um coqueiro e, quando o vento

passa pelas folhas do coqueiro, há um barulho especial. Pois bem, para o idealista o barulho não existe, pois ali não há ninguém para ouvi-lo (Albuquerque, 2001 citado por Wachwicz, 2002, p. 61).

Sob este ponto de vista, a realidade crítica atribui à realidade objetiva a prioridade epistemológica (Albuquerque, 2001), ou seja, sem ouvinte, não existe o som. É importante que tenha havido uma mudança significativa de repercussão sociocultural, para modificar o olhar sobre a pessoa deficiente que culminou em uma mudança no paradigma que lhes colocava sob determinada égide social. A realidade objetiva mudou e novos ventos sopram a favor das classes menos favorecidas, ainda que, na verdade, o Banco Mundial é que venha orquestrando esta mudança (Michels, 2006, 2005; Almeida 2005). Por isso, o movimento de implementação do Paradigma de Suporte.

Relembrando: em determinado momento histórico a ciência construiu o conceito de deficiência, apontando suas causas. Em outra época, a ciência médica, principalmente, consolidou-se, tendo na ciência positivista a possibilidade de comprovar suas hipóteses, absurdas ou não. A medicina comprovou a incapacidade da pessoa deficiente. Elevou a importância dos estudos sobre a deficiência e a patologia tão alto que, até certo ponto, ignorou a condição humana e os direitos sociais da pessoa que apresentava o distúrbio. Certamente, no século atual, existem interesses políticos e socioculturais impulsionando o pensamento científico para sustentar esta nova premissa a respeito da pessoa deficiente que possui potencialidades. Tornou-se indispensável um novo objeto de estudo, ou seja, (re)definir a pessoa deficiente. Por isso, concordamos que *“não é o objeto que define a ciência, mas a ciência que define o objeto”* Wachowicz (2002, p. 56). Urge que se crie um novo objeto, para um novo paradigma, mesmo que seja (re)construindo o objeto anterior.

Finalmente, nosso desafio neste tópico foi tentar descrever criticamente que a produção científica no século passado, como a de agora, não é imparcial (Fávero, 2003,

2005). A ciência assumiu o papel fundamental de produzir conhecimento a respeito da pessoa deficiente, sustentando sua incapacidade e, atualmente, tornou-se politicamente necessário reverter esta situação. Concordamos com Fávero (2005) que afirma:

A ciência e a tecnologia não são nem neutras, nem independentes do normativo. A ciência, como forma de conhecimento, pressupõe, portanto, um método particular de organização de fatos e compreensão de dados, tem sua gênese, como qualquer outra forma de conhecimento, no seio de contextos sociais e históricos e comporta, como estes contextos, determinados sistemas de aspirações e valores. Admitir tal idéia implica admitir que ciência, tecnologia e sociedade estão vinculadas e que a natureza desse vínculo é historicamente construída nas condições socioculturais humanas (Fávero, 2005, p. 46).

A comprovação da incapacidade e dependência da pessoa deficiente, até o século XX, foi uma questão a ser identificada, respondida e assegurada pela ciência por meio, por exemplo, das concepções pré-formistas do desenvolvimento como descrito por Fávero (2005)

É assim, por exemplo, que algumas teorias sobre a origem e o desenvolvimento das diferentes raças da espécie humana privilegiaram, num determinado momento histórico e numa dada realidade sociocultural, esta ou aquela raça como sendo a mais pura, justificando, como sabemos, determinadas práticas escravagistas. [...] Da mesma forma, as concepções pré-formistas do desenvolvimento humano, na medida em que fundamentavam as concepções sobre o dom, por exemplo, convinham, perfeitamente, para a manutenção coerente de um modo de pensar sobre a espécie humana, que a dividia em capazes e incapazes, dotados e não-dotados, em suma, inteligentes e não-inteligentes, ou senhores e escravos, colonizadores e colonizados (Fávero, 2005, p. 47).

Hoje, a comprovação das competências da pessoa deficiente deverá ser certificada pelos estudos e pesquisas. Como este é um trabalho teórico que se sustenta nos paradigmas da Psicologia do Desenvolvimento, teremos o cuidado de reafirmar continuamente que trabalhamos com sujeitos ativos. Todas as pessoas, deficientes ou não, encontram-se em pleno desenvolvimento, adaptando-se, agindo e reagindo no meio sociocultural que as cerca. O professor não está de mãos atadas neste processo. Como sujeito ativo, cabe-lhe uma parcela da responsabilidade para que a engrenagem do sistema educativo não gire novamente, apenas

reproduzindo uma sociedade de atores, isto é, aqueles que se reduzem e se destinam a operacionalizar tarefas sem pensar.

Neste sentido, prosseguiremos nossa fundamentação apresentando uma pesquisa bibliográfica para situar o leitor a respeito da formação dos professores, em particular daqueles que trabalham com o ensino especial, e a produção acadêmica que se refere aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, na graduação e pós-graduação.

## **Capítulo 2 – O Ensino Especial e a formação de professores.**

No século XX, evidenciamos mudanças significativas nos fundamentos epistemológicos que alicerçam a Educação Especial, colocadas em foco no capítulo dois desta tese. Estas mudanças estão inseridas num contexto de questionamentos que ocorreram relacionados aos avanços crescentes da ciência, tecnologia e movimentos sociais, conseqüentes de rupturas e reestruturação do mundo globalizado. A partir de 1980, a questão do saber dos professores fez surgir milhares de pesquisas no mundo anglo-saxão, que foram se multiplicando e propagando através da Europa e outros países (Tardif, 2006).

O discurso de melhoria da escola básica e da formação de professores no Brasil e em outros países sul-americanos, iniciou-se em decorrência de acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México em 1979 e de acordo com Freitas (1999) vem atender às orientações do Banco Mundial para elevar os “níveis de qualidade da educação nos países subdesenvolvidos” (1999, p 18). Como conseqüência deste encontro foi aprovada a Declaração sobre a Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia. A partir desta aprovação, diversos países consolidaram suas propostas de reestruturação dos sistemas de ensino.

A Reforma Educacional Brasileira iniciou-se, de fato, a partir de 1990, com os debates que culminaram na aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, Lei nº 9394/96. Neste contexto, o movimento dos educadores iniciado no Brasil no final dos anos 70, que lutava pela valorização do magistério, tomou novos rumos. Segundo Freitas (1999) a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) passou então, a centralizar os debates nas políticas públicas de formação do professor e na produção teórica e prática da área educacional.

Toda essa problematização em torno da melhoria na *qualidade* da educação e da escola básica colocou em foco a docência e suscitou o interesse pelas pesquisas acerca da

formação de professores. Neste campo Tardif (2000) constata a existência de um paradoxo: por um lado haveria um movimento no sentido de reformular a profissionalização do trabalho docente em vários países. Por outro, o pesquisador sublinha que a formação profissional estaria passando por um período de profunda crise de identidade. Os argumentos de Tardif (2006) sugerem que os estudos em torno deste tema empregam teorias e métodos bastante variados e propõem as mais diversas concepções a respeito do saber dos professores, aumentando a complexidade da questão, ao invés de apontar caminhos a serem seguidos para sair da crise.

Existe em pauta uma grande controvérsia a respeito de qual seria a epistemologia dos estudos a respeito da formação do professor. Alguns autores colocam o cerne da questão na identidade e profissionalização docente. Outros centralizam a questão epistemológica nos saberes e práticas docentes. Um terceiro segmento sugere que o principal foco da discussão seria discutir as políticas públicas da formação docente, defendendo os direitos dos professores optarem na estruturação da reforma da educação, principalmente, no que rege e orienta suas condições legais. Este controverso debate indica que as pesquisas sobre a formação de professores, ainda não apresenta um objeto de estudo definido.

As questões problematizadas às vezes distanciam-se tanto do tema que, ao sustentar-se uma hipótese, o próprio objeto de estudo se transforma. O leque de idéias trazidas para o debate tornou-se tão amplo, que talvez a complexidade em investigar a formação do professor seja conseqüência da própria indefinição conceitual de qual seria a sua epistemologia.

Para utilizar uma metáfora, poderíamos dizer que investigar a formação do professor seria como explorar uma árvore frondosa e antiga. A partir do tronco diversos galhos surgiram e em cada galho outras bifurcações e ramos. Quanto mais distante do tronco, mais fino é o ramo. A força do ramo diminui ao distanciar-se do tronco, diminuindo também sua capacidade de sustentar os frutos. Até o presente, com respeito à formação de professores,

muitos galhos têm crescido (teorias), muitos ramos se distanciaram (hipóteses), mas nenhum fruto, evidentemente, se fixou (existe muita discussão teórica e pouca aplicação social dos resultados dessas discussões). Concluindo, quanto mais se pesquisa mais complexa se torna a investigação do tema formação de professores e essa complexidade parece originar-se na questão epistemológica.

Observou-se na última década uma enorme movimentação acadêmica no sentido de estruturar programas, cursos, seminários, encontros e outros meios para capacitar os docentes, e nem sempre o professor, partícipe primário, tem sido considerado para o planejamento das ações. Ou, como Nóvoa (1992) enfatizou, o fator humano não tem sido considerado nas pesquisas a respeito de formação de professores.

Verificamos que existe uma dificuldade em articular, de maneira eficaz, os resultados das pesquisas em educação, que tem como tema a formação do professor, com a prática docente. Relacionar as teorias produzidas nas universidades, com a prática em sala de aula é, portanto, outra questão latente que subjaz a este tema. (Raposo, 2006; Durand, Saury, & Veyrunes, 2005; Adans; 2004; Aquino & Mussi, 2001; Monteiro, 2001, Fávero, 2001).

Diante deste contexto, para podermos emoldurar como tem sido a formação do professor no Brasil nos últimos dez anos seria necessário uma revisão bibliográfica que detalhasse as tendências metodológicas, os limites teóricos e as conclusões, de consenso ou controversas. Em nossa opinião tal revisão deveria ter também, entre outros, o objetivo de analisar se o conhecimento produzido tem dado suporte à prática docente atual.

Supomos que um trabalho deste porte, embora necessário, exigiria o esforço e a articulação entre mais de uma instituição, financiamento específico e pelo menos uma equipe de pesquisadores. Constatado este fato, e por não ser este o objetivo desta tese, estamos cientes que, mesmo buscando delinear os rumos da pesquisa da formação de professores no Brasil, não conseguiremos abordar todos os ângulos possíveis.

Desse modo, ainda que diversos aspectos dos estudos a respeito da formação de professores não sejam contemplados, optamos por limitar a abrangência de nossa revisão bibliográfica ao período de 1999 a 2006. Nosso intuito foi verificar o que tem sido escrito com a temática da formação de professores destacando-se os objetivos das pesquisas, hipóteses, métodos utilizados e principais resultados e conclusões, de forma geral e especificamente relacionada ao ensino especial.

Da mesma forma que no capítulo um, a presente revisão bibliográfica foi desenvolvida em duas fases: primeiramente, buscou-se no portal da CAPES: SCIELLO e PsycINFO, os periódicos nacionais e textos completos de simpósios e congressos nas áreas de Educação e Psicologia, no período de 1999 a 2006. Utilizamos os boleadores: pesquisa por assunto ou palavra (formação de professores, profissionalização docente, educação infantil, ensino fundamental, médio e superior, ensino especial, educação especial).

Deste período obtivemos 55 textos completos, mas ao analisarmos os objetivos propostos nas pesquisas excluímos 8 textos devido ao objeto de estudo distanciar-se demais do nosso objetivo.

Permaneceram, portanto, 47 estudos coletados nas seguintes fontes: Benjamin Constant, Cadernos CEDES, Educação e Pesquisa, Educação & Sociedade, Educar em Revista, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Educação Especial, Educação Temática Digital, Psicologia em Estudo, Psicologia Reflexão e Crítica, Temas em Psicologia do SBP, II Congresso Ibero Americano sobre Investigações Básica em Educação e Ciências, Revista Eletrônica <http://educaçãoonline.pro.br>.

Na segunda fase buscamos os trabalhos apresentados em simpósios e congressos de Educação, particularmente, nos Grupos de Trabalho – GT Formação de Professores, Educação Especial, e Psicologia de Educação. Coletamos os dados no site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no período de 2003 a 2006 e

nos anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste – EPECO, no ano de 2004. Obtivemos 18 trabalhos compatíveis com o tema formação de professores.

Os 65 textos foram lidos e analisados considerando-se seus objetivos e sua natureza teórico-metodológica, possibilitando a formação de três categorias: a formação do professor – de 1999 a 2006 (32 textos), incluiu os trabalhos com esta temática que não especificaram uma relação com o ensino especial, os demais textos foram divididos entre as categorias: a profissionalização docente, a formação continuada e o ensino especial (15 textos); e a prática docente: da abordagem Educacional para uma abordagem Psicológica (18 textos). Ambas traçam limites com o ensino especial.

Os trabalhos foram categorizados elaborando-se tabelas numeradas em seqüência, com a referência completa do estudo e três subdivisões, como proposto e desenvolvido por Fávero e Sousa (2001): na primeira, destacaram-se os objetivos; na segunda o método e o aporte teórico e na terceira os principais resultados e/ou conclusões.

## **2.1 – A formação do professor – de 1999 a 2006.**

Como já dissemos, nesta categoria incluímos todos os trabalhos com o tema formação de professores que não mencionaram o ensino especial. Nossa maior dificuldade para categorizá-los apropriadamente foi a amplitude e a diversidade de assuntos abordados. Por isso categorizamos as pesquisas, de acordo com sua natureza, em quatro tendências teórico-metodológicas que analisaremos a seguir.

A primeira tendência apresentou uma análise descritiva dos dados, visando um mapeamento da formação de professores (Bueno, Chamlian, Sousa, & Catani, 2006; Andrade, Ens & André, 2004; André, Simões, Carvalho & Brzezinski, 1999).

André e cols. (1999) e Andrade e cols. (2004) focalizaram a produção acadêmica da pós-graduação em Educação durante um período estabelecido. O primeiro estudo fez uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema no período de 1990 a 1998. Participaram do

estudo USP, UFES e UCG, com o apoio da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação de Educação – ANPEd/PNUD e financiamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas do Ministério da Educação – INEP/MEC. O segundo estudo focalizou a produção acadêmica no ano de 2002, na Região Centro-Oeste. Nos dois trabalhos o objetivo foi verificar que tipos de pesquisas e estudos estavam sendo produzidos e o que vinha sendo considerado como formação de professores numa *tentativa de delimitar a abrangência desse conceito*.

No estudo de Andrade e cols. (2004) surgiram as mais diversas temáticas, todas denominadas formação de professores. Por exemplo, a formação continuada incluiu pesquisas com o foco em políticas públicas do governo ou de secretarias de educação, em programas ou curso de formação, em processos de formação em serviço e em questões que envolviam práticas pedagógicas. Cada uma delas em diversos níveis de ensino, do tipo: a educação infantil, o ensino fundamental e médio; o núcleo rural, o ensino noturno, as classes de aceleração, a formação à distância, etc. Resumindo, as categorias estudadas continham bastante itens ou subcategorias relacionadas à temática que estava sendo focalizada.

Andrade, e cols. (2002) identificaram a tendência insipiente de se discutir *identidade e profissionalização* docente com base em estudos de outros países, principalmente norte-americanos e europeus, sublinhando as facetas teóricas relacionadas ao currículo e ao conhecimento escolar. Sob este aspecto, estes pesquisados (Andrade & cols. 2002) analisaram que ao centralizar a discussão nos currículos e disciplinas, deixou-se de lado a perspectiva humana. Esta problemática já fora destacada por Nóvoa (1992) ao ressaltar que se estava negligenciando, no processo de formação, o fator humano. Para Nóvoa (1992) a formação do professor envolve não somente aspectos socioculturais e políticos, mas, principalmente, as condições de trabalho, a organização sindical, o plano de carreira, além das políticas públicas.

O levantamento bibliográfico de Bueno e cols. (2006) teve como objetivo mapear a produção nacional que utilizou como metodologia as histórias de vida e os estudos autobiográficos na área de Educação no período de 1985 e 2003. Os autores concluíram que esta metodologia ainda é pouco utilizada no Brasil e evidenciaram também a necessidade de se buscar nos estudos novas abordagens como, por exemplo, a profissionalização e as identidades docentes.

A análise de André e cols. (1999) e Andrade e cols. (2002) sugeriu que a formação do professor, com o foco na atuação docente, foi pouco explorada no período pesquisado. O maior interesse dos estudos, 76%, foi à formação inicial do professor centrada no ensino normal, no curso de licenciatura e no curso de pedagogia. Ou seja, a maioria dos trabalhos desenvolvidos no período de 1990 até 2002, teve em comum a análise dos sistemas de formação acadêmica do docente em nível médio e superior: a normatização, a estruturação e os componentes e conteúdos curriculares utilizados no processo.

Definitivamente, estas pesquisas não privilegiaram a análise do sistema de formação acadêmica do professor ao acaso, pois concordando com Fávero (2005) “*a ciência e a tecnologia não são nem neutras, nem independentes do normativo*” (p. 46). Neste período, como descrito por Freitas (1999), havia duas propostas de mudança das estruturas educacionais sendo elaboradas: as Diretrizes Curriculares para a Graduação, que renunciaram as bases para a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais de educação; e a regulamentação da criação de novas instituições de ensino.

A proposta de formação do Governo, orientada e regulamentada pelas novas Diretrizes, precisava da comprovação das falhas existentes no sistema de formação anterior (Ferreira, 2001) para validar, social e politicamente, sua implantação.

A falência do sistema educacional para a Educação Básica foi comprovada devido ao alto nível de reprovação e evasão escolar, que teve como causa, entre outros fatores, a

formação do professor (Arroio, 2001; Ferreira, 2001; INEP,1999/2000). Diante desse quadro, o Conselho Nacional de Educação - CNE autorizou a criação dos Institutos Superiores de Educação - ISE, para formação de professores para a Educação Básica; o Curso Normal Superior, para a formação de docentes de 1ª a 4ª série e educação infantil; e a formação dos especialistas nos cursos de pedagogia no intuito de *melhorar* a formação acadêmica (Freitas, 1999).

Nesta época, 1990 até 2002, as pesquisas tinham por objetivo equacionar a crise na estrutura de formação do professor em nível médio e referendar sua substituição por instituições de nível superior, defendendo a tese que dessa forma se estaria elevando o nível da qualidade de ensino. Freitas (1999) denunciou a tendência falaciosa desta premissa, evidenciada com a publicação de um decreto posterior (o Decreto 2.032/97 do CNE, citado por Freitas, 1999) que estabeleceu,

[...] que as Instituições de Ensino Superior podem assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Com essas distinções, e mantendo-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades, institucionaliza-se a distinção entre *universidade de ensino e universidade de pesquisa*, mantida pelo Plano Nacional de Educação [...] reservando para os Institutos Superiores de Educação, uma instituição de quinta categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo Mec para o IES (Freitas, 1999, p 20).

Para Freitas (1999) esta forma de organização do Ensino Superior provocou sérias conseqüências que vão desde a possibilidade de diminuição da carga horária mínima para formação do profissional de educação em nível superior, até a mudança do eixo orientador para estruturação desses cursos de graduação, tópico que retomaremos mais adiante neste capítulo.

Finalizando, verificamos que tanto Andrade e cols. (2004), quanto André e cols. (1999) explicitaram a ausência, no período de seus levantamentos, de pesquisas acerca da formação de professor para atuar em modalidades específicas como a educação inclusiva, que

estava começando a ser delineada no cenário sociocultural brasileiro, exigindo do professor o atendimento à diversidade.

Acreditamos que esta flagrante lacuna poderia estar relacionada ao fato das pesquisas priorizarem a legitimação de novos cursos e instituições, como os IES e o Curso Normal Superior, considerando-se os interesses de reestruturação nas políticas públicas de formação de professores de 1990 até 2002, doze anos precisamente. Esta reestruturação, segundo Freitas (1999) prenunciava a mudança nos objetivos das pesquisas em Educação posteriores, que iriam enfatizar e problematizar a identidade e a profissionalização docente.

Freitas (1999) argumentou que visando dar prosseguimento às alterações nas políticas públicas de formação de professores, em cumprimento às exigências dos organismos internacionais, o governo brasileiro elaborou uma estratégia para ser desenvolvida em duas partes. Primeiro investindo na mudança estrutural do sistema, para posteriormente prosseguir com a reforma educacional visando instituir especificidades na formação docente, como demonstraremos na segunda tendência desta análise.

A segunda tendência, do ponto de vista de Freitas (2002), visa fomentar o debate a respeito dos caminhos trilhados para a implementação de políticas públicas de formação do professor, buscando identificar os elementos de superação das condições atuais que procuram seguir condições determinadas por organismos internacionais, em detrimentos da própria luta do movimento dos educadores pela sua formação e profissionalização (Paraíso, 2005; Freitas, 2003, 2002, 1999; Carvalho, 2000).

Nesta tendência, os estudos trabalham na perspectiva da constatação e denúncia. Os pesquisadores denunciam a manipulação que o Estado vem fazendo ao implantar novas metodologias de formação do professor como melhorias do sistema de ensino, muitas vezes referendadas por pesquisas que não visam diretamente os processos educacionais da prática

docente preconizada pelos próprios trabalhadores em educação (Paraíso, 2005; Freitas, 2003, 2002, 1999; Carvalho, 2000).

Carvalho (2000) exemplificou magistralmente este processo, ao demonstrar em seu estudo a legitimação da transição metodológica da Escola Moderna para a Escola Nova, nas primeiras décadas republicanas no Brasil, de 1890 até 1930, e a conseqüente reforma educacional advinda deste processo que nada mais era do que ajustes políticos, sociais e econômicos (Carvalho, 2000).

Para Carvalho (2000) a formação de professores e a prática pedagógica em meados de 1890/1900 apostava na pedagogia moderna como corpus de saberes e de instrumentos metodológicos aptos a viabilizar uma escola de massas, organizando o ensino simultâneo em classes numerosas. Para esta autora a mudança ocorrida no sistema educacional a partir de 1914 centrava-se na produção de condições materiais que favorecessem a imitação de modelos com a pretensão de se construir uma pedagogia científica. Para isto tornou-se necessária uma transição metodológica na política de formação docente.

No texto, Carvalho (2000) destacou que a mudança metodológica da escola foi conduzida por meio de manuais editados com a finalidade de “*formar uma nova cultura pedagógica*” (p.118). Em resumo, todo o processo de mudança e estruturação do sistema de ensino à época, foi orquestrado pelos dirigentes do Estado, sem qualquer participação dos profissionais envolvidos diretamente na educação, os docentes. Desse modo, o que o movimento dos educadores busca atualmente é evitar que esta história se repita assegurando a efetiva participação dos professores nos processos de reestruturação do sistema educacional.

A luta dos profissionais em educação representada hoje pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE – e a trajetória do movimento dos educadores na luta pela formação e pela profissionalização do magistério, nos últimos 20 anos, tem sido estudada por Freitas (2003, 2002, 1999). Segundo esta autora, o debate atual se

alimenta da resistência às políticas oficiais de aligeiramento e fragmentação da formação profissional, e da construção coletiva em torno da base comum nacional, em oposição a uma proposta de escola única de formação como política pública (Freitas, 2002, 2003).

Freitas, (1999) sugere que o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, foi desencadeado pelo Ministério da Educação - MEC e pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, em 1997, em virtude do processo de “ajuste” das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e do FMI. O objetivo desse ajuste foi adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas do mercado globalizado. Para esta autora o processo de elaboração das diretrizes deixou nítidas algumas contradições internas do sistema. Por exemplo, pode ocorrer de dois professores com um mesmo nível de formação acadêmica serem titulados de forma diferenciada: um como especialista e o outro como generalista. Dessa forma, o papel da ANFOPE tem sido insistir na discussão de duas questões fundamentais: a/ a necessidade de recuperar as estruturas das faculdades como centros de educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, e b/ a necessidade de superar a fragmentação entre as habilitações previstas no curso de pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados. Freitas (1999) afirma que,

As reformas educativas levadas a efeito em nosso país e nos outros países da América Latina desde o final da década de 1970, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do estado, vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação. Neste contexto, debatem-se diferentes propostas para a formação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade. (Freitas, 1999, p.18)

Outra denúncia apresentada por Freitas (2002) é um movimento de flexibilização curricular tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas *“oriundas dos processos de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando*

*adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações”* (2002, p.137). Esta pesquisadora sugere que tal flexibilização torna-se perigosa, pois

Ao avaliarmos a política de formação de professores, podemos reafirmar que o aprimoramento da escola e a educação de nossas crianças, jovens e adultos se encontram comprometidos pelo desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação com cursos de menor carga horária em relação às aquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida ao deslocar a formação da universidade e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia para os institutos superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas (Freitas, 2002, p. 161).

Freitas (2003, 2002,1999) analisou que o movimento de produção das diretrizes de formação incorporou a lógica das competências (Campos, 2002) a esses documentos, com base na produção acadêmica mundial da área educacional na década de 1990. Importando, principalmente, o conhecimento produzido em países como o Canadá e os Estados Unidos, nos quais a reforma educativa vinha situando a investigação sobre a formação do professor no campo de uma epistemologia da prática.

Finalizando o debate sobre políticas de formação de professores ilustraremos com Paraíso (2005) que mostrou uma parte dos discursos sobre a educação escolar divulgada pela mídia educativa brasileira nos anos de 1999 até 2001. Paraíso (2005) afirmou que o discurso veiculado no período focalizou as estratégias e técnicas utilizadas na mídia para efetivar o processo de auto-regulação dos professores, guiando-os a agirem para o bem da educação e do desenvolvimento do Brasil. Este estudo explicitou o poder da mídia televisiva e escrita, representado pela TV Futura, Revista TV Escola e das campanhas publicitárias que falaram sobre a educação, como reprodutoras da ideologia dominante.

A terceira tendência, nesta primeira categoria, preocupou-se em investigar qual seria o núcleo da questão, a epistemologia do *conhecimento docente ou saber docente* (Vasconcelos, 2006; Aguiar, 2006, Garcia, Hypolito, & Vieira, 2005; Durand, M.; Saury, J. & Veyrunes, P.,

2005; Duarte, 2003, 2001; Perrenoud, 2003; Campos 2002, Nachonicz, 2002; Borges, 2001; Monteiro, 2001, Rodrigues, 2001, Tardif, 2000). Tardif (2000) posicionou-se neste contexto da seguinte forma:

A profissionalização do ensino e da formação para o ensino, constitui, portanto, um movimento quase internacional e, ao mesmo tempo, um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino. [...] A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização (2000, p.6).

Tardif (2000) alegou que no centro da problemática da profissionalização do ensino e da formação do professor, estão três questões: 1/ a delimitação de quais seriam os saberes dos professores utilizados no cotidiano da sala de aula. 2/ Como e em quê estes saberes diferenciam-se dos saberes profissionais produzidos e transmitidos pelos pesquisadores da área da ciência da educação. 3/ Que relações existem ou deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, ou entre os professores em diversos níveis de formação (ensino médio e universitário), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação do professor.

O estudo de Durand, Saury, e Veyrunes, (2005) propõe também como centro da problemática da profissionalização do ensino, uma reflexão baseada nas dificuldades encontradas no âmbito dos Institutos Universitários de Formação de Professores – IUFMs, da França, para articular de maneira eficaz os resultados da pesquisa em educação e formação com as práticas de formação docente. A hipótese dos autores é que as dificuldades na articulação entre pesquisa em educação e formação docente, referem-se a uma oposição entre aquilo que eles denominam uma “epistemologia dos saberes” e uma “epistemologia da ação”, o que se concretiza na concepção, organização e administração dos IUFMs. Após apresentar estas duas epistemologias, elas são comparadas, a fim de ilustrar algumas das aporias que

persistem no exercício profissional e na formação nas suas relações com as pesquisas e com os resultados destas.

Portanto, parece-nos que os três tópicos abordados por Tardif (2000), e o estudo de Durand, Saury, e Veyrunes, (2005) iniciaram e terminaram em torno da mesma idéia: a epistemologia dos estudos da formação do professor. Portanto, em princípio procuraremos esclarecer como foi interpretado, em nossa revisão bibliográfica, o termo epistemologia.

Nachonicz (2002) defendeu que o objeto de pesquisa em educação é definido pelo paradigma que o sujeito científico assumir. Em seu artigo, a autora apresenta argumentos que sustentam a mudança de paradigma em uma ciência como uma ruptura epistemológica, que altera o próprio objeto desta ciência. Anterior a este artigo Tardif (2000) em consonância com esta idéia confirmava que o conceito de epistemologia estaria sendo renovado:

A definição que lhes propomos não é uma definição de palavras ou de coisas, mas uma definição de pesquisa, isto é, uma proposta com o fim de construir e delimitar um objeto de pesquisa, um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, assim como um vetor para a descoberta de realidades que sem ela não veríamos. Eis aqui esta definição: chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. [...] Damos aqui à noção de *saber* um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (, p. 7).

Para Tardif (2000) e Nachonicz (2002) existem conseqüências teóricas e metodológicas decorrentes desta definição de epistemologia, que se relacionam diretamente com a pesquisa universitária. Sob seus pontos de vista, esta postura propõe um processo centrado no estudo dos saberes dos professores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação. Para Nachonicz (2002), em educação, o sujeito da pesquisa é ao mesmo tempo objeto. O que vem a definir o conhecimento como um processo e não, como um estado. O conhecimento enquanto sujeito da pesquisa coloca-se em movimento, e é dinâmico, e como objeto, é particularmente aplicável a determinada situação.

Para Tardif (2000) a tese subjacente a esta postura de pesquisa é que os saberes se constituem na ação, são saberes do trabalho. Ou seja, ao se discutir epistemologia relacionada à educação os saberes são modelados e utilizados de forma significativa pelos trabalhadores, sendo incorporados no processo de docência. “*O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos* (Tardif, 2000, p. 11).” Poderíamos concluir, a partir daí e fundamentadas em Tardif (2000); Borges, (2001) e Durand, Saury, & Veyrunes, (2005), que o distanciamento existente entre os saberes profissionais e os conhecimentos transmitidos na universidade, seriam uma consequência teórica e metodológica que dependeria da definição epistemológica do objeto de estudo em questão. Tardif (2000) foi enfático ao afirmar que “*a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários*”, sugerindo que se devem pesquisar os saberes da educação, *in loco*, evitando-se a disparidade de investigar a docência em laboratórios universitários, ou simulações acadêmicas.

O saber do professor, nesta perspectiva, pode ser chamado de ecológico em referência aos trabalhos de Doyle (1986), no sentido de ampliar e ultrapassar os estudos do ensino de suas vias tradicionais, a didática e a pedagogia, ou psicopedagogia. Concordamos que nestas áreas acadêmicas trabalha-se com conhecimentos importantes, mas elas não abrangem de forma alguma o processo de construção dos saberes do trabalho docente. Por isso, defenderemos nesta tese uma proposta teórico-metodológica que venha a atender à necessidade de compreender o processo de construção do saber no indivíduo adulto, o professor.

Reforçando o segundo tópico do argumento de Tardif (2000) sobre qual a questão central a respeito da profissionalização docente, tivemos as pesquisas de Borges (2001) e Monteiro (2001). Estas autoras centralizaram seus estudos na diferença entre o saberes profissionais produzidos na academia e os saberes constituídos na prática em sala de aula.

Ambas apresentam algumas das diferentes tipologias e classificações das pesquisas na área de Educação sobre o ensino, os professores e seus saberes. O objetivo comum nos dois artigos, foi fornecer um panorama da diversidade teórica existente neste campo e oferecer argumentos em defesa da necessidade de se desenvolver uma análise não unívoca e não linear na pesquisa sobre os saberes docentes.

Borges (2001) assumiu a impossibilidade de abordar e esgotar todo o universo das pesquisas nesta área, saberes docentes, por isso sua proposta foi selecionar alguns trabalhos para fornecer uma visão mais generalizada dos tipos de abordagens que marcaram a pesquisa educacional e sua diversidade. É interessante ressaltar que as referências do estudo são norte-americanas, não brasileiras, e discutem a produção do conhecimento sobre a docência e sobre os saberes docentes, bem como as diferentes abordagens teórico-metodológicas, naquele continente. Ao final do trabalho Borges (2001) teceu uma crítica a respeito dos problemas implícitos nas tipologias que são adotadas em vários países, destacando seis dificuldades decorrentes da classificação e da amplitude do tema saber docente, que resumiremos a seguir. Os três primeiros problemas referiram-se à questão epistemológica descrita nos trabalhos analisados anteriormente (Tardifi, 2000; Nachonicz, 2002; Durand, e cols. 2005)

A primeira dificuldade apontada por Borges (2001) foi que os pesquisadores ao se proporem a realizar sínteses teóricas a respeito do saber docente, esbarram em sua diversidade conceitual e metodológica. A partir disso surge o segundo problema: utilizar um critério para categorizar a pesquisa (este problema nós enfrentamos neste trabalho), que pode apresentar grupamentos de bases diversas. Borges (2001) defendeu que esta diversidade no aspecto utilizado para categorizar a pesquisa não é necessariamente uma falha, mas um dilema que se configura no próprio campo de estudo, dada sua amplitude. O terceiro problema é que, toda esta amplitude gera contradições. Por exemplo, as pesquisas do tipo processo-produto de Shulman (1986, citado por Borges, 2001) sobre o ensino não teriam como objeto de estudo

propriamente os saberes docentes, apesar de serem classificadas dessa forma, e sim, o comportamento do professor na transmissão desses saberes.

O quarto problema descrito por Borges (2001) referiu-se ao grau de abstração dos estudos, que distanciariam a teoria e a prática docentes, mesmo argumento utilizado por Tardif, (2000) e Durand e cols (2005). O quinto ponto relacionou-se com a própria utilidade teórico-conceitual das sínteses para o desenvolvimento de outras pesquisas, considerando-se a falta dos critérios de validade da pesquisa/objeto, que não estariam explicitados nas sínteses.

O sexto problema, ainda segundo Borges (2001), é que às vezes importam-se problemas e metodologias que muito pouco têm a ver com as questões e dilemas educacionais brasileiros, enquanto os desafios reais e originais da prática concreta dos professores nas escolas nacionais ficam obscurecidos por não se adequarem ao cenário internacional.

Em resumo, os aspectos tidos como problemáticos pela autora foram a diversidade em todos os aspectos, nas sínteses, nos referenciais de base, nos objetos de pesquisa; o grau de abstração dos estudos, a validade das pesquisas e a transferibilidade dos resultados para realidades culturais diversas.

Monteiro (2001) propôs uma discussão e reflexão acerca das possibilidades teóricas provenientes da articulação das categorias de análise *saber docente* e *conhecimento escolar* para pesquisar as relações dos professores com os saberes que ensinam. Simplificando, o *conhecimento escolar*, para esta autora, fundamentaria as ações teórico-práticas dos educadores. O *saber docente* trataria da construção do conhecimento possível através da articulação teórica do conhecimento pronto como a prática de ensino. Mais uma vez observamos que não são citadas as pesquisas em Educação desenvolvidas no Brasil, e deparamo-nos com o inconveniente das diversidades conceituais. Tardif (2000), Carvalho (2000) e Borges (2001) utilizaram o termo saber pedagógico e ensino de forma generalizada. Monteiro (2001) utilizou a denominação *conhecimento pedagógico*, que se desdobrou em

duas vertentes: *conhecimento escolar e saber docente*. Compreendemos que o conhecimento pedagógico a que se refere Monteiro (2001) pode ser visto a partir do conceito de epistemologia definido no início deste tópico (Tardif, 2000). Esta autora (Monteiro, 2001) defende, em linhas gerais que o *conhecimento escolar* sedimentou-se em torno de estudiosos voltados às questões relativas ao currículo que seriam tributários de autores ingleses da Nova Sociologia da Educação. Para esta autora, a produção de conhecimento sob este enfoque apresenta diversas contradições. Por exemplo, alguns autores trabalham com a escola do *currículo real*, dos conteúdos efetivamente ensinados nas salas de aulas, por oposição à escola do *currículo formal*, dos conteúdos elaborados para serem explorados pelos professores em sala. Mas, se encontra uma terceira corrente, contrária a essas duas, naqueles autores que defendem que o currículo seria uma produção simbólica e cultural e não uma cartilha transmissora de cultura produzida em outros locais, por outras pessoas, para as novas gerações receptoras desse saber. Como representante significativo desta linha de pesquisa, encontra-se Perrenoud (2003) que critica a tendência de avaliarem-se os alunos com base apenas nos currículos educacionais. Perrenoud (2003) defende que o aluno deveria ser avaliado naquilo que ele aprende através de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais quando na prática o aluno é avaliado em um currículo baseado em um conjunto de competências impostas, por impregnação, ou analogias difusas.

O aspecto mais significativo tanto nos argumentos de Perrenoud (2003), como nos de Monteiro (2001) é que suas conclusões corroboram com Campos (2002), que sugere ser de primordial importância um aprofundamento nos estudos relativos aos currículos, no caso do Brasil dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para compreender o tema formação do professor. Monteiro (2001) sugere ainda que os educadores estiveram por um longo período buscando demonstrar a eficácia de seu trabalho, fundamentados na concepção da transmissão

de um saber universal produzido por pesquisadores nas universidades e que a formação do educador o tem preparado apenas para a transmissão desse conhecimento escolar.

O saber científico encontra(va) no professor um profissional habilitado – com a sua competência técnica – para adequá-lo, ou diluí-lo (ou distorce-lo, se ineficiente), para que seja (fosse) aprendido pelos alunos que, assim educados, e disciplinados, *evoluiriam pra uma vida melhor*. (Monteiro, p. 122)

Entretanto, para Monteiro (2001), nos últimos anos este quadro tem se modificado com o objetivo de atualizar a produção teórico-educacional disponível investigando formas de produzir conhecimento aplicável na resolução dos problemas no ensino, como uma forma de adaptar-se aos novos paradigmas vigentes (Monteiro, 2001, Tardif 2006, 2000). Para Monteiro (2001) a categoria *saber docente* foi engendrada a partir da emergência de novos paradigmas em educação, pois:

Permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (Monteiro, 2001, p. 123).

Monteiro (2001), Borges (2001) e Tardif (2000) sublinharam que, apesar de um visível processo de transição, os trabalhos acerca da formação de professores ainda apresentam lacunas por não direcionarem seu foco de análise para a relação dos professores com os saberes que ensinam. Nossa única certeza neste tópico do trabalho de revisão bibliográfica está de acordo com o pensamento de Develay (1995, citado por Monteiro, 2001) ao afirmar que:

[...] tanto numa pedagogia que valoriza a ação docente de ensino do professor, como naquela em que o professor é visto como um mediador da aprendizagem dos alunos, sempre existem conteúdos a serem apropriados. Esse domínio pelo professor dos conteúdos a ensinar implica ir além do seu conhecimento, tornando necessário o desenvolvimento do que ele chama “competência de natureza epistemológica” – domínio da matriz disciplinar. [...] a essência da nova profissionalidade dos professores é o domínio dos saberes que ensinam. Domínio este

que, para ele, é de natureza epistemológica, ou seja, corresponde a um olhar crítico sobre os princípios, métodos e conclusões de uma ciência. ( 2001, p. 123).

Iremos finalizar este tópico com outras duas definições que julgamos importantes para o estudo da formação do professor, que identificamos nesta revisão bibliográfica: os conceitos de competência e o de reflexão. Vasconcelos (2006) apresentou a *reflexão* como um conceito utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. Esta autora resgata a utilização do termo *reflexão* desde os seus primórdios atribuindo esta perspectiva, no nível de formação de professores, a Dewey em 1933, e posiciona Donald Schön com um dos autores que tiveram maior peso na difusão do conceito. A autora (Vasconcelos, 2006) apresenta no artigo quatro formas de reflexão: a introspecção, o exame, a indagação, a espontaneidade (que, segundo ela, Schön denominou de reflexão-ação).

Apesar de não encontrarmos artigos em português de Donald Shön no período estabelecido, suas pesquisas merecem ser mencionadas devido à quantidade de citações feitas nos estudos analisados. Algumas concordando com suas pesquisas (Vasconcelos, 2006) e outras discordando de seus posicionamentos teóricos (Duarte, 2003, 2001).

Duarte (2003) coloca a questão epistemológica no centro do debate sobre a formação de professores, do mesmo modo que Tardif, (2000) e Durand e cols. (2005), e apresenta um conjunto de conceitos e noções a respeito do conhecimento escolar e do saber docente com o objetivo principal de questionar a forma hegemônica como vem sendo apresentada a epistemologia da prática profissional.

Campos (2002) apresentou por meio de um conjunto de conceitos e noções relativos às reformas educacionais brasileiras, um quadro de referenciais cujo objetivo foi orientar como têm sido as práticas de formação e de atuação docente. Esta pesquisadora acredita que o “alargamento” do conceito denominado a *lógica das competências* balizou as novas práticas de formação e de atuação docente. Dessa forma, segundo esta autora, o foco do debate em

torno da formação do professor migra do conhecimento produzido, dentro ou fora de sala de aula, para as *competências* de quem os transmite. Tanto Campos (2002), quanto Garcia, Hypolito e Vieira, (2005) enfatizaram os atributos que configurariam a nova profissionalidade docente.

Para Campos (2002) as Diretrizes Curriculares<sup>2</sup> para Formação Inicial de Professores da Educação Especial, em Cursos de Nível Superior, imprimiram uma nova racionalidade às práticas de formação (ver também Freitas, 2003, 2002, 1999). Dessa forma, de acordo com o texto das Diretrizes Curriculares não basta um profissional ter conhecimento sobre seu trabalho, é fundamental que saiba mobilizar seus conhecimentos transformando-os em ação, este movimento denominou-se competência. Além disso, a *lógica das competências* pressupõe a transferibilidade de capacidades aprendidas de um domínio para o outro, desde que as situações apresentem similaridades em suas práticas educacionais. Campos (2002) afirmou que se pode ensinar alguém a ser competente nas duas abordagens por ela apresentadas. Outra análise interessante sugerida por Campos (2002) é que este conceito de competência articula-se, de fato, a um novo modelo de gestão empresarial. Tal modelo implicaria novas formas de regulação do trabalho e de formação profissional, que poderiam desestabilizar ou até mesmo romper com os direitos trabalhistas historicamente conquistados pelos trabalhadores.

[...] supervaloriza-se as dimensões cognitivas, constitutivas da ação docente, impondo-se novas normas de eficácia ao trabalho pedagógico e, em consequência, corre-se o risco de se obliterar as dimensões políticas e éticas que ao longo dos anos nortearam as discussões dentre os educadores (Campos, 2002, p. 2).

---

<sup>2</sup> Parecer MEC/CNE 009/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores de Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) demonstraram em seu estudo a construção da profissionalização docente, por meio da análise de como os docentes têm sido vistos e posicionados pelos discursos educacionais das últimas décadas. Garcia e cols. (2005) descreveram que o debate sobre a profissão docente na década de 1980 girava em torno da conceituação de classe social e sobre a natureza do trabalho docente. Em 1990 discutia-se a constituição histórica do professorado no Brasil, incluindo a sua composição social; a compreensão do processo de feminização do magistério, articulando-se categorias como gênero, classe social e a influência do patriarcado e da vocação como ideologias reinantes, na formação da identidade docente como trabalho de mulher. Entre os anos de 1994 e 1997 discutia-se a natureza do trabalho docente considerando os aspectos econômicos e organizacionais do processo de trabalho. O que se observa atualmente é que a profissionalização docente, em boa medida, foi atingida pelas políticas neoliberais de reestruturação educativa (Garcia, & cols. 2005, Campos, 2002).

Finalizando, observamos que os artigos analisados nesta tendência teórico-metodológica consideraram necessário especificar a ação educativa para tentar compreender a epistemologia da prática docente. Foi consenso que dada a diversidade do tema formação do professor não se deve ter a ilusão de um conhecimento definitivo e totalizador acerca da profissionalização docente que possa contribuir para o traçado de uma epistemologia, considerando-se a heterogeneidade da categoria docente e a própria instabilidade das identidades no mundo contemporâneo. Concluindo, existiu uma controvérsia comum em todos os artigos: a dificuldade em conceituar a que epistemologia se referiam ao enfocarem a formação do professor. (Vasconcelos, 2006; Garcia, Hypolito, & Vieira, 2005; Durant & cols. 2005; Duarte, 2003; Perrenoud, 2003; Nachonicz, 2002; Campos 2002; Borges, 2001; Monteiro, 2001, Tardif, 2006, 2000).

A quarta tendência analisada nesta categoria, traz a aquisição do conhecimento, ou saber pelo adulto professor como elemento principal da discussão. Subjazem a esta tendência, as questões metodológicas. Categorizamos dois desdobramentos: Um focalizou a estrutura do processo, os elementos do planejamento e avaliação do programa de capacitação (Belloni, 2003); e outro centrou a metodologia do estudo na transformação do sujeito (Fávero, 2005a; 2001; Pimenta, 2005; Pagotti, & Paroneto, 2004; Adams, 2004; Sadalla, 2004; Fávero & Machado, 2003; Gomes, 2003; Aquino & Mussi, 2001).

Este tópico dá continuidade à seqüência lógica do foco de interesse científico, de acordo com o planejamento do governo brasileiro, para (re)estruturar as políticas públicas de formação de professores, como sugerido por Freitas (1999). Após a (re)estruturação das instituições e orientações para organização das políticas públicas, segue-se a tentativa de restauração da profissionalização docente.

Nesta tendência o foco da investigação não é mais o fracasso do sistema de formação do professor, mas a sua efetiva reestruturação. As questões investigadas são as estruturas do programa de formação os procedimentos, o planejamento, o veículo de transmissão do conteúdo, o conteúdo e a sua avaliação, enfim todos os fatores de ordem contratual e institucional fundamentais no processo de formação do professor (Belloni, 2003), bem como a metodologia utilizada na transformação da *práxis* do professor (Fávero, 2005a; 2001; Pimenta, 2005; Adams, 2004; Larocca & Sadalla, 2004; Fávero & Machado, 2003; Gomes, 2003; Aquino & Mussi, 2001).

Para começarmos a análise crítica deste tópico precisamos explicitar que utilizaremos aqui o termo saber como sinônimo de conhecimento, de forma ampla.

Segundo Tardif (2006) o saber do professor está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar

situações cotidianas. Portanto, estamos centrando esta análise na **prática** do professor e na realização de pesquisas **com os professores** nos contextos escolares, e não **sobre os professores e como atuam na escola**.

A diferença existe e não é sutil, mas uma questão epistemológica como foi explicitada na análise da terceira tendência teórico-metodológica anterior a esta. Neste momento, apenas explicitaremos nosso posicionamento teórico a respeito do tema saber do professor, devido à amplitude, às convergências e às divergências que envolvem esta questão.

Tomando emprestada uma expressão de Tardif (2006) “*parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.*” (p.31). Parece uma frase bastante banal. Entretanto, torna-se uma questão de vulto a partir da compreensão do verbo *transmitir*, como sinônimo de *mediar* e aumenta sua problematização ao tentarmos substantivar o verbo *saber*. Assim, um grande questionamento se revela quando se procura definir o substantivo *saber* e explicitar como ele é *transmitido (ou mediado)*.

Para a pesquisa em Educação tornou-se obrigatório especificar a natureza das *relações* que o professor desenvolveu com o *saber* no tempo (desde quando, até quando) e no espaço (a partir de onde e em que lugar), até tornar-se competente para *transmiti-lo*. Acreditamos que enquanto estivermos procurando situar o *saber do professor* no tempo e espaço, estaremos vagando à procura de uma resposta que auxilie na delimitação do tema formação do professor, pois em nossa opinião as duas questões estão imbricadas. E é preciso ressaltar, ainda, que de acordo com Tardif (2006) “*há poucos estudos ou obras consagradas aos saberes dos professores*” (p. 32).

Para analisar os estudos de nossa revisão bibliográfica quanto à aquisição do conhecimento ou saber do professor, enveredaremos por dois caminhos distintos, tanto com

relação ao enfoque dado ao problema pesquisado (saber), quanto ao referencial teórico que sustenta a hipótese investigada (questões relacionadas à aquisição/mediação do saber).

No primeiro enfoque as pesquisas tratam do *saber* com uma categoria autônoma e separada de outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores estão imersos. Para Belloni (2003), por exemplo, este saber poderia ser transmitido por meio de cursos e treinamentos, com a utilização adequada das video-aulas da TV Escola. Esta autora defende a utilização deste sistema para autoformação de professores, a distância, e como material didático na prática docente.

No segundo enfoque algumas pesquisas colocam o *saber no professor*, de forma indissociada, relacionado com a pessoa e a sua identidade e com sua história de vida. Outras pesquisas não situam o saber *nem no professor, nem no aluno*, pesquisando o conhecimento como uma construção advinda das interações professor/aluno e conteúdo que ensina, com suas crenças, seus valores, enfim com suas aquisições socioculturais (Aguilar, 2006; Fávero, 2005a; 2001; Pimenta, 2005; Pagotti, & Paroneto, 2004; Adams, 2004; Larocca & Sadalla, 2004; Fávero & Machado, 2003; Gomes, 2003; Aquino & Mussi, 2001). Assim este saber não seria estanque e faria parte de um processo de construção, ou como diria Martí (1996) faria parte de um processo de internalização e externalização do conhecimento. Feita esta observação, partimos para a análise destes artigos para retomarmos na última categoria um contraponto entre os pressupostos epistemológicos envolvidos em cada um dos enfoques, o saber pronto e o saber em construção.

Os pressupostos teóricos utilizados para cada objeto de estudo a ser compreendido, obviamente, não poderiam ser iguais. Denominamo-los de pressupostos do *Saber pronto*, e de pressupostos do *Saber em construção*, para fins de análise.

Existem aqueles pressupostos que se fundamentaram em princípios que defendem o saber com algo pronto, não totalmente finalizado, mas que já traz conteúdos importantes para

serem transmitidos em locais apropriados como, por exemplo, as teleaulas, salas de conferências e cursos de formação (Belloni, 2003). Este saber, que foi validado pela pesquisa, deveria ser incorporado aos programas de formação de professores, e que num sentido amplo, “*designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar*” (Tardif, 2006, p. 60).

Existem outros pressupostos fundamentados em princípios que consideram o saber como um processo em constante ressignificação, como por exemplo, aqueles fundamentados na área da Psicologia, principalmente, do Desenvolvimento, sustentados por teorias defendidas por verdadeiros cânones como Piaget, Vygotsky e Wallon. Apresentaremos dois modelos teóricos, uma proposta de Tardif (2006) que localizou o saber como uma construção do professor e classificou os tipos de saber por meio de uma análise baseada em sua origem social. E uma proposta de Fávero (2005a, 2001), apresentada no final do capítulo, que defende a pesquisa de intervenção como uma metodologia que propicia a (re)construção do saber, que não se localiza nem no professor, nem no conteúdo, nem no aluno, mas se constitui continuamente na interação entre esta tríade. Tardif (2006) denominou seu modelo de *pluralismo epistemológico*,

Tal abordagem nos parece válida ainda hoje. A nosso ver, ela abrange melhor a diversidade dos saberes dos professores do que as diferentes tipologias propostas pelos autores precedentes. Ela permite evitar a utilização de critérios epistemológicos dissonantes que reflitam os postulados teóricos dos autores, propondo ao mesmo tempo, um modelo construído a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem os saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana (2006, p. 62).

Tardif (2006) procurou relacionar as fontes da aquisição do saber com seus modos de integração na prática docente. Este autor defende a tese de que os saberes não se limitam somente aos conteúdos acadêmicos que dependem de um conhecimento especializado, mas vão se constituindo ao longo da vida do professor por meio de suas interações sociais com a família, com as aquisições acadêmicas, suas experiências profissionais, etc. De um modo ou

de outro, o saber se constitui enquanto algo que pode ser transmitido e é o foco da questão epistemológica.

O segundo modelo defendido por Fávero (2001, 2005a) que retomaremos no final deste capítulo, fundamenta-se em pressupostos da Psicologia e sugere que,

A partir dos anos 70, a articulação da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo com a Psicologia Social enriqueceu a pesquisa sobre os processos de aprendizagem, tanto teórica, como metodologicamente [...], graças, sobretudo, aos estudos dos mecanismos de regulação, segundo o qual funciona o sistema didático, colocando em evidência o papel das representações cognitivas e sócio-cognitivas dos professores e alunos, seus meios de ação e de adaptação recíproca, assim como as variáveis sociais e institucionais que intervêm neste sistema didático, visto, segundo a perspectiva da tríade professor-aluno-conteúdo a ser ensinado [...] e em referência ao “contrato didático” segundo a qual esta tríade se articula (2001, p. 187).

De acordo com Fávero (2001) a tese central evidenciada por este referencial é que a ação direta e indireta do professor acontece sempre num contexto de interação com os alunos, e seus efeitos reguladores são sempre mediados pelas interações em sala de aula. Ou seja, esta autora coloca que o foco da aprendizagem, entendida aqui como a mediação do saber, não está nem no professor, nem no aluno, mas é regulada pela interação entre ambos.

Nos dois modelos apresentados, embora o saber seja posto como em processo de construção, observamos um diferencial importante. O primeiro coloca o foco no *saber* e na sua epistemologia, o segundo enfatiza o sujeito em desenvolvimento e o seu processo de internalização dos meios socioculturais. Fávero (2001, 2005a, 2007) preocupa-se com a díade professor-aluno, como eles interagem com o *saber* que está sendo construído e em como tomada de consciência de aspectos relacionados a este saber em construção altera a própria *práxis* do professor. Ou seja, o foco deixa de ser a construção do saber, por si, e passa ser a díade professor/aluno, e tanto o professor que é o mediador, quanto o aluno que é ativo durante a mediação, estão em interação com o saber.

Os pressupostos do saber em construção estão subtendidos, embora não explícitos, em muitas pesquisas de nossa revisão. Gomes (2003), por exemplo, procurou dar visibilidade aos fatores das representações socioculturais, que são construídas dentro e fora do ambiente escolar e de como estas construções afetam a formação do professor principalmente no que concerne à diversidade étnico-cultural e de como este saber afeta sua *práxis* em sala de aula.

Adams (2004) apresentou uma crítica à formação continuada assinalando que para alterar a atuação do professor por meio de um processo de formação continuada há a necessidade de conhecer o porquê e para que se quer mudar. Esta autora ressaltou que muitas das propostas de mudanças à disposição do professor têm sua origem na transmissão de conhecimento da forma tradicional, reforçando a tendência de se ensinar com nos foi ensinado. Ou seja, planeja-se a formação continuada com base no pressuposto do saber pronto.

Pagotti e Paroneto (2004) sublinharam que quando é dada voz ao professor em formação para que ele reflita a respeito das qualidades do bom professor, surgem questões que vão além da técnica, situando-se no fator humano. Por exemplo, nesta pesquisa houve a constatação que o profissional em formação deveria ser demovido da visão romântica do exercício do magistério como sacerdócio, que camufla o real sentido do trabalho acadêmico, para poder melhor refletir acerca das questões trabalhistas e exigir que seu trabalho seja remunerado de forma digna.

Pagotti e Paroneto (2004) e Adams (2004) sugerem que investigar o professor em sala de aula tem sido um dos grandes desafios postos à questão educacional, pois envolve a tarefa de analisar e refletir o próprio *trabalho de ser professor*, e não apenas refletir a respeito de cumprir a tarefa de ensinar.

As pesquisas que se fundamentam em pressupostos do saber em construção durante a interação (Fávero, 2005; 2001; Pimenta, 2005; Pagotti & Paroneto, 2004; Adams, 2004;

Larocca & Sadalla, 2004; Fávero & Machado, 2003; Gomes, 2003; Aquino & Mussi, 2001) defenderam as metodologias qualitativas que estão sendo utilizadas em seus estudos como as mais apropriadas para uma formação continuada eficaz.

Desde o início deste capítulo temos procurado demonstrar que os pressupostos teóricos que fundamentam os estudos relativos à formação do professor não estão ainda bem definidos, porém as metodologias utilizadas neste estudo, têm sido preferencialmente as qualitativas. Após analisarmos detidamente alguns estudos observamos nesta categoria a urgência em definir-se de forma mais nítida, principalmente nos estudos que se referem ao ensino especial, os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo. Dito de outra forma, às vezes, o autor utiliza determinado referencial teórico no início de sua pesquisa e durante o estudo envia por outros rumos, não explicitados nos procedimentos metodológicos. Comprometendo a fidedignidade de suas conclusões.

Retomaremos a descrição da análise de conteúdo das metodologias propostas apresentando alguns artigos que ilustraram o que dissemos anteriormente a respeito de haver coerência entre os pressupostos teóricos e a metodologia utilizada na pesquisa (Pimenta, 2005; Franco, 2005; Fávero 2001, 2005a; Larocca & Sadalla, 2004; Pagotti & Paroneto, 2004; Fávero & Machado, 2003; Gomes, 2003) e um que exemplifica o contrário (Aquino & Mussi, 2001).

Larocca e Sadalla (2004) utilizaram a autoscopia que se valeu do recurso de videogravação de uma prática, visando a análise e a auto-avaliação por um ou mais dos protagonistas envolvidos no processo para posterior (re)significação dessa prática. Gomes (2003) trabalhou com pesquisa etnográfica, Pagotti e Paroneto (2004); Larocca e Sadalla (2004) e Aquino e Mussi (2001), trabalharam com análise de conteúdo e entrevista semi-estruturada. Pimenta (2005) e Franco (2005) trabalharam com a pesquisa-ação, Fávero e

Machado (2003) e Fávero (2001, 2005a) defenderam a pesquisa de intervenção como uma proposta inovadora de metodologia apropriada para formação do professor.

A pesquisa-ação foi defendida por Franco (2005) e Pimenta (2005) como instrumento pedagógico e científico visando à transformação participativa e ao desenvolvimento crítico dos professores. Tanto Franco (2005), quanto Pimenta (2005) defenderam que o eixo teórico da pesquisa sobre a formação do professor-reflexivo deveria deslocar-se de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos metodológicos educacionais e curriculares para uma perspectiva situada nas salas de aula. Para Pimenta (2005) é importante sublinhar que,

As organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham. Não são apenas divulgadoras, mas também produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos, movidas pelo esforço de procura das novas soluções para os problemas vivenciados (Pimenta, 2005, p. 535).

As duas pesquisas (Franco, 2005; Pimenta, 2005) sublinharam que a pesquisa-ação possibilitou o requisito essencial para uma boa formação do professor, ou seja, partiram das necessidades dos próprios professores envolvidos no processo de treinamento e por meio destas evoluíram para traçar metas e objetivos a serem alcançados como mudança.

Os artigos acima ilustraram o que dissemos anteriormente a respeito de haver coerência entre os pressupostos teóricos e a metodologia utilizada na pesquisa. O artigo que passamos a descrever exemplifica a incoerência.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SMESP (1990) foi a mentora do projeto de um *grupo de formação* concebido como um espaço formativo organizado, sustentado em premissas que sublinhavam a imagem do professor como um sujeito reflexivo. Alguns trechos do documento oficial que fundamentou sua criação são explícitos quanto ao seu enfoque da seguinte forma:

Nos grupos de formação o educador pode encontrar o espaço necessário para refletir sobre sua prática e seus conhecimentos. A teoria pode ser elucidada, resgatada, apropriada, na relação dialética com a prática. É fundamental que o grupo de formação possibilite ao educador retomar a sua história, percebendo quais as hipóteses que teve durante sua vida de educador, em que ele acredita hoje; quais são as contradições entre o seu pensar e dos outros. O grupo de formação não é o único meio para o despertar da consciência do educador, mas é um meio para isso se dar de forma sistematizada. Partindo do trabalho diário significativo dos educadores, favorece a percepção do cotidiano dessa prática. No grupo, a diversidade de leituras do cotidiano apura o olhar para ver além das aparências. Nesse processo político de apropriação da consciência pedagógica fundamenta-se o processo de mudança. O educador percebe que faz prática e teoria. Com essa descoberta pode educar o próprio desejo de alicerçar sua opção. Ele pode querer e fazer mudança (SMESP, citado por Aquino & Mussi, 2001, p. 2).

O que nos chamou a atenção nesta pesquisa foram, especificamente, os pressupostos teóricos. A SMESP (1990) ao elaborar o curso fez uma descrição precisa da abordagem que lhe daria sustentação. Pareceu-nos uma abordagem ou fenomenológica ou dialética. Acima foram utilizadas expressões como “relação dialética com a prática”, ou “despertar da consciência do educador”, ou ainda “nesse processo político de apropriação da consciência pedagógica fundamenta-se o processo de mudança”. Entretanto, não foi explicitada a base teórica na qual se fundamentaria a elaboração do curso, que nos pareceu referir-se à formação do professor-reflexivo.

Aquino e Mussi (2001) utilizaram os pressupostos da Psicologia para investigar as representações dos professores a respeito da profissionalidade docente, a partir da concepção elaborada pelo SMESP (1990). Especificamente, o objetivo da pesquisa (Aquino & Mussi, 2001) foi descrever e analisar os efeitos que essa prática produziu na profissionalidade docente. O procedimento da metodologia do estudo foi explicitado,

Para proceder a esse objetivo, optamos por uma metodologia de pesquisa que se ajustasse às pautas de análise que indicamos – perscrutar o movimento das práticas formativas e seus efeitos no discurso docente. Assim, realizamos entrevistas gravadas e posteriormente transcritas, adotando como referente básico a formulação de um roteiro de questões,

articuladas em torno de quatro categorias temáticas: 1) a formação inicial; 2) a opção pelos “grupos de formação”: finalidades e funcionamento; 3) os efeitos dos “grupos de formação”: implicações para a sala de aula; e 4) os “grupos de formação” e a relação entre seus protagonistas (2001, p. 8).

Aquino e Mussi, (2001), trabalharam com a hipótese de a prática de formação de professores em serviço, em seu (re)arranjo epistemológico recente, produzir em seus cursistas efeitos desestabilizadores das formas tradicionalmente reconhecidas de existência docente, operando a promessa de uma nova proposição de si. Com relação ao aporte teórico-metodológico da pesquisa de Aquino e Mussi 2001, cabe ressaltar que os autores a descrevem desta forma:

Tratou-se de investigar os meandros cotidianos desse fazer e propor uma certa visibilidade sobre o modelo formativo-reflexivo e seus efeitos na profissionalidade docente pelo crivo de um olhar institucionalista. [...] cumpre esclarecer que um universo teórico específico orientou a proposição, realização e conclusões de nossa pesquisa: a psicologia institucional (2001, p.9).

Assim, o que gostaríamos de exemplificar com a esta análise do estudo de Aquino e Mussi (2001), não foram propriamente os resultados e as conclusões, mas a inconsistência entre a proposta metodológica, os pressupostos teóricos e as conclusões. Infelizmente, isto foi notório em nossa revisão. Em algumas pesquisas em Educação vimos uma sustentação teórico-metodológica bem delineada, com uma fundamentação epistemológica definida para o estudo em questão e em outras, não.

Os trabalhos de Fávero e Machado (2003) e Fávero (2001, 2005a) ainda que estejam incluídos nesta categoria por tratarem de uma pesquisa de intervenção com o professor, serão retomados para análise no final deste capítulo ao discutirmos mais especificamente a metodologia defendida por Fávero (2001, 2005a, 2007).

Até aqui procuramos expor como vem sendo o processo de formação do professor de forma geral. Agora, para atender aos objetivos desta tese, analisaremos como tem sido

estruturada esta formação para prestar atendimento educacional aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Analisaremos dois temas específicos descritos como importantes para esta discussão: a profissionalização docente, e a formação continuada, para atuar no ensino especial.

Tabela 1 – A formação do professor – de 1999 a 2006.

1.	André, M., Simões, R. H. S., Carvalho, J. M., Brzesinski, I. (1999) Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. <i>Educação e Sociedade</i> , ano XX, nº 68, 301-309.	
Fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema de formação do professor, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação nos pais, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período de 90-97, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no período de 1992 a 98.	Foram analisados 284 trabalhos sobre formação do professor, em dissertações e teses; 115 artigos publicados no período de 1990-97, em dez periódicos nacionais e 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED, no período de 1992-98. Os principais temas abordados nas teses e dissertações, artigos, e trabalhos foram: formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente e prática pedagógica. Podem-se resumir os conteúdos dos textos sobre formação continuada em três aspectos: a concepção de formação continuada; propostas dirigidas ao processo de FC e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo.	O discurso dos periódicos abrange mais a formação docente, definindo concepções, práticas e políticas de formação. Já as dissertações e teses revelam preocupações com temas e conteúdos bem específicos, de natureza técnica-pedagógica, deixando em aberto questões mais abrangentes. Esta análise permitiu identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Permitiu ainda evidenciar a ausência de documentos referentes à formação de professores para atuarem no Ensino Superior para educação de jovens e adultos, para o ensino técnico rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco.
2.	Freitas, H. C. L. (1999). A reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. <i>Educação &amp; Sociedade</i> , ano XX, nº 68, 17- 44.	
Apresentar as discussões que têm orientado o debate acerca da formação dos profissionais da educação, recuperando a trajetória do movimento dos educadores na luta pela formação e pela profissionalização do magistério – representada na atualidade pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) – nos últimos 20 anos.	Segundo a autora o que vem orientando o debate atual na resistência às políticas oficiais de aligeiramento e fragmentação da formação profissional, gira em torno da construção coletiva em torno da base comum nacional, em oposição às políticas de formação, e a proposta de escola única de formação. Estas premissas em debate materializam os princípios da ANFOPE para a reorganização dos cursos de formação de profissionais da educação nas universidades.	A autora coloca que o processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, foi desencadeado pelo MEC e pelo CNE em 1997, em virtude do processo de “ajuste” das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e do FMI, e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas do mercado globalizado. No campo da formação de professores, o processo de elaboração das diretrizes expressa as contradições presentes no processo de formação que coloca em foco de um lado o professor com especialista e de outro o professor com generalista. O papel da ANFOPE tem sido insistir na discussão de duas questões fundamentais: a/ a necessidade de recuperar as estruturas das faculdades/centros de educação e a organização dos cursos de formação em seu interior, e b/ a necessidade de superar a fragmentação entre as habilitações no curso de pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados.
3.	Tardif, M. (2000) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos Universitários. <i>Revista Brasileira de Educação</i> (13), 5-24.	
Fazer uma breve descrição da conjuntura social na qual se vem desenvolvendo o movimento de profissionalização do ensino. Propor uma definição daquilo que entendemos por “epistemologia da prática profissional”, e destacar segundo esta definição algumas das mais importantes características da prática dos professores.	Reflexão teórica. Primeiro o autor discorre a respeito da conjuntura social, e denuncia que a considera paradoxal, considerando que se pede para os professores se tornarem profissionais, no momento em que o profissionalismo, a formação profissional e as profissões mais bem assentadas atravessam um período de crise profunda. Descreve a busca pela renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício do saber do professor e utiliza argumentos no intuito de definir seu objeto de pesquisa. Após definir “a	Na conclusão o autor identifica algumas conseqüências da análise da prática profissional em relação ao programas de formação para o magistério, aos dispositivos de formação e às práticas profissionais dos formadores de professores. O autor destaca que os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizado segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, e que esse modelo é também institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias. O autor aborda também algumas possibilidades no campo das pesquisas universitárias que teriam por objetivo legitimar os saberes dos professores, com a colaboração direta entre os pesquisadores e os professores de sala de aula, em princípio e posteriormente, serem

	epistemologia” a que se refere descreve algumas características dos saberes profissionais – SP colocando-os como: os SP são temporais, os SP são plurais e heterogêneos, os SP são personalizados e situados e finalmente ele discorre a respeito do trabalho docente ser direcionada a seres humanos, e conseqüentemente, os saberes dos professores carregarem as marcas dos ser humano.	introduzidos dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente regidos pela lógica do saber produzido no meio universitário.	
4.	Carvalho, M. M. C. (2000) Modernidade Pedagógica e Modelos de Formação Docente. <i>São Paulo em Perspectiva</i> , (14)1.		
	Buscou discernir os discursos que no Brasil, em São Paulo, no final do século XIX, e nas quatro primeiras décadas do século XX, buscaram legitimar como saber pedagógico estilos distintos (do tipo novo, moderno, experimental e científico) de organização do campo dos saberes representados como necessários à prática docente.	Reflexão teórica. A autora busca historicamente as raízes que fundamentaram o tipo de formação ofertada aos professores de acordo com o estilo de normatização das práticas docentes. Nas cinco primeiras décadas republicanas dois modelos pedagógicos concorrentes configuraram-se no Estado de São Paulo. A pedagogia moderna, final do século XIX, e pedagogia científica, início do século XX. Para o primeiro, uma das premissas básica seria: a pedagogia é a arte de ensinar, propondo-se como <i>arte</i> cujo segredo seria a imitação de modelos, com uso de instrumentos e técnicas de ensino. Após o declínio desta, surge o segundo modelo, a escola ativa, e a pedagogia de escola nova, distintas em alguns aspectos e semelhantes em outros. As novas idéias incluíram o método de intuição analítica, fundamentado “no princípio de que a educação deveria recapitular, no indivíduo, o processo de evolução da humanidade”. Propõe uma mais “perfeita significação social da escola”, e a sua “adaptação ao meio físico e social”.	A autora coloca que as mudanças ocorridas tiveram bastante influencia na formação dos professores da época. Lourenço Filho, instituiu-se como porta voz do movimento de renovação educacional que se processava no país e no exterior. Na implantação do modelo a nova escola ativa, tinha como cerne a viabilização da escola de massas. Fica claro que durante o processo de “ reforma educacional” Lourenço Filho preocupa-se com a implantação das novas idéias pedagógicas nas escolas públicas, e o seu ponto nodal seria o preparo dos professores para atuar. Ele defendia que o preparo do professor exigiria uma mudança de sua mentalidade e compreensão da nova psicologia do comportamento (Behaviorista) sem a qual poderia degenerar e anarquizar o ensino causando diminuição do rendimento. A mudança da mentalidade do professor fundamentava-se na compreensão do behaviorismo, da filosofia pragmática (a verdade é a utilidade) e de uma filosofia vitalista. No campo normativo da nova pedagogia que passa a reivindicar para si o monopólio do moderno, o método é dissociado da prática, <i>das artes do fazer</i> , do que decorre importantes deslocamentos nas estratégias de formação docente.
5.	Borges, C. (2001) Saberes docentes: diferentes tipologias e classificação de um campo de pesquisa. <i>Educação &amp; Sociedade</i> . 22 (74), 1-14.		
	Apresentar algumas das diferentes tipologias e classificação das pesquisas sobre o ensino, os professores e seus saberes. Três sínteses críticas importantes são analisadas: Lee Shulmam, Daniel Martin e de Gauthier, estes autores procuram estabelecer diferentes classificações, identificando as diversas abordagens teórico-metodológicas que orientaram e orientam as pesquisas sobre o ensino de um modo geral, sobre a docência e sobre os saberes docentes.	Reflexão teórica. Shulman propõe cinco programas: pesquisas processo-produto; <i>Academic learning time</i> , programa sobre a cognição dos alunos; <i>Classroom ecology</i> , e o programa sobre a cognição dos professores. Martin propõe quatro abordagens teórico-metodológicas distintas: a psico-cognitiva, uma subjetiva-interpretativa, uma curricular e uma profissional. Segundo Gauthier são três os paradigmas das pesquisas sobre o ensino: o enfoque processo-produto; o enfoque cognitivista e o enfoque interacionista-subjetivista.	Foi proposto uma categorização dos estudos sobre esses temas e foi evidenciado tanto a diversidade das correntes de pesquisa como os contextos teóricos e metodológicos nos quais as pesquisas foram sendo produzidas. Por fim a autora problematiza alguns pontos relativos à utilização das tipologias e enfatiza que existe uma repercussão dessas tipologias em países como o Brasil. Ela confirma que a repercussão não é em si um aspecto negativo, problemática é a forma de transferibilidade que ela assume. Desconsiderando os dilemas educacionais próprios de cada cultura.
6.	Aquino, J. G., Mussi, C. M. (2001). As vicissitudes da formação docente em serviço: uma proposta reflexiva em debate. <i>Educação e Pesquisa</i> , 27 (2), 1-14		

<p>Apresentar algumas das conclusões de uma investigação realizada junto a professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que participam de grupos de formação em serviço, a fim de conferir visibilidade aos efeitos que a prática formativa concreta vem produzindo na profissionalidade docente. Destaca, em particular, as vicissitudes ocasionadas nesse grupo quando vivenciou uma modalidade formativa contemporânea, pautada no modelo de formação reflexiva.</p>	<p>O enquadramento teórico da pesquisa é o campo conceitual da psicologia institucional. O texto trabalha com o pressuposto de que os recentes paradigmas de formação docente em serviço, ao serem operados por práticas formativas concretas, promovem novas possibilidades de experiências de si para os professores, conferindo novas figurações de subjetividade para os professores no tempo presente – professor-reflexivo, professor-autônomo, professor-investigativo.</p>	<p>Sustentados nas práticas concretas de formação em serviço, os professores produzem um tipo de reflexão particular que escapa dos objetivos definidos no <i>design</i> formativo e do contorno reflexivo mapeado a priori.</p>
<p>7. Monteiro, A. M. F. C. (2001). Professores: entre saberes e práticas. <i>Educação e Sociedade</i>, ano XXII (74), 121-142.</p>		
<p>O objetivo deste artigo foi discutir as possibilidades teóricas provenientes da articulação das categorias de análise saber docente e conhecimento escolar para a pesquisa das relações dos professores com os saberes que ensinam. Essas categorias de análises consideraram a especificidade da ação educativa e contribuem para o desenvolvimento de uma epistemologia da prática docente.</p>	<p>Análise das contribuições de alguns autores que operam com a categoria do saber escolar e de alguns autores que operam com a categoria saber docente. Após as duas análises a autora se propõe a articular estas duas propostas e refletir a respeito de alguns riscos e desafios a serem considerados durante a efetivação de uma pesquisa pautada por essas premissas, bem como alternativas promissoras suscitadas.</p>	<p>A autora acredita na possibilidade de articular o estudo das questões relacionadas aos saberes ensinados, com a categoria de conhecimento escolar, investigando o processo de transposição ou mediação didática criadora de conhecimento com características próprias.</p>
<p>8. Rodrigues, N. (2001) Educação: da formação Humana à construção do sujeito ético. <i>Educação e Sociedade</i>. Ano XXII, (76), 232-257.</p>		
<p>Criticar a consensual concepção que atribui aos processos escolares atuais os fins e meios da toda a educação; acentuando que tal concepção articula a visão pragmática e utilitária predominante na ordem política e social do mundo moderno ao papel atribuído à educação escolar de preparar os educandos para o exercício da cidadania.</p>	<p>Análise crítica e apresentação de teoria. O texto reconhece que o acesso a conhecimentos e habilidades constitui parte do processo de formação humana, mas não deve ser confundido com a totalidade do processo. No processo educativo incluem-se os conhecimentos racionais que promoveram o desenvolvimento científico e cultural da humanidade. A consciência de que o ser humano é o próprio produtor das condições de reprodução de sua vida e das formas sociais de sua organização devem ser orientados pelos princípios da solidariedade, do reconhecimento do valor das individualidades, respeito às diferenças, e pela disciplina das vontades.</p>	<p>O ser humano, por não receber qualquer determinação por natureza, pode construir o seu modo de vida tendo por base a liberdade da vontade, a autonomia para organizar os modos de existência e a responsabilidade pela direção de suas ações. Essa característica do ser humano constituiu o fundamento da formação do sujeito ético. Este deve ser o objetivo fundamental da Educação, ao qual deve ser submetida toda e qualquer prática educativa. No futuro, a escola terá que se transformar para recepcionar essa função que lhe caberá por injunção social: ser o lugar da escolarização e também, sobretudo, o da formação humana e o da formação do sujeito ético.</p>
<p>9. Fávero, M. H. (2001) Regulações cognitivas e metacognitivas do professor: uma questão para a articulação entre a psicologia do desenvolvimento adulto e a psicologia da educação matemática. <i>I Simpósio Brasileiro de Psicologia da Educação Matemática</i>. Universidade Federal do Paraná, Universidade Tuiuti do Paraná, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba-PA</p>		
<p>Defender a idéia de que o impacto das regulações sobre a aprendizagem de um aluno só ocorrerá na medida em que elas se integram ao processo de autorregulação individual. Mostrar que esta é uma questão teórico-metodológica importante não apenas para o contexto interacional da sala de aula, como para o contexto interacional das intervenções que visam, em última análise, à reconstrução do mundo mental dos sujeitos.</p>	<p>Análise de crítica e apresentação de teoria. A tese da autora é que a intervenção que visa a mudança na prática do professor, implica num processo de reconstrução polissêmica: não é só o campo conceitual das áreas de conhecimento específicos que está em jogo (da matemática, da física, ou da linguagem), mas o modo como se concebe a interação destas com o próprio desenvolvimento humano, e as representações sociais que a elas são vinculadas (Fávero, 1994). Utiliza os referenciais de Tomada de consciência de Piaget, de regulação de Allal &amp; Saada-Robert.</p>	<p>A tese final é a adoção de um modelo de análise que explicita dos dois componentes de uma intervenção&gt; o processo de tomada de consciência, por parte dos sujeitos envolvidos na intervenção, da relação entre os seus próprios processos de regulação cognitiva, suas produções e um campo conceitual específico de conhecimento; e do processo de tutoramento viabilizando por um procedimento particular de intervenção.</p>
<p>10. Freitas, H. C. L. (2002) Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. <i>Educação e Sociedade</i>, 23 (80), p. 136-167.</p>		

<p>O objetivo do trabalho foi analisar as políticas de formação de professores centrando-se na análise das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, identificando neste documento legal a materialização das múltiplas facetas das políticas de formação, desde a definição das competências e habilidades, passando pela avaliação de desempenho e organização curricular,</p>	<p>Reflexão teórico-conceitual. A autora apresenta seu ponto de vista a respeito da temática de avaliação como estreitamente vinculada á questão da formação de professores em virtude das políticas de formação de professores, adotando o modelo de competências definida nas Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior.</p>	<p>A autora manifesta que em sua compreensão a criação de um sistema federativo de certificação de competências dos professores indica que estamos vivenciando o processo de flexibilização do trabalho docente comprometendo a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério.</p>
<p>11. Nachonicz, L. A. (2002) A epistemologia da educação. <i>Educar</i>, (19), p. 53-72</p>		
<p>Discutir a definição do objeto, com o qual se pesquisa o conhecimento na educação.</p>	<p>Reflexão teórico-conceitual. A autora apresenta um conjunto de conceitos e noções referentes a definição do objeto, que norteia as pesquisas em educação. Segundo a autora, este objeto é definido pelo paradigma que o sujeito científico assumir. Ela apresenta a mudança de paradigma em uma ciência como uma ruptura epistemológica, que altera o próprio objeto desta ciência. Contrariamente, a ciência emerge pouco, a pouco do cotidiano e de uma pragmática, que define seu projeto. Parece que para a autora o objeto de estudo é uma construção coletiva e cultural, da qual participam os sujeitos e na qual a palavra é o elemento-chave na organização do conhecimento. Segundo a autora o conceito de interdisciplinaridade é necessário para caracterização, e vem da superação da ciência moderna, que é fragmentária, sendo sua fragmentação temática e não disciplinar.</p>	<p>A autora defende a existência do sujeito científico, que é entendido como sendo um conjunto de atividades estruturantes, ligadas a uma abordagem científica determinada e intencionalmente instituída para produzir o objeto científico. A intersubjetividade, segundo Habermas, e linguagem enquanto pragmática e discurso, segundo Vygotsky, foram examinados para verificar a ação educativa, enquanto ação e enquanto comunicação, na tentativa de caracterizar o conhecimento da Educação como conhecimento científico. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço – tempo local, levam ao tipo de conhecimento que é necessário em nossa época: não determinístico, nem descritivista, possuidor de uma linguagem que é o seu método, plural e transgressor, fora de parâmetros fixos e de territórios demarcados, utilizando a metáfora e a exemplaridade como procedimentos. A autora conclui que no conhecimento em educação, o sujeito é ao mesmo tempo objeto, o que vem a definir tal conhecimento como processo e não estado, sendo então aplicado, e particularmente aplicado.</p>
<p>12. Campos, R. F. (2002) Construindo o professor competente: a determinação do campo do trabalho na reforma da formação de professores. GT 08 dos <i>Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd</i>. 27 de setembro a 02 de outubro, Caxambu, MG.</p>		
<p>Discutir o conceito de competências apreendendo sua gênese e repercussões no campo do trabalho e da educação, e em especial, no campo da formação de professores.</p>	<p>Reflexão teórico-conceitual. A autora apresenta um conjunto de conceitos e noções referentes às reformas educacionais brasileiras, num novo quadro de referências cujo objetivo é orientar as práticas de formação e de atuação docente. No tópico 1 ela aborda o conceito de competência, gênese no campo do trabalho. Para compreender o “alargamento” do conceito de competências, a autora apresenta o debate atual sobre a lógica das competências: <i>a abordagem ergonômica</i>, o foco das pesquisas voltou-se para a análise do trabalho em termos de processo de pensamento, e <i>a abordagem substancialista</i>, o foco é o estudo analítico dos elementos de base que viram a compor os referenciais e os objetivos das competências sob a forma de normas. No tópico 2 a autora coloca a lógica das competências na formação dos professores. A autora coloca que o eixo da formação em curso é a noção de competência que foi adquirindo diferente significados e sentidos ao longo das inúmeras pesquisas que tematizam <i>os saberes e práticas, e conhecimento do professor</i>.</p>	<p>Na conclusão uma pergunta é colocada: pode-se ensinar alguém a ser competente? Para as duas abordagens as competências são aprendidas. Para os cognitivistas só se aprendem em condições concretas de aprendizagem, para os substancialistas, pode-se ensinar mediante processos formalizados, desvinculados das situações concretas de trabalho. Nas diretrizes Curriculares não basta um profissional tem conhecimento sobre seu trabalho, é fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos transformando-os em ação. Neste sentido, parece à autora, que as fontes conceituais que ancoram a reforma na lógica das competências dos professores estão no campo do trabalho. O que vem acontecendo é uma ênfase do “como” se ensina; sobrepondo-se ao “o que se ensina”; e ao “porque se ensina”, e a <i>lógica das competências</i> pressupõe a transferibilidade de capacidades aprendidas de um domínio para o outro, desde que as situações apresentem similaridades. Como assinala STROOBANTS (1999, p 6) o saber perde seu estatuto de objeto para se converter em atributo do sujeito; a relação define-se em termos de “ser competente” e não de “ter um saber”.</p>

13.	Fávero, M. H. & Machado, C. M. C. (2003). A Tomada de Consciência e a Prática de Ensino: Uma Questão para a Psicologia Escolar. <i>Psicologia Reflexão e Crítica</i> , 16 (1), 15-28.		
	Propor, desenvolver e avaliar um procedimento de intervenção com professores de inglês que propicie a sua tomada de consciência no que diz respeito a sua visão sobre o aluno adulto, e a sua prática de ensino e possíveis reformulações.	Pesquisa intervencional com professores de inglês, 2 homens e mulheres, com média de 27 anos de idade. Foram feitas duas intervenções na primeira consistiu em sete sessões de interação com os professores, e após cada sessão procedeu-se uma análise de modo a obter subsídios para a sessão fundamentar a elaboração da sessão subsequente. A segunda intervenção foi feita após o término da primeira, e o sujeito participou da primeira intervenção. Foram feitas 4 observações livres de 50 minutos cada em turma de adultos, com análise posterior das observações gravadas em áudio e vídeo e intervenção direta com orientações à prática educacional de participante.	No pós-teste, as respostas dos participantes sugeriram uma mudança de concepção, pois eles reconheceram que há uma diferença na escolha da abordagem e da postura que o professor adota, frente a diferentes grupos etários. Os dados da segunda sessão apontam em resumo, que a principal mudança do participante no que concerne à prática de ensino de adultos referiu-se à escolha das atividades, passando a priorizar as discussões sobre os temas abordados.
14.	Freitas, H. C. L. (2003). Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. <i>Educação &amp; Sociedade</i> , 24 (85), p. 1095-1124.		
	Analisar as iniciativas do atual Governo Lula no campo da formação de professores.	Análise de conteúdo. Para esta análise foi considerado o Programa Toda Criança Aprendendo, orientador da política de formação continuada e da certificação de professores, que oferece as diretrizes para a criação das matrizes de competências e da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Tais matrizes deverão constituir-se em referência não apenas para os processos de certificação dos professores, mas, sobretudo para a acreditação e autoirização das instituições formadoras.	A autora conclui que a atual política, está dando seqüência às políticas anteriores marcadas pela subordinação do país às exigências internacionais de financiamento. Com isto, temos também uma continuidade do processo de controle e regulamentação do trabalho docente, principalmente por meio dos exames de certificação e da ampliação do caráter tutorial da formação, com a criação da Rede e, nela, a apropriação de produção de programas de educação a distância e material didático para a formação continuada de professores de educação básica.
15.	Perrenoud, F. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! <i>Cadernos de Pesquisa</i> , (119), 7-26.		
	Explicar e questionar as formas de avaliação do rendimento escolar fundamentadas na institucionalização do sucesso escolar.	Reflexão teórica. O autor discorre a respeito do entendimento que se tem do sucesso escolar em dois sentidos: associado ao desempenho dos alunos, em suas atividades em sala de aula, que apresentaria uma fidedignidade duvidosa, e outra, relacionada ao currículo desenvolvido pelo estabelecimento de ensino, mensurada por testes. As instituições escolares são indicadas pelos sistemas como melhores quando atingem seus objetivos, ou se destacam das outras instituições, superando-as em avaliações coletivas, pelo desempenho dos alunos.	O autor propõe que o sucesso escolar deveria coincidir com o conjunto das missões da escola, portanto cobrir uma parte da ação educativa, aquela que caberia a escola assumir. O autor assume que cabe a escola intervir no mesmo terreno que as famílias, em parte para prolongar ou “redimensionar” sua ação educativa. Para ele limitar a escola à transmissão de saberes é desconhecer sua missão de civilização, com toda a ambigüidade desse programa: liberar e normalizar. O autor aponta questões a serem trazidas para o debate para que se possa realmente “levar todos a obterem sucesso quaisquer que sejam os critérios adotados”.
16.	Belloni, M. L. (2003). A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. <i>Educação e Pesquisa</i> , 29 (2), 289-301.		
	Compreender e explicar as formas de utilização das mensagens da TV Escola e as razões da persistência de usos inadequados da mídia como ferramenta pedagógica, tanto para auto-formação de professores – à distância – quanto na utilização de mensagens televisuais como material didático na prática docente.	Análise de conteúdo. A prática pedagógica inovadora utilizando as tecnologias de informação e comunicação – TIC esbarra num obstáculo importante: a formação de professores, que ainda ignora em grande parte esses temas. A TV escola surgiu como uma política efetiva com o objetivo de melhorar e atualizar essa formação.	O estudo mostra que a integração do meio televisivo no espaço escolar, em sua dupla dimensão de ferramenta pedagógica e objeto de estudo, ainda encontra dificuldades, embora a televisão seja o meio de comunicação mais freqüentado por professores e estudantes.
17.	Gomes, N. L. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. <i>Educação e Pesquisa</i> , 29 (1), 167-182.		

<p>Apresentar a necessidade de articulação entre os processos educativos escolares e não-escolares e a inserção de novas temáticas e discussões no campo da formação de professores/as.</p>	<p>Pesquisa etnográfica. Discutem-se as representações e as concepções sobre o corpo negro e o cabelo crespo, construídas dentro e fora do ambiente escolar, a partir de lembranças e depoimentos de homens e mulheres negras entrevistadas em salões étnicos de BH. Nas entrevistas a escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra.</p>	<p>Verificou-se que nem sempre na escola o negro e seu padrão estético são vistos de maneira positiva. O entendimento desse contexto indica que o corpo como suporte de construção da identidade negra, ainda não tem sido uma temática privilegiada pelo campo educacional, principalmente pelos estudos sobre formação de professores e diversidade étnico-cultural.</p>
18.	<p>Duarte, N. (2003) Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). <i>Educação &amp; Sociedade</i>, 24 (83), 601-625.</p>	
<p>Mostrar que os estudos de Donald Schön no campo da formação de profissional em geral e da formação de professores em particular pautam-se numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/ teórico/ acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar. Essa análise crítica é inserida no contexto de uma crítica aos pressupostos epistemológicos hegemônicos atualmente no campo dos estudos sobre formação de professores.</p>	<p>Reflexão teórico-conceitual. O autor coloca a questão epistemológica no centro do debate sobre a formação de professores e apresenta um conjunto de conceitos e noções referentes ao conhecimento escolar e ao saber docente, em um quadro de referências cujo objetivo principal é questionar a epistemologia da prática profissional.</p>	<p>O autor critica duramente os argumentos teóricos de Tafid (2000); Perrenoud (1997, 1999, 2002);</p>
19.	<p>Andrade, D. F.; Ens, R. T. &amp; André, M. E. D. A de (2004). A pesquisa sobre formação de professores na região centro-oeste – 2002. GT2 – 40159. Anais da VII EPECO – Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste, de 09 a 11 de junho de 2004, Centro de Convenções de Goiânia - GO</p>	
<p>Pretende-se refletir sobre os diversos aspectos pelos quais vem sendo estudada a formação de professores, apreenderem a amplitude do que vem sendo produzido e que possibilidades se abrem para a ação-reflexão-ação do profissional da educação nos espaços de produção acadêmica na Região Centro-Oeste. Pretende também verificar que tipos de pesquisas e estudos estão sendo produzidos e o que tem sido considerado como formação de professores, numa tentativa de delimitar a abrangência desse conceito.</p>	<p>Método análise descritiva de conteúdo, a partir dos resumos dos estudos disponibilizados pelo Banco de Dados da CAPES, no ano de 2002. Foram selecionadas 85 dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação da Região Centro-Oeste que abordaram o tema <i>formação de professores</i>. O estudo tem caráter descritivo. O trabalho desenvolveu seguindo as seguintes etapas: discussão conceitual (formação de professores); discussão sobre o que é próprio específico a este tema; levantamento dos resumos; divisão dos resumos para leitura individual dos pesquisadores; estabelecimento de categorias de análise relativas ao tipo de formação, tipo de estudo, técnicas de pesquisa; identificação do descritor (palavra-chave) indicativo de formação de professores para o estudo; análise do conteúdo dos resumos selecionados e tabulação dos dados, conforme categorização realizada; organização e síntese do material em quadros e tabelas, síntese geral; inferência e considerações.</p>	<p>Dos trabalhos defendidos no Centro-Oeste a respeito deste tema 30 forma no estado de MT, 21 no estado do MS, 22 em GO e 12 no DF. 6,7% indicam uma média bem superior à mencionada por André (1999) ao referir-se a década de 1990 em todo país. Pode-se verificar que 16 trabalhos do total, estão relacionados à formação inicial em nível superior ou médio. Foram 21 trabalhos relacionados a formação continuada; 3 estudos referiram-se a formação inicial e continuada; 41 estudos à identidade e profissionalização docente (30 deste sobre concepções, saberes e representação); e na categoria outro foram colocados 4 trabalhos. O tema mais abordado tem sido a identidade, e profissionalização docente. Os autores destacaram a ênfase de estudos relativos a formação inicial de professores para atuar nas modalidades de ensino, como a educação inclusiva, a educação de jovens e adultos e diversidade cultural; e ausência de estudos referentes a formação se professores para atuarem no ensino superior. Não se percebeu estudos ligados a formação de professores para atuarem em movimentos sociais e junto às crianças em situação de risco.</p>
20.	<p>Pagotti, a W. &amp; Paroneto, G. M. (2004) Impasses na formação docente: o que pensam os educadores em formação. GT2 – 64404. VII EPECO – Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste, de 09 a 11 de junho de 2004, Centro de Convenções de Goiânia – GO.</p>	

<p>A questão a ser investigada foi como os alunos universitários, de uma Universidade do Triângulo Mineiro, de um curso de formação de professores avaliaram os professores de sua história de vida.</p>	<p>Método análise de conteúdo, a partir da utilização do instrumento desenvolvido por Moreno, com 28 questões, que destaca um conjunto de características correspondentes ao exercício prático dos professores. No questionário havia uma pergunta seguida de cinco alternativas de respostas possíveis. Ao aluno cabia marcar a alternativa que considerava mais adequada. O levantamento teve como preocupação resgatar as lembranças que os estudantes traziam de seus professores, ou seja, se os professores estimulavam o interesse pela matéria que lecionavam; dominavam o conteúdo de ensino; apresentavam a matéria de maneira coerente e consistente, explicavam os princípios e os conceitos básicos envolvidos na matéria em estudo; se mostravam alegria e entusiasmo; etc. A aplicação do questionário foi feita em uma sessão em sala de aula. Os dados foram categorizados em professores excelentes, bom, mediano, ruim e péssimo.</p>	<p>Nos dados houve o predomínio de professores medianos, e alta concentração de ruins e péssimos. Verificou-se que de forma geral os professores dominam o conteúdo e a apresentação do mesmo, porém não tornam claro aos alunos a importância do tópico estudado, e quase não estabelecem relação entre a teoria e a prática e como os conteúdos se relacionam com a vida real. Estes dados indicaram que o ensino esteve centrado no decorar e que no desenvolvimento das atividades pelo professor predominam procedimentos mecânicos, poucos reflexivos, não instigantes e não críticos. Ou ponto importante identificado é que para os alunos os professores mostram a tendência medianamente justa par atribuir conceitos, e pouco critério definido como eficiente para avaliar os conteúdos. Assim verificou-se que este estudo serviu como ponto de partida para atividade reflexiva tanto de docentes que formam professores, como dos discentes que pretendem atuar como docentes profissionalmente.</p>
<p>21.</p>	<p>Adams, M. T. W. (2004). Formação continuada: da intencionalidade para sua necessidade GT2 – 48272. VII EPECO – Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste, de 09 a 11 de junho de 2004, Centro de Convenções de Goiânia – GO.</p>	
<p>Pensar a formação continuada dos professores que atuam na Escola Estadual Antônio Cristino Côrtes, localizada em Barra das Garças, Mato Grosso e os saberes que a determinaram, por meio de estudos coletivos sobre questões educacionais.</p>	<p>Método análise descritiva de conteúdo, a partir de entrevistas narrativas. Utilizou-se a interlocução com 19 professores da escola (efetivos e temporários), entre dezembro de 2002 e maio de 2003. O material de análise versou a respeito da verbalização dos professores sobre como desenvolvem sua ação educativa, em especial as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto escolar. As conversas foram gravadas em áudio e transcritas e não seguiram um esquema pré-estabelecidos, ou questões pré-elaboradas, o foco das questões foi a experiência de vida do professor e sua prática pedagógica, que por si se tornariam uma formação continuada do professor e de construção de saberes a partir de discussões no espaço da escola da prática pedagógica com seus pares. O espaço foi aberto para aqueles que quisessem participar, no início houve a adesão de poucos professores, que foram se engajando no projeto até chegar ao número de 19 participantes, nos dois turnos.</p>	<p>Uma dos tópicos de discussão foi a utilização da hora-atividade, 10 horas, da jornada semanal de 30 horas. Essas horas deveriam ser utilizadas para “construir uma perspectiva possível de educação de qualidade”; notou-se que tanto o professor efetivo, quanto o professor de contrato, “vem, cumpre sua jornada de dá aula, e vai embora”. Percebeu-se então, segundo os relatos, que o trabalho pedagógico desenvolvido era de natureza puramente administrativa. Preenchimento de diários, e elaboração de exercícios ou planejamento de ensino, totalmente individualizados e desvinculados do projeto político que a escola teria que desenvolver. A partir da proposta de reflexão coletiva o grupo passou a re(significar) e re(pensar) a prática pedagógica, a função da escola, a função do ensino, e o que estava sendo oferecido a comunidade em termos de desenvolvimento da cidadania. Os professores ressaltaram nesta formação continuada a descoberta de crenças anteriores, medos, angústias, temores e esperanças que foram sendo discutidas pelos grupos e colocadas em evidência. O trabalho de investigação sobre a prática pedagógica explicitou a urgência em sistematizar melhor a formação continuada do professor dentro de usa própria unidade de ensino.</p>
<p>22.</p>	<p>Sadalla, A M. F. de A &amp; Larocca, P. (2004) Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. <i>Educação e Pesquisa</i>, 30 (3), 419-433.</p>	
<p>Apresentar uma fundamentação teórica do procedimento de autoscopia, abordando vantagens e limites de sua utilização, bem como os cuidados a serem considerados através da descrição da experiência das autoras em duas pesquisas em que este procedimento foi utilizado.</p>	<p>Pesquisa autoscópica. Este artigo trata do procedimento de coleta de dados denominado autoscopia. A autoscopia vale-se do recurso de videogravação de uma prática, visando a análise e auto-avaliação por um ou mais protagonistas dessa prática. Por meio da videogravação objetiva-se apreender as ações do ator, o cenário e a trama que compõem uma situação. O material videogravado é submetido a sessões de análise a posteriori da ação os quais se destinam a apreensão do processo reflexivo do ator, através de suas verbalizações durante a análise das cenas.</p>	<p>As autoras consideram ser este um excelente instrumento de formação e metodologia a ser utilizada como procedimento formativo-reflexivo, tanto em situações de pesquisa como de aprendizagem e formação de diferentes profissionais. É ressaltada a necessidade de reconhecer e devolver ao professor, enquanto partícipe autoscópico, a condição de sujeito de sua própria profissão, promovendo, portanto, além da avaliação de si, também autonomia do seu pensar e fazer.</p>

23.	Durand, M.; Saury, J. & Veyrunes, P. (2005) Ralações Fecundas entre Pesquisa e Formação Docente: elementos para um programa. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , 35 (125), p. 37-62.	Propões a dois objetivos: 1/ uma reflexão baseada nas dificuldades encontradas no âmbito dos Institutos Universitários de Formação de Professores – IUFMs -, na França, para articular de maneira eficaz os resultados da pesquisa em educação e formação com as práticas de formação docente. 2/ apresentar uma abordagem denominada ergonomia/formação.	Reflexão teórico-conceitual. A hipótese dos autores é que as dificuldades entre na articulação entre pesquisa em educação e formação docente, referem-se a uma oposição entre aquilo que eles denominam uma “epistemologia dos saberes” e uma “epistemologia da ação”, o que se concretiza na concepção, organização e administração dos IUFMs. Após apresentar estas duas epistemologias, elas são comparadas, a fim de ilustrar algumas das aporias que persistem no exercício profissional e na formação nas suas relações com as pesquisas e com os resultados destas.	Após apresentar a abordagem denominada ergonomia/formação o artigo mostra que as dificuldades simétricas observadas por essas duas epistemologias poderiam ser parcialmente reposicionadas a partir de uma análise do trabalho e sobretudo do desenvolvimento do trabalho nas questões de formação e de pesquisa. Na sequência, apresenta-se esse programa de ergonomia/formação a partir de um complexo que articula opções de ordem ética, ontológica e epistemológica. Os autores acreditam que ele pode contribuir para reconciliar os componentes acadêmicos e profissionais das formações e satisfazer ao mesmo tempo as exigências que são pertinentes à prática e ao rigor científico.
24.	Paraíso, M. A. (2005) O autogerenciamento de docentes em sua formação e em seu trabalho. <i>Educação e Pesquisa</i> , 31 (2), 173-188.	Analisar uma parte dos discursos sobre educação escolar divulgada pela mídia educativa brasileira nos anos de 1999 a 2001, para fazer um estudo das autoridades instituídas e/ou convocadas no discurso dessa mídia para falar sobre educação.	Este artigo trabalha com a perspectiva da governamentalidade de Michel Foucault e utiliza o seu conceito de governo com o intuito de discutir as autoridades convocadas e autorizadas em uma parte do discurso da mídia educativa. A análise focaliza as estratégias e técnicas utilizadas nesse discurso para ensinar aos professores a se auto-regularem e agirem para o bem da educação e do desenvolvimento do Brasil. Utilizou-se como material cinco programas do canal TV futura; a revista TV escola, e as companhas publicitárias que falam sobre a educação escolar no canal futura.	A análise demonstra que a educação escolar e apreendida no discurso investigado como um problema social e traduzida como um objeto passível de intervenção e regulação. O argumento desenvolvido é o que a mídia educativa apresenta-se como uma autoridade em educação, colocando em funcionamento mecanismos heterogêneos para ensinar aos professores procedimentos que devem aplicar sobre si mesmos de modo a governar sua própria conduta e auxiliar no processo de governo dos outros.
25.	Garcia, M. M. A., Hypolito A. M., Vieira, J. S. (2005) As identidades docentes como fabricação da docência, <i>Educação e Pesquisa</i> , 31 (1), 45-56.	Discutir como os docentes têm sido vistos e posicionados especialmente pelos discursos educacionais das últimas décadas, analisando-se como têm sido definidas a sua situação ocupacional e a profissionalização do ponto de vista dos estudos do campo educacional.	O autor apresenta modelos de profissionalismo e discute suas implicações para a identidade docente com base em Hargreaves e Goodson: profissionalismo clássico; profissionalismo como trabalho flexível; profissionalismo como trabalho prático; profissionalismo como trabalho extensivo e o profissionalismo como trabalho complexo.	Algumas considerações: as possibilidades de investigação das identidades docentes são múltiplas, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho. Perder a ilusão de um conhecimento definitivo e de totalidade acerca desta questão é uma questão epistemológica importante. A autora sugere que se busque mais nas pesquisas as descontinuidades, as divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas dos professores acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho.
26.	Franco, M. A. S. (2005) Pedagogia da Pesquisa-ação. <i>Educação e Pesquisa</i> , 31 (3), 483-502.	Aprofundar reflexões sobre a pertinência e as possibilidades da pesquisa-ação como instrumento pedagógico e científico.	Reflexão teórico-conceitual. O trabalho busca através da reflexão teórica indicativos de respostas às questões: a pesquisa-ação deve ser essencialmente uma pesquisa intencionada à transformação participativa, em que sujeitos e pesquisadores interagem na produção de novos conhecimentos? Deverá assumir o caráter formativo-emancipatório? A autora mediando pesquisas e estudos já realizados buscou estruturar um processo pedagógico para a pesquisa-ação, que organize a questão da coerência entre a ontologia e a epistemologia pretendida nas pesquisas.	O trabalho realça que a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

27.	Pimenta, S. G. (2005) Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente, <i>Educação e Pesquisa</i> , 31 (3), 521-539.		
	Apresentar o processo de reconfiguração do sentido e do significado da pesquisa-ação como pesquisa crítico-colaborativa, e discutir seu potencial de impacto na formação e atuação docente e seus desdobramentos para políticas públicas de educação.	O artigo relata as experiências de realizar pesquisas em duas escolas públicas no estado de São Paulo junto a equipes da universidade de modo a contribuir na compreensão e no encaminhamento de respostas às dificuldades inerentes ao contexto escolar. A expectativa do grupo era de contribuir com a formação contínua do professor.	Foram apontadas as possibilidades de formação continuada – os professores tiveram seu estatuto de profissionalidade ampliada, desenvolveram habilidade de pesquisa; tiveram ampliado o espaço de atuação coletiva; efetivaram a prática de análise dos problemas da escola; apresentaram propostas e executaram projetos que resultaram em melhorias do ensino, etc.
28.	Vasconcelos, C. C. (2006). A reflexão: um elemento estruturador da formação de professores. Em <a href="http://www.ipv.pt/millennium/17_ect9">www.ipv.pt/millennium/17_ect9</a> . Acessado em julho de 2006.		
	Refletir a respeito da reflexão como um conceito utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. Apresentar um conjunto de destrezas e habilidades que os professores devem dominar para concretizar este modelo de ensino.	Reflexão teórico-conceitual. A autora resgata a utilização do termo reflexão desde os seus primórdios atribuindo esta perspectiva a nível de formação de professores a Dewey, 1933, e posiciona Donald Schön com um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão. Ao longo do artigo a autora discorre a respeito dos processos e destrezas envolvidos na reflexão: destrezas empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas, de comunicação, e de três tipos de atitudes identificadas como necessárias ao ensino reflexivo: a mentalidade aberta, a responsabilidade intelectual, e o entusiasmo. Finalmente, a autora apresenta quatro formas de reflexão: a introspecção, o exame, a indagação, a espontaneidade (que Schön denominou de reflexão-ação)	A autora conclui sugerindo que para utilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas.
29.	Bueno, B. O., Chamlian, H. C., Sousa, C. P. & Catani, D. B. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). <i>Educação e Pesquisa</i> , 32 (2), 385-410.		
	Mapear a produção nacional de estudo que utilizaram com metodologia de investigação científica, na área de Educação, as histórias de vida e os estudos autobiográficos, no período de 1985 e 2003, privilegiando dois temas: formação de professores e profissão docente, procurando identificar as temáticas que emergiram com maior força, apontando aspectos lacunares e indicando rumos para futuras pesquisas.	Análise de conteúdo e metanálise. Foram utilizadas as fontes: resumos de teses e dissertações (banco de teses da CAPES); textos completos de teses e dissertações defendidas na Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP; e na Faculdade de Educação da Universidade de SP – FEUSP; livros, periódicos científicos.	As análises levaram a concluir que o uso como metodologia de investigação científica, na área de Educação, as histórias de vida e os estudos autobiográficos, no Brasil, cresceu significativamente a partir dos anos de 1990. Evidenciou-se que a intensificação de tais metodologias, contribuiu para renovar as pesquisas sobre os professores, e ao mesmo tempo em que fez aflorar o interesse por questões e temáticas novas, tais como as que se configuraram, por exemplo, nos estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes.
30.	Aguiar, M. C. C. (2006) Implicações da Formação Continuada para a Construção da Identidade Profissional. GT 08 dos Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. 15 a 18 de outubro, Caxambu, MG.		
	Estudar a identidade docente focando as seguintes questões: a/ a formação contínua repercute na carreira do docente? b/ a participação do professor em atividades de formação contínua interfere na sua prática pedagógica? c/ como se dá a influência da formação contínua sobre a identidade docente?	Análise de conteúdo com a utilização de questionário, aplicado em sessenta e dois professores, sendo 14 do sexo masculino e 48 do sexo feminino, com faixa etária entre 23 e 57 anos, lecionando em diversos níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. O instrumento utilizado tem uma seqüência que permitiu: coletar algumas informações sobre o professor a fim de melhor caracterizar o grupo; introduzir o professor no tema formação continuada, a partir de perguntas sobre sua participação, o que pensa e sugere sobre a formação, investigar a percepção	A análise de dados referentes à decisão de ser professor fez emergir quatro classes de respostas: 1/ vocação; 2/conhecimento prévio 3/ identificação com o professor e 4/ necessidade financeira. Com relação à percepção e expectativa do professor acerca de si mesmo foram possíveis seis classes de respostas: quatro relacionadas ao papel social do professor, e duas voltaram-se para o papel no contexto da sala de aula. As respostas dos sujeitos à questão vantagens e desvantagens de ser professor apresentaram aspectos positivos inerentes à atividade docente, e negativos relacionados às condições de trabalho e salário. As respostas dos sujeitos sobre o que pensavam e o que sugeriam sobre capacitação foram agrupados em quatro classes: vinculadas a realidade da escola; dinâmicas e temas relevantes; área específica e traca de experiências; soluções para melhoria do processo ensino aprendizagem que aconteceram com mais frequência. Constatou-se com estes dados que o professor

	do professor sobre este processo, sua relevância para o aprimoramento profissional, para a prática pedagógica, a influência sobre a identidade docente e, ainda, como se vê como o professor. Essas questões ofereceram pistas a respeito de como ele pensa toda a dinâmica que o envolve, tanto no contexto pessoal quanto no contexto profissional. As respostas do questionário foram analisadas com o apoio dos softwares ALCESTE.	considera fundamental para a sua prática pedagógica acompanhar a evolução sistemática do conhecimento. E que a construção de sua identidade profissional se constrói a partir das representações, das posturas e das intencionalidades que vão se configurar no jogo social instituído, pautado de acordo com a pressão das conformidades sociais e confrontos e/ou contradições das instituições sociais/educacionais.	
31.	Diniz, M. (2006). O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre o saber e o conhecer. GT 08 dos Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. 15 a 18 de outubro, Caxambu, MG.		
	Narrar e analisar os percalços da pesquisadora ao efetivar sua investigação de doutorado, identificando as fantasias, as resistências, os traços identificatórios, os quais interferiram na construção tanto do problema de pesquisa, quanto de uma possível solução para este, com o foco na formação docente.	Método clínico. Reflexões a partir dos erros com um referencial psicanalítico. O método clínico foi utilizado na perspectiva numa pesquisa acadêmica, visando extrair desse método a possibilidade de operar com elementos inconscientes também no campo da pesquisa e no campo do ensino e da aprendizagem. Os elementos que compõem a utilização do método clínico seriam: a concepção do sujeito, os conceitos implicados e transferência/resistência são fundamentais para o método clínico, e os deslocamentos do pesquisador/pesquisado; por fim, a necessidade de reconhecer que o produto da pesquisa contém em si uma parte de desconhecimento. A autora faz uma análise de cada fase de sua pesquisa que teve como objeto a formação de professores/professoras a partir da questão: os/as professores/as mais inventivos/as seriam aqueles/as que prosseguiram em sua formação, em nível de pós-graduação; denunciando uma valorização da carreira acadêmica (ou seja, do conhecimento científico) em detrimento da experiência (tomada ali como um saber fazer prático) daqueles/as professores/as que não tinham feito um percurso na formação acadêmica.	A autora aponta que saber que existem diferentes relações com o saber, faz diferença para a construção do estilo de ensinar. Para se lidar com este saber em sua dupla dimensão, não basta oferecer todo o conhecimento disponível ao sujeito, mas é preciso permitir-lhe se apropriar deste conhecimento e produzir então o seu saber, consentindo que sempre haja uma parcela de não-saber, inerente à relação do sujeito com seu desejo. A autora conclui definindo a relação com o saber como um <i>operador</i> , que permite no campo educacional, considerar uma subjetividade e uma objetividade produzida na e através da linguagem e da fala.
32.	Raposo, M. (2006). A Psicologia e a Formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação. GT 20 dos Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. 15 a 18 de outubro, Caxambu, MG.		
	Compreender os processos envolvidos na co-construção de conhecimentos do professor, estudar os processos que contribuíram para a transformação dos conhecimentos teóricos e práticos de psicologia discutidos no Curso de Pedagogia para Professores no Início da Escolarização – PIE – em ferramenta para a organização de seu trabalho pedagógico.	Método análise qualitativa de entrevistas semi-estruturadas com 13 cursistas do PIE que se desenvolveu na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. As análises das entrevistas partiram de três categorias: o exercício reflexivo, o papel ativo do aprendiz e o papel do outro.	A preocupação com o exercício reflexivo foi sinalizado pelos professores como um dos mecanismos fundamentais para a construção de conhecimentos e utilização dos saberes aprendidos na prática pedagógica. Para os cursistas a partir da vivência oferecida no curso, começaram a compreender a importância de se pesquisar sobre a sua realidade e sobre suas ações, assim o papel ativo do aprendiz foi fundamental para esta formação. Houve uma percepção diferenciada do papel do outro como mediador para a construção dos conhecimentos teóricos e práticos e que esta mediação foi importante para construir sua identidade como professores. A autora conclui sugerindo que em futuros cursos de formação continuada as três categorias aqui apontadas sejam privilegiadas na metodologia.

## **2.2 – A profissionalização docente, a formação continuada e o ensino especial.**

Como já dissemos, nesta categoria incluímos todos os trabalhos com o tema formação de professores que mencionaram o ensino especial. Para não partimos do zero retomaremos alguns pontos consensuais, da discussão anterior, com relação à profissionalização docente.

O primeiro ponto é que os saberes são constituídos de forma significativa pelos trabalhadores e estes significados são incorporados à *práxis* (Tardif, 2000, Fávero 2001, 2005a, 2007).

O segundo ponto consensual é a existência de um distanciamento entre os saberes profissionais e os conhecimentos transmitidos na universidade (Tradif, 2000; Borges, 2001; Montero, 2001; Durand, Saury, & Veyrunes, 2005).

E por último, identificamos que atualmente a profissionalização docente está firmemente vinculada ao conceito de competências (Tardif, 2000). A essência da nova profissionalidade docente está posto como o domínio dos saberes que os docentes transmitem (ou mediam), que seria externalizado sob a forma da “*competência de natureza epistemológica*” (Monteiro 2001, p. 123). O termo competência foi alargado para um leque conceitual que se define sob a *lógica das competências*, configurando a sua diversidade conceitual (Campos, 2002).

Esta categoria que analisa a profissionalização docente e a formação continuada tem como objeto central do debate o docente que atua no ensino especial e os fundamentos que sustentam o seu trabalho. Para essa análise, continuaremos dividindo os estudos em categorias de acordo com a sua natureza teórico-metológica. Elaboramos três categorias.

A primeira tendência teórico-metológica debate a natureza epistemológica dos paradigmas que fundamentam o atendimento educacional no ensino, dito especial, na educação brasileira e suas articulações sociopolíticas (Marques & Oliveira, 2003; Veríssimo,

2001; Ross, 2002, 1999). Também incluímos nesta categoria as concepções construídas no senso comum, as representações sociais dos professores, a respeito do ensino especial e de conceitos importantes relacionados a este, como por exemplo, a exclusão e inclusão educacional e a deficiência (Sant’Ana 2005; Freitas & Castro, 2005; Dorziat, 2004; Marques & Oliveira, 2003).

As pesquisas de Ross (2002, 1999) colocaram em foco as premissas envolvidas nas relações entre o Estado, a educação e as pessoas com necessidades educacionais especiais, na perspectiva das políticas educacionais a partir dos anos 90; bem como a construção da qualidade na educação, dentro de uma análise do que Skliar (2006) denominou como a crise na educação especial. Todo este conteúdo foi desenvolvido ao longo do capítulo dois desta tese. Assim, para não nos repetirmos retomaremos apenas alguns pontos mais relevantes, destacando os aspectos ainda não enfocados, no capítulo anterior.

Para Veríssimo (2001) o principal vetor da Declaração de Salamanca foi o paradigma da inclusão, pois *“alavanca a escola, que com novas implicações educativas, deverá acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e culturais”*. Este autorcontrapõe os conceitos de Integração e Inclusão, defendendo este último e relacionando-o a diversos outros conceitos: autonomia, independência, equidade, tomando-os como metas a serem alcançadas pelo aluno na nova escola inclusiva. Veríssimo (2001) denuncia que a sociedade é responsável pelos problemas vivenciados pelos portadores de necessidades educacionais especiais e que cabe a ela romper as barreiras criadas, eliminando o que denominou de “modelo social da deficiência”.

O processo de inclusão tem recebido múltiplos sentidos no que se refere ao atendimento dado às pessoas com deficiência. Marques e Oliveira (2003) explicitaram que:

Nas dissertações e teses analisadas pudemos perceber que num mesmo texto, o sujeito se posiciona em mais de uma formação discursiva, filiando-se ora a uma posição integracionista

ora inclusivista e ainda, algumas vezes, se posicionando entre os que pressupõem a segregação dos deficientes (2003, p. 7).

Percebemos que, embora os conceitos de inclusão e integração educacional estejam bem definidos e se fundamentem em paradigmas diferentes, como vimos no capítulo dois, existem estudos que persistem em misturar o sentido implícito nas idéias originárias, acarretando em uma miscelânea de referenciais. Na análise de Marques e Oliveira (2003) algumas pesquisas começam defendendo a proposta de inclusão em seus trabalhos, porém no decorrer do estudo, os dados obtidos demonstram que o processo de inclusão ainda se desenvolve de forma irregular, encontrando diversas barreiras funcionais. Assim, as teses e dissertações analisadas por Marques e Oliveira (2003) ao final do trabalho, imprimiram discursos integracionistas, ou até segregacionistas, tirando do foco a inclusão. Para estes autores este fato é até compreensível, pois

implica em pensar uma sociedade sem referenciais determinados, em pensar os sujeitos na sua *diversidade*, dentro de uma formação discursiva que tenha como pressuposto o fato de que os dados se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidarmos com os dados e para considerarmos todas as possibilidades da vida (2003 p. 14-15).

Dito de outro modo, temos clareza que ao aceitarmos ou rejeitarmos a pessoa com deficiência, nós o fazemos com base em determinadas concepções de mundo, de sociedade e de homem por nós internalizadas. Ainda que aparentemente estejamos defendendo discursivamente uma idéia nova, talvez ainda não tenha havido uma tomada de consciência dos fundamentos que sustentarão esta mudança na prática. Não temos o domínio consciente de todo o processo de construção do conceito que envolve as crenças, os mitos, os valores e as representações (Fávero, 2001, 2005a, 2005b, 2007). Por isso, talvez tenha havido tanta contradição nas teses analisadas por Marques e Oliveira (2003): os próprios pesquisadores

não tinham muita certeza dos fundamentos implícitos nos conceitos em foco. Novamente verificamos a importância da questão epistemológica na pesquisa em Educação.

Verificamos que a educação inclusiva trouxe uma nova clientela para fazer parte do ensino regular. Para o docente atender bem este ANEE, além de receber capacitação para o trabalho, é necessário que se saiba o que ele pensa desse aluno, suas expectativas, suas ansiedades em relação ao diferente (Freitas & Castro, 2005 & Sant'Ana, 2005), pois o professor *constrói sua práxis de forma significativa* fundamentada também nas representações sociais que possui do aluno deficiente e do processo de ensino-aprendizagem que envolve a deficiência (Fávero, 2001, 2005a, 2007).

Freitas e Castro (2005) e Sant'Ana (2005) identificaram que a representação social - RS dos professores a respeito dos alunos incluídos na classe comum continua sustentando a tese de que o aluno deficiente não aprende devido à deficiência. Desta forma, comprova-se a existência das distorções existentes entre o discurso do docente que defende a inclusão e aquilo que ele pensa a respeito do aluno incluído. O referencial de RS utilizado por Freitas e Castro (2005) foi o de Moscovici (1981) e Jodelet (1989):

O resultado que se buscou foi a compreensão e descrição do processo, não respostas tidas como verdades, levando-se em conta que as representações sociais estão em constante (re)formulação. Sublinhando o que Moscovici (1978) afirma, o estudado é “provisório e aberto”, e deve ser questionado e aprofundado (2005, p. 7).

As representações sociais que os professores fazem do aluno deficiente serão importantes na defesa da tese central de nossa pesquisa, na qual a ação direta e indireta do professor ocorre sempre num contexto de interação com os alunos (Fávero, 2005a, 2007). Este referencial enfatiza que os valores e crenças a respeito desse aluno são importantes para a construção do paradigma pessoal do professor, do seu processo de mediação do conhecimento, como também para os processos interativos de regulação em sala de aula (Fávero, 2001, 2005a, 2007).

Para Freitas e Castro, (2005) e Sant'Ana, (2005) é consenso que a Representação Social da deficiência, ancorou-se na idéia da falta e da ausência. O professor ainda vê o deficiente como um ser incompleto. Comparando as RS dos alunos, ditos normais, com os alunos com NEEs, os últimos estão relacionados aos mitos que associam a deficiência à dependência, à tristeza, e à agressividade. Em última análise persiste a premissa implícita no paradigma de serviços de que um dos fatores que impedem o aluno de freqüentar e enfrentar a educação regular é sua deficiência (o aluno precisa ser mudado, melhorado, adaptado à normalidade).

Sant'Ana (2005) e Freitas e Castro (2005) concordam que o discurso mais freqüente nos professores a respeito da inclusão é a sua falta de capacitação para o trabalho. Essa falta de orientação desdobra-se no discurso da ausência de uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas que atuem em conjunto com o docente, a incapacitação do professor e da equipe pedagógica de lidar com as NEEs dos alunos e a ausência da família como partícipe do processo educacional.

Os depoimentos dos professores nos três estudos (Dorziat, 2004; Sant'Ana 2005; Freitas & Castro, 2005) refletem a herança do pensamento da filosofia da formação passada, escolanovista, que preparava os docentes através das metodologias de ensino e treinava em laboratórios o “como fazer” a docência.

Como algumas pesquisas utilizaram a metodologia qualitativa dando voz ao professor, foi interessante notar a ausência alarmante, no discurso docente, da função da escola de transmitir o conhecimento de uma sociocultura, em relação aos alunos com NEEs. Dorziat (2004) concluiu que “*os dados revelam noções pragmáticas de ensino, evidenciando a necessidade de uma profunda reorganização conceitual, filosófica e prática nessa área*” (p. 87). Com relação aos alunos surdos, especificamente, Dorziat (2004) sublinha que a

concepção dos professores demonstra que a função da escola é, eminentemente, integrar os alunos à sociedade desenvolvendo a sua cidadania.

Agora que já temos um retrato de como o professor lida com a deficiência, em tese, vejamos como ele recebe sua formação continuada para esta finalidade.

A segunda tendência debate as formas organizativas que a política educacional indica para as escolas inclusivas e o direito de formação docente específica para atuar como o ensino especial. (Michels, 2006, 2005; Almeida 2005). Os três trabalhos analisados colocam como marco da reforma educacional que se iniciou em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990.

É óbvia a influência de organismos internacionais na proposição política para a educação nacional, porém, segundo Michels (2006, 2005) isso não significa a assimilação imparcial dos conceitos internacionais. Para esta autora, toda formação é fundamentada em uma organização curricular que pode ser entendida como “*a expressão de uma determinada concepção de educação especial, deficiência e de prática educativa destinada aos alunos considerados deficientes*” (p. 253). Por mais que se discuta o contrário, a concepção atual, organizada através da elaboração de um currículo, ainda demonstra a estreita vinculação da história da educação especial com o campo da Medicina e da Psicologia, como já demonstrado no capítulo dois desta tese. Almeida (2006) seguindo a mesma linha de raciocínio de Michels (2006) sugere que,

A universidade como instituição social, na qual as contradições estão presentes, interfere diretamente na sociedade. Os documentos que orientam a organização das universidades são elaborados por grupos que refletem nesses documentos as ideologias e teorias com as quais coadunam. Dessa forma, seja intencionalmente, ou não, os documentos institucionais refletem modos de pensar e de conceber a sociedade, a universidade (p. 4).

Estas pesquisadoras (Michels, 2006; Almeida, 2006) confirmam que têm sido implementadas modificações relativas à especificidade da educação especial na formação de

professores. A reforma educacional em andamento prevê na Resolução CNE n. 02/2001, que os docentes podem seguir dois modelos distintos de formação tornando-se capacitados ou especializados. Michels (2006) afirma que,

A formação deste profissional, quando ocorrer em nível superior, deverá ser em cursos de licenciatura, especificamente no curso de pedagogia, como habilitação em educação especial, e não mais em uma de suas áreas definidas pela deficiência. Quando essa formação for oferecida em curso de especialização, poderá ocorrer em uma das áreas da deficiência ou estar relacionado com o atendimento educacional dos alunos deficientes, como por exemplo, curso de especialização em educação inclusiva, em inclusão, entre outros. (p. 416)

A resolução do CNE n. 02/2002 determina que os professores sejam capacitados em nível médio e superior, ou recebam especialização em nível superior ou de pós-graduação. Os cursos de capacitação ou formação em serviço cumprem a tarefa de propiciar a formação continuada. A mesma resolução (CNE n. 02/2002) também orienta a respeito das competências necessárias para cada tipo de professor:

Aos professores denominados capacitados cabe a tarefa de perceber quais são os possíveis alunos com necessidades educacionais especiais e desenvolver com eles atividades ou ações pedagógicas em sala de aula. Aos professores especializados compete identificar esses alunos e definir estratégias que os professores capacitados deverão utilizar com eles em sala de aula (Michels 2006 p. 417).

Observamos na normatização referente à formação docente que de uma maneira ou de outra, seja em nível médio ou superior, em cursos de capacitação ou formação em serviço, permanece a ambigüidade na formação do professor (Michels, 2006).

Michels (2006, 2005) denuncia que a atual formação do professor, tanto o capacita, como o torna especialista para atuar no ensino especial sem romper com o modelo tradicional destinado à área, tendo por base o modelo médico-pedagógico.

Este modelo chega mesmo a ser confundido com o conhecimento da educação especial e é utilizado: para organizar o currículo do curso de formação de seus professores e para indicar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos considerados deficientes, influenciando

as políticas públicas voltadas para a educação especial, entre outras ações. Michels (2006) identifica duas correntes que identificam o debate da inclusão do aluno na rede regular de ensino: a primeira propositiva e a segunda analítica.

A tendência propositiva pressupõe a idéia de que a inclusão é um modelo predefinido, com indicações de como deve ser implantada a partir da sensibilização de professores, que devem desenvolver competências para trabalhar com a diversidade dos alunos. Esse modelo discute a inclusão sem considerar os fundamentos que explicam as relações sociais concretas. Ao desconsiderar esse processo original fundante da sociedade incorre-se no erro de naturalizar a exclusão quando na verdade o processo original é o inverso. O indivíduo quando nasce já nasce cidadão e incluso.

A tendência analítica concebe e discute a inclusão considerando as questões sociais mais amplas que lhe deram origem (história, política e economia), discutem a educação especial em articulação com a educação regular e investigam a proposição inclusiva fazendo uma análise crítica do momento histórico atual. Nessa perspectiva, não se pretende reverter a exclusão social e sim oportunizar que o indivíduo exerça seus direitos naturais de cidadania. Michels argumenta que nesta perspectiva,

A inclusão deve ser analisada à luz das suas reais possibilidades, sem ser tomada como único objetivo. O movimento da sociedade é que possibilita, em maior ou menor grau, a inclusão. Ao mesmo tempo, nessa perspectiva, alunos e professores são sujeitos contituíntes e constituidores desse processo, e não vítimas de decisões do “sistema”. (p. 419).

Esta autora conclui que *“não podemos, contudo, pensar que essas duas perspectivas existem de maneira tão clara e explícita”* (p. 420). O que se pode inferir é que a reforma educacional em andamento se aproxima mais da inclusão propositiva e mantém na sua essência a exclusão social, conservando nas políticas públicas de educação, seus mecanismos sociais fundantes. (Michels, 2006; Freitas, 2002).

Concluindo, a formação do professor para a Educação Especial continua subsidiada no modelo médico-pedagógico e esta se constituiu numa disposição incorporada na formação em nível superior (Michels, 2005, 2006; Almeida, 2006). Michels (2005) sustenta que estas premissas subtraíram da Educação a compreensão dos potenciais a serem desenvolvidos pelo aluno deficiente e da própria ação pedagógica como fato social. Portanto, não houve uma mudança real do paradigma educacional na prática da formação dos educadores (Michels, 2006, 2005; Ross, 2002).

Ross (2002) ao se referir à implementação do novo paradigma nas políticas educacionais, afirma que houve uma substituição do caráter pragmático da educação de “normalização” da deficiência, dos anos de 1970/80 por práticas pedagógicas otimistas, ostentando a fantasia da igualdade na diversidade. A função da escola regular permaneceu sendo educar para a competitividade e o individualismo, mas a inclusão trouxe a formação do docente às práticas educativas visando uma diversidade não-substanciada, dissociando-se das práticas sociais dos sujeitos históricos. Para Ross (2002) deixou de existir a naturalização da deficiência, como na Integração, porque teríamos no novo paradigma da inclusão: a *diversidade média*, análoga ao aluno médio, criando um padrão fundamentado na pedagogia considerada tradicional. Assim, Ross (2002) considerou que cabe à escola resgatar sua função social e política e mostrar aos milhares de excluídos que eles foram “*reduzidos à condição de diversidade*” (p. 225).

A terceira tendência trouxe como elemento principal da discussão a aquisição do conhecimento pelo docente. Podemos incluir nesta tendência, as questões metodológicas em dois desdobramentos: o primeiro focalizou a estrutura do processo, os elementos do planejamento e a avaliação do programa de formação continuada (Chaves, Rosa, Lima, Silva, Ribeiro & Couto, 2004); e o outro centrou a metodologia do estudo na transformação do professor (Fávero, 2004; Martins 2003, Ferreira, 2003).

No primeiro caso encontramos bastante contradição no procedimento da formação continuada. Chaves e cols (2004) propuseram-se a realizar um curso de extensão universitária para professores da rede pública, juntando teoria e prática. Em nossa opinião este estudo equivocou-se ao utilizar o conceito de inclusão. Existiu um franco distanciamento entre a proposta de trabalho e a fundamentação teórica que norteou o princípio da inclusão, com visto no capítulo dois desta tese. Os professores que receberiam a capacitação pertenciam a uma escola de educação especial em Uberlândia.

Ao fazermos uma metanálise desse estudo que abordava o processo de formação continuada tivemos que concordar com Durand, e cols. (2005); Nachonicz, (2002) e Tardif, (2000), que afirmam existir uma falta de definição no foco da problemática da profissionalização do docente, e que esta é uma questão epistemológica.

Por exemplo, o curso de capacitação em Chaves e cols (2004) intitulava-se “Formação de professores para inclusão escolar de crianças e adolescentes com transtornos mentais graves”, mas a proposta real pareceu-nos capacitar os docentes, aparentemente especialistas, para trabalharem com crianças que apresentassem transtornos mentais graves, no próprio ensino especial, a inclusão educacional não existiu na prática.

Um dos objetivos do curso inclusive, exprime a exata dimensão do deslocamento da proposta educacional para a uma proposta de atendimento clínico: *“possibilitar à professora uma visão mais ampla do universo escolar para além do compromisso pedagógico formal, enfatizando o modelo em saúde mental.”* Verificamos assim, que a elaboração do curso de extensão universitária, visando à capacitação para a “inclusão educacional”, focalizou a saúde mental do aluno em situação de escolaridade e não exatamente o desenvolvimento de competências educacionais do professor.

A capacitação de professores referida nos estudos (Fávero, 2004; Martins 2003, Ferreira, 2003) ao contrário, parece ter sido planejada nos moldes referidos por Freitas (2003,

2002,1999) e (Campos, 2002). O planejamento das atividades propostas para a capacitação dos docentes fundamentou-se implicitamente na lógica das competências que, segundo os autores acima citados, se constitui no campo do trabalho, e também nas Diretrizes Curriculares que imprimiram uma nova racionalidade às práticas de formação. Ou seja, além do profissional possuir o conhecimento formal sobre seu trabalho, cabe a ele próprio mobilizar seus conhecimentos transformando-os em ação pedagógica (Freitas, 2003, 2002,1999; Campos, 2002).

O foco dos três estudos seguintes foi o desenvolvimento de competências no adulto relativas ao atendimento educacional com alunos com NEEs. Os estudos investem na mudança do paradigma que sustenta a formação do professor, visando um redimensionamento de sua *práxis*.

Por exemplo, houve uma preocupação em Martins (2003) com a promoção, ampliação e aperfeiçoamento das competências de professores de aluno severamente prejudicados mediante a elaboração, a implementação e a avaliação de um programa de formação continuada. Os sujeitos do estudo eram docentes em atividades educacionais e a formação incluiu, na etapa I, gravações em vídeo da atuação dos professores durante dois meses, fornecendo os dados que subsidiaram a elaboração do programa de capacitação, etapa II do estudo. Na etapa III houve a implementação do referido programa em encontros quinzenais. Na etapa IV, avaliação da formação, seis meses após a capacitação, com o relato da experiência em entrevistas individuais com os professores cursistas.

Observamos neste estudo que a graduação não capacitou os cursistas para traçar e desenvolver objetivos com base em currículos funcionais. Nem mesmo tornou-os competentes para planejar atividades compatíveis com os objetivos pedagógicos, que muitas vezes se misturavam com correção postural, ou outras atividades relativas aos aspectos clínicos do aluno. Após a capacitação, observou-se uma melhora de 50% na efetiva

estimulação e aquisição de habilidades relativas ao currículo funcional nos alunos desses professores.

Ferreira (2003) constatou o mesmo que Martins (2003) com relação à competência das professoras que trabalham com os alunos incluídos, embora estivessem trabalhando com alunos especiais no ensino regular, não houve uma mudança real de paradigma. A pesquisadora verificou que não se rompeu com a tradição da segregação e estigmatização do ANEE dentro do próprio sistema educacional. A proposta de Ferreira (2003) manteve-se no âmbito da observação-participativa, não havia proposta de intervenção direta no ambiente educacional. Ferreira (2003) concluiu que seu trabalho obteve bastantes dados, *in loco*, para uma posterior ação interventiva.

Ao tratar-se de intervenção reportamo-nos à proposta de Fávero (2004) que sugere uma metodologia específica para a pesquisa (que retomaremos no final deste capítulo). É consensual nesta tendência teórico-metodológica a prática de produzir os dados a partir da ação dos docentes, fundamentada na lógica das competências. Aparentemente, a lógica das competências (Freitas, 2003, 2002,1999; Campos, 2002) contrapõe-se ao saber pedagógico universitário proveniente de pesquisas eminentemente teórico-conceituais (Duarte, 2003, Tardif, 2000).

A próxima tendência nos mostrará como a práxis pode produzir conhecimento e que estes poderão ser generalizados para a atuação dos demais docentes junto aos alunos com NEEs, como sugerido por Tardif (2000) e Durand e cols. (2005); no que se refere à sala de aula como *locus* da pesquisa. Ressaltamos que os conhecimentos produzidos neste contexto, não só fundamentam a *práxis* do professor, como também a avaliam continuamente, propiciando sua reformulação durante a ação docente.

Alguns pesquisadores acreditam que as dificuldades na articulação entre a pesquisa em Educação e a formação docente referem-se a uma oposição entre aquilo que é denominado *a*

*epistemologia dos saberes*, e a *epistemologia da ação* (Durand & cols. 2005). Se realmente estas duas epistemologias divergirem é possível que no exercício profissional, no processo de formação e nas relações entre as pesquisas e seus resultados, também sejam encontradas algumas contradições. Portanto, aparentemente, a chave do distanciamento existente entre os saberes profissionais e os conhecimentos transmitidos na universidade seriam uma consequência teórica e metodológica, que dependeria da definição epistemológica do objeto de estudo em questão. E também o vício epistemológico positivista que cria uma dicotomia entre a epistemologia dos saberes e a epistemologia da ação.

A próxima categoria nos mostrará como teoria e prática pode ser unificada em sua epistemologia para produzir conhecimento aplicado diretamente na educação especial, como sugerido por Tardif (2000) e Durand, e cols. (2005).

Tabela 2 – A profissionalização docente, a formação continuada, e o ensino especial.

1.	Ross, P. R. (1999). A crise na educação especial: uma reflexão política e antropológica. <i>Educar em Revista</i> , 15, 1-15.		
<p>Analisar a concepção de homem, sociedade e educação, em relação às pessoas com necessidades educativas especiais. O autor analisa o fato que os encaminhamentos e respostas levados a cabo para solução da problemática da educação especial dependem necessariamente, do modo como são interpretadas.</p>	<p>Revisão de literatura e Reflexão Teórica. O autor aborda a chamada crise da educação especial, à luz da análise sugerida por Skliar (1997) e da teoria de Vygotsky. A tese do autor é que as crises do Estado e da Educação Especial coincidem com a supremacia e o império do mercado cujas leis desconsideram a História, a Política, o Humano e as desigualdades sociais tomando-as, simplesmente, como naturais. As questões introduzidas pelo autor foram: Qual a crise da educação especial? Suas causas teriam relação com as transformações mais amplas que se processam em nossa sociedade? O autor reflete a respeito da função da educação especial e sua ideologia; da nomenclatura especial estar direcionada a um trabalho clínico-terapêutico e não educacional pedagógico; e do individualismo e a inclusão serem posturas incompatíveis.</p>	<p>O autor denuncia a partir da reflexão que a abordagem clínica da educação especial se presta à função de manter os supostamente inferiorizados, incapacitados, à margem da produção e usufruto dos bens e serviços sociais; e que uma das razões para perpetuação dessa abordagem na educação especial seria a ausência da reflexão de caráter educativo sobre os princípios e finalidades que regem este campo científico. O autor enfatiza em sua análise que a encaixar a deficiência num desvio da norma social e algo a ser naturalizado; desconsidera a teoria de Vygotsky que prenunciou que os mecanismos funcionais frente às adversidades enfrentadas conduzem o indivíduo a constituir uma super resistência e a transformar inferioridade em superioridade, e incapacidade em competência e talento. O autor finalizou defendendo que inclusão e individualismo são posturas incompatíveis. Para combater o individualismo a humanidade deve perceber que a deficiência é uma questão humana.</p>	
2.	Veríssimo, I (2001). Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais - velhos e novos paradigmas. <i>Benjamin Constant</i> , 7(08), 6-10.		
<p>Refletir sobre o tema Inclusão na perspectiva da educação.</p>	<p>Revisão de literatura e Reflexão Teórica. O autor utiliza revisão de literatura e depoimentos de experiências vivenciadas por professores de diferentes regiões do Brasil.</p>	<p>O autor afirma que a sociedade cria os problemas para as pessoas portadoras de necessidades especiais, explicitando o que seria o “modelo social da deficiência”. Termina o artigo citando uma série de condições que facilitam a prática educativa em escolas inclusivas, com base em uma conferência da UNESCO proferida na Santiago, em 1998</p>	
3.	Ross, P. R. (2002). Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. <i>Educar</i> , 19, 217-227		
<p>O autor busca compreender as relações entre o Estado, educação e as pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como as perspectivas das políticas educacionais a partir dos anos 90 e a construção da qualidade de educação.</p>	<p>Revisão de literatura e Reflexão Teórica. Do ponto de vista teórico-metodológico o autor, trabalha com a idéias das pessoas com necessidades especiais como sujeitos da história, tendo em vista suas possibilidades e seus limites para intervenção nas políticas públicas para a educação no Brasil e na América Latina. O autor analisa as novas formas de exclusão resultantes do neo-economicismo liberal e as considera condição fundamental para a compreensão do lugar, posição, valor, direitos das pessoas deficientes e, ao mesmo tempo, e ao mesmo tempo, dos princípios, finalidades e ideologias implícitas e explícitas nas políticas educacionais e sociais.</p>	<p>O autor afirma que a qualidade da educação e as novas funções a serem exigidas da educação especial necessitam ser pensadas à luz desse contexto de reformulação do papel do Estado, reestruturação dos processos produtivos, globalização econômica, financeira e cultural. O autor procura situar a Educação Especial e os sujeitos com necessidades especiais social, econômica e politicamente, considerando os papéis que vêm sendo chamados a desempenhar no contexto da reestruturação produtiva, de flexibilização e fragilização das instituições e dos serviços públicos.</p>	
4.	Martins, M. de F. A. (2003) Avaliação de um programa de formação continuada para professores de alunos severamente prejudicados. GT 15 dos <i>Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd</i> . 05 a 08 de outubro, Poços de Caldas – GO.		

<p>Promover, ampliar e/ou aperfeiçoar as competências de professores de alunos severamente prejudicados mediante o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de um Programa de Formação Continuada. A avaliação foi feita em dois níveis: a avaliação da competência dos professores após a formação continuada e a os relatos dos professores sobre sua percepção do Programa de Formação foi considerada para avaliar a validade social.</p>	<p>Os sujeitos foram 7 professores de alunos com deficiência mental severa e/ou múltipla do Ensino Infantil de uma escola especial da cidade de São Carlos. Foi elaborado um instrumento para viabilizar a transcrição, o registro e a descrição dos dados obtidos nas observações diretas, gravadas em vídeo, das situações de ensino entre professores e alunos, denominado Protocolo de Competências. Na etapa I foram feitas 21 horas de gravação, durante 2 meses, que subsidiaram o desenvolvimento da etapa II, O programa de formação com ênfase no currículo funcional e no planejamento de ensino. A Etapa III foi a implementação do referido programa, encontros quinzenais, com duração de 80 horas. Etapa IV foi coleta de novos dados através de observação direta e gravação em vídeo. 2 momentos em sala, 6 meses após o término do curso de formação; e relatos de experiência em entrevistas individuais com os professores cursistas.</p>	<p>Verificou-se na primeira 1 etapa do experimento que não havia coerência entre conteúdos e estratégias e grande dificuldade em separar materiais pedagógicos de objetivos, por exemplo, retificar uma postura física como objetivo de ensino. Outra evidencia das dificuldades foi que os objetivos traçados não contemplavam todos os aspectos desenvolvimentais do aluno, e também não havia participação dos pais para elaboração dos objetivos com base em currículos funcionais. Os resultados da avaliação prévia indicaram que apenas duas das sete professoras apresentaram pelo menos metade das competências observadas, e ainda, outras duas não apresentavam nenhuma delas. Na avaliação final percebeu-se que todas as participantes apresentaram aquisição de competências, em variados níveis. De maneira geral, as participantes demonstraram progresso em seus desempenhos em relação ao ensino das habilidades essenciais selecionadas. Das seis habilidades selecionadas, todas as participantes alcançaram índices iguais ou maiores que 50% destas, ou seja, todas estimularam a aquisição de pelo menos três das habilidades.</p>
<p>5. Ferreira, M. E. C. (2003) O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. GT 15 dos <i>Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação</i> – ANPEd. 05 a 08 de outubro, Poços de Caldas – GO.</p>	<p>Verificar os procedimentos adotados, adaptados ou transformados em um Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC, na cidade de Juiz de Fora – Minas Gerais. Buscou-se trabalhar com uma proposta de inserção de todos os alunos que o procuram, na tentativa de fornecer, essencialmente, uma base fecunda, para uma incursão teórico-crítica, no domínio do conhecimento da proposta inclusiva.</p> <p>Estudo do cotidiano/ um trabalho de campo/uma observação participante. Durante um ano foram feitas incursões semanais ao CAIC. O estudo do cotidiano tem sido utilizado como um modelo de investigação dentro de uma perspectiva de paradigmas, principalmente em estudos que visam a investigar relações e comportamentos complexos e subjetivos, como os que ocorrem no âmbito escolar. Utilizaram-se como instrumentos de pesquisa: análise de documentos, diário de campo, visitas domiciliares, fotografias, filmagens e entrevistas (foram feitas 34 entrevistas: 24 com profissionais, 4 mãe de alunos e 6 alunos).</p> <p>De modo geral, essa pesquisa significou a possibilidade de perceber o dinamismo da jornada escolar, tornando possível a contradição encontrada na escola, que apesar das tentativas para uma mudança de paradigma através da investigação do real pedagógico, ainda não conseguiu romper com a tradição instaurando um novo modelo.</p>	
<p>6. Marques, L. P. e Olivieria, F. D. (2003) Inclusão: Os sentidos nas/das dissertações e teses. GT 15 dos <i>Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação</i> – ANPEd. 05 a 08 de outubro, Poços de Caldas – GO.</p>	<p>Desvelar os múltiplos sentidos que estão sendo veiculados sobre o processo de inclusão, no que se refere ao atendimento dado às pessoas com deficiência.</p> <p>Análise de conteúdo, fundamentado em Orlandi (1993, 1996, 1998) que procura considerar o funcionamento do discurso na produção de sentidos, explicitando o mecanismo ideológico que o sustenta. O procedimento foi compreender tudo o que compõe o <i>corpus discursivo</i>, que se constituiu de 9 dissertações e 4 teses, que versaram sobre o processo de inclusão.</p>	<p>Pode-se perceber que os sujeitos, autores dos textos dessas dissertações e teses, se situaram em três formações discursivas: a da segregação, a da inclusão, e da integração. A autora não apresenta uma conclusão de seu estudo, ela descreve os resultados explicitando os sentidos controversos descritos nas teses e dissertações. Nossa meta-análise dos resultados sugere que embora os 14 estudos tendessem à defesa da inclusão em seu objetivos e questões apenas 2 deles foram coerentes do início ao final do trabalho. A autora afirma que pode perceber que num mesmo texto, o sujeito se posiciona em mais de uma formação discursiva, filiando-se ora a uma posição integracionista e ainda, algumas vezes, se posicionando entre os que pressupõe a segregação dos deficientes.</p>
<p>7. Dorziat, A. (2004). Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores. <i>Educar em revista</i>, 23, 87-104.</p>		

	Investigar as concepções de ensino externalizadas pelas professoras de surdos, de uma escola pública voltada exclusivamente para o ensino dessa população.	Pesquisa empírica por meio de entrevistas e análise de conteúdo. Foram 15 entrevistadas, trabalhou-se com duas questões: Qual a função da instituição escola? Qual a função da escola de surdos? O referencial da escola é o bilingüismo a língua de sinais, como primeira língua e a aprendizagem da língua portuguesa, com segunda língua.	Ficou evidente a tendência pragmática sobre ensino na concepção das professoras entrevistadas, dificultando uma articulação no espaço escolar que supere as dificuldades atuais no ensino de surdos.
8.	Chaves, A. P., Rosa, A. P., Lima, C. M., Silva, S. M. C., Ribeiro, V.S., Couto, V.V. D. (2004) A formação de professores para inclusão escolar de crianças e adolescentes com transtornos mentais graves. GT2 – VII EPECO – Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste, de 09 a 11 de junho de 2004, Centro de Convenções de Goiânia – GO.		
	Apresentar e defender um projeto de capacitação de professoras que se interessasse em trabalhar com crianças com transtornos mentais graves, cujo objetivo foi realizar um curso de extensão universitária para professores da rede pública. Houve uma parceria entre o Ensino Fundamental da rede pública de Uberlândia, o Centro de Atendimento Psicossocial para a Infância e Adolescência – CAPS i e Faculdade de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia.	Relato de experiência. Participaram do trabalho duas estudantes de psicologia que foram responsáveis pelo planejamento, em conjunto com a coordenadora e a equipe de Psicólogos responsável pelo projeto, de todas as aulas do curso; pela confecção do material utilizado nas aulas teóricas e pelas atividades práticas realizadas no CAPS. Ao final de cada aula as alunas apresentavam um texto síntese avaliando cada dia, e no final um relatório avaliativo do curso. A carga horária foi de 40 horas com aulas aos sábados de 8 às 12 horas, no período de julho a dezembro de 2003.	O projeto foi avaliado através da aplicação de questões semi-abertas imediatamente antes e após o término do curso. As alunas avaliaram positivamente o curso, relatando que haviam aprendido muito, com reflexões que serviram tanto para o trabalho com para a vida pessoal. Os autores destacaram a viabilidade do projeto por se trabalhar diretamente com professores objetivando questionar concepções da aprendizagem, desenvolvimento e doença mental, no sentido de desconstruir crenças e representações que pudessem dificultar <i>a priori</i> o processo de inclusão. A parceria entre a UFU/CAPS e rede pública permaneceu após o término do curso, em reuniões mensais com as professoras, abrindo um espaço de reflexão acerca dos impasses e possibilidades da inclusão.
9.	Fávero, M. H. (2004) A aquisição do conhecimento matemático em condições especiais: da pesquisa para o fundamento da prática de ensino. GT5 – 62998. VII EPECO – Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste, de 09 a 11 de junho de 2004, Centro de Convenções de Goiânia – GO.		
	Apresentar e defender a utilização de uma metodologia específica para pesquisa em psicologia que focou o estudo do desenvolvimento em relação a aquisição do conhecimento matemático em condições especiais de aprendizagem.	Reflexão crítica. A autora discorreu a respeito de quatro questões específicas: a construção do conhecimento, a aplicação deste na escola, a relação da construção do conhecimento com a psicologia do desenvolvimento e as implicações metodológicas para a pesquisa sobre a aquisição do conhecimento matemático.	A autora sugeriu um modelo psicológico como proposta metodológica para pesquisar o estudo do desenvolvimento e da aquisição de conhecimento em condições especiais, em dois eixos principais: 1/ considerar o desenvolvimento do sujeito e as particularidades deste desenvolvimento e 2/ centrar as investigações sobre a aquisição dos conceitos, tendo por método de investigação, o próprio procedimento de intervenção psicopedagógica, o que significou considerar a atividade mediada.
10.	Sant'Ana, I. M. (2005) Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. <i>Psicologia em Estudo</i> , 10 (2), 227-234.		
	Investigar as concepções de professores e diretores de escolas públicas do Ensino Fundamental de uma cidade do interior de SP, sobre a inclusão escolar.	Estudo empírico/ Entrevistas e análise de conteúdo. 10 professores e 6 diretores. As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo (e análise estatística-excluído).	Docentes e diretores conceberam a educação inclusiva sob diferentes enfoques, com definições que ora se aproximavam dos princípios da integração, ora se referiam à orientação inclusiva. As principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão referiram-se a falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Como sugestão se destacou: necessidade de orientação por equipe multidisciplinar, formação continuada, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados.
11.	Michels, M. H. (2005). Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: O currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. <i>Rev. Bras. Ed. Esp.</i> , 11 (2), 255-272.		

<p>Discutir a formação de professores para a educação especial, analisando a organização curricular como expressão de uma determinada concepção de educação especial, deficiência e de prática educativa destinadas aos alunos considerados deficientes.</p>	<p>Pesquisa empírica/ análise documental/ reflexão crítica. Como campo empírico elegeu-se a Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 1998-2001, quando coexistiam duas modalidades de habilitação em Educação Especial no Curso de Pedagogia – regular e emergencial. Por meio da análise documental, principalmente dos projetos de curso e das ementas das disciplinas, buscou-se analisar o currículo e constituição histórica da Educação Especial no Brasil.</p>	<p>Da análise apreendeu-se que a formação de professores para a Educação Especial está subsidiada no modelo médico-pedagógico e que esta se constituiu numa disposição incorporada (<i>habitus</i>). A autora afirma que se pode perceber a permanência da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno com diagnóstico de deficiência pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia. A autora conclui que estas bases de conhecimento subtraem da Educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social.</p>
<p>12.</p>	<p>Almeida, C. E. M. (2005) Universidade, educação especial e formação de professores. <i>Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPed</i>. GT 15, Educação Especial. 16 – 19 de outubro, Caxambu, MG.</p>	
<p>Provocar uma reflexão a respeito da necessidade estabelecida em lei de ter a educação especial, como modalidade de educação, em todos os níveis de ensino. E da formação do professor que atua com alunos com necessidades educacionais especiais ser preocupação e obrigação das universidades, tanto públicas, quanto privadas, especialmente nessa atual conjuntura, momento em que uma nova reforma universitária vem sendo discutida em âmbito nacional.</p>	<p>Reflexão crítica a respeito de uma pesquisa documental. A autora versa a respeito do tema da existência de direito, de conteúdos sobre alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos que formam professores, ou seja, nas licenciaturas. A legislação que fundamentou esta necessidade são os pareceres CNE/CP 9/2001 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. A autora relata os resultados obtidos em uma pesquisa de 2002, de José Geraldo Silveira Bueno, em parceria com o MEC, com foco em quatro universidades no Mato Grosso do Sul, enfatizando que para desenvolver seu estudo estabeleceu três principais categorias conceituais: a educação superior, a educação especial e a inclusão. A educação superior, devido a organização curricular dos cursos de graduação; a educação especial foi abordada principalmente como disciplina necessária à formação do docente do ensino regular, uma vez que deverá encontrar ANEEs e adaptar sua prática a estes e o conceito de inclusão permeia e infere as orientações tanto na educação superior, quanto na educação especial, uma vez que é processo econômico, social e político.</p>	<p>A formação de docentes que atuaram nas últimas séries do ensino fundamental não responde á necessidade de um professor que terá alunos com necessidades educacionais especiais. É necessário que a inclusão de disciplinas de educação especial nos cursos de licenciatura expresse a consonância entre a função social da universidade com sua missão e seu objetivo: formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento social e coletivo.</p>
<p>13.</p>	<p>Freitas, S. N. &amp; Castro, S. F (2005). Representação Social e educação especial: a representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular. Retirado em 05/06/2005 em: <a href="http://educacaoonline.pro.br">http://educacaoonline.pro.br</a></p>	
<p>Análise das Representações Sociais dos professores de alunos com necessidades educativas especiais – NEEs, incluídos na classe comum do ensino regular, procurando responder as questões sugeridas por Jodelet (1989): <i>Quem sabe e de onde sabe? O que e como se sabe? Sobre o que se sabe e com que efeito?</i></p>	<p>Método de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico em uma escola de ensino fundamental de rede pública municipal de Santa Maria. Os sujeitos protagonistas foram professores da pré-escola à quarta-série, que possuíam alunos com NEEs incluídos. O referencial teórico foi das Representações Sociais de Moscovici. A coleta de dados foi realizada em várias etapas: observação participativa do cotidiano escolar; questionário (11), participação no Seminário de Formação Continuada que a escola realizou, depois do seminário aplicou-se uma técnica <i>jogo de palavras</i> (Antunes, 1988) em conjunto com a palestrante.</p>	<p>Nos resultados se buscou a compreensão e descrição do processo das Representações Sociais. Verificou-se a mídia pode tornar-se aliada ou adversária na busca de uma sociedade inclusiva. A questão econômica apesar de não ser determinante na rede de preconceitos, contribui para a desinformação dos professores. Todos os professores concordaram que sua formação influenciou na prática em sala de aula; os professores colocaram que o conhecimento que adquiriram para lidar com o aluno especial advém de experiências escolar e familiar, conversas ou troca de informações informais, televisão e cinema. Poucos professores realizaram curso de aperfeiçoamento, justificado talvez, devido à maioria possuir outro emprego ou trabalhar em mais de uma escola. Consideram a inclusão como um problema, verificou-se visões positivas e negativas acerca da inclusão que poderiam ser diretamente relacionadas ao nível de informação técnica e científica do professor. Verificou-se que de forma geral ainda permanecem alguns fatores perturbadores da inclusão, segundo a ONU são eles: a ignorância, a negligência, a supertição e o medo.</p>

14.	Alves, M. D. & Naujorks, M. I.(2005) As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento. <i>Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd</i> . GT 15, Educação Especial. 16 – 19 de outubro, Caxambu, MG.	<p>Realizar um estudo que possibilitasse investigar as Representações Sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais de Desenvolvimento em Santa Maria no ano de 2004, para posteriormente discutir sobre a temática, indicando possíveis caminhos para inclusão educacional desses alunos.</p>	<p>Método qualitativo de análise de conteúdo (Bardin, 1977) através de entrevistas semi-estruturadas com professores de escolas estaduais de Santa Maria (não foi citada a quantidade). O referencial teórico constituiu-se da Teoria das Representações Sociais de Moscovici e das idéias de Maria Cristina Machado Kupfer sobre a Educação Terapêutica entendida como uma possível aproximação entre a Psicanálise e a Educação. Esta última teoria compreende três eixos de trabalho: o campo institucional, as atividades educacionais e a inclusão escolar. As categorias elaboradas a partir da leitura das entrevistas foram: A delimitação conceitual da Psicose e autismo; a perspectiva dos professores: implementação e validação do processo de inclusão; a condução do processo de inclusão: das expectativas dos professores à construção de possíveis caminhos.</p> <p>A primeira categoria revelou o desconhecimento acerca do tema, apesar de alguns possuírem anos de experiência no magistério. Em relação ao conceito de psicose houve referência há alunos vivendo em um mundo próprio, particular, um lugar de onde esses sujeitos deveriam ser resgatados uma vez que, segundo os professores, encontram-se fora da realidade. Esta RS enfatiza o déficit e não o saber do aluno. Na segunda categoria de análise os professores se posicionaram dizendo que a inclusão serve somente para a socialização desses alunos, não havendo outra razão de ser da escola, além desta. Ao fazerem esta afirmação, segundo os autores, os professores estão depositando no aluno a responsabilidade a respeito da não aprendizagem. Outro aspecto importante observado nesta categoria é que a chegada de um aluno com psicose ou autismo na escola detona uma série de questionamentos sobre o funcionamento geral da instituição. Finalmente na terceira categoria, os professores deixaram transparecer a idéia de que estar preparado para trabalhar com esses alunos é uma condição alcançada a partir de uma formação profissional que, vinda de fora (orientações, direção, estado) dar-lhes-á autonomia para atuar. Os professores destacaram também a importância dos colegas, pois através do relacionamento interpessoal, poderão “mostrar o caminho”, tirando o sujeito com psicose ou autismo de um possível ponto de estagnação. Concluindo, os autores destacaram que o estudo constituiu-se um ponto de partida para se pensar a inclusão de alunos com psicose e autismo em Santa Maria; por isso deverá continuar sendo um espaço aberto para novas pesquisas.</p>
15.	Michels, M. H. (2006). Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. <i>Rev. Bras. Educação</i> , 11 (33), 406-560.	<p>Tema: a organização escolar a partir da reforma educacional brasileira nos anos de 1990, com referência à escola para todos. O principal objetivo é discutir as formas organizativas que a política educacional atual indica à escola. Parte-se da hipótese de que a atual proposição política para a educação se sustenta em três eixos, quais seja gestão, formação de professores e inclusão que articulados entre si, atribuem à escola uma nova organização.</p>	<p>Reflexão crítica e apresentação de teoria. A autora discorre a respeito do papel que a escola desempenha na sociedade, assumindo relevância na consolidação de determinados “traços” sociais. A escola e sua organização são relacionados aos aspectos mais amplos da sociedade, como por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar. A autora discute a respeito da reforma e organização escolar tomando como marco inicial o Plano Decenal de Educação (1993 a 2003), e estabelece discussão a respeito da formação de professores para a educação especial em relação a esta organização da estrutura escolar. A autora centra seus argumentos apresentando a formação de professores para a educação especial que, tendo como foco a inclusão, indica a formação docente como elemento-chave para a mudança na escola.</p> <p>A autora resume suas reflexões partindo da compreensão de que a reforma direcionada à área educacional está atrelada a uma reestruturação do próprio sistema capitalista. Neste contexto as reformas são orientadas por organismos internacionais, por algumas diretrizes, tais como o Banco Mundial, destacando o papel do Estado para a educação e a escola, que poderia três eixos principais: a gestão como foco a descentralização do poder e como sinônimo de democratização; e dessa forma ganha espaço a municipalização da educação, e as unidades escolares acabando por assumir a responsabilidade pela ação educativa. E assim o professor termina por assumir o papel de gestor da educação e a sua formação deve reafirmar tal visão. Por isso, o governo propõe uma formação de professores aligeirada e utilitarista, tendo por base a prática do professor. Na nova formação permanecem as bases teóricas antigas que explicam o fracasso escolar pelas diferenças individuais, promovendo e reiterando a permanência do sistema de exclusão.</p>

### **2.3 – A prática docente a partir de uma abordagem Psicológica.**

Esperamos ter conseguido até este momento de nossa tese demonstrar, de uma forma contundente, como uma reviravolta nos paradigmas que sustentam a estruturação do sistema educacional, exigiu uma mudança na produção do conhecimento para fundamentar não somente a formação do professor que atuará no Ensino Especial, como também sua *práxis*.

Na segunda categoria de análise observamos que o Paradigma de Suporte foi implantado de forma abrupta, de acordo com as pesquisas que se dedicam a compreender as implicações da mudança de paradigma tanto na prática educacional, quanto na formação do professor para atuar com o ensino especial (Michels, 2006, 2005; Almeida, 2005, Ross, 2002).

Nosso desafio neste momento é apresentar uma metodologia adequada à formação do professor e à produção de dados quando as interações humanas são, literalmente, o objeto de estudo. E mais complexo se torna esse desafio quando o pensamento das pessoas se modifica e é resignificado durante esta interação. Por isso, utilizamos os referenciais da Psicologia para vislumbrar e também compreender o processo de construção do conhecimento durante a ação de ensinar e aprender.

No Paradigma de Serviços a produção científica ocorria dentro de um padrão eminentemente positivista. O pesquisador trabalhava inserido em um contexto que relacionava a atuação no ensino especial diretamente ao diagnóstico da patologia. Por este prisma, o sujeito seria modificado para adequar-se à sociedade. Com este intuito e tendo como base o modelo médico-pedagógico, seria planejado o seu atendimento educacional. A partir da mudança de paradigma vimos a necessidade de uma produção científica que privilegiasse o desenvolvimento do sujeito, mesmo em condições especiais de aprendizagem. Dessa forma seria possível uma mudança ou a reconstrução da antiga prática educacional que, na verdade, segmentava a pessoa deficiente. Esta prática, por meio do exercício pragmático da função

social da escola, ao mesmo tempo em que imputava à pessoa deficiente o direito à cidadania, tirava-lhe o direito de ser ímpar ao procurar condicioná-la aos padrões normais impostos pela sociedade.

A produção de conhecimento acadêmico, de acordo com Ferreira e cols, (2002) começou no espaço institucionalizado dos estudos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado a partir do final do ano de 1980.

A produção específica direcionada ao ensino especial passou a ser significativa a partir de 1984, na área da Educação e Psicologia, com a implantação do Paradigma de Serviços, ou do sistema de Integração na escola. *“Os trabalhos contemplavam as diferentes áreas de excepcionalidade com destaque, porém, para a deficiência mental e ênfase nos procedimentos de instrução e nas condições de funcionamento das classes especiais.”*( P. 251). Anterior a este período, a produção em relação à temática do ensino especial era bastante escassa (Ferreira & cols., 2002).

Ferreira e cols. (2002) ressaltam ainda uma incongruência teórico-metodológica fundamental nas pesquisas de pós-graduação em Educação no período de 1982 a 1991: *“os resultados deste estudo evidenciaram crise dos paradigmas teóricos reveladas pela substituição da adesão a modelos teóricos formais pela adesão a ‘miscelâneas conceituais’ e fragmentação e descontinuidade no trato dos temas”* (p. 250).

Estamos afirmando nesta categoria, que as pesquisas que buscam as premissas teóricas na área da Educação, ainda se fundamentam no paradigma de serviços e fragmentam o sujeito, de uma forma ou de outra, separando a pessoa e a deficiência. Nestes casos ainda se utiliza a deficiência como justificativa das falhas na apreensão dos conceitos e a condição especial do aluno é vista como empecilho à sua aprendizagem. Neste caso, busca-se na patologia a resposta para a não aprendizagem do aluno. Esta tendência tornou-se clara ao analisarmos as produções acadêmicas até 1999.

A produção discente subscrita no tema das necessidades educacionais especiais foi analisada por um grupo de pesquisa formado em 1995, visando um mapeamento da produção de conhecimento direcionada ao ensino especial (Nunes, Ferreira, Mendes, & Glat, 2002; Mendes, Nunes, & Ferreira, 2002a; Mendes, Nunes, & Ferreira, 2002b; Ferreira, Souza, Nunes, Mendes, & Glat, 2002; Ferreira, 2001).

Este grupo de pesquisa teve como objetivo geral, “*realizar a análise de dissertações e teses, que tiveram como temática principal a educação dos portadores de deficiências, nos programas brasileiros de pós-graduação em Educação e Psicologia, [...] no período compreendido entre a sua criação até 1999*” (Ferreira, 2002, p. 252).

Todos os dados coletados por este grupo foram categorizados, originando artigos agrupados em diversos temas como: A identificação, o diagnóstico e a caracterização de indivíduos com NEEs (Mendes & cols, 2002b); a linguagem e a comunicação da pessoa com necessidades especiais (Nunes & cols, 2002); as atitudes e as percepções acerca dos indivíduos com NEEs (Mendes & cols, 2002a); a formação de recursos humanos para a educação especial (Ferreira, e cols., 2002).

Nos resultados e conclusões desses estudos (Nunes, & cols 2002; Mendes, & cols., 2002a, 2002b; Ferreira, & cols., 2002) pôde-se perceber, no geral, uma produção científica focalizada na patologia que identificava as NEEs. Ou seja, mesmo quatro anos após a declaração de Salamanca e a suposta mudança no paradigma social, as pesquisas ainda se sustentavam, segundo a nossa análise, no Paradigma de Serviços. Destacamos os seguintes resultados e conclusões da partir da metanálise das publicações originais desse levantamento bibliográfico:

- No conjunto de comunicações e trabalhos predominaram os estudos descritivos sobre os programas de formação profissional – seus currículos e sua produção acadêmica. Na prática educativa predominava o relato de experiências de integração, focando-se a dimensão social, mais do que o aspecto acadêmico (Ferreira, 2001).

- Verificou-se uma acentuada preocupação com o diagnóstico da patologia, sem que se estabelecesse uma proposta educativa após o encaminhamento do aluno à educação especial. Após 1994 este aspecto alterou-se um pouco. Houve uma preocupação na caracterização do desempenho educacional dessa clientela, mas ainda enfatizou-se a mensuração quantitativa utilizando-se os testes padronizados (Mendes & cols., 2002b).
- Percebeu-se ao final do ano de 1990, uma utilização mais genérica do termo educação especial, sendo abandonada, paulatinamente, nas pesquisas, a visão clínica sobre a *excepcionalidade*. Ou seja, aumentaram os estudos realizados em situações naturais, tratando a necessidade especial (ou a deficiência) de modo relacional e contextualizado, começando a dar voz às pessoas consideradas especiais (Mendes & cols., 2002a).
- Constatou-se que, para os profissionais da educação e pais, o aluno era especial por ser incapaz, infantil e dependente. Não se observou qualquer investimento educativo nas potencialidades do aluno (Mendes & cols., 2002a).
- Vale ressaltar que a maioria das pesquisas até 1999, voltaram-se para a formação do professor, sem, contudo colocar em foco a aprendizagem diferenciada do aluno. Ou seja, no centro da questão estava o professor e as condições especiais de ensinar, ainda fundamentada no paradigma de serviços, com a utilização do modelo médico-pedagógico. Constatou-se, uma lacuna na produção de conhecimento teórico-prático relativo à compreensão dos processos de aprendizagem em condições especiais (Ferreira & cols., 2002).
- Não associada a este grupo, mas seguindo o mesmo objetivo marcamos como dado importante em Marquezine e Tramontina (2006), uma mudança do *locus* das pesquisas. As mais antigas realizavam-se na escola especial, mas após 1999, os estudos desenvolveram-se em escolas regulares. A maioria dos pesquisadores eram professores de alunos com NEEs.

Após analisarmos os trabalhos descritos acima verificamos que o ano de 1994 não foi, na verdade, um divisor de águas com relação às pesquisas com a temática educação especial. A adesão do Brasil à declaração de Salamanca, não reorientou o foco do professor/pesquisador de imediato para o propósito de utilizar um novo paradigma.

A partir da adoção do paradigma da inclusão houve, sem dúvida, um aumento dos estudos interessados em investigar o ensino, colocando em foco as necessidades educacionais especiais do aluno. Porém, não registramos pesquisas que objetivassem a construção de competências nesses alunos, principalmente relacionando o aluno, o currículo e a mediação do professor.

Concordamos com Michels (2006, 2005) e Ross (2002) quando afirmam que se manteve o modelo médico-pedagógico na formação do professor. Por isso o conhecimento produzido pelo professor/pesquisador para a Educação foi condizente com a epistemologia que fundamentou sua prática. Trabalhava-se com a premissa de que, uma vez diagnosticado, o aluno não aprendia por um motivo justo, sua patologia. Assim, a menos que o aluno com NEEs se ajustasse às condições de aprendizagem a ele propostas, permaneceria incapaz de aprender. A produção de conhecimento até 1999 estava impregnada de conceitos que se sustentam neste referencial teórico.

A Psicologia produz conhecimentos que são, muitas vezes, aplicados à Educação. Grandes teóricos da Psicologia do Desenvolvimento são verdadeiros ícones com relação à produção de teorias aplicadas à Educação. Dito de outra forma, as teorias de Piaget, Vygotsky, Wallon e vários outros pesquisadores da Psicologia do Desenvolvimento defenderam as potencialidades da pessoa deficiente que é ativa na construção de suas estruturas cognitivas diante de uma mediação adequada. Em nossa revisão bibliográfica deparamo-nos com algumas pesquisas a respeito do processo de aquisição do conhecimento em condições especiais de aprendizagem, sua aplicação prática e o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem.

O principal aspecto a ser sublinhado nos estudos documentados nesta categoria foi a mudança no referencial teórico-conceitual em vários aspectos. Exemplificando um deles, temos que até o final do ano de 1999, os estudos orientavam-se pelo professor: a formação do

professor, a percepção do professor, a atuação do professor. O ANEE aparecia nas pesquisas como meio de o docente desempenhar sua função e não como objeto de estudo.

Nesta última tendência teórico-metodológica, ao contrário, ou o ANEE é o objeto de estudo, ou o integra de algum modo. Começaremos pelas pesquisas que lhe dão voz. Estes estudos dizem respeito às percepções e atitudes do docente ou do ANEE a respeito de si mesmo, ou do trabalho que o envolve (Gomes & Barbosa, 2006; Sá, 2004; Masini, 2004; Nunes, Glat, Ferreira, Mendes, Paula, & Nogueira, 2002; Kassar, 2000). Outros estudos demonstraram que existem meios diferentes de funcionamento mental que possibilitam ao ANEE expressarem seu conhecimento, tendo condições de experimentar novas abordagens educacionais. (Gomes & Barbosa, 2006; Nunes, Glat, Ferreira, Mendes, Paula, & Nogueira (2002), e Kassar, 2000).

Evidenciamos, também nesta categoria que houve a preocupação em desenvolver competências na pessoa com deficiência. Caracterizaremos três tipos de pesquisa: a primeira, focalizou a aquisição de competências pelo aluno (Guarda & Deliberato, 2006; Pinto & Góes, 2006), a segunda, centrou-se na transformação constatada na díade professor-aluno, (Fávero & Oliveira, 2004; Costa & Cader-Nascimento, 2006; Jesus, 2004). E a terceira focou a metodologia de avaliação psicológica destinada aos alunos com NEEs (Enumo, 2005).

O objetivo comum em todos estes estudos (Guarda & Deliberato, 2006; Pinto & Góes 2006; Costa & Cader-Nascimento, 2006; Jesus, 2004; Fávero & Oliveira, 2004) foi desenvolver competências no ANEE. Observamos que estes estudos fundamentaram-se no paradigma de suporte e, conseqüentemente, seu foco estava em compreender os processos, ou seja, em como foi possível construir novos esquemas em condições especiais de aprendizagem que propiciavam o desenvolvimento de competência para a aprendizagem formal ou de conceitos cotidianos. Essa é a premissa básica do paradigma de suporte: a

possibilidade da pessoa deficiente adquirir conhecimento formal ou cotidiano a partir de sua própria condição adaptativa para desenvolver competências.

Não estamos falando neste caso somente das necessidades educacionais especiais do aluno, mas, principalmente, damos ênfase ao professor que aprende e constrói um conhecimento específico, na ação de mediar a formação de estruturas cognitivas que irão propiciar a aquisição de competências deste aluno. Esta retroalimentação é produtiva e construtiva de novas reflexões teórico-conceituais na díade professor/aluno. Comprovadamente, as competências podem ser desenvolvidas por eles se for desenvolvida uma mediação utilizando-se uma metodologia adequada.

Por exemplo, Costa e Cader-Nascimento (2006) e Fávero e Oliveira (2004) demonstraram que o currículo trabalhado com ANEEs pode ser o mesmo que o apresentado aos alunos ditos normais, se forem oferecidas condições adequadas de acesso à informação e otimizados os recursos mediadores do processo ensino-aprendizagem.

Tanto Costa e Cader-Nascimento (2006), quanto, Fávero e Oliveira (2004) assinalaram que se obtêm melhores resultados com o ANEE se o trabalho for sistematicamente encadeado e transformado em dados para futuras consultas e planejamento da ação educativa. A possibilidade da construção cognitiva ativa no adulto potencializa sua tarefa de mediação, aperfeiçoando-lhe as competências específicas para trabalhar com o ANEE seja ele autista, surdo, cego, surdo-cego, deficiente mental, com múltiplas deficiências e até mesmo com altas habilidades. Nas pesquisas categorizadas nesta categoria podemos destacar que:

1/ Verificou-se a utilização de referências teóricas da Psicologia que defendem a atividade mediada. Dessa forma referendou-se a possibilidade de desenvolver competências no ANEE e também reforçou-se que o docente está em constante desenvolvimento, sendo ativo durante este processo (Guarda & Deliberato, 2006; Pinto & Góes 2006; Costa & Cader-Nascimento, 2006; Jesus, 2004; Fávero & Oliveira, 2004).

2/ Constatou-se o enfoque psicopedagógico durante o atendimento ao ANEE buscando-se favorecer os processos de adaptação em sala de aula, na escola, ou em casa. Desta forma, a pesquisa não ficou limitada a uma especificidade relacionada a apenas uma patologia, ao contrário, a generalização dos resultados permite sua aplicação em outros casos (Guarda & Deliberato, 2006; Pinto & Góes 2006; Costa & Cader-Nascimento, 2006; Jesus, 2004; Fávero & Oliveira, 2004).

Por exemplo, Guarda e Deliberato (2006) desenvolveram sua pesquisa com um aluno não falante defendendo que a intervenção, mediação do interlocutor, poderia promover a construção de sentenças verticais e horizontais neste aluno. O encadeamento e o registro das atividades, durante a intervenção, permitirão a outros professores experimentarem a mesma metodologia com a possibilidade de obterem resultados semelhantes, ainda que sejam outros alunos com NEEs diversas. O foco da pesquisa foi a necessidade desenvolver determinada competência no aluno, utilizando o que ele tem de estruturas mentais superiores e não minimizar sua deficiência para que possa mostrar-se competente na escrita.

Outro exemplo seria a possibilidade de desenvolver o jogo imaginativo na criança com déficit cognitivo com a mediação apropriada do adulto. O déficit cognitivo pode estar presente em diversas patologias, como paralisia cerebral, síndrome de Down, etc., mas independente disso, existe a possibilidade de se desenvolver o jogo imaginativo no aluno e a partir dessa competência, criar condições para que outros esquemas sejam construídos (Pinto & Góes, 2006). Os dois trabalhos (Guarda & Deliberato, 2006; Pinto & Góes 2006) produziram conhecimento que poderia ser extensivo a qualquer outro aluno com NEEs.

Neste contexto, a avaliação psicológica do ANEE também requer uma reestruturação teórico-conceitual. O trabalho de Enumo (2005) deixa clara a mudança de paradigma, ao discutir as possibilidades de uma avaliação psicológica que vai além das técnicas e procedimentos específicos e padronizados. A avaliação assistida, modelo apresentado nesta

pesquisa (Enumo, 2005), fundamenta-se, sem dúvida, no paradigma de suporte uma vez que pode ser definida como “*uma avaliação do pensamento, percepção, aprendizagem e solução de problemas, por meio de um ativo processo de ensino voltado para modificar o funcionamento cognitivo*”, (Tzuriel 2001, citado por Enumo, 2005, p.342). O foco principal dessa pesquisa, a nosso ver, foi defender uma idéia original ou, e ao mesmo tempo, apresentar argumentos contrários ao paradigma anterior, pois segundo Enumo (2005) a intervenção visa “*otimizar o funcionamento típico do examinado e não apenas obter uma amostra deste ou avaliar a inteligência*” (p. 342). Esta autora defende que a avaliação assistida pode ser utilizada em outros contextos e não apenas para avaliar as habilidades cognitivas. Por exemplo, em crianças com NEEs, tem sido utilizada par analisar a mediação do psicólogo educacional durante a aplicação de programas de intervenção.

Finalmente, acreditamos que não se constrói conhecimento a respeito do aluno incluído, para ser utilizado em todo o sistema educacional impondo-se um novo paradigma. Talvez devêssemos refletir exaustivamente a respeito do modo como a educação vem sendo vivenciada por seus diversos atores sociais, docentes e discentes, para depois verificar a possibilidade de atender às exigências de educar sob um novo paradigma. A internalização dos conceitos relacionados à inclusão, as crenças do professores a respeito do aluno incluído, o conhecimento que o professor possui de sua profissionalização são fatores essenciais para uma mudança na *práxis* do professor, visando à inclusão.

Por isso, abriremos, aqui, um parêntese para apresentar a fundamentação teórica da metodologia adotada nesta tese. Acreditamos que para a professora doutora Maria Helena Fávero, não tenha sido uma tarefa simples estabelecer as relações teórico-conceituais que propôs em seus artigos de 2005a, e 2007. E uma vez estabelecida esta relação conceitual, a pesquisadora foi além e apresentou sua proposta teórico-conceitual para sustentar metodologicamente uma pesquisa de intervenção.

Na verdade esta pesquisadora iniciou suas reflexões quando se propôs a estudar a aquisição do conceito de inclusão de classes em sua tese de mestrado (Fávero, 1984). Este trabalho baseou-se nos referenciais de Piaget da tomada de consciência e propôs uma relação entre diversas aquisições, dentro de um mesmo campo conceitual. O seu procedimento de pesquisa focou a resolução do conflito sócio-cognitivo em situação de interação. Desde 1984, quando apresentou sua dissertação de mestrado, até 1994, em um período de dez anos de pesquisa, Fávero observou que houve mudanças conceituais em diversos campos do conhecimento que mereciam serem revistos e encadeados:

Já em suas primeiras pesquisas, Fávero tirava conclusões a respeito da importância de estabelecer relações teórico-conceituais entre vários campos do conhecimento para explicitar melhor suas teses a respeito da natureza das interações que influenciavam na aquisição do conhecimento, com veremos a seguir em três citações:

Entender como se dá a construção do conhecimento, envolve muito mais do que saber como se constroem as estratégias cognitivas, envolve também a questão do COMO e QUAIS são os valores sociais que permeiam as informações, os procedimentos e as próprias atividades (Fávero, 1993, p. 109).

Meu trabalho de pesquisa, cujos dados servirão de base pra esta exposição, tem se desenvolvido, de acordo com as mudanças que foram se desenvolvendo nas próprias concepções sobre o desenvolvimento e sobre o conhecimento, e nas implicações que tais mudanças acarretaram para a interação entre as questões teórico-conceituais da Psicologia e as questões metodológicas decorrentes (Fávero, 1994, p. 58).

Seguindo este raciocínio, podemos concluir que intervir psicologicamente na prática de ensino é o mesmo que intervir na mediação de conteúdos que articula os dois espaços: o espaço da sala de aula e o espaço sócio-cultural. Isto implica retomar as questões relativas ao desenvolvimento humano e ao conhecimento, às quais temos nos referido desde o início (Fávero, 1995, p. 13).

Na XXX Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia, Fávero (2000) procurou articular as regulações cognitivas e metacognitivas do professor, tanto com relação a si

mesmo, como em relação às ações que desenvolve em sala de aula, como importantes para o desenvolvimento de estratégias visando o progresso das competências cognitivas e metacognitivas do aluno. Esta tese foi melhor elaborada e apresentada no I simpósio Brasileiro de Psicologia da Educação Matemática, onde Fávero (2001) defendeu que:

Nosso intuito é defender a idéia de que esta é uma questão teórico-conceitual metodológica importante não apenas para o contexto interacional da sala de aula, coma para o contexto interacional das intervenções que visam, em última análise, à reconstrução do mundo mental dos sujeitos. [...] O pressuposto de uma intervenção junto ao professor, é, em última análise, que através desta, haja uma reformulação teórico-conceitual, que fundamente uma mudança na elaboração de usa prática de ensino (Fávero, 2001, p. 188).

O que estamos defendendo é que para se avançar, tanto teórica, quanto metodologicamente, isto implica na adoção de um modelo de análise que explicita os dois componentes de uma intervenção: de um lado, o processo de tomada de consciência, por parte dos sujeitos envolvidos, da relação de seus próprios processos de regulação cognitiva, suas produções e um campo específico do conhecimento; e, de outro lado, o processo de tutoramento viabilizado por um procedimento particular de interação (Fávero, 2001, p. 194).

Fávero (2001), e Fávero e Machado (2003) investigaram o professor em atuação e defenderam que a intervenção como o professor implica, explícita ou implicitamente, uma reformulação teórico-conceitual que fundamente uma mudança na elaboração de sua prática de ensino. Em Fávero 2004, a pesquisadora explorou a pesquisa de intervenção como uma metodologia específica que poderia articular o desenvolvimento do sujeito adulto e as suas particularidades, centrando as investigações no processo de aquisição de conhecimento em condições especiais de aprendizagem, e na internalização de conceitos. A proposta de Fávero (2004) foi utilizar como método de investigação a própria intervenção psicopedagógica e, portanto, a mediação do adulto durante sua interação com o aluno como produtora de conhecimento específico à prática pedagógica.

Resumindo, queremos dizer que a metodologia que adotamos foi refletida, elaborada e sistematizada durante um longo processo. E que apesar de usa aplicação no campo da

educação, foi desenvolvida no campo da Psicologia. Fávero (2005a) ao aprofundar e ampliar suas investigações propôs-se a estabelecer relações entre o processo de mediação semiótica, a teoria das representações sociais e a tomada de consciência, como descrito por Piaget, construindo como resultado desta articulação uma proposta teórico-metodológica para fundamentar a pesquisa de intervenção:

Temos defendido e desenvolvido uma proposta metodológica, tanto para a pesquisa como para a prática psicológica, que procura levar em consideração: a identificação das representações sociais [...], assim como o paradigma pessoal de cada sujeito que partilha tais representações. Nossa proposta implica na tomada de consciência, no sentido proposto por Piaget (1977), de cada sujeito, a respeito dessas mesmas representações sociais partilhadas e sua relação com as idéias que fundamentam o seu próprio paradigma, assim como as implicações deste paradigma pessoal para a sua prática pessoal e/ou profissional e as possibilidades de sua re-elaboração (Fávero 2005, p. 22).

Um outro, aspecto que merece destaque no artigo de Fávero (2005a) é a articulação proposta pela autora entre as representações sociais e a mediação semiótica:

Podemos entender então que, para uma psicologia do desenvolvimento que considera o desenvolvimento humano no contexto sócio-cultural, é imprescindível considerar também que, assim como os objetos físicos, as ações humanas têm significados sócio-culturais, de modo que, tanto os objetos como as ações, funcionem, eles próprios, como veículos na mediação destes significados, o que inclui as representações sociais (Fávero, 2005, p. 21).

Ao estabelecer esta relação Fávero (2005) utilizou o conceito de Representação Social de Moscovici (1988), que afirma que a mediação das Representações Sociais, é a mediação *“dos conteúdos do pensamento cotidiano e do estoque de idéias que dá coerência às nossas crenças religiosas, idéias políticas e as conexões que entre elas criamos, tão espontaneamente quanto respiramos”* (Moscovici, 1988, p. 124, citado por Fávero, 2005, p. 20).

Para Fávero (2005), por meio das Representações Sociais, o psicólogo pode acessar os paradigmas pessoais que fundamentam e sustentam a *práxis* do professor. *“Do ponto de vista*

*das práticas sociais e institucionais, esta pode ser uma interessante via para a mudança das representações sociais”* (p. 22) que uma vez reestruturadas podem oportunizar uma (re)elaboração dos conceitos envolvidos na prática docente.

Com base nestas reflexões apresentaremos no capítulo quatro nossa proposta teórico-metodológica para mediar um processo de mudança nos conceitos do (a) professor (a) que trabalha com o ensino especial, como proposto em Fávero (2001, 2005a, 2007). No próximo capítulo, o três, estaremos abordando o conceito que âncora a metodologia de trabalho desta tese, o autismo e o aluno autista, sua construção sociocultural e a colaboração da ciência para a formação dos conceitos relativos a esta clientela.

Tabela 3 – A prática docente a partir de uma abordagem psicológica.

33.	Kassar, M. C. M.(2000). Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. Cad. CEDES, 20 (50). Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-32621998000300003&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-32621998000300003&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a> >. Acesso em: 25 June 2008.		
	Identificar e analisar, na fala de uma pessoa com diagnóstico de deficiência múltipla, aspectos do pensamento coletivo relacionando-os a práticas educativas institucionalizadas.	Estudo de caso. Sujeito do sexo masculino com 17 anos, diagnóstico de atrofia do nervo óptico em ambos os olhos, RDNPM, microcefalia e seqüela de sífilis congênita. O trabalho insere-se na abordagem histórico-cultural, que toma como referência os trabalhos de Vygotsky e Bakhtin a respeito da constituição da subjetividade como um processo de apropriação de relações sociais. O trabalho empírico desenvolveu-se em uma instituição particular de caráter assistencial para atendimento de pessoas com deficiência múltipla no estado de SP.	Verificou-se que o sujeito participa de uma sociedade que tem como um dos traços marcantes a crença no movimento <i>natural</i> de sua organização, e na qual se acredita que é natural que triunfem os mais capazes, com o desenvolvimento de suas potencialidades <i>naturais</i> . Ou sujeito, portanto foi relegada uma posição de exclusão, de marginalização social (daí as lutas por <i>integração</i> e inclusão).
34.	Ferreira, J. R. (2001). O GT Educação Especial: Análise da trajetória e da produção apresentada. Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Disponível no site <a href="http://www.anped.org.br">Http://www.anped.org.br</a> acessado em 25.06.2007.		
	Resgatar a trajetória do GT Educação Especial desde sua criação, em 1991, até 2001.	Revisão de bibliográfica. Foram destacados pelo autor o momento de constituição do Grupo de Trabalhos e os eventos que marcaram sua consolidação dentro da ANPED. Foram caracterizados 138 trabalhos, comunicações e pôsteres apresentados e discutidos nas onze reuniões ocorridas no período. As produções foram organizadas de acordo com a modalidade de apresentação, as áreas de necessidades educacionais especiais envolvidas e os temas abordados.	No conjunto de comunicação e trabalhos, predominam os estudos descritivos sobre os programas de formação profissional – seus currículos, sua produção acadêmica; os trabalhos teóricos sobre desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência – principalmente os alunos deficientes mentais e auditivos; a prática educacional em escolas comuns com alunos ou serviços especiais – trazendo algumas experiências de integração e uns poucos estudos de proposição ou avaliação de programas amplos.
35.	Mendes, E. G., Nunes, L. R. d’ O. P. & Ferreira, J. R. (2002). As Atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. <i>Temas em Psicologia da SBP</i> , 10 (2), 121-134.		
	Apresentar uma descrição e análise da produção discente produzidos nos programas de pós-graduação em Educação sobre o tema <i>atitudes e percepções acerca das pessoas com necessidades educacionais especiais</i> .	Os 81 trabalhos foram produzidos entre 1982 e 1999, (82%) após 1990. Foram elaboradas tabelas com uma análise quantitativa, com as principais informações sobre o elenco dos estudos analisados. Posteriormente, foi avaliada a distribuição da frequência segundo o local do estudo, tema, população-alvo (categoria, faixa etária e nível socio-econômico), metodologia e tipo de revisão bibliográfica e concepção de deficiência do autor.	A população alvo nesse estudo foi predominantemente, indivíduos com DM (50 %) e escolares do ensino fundamental (31%). As percepções dos pais foi o tema mais encontrado, seguido pelas representações de professores e profissionais. As representações sociais, em geral de cunho negativo, se infiltram nos pais e profissionais permeando suas ações e induzindo ao conformismo e falta de responsabilidade na oferta de uma educação de qualidade. A maior demanda foi a melhoria nos programas de formação.
36.	Mendes, E. G., Nunes, L. R. d’ O. P. & Ferreira, J. R., (2002) Diagnósticos e caracterização de indivíduos com necessidades educacionais especiais: produção científica nacional entre 1981 e 1998. <i>Temas em Psicologia da SBP</i> , 10 (1), 11-26.		

<p>Apresentar uma descrição e análise da produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação dos Pais. Apontar tendências e lacunas do conhecimento produzido sobre esse tema e identificar temas e/ou áreas prioritários de investigação.</p>	<p>Análise de conteúdo e metanálise. Foram analisadas 55 teses e dissertações, no período de 1981 a 1998, ao longo de 17 anos cuja temática versou sobre <i>identificação, diagnóstico e caracterização de indivíduos com NEE</i>, nos cursos de pós-graduação em Educação do Brasil. As informações coletadas foram sistematizadas segundo a população-alvo, temáticas secundárias, ano, local de produção e tendências de pesquisa.</p>	<p>Os resultados mostram que a deficiência mental foi a categoria mais estudada. A questão mais estudada foi a identificação e diagnóstico para o ingresso no ensino especial. Seguida pela descrição e caracterização das especificidades do portador de deficiência, basicamente para caracterizar seu desempenho e desenvolvimento.</p>
37.	<p>Nunes, L. R. d' O. P., Ferreira, J. R., Mendes, E. G., &amp; Glat, R. (2002) O que revelam as teses e dissertações sobre a linguagem e comunicação da pessoa com necessidades especiais? <i>Temas em Psicologia da SBP</i>, 10 (1), 27-38.</p>	
<p>Apresentar uma descrição e análise de 35 dissertações e teses com o tema linguagem e comunicação de alunos com NEEs. Os estudos citados trataram de diversas modalidades de linguagem: escrita, oral, de sinais e gráfica.</p>	<p>Análise de conteúdo e metanálise. Foram analisadas 35 teses e dissertações, defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia em 23 universidades do Brasil, cuja subtema versou sobre a <i>linguagem e comunicação de indivíduos com NEE</i>. As informações coletadas foram sistematizadas segundo o autor, universidade cursada, ano da defesa, população-alvo do estudo, e metodologia de pesquisa empregada. Os trabalhos foram fundamentados em quatro teorias: construtivismo piagetiano, sócio-interacionismo de Vygotsky, Luria, Bakhtin e Emília Ferreiro, na estimulação polissensorial de M. Montessori, e nos paradigmas de equivalência de estímulos e de discriminação sem erros de M. Sidman. Análise experimental do comportamento e fenomenologia.</p>	<p>Os resultados favorecem uma visão otimista da Educação Especial, pois são eloqüentes em evidenciar as possibilidades de aquisição de habilidades, conceitos e atitudes das pessoas com deficiência, desde que sejam consideradas com muita atenção as condições de ensino-aprendizagem. As condições evoluem desde materiais apropriados e programação adequada até melhoria da formação dos professores e das próprias instituições.</p>
38.	<p>Ferreira, J. R., Souza, M. I., Nunes, L. R. d' O. P., Mendes, E. G., e Glat, R. (2002) Teses e dissertações em Educação e Psicologia: formação de recursos humanos para educação especial. <i>Temas em Psicologia da SBP</i>, 10 (3), 249-260.</p>	
<p>Identificar e descrever a produção discente de programas de pós-graduação oferecidos por 27 universidades brasileiras sobre educação especial.</p>	<p>Foram analisadas 22 teses e dissertações, defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia em 23 universidades do Brasil, nas quais os portadores de necessidades especiais expressavam sua visão de mundo e de si próprios. Foram ouvidos crianças, adolescentes e adultos, portadores de DM, DV, DF, DA, DMu e altas habilidades. Forma feitas entrevistas livres e semiplanificadas.</p>	<p>O relato da maioria revelou que sua auto-imagem estava diretamente vinculada à percepção que os outros tinham a respeito deles. Assim, suas percepções a respeito do pensamento do outro esteve impregnada de estereótipos e preconceitos, que têm sua concretização na exclusão efetiva desses indivíduos dos espaços sociais, resultando em uma marcante limitação existencial.</p>
39.	<p>Nunes, L. R. d' O. P., Glat, R., Ferreira, J. R., Mendes, E. G., Paula, K. P. &amp; Nogueira, M. L. (2002) Atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. <i>Temas em Psicologia da SBP</i>, 10 (2), 135-154.</p>	
<p>Identificar e descrever a autopercepção do portador de necessidades especiais.</p>	<p>Foram analisadas 22 teses e dissertações, defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia em 23 universidades do Brasil, nas quais os portadores de necessidades especiais expressavam sua visão de mundo e de si próprios. Foram ouvidos crianças, adolescentes e adultos, portadores de DM, DV, DF, DA, DMu e altas habilidades. Forma feitas entrevistas livres e semiplanificadas.</p>	<p>O relato da maioria revelou que sua auto-imagem estava diretamente vinculada à percepção que os outros tinham a respeito deles. Assim, suas percepções a respeito do pensamento do outro esteve impregnada de estereótipos e preconceitos, que têm sua concretização na exclusão efetiva desses indivíduos dos espaços sociais, resultando em uma marcante limitação existencial.</p>
40.	<p>Costa, M. P. R. &amp; Cader-Nascimento, F. A. A. A. (2006). O ensino da leitura e escrita para estudantes surdocegas. GT 15 dos <i>Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação</i> – ANPEd. 05 a 08 de outubro, Poços de Caldas – GO.</p>	

Desenvolver uma intervenção em sala de aula, com o objetivo de criar novas competências e desenvolver novos repertórios de comportamento de leitura em escrita em duas crianças surdocegas pré-lingüística (adquiriram a deficiência auditiva e visual antes da aquisição de uma linguagem), envolvendo a aprendizagem de vários recursos de comunicação.	Pesquisa empírica de intervenção. 2 crianças surdocegas pré-lingüística, com 7 e 9 anos, sexo feminino, de uma escola pública de Brasília. As atividades foram desenvolvidas em sala de aula e na residência das alunas. Foram utilizados materiais adaptados como: ficha de chamada em lixa e em botões de camisa na cor preta (simbolizando os pontos do sistema Braile), etc. O estudo desenvolveu-se em três fases: avaliação inicial do repertório em comunicação e conhecimentos relacionados à leitura e escrita, a intervenção e avaliação posterior à intervenção. Foram realizados 130 encontros num total de 650 horas de atividade de campo, durante 9 meses. O aporte teórico utilizado a teoria de van Dijk (1968) relativa a estimulação da aprendizagem de sistemas alternativos de comunicação em estudantes surdocegas.	Os resultados obtidos permitiram constatar que não há distinção na relação triática entre professor, aluno surdocego e conhecimento desde que seja: a) respeitado as características e necessidades apresentadas pelos participantes; b) oferecidas condições adequadas de acesso à informação, mobilidade e desenvolvimento da comunicação; c) otimizado os recursos de comunicação apresentados pelos alunos mediante procedimentos pedagógicos adequados; d) proporcionado ao professor regente apoio e formação em serviço em relação à aprendizagem e ao aperfeiçoamento de competências específicas e necessárias no trabalho com alunos surdos (conhecimento de libras); com cegos (Braile, sorobã e técnicas de adaptação e ampliação de material), e surdocegos (objeto de referência, movimento co-ativo, ressonância, técnica de adaptação de sinais e letras, Tadoma); e criado um espaço pedagógico no qual alunos, pais e profissionais possam crescer como seres que se respeitam.
41.	Masini, E. A.F. S.(2004) Uma experiência de inclusão: providências, viabilização e resultados. <i>Educar em revista</i> , 23, 29-43.	
Registrar e sistematizar os dados referentes às condições e aos recursos que favorecem a inclusão escolar.	Relato de uma experiência planejada e organizada de inclusão escolar de alunos com deficiência visual em uma escola da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, SP. Foram registradas três fases de desenvolvimento da experiência: a) preliminar; b) de organização e instalação; c) de funcionamento.	A análise dos dados apontou: ganhos dos participantes em tranqüilidade e conhecimentos de como se relacionar com a criança com deficiência visual, para que ela participe e contribua com aquilo que conhece e tem habilidade para realizar. E assinalou também limites e pontos a serem trabalhados, evidenciando a necessidade de continuidade a favor da efetivação da inclusão escolar.
42.	Fávero, M. H e Oliveira, D. (2004) A construção da lógica do sistema numérico por uma criança com Síndrome de Down. <i>Educar em revista</i> , 23, 65-85.	
Construir estruturas lógico-matemáticas, particularmente aquelas referentes à lógica do sistema numérico, em uma criança com Síndrome de Down.	Estudo de caso. Criança de 10 anos, cursando a terceira série do Ensino Regular com queixa de dificuldade de aprendizagem. Foram feitas 40 sessões, de 30 minutos, 1 vez por semana, gravadas em vídeo e transcritas, durante aproximadamente 10 meses. Houve 4 fases no estudo: primeiro contato e contrato de trabalho, a avaliação das competências matemáticas do sujeito, a intervenção propriamente dita e a avaliação pós-intervenção. Uma proposta subjacente ao estudo é a utilização da intervenção psicopedagógica como estratégia de pesquisa.	Esta pesquisa ressaltou três aspectos: necessidade de mediação do adulto para que a criança pudesse transformar a contagem mecânica em automação da contagem; o treinamento em tarefas escolares pode desfavorecer a reorganização de esquemas por não colocar o sujeito em conflito cognitivo podendo provocar uma <i>rigidez mental</i> . Cabe ao adulto mediar o processo, fazendo constante autocrítica, para fazer uma combinação sistemática entre desenvolver competências para minimizar as dificuldades do outro e criar novas situações nas quais as competências desenvolvidas possam ser generalizadas.
43.	Sá, A. F. (2004) O desafio da inclusão: buscando caminhos entre os limites e possibilidades da escola. <i>Educação Temática Digital</i> , 5 (2), 1-8	
Mostrar através dos estudos e reflexões realizados pelas professoras de Educação Especial de uma escola municipal de Campinas, quais ações, entendidas como ações didático-pedagógicas, devem ser tomadas dentro e fora da sala de aula visando à promoção da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.	Estudo empírico/ Entrevistas. Entrevista informal, com anotações da pesquisadora. Professores de 1ª a 8ª séries. Foi colocada a questão: “Que indicadores você utiliza para encaminhar seu aluno para o professor de educação especial?”	A autora percebeu que a questão colocada não foi clara para evidenciar suas pretensões. Entretanto ela pode perceber que o professor tem requisitado orientação ao professor de Ed. Especial é o fato do aluno não produzir do modo como esperado pelo professor, independente deste aluno ter ou não NEEs específicas devido a qualquer fator. A autora verificou também que o professores de forma geral, delegam ao professor de Ens. Especial a responsabilidade pedagógica por este aluno, alegando não possuírem formação específica.
44.	Jesus, D. M. (2004) Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. <i>Psicologia &amp; Sociedade</i> ; 16 (1), 37-49, Número Especial.	

Evidenciar o processo de repensar a avaliação educacional de um aluno da segunda série, a partir do trabalho com a professora e a pedagogia da escola.	Estudo de caso. Frederico, 9 anos e a professora com 10 anos de experiência de magistério, estudante do curso de pedagogia e especialista em educação especial. A atividades desenvolvidas com a criança tinham como foco: realismo nominal lógico. Reconhecimento do próprio nome; leitura de símbolos; hipótese sobre a escrita; narração e continuidade de histórias, interpretação de textos orais; observação de semelhanças e diferenças em palavras e hipóteses lingüísticas.	Aprofundar-se no estudo de um caso pode representar uma possibilidade de todos da equipe escolar se implicarem no conhecimento, reflexão e prática alternativa, visando modificar uma situação em processo.
45.	Enumo, S. R. F. (2005) Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. <i>Rev. Bras. de Educ. Especial</i> , 11(3), 335-354.	
Discutir as possibilidades de uma modalidade de avaliação psicológica que tem sido utilizada na Educação Especial, a avaliação assistida.	Reflexão teórico-conceitual. Avaliação assistida, pode ser concebida como um conceito amplo que vai além de técnicas e procedimentos específicos, poderia ser definida como “uma avaliação do pensamento, percepção, aprendizagem e solução de problemas, por meio de um ativo processo de ensino voltado para modificar o funcionamento cognitivo” . O sujeito funciona como seu próprio controle. Tzuriel, 2001, p. 6. Este tipo de avaliação fundamenta-se nas propostas de Feuerstein (1979) e Tzuriel (2001), relacionando-se a novas concepções de inteligência e inovadoras propostas de avaliação.	Esta modalidade de avaliação do processo cognitivo e lingüístico favorece o desempenho e se apresenta como mais prescritiva à adaptação curricular sendo mais favorável à avaliação de crianças com necessidades educacionais especiais. Independente do modelo utilizado a interação visa a otimizar o funcionamento típico do examinado e não apenas obter uma amostra deste ou avaliar a inteligência. Utilizada especialmente na Educação Especial, é uma proposta ainda pouco utilizada no Brasil, onde se encontram trabalhos de pesquisa a partir da década de 1990.
46.	Silva, K. C. P. (2005) A “Teoria das inteligências múltiplas” ou as “múltiplas teorias da inteligência”? Crítica ou visão fragmentada da inteligência. GT 20 dos Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. 16 – 19 de outubro, Caxambu, MG.	
Discutir a concepção de inteligência presente no paradigma da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994), partindo do pressuposto que as concepções atuais de inteligência não rompem com os grandes modelos, mas ao contrário, os retomam no que lhes é fundamental: a idéia de medida das aptidões e de adaptação.	Reflexão teórico-conceitual. A autora critica o conceito de inteligência formulado por Gardner (1994) segundo duas principais características, que possuem referência nas abordagens psicométricas, piagetiana e neuropsicológica: de um lado um atributo potencial, herdado geneticamente, e variável em cada indivíduo; e o carácter moldável e adaptativo, segundo as influências que o meio socio-cultural exerce sobre o sujeito. E a outra característica seria a multiplicidade de inteligências, que reflete a diversidade de habilidades descritas nas várias abordagens psicobiológicas da cognição. A autora enfatiza ainda que os fundamentos apresentados por Gardner para afirmar o que é inteligência, não se sustentam em suas pesquisas, mas na revisão de pressupostos de diferentes abordagens teórico- metodológicas, tão distintas e incompatíveis do ponto de vista conceitual que o autor devesse anunciar <i>as múltiplas teorias da inteligência</i> ao invés da <i>teoria das inteligências múltiplas</i> .	A autora critica veementemente a Teoria das Inteligências Múltiplas busca compreender o que é a inteligência, convertida em expressão parcial da razão, não é capaz de apreender o real e suas contradições. Esta teoria ao agregar as dimensões da adaptação e da medida como descritivas do que seria a inteligência, não pode dizer o que ela é de fato, pois essa tarefa pressupõe admitir, antes de tudo, a existência de uma estrutura fundamental abrangente do ser, uma ordem objetiva inerente à realidade social.
47.	Marquezine, M. C. & Tramontina, V. M. (2006) Produção científica dos alunos egressos do curso de especialização da Universidade Estadual de Londrina. <i>Rev. Bras. Ed. Especial</i> . 12 (1), 101-122.	
Analisar a produção científica do curso de especialização em Educação Especial - Deficiência Mental na Universidade Estadual de Londrina, Paraná, por meio das monografias dos alunos egressos do curso, referentes ao período de 1987 a 2002.	Revisão bibliográfica e Análise de conteúdo. Foram analisadas 143 monografias e sua administração (tema, formação do orientando, consonância com a proposta do curso correlação na trajetória profissional do aluno ou mudança no desempenho de tarefas) tendo em vista os objetivos da pesquisa. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados uma ficha de registro que abordava dados de identificação da monografia, tipo de pesquisa, tipo de referência bibliográfica utilizada na pesquisa e a data de publicação da obra utilizada.	Os resultados mostraram que as pesquisas foram desenvolvidas em sua maioria, na escola, com alunos especiais. As mais antigas em escolas especiais, e as mais recentes em escolas regulares, com quantidade equilibrada de pesquisas de levantamento e pesquisas de intervenção, cuja maior incidência de temas foi a de investigação relacionadas a procedimentos de ensino. Os professores foram pouco pesquisados, pois eles eram os pesquisadores.
48.	Guarda, N. S. & Deliberato, D. (2006) Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante usuário de recurso suplementar de comunicação durante a construção de histórias. <i>Rev.</i>	

	<i>Bras. Ed. Especial. 12 (2), 269-288.</i>		
	<p>Analisar a extensão e organização sintática dos enunciados de narrativas construídas por um aluno não-falante usuário de recurso suplementar de comunicação.</p>	<p>Estudo empírico/ estudo de caso. Sujeito de 14 anos, sexo masculino, com diagnóstico de paralisia cerebral do tipo tetraparesia espástica e distúrbio severo na expressão oral. A intervenção ocorreu de ago/dez de 2003. A narrativa pode conectar elementos diversos e, assim, promover a construção de sentenças verticais e horizontais, frente à mediação de interlocutor. Foi utilizado o software Boardmaker (Mayer –Johnson, 2004). Todas as sessões foram gravadas em vídeo e analisadas. Foram construídos e adaptados símbolos gráficos do <i>Picture Communication Symbol</i>. Por meio destes e dos recursos verbais e não-verbais inerentes à atividade discursiva, a criança pudesse após ouvir um história, por acesso virtual e auditivo, reconta-la, após a estruturação e organização dos múltiplos signos em sentenças.</p>	<p>A construção da narrativa pelo aluno, na mediação metalingüística da interlocutora, favoreceu o desenvolvimento e ampliação lingüística dos enunciados do aluno quanto aos tipos de elementos abordados. Foi possível determinar três estágios de unidades significativas: 1/ caracterização dos elementos constituintes dos enunciados das narrativas: a) objetos; b) símbolos gráficos; c) escrita; d) vocalizações; e) gesto representativo; 2/ extensão dos enunciados das narrativas de 1 a 6 elementos, ou 7 ou mais elementos, não lineares; 3/ Organização sintática dos elementos constituintes das narrativas em sujeito, verbo e objeto isolados, em sentenças verticais, e associados, em sentenças horizontais.</p>
49.	Pinto, G. U. & Góes, M. C. R. (2006). Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. <i>Rev. Bras. Ed. Especial. 12 (1), 11-28.</i>		
	<p>Analisar a relação entre os modos de mediação dos outros (adultos ou parceiro) e o funcionamento imaginativo no jogo imaginário de crianças atendidas numa instituição especial para alunos com deficiência mental. Os autores circunscreveram as análises a um grupo de educação infantil e no exame de suas brincadeiras, focalizando especificamente as possibilidades de elaboração no jogo imaginário, em termos de despreendimento do campo perceptual imediato e da capacidade de compor ações articuladas nas situações encenadas.</p>	<p>Estudo empírico. Participaram do estudo doze crianças, com idade média de 6 anos, 2 com Síndrome de Down (sexo F/M), 3 com seqüelas de Paralisia Cerebral (F/2M) e 5 com distúrbio na fala associados à deficiência mental. (5M). Nas sessões a pesquisadora procurava encorajar o envolvimento do grupo em jogos de faz-de-conta, porém não estabelecia qualquer plano de condução das brincadeiras (portanto, atuava sem um direcionamento específico). Foram aproximadamente 40 sessões, de noventa minutos cada, gravadas em vídeo. As crianças foram divididas em dois grupos para uma melhor interação com o adulto mediador.</p>	<p>A autora enfatiza que o brincar promove ganhos específicos à qualquer criança, entretanto estes ganhos não ocorrem de maneira automática, principalmente em crianças com atraso no desenvolvimento intelectual. É preciso criar condições concretas nas interações sociais, nas relações que a criança estabelece com os adultos e parceiros. Nesse sentido a atuação dos profissionais de educação é fundamental para que essa atividade aconteça e seja promovida de maneira tal que tenha repercussões favoráveis ao desenvolvimento da criança.</p>
50.	Gomes, C. e Barbosa, A J. G. (2006) Inclusão Escolar do Portador de Paralisia Cerebral: Atitudes de Professores do Ensino Fundamental. <i>Rev. Brasileira de Educação Especial. 12 (1), 85-100.</i>		
	<p>Avaliar as atitudes do professor quanto a inclusão de portadores de paralisia cerebral (PPC).</p>	<p>Pesquisa empírica com a utilização de um questionário com uma escala de atitude. Os sujeitos foram 68 professores de ensino fundamental.</p>	<p>Foi evidenciada a discordância com relação à inclusão de PPC na escola. A análise fatorial indicou seis fatores que podem explicitar tais atitudes: ensinar PPC em classes normais, sentimento e emoções de professores na frente do PPC, contato com os PPC, O tipo de educação mais adequado para os PPC; rendimento escolar da aula com a presença de um PPC; e preconceito na sala de aula. Foi evidenciado que a discordância e a dissonância evidenciadas podem representar barreiras quanto à inclusão escolar do PPC.</p>

### **Capítulo 3 – O espectro do autismo: a respeito de que falamos?**

*“Eu prefiro ser esta metamorfose ambulante,  
do que ter aquela velha, velha,velha...  
opinião formada sobre tudo” Raul Seixas.*

Este capítulo compreende dois tópicos: no primeiro procuraremos (re)construir historicamente o surgimento do termo autismo, identificando as classificações nosológicas em que esta patologia esteve inserida, e, portanto os significados socioculturais que lhe foram sendo vinculados com o passar dos anos.

No segundo tópico descreveremos, por meio de uma revisão bibliográfica, como os estudos científicos têm referendado a construção psicossocial dos indivíduos com autismo. São postas inúmeras tentativas de compreender e delimitar a síndrome, diferenciando-a da psicose, alterando sua classificação nosológica, até ser inserida nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, ou em uma outra forma mais abrangente de classificação não formalizada nos manuais psiquiátricos, o Espectro do Autismo.

Fundamentamos o primeiro tópico na abordagem sociológica de Foucault (1972) e na descrição histórica de Pessotti (1994), que descrevem a loucura e sua configuração socio-histórica, e a partir dessas vertentes colocamo-na como predecessora de diversas patologias da cátedra psiquiátrica, e particularmente do autismo. Procuraremos demonstrar como esta construção sociocultural do significado do autismo foi se configurando e se cristalizando, formatando uma concepção de ser humano deficiente, que se refletiu no tipo de atendimento oferecido aos indivíduos com autismo nas áreas de saúde e educação. Tentaremos mostrar, também, que as incertezas em torno dos conceitos de autismo e a necessidade de lidar com indivíduos (filhos, parentes, vizinhos e alunos) inseridos nesse quadro engendraram a representação de um indivíduo extremamente mutante, passível de assumir muitas formas e significados, e referendar diferentes crenças e mitos.

Ao elaborar um significado, para o qual nem sempre existem as condições de explicitar sua procedência, as pessoas da sociedade teorizam a respeito desse objeto, constroem representações sociais, que seriam um tipo de conhecimento validado socialmente, servindo aos propósitos sociais dos grupos que o elaboraram. Nesse sentido, buscamos as representações que se constituíram em torno do indivíduo com autismo procurando por pistas que nós orientem nas direções tomadas por estas formações conceituais do senso comum e nos determinantes das abordagens teórico-metodológicas que fundamentaram e ainda fundamentam os estudos para compreender os processos de desenvolvimento do autismo.

Enfatizamos, neste trabalho, como se constituiu no senso comum a condição de dependência e incapacidade da pessoa deficiente, em particular do indivíduo com autismo. Como às neurociências, principalmente a neurofisiologia e a neuropsicologia, forneceram as provas, por meio do mapeamento cerebral de áreas com bastante possibilidade de serem responsáveis pelos déficits descritos nos critérios diagnósticos do autismo, para referendar determinadas construções socioculturais. Finalmente, tentaremos explicitar como tem sido o atendimento educacional proposto a esta clientela.

### **3.1 – O autismo e sua construção sociocultural.**

Desde o nascimento, ou mesmo antes, os seres humanos são identificados pelos seus atributos biopsicossociais: sexo, peso, altura, raça, classe social, filiação e, etc. As nomenclaturas atribuídas a determinado ser, não só o representam e distinguem como também, o vinculam a uma série de significados relacionados a um determinado momento histórico. A identidade é uma construção social que expressa e imprime diferentes versões conceituais a respeito de quem a denominação torna-se parte. É possível mesmo que esta denominação assumia significado tamanho, que passe a constituir a própria identidade deste ser, dentro do meio cultural ao qual pertence.

O termo identidade vem do latim *identitate* e significa a qualidade de idêntico ou o conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa. Este permite incluir ou excluir o indivíduo, em um grupo, a partir de um parâmetro, e conseqüentemente, este parâmetro comparativo estabelece uma norma. Sendo assim, uma pessoa poderia ser normal ou anormal para determinado padrão estabelecido em sua cultura e o peso deste rótulo torna-se mais ou menos denso, dependendo de quem, onde e quando foi patenteada a idéia original da nomenclatura. Por isso, nascer com uma ou outra característica, em determinado momento histórico, poderia ser tão arriscado quanto pertencer a uma raça, classe social, tendência política ou religiosa em determinada sociedade.

Uma denominação possui uma história, podendo exprimir e imprimir determinada representação ao ser ao qual se associa. Por isso, buscamos conhecer de onde surgiu o substantivo autismo e qual a sua história: o termo autismo nasceu na década de 1940 e foi alimentado no seio da palavra *Esquizofrenia*. Vinculado à loucura, o autismo recebeu inúmeros atributos tornando-se, na década de 1980, independente de sua progenitora etimológica, porém carregando uma herança cultural, como veremos mais adiante.

Segundo Pessotti (1994) pode-se afirmar que a loucura nasceu junto com a humanidade. Na literatura clássica há obras como a *Ilíada* de Homero, que fazem referência a perturbações mentais, que os heróis são tornados loucos por decisões divinas, e não são responsáveis pelos seus atos. Hipócrates foi o primeiro a instituir uma visão classificadora da loucura relacionada a distúrbios de humor de origem orgânica. Segundo ele, havia indivíduos com temperamentos ditos: sanguíneo, colérico, melancólico, fleumático, e o desequilíbrio entre estes humores foi caracterizado como uma doença (Pessotti, 1994).

A loucura foi atribuída a muitos conceitos e esteve atrelada a diferentes momentos históricos e concepções de homem, servindo como base de manipulação para demonstração de poder no decorrer dos tempos. Foucault (1972) apresentou epistemologicamente o

fenômeno da loucura no livro *História da Loucura na Idade Clássica*, relatando as mudanças ocorridas na forma de tratá-la através dos séculos. Baseando-nos na análise feita por Camargo (2003) da obra de Foucault (1972), começaremos a traçar o que chamamos de filiação do conceito de autismo à loucura e a sua representação.

Segundo Foucault (1972) na Idade Média as pessoas acometidas de loucura, juntamente àquelas com lepra e doenças venéreas representavam os excluídos da sociedade e necessitavam com urgência desaparecer da visibilidade das pessoas. Neste interregno, nasceu o estigma da discriminação e exclusão. Os ritos de magia, palavras de blasfêmia e atos de libertinagem foram sendo associados às pessoas que se distanciavam de determinados padrões sociais estabelecidos, e estas pessoas se desligavam de um domínio onde tinha sentido e significado para um domínio sem sentido, repleto de ausências: a insanidade. Classificada como produto do demônio, a loucura deu poder ao clero, na Idade Média por meio da Santa Inquisição, para perseguir aqueles que se opunham ou discordavam dos ditames impostos pela Igreja.

Durante o século XV, prosseguindo com a análise de Foucault (1972), a idéia que associava a loucura à possessão demoníaca, bruxaria e feitiçaria perdem força, pois as pessoas mais cultas passam a achar estas associações absurdas. A loucura deixa o paralelismo ao maligno e passa a ser concebida como um processo mental, podendo ser vista por meio de comportamentos ou modos de pensamento.

No século XVII, a loucura associa-se ao ócio e a vadiagem, fortificando o movimento da ética burguesa e oferecendo mão-de-obra barata, pois os loucos eram internados para tratamento. Para Foucault (1972), o internato aparece não como intenção de cura, mas com o sentido de disciplinar a mendicância e a vagabundagem. Assim, o louco por ficar em ociosidade era internado para que exercesse atividades de manufatura e produção.

Com o Renascimento, entra em vigor o pensamento científico, e Foucault (1972) afirma que surge também uma luta paralela pela conquista dos direitos humanos guiada pelo aumento do grau de instrução das pessoas. O sentido da loucura passa, neste momento, a ser uma doença mental que surgia por causa de um mal funcionamento do cérebro e da circulação do sangue.

No século XIX o fenômeno atrelou-se ao positivismo científico, colocando a loucura de volta ao cenário orgânico, afastando-a um pouco das associações religiosa e moral. A partir deste momento histórico, Foucault (1972) relata o fato da primeira Revolução Psiquiátrica, em decorrência da enorme quantidade de hospitais que foram construídos e destinados aos doentes mentais. E concomitantemente, para justificar a quantidade de internações, surgiu uma variedade de diagnósticos diferenciados para a loucura. Nessa época, por meio dos psicopatólogos, a loucura atrelou-se, definitivamente, à ausência de razão ou insanidade às formações anátomo-cerebrais. A loucura passou a ser deduzida a partir da análise da doença através de fenômenos observáveis e manifestos. A linguagem e o discurso eram e continuam sendo muito importante para a compreensão da loucura, tornando-se a principal fonte para detectar suas perturbações e alterações (Foucault, 1972).

Reportando-nos à obra *A Loucura e as Épocas*, de Pessotti (1994), prosseguimos nossa historicidade do termo autismo nos aproximando de sua associação com a loucura que aconteceu em um período adiante, mas o contexto geral encontrava-se configurado: existia um olhar científico voltado para a loucura.

Pessotti (1994) nos relata que com o positivismo científico o médico Wilhelm Griesinger retoma a idéia organicista de Hipócrates para a loucura, defendendo uma causa fisiológica para as enfermidades mentais. Esta idéia foi reeditada por Emil Kraepelin em 1883 ao criar um critério de classificação, composto por um grupo de sintomas baseado na natureza orgânica das doenças mentais. Dessa forma, a loucura desdobra-se em outras patologias. O

termo *criou* ilustra bem as condições de critério metodológico da época, pois estas classificações foram fundamentadas em observações clínicas feitas por Kraepelin. E esta categorização, de dois séculos atrás, ainda hoje serve de base para denominações psiquiátricas contemporâneas (Pessotti, 1994).

A loucura, nesta época denominada doença mental, tornou-se assunto do interesse científico, médico, sociológico e psicológico. Os tratamentos sofreram mudanças sutis, como descrito por Pessotti (1994), e diversos personagens são citados nesta história: Charcot, médico neurologista, estudou os sintomas da histeria num enfoque psicológico e introduziu a hipnose como método de tratamento. Breuer utilizou o tratamento de sugestão hipnótica como forma de catarse, para liberar emoções bloqueadas. Freud, apoiando-se nas idéias de Charcot e Breuer, começou a utilizar a hipnose e a catarse como tratamento da histeria e posteriormente criou o método da associação livre. Bleuler utilizou em psiquiatria o termo esquizofrenia. Proveniente do grego, a palavra significava mente dividida, e denominava pacientes que apresentavam uma dissociação entre pensamento e afetos. Bleuler também é descrito como o criador do termo autismo, que qualificava um dos sintomas da esquizofrenia no adulto. Foi a partir deste movimento da ciência positivista, de classificar doenças e descrever quadros nosológicos, que começou a ser gerada a patologia do autismo.

A loucura diversificava-se e recebia novas qualificações. E assim, doenças mentais diversas foram agrupadas em neuroses e psicoses. Posteriormente, cada uma das categorias desdobrou-se nosograficamente, gerando descendentes. Com os nomes deveriam vir os conceitos, ou melhor dizendo: com base nos atributos e características demonstradas pelo indivíduo, sintomas, a sua patologia recebia uma denominação, um rótulo, e a partir daí seria viabilizado um tratamento adequado ao quadro estabelecido.

Rutter e Schopler (1979) relatam que o neologismo autismo<sup>3</sup> criado por Bleuler (1911) referia-se a um sintoma do paciente esquizofrênico, a barreira autística, que descrevia um interesse acentuado do paciente no mundo interior em detrimento do mundo exterior, um retraimento ativo no imaginário. O ponto de vista de Bleuler (1911), por meio deste conceito, indicava que seria possível vislumbrar uma possibilidade de comunicação do paciente esquizofrênico, ou seja, um tratamento, trazendo seu mundo interno para o real. Desse modo, verifica-se que nos primórdios, autismo foi utilizado para descrever um sintoma da esquizofrenia no adulto (Roudinesco, 1986, citado por Cavalcanti & Rocha, 2001).

A metamorfose na criação de Bleuler (1911), do autismo como sintoma para o autismo síndrome, deu-se por intermédio de Kanner (1943)<sup>4</sup>, quando realizou a primeira descrição psicopatológica do autismo, inicialmente nomeado *Distúrbio autístico do contato afetivo*. Ao descrever a síndrome original, Kanner propunha uma semelhança com a esquizofrenia, ao considerar que a criança com autismo realizava um fechamento em si mesma e estabelecia um contato bastante peculiar e específico com o mundo. Ao estabelecer um paralelo entre a esquizofrenia e o autismo, este autor postulava que seriam quadros distintos, ainda que ele considerasse *o distúrbio autístico do contato afetivo* como uma psicose infantil (Cavalcanti & Rocha, 2001).

Segundo Tafuri (2003) foi a “*partir da definição de Kanner da natureza inata e orgânica do **autismo**, é que a comunidade médica passou a discutir, de forma aberta, a **loucura na primeira infância**”*, grifo nosso (Tafuri, 2003,12). Então se criou uma identidade autística, descrita como um déficit cerebral inato, biologicamente determinado e incapacitante.

---

<sup>3</sup> O termo original seria o *auto-erotismo*. Devido a uma discordância fundamental na gênese da doença mental, entre Freud e Jung, este último subtraiu “eros” do conceito de auto-erotismo (aut-ero-tismo), criando o termo *autismo* utilizado por Bleuler. (ver Tafuri, 2003, 11. Cavalcanti & Rocha, 2001, 42).

<sup>4</sup> Leo Kanner nasceu na Austro-Hungria em 1894, formou-se em medicina e psiquiatria em Berlim, Alemanha, em 1919 e imigrou para Dacota do Sul, Estados Unidos, na década de 1920, onde também exerceu a medicina. Sua abordagem era, portanto, médica (Tafuri, 2003).

O autismo tornou-se foco de interesse científico desde sua descrição, pois Kanner foi um renomado cientista da sua época, com um saber incontestável, saber este que colocou o indivíduo com autismo na categoria dos alienados infantis. O interesse de Kanner ao comparar o autismo infantil precoce à esquizofrenia, foi discriminar sintomas e definir uma nova loucura, afinal ele era médico-psiquiatra. E assim, logo ao nascer, no primeiro instante social, o autismo foi atrelado a sua progenitora a loucura e a todo tipo de tratamento que a acompanhou.

Ao longo de décadas, os atendimentos psiquiátricos vêm se modificando e aos poucos se abandonou a idéia de colocar o foco na doença para focalizar o indivíduo, deixando-se de perseguir a cura, para investir-se mais em qualidade de vida.

O movimento da Reforma Psiquiátrica tem demonstrado a busca de uma outra forma de olhar, escutar e tratar a loucura, decorrente de um processo histórico de questionamentos e reelaborações das concepções e práticas psiquiátricas clássicas, defendendo o atendimento à Saúde Mental, à pessoa, e não ao “louco”. Esta é uma face da psiquiatria que não aprofundaremos nesta tese, mas que reflete numa mudança no modo de atendimento oferecido ao sujeito com sofrimento mental (Pacheco, 2005).

Visto por este aspecto, que não se pode desprezar uma construção sociocultural, a loucura foi tida como: organicamente determinada, insana, evolutiva e degenerativa, sendo necessária a exclusão e o isolamento social. Foi considerada incapacitante e improdutiva, sem possibilidade de cura, e seus sintomas visíveis, comportamento e linguagem, eram tidos como vazios e destituídos de significado (exceto por Bleuler, 1911, citado por Rutter & Schopler, 1979). Essas foram as características que em maior ou menor grau foram atribuídas também ao autismo, no decorrer dos anos.

Atualmente, a palavra autismo figura nos manuais psiquiátricos, porém deixou de pertencer à categoria Psicose para tornar-se um transtorno desenvolvimental, na categoria

Transtornos Globais do Desenvolvimento – segundo o *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* – DSM-IV (APA, 1994), este manual diferencia entre o Transtorno Autista, que equivale à Síndrome de Kanner, e o Transtorno de Asperger, a Síndrome de Asperger. O primeiro associa-se, em 75% dos casos, ao atraso mental. O segundo, diferencia-se principalmente porque não implica limitações ou alterações formais da linguagem (mas outras alterações pragmáticas e prosódicas), sendo acompanhado de quocientes intelectuais na média.

O termo Autismo ou Síndrome de Asperger reporta-se às categorias específicas, mas ao utilizar a locução Espectro do Autismo ou Espectro Autístico, referimo-nos a um contínuo, ou a um modo de ser. Esta singularidade sutil na utilização dos termos pode ajudar-nos a compreender que se tem empregado terminologias comuns para pessoas com diferenças significativas, ou visto de outra forma, existem semelhanças nessas pessoas diferentes. Elas apresentam alterações, em maior ou menor grau, em uma série de aspectos ou “dimensões” cuja afecção se produz sempre nos casos de transtorno profundo do desenvolvimento (Rivière, 2004).

De todo modo, esse quadro continua sendo terrível: uma síndrome incapacitante para o convívio social, com um fundamento orgânico, embora ainda não comprovado através de exames clínicos<sup>5</sup> é impossível de cura. Esta identidade pode até ter sido criada no século XX, 1940, mas atingiu todas as produções científicas que definiram seu foco no autismo, até hoje, 60 anos depois. Entretanto, para começarmos a contar esta parte da história iremos visitar alguns estudos teóricos no intuito de fundamentarmos melhor nosso ponto de vista acerca da influência que a representação social do autismo, construída ao longo dos anos, tem sobre os atendimentos médicos, psicológicos e educacionais especializados direcionados a esta clientela, ainda hoje.

---

<sup>5</sup> Pesquisas atuais têm apresentado alterações genéticas que possibilitariam o desenvolvimento do espectro autístico. (Ver por exemplo, Fisher, S. E.(2006). *Cognition*, 101,270-97).

### **3.2 – O autismo na revisão bibliográfica: as quatro grandes categorias de estudos**

Como já demonstramos, o autismo iniciou sua história a partir do conceito de doença mental, tornando-se com o passar das décadas, bastante complexo e controverso, desde a sua nomenclatura oficial até sua conceituação. Encontram-se referências ao autismo de Kanner, ao autismo infantil, à síndrome do autismo, ao transtorno autístico, ao transtorno do espectro autista, ao autismo de alta-funcionalidade, à síndrome de Asperger, aos transtornos invasivos ou globais do desenvolvimento (TID ou TGD) e ao espectro autístico.

Por isso mesmo, na segunda parte deste capítulo propusemo-nos a recuperar a história da construção do conceito de autismo, suas características e possibilidades educacionais por meio de uma revisão bibliográfica, na tentativa de uma análise na qual se resgate o sujeito que é considerado com autismo e, ao mesmo tempo, se obtenham pistas, para uma discussão crítica. Visamos assim compreender que considerações têm sido relevantes para que se estructure um atendimento educacional específico para este sujeito. Uma vez traçado este perfil educacional, propomo-nos mais adiante a integrar este perfil ao tipo de atendimento educacional que vem sendo construído para esta clientela no Brasil e como o professor tem sido formado para atender ao aluno com necessidades educacionais especiais.

A presente revisão bibliográfica foi desenvolvida em duas fases. Na primeira, considerou-se o período de 1985 a 2006 e centrou-se no portal da CAPES: Medline, LILACS, SciELO e PsycInfo. Os artigos obtidos foram refinados através dos boleadores: pesquisa por idiomas (inglês, espanhol e português), pesquisa por assunto e palavra (*autism and education and cognitive, autism and development and cognition, autism and development and concept, autism and development and perception*, autismo<sup>6</sup>, autismo e educação, autismo e conceito, autismo e percepção). Deste período, foram selecionados 52 artigos completos, publicados em

---

<sup>6</sup> Optamos pela palavra autismo como boleadora devido ser esta a nomenclatura clássica comum à patologia, utilizada como equivalente ao espectro do autismo, autismo de alta-funcionalidade e síndrome de Asperger.

dezenove periódicos, em português, na língua inglesa, oriundos de países europeus, norte e sul americanos e orientais intitulados: *Autism*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *Research in Developmental Disabilities*, *Brain Research*, *European Child & Adolescent Psychiatry*, *Emotion*, *Emotional and Behavioural Difficulties*, *Cognition*, *Intelligence*, *Journal of Abnormal Child Psychology*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *Nature Neuroscience Reviews*, *Social Science & Medicine*, *The Royal Society London*, *Psicologia Reflexão e Crítica*, *Jornal de Pediatria*, *Revista Brasileira de Psiquiatria*, *Psicologia em Estudo*, *Arquivos em Neuropsiquiatria*.

Na segunda fase, buscaram-se os 32 textos cuja referência nos textos referidos no parágrafo anterior os colocavam como marco teórico e conceitual<sup>i</sup>. Após a leitura de cada um dos 84 trabalhos, procedeu-se à sua categorização considerando-se seus objetivos e sua natureza teórico-metodológica. Os 32 textos foram analisados de forma e categorizados atendo-se especificamente aos objetivos e resultados das pesquisas onde foram referenciados. Por isso, nem todos estão presentes nas tabelas apresentadas no capítulo um deste estudo, como por exemplo, Bleuler (1911-1964), Rutter (1978), Shearer e Shearer (1972), Schopler e Reichler (1972). E, por exemplo, os WHO - CID (1967, 1974, 1977, 1978), e APA - DSM (1980, 1987, 1994, 2000) que referimo-nos somente a parte específica referente ao autismo.

Os 52 textos obtidos, no período de 1985 a 2006, foram categorizados elaborando-se tabelas, apresentadas neste capítulo, numeradas em seqüência, com a referência completa do estudo e três subdivisões, como proposto e desenvolvido por Fávero e Sousa (2001): na primeira, destacaram-se os objetivos e/ou critérios de classificação dos sujeitos; na segunda o método e o aporte teórico e na terceira os principais resultados e/ou conclusões. Identificaram-se quatro grandes categorias nas publicações: o autismo do ponto de vista da revisão conceitual e do seu diagnóstico; o autismo do ponto de vista das alterações neurosensoriais; o autismo do ponto de vista do seu desenvolvimento social, afetivo e

cognitivo, e o autismo do ponto de vista educacional, que analisaremos de forma detalhada a seguir.

### **3.2.1 – O autismo do ponto de vista da revisão conceitual e do seu diagnóstico.**

Verificou-se nos trabalhos analisados a busca de produção de dados que pudessem facilitar o diagnóstico do autismo. Nos estudos dessa categoria encontraram-se as pistas sobre a construção das controvérsias em torno dos termos autismo e autístico, com indícios sobre a abrangência que estes termos tomaram ao longo dos anos. Uma destas pistas é o fato de que o autismo inicia a sua história documental a partir da descrição clássica de Kanner (1943) no artigo intitulado *Autistic disturbances of Affective Contact*. Neste artigo foram relatados 11 casos clínicos e defendida a tese de que os principais sintomas observados seriam características comuns e essenciais a uma síndrome única.

Wing (1996a) resumiu os principais aspectos da proposta de Kanner (1943), na falta de contato emocional com outras pessoas, a ausência de fala ou a presença dela sob formas peculiares, inadequadas à conversação, a atração por determinados objetos com manuseio disfuncional, o desejo de preservar a imutabilidade do ambiente e as rotinas familiares; a evidência de inteligência e memória, a habilidade psicomotora nas atividades de encaixes e montagens.

Uma segunda pista pode ser identificada no trabalho de Asperger (1944) que relatou, em um grupo de adolescentes, um quadro clínico com aspectos muito semelhantes aos descritos por Kanner (1943), denominado inicialmente de psicopatia autística e mais tarde de síndrome de Asperger. Esta síndrome foi assim resumida por Wing (1996a): adolescentes sem empatia com os demais, apresentando uma fala tortuosa, literal e de entonação particular, engajados em atividades repetitivas, apresentando reações à mudanças de rotina e interessados em dados repetitivos, tais como tabelas de horários de trens ou movimento de planetas,

revelando memória mecânica e pouca compreensão de idéias abstratas e tendendo a apresentar movimentos corporais particulares, indicando pouca coordenação para movimentos complexos.

A distinção entre essas duas patologias ainda é obscura. E também não existe um conceito determinando uma e outra. Entretanto, Rivière (1997) confirma que nos artigos publicados originalmente, uma característica se torna marcante: a diferença entre os seus enfoques. Kanner, em 1943, preocupa-se em descrever e caracterizar um quadro clínico e Asperger coloca em seu relato além da descrição do quadro clínico uma clara preocupação com a pedagogia terapêutica; à época esta idéia se propagava na equipe da Universidade de Viena, como uma interseção entre as intervenções educativas e outras propostas terapêuticas originadas na biologia e na medicina, colocando estes indivíduos como prováveis beneficiários dessa nova abordagem. Mais adiante, retomaremos este ponto de suma importância.

Na verdade existe grande controvérsia na questão da síndrome de Asperger ser ou não ser um subtipo do autismo, devendo ou não ser incluída no autismo (ver Wing, 1981, 2005; Frith, 1991). E as semelhanças e diferenças entre as referidas patologias, autismo e Asperger têm sido discutidas por outros autores em publicações mais recentes (Klin, Pauls, Schultz & Volkmar, 2005; Wing, 2005).

A terceira pista são as colaborações de Rutter (1979), que considerava o termo autismo já equivocado em sua origem, por três razões principais. a primeira, como já dissemos na primeira parte deste capítulo, foi o fato de que o chamado *isolamento autístico*, de acordo com Bleuler (1911), referia-se a um retraimento ativo no imaginário, observado em adultos esquizofrênicos e que posteriormente foi usado por Kanner (1943) para descrever um sintoma da psicose infantil, referido como uma incapacidade para a interação social. A segunda razão de equívoco, segundo Rutter (1979), referia-se ao fato de que para Bleuler (1911) o sintoma

implicava em uma vida imaginária rica de significados, enquanto que na descrição de Kanner (1943) era sugerida a falta de imaginação. E finalmente, o terceiro equívoco, segundo Rutter (1979) foi o fato de Kanner (1943) postular uma semelhança com a esquizofrenia, estabelecendo uma ligação entre o autismo e a psicose. Em síntese, pode-se dizer que o equívoco referido por Rutter (1979) foi o fato de que uma expressão inicialmente adjetiva, nominativa de um sintoma, tornou-se um substantivo que se referia a uma psicose infantil.

Um fato particular que fundamentou a busca pela elaboração de um conceito para o autismo, relatado por Wing (1996), ocorreu nos anos de 1960 na Inglaterra, quando a mobilização dos pais de crianças com autismo, por intermédio de associações, exigiu o estabelecimento de escolas especializadas para o ensino destas crianças. Ao chamar a atenção sobre a necessidade de se desenvolver técnicas específicas de ensino, ressaltaram-se, à época, os problemas práticos e teóricos de se definir os limites da síndrome. A partir desta exigência, o raciocínio desenvolvido foi aquele que defendia a necessidade de um critério diagnóstico que classificasse homogeneamente as crianças com autismo, sendo que até aquela data o quadro não tivesse sido devidamente conceituado.

Portanto, uma quarta pista relacionada ao parágrafo anterior, é o fato de que na literatura especializada da década de 1960 e início da década seguinte, para se caracterizar o sujeito como autista, utilizava-se a referência ao quadro descrito por Kanner (1943). Até 1981 não havia qualquer menção explícita que utilizasse o termo síndrome de Asperger (ver, por exemplo, Wing, 1981; 2005; Frith, 1991; Klin, Pauls, Schultz & Volkmar, 2005) ou autista de alta-funcionalidade. Só a partir dos anos de 1990 o termo espectro autista passou a fazer parte de alguns títulos de estudos. O que se verifica é que o termo autismo ainda é utilizado para substantivar quadros com características diversas.

O termo autismo como uma condição da patologia infantil só apareceu na classificação internacional das desordens psiquiátricas a partir de 1967 - portanto quase 20 anos após a

descrição proposta por Kanner (1943). Na 8ª edição da Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde (WHO, 1967), foi listado como um tipo de esquizofrenia e classificado como uma *psicose da infância*, na qual havia uma descrição da patologia, mas sem especificação de critérios diagnósticos que a definissem. Sete anos mais tarde, no Código Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde, CID-8 (WHO, 1974) figurava o termo *Autismo Infantil*, classificado como um *distúrbio comportamental da infância* e no qual era recuperada a descrição de Kanner (1943), sem o estabelecimento de critérios diagnósticos (ver Leekam, Libby, Wing, Gould & Taylor 2002; Lampreia, 2003; 2004).

Mais tarde, no CID-9 (WHO 1977; 1978) o autismo foi classificado como uma *psicose com origem específica na infância* juntamente com a *psicose desintegrativa*. Em 1980 a 3ª edição do Manual Estatístico da Associação Psiquiátrica Americana, DSM III (APA, 1980) introduziu uma nova categoria *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*, no qual estava inserido o Autismo Infantil. Nesta ocasião, se propôs uma descrição de critérios para o diagnóstico do autismo, estabelecendo-se um critério de tempo para o aparecimento dos sintomas: até 30 meses após o nascimento da criança. Portanto, a novidade na década de 1980, e esta é uma quinta pista importante para a compreensão do autismo, foi a desvinculação do quadro do subgrupo da psicose e a introdução do termo desenvolvimento, em referência ao autismo.

Rutter (1978) propôs e defendeu que o autismo fosse concebido como um *transtorno do desenvolvimento*, e não um tipo de psicose infantil. Rutter (1978) sugeriu que o critério diagnóstico se fundamentasse na denominada tríade de prejuízos: incapacidade de desenvolver interação social, déficit no desenvolvimento da comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. Foi estabelecido o marco dos três anos de idade para o aparecimento dos primeiros sintomas da patologia.

Este critério prevalece até hoje, embora haja estudos que defendam a possibilidade de um diagnóstico anterior aos três anos de idade (Stone, Lee, Ashford & Brissie and Hepburn, Coonrod, & Weiss, 1999). A contribuição de Rutter (1978) atrelou o diagnóstico do autismo a descrições fenomenológicas e conseqüentemente, diminuiu a possibilidade de uma unanimidade em sua definição conceitual (ver, por exemplo, Leboyer, 1995; Lampreia, 2003).

Em 1987, no DSM-III-R (APA, 1987), o autismo foi classificado como desordem autística dentro dos *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento* - (TID) surgindo também a classificação de *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento de etiologia não especificada*. Apesar da questão etiológica do autismo, na época, ainda permanecer uma incógnita, o fato da patologia não ser incluída na segunda classificação, poderia implicar na certeza de uma etiologia orgânica, que cedo ou tarde seria identificada e catalogada.

A edição posterior do DSM-III-R (APA, 1990) incluiu no subgrupo dos TID a síndrome de Asperger e a síndrome de Rett<sup>7</sup>. Portanto, a síndrome de Asperger só possuiu referência formal nos manuais de Psiquiatria, aproximadamente 40 anos depois de sua descrição, e o autismo de alta-funcionalidade. E o autismo apesar de receberem tratamento diferenciados nas pesquisas, ainda não são classificações oficializadas ou diferenciadas nos manuais psiquiátricos.

A sexta pista para a compreensão das controvérsias na construção do conceito de autismo pode ser considerada um estudo epidemiológico longitudinal de Wing (1996a), iniciado em dezembro de 1970, no município de Camberweel, Inglaterra, no qual examinou e acompanhou 173 crianças dos 12 aos 16 anos, que apresentavam distúrbios severos ou profundos de aprendizagem com a presença ou não de alguma das características do comportamento autístico. Os resultados desse estudo apontaram que algumas crianças podiam ser consideradas autistas, segundo os critérios clássicos de Kanner (1943), e, ao mesmo

---

<sup>7</sup> A Síndrome de Rett é uma síndrome genética, predominantemente feminina, que apresenta deficiência mental grave e características autísticas.

tempo, Aspergers (1944), considerando as descrições de ambos. Portanto, para Wing (1996a), não havia limites definidos entre um grupo e outro e, em muitos casos, a mesma criança ou crianças poderiam se encaixar em mais de um grupo. Esta autora defendeu que a chamada perturbação social seria um distúrbio de desenvolvimento, sendo que as diferentes manifestações, designadas ou não por síndromes, deveriam ser vistas como partes de um espectro de distúrbios relacionados entre si, a serem referidos como autismo. Ressaltamos novamente que, apesar deste termo ter sido acrescido no círculo científico usual, não se integrou ainda aos manuais de classificação psiquiátricos.

Dessa forma, das seis pistas identificadas sobre a construção controversa do conceito de autismo, percebe-se um consenso importante: a utilização do mesmo termo, autismo, em referência a um *espectro de síndromes* com características comuns. Isto explica porque os manuais CID-10, (WHO, 1992) e DSM-IV (APA, 1994) - bastante similares e fundamentados em categorias de avaliação, segundo um sistema que considera cinco fatores: as síndromes clínicas (fator I), os distúrbios específicos no desenvolvimento (fator II), as afecções físicas (fator III), as condições psicossociais (fator IV) e o nível de adaptação e desenvolvimento do ano em curso (fator V) (Leboyer, 1995) - ainda são os instrumentos mais citados na literatura especializada para o diagnóstico do autismo.

Parece, então, que a complexidade da própria definição do autismo gerou inúmeros critérios e instrumentos para a sua avaliação, e ainda persiste a utilização do termo clássico de Kanner (1943), Autismo. Assim, proliferam-se questionários, escalas e instrumentos, como por exemplo: a Entrevista Diagnóstica para Autismo (Lord, Rutter & Le Couteur, 1994); as Entrevistas para Pais de Autistas (Syone & Hogan, 1993, e Wing, 1996b); a Tabela de Observação para Diagnóstico de Autismo (Lord, Rutter, Goode, & cols, 1989); a Escala de Avaliação da Criança Autista (Schopler, Reichler & Renner, 1988) e outras. E no Brasil, existem ainda dois agravantes para esta complexa variedade na utilização de instrumentos

para avaliação do espectro do autismo: a questão da tradução e adaptação dos instrumentos para a língua portuguesa e a existência de poucos profissionais especializados para utilizá-los adequadamente.

---

<sup>i</sup> Referências utilizadas que não constam das tabelas 1, 2, 3 e 4 que fazem parte deste capítulo. Bleuler (1911-1964), Kanner (1943), Asperger (1944), os manuais do WHO- CID (1967; 1974; 1977; 1978), e APA - DSM (1980; 1987; 1994; 2000); Hermelin & O'Connor (1970), Shearer & Shearer (1972), Schopler & Reichler (1972), Rutter (1978), Wing (1981), Baron-Cohen, Leslie, & Frith. (1985), Hobson (1986), Ducan (1986), Lovaas (1987), Leslie (1987), Cooper, Heron & Heward (1989), Mundy & Sigman (1989), Frith (1989), Ozonoff, Pennington & Rogers (1991), Happé (1993), Frith (1991), Frith e Hapé, (1994), Leboyer (1995), Happé (1996), Baron-Cohen (1996) e Wing (1996a, 1986b).

Tabela 4 - O autismo do ponto de vista da revisão conceitual e do seu diagnóstico.

1.	Stone, W., Hepburn S. L., et al. (1999). Can Autism be Diagnosed Accurately in Children Under 3 Years? <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> , 40,(5), 705-718. Inglaterra.		
1/verificar a confiabilidade e estabilidade do diagnóstico de autismo 2/ identificar se aos dois anos estão presentes algumas das características descritas no DSM-IV.  DSM-IV e escala CARS (Schopler et al., 1988), PL-ADOS (DiLavore et al., 1995).	Pesquisa experimental / 52 meninos e 13 meninas recrutados no período de 1993 e 1995, para estabelecer o critério de estabilidade diagnóstica. Os dados das 37 foram coletados durante a primeira avaliação diagnóstica. Estes sujeitos retornaram um ano depois para reavaliação em dois outros centros. As 25 crianças restantes formaram um subgrupo para participar do estudo sobre as características primárias do autismo.	O primeiro objetivo foi considerado bom, em relação a concordância na discriminação e diagnóstico de autismo antes dos 3 anos. O segundo objetivo foi considerado procedente pois dois itens da interação social: prejuízo no uso de comportamentos não-verbais e prejuízo na interação social e reciprocidade emocional foram frequentes desde o primeiro diagnóstico.	
2.	Leekam, S. R., Libby S. J. et al. (2002). The Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders: algorithms for ICD-10 childhood autism and Wing and Gould autistic spectrum disorder. <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> 43 (3), 327-342.		
1/ analisar as implicações do diagnóstico clínico de autismo feito a partir de duas diferentes abordagens. 2/ comparar os dois critérios enfatizando principalmente, as diferenças nos conceitos envolvidos e estrutura do instrumento.  Desordem do Espectro Autístico, Wing & Gould (1979) segundo critérios do DISCO 9 e o subgrupo autismo infantil dentro dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, segundo o CID 10 (WHO 1993).	Pesquisa experimental comparativa. 67 sujeitos e seus pais. 33 crianças com espectro autístico, 19 crianças com distúrbio na leitura e 15 crianças com distúrbio na linguagem, nenhum dos participantes foi diagnosticado pelos autores. Os grupos foram submetidas aos critérios estabelecidos para avaliação nas duas abordagens e os resultados obtidos foram analisados através da quantificação dos dados e da correlação entre os critérios e o nível de desenvolvimento para o estabelecimento do comportamento esperado.	A DISCO auxilia no julgamento clínico de habilidades e desenvolvimento de um amplo espectro do autismo. Os resultados demonstram que ambos os critérios são significativamente relacionados ao diagnóstico clínicos de desordens autísticas ou não autísticas.	
3.	Bosa, C. e Calias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens, <i>Psicologia Reflexão e Crítica</i> , 13 (1).		
Revisar e analisar criticamente as diferentes teorias psicológicas que buscam explicar a natureza do déficit primário (inato X ambiente) no autismo.  Conceito: autismo é uma síndrome comportamental com etiologias diferentes, na qual o processo de desenvolvimento infantil encontra-se profundamente distorcido (Gillbert, 1990; Rutter 1996)	Revisão bibliográfica e análise crítica. O autismo segundo a teoria psicanalítica, teoria afetiva, teoria da mente, teorias neuropsicológicas e de processamento da informação.	O estudo do autismo na teoria psicanalítica contribuiu para esclarecer o papel da interação dos processos constitucionais e ambientais no desenvolvimento humano, com fartas evidências do papel ativo do bebê na busca por outro ser humano. O estudo da teoria da mente em autistas impulsionou o estudo e compreensão de alguns mecanismos cognitivos envolvidos na síndrome do autismo. A autora ressalta que o problema da fidedignidade nas pesquisas repousa nas inúmeras exceções proporcionadas pelas diferenças individuais ao longo do espectro autístico.	

4.	Assumpção Jr., F. B. e Pimentel, A. C. (2000). Autismo Infantil, <i>Rev. Bras. de Psiquiatria</i> , (22), suplemento.37-39.		
Atualizar os conceitos envolvidos na patologia do autismo, para pediatras. Autista pelos critérios do DSM-IV e CID 10	Revisão bibliográfica Conferência transcrita para publicação. Descrição do quadro do autismo com referência a epidemiologia, desenvolvimento cognitivo, etiologia, diagnóstico diferencial e tratamento.	O autismo infantil corresponde a um quadro de extrema complexidade exigindo que abordagens multidisciplinares sejam efetivadas visando-se não somente a questão educacional e da socialização, mas principalmente, a questão médica e a tentativa de estabelecer etiologias e quadros clínicos bem definidos, passíveis de prognósticos precisos e abordagens terapêuticas eficazes.	
5.	Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., e Clubley, E. (2001). The Autism-Spectrum Quotient (AQ): Evidence from Asperger Syndrome/ High-Functioning Autism, Males and Females, Scientists and Mathematicians, <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 31, (1), 5-17 .		
Validar o instrumento <i>Autism-Spectrum Quotient</i> (QA- Quociente do Espectro Autista) Autista e Asperger pelos critérios do DSM-IV (APA, 1994) e CID 10 e (WAIS-R, Wechsler, 1958).	Pesquisa experimental/ 4 grupos de sujeitos adultos. G1, 58 com síndrome de Asperger e autistas com alta-funcionalidade. G2, 174 adultos normais, G3, 840 estudantes da Universidade de Cambridge, G4, 16 ganhadores de uma olimpíada de matemática. / Aplicação do instrumento de modo individual, cada participante completando seu caderno de questões mediante explicação do instrutor.	1/ o G1AQ 35.8 em média, teve uma pontuação significativamente maior do que o G2AQ 16.4 em média. 2/ 80% do G1 teve pontuação acima de 32, e apenas 2% do grupo controle obteve esta pontuação. 3/ entre os controles a pontuação dos homens foi significativamente maior do que das mulheres e nenhuma pontuação das mulheres foi extremamente alta como 4% dos homens (AQ maior que 34). 5/ entre o G1 não houve diferença significativa entre homens e mulheres. Nas entrevistas 11 sujeitos demonstraram pelo menos 3 dos critérios descritos no DSM-IV para AAF/AS, e desses 11, 7 estavam estudando matemática ou eram cientistas. O instrumento foi validado para uma rápida qualificação quando tratar-se de um indivíduo limítrofe entre o autismo e a normalidade.	
6.	Bosa, C. (2002). Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo, <i>Psicologia Reflexão e Crítica</i> , 15, (1), pp. 77 – 88. Brasil.		
1/ Introduzir na literatura brasileira uma discussão sobre as dificuldades de conceituar a atenção compartilhada (AC)e 2/ abordar a questão do desenvolvimento da de atenção compartilhada (AC) e suas implicações em relação ao autismo. o autismo é tratado de forma generalizada.	Revisão bibliográfica e Análise de crítica. Debate a questão da atenção compartilhada como um conceito que vem se desenvolvendo através de comprovação empírica.	Estudos indicam que a capacidade de atenção compartilhada (AC) embora não esteja totalmente ausente em crianças autista, difere da capacidade demonstrada pelas crianças com desenvolvimento típico/. A frequência dos comportamentos de AC em crianças autista varia dependendo do contexto e do nível desenvolvimento. Foi apontada a consistência do não-desenvolvimento da (AC), como indicador fidedigno no diagnóstico precoce do autismo.	

7.	Lampreia, C. (2003). Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica. <i>Psicologia em Estudo</i> , (8), 1, pp 57-65, jan/jun. Brasil.		
<p>1/ Confrontar os dados quantitativos proporcionados pelos instrumentos: DSM-IV, CARS e PER-R, a uma análise qualitativa dos dados do PER-R.</p> <p>2/ Verificar em que medida estes instrumentos conseguem realmente traçar um perfil mais fidedigno das habilidades da criança autista avaliada.</p> <p>autista pelos critérios do DSM-III e DSM-IV (1994), aplicação da CARS (Schopler et al., 1988), e PEP-R (Perfil Psicoeducacional – Revisado) (Schopler, Reichler, Bashford, Lansing e Marcus, 1990).</p>	<p>Estudo de caso/Reavaliação de <b>um sujeito</b> de 4 anos e 10 meses, diagnosticado com autista por uma neurologista pelos critérios do DSM III-R. / A reavaliação ocorreu em uma única sessão e constou de: entrevista com a mãe (anamnese) e a aplicação dos critérios do DSM-IV pelo mesmo neurologista que diagnosticou o sujeito pela primeira vez. Aplicação do CARS pelo mesmo neurologista e observador, aplicação do PER-P por dois avaliadores.</p>	<p>A análise dos dados aferidos mostra que houve concordância entre os três instrumentos quanto ao diagnóstico de autismo. Houve concordância quanto a sérios prejuízos nas áreas social, de linguagem e de imitação, mencionados na introdução. <b>Linguagem:</b> embora o sujeito seja pouco verbal, ou não-verbal segundo os instrumentos de avaliação, ele possui linguagem expressiva em forma de gestos e linguagem receptiva, pois compreende a fala e gestos indicativos. / <b>Imitação:</b> a análise qualitativa indica capacidade em alguns níveis de imitação ao realizar encaixes, realizar ordens simples, indicar alguma necessidade através de gestos. O mau desempenho em imitação poderia ser atribuído a problemas perceptuais e sensoriais mais do que a própria incapacidade de imitar, já que muitos itens foram avaliados negativamente pelos instrumentos utilizados. <b>Social:</b> verificou-se alguma forma de relacionamento: reação a contato físico, contato ocular e buscar ajuda do avaliador. Em suma, embora o desempenho do sujeito esteja bastante prejudicado nas áreas relatadas, ele não é nulo. Existem comportamentos que não justificam uma pontuação tão baixa, como o obtido na escala padronizada quantitativamente.</p>	
8.	Szatimari, P., Bryson, S. E.; Boyle, M. H.; Streiner, D. L. & Duku, E. (2003). Predictors of outcome among high functioning children with autism and Asperger syndrome. <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> 45,(4), 520-528.		
<p>Avaliar a extensão na qual a mensuração das habilidades não-verbais e de linguagem recebidas inicialmente por um grupo de crianças autista com alta-funcionalidade ou síndrome de Asperger são prognósticas de resultados dois ou três anos depois. 1/ há interesse em saber se os prognósticos são independentemente associados com múltiplos resultados. 2/ se a habilidade prognostica esteve estável todo tempo. 3/Se a SA ou o autismo estão associados as mesmas variáveis prognósticas.</p>	<p>Pesquisa experimental longitudinal 68 crianças de 4-6 anos, sendo 47 autistas e 21 Asperger. / As crianças foram recrutadas entre 4/6 anos e avaliadas em linguagem e habilidade não-verbal, foram reavaliadas entre os 6/8 anos e novamente, entre os 10/13 anos. As três avaliações consistiram de escalas de comportamento adaptativo em socialização e comunicação e foi proposto mensuração de sintomas autísticos (anormalidades na linguagem, anormalidades no uso de objetos e corpo, dificuldades de interação com outros, dificuldades sensoriais e de cuidar de si próprio).</p>	<p>Os resultados sustentam estudos anteriores que indicam que o desenvolvimento precoce da linguagem e habilidade verbal são importantes variáveis no prognóstico de comportamentos adaptativos na comunicação e socialização. /o mais importante neste estudo foi verificar que a capacidade de comunicação e habilidades sociais são mais eficazes como variável prognóstico de adaptação do que os próprios sintomas do autismo. / O autor enfatiza também a imprecisão dos critérios estabelecidos para diferencial Autismo de Asperger. / O autor denomina de intrigante a questão da habilidade de linguagem ser um prognóstico mais eficiente no autismo do que no Asperger, uma vez que no decorrer do desenvolvimento a linguagem do Asperger torna-se mais fluente do que dos autistas de alta-funcionalidade.</p>	
<p>autista de alta-funcionalidade e Asperger pelos critérios do DSM-IV e pelos dados originados da Entrevista diagnóstica de Autismo (ADI-LeCouteur et al., 1989) e avaliação do <math>QI \geq 68</math> pela (Levine, 1986) ou <math>QI \geq 70</math> pela Stanford-Binet (Thorndike, Hagn, e Sutton, 1985), o diagnóstico diferencial entre Asperger e Autismo foi a idade do aparecimento da linguagem.</p>			

9.	Gádia, C. A, Tuchman, R. & Rotta, N. T. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. <i>Journal de Pediatria</i> , (80), 2 suplemento, Artigo de Revisão. S83	<p>Revisar aspectos neurobiológicos do autismo e das doenças invasivas do desenvolvimento. Atualizar para o pediatra, informações sobre diagnóstico e tratamento Autista pelos critérios do DSM-IV (1994).</p>	<p>Revisão bibliográfica na área médica Abordando o tema por meio do sistema MEDLINE e procura direta. São descritos os últimos achados em nível de: neuropatologia e neuroimagem, neuroquímica, eletrofisiologia, genética, intervenções terapêuticas, farmacoterapia e prognósticos.</p>	<p>O diagnóstico continha sendo eminentemente clínico, baseado nos critérios do DMS-IV. /Os exames de neuroimagem e neurofotologia e os estudos genéticos contribuem para o melhor entendimento da neurobiologia do autismo. / dados recentes postulam que déficits de memória e de aprendizagem de procedimentos são importantes no autismo e poderiam estar relacionados com transtornos da função cerebelar. /Estudos de neuroimagem sugerem um padrão anormal de desenvolvimento cerebral em autistas: crescimento acelerado nos primeiros anos de vida, seguido de desaceleração e parada de crescimento em outras. /A elevação nos níveis de serotonina nas plaquetas. /Crianças autistas apresentam de 13% a 83% de eletroencefalogramas (EEG) anormais. / o manejo de autista requer a intervenção de uma equipe multidisciplinar. / O mais importante é que os programas de intervenção sejam precoce para produzirem ganhos significativos e duradouros. /O uso de medicamentos ainda é incipiente.</p>
10.	Lampraia, C. (2004). Os Enfoques cognitivistas e Desenvolvimentista no Autismo: Uma análise Preliminar. <i>Psicologia Reflexão e Crítica</i> , 17(1), 111-120.	<p>Iniciar uma reflexão acerca da relevância dos pressupostos epistemológicos e das implicações de diferentes enfoques teóricos do autismo para a busca da etiologia e para a intervenção. A autora defende que o autismo não pode ser definido apenas a partir de características comportamentais</p>	<p>Revisão bibliográfica e análise crítica. Breve histórico dos posicionamentos teóricos para explicar os déficits do autismo distinguindo três fases, das décadas de 1943 até a década de 60, do início de 1970 à década de 80, do final da década de 80 e 90, com o surgimento das premissas de base de distúrbio do contato afetivo, cognitivista (déficit primário neurológico), e desenvolvimentista (déficit primário na capacidade de interação), respectivamente.</p>	<p>Foi apresentado os debates de 1970/80 a respeito dos autores que defendem um déficit primário na linguagem, em seguida, os de prejuízo primário na interação social. São sublinhados alguns pontos: as vantagens de relativizar a natureza primária de um sobre o outro, procurando dissipar a dicotomia em favor da interdependência e simultaneidade na formação de ambas as estruturas primárias; o viés cognitivista ou desenvolvimentista reflete-se na construção conceitual do autismo. O debate, entre estas vertentes seria melhor compreendido ante a explicação e análise dos pressupostos epistemológicos e visões de sujeito sustentadas por cada posição defendida. O enfoque cognitivista, adere a uma visão objetivista /racionalista de sujeito, uma visão naturalista. O enfoque desenvolvimentista não descarta o inato, adere a uma visão construtivista /pragmática de sujeito, uma visão social. Esta visão considera que pode haver estruturas inatas que possibilitam certas construções sociais. A linguagem é concebida como uma prática social.</p>
11.	Wing, L. (2005). Reflections on Opening Pandora's Box. <i>Journal of Autism and developmental Disorders</i> , 35 (2), 197- 203.	<p>Provocar uma reflexão acerca das conseqüências que a inclusão da Síndrome de Asperger como subclasse do espectro autístico trouxe para esta clientela, a uma publicação da mesma autora em 1981.</p>	<p>Revisão bibliográfica e Contribuições teóricas Breve histórico da descrição da síndrome e identificação do primeiros trabalhos de pesquisas publicados sob esta denominação. Discussão teórica acerca de diversos tópicos relevantes á clínica psiquiátrica que se tornaram evidentes após a inclusão da AS, no espectro autístico.</p>	<p>Foram apresentados dados clínicos e referencias teóricas a respeito: das diferenças entre Síndrome de Asperger e autismo, da prevalência da AS nas desordens incluídas no espectro autístico, do paciente psiquiátrico que foi diagnosticado como Asperger após tornar-se adulto (o erro no diagnóstico), qualidades especiais nos adultos com AS e também foram apresentadas reflexões a respeito dos aspectos positivos que envolvem a clínica psiquiátrica após fechar este diagnóstico com o adulto.</p>

12.	Klin, A; Pauls, D.; Schultz, R. & Volkmar, F.(2005). Three Diagnostic Approaches to Asperger Syndrome: Implications for Research. <i>Journal of Autism and developmental Disorders</i> , 35 (2), 221-234.	
<p>Examinar as implicações para pesquisa de três definições alternativas para a Síndrome de Asperger (SA) e com a utilização de três diferentes parâmetros de avaliação. Critérios de classificação designados fizeram parte do método: entre eles o DSM IV.</p>	<p>Pesquisa experimental. 65 sujeitos com diagnóstico de Autismo, sem deficiência mental ou diagnosticados como Autistas de Alta-funcionalidade ou diagnosticados com SA. Três diferentes sistemas nosológicos foram examinados em termos de assegurar o diagnóstico de SA: DSM IV, presença/ausência da formulação de frases com significado até os três anos, e um sistema identificador de características típicas dos indivíduos com As. Além disso foram testados também os níveis de QI, sintomas de co-morbidades e agregação de outros sintomas sociais ou psiquiátricos de comorbidade familiar.</p>	<p>A concordância entre os parâmetros utilizados foi pobre. A As poderia ser diferenciada do autismo de alta-funcionalidade através dos testes de QI, porém esta diferença não foi significativa em outros distúrbios classificados como TID, algumas categorias de sintomas característicos de co-morbidades poderiam diferenciar alguns outros distúrbios classificados como TID, da As, porém não o fariam do autismo de alta-funcionalidade em dois dos critérios. Somente uma das abordagens considera co-morbidades relativas ao “amplo fenótipo” nos membros da família, que se mostraram significativos. Assim, não se pode ter confiabilidade num diagnóstico diferencial entre As, autismo de altafuncionalidade ou outras categorias de transtornos invasivos do desenvolvimento.</p>

### **3.2.2 – O autismo do ponto de vista das alterações neurosensoriais.**

Nesta segunda categoria de estudos os pressupostos sustentam-se na neuropsicologia e neurofisiologia. A tese sustentada é que examinar as correlações neuronais, em termos de ativação de áreas específicas ao funcionamento cerebral, pode trazer esclarecimentos importantes ao estudo das funções cognitivas, tomadas, no geral, no sentido da abordagem de processamento de informação. O termo cognição, aqui, refere-se ao conjunto de funções que proporcionam ao indivíduo as condições de receber, tratar e armazenar informações. Assim, os processos cognitivos referem-se à atenção, à memória, à aprendizagem, ao julgamento e ao pensamento (Leboyer, 1995). Em resumo, os estudos nesta categoria procuraram explicar a gênese do funcionamento mental do sujeito com autismo, e as possíveis causas inatas dos prejuízos que o desencadeiam (Hermelin & O'Connor, 1970; Baron-Coehn, Leslie & Frith, 1985; Hobson, 1986; Leslie, 1987; Frith, 1989; Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991; Happé, 1993; Frith & Hapé, 1994; Hughes, Plemet & Leboyer, 1999; Dennis, Lockyer & Lazenby, 2000; Gallese, 2001; Hiller & Allison, 2002; Heerey, Keltner, & Capps, 2003, Gallese, 2006.

Metodologicamente, de um modo geral, os estudos seguem um padrão: a utilização de testes para habilidades específicas e protocolos de atividades padronizados, procurando o acesso a informações relativas a determinadas funções como a atenção compartilhada, a atenção seletiva, a percepção visomotora, a memória visual de trabalho, a localização espacial, a discriminação perceptual e auditiva e outros processos psicológicos básicos, que se mostram alterados no autismo. Embora este padrão seja considerado como gerador de boas condições metodológicas, os resultados destes estudos são, muitas vezes, controversos. Por exemplo, alguns autores defendem a superioridade do sujeito com autismo no que se refere à percepção espacial e a memória visual (Hughes, Plemet & Leboyer 1999), e outros autores, sobretudo nos trabalhos mais recentes, defendem que não há uma capacidade superior, e sim um aumento na inibição causada por um estímulo de distração, gerando incapacidade para

responder a estímulos subliminares para dispersar a atenção do objetivo de busca (O’Riordan, 2000; Brian, Tipper, Weaver & Bryson, 2003). Assim, para uma pesquisa que sugere uma capacidade de percepção superior no autismo, encontra-se outra que defende a existência de um déficit perceptivo acentuado, embora ambas refiram-se à capacidade do sujeito com autismo de buscar e identificar pistas de estímulos visuais, rapidamente.

Outro exemplo pode ser citado dos estudos sobre a percepção visual. Happé (1996) sugere que os indivíduos com autismo não são suscetíveis a ilusões visuais, isto é, não identificam uma variação de linhas e formas presentes no contexto do efeito das distorções ilusórias, como, por exemplo, duas linhas fisicamente idênticas que aparentam ser de diferentes comprimentos. Ropar e Mitchell (1999, 2001), discordando de Happé (1996), demonstraram que sujeitos com autismo, ou com moderada deficiência mental, ou com desenvolvimento dentro da média, podem ter o mesmo desempenho em atividades envolvendo quatro tipos de apresentação de ilusões visuais, sendo que os desempenhos de sujeitos autistas e não-autistas na tarefa referente à constância de forma, tornou-se variável em função da forma como o estímulo foi apresentado, e não das características individuais dos sujeitos (Ropar & Mitchell 2002).

Verificamos nesta categoria os estudos sobre a percepção visual, que objetivam compreender a capacidade de direcionar o olhar e a capacidade de atenção compartilhada (olhar na mesma direção que o outro). E embora a capacidade de atenção compartilhada não esteja mencionada como critério de classificação do autismo, alguns pesquisadores a tem apontado como de fundamental importância para explicar os seus déficits (ver revisão de Bosa, 2002). Kylliäinen e Hietanen (2004), por exemplo, sugerem que o desenvolvimento do sistema de processamento da informação visual, no autismo, funciona normalmente para perceber o estímulo emitido pela direção do olhar de outra pessoa. Portanto, o déficit na atenção compartilhada no autismo não estaria relacionado especificamente com o sistema de

processamento da informação visual, sugerindo que a capacidade visomotora no autismo, dependendo da forma como é testada, encontra-se dentro dos padrões de normalidade.

Os estudos que se preocupam em estabelecer prognósticos, também não são conclusivos. Szatmari, Bryson, Boyle, Streiner, e Duku (2003), por exemplo, concluíram que as diferenças nos resultados de testes de capacidades cognitivas desenvolvidos com autistas e portadores de síndrome de Asperger dos dois aos seis anos de idade, não se mostraram significativas para prever um desenvolvimento maior ou menor nas suas habilidades sociais ou de comunicação.

De um modo geral, há um dado recorrente nestes estudos: os autistas descritos como de altafuncionalidade e aqueles com síndrome de Asperger são referenciados com habilidades excepcionais, mas isto se mantém em nível empírico. Tais habilidades não são apontadas como recursos para uma intervenção que vise o desenvolvimento de competências que possibilitem aos autistas solucionar problemas cotidianos ou apreender e compreender conceitos. Assim, na maioria dos estudos a preocupação parece se fixar em se verificar, confirmar ou refutar os déficits do autismo, através de procedimentos empíricos, segundo os critérios de classificação do autismo do DSM-IV (1994), de Rutter (1978) e de Wing (1996), como é o caso dos estudos de Hughes, Plemet e Leboyer (1999), de Szatmari, Bryson e Colls. (2003), de Bölte e Poustka (2004) e de Kylliäinen e Hietanen (2004).

Tabela 5 – O autismo do ponto de vista das alterações neurossensoriais

13.	Fletcher, P. C., Happé, F. G.; Frith, U.; Baker, S. C.; Dolan, R. J.; Frackowiak, R. S. J.; Frith, C. D. (1995). Other minds in the brain: a functional imaging study of “theory of mind” in story comprehension. <i>Cognition</i> , 57, 109-128.	
Localizar onde se verificam atividades cerebrais no sujeito adulto destro saudável, ao participar de tarefas de compreensão de uma história que necessitava ou não, da atribuição de estados mentais. Adultos voluntários com desenvolvimento e saúde normais.	Pesquisa experimental. 6 sujeitos adultos destros (24-65 anos), orientados quanto ao experimento e sem qualquer impedimento a saúde. Três tipos de tarefas foram apresentadas: “histórias da teoria da mente” (ToMs), “ histórias físicas” (HF) e “sentenças contrárias” (SC), este material foi validado anteriormente com 60 sujeitos normais. Ambas as formas necessitam de integrar informações que constituem sentenças na estrutura da história, para relembrar e relacionar eventos e inferir um elemento implícito. Entretanto, ainda que as duas histórias envolvam pessoas, não necessitam ou solicitam que se considere seus estados mentais. Cada história e sentenças não conectadas, foi apresentada em página separada, em ordem modificada a cada vez, após término da leitura silenciosa o sujeito retornava ao princípio e começava a contar o tempo no experimento, ao final desta leitura o tempo finalizava e o sujeito era instruído a virar a página e responder a questão apresentada em outra folha, acerca da história lida.	Os dados indicam que quatro regiões separadas foram ativadas pela estórias da ToM indicando uma grande extensão de atividade cerebral deste a leitura até a interpretação das histórias lidas. Este estudo identificou algumas áreas do sistema cerebral como importante para o processo de interpretação durante leitura silenciosa, mentalização, memória episódica e atribuição de estados mentais. Com isto verificou-se que o paradigma pode ser aplicado em autistas (ou Asperger) em futuros estudos comparativos.
14.	Ropar, D. & Mitchell, P.(1999).Are individual with autism and Asperger’s Syndrome suscetible to visual illusions <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> 40, (8), 1283-1293.	
Verificar a fidedgnidade dos achados de Happé (1996) que sustentam que os indivíduos com autismo não são suscetíveis a ilusões visuais. Autista de altafuncioanlidade e síndrome de Asperger pelos critérios do DSM-IV e desenvolvimento verbal pela Escala Britânica de Vocabulário Ilustrada (Dunn, Dunn, Whetton, & Pintilie, 1982).	Pesquisa experimental correlacional. / 119 sujeitos.33 homens com autismo e 13 homens com síndrome de Asperger, 17 indivíduos com moderadas dificuldades de aprendizagem (DML) sem qualquer traço de autismo, e três grupos de indivíduos com desenvolvimento típico (IDT) – 20 crianças, (média de 8 anos), 21 crianças (média 10 anos) e 15 adultos. /Foram utilizadas quatro tipos diferentes de ilusões na tela de um Laptop. As ilusões eram: Ponzo, Muller-Lyer, círculos de Titchener, e a ilusão das figuras Horizontal-Vertical (ilusão de Hat). Os participantes receberam instruções de como utilizar o programa respondendo através do teclado do computador. Ao finalizara a tarefa proposta apertava-se determinada tecla e nova tarefa aparecia no monitor. Cada indivíduo completou 40 provas. Cada ilusão tinha 2 condições apresentação e 5 provas.-tarefas de respostas verbais. Exp02: 90 sujeitos. 17 homens e 3 mulheres com autismo, 18 homens com síndrome de Asperger. 17 indivíduos com moderadas dificuldades de aprendizagem (DML) sem autismo, e 35 crianças com desenvolvimento típico (IDT). Apresentação de estímulos de ilusões visuais em cartazes e seus respectivos estímulos controles. Foram 4 variações impressas daqueles apresentados no experimento 01.12 estímulos controles eram apresentados. 16 cartazes de estímulos eram apresentados em ordem variada. O experimentador apontava as linhas/círculos em cada cartaz perguntando: “estas duas linhas/ círculos são do mesmo tamanho ou de tamanho diferentes”?	Os dados foram automaticamente categorizados por um programa de computador SPSS. Os achados não sustentam a hipótese de que indivíduos com autismo ou Asperger não são suscetíveis a ilusões visuais. Os resultados dos grupos controle e experimental foram comparados usando a análise McNemar para ver se os participantes são sensíveis a diferenças físicas no contexto não ilusório. Os resultados indicam enorme contraste entre os participantes, onde julgam o “diferente” somente quando lhes convém. Cada um desses participantes não tem um conceito claro de igual e diferente ou não observaram o estímulo adequadamente. Os resultados não são consistentes com aqueles de Happé’s (1996) onde indivíduos com autismo são imune a ilusões visuais. E também não sustentam a hipótese que explicaria esta característica através da fraca coerência central. Ou seja, os autista demonstraram sensibilidade a ilusões visuais como o grupo controle.

15.	Ropar, D. & Mitchell, P. (2001). Susceptibility to illusions and Performance on Visuospatial Tasks in Individual with Autism. <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> , 42 (4), 539-549.	<p>1/ comprovar que indivíduos com autismo são suscetíveis a ilusões visuais como os indivíduos sem autismo.</p> <p>2/ verificar a possibilidade que falhas na percepção dos estímulos visual podem decorem de diferenças individuais outras, que não o autismo.</p> <p>autista de altafuncioanlidade e síndrome de Asperger pelos critérios do DSM-IV e desenvolvimento verbal pela Escala Britânica de Vocabulário Ilustrada (Dunn, Dunn, Whetton, &amp; Pintilie, 1982).</p>	<p>Pesquisa experimental correlacional/19 indivíduos com autismo (média de 14 anos e de idade média de 11 anos de desenvolvimento verbal); 11 indivíduos com síndrome de Asperger (média de 10 anos de idade e média de 9 anos de desenvolvimento verbal). Estes dois grupos foram comparados entre si e outros três grupos (controles): crianças com desenvolvimento típico, 19 na 3ª série primária, (8 anos em média) e 18 na 6ª série (11 anos em média) e 20 indivíduos com moderada dificuldade de aprendizagem (MLD). /A testagem aconteceu em duas ou três sessões dependendo de quão rápido os participantes terminavam a tarefa. Cada sessão era restrita a 20 minutos. Primeiro aplicava-se a escala de avaliação do desenvolvimento verbal, depois os instrumentos através de programas de computador (respostas: através do teclado do computador) e através de cartões (respostas verbais). Seguiu-se o desenho dos blocos – subteste do WISC (Wechsler, 1992); o teste da figura complexa de Rey, e finalmente as tarefas de ilusões visuais.</p>	<p>Sugerem que não existe correlação entre a performance em tarefas visoespaciais e susceptibilidade para diferentes ilusões no autismo ou em outros grupos; exceto no teste da figura “complexa de Rey”; o resultado deste estudo mostra que existe forte correlação entre o desempenho em tarefas visoespaciais e susceptibilidades à esta ilusão.</p> <p>De acordo com esse experimento a não susceptibilidade de ilusões em autismo depende de como a performance é mensurada.</p>
16.	Ropar, D. & Mitchell, P. (2002) Shape constancy in autism: the role of prior knowledge and perspective cues. <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> 43, (5), 647-653.	<p>Examinar os diferentes níveis da constância de forma em indivíduos com e sem autismo.</p> <p>autista de altafuncioanlidade e síndrome de Asperger pelos critérios do DSM-IV e desenvolvimento verbal pela Escala Britânica de Vocabulário Ilustrada (Dunn, Dunn, Whetton, &amp; Pintilie, 1982).</p>	<p>Pesquisa experimental correlacional. / 28 indivíduos com espectro autístico diagnosticados segundo o DSM-III ou DSM-IV). 3 desses indivíduos possuíam algumas características de síndrome de Asperger. 20 indivíduos com moderadas dificuldades de aprendizagem (DML) sem qualquer traço de autismo, 19 crianças (média de 9 anos) e 14 adultos com desenvolvimento típico (IDT) fizeram parte deste estudo. / Adaptação do procedimento de Thouless, (1931, 1932, 1972) Estes estudos clássicos foram investigações primárias no estudo da distorção perceptual associada com a constância de forma, e de Mitchell &amp; Taylor, (1997,1999). Os Instrumentos foram adaptados para programas de computador (respostas: através do teclado do computador) e através de cartões (respostas verbais).</p>	<p>Os indivíduos com autismo são únicos em minimizar a circularidade significativamente quando as pistas de perspectiva no limite falso do círculo, são eliminadas. O conhecimento prévio de que a forma era um círculo falso provoca um enorme efeito de exagero nos indivíduos sem autismo, mas não nos autistas. /A apresentação de estímulo como círculo parece provocar um efeito exagerado de alteração de percepção da forma no sujeito sem autismo. Já no sujeito autista verificamos que a sua percepção pode ser menos influenciada por este estímulo anterior tornando-o assim, menos susceptível a ilusões visuais.</p>

17.	O’Riordan, M. (2000). Superior modulation of activation levels of stimulus representation does not underlie superior discrimination in autism, <i>Cognition</i> , 77, 81-96	
<p>Comparar a habilidade de crianças autistas – CA ou crianças com desenvolvimento típico; CDT em tarefas de afetação positiva e negativa para investigar o processo excitatório e inibitório, nestas tarefas, respectivamente. 1/ investigar o processamento inibitório em autismo e desenvolvimento normal. 2/ investigar se a excitação do objeto-alvo contribui para a performance na tarefa de busca visual e se existe um aumento no mecanismo operatório devido a busca do objeto-alvo excitatório no autismo, em relação ao criança com desenvolvimento normal. Autista de alta-funcionalidade pelos critérios do DSM-IV (APA, 1994), e Raven escala colorida, (Raven, Court &amp; Raven, 1990) para o nível de desenvolvimento mental.</p>	<p>Pesquisa experimental.  <b>01</b>– 17 crianças com autismo – (CA) e 20 crianças com desenvolvimento normal – (CDN)/<b>01</b>- O estímulo foi apresentado em monitor de computador e a resposta emitida por meio do teclado, o teclado foi envolvido por um plástico preto de modo a permitir o acesso somente as teclas de resposta. Ex Tarefa1: tarefa da distração invariante: o participante tinha que buscar um alvo X vermelho entre os estímulos de distração T vermelho e X verde. Tarefa 2: a tarefa da distração variante, os sujeitos tinham que buscar um alvo X vermelho entre dois tipos de estímulos de distração, que mudavam de prova para prova. Um estímulo de distração era sempre vermelho e a forma era alguma letra diferente de X. O segundo estímulo de distração era sempre um X e a cor podia ser alguma das seguintes: azul céu, verde garrafa, branco, marrom, turquesa, laranja, rosa, amarelo, purpura, azul claro e verde claro. Cada sujeito foi testado nas duas tarefas em sessões diferentes. /<b>02</b>: 12 (CA) e 12 (CDN)/ <b>02</b> – Os grupos foram testados em 3 conjuntos de tarefas de busca visual. //na primeira tarefa estava um X vermelho entre os estímulos de distração, T vermelho e um X verde. Na primeira tarefa o alvo era um T verde era mais alto entre os estímulos de distração T vermelho e X verde. Na segunda tarefa o alvo era um T verde mais alto entre os estímulo de distração T vermelho e X verde. Então, nas primeiras duas tarefas não existia mudança entre os alvos e os estímulo de distração durante a sessão. Contudo na terceira tarefa os sujeitos eram questionados para indicar a presença de cada X vermelho grande ou T verde grande, entre os estímulos de distração T vermelho e X verde.</p>	<p><b>Resul01</b> – a magnitude do efeito de afetação negativa foi comparado nos dois grupos sugerindo uma diferença na operação do processo inibitório entre ambos. O resultado mostra uma superioridade no nível de controle de representação de estímulos em autista. Em resumo este experimento mostrou o procedimento de busca visual com um objeto-alvo de efeito negativa e demonstrou que a magnitude deste pode ser comparada entre os grupos. O resultado sugere que o controle inibitório na busca visual superior em CA comparado à CDN, não resulta do aumento na inibição causada por um estímulo de distração. / <b>Resul02</b> – O grupo de CA são sempre mais rápido na busca visual. Entretanto, não há diferença na magnitude do efeito do efeito positiva entre os grupos, sugerindo que o objeto-base de excitação opera em CA e CDT em níveis comparáveis. Isto sugere que o nível de excitação superior nos itens alvos, não sublinham uma discriminação superior na CA. 1.1/ a performance nas tarefas de busca visual para crianças dos dois grupos é superior em tarefas que não envolvam nas provas, estímulo de distração. 1.2/ os dois grupos mostram efeitos negativa do objeto-alvo negativo, em um busca visual do objeto. 2.1/ que a performance nas tarefas de busca visual para crianças dos dois grupos é superior em tarefas que não envolvam nas provas variação no estímulo de distração em cada prova. Este resultado sugere que existe um objeto-alvo com efeito positivo e negativa dentro do procedimento de busca visual, sugerindo uma representação para ambos os objetos-base, de excitação e inibição, durante a performance de uma busca visual. 2.2/ que não se verificou um aumento na capacidade de discriminar do autismo, e sim uma diminuição na capacidade de distração, um baixo nível distrativo /perceptual no processamento de estímulo incomum.</p>

18.	Stahl, L., & Pry, R. (2002). Joint attention and set-shifting in young children with autism, <i>Autism</i> , 6(4), 383-396.		
<p>1/ Verificar se existe déficit na atenção compartilhada em autistas em comparação com crianças com desenvolvimento típico; 2/ comprovar se o desenvolvimento da atenção imediata da criança autista é semelhante ao da criança com desenvolvimento típico na mesma idade (Griffith et al, 1999), e 3/ verificar se o desenvolvimento da atenção compartilhada e imediata estão associados em crianças com desenvolvimento típico e dissociados em crianças autistas.</p> <p>Autista (de acordo com o CID-10 WHO, 1992) e ADI – R (Lord et al., 1994). E outros testes <i>standardized psychological test</i> (Brunet and Lézine, 1975) para nível mental, e Childhood Autism Rating Scale (CARS: Schopler et al., 1980) para compreensão não-verbal e nível de desenvolvimento.</p>	<p>Pesquisa experimental correlacional.</p> <p>15 crianças autistas com idade cronológica abaixo de 7 anos, e desenvolvimento mental de 23 meses em média (entre 15 e 36 meses); e desenvolvimento global de 33 meses em média (entre 29 e 48 meses). Grupo controle de 21 crianças com desenvolvimento típico ( 25 meses em média) recrutadas no maternal.</p> <p>Os sujeitos foram testados individualmente em uma sessão. As tarefas de atenção imediata foram adaptadas de Zelazo et al., (1998). A tarefa consistiu em encontrar um objeto escondido sob uma caixa, em um grupo de 3 a 5 caixas de cores diferentes com figuras geométricas estampadas. As tarefas de atenção-compartilhada compreendiam 3 subtestes: O primeiro utilizou-se os itens da Escala de Comunicação Social Primária, (ESCS: Seibert et al. 1982), priorizando a avaliação gestual. O segundo subteste incorpora itens do estudo de Roeyers et al., (1998) de imitação e atenção compartilhada em autistas, com base na tarefas de Scaife e Bruner (1975). O procedimento da terceiro subteste foi semelhante a Phillips et al., (1992).</p>	<p>1/ a performance em tarefas de atenção compartilhada em crianças autistas é significativamente menor do que no grupo controle. 2/ Ao contrário nas tarefas de atenção imediata houve poucas diferenças entre os grupos. A criança autista é capaz de escolher e mostra flexibilidade nesta tarefa. Cinco das quinze crianças autistas e três das vinte e um do grupo controle desenvolveram as tarefas com pontuação elevada. 3/ confirmou-se a hipótese que as duas formas de atenção possuem seu desenvolvimento dissociado em crianças autistas e associados em crianças com desenvolvimento típico.</p>	
19.	Mann, T. <sup>a</sup> & Walker, P. (2003). Autism and a deficit in broadening the spread of visual attention , <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> 44, (2), 274-284.		
<p>Examinar se a atenção visual no sujeito autista – CA tende a ser especialmente global, ou se há um déficit associado especificamente à amplitude desta atenção.</p> <p>Autista de alta-funçãoanidade pelos critérios do DSM-IV (APA, 1994) e pré-testes de QI (matrizes progressivas – Raven 1983), e Escala Britânica de Vocabulário Ilustrada (Dunn, Dunn, Whetton, &amp; Pintilie, 1982).</p>	<p>Pesquisa experimental</p> <p>13 sujeitos autistas – (CA), 1 sexo F e 12 sexo M, 15 participantes com uma moderada dificuldade de aprendizagem – (MDA), 6 sexo F e 9 sexo M, e 15 crianças com desenvolvimento típico – (DT), 6 sexo F e 9 sexo M. / Utilizou-se uma adaptação das tarefas de julgamento de cruzamento de linhas desenvolvidas por Mack &amp; Rock (1998), o estímulo consiste em uma fina linha horizontal, seccionada por outra fina linha vertical, questiona-se qual das linhas é mais curta / comprida.</p>	<p>Os resultados não sustentaram esta hipótese. A segunda premissa sugerida que os CA poderiam ser menos acurados e mais lentos ao responder a respeito do segundo cruzamento, quando a medida transitasse envolvendo uma alteração de curto para comprido (exigindo uma comparação visual comprido, comprido), mas não diferiria quando a alteração fosse de cumprido para curto (exigindo uma comparação visual curto, curto), esta previsão foi confirmada.</p> <p>O autismo está associado a um déficit na amplitude da atenção visual espacial global, e isso implica que os déficits verificados relativos a atenção e visão do autismo poderiam estar relacionados à amplitude do estímulo apresentado durante às testagens.</p>	

20.	Senju, <sup>a</sup> , Yaguchi, K., Tojo, Y & Hasegawa, T. (2003), Eye contact does not facilitate detection in children with autism, <i>Cognition</i> , 89,B43-B51.	
<p>Investigar o padrão de desvio no comportamento de fixar o olhar da criança autista; especificando se ele identifica/diferencia o olhar com fixação direta, e o olhar enviesado.</p> <p>Autista de alta-funcioanlidade pelos critérios do DSM-IV (APA, 1994) e Raven, (1956).</p>	<p>Pesquisa experimental /45 crianças, 30 autistas todos meninos – idade média 12 anos, e 15 criança com desenvolvimento normal, 13 sexo M e 2 sexo F, idade média de 12<sup>a</sup></p> <p>Fotos em monitor de PC com rostos demonstrando olhar direto, indireto e enviesado (de acordo com a direção do olhar). Foram utilizados nove estímulos visuais (três rostos x três direções) . o sujeito recebe um estímulo e depois identifica pela foto do computador de que forma ele percebeu o estímulo ou se não percebeu. Ele pressiona o botão com o estímulo visual correto.</p>	<p>Os resultados demonstram que crianças com desenvolvimento normal detectam melhor o olhar direto do que o indireto. A direção do olhar parece ser indiferente para a criança com autismo. Parece que o mecanismo dedicado ao processamento de fixação do olhar (MAM), é deficiente.</p>
21.	Brian, J. <sup>a</sup> ; Tipper, S. P.; Weaver, B.; Bryson, S. E. (2003). Inhibitory mechanisms in autism spectrum disorders: typical selective inhibition of location versus facilitated perceptual processing. <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> 44 (4), 552-560.	
<p>Examinar duas questões a respeito do mecanismo inibitório da atenção no autismo: testar a localização cerebral através do paradigma da impressão negativa (NP), 2/ verificar se este mecanismo de inibição é seletivo e 3/ confirmar se o nível do efeito negativo no autismo, através do paradigma da NP atinge os nível normais.</p> <p>Autista de alta-funcioanlidade e síndrome de Asperger pelos critérios do DSM-IV (APA, 1994) e pré-teste de QI (matrizes progressivas – Raven 1969), e Teste Revisado de Vocabulário Ilustrado (PPVT-R; Dunn e Dunn, 1981).</p>	<p>Pesquisa experimental</p> <p>23 autistas, 17 autistas de alta-funcionalidade e 3 Aspergers – 20 sexo M, e 3 sexo F, entre 7 e 33 anos de idade, 23 sujeitos sem histórico de problemas de aprendizagem, 20 sexo M, e 3 sexo F, entre 10 e 35 anos de idade. / O mecanismo para examinar a inibição mais diretamente é o paradigma da impressão negativa (NP – Tipper, 1985) foi criada uma prova, com base neste paradigma, com letras e letras + cores, para localização da letra, com mecanismo de distração de letras e cores. (pp 554). As provas foram aplicadas individualmente através de programa de computador.</p>	<p>Os autores encontraram o efeito negativo no autismo em ralação a localização espacial, atinge níveis normais e também que o mecanismo de inibição em tarefas de localização é seletivo, dependendo das característica do estímulo. Verificou-se também que o efeito irrelevante da cor como facilitador na localização espacial, tem efeito positivo facilitador em autistas, que não foi detectado no grupo controle. /Conclusão: As implicações do efeito positivo da cor como facilitador no autismo, sugere pouca adaptação no desenvolvimento do seu processo perceptual.</p>
22.	Kylliäinen, <sup>a</sup> & Hietanen, J. K. (2004). Attention orienting by another's gaze direction in children with autism. <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> , 45,(3), 435-444.	
<p>1/ estudar se a atenção orientada pelo olhar segue o mesmo tempo de curso no desenvolvimento normal e atípico (autistas); 2/ investigar se a criança hábil em discriminar a direção do olhar na presença do estímulo tem a mesmo desempenho ao o estímulo for apresentado em uma tarefa de atenção orientada.</p> <p>Autista de alta-funcionalidade dentro da desordem do espectro autista pelos critérios da Entrevista para o diagnóstico do autismo – revisada (ADI-R, Lord, Rutter e LeCouteur, 1994); WISC-R (Wechsler, 1993).</p>	<p>Pesquisa experimental/ 20 sujeitos autistas de alta-funcionalidade e 20 sujeitos com desenvolvimento típico.</p> <p>Duas tarefas são apresentadas na primeira questiona-se se o sujeito percebeu um estímulo visual lateral apresentado precedido por uma pista da face apresentada centralizada com olhar direto de frente, ou enviesado (desviado). A direção da pista pode ser congruente, neutra ou incongruente, com a respeito a lateralidade do estímulo-alvo. Na segunda tarefa questiona-se se o sujeito discriminou a direção do olhar.</p>	<p>1/ os resultados mostraram que a direção do olhar estático de outra pessoa direciona uma automática transferência na atenção visual, em ambos os grupos. 2/ As crianças dos dois grupos mostraram capacidade semelhante em discriminar a direção do olhar estático.</p> <p>Os resultados sugerem que: 1/ na criança autista o processamento de informação registra a direção do olhar de outra pessoa e emite esta informação para outras áreas que subvertem a atenção orientada de forma reflexa. 2/ o autor sugere que novos estudo sejam efetuados no sentido de investigar se o processamento da direção do olhar dependem de mecanismos neurais semelhantes, no autismo e em crianças com desenvolvimento normal.</p>

23.	Geurts, H. M., Verté, S.; Oosterlaan, J. Roeyers, H.; Sergeant, J. <sup>a</sup> (2004). How specific are executive functioning deficits in attention deficit hyperactivity disorder and autism? <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> , 45, (4), 836-854		
<p>1/ Investigar o tipo de déficits encontrado na função executiva (FE) em crianças distúrbio de atenção com hiperatividade (TDAH) e relação ao grupo de crianças normais (GC). 2/ Descobrir que déficits na EF as crianças autistas de alta-funcionalidade (AAF) em comparação com o GC. 3/ Investigar se a crianças TDAH e AAF difere severamente na natureza de seus distúrbios na FE se comparadas entre si. 4/ Investigar se é possível discriminar em nível neuropsicológico, a crianças TDAH daquela TDAH com comorbidade de distúrbio oposicionista de desafio (DOD) e distúrbio de conduta (DC) dois grupos de risco. Autista de alta-funcioanlidade e asperger Síndrome pelos critérios do DSM-IV e Autista de alta-funcionalidade dentro da desordem do espectro autista pelos critérios da entrevista para o diagnóstico do autismo – revisada (ADI-R, Lord, Rutter e LeCouteur, 1994).</p>	<p>Pesquisa experimental correlacional. <b>01:</b> 3 grupos de crianças: 54 com TDAH, 41 AAF, e 41 com desenvolvimento típico, grupo controle. Todos entre 6 e 13 anos. <b>02:</b> grupo de 20 crianças com TDAH e 34 crianças com TDAH e comorbidade com DOD/DC/ Todos os grupos foram testados em tarefas que envolviam habilidades nos cinco maiores domínios da função executiva (FE): inibição, memória visual de trabalho, planejamento, flexibilidade cognitiva, e fluência verbal. A aplicação foi individual.</p>	<p>1/ verificou-se uma especificidade no déficit da FE do TDAH em inibição da resposta prepotente e fluência verbal.2/ crianças AAF demonstram déficits em todas os domínios da FE; exceto na comparação com o GC na memória visual de trabalho. 3/ o grupo AAF demonstrou maiores dificuldades no domínio da flexibilidade cognitiva e planejamento de ações do que o grupo TDAH. 4/ o grupo TDAH + DOD/DC não demonstrou diferenças significativas nos padrões dos déficits da FE em comparação com o grupo TDAH. Verificou-se com este estudo que as crianças AAF possuem um déficit na FE mais generalizado e profundo do que das crianças com TDAH, porem não se pode utilizar esta diferença como perfil significativo para diagnóstico diferencial, pois os grupos TDAH e AAF apresentam formas semelhantes de déficits na FE, distinguíveis apenas em amplitude.</p>	
24.	Bosa, C. (2001). As relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva, <i>Psicologia Reflexão e Crítica</i> , 14, (2), pp. 281-287. Brasil.		
<p>Discutir o papel do lobo frontal nos comportamentos que caracterizam a síndrome do autismo estabelecendo as possíveis relações entre função executiva, teoria da mente e habilidade de atenção compartilhada. Autista utilizado de forma generalizada</p>	<p>Revisão Bibliográfica e análise crítica. /a autora, através de uma revisão bibliográfica, situa o leitor em relação aos achados que poderiam estabelecer uma correlação entre função executiva e comportamento social.</p>	<p>1/ Apesar da hipótese do comprometimento da função executiva como déficit subjacente ao autismo ser promissora, muitas questões ainda permanecem abertas, como por exemplo: a) a questão da relação causal função executiva <i>versus</i> déficit social, b) as dificuldades acerca da especificidade deste comprometimento da função executiva no autismo, c) a necessidade de investigar-se a natureza e intensidade do comprometimento na função executiva dentro dos subgrupos que compõem o espectro autista e a d) a necessidade da sobreposição da teoria do déficit na função executiva com a teoria da fraca coerência central. 2/ a autora argumenta ainda que discussão sobre relações entre função executiva e comportamento social será incompleta caso não for compreendida a partir de um contexto psicossocial, no qual se inserem os indivíduos com autismo e suas famílias.</p>	

25.	Heaton, P. (2003). Pitch memory, labelling and disembedding in autism. <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> 45, (4), 545-551.	
<p>Investigar a acentuada habilidade de evocação no domínio musical que tem sido encontrada no indivíduo com autismo.</p> <p>Autista de alta-função e síndrome de Asperger pelos critérios do DSM-IV (APA, 1994) e pré-teste de QI (matrizes progressivas – Raven 1969), e Teste Revisado de Vocabulário Ilustrado (PPVT-R; Dunn e Dunn, 1981).</p>	<p>Pesquisa experimental correlacional.</p> <p>Exp01 e 02: 14 crianças autistas, (10,5 anos em média) e grupo controle de crianças com desenvolvimento típico. Exp03: 15 crianças autista, 13 do exp01 e 02, mais duas de 9 anos de idade. (10 anos em média). / Os sujeitos passaram por 3 provas testando: memória para sons e acordes; evocação de seqüência de acordes, e evocação dos tons da melodia a partir dos acordes musicais.</p>	<p>Os resultados comprovam parcialmente a hipótese geral de que o CA teria uma memória musical superior, pois verificou-se elevado desempenho dependendo do paradigma experimental utilizado. Mas os resultados demonstram diferenças marcante entre o grupo de crianças autista e controle com relação a representação e ao processamento da informação sonora. 1/ No exp01 as CA mostraram-se significativamente melhor em recriar a freqüência melódica do que o grupo controle. 2/ o grupo CA mostraram-se significativamente melhores do que os grupo controle na evocação de melodias previamente apresentadas. 3/ no exp03 a melodia não foi previamente apresentada e sendo impossível recriá-la durante na prova, não houve diferenças entre os grupos na apreensão imediata.</p>
26.	Latif, <sup>a</sup> , Heinz, P., & Cook, R. (2002). Iron deficiency in autism and Asperger syndrome, <i>Autism</i> , 6(1). 103-114 .	
<p>Verificar se existe uma efetiva deficiência de ferro/ ou anemia devido falta de ferro na criança autista e discutir que risco esta deficiência acarretaria ao desenvolvimento em termos de aprendizagem e prejuízos no comportamento.</p> <p>Autista e síndrome de Asperger pelos critérios do DSM-IV (APA, 1994) e CID – 10 (WHO, 1990).</p>	<p>Pesquisa experimental correlacional.</p> <p>96 análises sanguíneas foram refeitas de 52 crianças com autismo e 44 com síndrome de Asperger , do período de 1991 até 1997.</p> <p>Aporte teórico: relativos à importância do ferro para mielinização e condução nos neurônios corticais. (Estudo retrospectivo de análise bioquímica/ utilizando-se análise sanguínea completa rotineira em crianças autistas e síndrome de Asperger foi feita uma análise sanguínea retrospectiva dos níveis de serum ferritin. A anemia foi definida como hemoglobina &lt;110 g/l para crianças de até 6 anos e hemoglobina &lt; 120 g/l para crianças de 6 a 12 anos de idade (De Maeyer et al. (1989). Se o nível de Serum ferritin for abaixo de 12 µg/l há uma evidência de deficiência de ferro.</p>	<p>6 crianças autista indicaram anemia, nas 23 que o <i>serum ferritin</i> foi medidos, 12 tinham deficiência de ferro (52%). Somente 2 resultados do grupo Asperger foi positivo para anemia, nos 22 que se mediu-se <i>serum ferritin</i>, somente 3 tinham deficiência de ferro (13 %).</p> <p>Segundo os autores este seria o primeiro estudo feito sobre deficiência de ferro em crianças autista ou com síndrome de Asperger, relatado na literatura inglesa. E também pela primeira vez levantou-se a hipótese da seletividade alimentar e anormalidade nos hábitos alimentares nos autistas relacionar-se a deficiência de ferro. /A deficiência de ferro com ou sem anemia, poderia prejudicar ou afetar a cognição, e estar associada com desenvolvimento lento em crianças, mudanças de humor, e pobreza na concentração. Este estudo mostra, embora seja uma amostra pequena, uma alta prevalência de deficiência de ferro em crianças autistas e Asperger que poderia potencialmente comprometer sua comunicação e prejudicar seu comportamento. O autor recomenda que o exame sanguíneo completo torne-se parte da rotina do diagnóstico com autistas e síndrome de Asperger e que o <i>serum ferritin</i> seja mensurado, principalmente em crianças com hábitos alimentares diferentes.</p>

27.	Gallese, V. (2006). Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism. <i>Brain Research</i> , XX, 1-10.
<p>1/. Propor uma nova abordagem onde o autor sugere que a cognição social não é somente uma “metacognição social”, e sim, um pensamento explícito a respeito das ações mentais, com significado e representação, e que existiria também uma dimensão experienciada das relações interpessoais, que capacitam um controle direto na percepção das ações executadas por outros.</p> <p>Não faz referência ao critério de classificação</p>	<p>Comunicação Científica. Apresenta e defende as bases teóricas para uma forma direta de experimentar a compreensão do outro. O autor afirma que a capacidade é desenvolvida pela modelagem do nosso próprio comportamento como experiência intencional com base na ativação de um sistema neuronal que simulada os que os outros fazem e sentem como se nós próprios estivéssemos fazendo e sentido. Ele denominou este sistema de neurônios espelho, que cria um correlato interno neural aquilo que esta sendo vivido pelo outro.</p> <p>O autor afirma que através do sistema de neurônios espelhos torna-se possível a empatia, ou seja, saber o que o outro vai fazer antes que ele o faça ou sentir o que o outro esta sentindo sem que o outro o expresse intencionalmente.</p>



### **3.2.3 – O autismo do ponto de vista do seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.**

Nesta categoria, na qual se localizam um terço das publicações analisadas, encontram-se dois tipos principais de estudos: aqueles que discutem as hipóteses para explicar a dificuldade do autista em estabelecer interações sociais, e aqueles que buscam estabelecer como o sujeito autista interage no meio sociocultural, ainda que de maneiras particulares. Na verdade, é necessário esclarecer que, embora se tenha adotado o termo desenvolvimento para esta categoria de estudos e se utilize a locução *desenvolvimento de competências*, não são estes os termos utilizados na maioria das publicações analisadas para explicitar as aquisições sociais dos sujeitos com autismo.

Pode-se dizer que há um consenso que aponta o desenvolvimento da comunicação, como o fator mais importante para um bom prognóstico (Szatmari, Bryson, Boyle, Streiner & Duku, 2003) e a dificuldade de estabelecer interações sociais como o principal prejuízo do ponto de vista patognomônico (Baron-Cohen, 1996; Frith & Happé, 1994; Leslie 1987, Gallese, 2001; 2006).

Estes dois fatores geraram uma massa considerável de estudos entre as décadas de 1980 e 1990, uma vez que foi primordial estabelecer se a dificuldade no estabelecimento de interações sociais e na comunicação com o outro, era própria do quadro do autista. Verificou-se que indivíduos autistas, alguns com QI próximo aos padrões de normalidade, apresentavam dificuldades nas interações sociais e prejuízo na comunicação (Szatmari, Bryson & Colls., 2003 e Bölte & Poustka, 2004), e que sujeitos não autistas com baixo coeficiente de inteligência – QI , podiam desenvolver uma relativa competência social e linguagem expressiva (ver Baron-Coehn, Leslie & Frith, 1985, Gallese, 2001; 2006).

Baron-Coehn, Leslie e Frith (1985) foram os primeiros a propor uma relação causal entre a dificuldade do sujeito com autismo na aquisição das chamadas habilidades sociais e o

seu desenvolvimento cognitivo. A proposição destes autores baseou-se na chamada *Teoria da Mente*, definida por Premack e Woodruff (1978), como a habilidade de imputar estados mentais a si mesmo e aos outros e que assim a denominaram por se tratar da inferência sobre o que o outro pensa, e da predição do seu comportamento. Inferência e predição estas, baseadas em estados não diretamente observáveis. Posteriormente, Wimmer e Perner (1983) comprovaram empiricamente que esta capacidade de inferência e predição desenvolvem-se normalmente, em crianças, por volta dos quatro anos de idade. Com base neste estudo, Baron-Coehn, Leslie e Frith (1985) desenvolveram uma pesquisa junto a grupos de crianças autistas (grupo experimental) e crianças portadoras de síndrome de Down e comprovada deficiência mental (grupo controle). Os resultados desta pesquisa evidenciaram a independência entre o retardo mental e os mecanismos de desenvolvimento cognitivo mais amplo, mecanismos estes que poderiam estar relacionados às dificuldades nas tarefas que requeriam o estabelecimento de interações sociais. Assim, Baron-Coehn, Leslie e Frith (1985) sugeriram que os autistas apresentavam o que eles denominaram de *déficit na Teoria da Mente*, isto é, dificuldade na inferência e predição do comportamento do outro, o que explicaria, por sua vez, a dificuldade em estabelecer interações sociais apropriadas.

Numa abordagem muito semelhante, Leslie (1987) propôs um modelo de desenvolvimento *metarepresentacional* para explicar o que ela denominou de *mente-cega* do autismo, segundo o qual a dificuldade na comunicação era atribuída à sua incapacidade de elaborar representações mentais.

Happé (1993) propôs o que chamou de *modelo do déficit no princípio da relevância*, fundamentado no estudo de Spencer e Wilson (1986) sobre a importância da compressão das intenções dos atores numa situação de comunicação. O estudo de Happé (1993) procurou estabelecer uma relação causal entre a capacidade do autista em compreender a linguagem figurada e a forma como a comunicação desta linguagem se realiza. Os estudos mais recentes

de López e Leekam (2003) confirmam os dados obtidos por Happé (1993), sustentando a tese de que a incapacidade do autista em contextualizar palavras pode ser minimizada por meio do uso da apresentação visual do estímulo contextual.

Os estudos neuropsicológicos também procuraram dar sua contribuição à questão da dificuldade de estabelecer interações sociais. Ducan (1986) defendeu a tese que a capacidade de planejamento e desenvolvimento de idéias para atingir metas, *função executiva*, relacionava-se ao funcionamento estrutural do lobo-frontal. Para este autor esta função se desenvolvia em crianças sem transtornos, por meio de estruturas coordenadas distintas como: a flexibilidade de comportamento, a integração de detalhes isolados num todo coerente e o manejo de múltiplas novas fontes de informação.

Articulando e aprofundando as idéias de Ducan, (Ozonoff, Pennington & Rogers 1991) procuraram demonstrar que o autista apresentava um déficit na função executiva. Estes autores sugeriram que este déficit, isto é, a dificuldade no planejamento e desenvolvimento de idéias para atingir metas, seria anterior à dificuldade na inferência sobre o que o outro pensa e da predição do seu comportamento, fazendo referência à *Teoria da Mente*. Hughes, Plemet e Leboyer (1999) relataram estudos cujos dados indicaram que o déficit na *função executiva* poderia estar relacionado a fatores hereditários, uma vez que havia sido demonstrado que parentes diretos de autistas apresentavam alterações de funções específicas relacionadas à *função executiva*.

Outro estudo importante que tem a contribuição da neurofisiologia foi o trabalho de Umiltá, Kohler, Gallese, Fogassi, Fadiga, Keysers e Rizzolatti, (2001) que demonstrou a existência de um sistema, localizado no cortex pré-motor e denominado por eles de neurônios espelho. Este grupo de neurônios exercem a função de codificar ou representar no cortex a seqüência de comportamentos de uma ação que não está sendo executada, e sim observada pelo sujeito. Gallese (2006) defendeu a tese que através do sistema de neurônios espelho

existe uma simulação interna, um mecanismo específico através do qual o sistema mente-corpo modela sua interação com o mundo, simultaneamente, com a descrição sensorial do estímulo social observado. Ou seja, o observador representa internamente os estados corporais associados com as ações, emoções e sensações, através dos neurônios espelhos. Este sistema neuronal é evocado no sujeito ao observar uma ação qualquer, provocando internamente a simulação da mesma ação ou experimentando o equivalente em nível de emoção e sensação.

Umiltá e cols. (2001) demonstraram que as implicações de um sistema de mapeamento neuronal dos comportamentos observados vão bastante além da capacidade de imitar um comportamento. Ou seja, existe implícito neste mecanismo um componente tanto cognitivo, quanto afetivo, capaz de prever o comportamento do outro e compreender os sentimentos do outro, pois o indivíduo está literalmente experienciando o outro dentro de si. Assim, a nossa competência de manter relações sociais vem desta capacidade de nos espelhar no comportamento dos outros e os reconhecermos dentro de nós.

Gallese (2006) sustentou que o déficit primário do autismo em prever os pensamentos do outro, não estaria na explicação dada pela Teoria da Mente e sim, em um déficit primário no sistema da correspondência intencional, ou seja, no sistema de simulação por meio dos neurônios espelho. Dapretto e cols. (2006) confirmam e aprofundam este achado demonstrando que os déficits sociais no autismo poderiam advir de uma disfunção do sistema dos neurônios espelho.

O consenso apontado por esses estudos, refere-se, sobretudo à dificuldade metodológica na definição de unidades passíveis de análise qualitativa mais do que quantitativa, para o estudo das funções cognitivas complexas, como é o caso dos construtos chamados de *função executiva, teoria da mente e o sistema de ler mentes neurônios- espelho*.

Nesta direção, Baron-Cohen (1996), por exemplo, propôs, para a *teoria da mente*, a identificação de quatro módulos cerebrais interativos que produziriam o sistema

representacional que ele chamou de *leitura da mente*: um detector de intencionalidade, um detector da direção do olhar, o mecanismo de atenção compartilhada e o mecanismo da teoria da mente, que funcionariam de forma relativamente independente, servindo a funções específicas, até a organização final. Ou seja, a articulação da atenção, desejo, intenção e crença funcionariam dentro de um aparato teórico coerente para o entendimento do comportamento em termos mentalistas, isto é, num contexto de representações. Segundo o autor, a falha em um destes módulos, ou em todos eles, poderia explicar os diferentes níveis de distúrbios na comunicação e interação social do autismo.

Gallese (2006), seguindo o mesmo raciocínio, sustenta a existência do déficit no autismo em três níveis: no nível intrapessoal, uma série de circuitos neuronais de emparelhamento por espelho é disfuncional. No nível interpessoal, os neurônios não entram em atividade e os processos de imitação não acontecem, não permitindo que modelos dos outros sejam (re)criados. No nível empático, as ações, emoções e sensações experimentadas pelos outros (interpessoais) não se tornam significantes para os autistas (intrapessoais). Assim não acontece uma empatia, pois o indivíduo autista não consegue compartilhar das emoções dos outros, e o conjunto destes fatores, em menos ou maior grau, implicaria em falha na interação social.

A revisão das publicações mais recentes torna claro o impasse que predominou nos anos de 1980: de um lado Mundy e Sigman (1989), que defendem o modelo de que a gênese do autismo estaria na má formação das estruturas cognitivas inatas responsáveis pela aquisição das funções cognitivas de linguagem verbal e não-verbal, que causariam o prejuízo nas interações sociais do autista. De outro lado, o modelo de Hobson (1986, 2004) que defendia que o prejuízo se devia a uma disfunção primária no sistema afetivo, que implicaria numa inabilidade básica primária em interagir emocionalmente com os outros. Esta disfunção geraria outros prejuízos relacionados ao reconhecimento de estados mentais e a utilização da

comunicação contextualizada na interação social. Para este autor o autista não se percebe na mente do outro e esta tese, Hobson (2004), é bastante compatível com o modelo apresentado por Gallese (2006) a respeito da incapacidade do sujeito com autismo em estabelecer empatia.

Os modelos de Hobson (1986, 2004) e Mundy e Sigman (1989) defenderam um déficit primário na interação social. No primeiro a ênfase recai na percepção da criança sobre o afeto recebido em si, ou seja, a internalização do sentimento do outro. E no segundo a ênfase recai na sua percepção sobre a sensação de afeto recebido, com relação ao outro, ou em outros termos, da sua sensação de que o afeto existe porque o outro existe (ver revisão de Bosa & Callias, 2000; Bosa, 2002).

A proposta de Mundy e Sigman (1989) ainda influenciam as pesquisas no sentido de procurar estabelecer correlações entre o desempenho do autista nas tarefas relacionadas à chamada *teoria da mente* e sua capacidade na compreensão de emoções complexas (Dennis, Lockyer & Lazenby, 2000; Hiller & Allison, 2002; Heerey, Keltner, & Capps, 2003). As propostas de Gallese (2006) têm inspirado pesquisas que confirmem um déficit primário ou um mau funcionamento no sistema dos neurônios espelho correlacionado a incapacidade dos autistas em compreender a linguagem figurada, e interpretar a leitura.

De acordo com a presente revisão, pode ser afirmado que 67% das pesquisas se fundamentam na hipótese de que existe um déficit primário na formação das estruturas neurológicas do sujeito autista. O restante sustenta a hipótese de um déficit na construção das estruturas psicológicas primárias responsáveis pela funcionalidade e construção da capacidade interativa e afetiva, e poucas sugerem um desenvolvimento simultâneo e interdependente entre as estruturas cognitivas, afetivas e psicossociais. Esta última tendência ganha novos argumentos com a recente teoria do sistema dos neurônios espelho.

É interessante notar que os estudos desta categoria, embora utilizem o termo desenvolvimento com referência, ignoram as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, clássicas

na Psicologia do Desenvolvimento, e defensoras dos processos interativos priorizando a não dicotomia entre afeto e cognição (ver Fávero, 2005a).

Utilizando-se de meta-análise e por meio de uma revisão da literatura sobre a questão afeto-cognição, Rutgers, Bakermans-Kranenburg, Ijzendoorn, e Berckelaer-Onnes (2004) procuraram verificar se os resultados dos estudos correlacionais entre crianças autistas e crianças saudáveis traziam indícios sobre a relação entre o aparecimento do sentimento de apego e idade cronológica e sobre a correlação entre o desenvolvimento mental e o sentimento de apego. Os autores concluíram de sua meta-análise que a correlação se mostrou significativa, ou seja, a criança com maior déficit mental desenvolve mais tardiamente a capacidade de buscar aconchego e segurança na mãe. Consequentemente o autista com deficiência mental, desenvolveria esta capacidade mais tardiamente não somente por causa do autismo, mas também devido à co-morbidade com a deficiência mental.

Dentro de um modelo metodológico diferente, Mercier, C., Mottron, L. e Belleville, S. (2000) desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar como o interesse restrito é visto pelo sujeito autista de alta-funcionalidade, dando voz ao próprio sujeito autista, considerando-o, portanto, capaz de informar e refletir a respeito de sua própria condição de autista. O interesse restrito, que caracteriza-se por uma fixação em repetir idéias ou ações, faz parte da tríade de prejuízos que caracteriza o Autismo no DSM-IV (APA, 1994). Os resultados indicaram que o fato do sujeito autista demonstrar um interesse, mesmo que restrito, é um fator que promove o seu bem-estar. Esta é a forma positiva dele ocupar seu tempo, além de tratar-se de uma questão de valorização e incentivo para o seu crescimento pessoal.

Os resultados indicaram, ainda, que os participantes do estudo não gostariam de reduzir ou diversificar seu interesse, dito restrito, em função de uma adaptação social considerada normal. Portanto, pode-se dizer que estes sujeitos apresentaram uma reflexão

sobre sua própria condição, indicando o que chamamos de desenvolvimento metacognitivo (ver Fávero e Oliveira, 2004, sobre metacognição em sujeito com Síndrome de Down). Assim, os indivíduos autistas seriam capazes de desenvolver competências relacionadas a auto percepção.

Tabela 6 – O autismo do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

28.	Baron-Cohen, B., Leslie, A M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? <i>Cognition</i> , 21,37-46.		
<p>Verificar se a criança autista possui uma lacuna na Teoria da Mente (ToM). Autista de alta-funcionalidade de acordo com Rutter, (1978). O QI de 82 em média, foi mesurado por teste, sem citar qual.</p>	<p>Pesquisa experimental correlacional. 20 crianças autistas, 14 crianças Down e 27 crianças com desenvolvimento dentro do padrão de normalidade. Replicação do Paradigma de Wimmer e Perner, (1983) fundamentado em Premack e Woodruff, (1978).</p>	<p>As crianças autistas falharam em imputar crenças a outros. As crianças normais e as com SD, não falharam. Então a disfunção de imputar crenças a outros, independe de um desenvolvimento mental normal sendo ela uma disfunção específica do autismo. As crianças autistas possuem falhas no desenvolvimento da teoria da mente, entretanto uma poucas demonstraram tal habilidade e eles supõe que eles desenvolveram esta capacidade num momento mais tardio e por um caminho idiossincrático, que mereça maiores pesquisas para que se possa compreendê-lo. Esses resultados demonstram que existe um déficit no desenvolvimento cognitivo do CA que independe do nível geral de coeficiente de inteligência.</p>	
29.	Happé, F. G. E. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: a test of relevance theory <i>Cognition</i> ,48, 101-119.		
<p>Testar em sujeitos autistas, com alta- funcionalidade, as habilidades de atribuir pensamento a outros, considerando a análise da linguagem figurativa em termos de Teoria da Relevância (TR) e Teoria da Mente (ToM), através de três experimentos.1/ comparação e metáfora nos dois grupos 2/comparação entre metáfora e ironia 2.1/com sujeito autistas relacionado com a ToM 2.2/ com sujeitos de desenvolvimento típico que passam no teste da ToM de 1ª ordem. Autista de alta-funcioanlidade não especifica o critério e subteste de vocabulário do WISC-III (Wechsler, 1993).</p>	<p>Pesquisa experimental.18 autistas, adultos e crianças, 6 hábeis em predições de primeira ordem e 6 hábeis e predições de segunda ordem, segundo a (ToM), 6 inábeis nas tarefas de atribuir significados as ações de outrem. Grupo controle 14 sujeitos com dificuldade de aprendizagem moderada. Neste experimento utilizou-se 3 tarefas de completar estórias. Fundamenta-se em Spencer e Wilson’s (1986) <i>Teoria da Televância</i>, que explicita o papel da compreensão das intenções na comunicação humana. <b>Exp01</b>: dois tipos de teste foram utilizados, para completar uma frase com três condições: sinônimos, similaridade e metáfora. <b>Exp02</b>: leitura pelo experimentador ou pelo sujeito de cinco estórias em que duas personagens comentam sobre uma terceira personagem, um dizendo algo irônico e outro dizendo algo metafórico. <b>Exp2.1</b> e <b>Exp2.2</b> – compreender a metáfora <i>versus</i> ironia em sujeitos autistas e grupo controle.</p>	<p><b>Exp01</b> – Aponta diferenças entre os níveis de compreensão de metáfora ou comparação dependendo de possuir teoria da mente de primeira e segunda ordem, ou não ser capaz de cumprir tarefas na (ToM). Este experimento sustenta as conclusões de teoria da relevância com relação à distinção entre metáfora e comparação. <b>Exp2.1</b> – Houve comprovação de que é necessário uma interpretação de segunda-ordem da (ToM) para compreender ironia, e que é primordial um <i>Teoria da mente</i> de primeira-ordem para compreender metáfora. / <b>Exp2.2</b> – indicam que o grau de competência na (ToM) é relevante para compreensão de comparação, metáfora e ironia. Os resultados sustentam à teoria da relevância (TR)/.Os achados sugerem que alguns indivíduos autistas são eventualmente capazes de atribuir estados mentais a outrem. / Demonstram haver ligação entre atribuir significados a situações corriqueiras e compreensão da comunicação na interação social em sujeitos autistas.</p>	

30.	Frith, U. & Happé, F. G. E (1994). Autism: beyond “theory of mind”, <i>Cognition</i> , 50 (1994), 115-132.	<p>Revisão bibliográfica e meta-análise dos dados. Autora analisa criticamente várias teorias que procuram explicar as causas dos déficits no autismo, aponta lacunas nestas teorias (relata as limitações referentes a Teoria da Mente; a minoria talentosa; os déficits da Função Executiva) e enfatiza achados que abrem precedentes para sustentar sua tese da <i>Fraca Coerência Central</i> no autismo. A autora descreve as pesquisas empíricas que fortalecem a tese de habilidades excepcionais em autistas e seus resultados e outras pesquisas que fortalecem a tese de déficits idiossincráticos e seus resultados, fazendo uma meta-análise desses achados.</p>	<p>A autora defende que há mais no autismo do que a clássica tríade de prejuízos. Existe característica externas à tríade: os repertórios de interesse restrito, o desejo obsessivo de isolamento, a habilidade de encapsular, excelente memória, preocupação com partes de objetos e nenhum desses aspectos pode ser explicado pela Teoria da Mente. 2/ achados recentes afirmam que Autista com alta-funcionalidade e Síndrome de Asperger são competentes em solucionar as tarefas da teoria da mente de 1ª ordem e não as tarefas de 2ª ordem da Teoria da Mente (ToM), e que mesmo ampliando estas habilidades são incapazes de torná-las espontâneas em seu cotidiano. 3/ alguns autistas que são capazes de passar nas tarefas da teoria da mente, não o fazem nas tarefas em dois testes típicos da função executiva, sugerindo que existe um déficit causal primário no autismo nesta função, mas apesar do déficit na função Executiva explicar algumas características do autismo (estereotípias, falhas no planejamento e impulsividade), não explicam alguns déficits e habilidades específicas. 4/ A hipótese de que a CA possui uma fraqueza na Coerência Central objetiva explicar a ambos, os prejuízos óbvios e destacadas habilidades no autismo como resultado de uma característica singular no processamento da informação. Esta hipótese sustenta que um déficit primário na Coerência Central poderia ser responsável pelo prejuízo da teoria da mente em autistas e déficit na função executiva.</p>
31.	Hughes, C., Plemet, M. H. & Leboyer M. (1999). Towards a Cognitive Phenotype for Autism: Increased Prevalence of Executive Dysfunction and Superior Spatial Span amongst Siblings of Children With Autism. <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> , 40 (5), 705-718.	<p>1/ verificar se parentes diretos (1ª grau) de crianças autistas mostram prejuízo na função executiva. 2/ identificar a natureza exata da disfunção executiva no autismo, estabelecendo correlações com os perfis encontrados nos parentes estudados e a função executiva. – 1/ examinar se o desempenho superior na tarefa de noção espacial do grupo PA, vista no estudo 1, reflete-se como vantagem ou superioridade no desempenho da tarefa verbal de refazer- recontar, em relação ao outro grupo. 2/ Explorar se o grupo PA demonstra prejuízo significativo no processamento da emocional da informação, como sugerido por Smalley e Asarnow (1990)</p> <p>Autista de alta-funcionalidade e síndrome de Asperger pelos critérios do DSM-III-R (APA 1987) e CID 10 (WHO,1992) da Entrevista diagnóstica para Autismo-Revisada (Plumet, Recasens, Waller &amp; Leboyer, 1994), escala do Perfil Psicoeducacional (Schopler &amp; Reichler,1979), Escala de MacCarthy (MacCarthy 1972).</p>	<p>Pesquisa experimental correlacional. / 95 sujeitos (de 5 a 20 anos) aparentados com: 31 parentes/ autismo (PA), 26 parentes/ distúrbios desenvolvimentais (PDD) e 32 parentes/ sem distúrbios (PND). Na análise considerou-se o gênero. Utilização de bateria automática de testes neuropsicológicos (<i>Cambridg Neuropsychological Test Automated Battery – CANTAB</i>) Hughes et all, (1997), apresentou-se 4 tarefas: tarefa de flexibilidade na atenção adaptado de Grant e Berg, (1948); as tarefas de noção de controle espacial adaptada de Milner, (1971); tarefa da memória espacial de trabalho; tarefa de planejamento da Torre de Londres, versão computadorizada desenvolvida por Shallice (1982), baseada na <i>Tower of Hanoi</i> de Piaget, (1976). Todos os sujeitos participaram da bateria completa. Tarefas padrão relativas a função executiva administradas de forma direta – teste de fluência verbal e memória verbal – <i>verbal fluency test Gordon, (1980); list-recall test.</i></p> <p>No Estudo 01 - comparando os grupos controle o grupo PA no estudo 01 demonstrou que 1) existem uma prevalência de disfunção executiva 2) existem uma performance superior em suas percepção espacial e memória (relembrar) e um padrão não usual correlações na performance em tarefas. No Estudo 02 verificou-se que o desempenho de fluência verbal em PA e menor do que em PDD e que a desempenho superior em percepção espacial (verificada nos parentes de autistas no estudo 01) influencia positivamente na fluência verbal (relembrar). – A disfunção executiva no autismo influência não somente padrões repetitivos de funcionamento mais também podem resultar em déficits na comunicação e socialização.</p>

32.	López, B. & Leekam S. R. (2003). Do children with autism fail to process information in context? <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> 44, (2), 285-300.	
<p>1/ testar se a desempenho da criança autista – CA poderia ser facilitada pela apresentação ilustrada tanto do estímulo, quanto do contexto da informação.</p> <p>2/ investigar a habilidade da CA em criar categorias de palavras apresentando a palavra escrita, e o contexto da informação também escrito.</p> <p>3/ investigar de a CA tem dificuldades para informar a categoria semântica, quando confinada ao domínio verbal.</p> <p>4/ investigar se a CA tem dificuldades específicas com a leitura e significação da informação em contexto homógrafa.</p> <p>Autista de alta-funcioanlidade pelos critérios do DSM-IV (APA, 1987) e CID 10 (WHO, 1990) e desenvolvimento mental WISC-R (Wechsler, 1974).</p>	<p>Pesquisa experimental</p> <p>15 CA com alta-funcionalidade sem diagnóstico de Asperger e 16 crianças com desenvolvimento típico e idade aproximada – CDT. Foram apresentados pré-teste (WISC-R: Weschler, 1974) aos participantes para equivalência de QI. As provas foram feitas individualmente, em casa ou escola, primeiro o proc01, de 4 a 7 meses depois, aplicou-se os procedimentos 02, 03 (no mesmo dia) e o prod04, em um dia subsequente,</p> <p><b>01</b> – adaptado de Palmer, (1975) foram apresentados, pelo monitor do computador, cartões com estímulo visual e cartões com informações visuais contextualizadas, apropriadas ou não ao estímulo, de acordo com paradigma da identificação do objeto (Biederman, Mezzatone, &amp; Rabinowitz, 1982), e revisão de Hollingworth and Henderson’s (1998).</p> <p><b>02</b> – semelhante ao anterior, sendo feita uma adaptação substituindo-se as ilustrações por palavras que são lidas pelo experimentador. Ex: ilustração da cozinha pela palavra “cozinha” e ilustração da jarra de suco pela palavra “suco”. Aplicação do instrumento de 4 a 7 meses após o anterior. <b>03</b> – adaptado de Tager-Flusberg’s (1991) tarefa de relacionar lista de palavras formando categorias de acordo com o contexto da informação. Apresentada junto à anterior e lidas pelo experimentador.<b>04</b> – tarefa de relacionar palavras homógrafas formando categorias de acordo com o contexto das sentenças. A testagem foi em data posterior ao exp. 3, e o ambiente foi em casa da CA ou na escola.</p>	<p><b>Exp. 1</b> – mostra que a CA tem facilidade em fornecer informações no contexto visual.</p> <p><b>Exp. 2 e exp. 3</b> – mostram que a CA são capazes de usar a informação em contexto tanto para identificar palavras informando a categoria semântica em tarefas verbais, quanto a nomeando, lembrando e reconhecendo palavras das mesmas categorias semânticas. <b>Exp. 4</b> – mostra dificuldade da CA em tarefas de processar a sentença quando usada para esclarecer ambigüidade homógrafa no contexto da mesma. / Os achados demonstram que a CA não tem, em geral, dificuldade em conectar o contexto da informação ao seu significado semântico como sugerido pela teoria da <i>Fraca Coerência Central</i> (Happé, 2000), a dificuldade em contextualizar a informação poderia ser atribuída à forma como o significado/ e significante são apresentados à CA para ser estabelecida a conexão entre ambos. Os <b>exp1 e 3</b> mostram que a performance da Ca tanto quanto à dos outros grupos, foi sensível à contextualizar e em geral categorizar semanticamente a informação em contexto se a informação for transmitida visualmente ou simplesmente verbalizada. O que a replicação do teste dos homógrafos, <b>exp 4</b> mostra é que a um déficit específico na CA em utilizar o estímulo verbal complexo e em particular, utilizar a sentença em contexto para esclarecer o significado ambíguo da palavra (metáfora). Os autores sugerem que o problema da CA seja mais em integrar múltiplos itens de informação ou em selecionar uma entre múltiplas informações do que em processar o significado daquela informação em contexto. Este resultado sustenta a hipótese de falha na coerência central, porém requer maiores estudos para compreender e aprofundar o nível de desenvolvimento deste processo.</p>

33.	Capps L., Losh M., & Thurber, C. (2000). "The Frog ate the Bug and Made his Mouth Sad": Narrative competence in Children with Autism, <i>Journal of Abnormal Child Psychology</i> , 28, (2), 193-204	
<p>1/ Replicar o experimento de (Tager-Flusberg, &amp; Sullivan 1995) para confirmar se a criança autista (AAF) em comparação com crianças com retardo mental (CRM) e desenvolvimento típico (CDT), não possuem diferenças significativas na evolução e complexidade da narrativa. 2/ Relacionar a prática da narrativa da criança autista, e suas competências na conversação com as habilidades da para tarefas da Teoria da Mente (ToM).</p>	<p>Pesquisa experimental 69 crianças, 13 crianças autistas, 13 com retardo mental sem ser devido a síndrome de Down e 13 crianças com desenvolvimento dentro do padrão de normalidade. <b>01:</b> As narrativas foram obtidas usando um livro de gravuras sem texto (Mayer, 1973) replicação de (Tager-Flusberg, &amp; Sullivan 1995), após olhar o livro todo uma vez, os sujeitos são convidados a narrarem a história enquanto foliam as páginas uma segunda vez. As narrativas são gravadas em áudio e transcritas para análise e os comportamentos não-verbais do sujeito durante a narrativa, são capturados em vídeo. As histórias são codificadas considerando-se a competência e complexidade morfosintática e evolução da narrativa, e <b>Proced.</b> <b>02:</b> são apresentadas três provas de falsa crença características da teoria da mente: a tarefa da esperteza (Baron-Cohen et al., 1995) e a prova do brinquedo de Sally-Anne, nível 1 e 2. (Wimmer &amp; Perner, 1983) fundamentado em Premack e Woodruff, (1978).</p>	<p><b>1/</b> os grupos não diferiram significativamente no uso casual da linguagem ou no uso de termos de estados internos, o que verificou-se foi que os (AAF) e (CRM) utilizam menos comparações do que (CDT) para identificar as causas características dos estados internos. <b>2/</b> os grupos AAF/CRM tendem a simplificar as emoções estampadas e explicar as ações. <b>3/</b> Este grupo também expressa mais restrita variedade de instrumentos evolutivos que transmitir seu ponto de vista e manter o envolvimento do ouviste. <b>4/</b> As habilidades narrativas das AAF estão relacionadas a sua performance nas habilidades mensuradas nas tarefas da teoria da mente e competências de conversação. Enquanto não parecem relacionar-se em crianças com deficiência mental.</p>
<p>Autista de acordo com DSM-III-R (APA, 1987) e aplicação da Escala de pontuação da criança autista (CARS; Schopler, Reichler &amp; Renner, 1986) e a sua história de desenvolvimento através da Lista-de itens do Comportamento Autista (ABC; Krug, AricK &amp; Almond, 1978), O QI pela Stanford-Binet (Thorndike, Hagen, &amp; Sattler, 1986) de 70 em média.</p>		
34.	Hillier, A. & Allison, L. (2002). Beyond expectations: Autism, understanding embarrassment, and the relationship with theory of mind. <i>Autism</i> , 6 (3), 299-314.	
<p>1/ investigar a habilidade em compreender uma emoção complexa como o embaraço em indivíduos autistas com alta-funcionalidade (AAF) e 2/ estabelecer correlações entre a teoria da mente e a compreensão do sentimento de embaraço. 3/ relacionar o desempenho nas tarefas da teoria da mente o desempenho em justificar o sentimento de embaraço.</p>	<p>Pesquisa experimental correlacional. 40 crianças, 10 autistas (AAF) com alta-funcionalidade, 10 com dificuldades de aprendizagem (CDA), 20 com desenvolvimento verbal normal, e 10 crianças (média 9 anos) e 10 mais velhas, (média 14 anos). O autor fazia três perguntas: o que é sentir-se embaraçado, o que você sente quando está embaraçado e Você já se sentiu embaraçado alguma vez antes? Na tentativa de equalizar as características de compreensão dos sujeitos participantes. /Na primeira sessão cada participante foi testado nos três estágios das tarefas de compreensão da teoria da mente: "Sally-Ann" (Baron-Cohen et. al, 1985) de primeira-ordem, e "carro de sorvete" de segunda-ordem (Perner &amp; Wimmer, 1985). Posteriormente, são colocadas oito situações de embaraço, apresentadas radomicamente no computador, onde cada participante opta sobre o nível de embaraço do protagonista da história [não estaria embaraçado (0), pouco embaraçado (1), ou muito embaraçado (2)], e justificando sua resposta [recebendo (1) se a justificativa fosse adequada ou (0) se não fosse].</p>	<p><b>1/</b> os resultados indicam que os autistas avaliam o nível de embaraço semelhante aos grupos controles, mostram dificuldades com as situações de não-embaraço, e falham em fornecer justificativas apropriadas para a situação de embaraço. <b>2/</b> houve uma significativa correlação nas pontuações para tarefas de falsas crenças e justificativa do embaraço, dando suporte as propostas de vincular habilidade da teoria da mente e compreensão do embaraço. <b>3/</b> participantes com autismo mostraram uma compreensão maior do que esperado dessa complexa emoção.</p>
<p>Não foi mencionado, crianças autista de alta-funcionalidade recrutadas em escolas especiais para Desordem do Espectro Autístico e teste Raven's de Matrises Progressivas.</p>		

35.	Dennis, M., Lockyer, L. & Lazenby <sup>a</sup> L. (2000). How high-functioning children with autism understand real and deceptive emotion. <i>Autism</i> , 4 (4). 370-381.		
Verificar como a criança Autista – CA de alta-funcionalidade e Síndrome de Asperger compreendem emoção nas narrativas.	Pesquisa experimental correlacional 16 crianças: 4 autista com alta-funcionalidade (AAF), 4 síndrome de Asperger e 8 com equivalência em compreensão e expressão da linguagem/ Utilizou-se a tarefa da emoção real e enganosa (Dennis et al., 1998; adaptada de Harris et al., 1986), com 10 narrativas orais.	1/ As AAF são hábeis em identificar a expressão facial estampada e relatar estas expressões em situações prototípicas. 2/ a AAF desenvolvem a compreensão da expressão emocional básica e o contexto que as cria, então de alguma forma há um desenvolvimento afetivo-emocional na mesma seqüência que as crianças normais. 3/ as AAF como previu a segunda hipótese, são menos hábeis que seus pares, em compreender situações que requeiram a previsão da compreensão da emoção na situação social. / Como o nível de severidade das características autista variou no grupo experimental, pode-se concluir que a compreensão de expressão emocional enganosa, está diretamente relacionada a características propriamente autísticas e não ao desenvolvimento cognitivo, <i>per si</i> .	
Autista de alta-funcionalidade e Asperger Síndrome pelos critérios do DSM-IV e escala CARS (Schopler et al., 1988), subteste vocabulary WISC-III (Wechsler, 1993).			
36.	Heerey, E. <sup>a</sup> , Keltner, D., Capps, L. M. (2003). Making Sense of Self-Conscious Emotion: Linking Theory of Mind and Emotion in Children With Autism, <i>Emotion</i> , 3, (4), 394 – 400		
Examinar a correlação entre a teoria da mente (ToM) e o reconhecimento da emoção de constrangimento ou não constrangimento em autista de alta-funcionalidade – (AAF), síndrome de Asperger – (As) e indivíduos com desenvolvimento típico (normal) – (DT) autista de alta-funcionalidade (AAF) e Síndrome de Asperger (As) pelos critérios do DSM-IV (APA, 1994) e Entrevista Diagnóstica para o Autismo-Revisada, Lord, Rutter e LeCouter, (1994), diagnóstico diferencial com o Teste Descritivo para o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. (Siegel, 1986), subteste vocabulary WISC-III (Wechsler, 1991).	Pesquisa experimental correlacional. 46 crianças, 25 com diagnósticos de (AAF/ As) e 21 com (DT) desenvolvimento típico. Apresentação de 12 pequenas histórias contextualizadas onde as crianças foram questionadas para interpretar as emoções nas situações. Outra tarefa foi apresentar uma lista escrita de 10 emoções, e apresentar cartões com fotos de expressões emocionais de raiva, embaraço, alegria, tristeza, surpresa, medo, desgosto, correspondente as emoção apresentadas por escrito. Os sujeitos poderiam responder verbalmente de acordo com sua escolha, relacionando, os nomes as emoções. Cada resposta dada em todas as tarefas recebia uma pontuação correspondente a certo ou errado, compreendeu ou não compreendeu, justificou ou não justificou, dependendo do objetivo.	1/ as respostas das crianças AAF não foram estatisticamente diferentes das diagnosticadas como As em nenhuma das variáveis mensuradas. As respostas foram analisadas como um único grupo experimental (AAF/ As). Assim, o grupo foi comparado com o controle. 2/ houve reconhecimento de emoções conscientes (raiva, alegria etc) que envolve a compreensão de normas sociais de proibição ou a compreensão da violação dessas mesmas normas, importantes aspectos da ToM. 3/ a compreensão de emoções inconscientes (vergonha e constrangimento) não é marcadamente percebida. Assim, os resultados indicam que o grupo (AAF/ As) reconhece as emoções conscientes descontextualizadas, pela expressão nas fotos, porém confundem constrangimento com alegria, e vergonha com tristeza, em situação de reconhecimento da expressão facial de emoções não-conscientes. 4/ em situação contextualizada o grupo (AAF/ As) falhou mais que o grupo controle, em interpretar as emoções dos personagens. Os resultados sugerem que a os déficits na habilidade em reconhecer emoções consciente em contexto está relacionada as habilidades da ToM.	

37.	Mercier, C., Mottron, L. & Belleville, S. (2000). A psychosocial study on restricted interest in high-functioning persons with pervasive developmental disorders. <i>Autism</i> , 4, (4), 406-425.	
1/ descrever o lugar que o interesse restrito ocupa na vida das pessoas diagnosticadas como autistas de alta-funcionalidade (AAF) dentro dos Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). 2/ documentar seus aspectos positivo e negativo, sob o ponto de vista do sujeito e de seus ou cuidadores. Classificação de autismo segundo ADI ou ADI-R (Lord et al., 1989) e Autista de alta-funcionalidade e síndrome de Asperger pelos critérios do DSM-IV(APA, 1994).	Entrevista - análise de conteúdo 5 indivíduos autistas, 1 Asperger, 4 homens, com 22 a 52 anos e 2 mulheres, 19 a 21 anos, com padrões claros de interesse restrito, com suficiente habilidade de comunicação para ser entrevistado e seus parentes ou cuidadores.	Análise qualitativa através do NUD.IST version 3.0. 1/ os participantes descreveram no total 27 interesses restritos, divididos em três categorias: coleções, música, conhecimento ou atividade inscrita em um campo específico. 2/ o interesse restrito representa um significativo papel na vida das pessoas autistas e este reconhecimento é melhor se vindo de seus parentes. 3/ o interesse restrito é visto pelo AAF como um fator de bem-estar, uma forma positiva de ocupar seu tempo, uma questão da valorização e incentivo para o crescimento pessoal. 4/ as dimensões positivas são contrabalançadas por suas conseqüências negativas. 5/ os participantes do estudo reportaram não gostar de ter que reduzir ou diversificar seu interesse restrito em função de uma adaptação social.
38.	Rutgers, A. H, Bakermans-Kranenburg, M. J., Ijzendoorn, M.H., & Berckelaer-Onnes, I. A. (2004). Autism and attachment: a meta-analytic review <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> , 45,(6), pp.1123-1134	
1/ avaliar se os estudos podem esclarecer a questão se a classificação da distribuição de apego nas amostras de crianças autistas é similar a distribuição de apego nas amostras de crianças normais. 2/ verificar se o sentimento de apego em autista associa-se ao desenvolvimento mental. 3/ estabelecer relação entre o aparecimento do sentimento de apego e idade cronológica da criança autista.	Revisão bibliográfica e meta-análise. Leitura e análise crítica de dezesseis estudos tendo como objeto a relação de apego em crianças com autismo (aconchego) e 10 estudos com considerando apego como busca de segurança. Foram re-analisados qualitativamente os resultados (meta-análise)	1/ com respeito ao prejuízo na interação social recíproca, a maioria dos resultados evidenciou um comportamento de apego nas crianças autistas. 2/ nas quatro amostras usando procedimentos de situações semelhantes a média percentual de busca de segurança, somaram 53%. 3/ os resultados meta-analíticos mostraram que as crianças com autismo são significativamente menos apegadas a seus pais do que o grupo controle. 4/ crianças autista buscam menos segurança do que as ditas normais, mas esta diferença desaparece em crianças autistas com alto desenvolvimento mental e em amostras onde o autismo está misturado com poucas evidências de sintomas do espectro da desordem autista.
Autista pelos critérios do DSM-IV(APA, 1994).		1/ a busca de proteção (sentimento de apego) é compatível com o autismo, e pode ser avaliado em procedimento do tipo situações estranhas/não familiares (novas). A comorbidade e retardo mental do autismo aparece associada com a falta de habilidade em busca apego (apego inseguro).

### **3.2.4 – O autismo do ponto de vista educacional.**

Nesta categoria, em 20% das publicações, os objetivos relacionaram-se ao treinamento de capacidades direcionadas à educação formal ou treinamento de capacidades para facilitar, aperfeiçoar e proporcionar a inserção social do sujeito com autismo. De um modo geral, os estudos visam padronizar, validar ou redimensionar os protocolos e programas de treinamento, segundo níveis variáveis de complexidade.

Verificamos nestes estudos desde o treinamento do direcionamento do olhar (Whalen & Schreibman, 2003) ou treinamento do reconhecimento e antecipação da emoção em outras pessoas (Silver & Oakes, 2001), até a avaliação dos resultados de um programa de intervenção educacional na pré-escola (Magiati & Howlin, 2001) ou a proposta de um novo procedimento de intervenção psicoeducacional, como na publicação recente de Mukaddes, Kaynak, Kinali, Besikci e Issever (2004).

Estes estudos, na sua maioria, definem seus objetivos em termos da superação dos déficits descritos nos critérios de classificação do autismo segundo o DSM-IV (APA, 1994). Para tanto, o procedimento mais utilizado é aquele baseado nos esquemas de reforçamento, com base na abordagem da Análise Comportamental Aplicada, visando o estabelecimento de repertórios comportamentais socialmente adequados e extinção dos inadequados, ainda como reflexo da grande influência que esta abordagem teve nos anos de 1970. Os trabalhos bem conhecidos de Lovaas (1987) e de Cooper, Heron e Heward (1989) são exemplos disto.

Dois programas de treinamento em particular foram responsáveis pela divulgação deste tipo de trabalho: o TEACCH (Schopler & Reichler, 1972) e o PORTAGE (Shearer & Shearer, 1972), ambos iniciados nos Estados Unidos, em 1969. O TEACCH inicialmente se fundamentava na visão psicanalítica e oferecia terapia aos pais, na época referidos como causadores do autismo infantil. Em 1972, Schopler (Schopler & Reichler, 1972) modificou a referência teórico-metodológica do programa para a abordagem comportamental, defendendo

uma base neurológica para o autismo e oferecendo um atendimento específico à criança com a participação dos pais como co-terapeutas. O objetivo passou a ser definido em termos de se estabelecer um repertório comportamental o mais complexo possível, visando a autonomia do sujeito com autismo.

O segundo projeto, o Portage (Shearer & Shearer, 1972), iniciou-se em 1969, em Wisconsin, (EUA) e tem sido um projeto amplo de treinamento domiciliar aos pais que conduzem a educação pré-escolar de seus filhos. O objetivo deste projeto seria subsidiar os pais para se envolverem na educação de seus filhos, oferecendo-lhes treinamento sobre o quê e como ensinar.

Esses dois programas, sem dúvida, iniciaram o atendimento educacional da criança, sujeito com autismo em larga escala, mas foi Lovaas (1987) que publicou nos Estados Unidos um dos primeiros estudos validando o uso de princípios comportamentais no ensino de crianças com autismo. A partir desta publicação muitas escolas especializadas em Análise Comportamental Aplicada foram criadas com o objetivo de modificar o comportamento do sujeito com autismo por meio da manipulação de contingências, de modo a estabelecer repertórios de comportamentos adequados às demandas socioculturais.

Pode-se dizer que a política educacional para o sujeito com autismo ainda tem, na maior parte dos países, uma influência muito grande desta abordagem. O mesmo ocorre nas pesquisas e nas propostas de intervenção em geral (Silver & Oakes, 2001; Magiati & Howlin, 2001; Whalen & Schreibman, 2003) de modo que, por exemplo, o periódico *Research in Developmental Disabilities*, apesar do título, tem como foco as pesquisas que visam ao treino de habilidades em sujeitos com transtornos comportamentais. Neste periódico encontram-se publicações com os mais diversos objetivos, tendo em comum a identificação e o controle das contingências envolvidas no processo de aquisição de comportamentos por sujeitos com autismo: treinar crianças a emitir comportamentos adequados por meio de pistas verbais

Tabela 7 – O autismo do ponto de vista do atendimento educacional

41.	Silver, M., & Oakes, P. (2001). Evaluation of a new computer intervention to teach people with autism or Asperger syndrome to recognize and predict emotions in others, <i>Autism</i> , 5(3). 299-311. Inglaterra	
<p>Testar a eficácia de um novo programa de computador (Treinamento Emocional – Emotion Trainer, Silver, 2000) projetado para ensinar pessoas com desordem de espectro autista para melhorar o reconhecimento e predição de respostas emocionais em outros.</p>	<p>Pesquisa experimental. / Dois grupos de doze crianças (12 a 18 anos) com autismo ou síndrome de Asperger. Um grupo utilizou o programa de computador em dez sessões de trinta minutos, durante duas semanas o outro não. Os estudantes foram avaliados pré e pós-intervenção utilizando fotografias com expressões faciais, cartões estampadas situações de emoções representadas (enganosas), e histórias não-literais (com sentido conotativo).</p>	<p>1/ os resultados não indicam relação entre identificação da emoção, idade ou habilidade verbal enquanto outros estudos encontraram correlação. 2/ não foram identificadas correlação no desempenho deste estudo, entre idade ou habilidade verbal e as habilidades da teoria da mente. 3/ o G. exp obteve ganho em relação ao grupo controle em todas as três avaliações.</p>
<p>Sujeitos recrutados em escolas especiais para desordem do espectro autístico – autista e síndrome de Asperger (não cita o critério utilizado) e a Escala de Vocabulário Britânico Ilustrado (Dunn et al., 1982) usada para testar a habilidade verbal.</p>		<p>Conclusão: os ganhos são significativamente correlacionados com a quantidade de tempo de uso do programa de computador e os resultados sugerem efeitos positivos do programa.</p>
42.	Magiati, I. & Howlin, P. (2001). Monitoring the progress of preschool children with autism enrolled in early intervention programmes: Problems in cognitive assessment. <i>Autism</i> , 5(4). 399-406	
<p>Examinar a correlação entre a pontuação de diferentes testes em um subgrupo de crianças com autismo que participavam de um estudo longitudinal de intervenção precoce na Inglaterra. Foi efetuada uma confirmação diagnóstica através da <i>Autistic Diagnostic Interview- Revised</i> (ADI-R, Lord et al., 1994). Em todas as 24 crianças foi aplicada a escala Bayley e Merrill-Palmer. A Vineland Scales foi aplicada somente àquelas que os pais atuaram como informantes.</p>	<p>Pesquisa experimental correlacional. 24 crianças com autismo com idade entre 27 e 58 meses, inscritas em programas de intervenção precoce na Inglaterra. 12 destas recebiam atendimento intensivo em casa e 12 recebiam atendimento em escola especial. As crianças foram testadas na escala Bayley (Bailey 1993 de 1 a 42 meses). A escala de Mullen de aprendizagem precoce – AGS (<i>American Guidance Service</i>, 1997, até 68 meses), – Escala Wechsler de Inteligência para Pré-escolar e Primário – Revisada (WPPSI, Wechsler, 1990: 3 anos e até 7 anos e 3 meses) e a Merrill-Palmer escala (Stutsman, 1948: age 18 meses até 78 meses) e – Escala Vineland de Comportamento Adaptativo (Sparrow et al., 1984).</p>	<p>Verificou-se que os pontos obtidos variam consideravelmente. A Escala Bayley tendendo para produzir mais baixos QIs e a Escala Merrill-Palmer mais altos. Ficou evidente como o julgamento da eficácia, em nível de desenvolvimento cognitivo, dos efeitos das terapias precoces para os autistas pode ser significativamente influenciado pela seleção de teste para avaliá-los pré-e pós-tratamento.</p>
43.	Marques, M. B. & Mello, A. M. S. R. (2002). TEACH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children. In Walter C. J. (Coord) <i>Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio</i> . Brasília: CORDE. 144-147	
<p>1/ descrição histórica do método TEACH – objetivo apoiar o portador de autismo em seu desenvolvimento para ajudá-lo a conseguir chegar à idade adulta com o máximo de autonomia possível. O TEACH desenvolveu o PEP – Perfil educacional (Schopler &amp; Reichler, 1976) para avaliar habilidades de déficits de crianças portadoras de autismo, e seu nível de desenvolvimento em 9 áreas funcionais e comportamentos incomuns em 4 áreas de patologia.</p>	<p>Relato descritivo e bibliográfico com base na pesquisa desenvolvida por (Schopler &amp; Reichler, 1976) e posteriormente propagada como método educacional para alunos com autismo.</p>	<p>Descreve o que os atores chamam de “A cultura do autismo”, organização em sala de aula, e com se deu à implantação do método TEACH na AMA de São Paulo.</p>
<p>Não faz referência aos critérios de classificação</p>		

44.	Braga-Kenyon, P; Kenyon S. E.; Miguel, C. F. (2002). Análise Comportamental Aplicada (ABA): um modelo para educação especial. In Walter C. J. (Coord) <i>Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio</i> . Brasília: CORDE. 148-154.		
	1/ descrição histórica do método Análise Comportamental Aplicada (ABA) – objetivo construir repertórios socialmente relevantes e reduzir repertórios socialmente problemáticos, baseados em princípios científicos do comportamento. O ABA desenvolveu-se a partir das pesquisas de Lovaas (1987).	Relato descritivo e bibliográfico com base na pesquisa desenvolvida por (Loovas, 1987) que validou o uso de princípios comportamentais no ensino de crianças diagnosticadas com autismo: 19 crianças que receberam tratamento intensivo baseado na ABA, 9 alunos foram completamente reintegrados na escola regular. Posteriormente a publicação desta pesquisa muitas escolas foram criadas seguindo este método educacional.	Descreve o funcionamento e a estrutura educacional em escolas especializadas em ABA: seus pressupostos básicos e procedimentos para o ensino de respostas alternativas e a utilização de reforçamento positivo.
	Não faz referência aos critérios de classificação		
45.	Aiello, A L. R. (2002). O projeto Portage e o inventário operacionalizado: contribuições para a intervenção precoce com crianças autistas. In Walter C. J. (Coord) <i>Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio</i> . Brasília: CORDE. 154-159.		
	1/ descrição, em linhas gerais do projeto Portage e inventário Portage Operacionalizados e suas contribuições para a intervenção precoce em crianças com risco de deficiência estabelecidas e, principalmente para aquelas que apresentem sinais precoces de autismo. O projeto desenvolveu-se a partir da pesquisa de Shearer & Shearer (1972) e utiliza-se do Guia Portage de Educação pré-escolar.	Relato descritivo e bibliográfico do projeto Portage e inventário Portage Operacionalizado desenvolvido pela autora no com base na pesquisa desenvolvida por Shearer & Shearer (1972).	Descreve de forma geral o projeto Portage e o inventário Portage operacionalizado (IPO) relacionando-o ao atendimento educacional de crianças com autismo.
	Não faz referência aos critérios de classificação		
46.	Hastings, R. P & Symes, M.D. (2002). Early intensive behavioral intervention for children with autism: parental therapeutic self-efficacy. <i>Research in Developmental Disabilities, 23</i> , 332-341.		
	1/ demonstrar e discutir as implicações na prática quando foi enfatizado o comportamento do terapeuta em um programa ABA para crianças com autismo / Analisar a crença que o terapeuta tem de sua própria eficácia como mediador como variável que interfere na aplicação do programa. Não faz referência aos critérios de classificação	Pesquisa Psicossocial com questionário survey. 85 mães que atuaram como terapeutas de seus filhos e ao completarem o programa intensivo de atendimento precoce (ABA) preencheram um questionário.	Os resultados mostram que variáveis dos programas ( número de horas de terapia por semana e tempo de permanência no programa) são relacionados ao sentimento de eficácia que a mãe acredita possuir. Entretanto o suporte dado ao programa, o grau de autismo da criança, e o stress materno, são também preditores significativos.
47.	Cícero, F. R. & Pfadt, A. (2002). Investigation of a reinforcement-based toilet training procedure for children with autism. <i>Research in Developmental Disabilities, 23</i> , 319-331.		
	1/ investigar a efetiva aplicação do esquema de reforçamento como intervenção no treinamento de uso do vaso sanitário em três crianças autistas.	Pesquisa experimental. Três criança autistas, uma menina de 6 anos e 2 meninos de 4 anos. O treinamento foi feito no ambiente escolar pelo professor que recebeu um treinamento e supervisão do “procedimento” dado pelo experimentador.	Os resultados confirmam este tipo de esquema de reforçamento como adequado e eficiente para o treinamento do uso do vaso sanitário no intervalo de 7 a 11 dias no ambiente escolar.
	Não faz referência aos critérios de classificação		

48.	Higbee, T. S., Carr, J.E., Patel, M. R., (2002). The effects of interpolated reinforcement on resistance to extinction in children diagnosed with autism: a preliminary investigation. <i>Research in developmental Disabilities</i> , 23, 61-78.		
1/ examinar os efeitos de intercalar o esquema de reforçamento contínuo e o esquema de reforçamento intermitente de forma análoga como procedimento que poderia ser aplicado em diversas situações, para diminuir a possibilidade de resistência à extinção de um comportamento, em autistas.	Pesquisa experimental. 4 crianças autistas foram ensinadas a emitir um novo comportamento com a utilização do esquema de reforçamento contínuo e gradualmente passaram, a experienciar sessões de extinção deste comportamento com reforço intermitente em VR3, somente e posteriormente com VR3 seguido do esquema de reforçamento intercalado (CRF).	A resistência a extinção foi examinada mediante o critério de comparar o números de respostas emitidas durante a extinção e o números de sessões necessária par ao comportamento deixar de ser emitido completamente. Os achados sugerem que a resistência a extinção diminui se for aplicado o esquema de CRF seguido do esquema de reforçamento intermitente, mais do que o reforço intermitente somente.	
Não faz referência aos critérios de classificação			
49.	Toya, K. (2003). The Dohsa method – A Japanese therapy for autistic children. <i>Emotional and Behavioral Difficulties</i> , 8 (2), 152-163.		
01/ Introduzir o referencial teórico que fundamenta a utilização do método em crianças autistas. Não identifica critérios de classificação.	Pesquisa bibliográfica e discussão teórica. O autor introduz o referencial teórico que situa o método com terapêutico desenvolvido originalmente para crianças com paralisia cerebral, discute a técnica com benéfica para ser utilizada em crianças autistas, em conjunto com outras formas de terapia.	O método tem base o princípio de desenvolver de competências neurosensoriais no indivíduo com autismo através da atividade mediada, de modo a posteriormente, ele próprio ser capaz de autocontrole e aumentar sua capacidade perceptual. O autor define “Dohsa” como movimento, porém situar sua “Dohsa Theory” distancia o movimento de um fenômeno somente físico, para torná-lo um fenômeno psíquico de desenvolvimento.	
50.	Rehfeldt, R. A, Latimore, D. & Stromer, R. (2003). Observational learning and the formation of classes of reading skills by individuals with autism and other developmental disabilities. <i>Research in Developmental Disabilities</i> , 24, 333-358.		
01/ Determinar se crianças e adultos com distúrbio no desenvolvimento poderiam demonstrar consistência em um tipos de estímulos de associar a palavra falada com sua ilustração correspondente ou palavra impressa, após observar um modelo (sua parente ou mediar) demonstrar o pré-requisito condicional à discriminação pretendida.	Pesquisa experimental. Exp 01 1 criança (8 anos) e 2 adultos (64 e 47 anos) do sexo masculino com distúrbio no desenvolvimento e Exp 02 3 crianças com autismo. Exp 01 o sujeito aprendeu a condição discriminatória de 1 conjunto de estímulos e foi intermitentemente reforçado para observar um modelo demonstrar as discriminações com um outro conjunto de estímulos. No Exp 02 este procedimento de treinamento foi repetido, onde o treinamento da condição discriminatória correspondia ao estímulo demonstrado pelo modelo, com 6 diferentes conjuntos de estímulos, por sujeito. Os sujeitos receberam treinamento na condição discriminatória em 3 conjuntos e observaram os modelos em 3 condições de treinamento diferenciados, com o mesmo conjunto de estímulos, com diferente conjunto de estímulo da mesma categoria e com diferentes conjunto de estímulos.	No exp 01 todos os participantes foram capazes de discriminar os estímulos no qual receberam treinamento da condição discriminatória, não atingindo o mesmo sucesso nos conjuntos de estímulos onde apenas observaram os modelos. No Exp 02 Todos os participantes fizeram uma associação satisfatória com os estímulos que tinham recebido o treinamento da condição discriminatória e observado o modelo discriminar os mesmos estímulos. Os achados sugerem que o tecnologia de treinar estímulos, associado com a oportunidade de observar o desempenho de outro sujeito na mesma tarefa, pode ser um jeito econômico e eficiente dos professores trabalharem.	
Não faz referência aos critérios de classificação			

51.	Whalen C. & Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. <i>Journal of Child Psychology and Psychiatry</i> 45(3), 456-468.		
	1/ avaliar a eficácia do treinamento do comportamento de atenção compartilhada utilizando a técnica de modificação do comportamento natural de Lovaas, (1987) Treino Discreto de Avaliação – (TODA); Treino de Resposta Articulada – (TRA) de Koegel et al, (1991); Pierce & Schreibman (1995) que tem sido efetiva no treinamento de Criança Autista – (CA) mas não tem sido usada para treinamento específico de déficit de atenção compartilhada. 2) avaliar a generalização dos efeitos do treinamento; 3) determinar a validade social do treinamento de atenção compartilhada em criança com autismo.	Pesquisa experimental correlacional 11 crianças, 5 crianças com autismo (média 4 anos), 6 crianças com desenvolvimento típico (entre 2 e 4 anos). / Foram feitas as intervenções de múltipla-base e depois avaliação. Treinamento 1/ responder para mostrar, apontar, e fixar o olhar no adulto. 2/ coordenar direção do olhar, 3/ apontar. A avaliação final foi feita através da aplicação individual da escala CARS, com observação de vídeo-clipes gravados antes e depois do treinamento. Foram observadas também a generalização dos comportamentos adquiridos e seqüência das sessões.	Os comportamentos de atenção compartilhada foram eficientemente treinados e o treinamento de comportamentos de concentração generalizados em outras áreas, assim, foram notadas mudanças positivas pelo observador ingênuo que mensurou a validade social através dos vídeos de pré e pós-treinamento. 1/ integrar o treinamento da atenção compartilhada em outras intervenções pode ser importante para a CA. 2/ treinar pais nessas técnicas poderá ajudar para manter a habilidade da atenção compartilhada inserida no conjunto de treinamentos feitos em casa.
	Autista de alta-funçãoanlidade e síndrome de Asperger pelos critérios do DSM-IV(APA, 1994), e escala CARS (Schopler et al., 1988), subteste vocabulary WISC-III (Wechsler, 1993).		
52.	Grindler, C. F. & Remington, B. (2004). Teaching children with autism using conditioned cue-value and response-marking procedures: a socially valid procedure. <i>Research in Developmental Disabilities</i> , 25, 413-429.		
	1/ identificar a contribuição que existe em relacionar o tipo de pista ao “fazer a tarefa”. /Validar um experimento anterior dos próprios pesquisadores com a utilização tarefas de ensino similares à amostra anterior e modificação nos procedimentos.	Pesquisa experimental. 5 crianças autistas do sexo masculino (5 a 11 anos de idade). O experimento foi feito em 3 fases, pré-teste, treinamento e pós-teste. A fase de treinamento envolveu a tarefa de ensinar a parear palavras e figuras. O importante foi examinar a importância da pista para executá-lo a tarefa, ou seja, validar a própria pista como sendo um reforçamento social.	Os resultados sugerem que quando o reforçamento não inclui um incentivo, para uma nova tentativa (motivação), após ambas as respostas correta ou incorreta, o interesse do sujeito em continuar a fazer a tarefa diminui.
	Não faz referência aos critérios de classificação		

53.	Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: A perspective on theory, implications and educational, <i>Autism</i> , 7(4), 347-360		
Fomentar reflexões acerca do déficit nas interações sociais da desordem do espectro autístico (DEA) e suas implicações para no desenvolvimento global. Refere-se ao desordem do espectro autístico de forma ampla, sem especificações.	Revisão bibliográfica e análise crítica. Fundamenta-se no fato que a interação social seria a chave para identificação e diagnóstico da desordem do espectro autístico (DEA). / A natureza da interação social e seus desenvolvimento típico é sublinhada e discutida em relação ao desenvolvimento dessa interação no sujeito com desordem do espectro autístico (DEA). / O artigo procura argumentar que existem correlações entre o desenvolvimento social e emocional e cognitivo na DEA.	A revisão bibliográfica demonstra o empenho em diversos estudos para proporcionar ao autismo uma condição de interação social. Os resultados desses estudos mostram que a combinação da mediação de pares, estruturados e engajados na aprendizagem de jogos interativos mais complexos, pode levar generalização ecologicamente válida para habilidades interativas em crianças ASDs. /A autora defende que os padrões comportamentais do autismo não são somente caracterizados pelo prejuízo e déficits em nível da complexidade cognitiva, mas também pelos efeitos do comportamento não-social: a não-sociabilidade do sujeito proporciona pouca oportunidade de experiência e aprendizagem em jogos interativos. A lacuna nos padrões interativos de reconhecimento e de socialização conduz o sujeito ao maior isolamento social e diminui a oportunidade de engajamento e aprendizagem social e cultural facilitada pela interação.	
54.	Mukaddes, N. M., Kaynak, F. N., Kinali, G., Besikci, H., Issever, H. (2004). Psychoeducational treatment of children with autism and reactive attachment, <i>Autism</i> , 8(1), 101-109.		
Promover a padronização de um pacote de intervenção psicoeducacional derivado do programa domiciliar – TEACH – (Schopler, 1987; Schoepler et al., 1984; 1995) para crianças com autismo e desordens reativa associada (RAD).	Pesquisa experimental correlacional 11 crianças com RAD (entre 30-70 meses) e 10 crianças com autismo (entre 24-66 meses). A cada semana o treinamento da intervenção dura 45 minutos. A intervenção tem como foco primeiro o pai/mãe em treinamento (1 ou 2 sessões), o segundo momento consiste do treinamento de atividades e jogos direcionadas á criança (10 a 12 sessões) as vezes com os pais, as vezes somente o educador e a criança (pai observador). O terceiro momento é a avaliação dos progressos, após três meses de intervenção. A validade social foi mensurada pela Escala de Normalidade tipo Lakert, a avaliação através do ADSI foi feita através da aplicação da escala com observação de video-clipes gravados antes e depois do treinamento.	Os dois grupos apresentaram significativo aperfeiçoamento em todas as subescalas do ADSI pré - e pós-intervenção: Contudo foi observado que as pontuações na melhoria dos comportamentos no grupo RAD, foram mais significativas do que nas crianças autistas. /As características comum em crianças autistas e RAD são o prejuízo no desenvolvimento da linguagem, diminuição ou restrições na reciprocidade social e emocional, déficits nas habilidades de auto-cuidados, e presença de padrões de comportamentos bizarros. Contudo as etiologias dos comportamentos são completamente divergentes, reforçando que a resposta ao tratamento é um indicativo seguro para o diagnóstico diferencial. A amostra não foi considerada significativa para promover padronização do programa para uma patologia específica, porém comprova esta possibilidade.	
Pelos critérios do DSM-IV (APA, 1994) e ADSI (Savasir et al., 1998) utilizada para obter o relato dos pais acerca do desenvolvimento da criança para traçar a linha de base e objetivo finais da intervenção.			

(Grindle & Remington, 2004); verificar a eficácia comparativa entre a associação de estímulos visuais e a observação de modelos, para o estabelecimento de determinados comportamentos em autistas (Rehfeldt, Latimore & Stromer, 2003); verificar os efeitos do reforçamento intermitente na resistência à extinção de comportamentos em sujeitos autistas (Higbee, Carr & Patel, 2002); investigar a eficácia do esquema de reforçamento contínuo no treinamento de controle de esfíncteres e uso do vaso sanitário por sujeitos autistas (Cícero & Pfadt, 2002); implantar uma intervenção comportamental precoce com crianças autistas, por meio do treinamento dos pais (Hastings & Symes, 2002) além de centenas de outros protocolos.

A única exceção encontrada nesta revisão vem do Oriente e trata-se do método Dohsa, proposto no Japão em 1966, pelo professor Gosaku Naruse. Em 1982 o autor, foi recomendado para fundamentar a prática curricular das escolas especiais japonesas (ver Toya, 2003). O objetivo deste método centra-se no desenvolvimento de estruturas neurossensorias a partir da mediação do indivíduo adulto. Há, claramente, a proposta de uma mudança na postura do pesquisador frente ao sujeito autista, tornando-o co-construtor de suas competências.

Como já salientamos em outra ocasião (Fávero & Vieira, 2007) há muito mais questões a serem respondidas sobre o autismo, do que respostas. Por outro lado, a massa de dados já obtida sobre o assunto é suficiente para que se procurem alternativas metodológicas e para isto algumas considerações teóricas devem ser feitas.

Uma destas considerações diz respeito à relação entre as estruturas do desenvolvimento, como se conhece desde o estabelecimento da Psicologia do Desenvolvimento e a concepção sobre o autista. Como se sabe, e como exposto por Fávero (2005b), a influência de Darwin na constituição da Psicologia do Desenvolvimento está presente, direta ou indiretamente, através de seus discípulos, amigos e colegas, como Baldwin

e Stanley Hall, por exemplo, e também, Piaget e Vygotsky. Como salienta esta autora, trata-se de uma psicologia otimista, por princípio, e os dois últimos pesquisadores comungam pelo menos três grandes teses: ambos sugerem a ausência de conceitos lógicos e científicos nas crianças pequenas; ambos salientam as diferenças mais do que as semelhanças entre as capacidades representacionais e simbólicas em crianças e adultos ambos propõem uma forma de construtivismo como alternativa ao empirismo e ao inatismo. A estas Fávero (2005a) acrescenta mais duas: a primeira é que ambos vêem o desenvolvimento psicológico como uma forma de adaptação, Piaget define literalmente que a inteligência é adaptação (1987) e Vygotsky (1987), entende que a evolução da infância não é um ponto terminal da evolução biológica, mas um momento inaugural crucial da socialização biológica. E a segunda é que ambos consideram crucial para o desenvolvimento humano, a formação e o emprego de significados, ou seja, a abstração.

Como é salientado por Fávero, (2005a, 2007) no entendimento que Piaget (1987) e Vygotsky (1987) têm sobre esta adaptação, não há lugar para as idéias dicotômicas. É assim que situando a rejeição da dualidade mente-corpo, e, por implicação, as dicotomias entre pensamento e linguagem, entre cognição e afeto e entre indivíduo e sociedade por meio do aporte psicosocial herdado de autores do final do século XIX e início do XX, e retomado nas três últimas décadas (Piaget, Wallon, Vygotsky, Cattaneo e Mead, por Doise, 1985; por exemplo).

Fávero (2005a) defende também, a importância da mediação semiótica no processo desenvolvimental e aponta para uma tese consensual da Psicologia do Desenvolvimento:

O ser humano constrói permanentemente seu desenvolvimento, por meio da interação entre a sua atividade psicológica individual e o conjunto das atividades que contextualizam um meio sócio-cultural particular. O que distingue a atividade humana da animal, é a natureza da atividade semântica, que, como salientado por Le Ny já em 1975, para compreendê-la, é necessário considerar que gênese e funcionamento guardam estreitas relações dialéticas e não podem ser compreendidas uma sem a outra, isto é, a gênese e o funcionamento refletem os

modos de apreensão do real pela atividade psicológica humana em geral, que os coloca em relação com o conjunto do sistema cognitivo, tal qual ele é, ele mesmo, construído pela ação no meio físico e social (Fávero & Oliveira, 2004, 68).

O que salientamos com o exposto acima é que a idéia dicotômica do ser humano não possui mais espaço ao tratar-se do seu desenvolvimento. No entanto, ainda parece permear na maior parte das pesquisas sobre autismo, como pode ser visto na revisão descrita, a adoção da idéia da dicotomia entre cognição e afeto e também, a idéia de um sujeito no qual falta algo que precisa ser repostado: é a ênfase no chamado déficit.

Considerar a tese referida acima, significa, para o estudo do autismo, adotar o modelo psicológico, como foi proposto por Fávero (2003) e adotado por Oliveira e Fávero (2004) para o estudo do desenvolvimento das competências numéricas em um sujeito com Síndrome de Down; de modo que

Nossa proposta metodológica para o estudo do desenvolvimento e da aquisição de conhecimento em condições especiais, tem sido a adoção de um modelo psicológico que efetivamente considere o sujeito ativo, construtor de conhecimento. Trata-se de uma proposta de mudança radical segundo dois eixos principais: 1/ considerar o desenvolvimento do sujeito e as particularidades deste desenvolvimento e 2/ centrar as investigações sobre a aquisição dos conceitos, tendo por método de investigação, o próprio procedimento de intervenção psicopedagógica, o que significa considerar a atividade mediada (Fávero 2003, anais virtual da EPECO).

Esta proposta não é simples requerendo para Fávero (2002) três tarefas distintas e articuladas:

Uma avaliação das competências [...] do sujeito e de suas dificuldades; a sistematização de cada uma das sessões de trabalho, em termos de objetivos e descrição das atividades propostas; e uma análise minuciosa do desenvolvimento das atividades para cada sessão, explicitando: a seqüência de ações do sujeito; o significado destas ações em relação às suas aquisições conceituais; o tipo de mediação estabelecida entre o adulto e o sujeito (Fávero, 2002, citado em Fávero e Oliveira 2004, p. 71).

Portanto, baseado em Fávero (2002, 2003) defende-se aqui que a pesquisa utilizando a intervenção psicopedagógica, como proposta acima, pode ser um dos novos caminhos a ser considerados nos estudos sobre o autismo. Conseqüentemente há que se admitir a necessidade de desenvolvimento de competências particulares, no sentido defendido por Fávero (2005b), no profissional que lidará com o autista. Assim, este trabalho pretendeu justamente, desenvolver um método, como proposto por Fávero (2000; 2001; 2005a; 2007) segundo o qual:

[...] Do ponto de vista metodológico, trata-se, portanto, de favorecer e evidenciar o desenvolvimento psicológico, como no exemplo dos professores, de sujeitos adultos em interação, considerando-os, portanto, como construtores ativos de verdades múltiplas e polissêmicas, [...] num universo de desenvolvimento do pensamento coletivo ou, em outros termos, num meio de mediação semiótica (2005a, 23).

Trata-se, portanto, da necessidade de desenvolver competências no adulto para que ele possa atuar efetivamente diante do novo paradigma que vem propondo diferentes intervenções educacionais. Essa missão requer uma proposta inovadora, que considere o potencial de adaptação humana, e não somente suas limitações. Por isso, a seguir apresentaremos a proposta teórico-metodológica de Fávero (2001, 2005a, 2007), que articula as grandes teorias da Psicologia do Desenvolvimento com a mediação semiótica e as representações sociais; para elaborar e propor um fundamento para a Psicologia do Desenvolvimento Adulto e a aquisição de novas competências conceituais. Esta autora sugere a pesquisa de intervenção como um método para mediar a internalização de novos conceitos relativos ao autismo, ao autista e ao atendimento educacional oferecido a esta clientela, viabilizando a possibilidade de mudança não somente nestes conceitos, como também no discurso do professor a respeito da sua prática.

## **Parte II – A pesquisa**

### **Capítulo 4 – O problema e o método**

O capítulo três objetivou uma revisão bibliográfica a respeito da formação do professor. Por meio desta revisão, vimos que existem questões em aberto nas pesquisas, como, por exemplo, a ausência de estudos que foquem o desenvolvimento dos professores relacionando-o com os saberes que ensina. Esta análise foi confirmada por Monteiro (2001), que apontou para a falta específica nas pesquisas, de objetivos relacionados à formação de professores que compreendam, em diferentes áreas do conhecimento, como este profissional se apropria da sua matriz disciplinar, ou desenvolve o que Develay (1995) denominou de “competência de natureza epistemológica”. Isto nos fez perceber a importância de tentar buscar relacionar a origem da construção do conhecimento docente, entendida aqui como um processo de internalização e da tomada de consciência, às práticas educacionais efetivas, ou a externalização desse conhecimento. Vimos também que, mesmo instigantes, estes questionamentos ainda se encontram sem respostas. Em 1994 Fávero já defendia que:

Entender como se dá esta construção do conhecimento, envolve muito mais do que saber como se constroem as estratégias cognitivas; envolve também a questão do como e quais são os valores sociais que permeiam as informações, os procedimentos e as próprias atividades (p.58).

Seguindo tal raciocínio, nossa fundamentação teórica foi desenvolvida segundo três focos principais: o conceito de autismo, os fundamentos filosóficos da educação especial e a formação do professor para lidar com esta clientela. Nossa questão foi, portanto, atender para os dados do primeiro e segundo focos, como integrantes do saber docente construído e numa proposta de intervenção com professores, considerá-lo visando o desenvolvimento de competências conceituais específicas referentes à sua docência.

Nossa proposta, partindo do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento e baseada nos estudos de Fávero (2005a, 2007), foi intervir nos processos de internalização desses conceitos viabilizando a possibilidade de modificá-los. O(A) professor(a), ao trabalhar com o autista, atribui a ele diferentes significados construídos sob diferentes pontos de vista, que poderiam ser considerados verdadeiras teorias do senso comum, denominadas também de representações sociais. O que estamos reafirmando, concordando com Fávero (1994), é que as ações humanas, incluindo a prática docente, não são aleatórias. São práticas sociais fundamentadas em um conteúdo. O que esta autora procura elucidar é a relação existente entre o fenômeno social e o cognitivo, a comunicação e o pensamento.

A partir do estabelecimento dessas relações, Fávero (2005a) sustenta que o ser humano constrói na sua interação com as representações sociais e com as práticas de uma dada sociocultura, o que denominou de *paradigma pessoal*. A autora, então, defende que, ao criar o seu paradigma pessoal a respeito de um objeto, o sujeito preserva sua construção individual, sem apartar-se do coletivo, tomando a idéia de internalização como uma transformação. Por isso, Fávero (2005a) confirma a possibilidade de mudança nos significados de construções coletivas já internalizadas, da seguinte forma:

Se o paradigma pessoal é construído por um sujeito ativo, então é possível promover a atividade interna desse sujeito, no sentido de lhe facilitar a exploração e a síntese das contradições visando uma nova fundamentação na criação e na transformação dos significados (Fávero 2005a, 22).

Para Fávero (2005a), o paradigma pessoal do professor torna-se evidente quando lhe é proporcionada a elaboração de narrativas, construídas com o produto da relação entre o contexto sociocultural e as criações pessoais. Ou seja, a oportunidade de o sujeito adulto discutir e verbalizar um assunto para que fiquem nítidas suas construções pessoais a este respeito, tornar-se-á factível com a utilização do grupo focal como instrumento de intervenção (Fávero, 2005a, 2007). A partir disto podemos explicitar como Fávero (2007) compreende

uma pesquisa de intervenção, [...] a pesquisa é interventiva quando almeja produzir um tipo de mudança ou transformação, e a questão metodológica é precisamente que procedimentos vão avaliar os efeitos e a eficácia dos objetivos. Aqui a autora defende um contexto interativo para a intervenção psicológica que objetiva, em última análise, a reconstrução do mundo mental do sujeito.

Gatti (2005) afirma que “o trabalho com grupos focais oferece boa oportunidade de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado” (p.13). Quanto à questão de quando utilizar o grupo focal em uma pesquisa, esta pesquisadora sublinha que:

A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, idéias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos (Gatti, 2005,14).

A respeito das prioridades Gatti (2005) coloca que, sendo as interações o objetivo maior da utilização do grupo focal, elas devem merecer um olhar privilegiado, “na verdade elas são o foco central” (p. 47).

Kitzinger (1994), numa meta-análise de quarenta relatórios de estudos com grupos focais, observou que muitas das análises procedidas nestes relatórios “desconsideravam ou não se concentravam na conversação propriamente dita, dos participantes (p.104)”, não oferecendo um exame detalhado das interações entre os mesmos. Na opinião desta autora, a ausência das interações na análise dos dados os empobrece, pois deixa-se de utilizar um dispositivo e uma contribuição importante propiciada por esta técnica.

Fávero (2005a, 2007) concorda com o ponto de vista de Kitzinger (1994) e o aprofunda destacando como fundamental a utilização do grupo focal como um instrumento de intervenção. Na pesquisa de intervenção (Fávero, 2005a) oportuniza-se a discussão entre os pares e o surgimento, na fala, do paradigma pessoal dos indivíduos em interação, enfatizando-

se assim a interlocução. Gatti (2005) afirma que, quando o foco são as interlocuções, estas devem ser o objeto da análise. E Fávero (2005a, 2007) sugere a análise das interlocuções por meio dos atos da fala:

[...] Do ponto de vista metodológico, trata-se, portanto, de favorecer e evidenciar o desenvolvimento psicológico, como no exemplo dos professores, de sujeitos adultos em interação, considerando-os, portanto, como construtores ativos de verdades múltiplas e polissêmicas, [...] num universo de desenvolvimento do pensamento coletivo ou, em outros termos, num meio de mediação semiótica. Por isso mesmo, [...] adotar a análise dos atos da fala produzidos nas interlocuções significa que estamos propondo um procedimento que evidencia a tomada de consciência de cada sujeito, assim como os processos de regulações cognitivas e metacognitivas, na aquisição de novas competências por meio da análise dos processos comunicacionais das interações (Fávero, 2005a, p. 23).

A autora defende que analisar os atos da fala significa dar conta das contribuições dadas pelos sujeitos durante a interação dos processos de construção e de atribuição de significados, do ponto de vista das regulações cognitivas (Fávero 2005a, 2007).

A proposta de Fávero (2001, 2005a, 2007) sugere que reformular a prática de ensino de um professor pressupõe uma (re)construção de conceitos e que isto se viabiliza sob dois prismas: primeiro, na medida em que (a)o professor(a) toma consciência dos significados construídos para sustentar sua prática e das implicações que dela podem decorrer. Segundo, na medida em que ele(a) toma consciência da existência de outros modos de refletir sobre essa prática (Fávero, 2001).

Fávero construiu sua metodologia de pesquisa com base no referencial de tomada de consciência de Piaget (1977). Piaget foi pioneiro no estudo da formação de conceitos. Num primeiro momento houve interesse do pesquisador em buscar compreender os mecanismos formadores da própria razão. Esta busca converteu-se no objetivo de analisar como os esquemas sensoriomotores da assimilação inteligente se organizariam, no plano do pensamento, em sistemas operatórios. Piaget e Szeminska (1975) alcançaram este objetivo investigando o processo de construção do número em relação com as operações lógicas. Os

resultados desses estudos foram publicados na obra de título “A gênese do número na criança”. Nessa obra, segundo Vergnaud (1986) os interesses teóricos de Piaget estariam direcionados mais a estudar a formação psicológica de estruturas gerais do pensamento (esquemas) do que em contribuir para uma psicologia ou uma epistemologia da formação de conceitos, tema este aprofundado pelo próprio Piaget, posteriormente.

Piaget na obra “A tomada de consciência” descreveu estudos realizados no Centro de Epistemologia Genética, em Genebra. Nessas pesquisas, houve vários objetivos que variavam de acordo com a tarefa proposta e quatro deles foram mais evidentes:

O primeiro foi verificar como a criança formava ligações causais na conceituação de suas ações, ou seja, ao praticar uma ação, de que maneira a criança descreveu o que estava fazendo.

O segundo foi verificar que dificuldades a criança teve no processo de descrever o ato que se estava desenvolvendo.

O terceiro foi verificar, nestas descrições, o que esteve consciente durante a ação praticada, envolvendo opção e escolha dentre algumas possibilidades, ou o que não esteve consciente e foi praticado automaticamente, de forma mecânica.

E, finalmente, o quarto objetivo foi verificar que leis estavam regendo esta conceituação e como ela se processa. O resultado de todo esse estudo resumiu-se na denominação “tomada de consciência”.

A “tomada de consciência” implica conceituação, percepção interior e pode acontecer em diversos níveis: no sensoriomotor, onde o indivíduo faz conexões causais diretamente com os seus movimentos, e, mais tarde, **nos níveis representativos, onde as conexões causais implicam em conceituação dos procedimentos e no resultado das ações dos sujeitos.** Situamos nossa intervenção, nesta pesquisa, mais nos níveis representativos do que nas conexões causais, onde ainda pode existir a descrição da ação material, sem a conceituação.

Esta breve exposição de alguns objetivos propostos nos estudos piagetianos, procurou evidenciar que o conceito de tomada de consciência é bastante profundo e relaciona a ação que está sendo praticada, com a descrição desta ação, o processo utilizado para descrevê-la e, também, com o estabelecimento de relações causais entre o que foi descrito e a ação praticada. Portanto, não se pode afirmar com certeza que alguém que desenvolve corretamente uma ação domine o conceito, ou os conceitos a que se refere esta ação.

Exemplificando, uma criança pode ser capaz de relatar uma seqüência numérica, ou mesmo realizar um cálculo com algarismos, sem que tenha o domínio do conceito de número. O sujeito pode até estar utilizando os algarismos, porém ele não tem, necessariamente, consciência do “quê” está fazendo ou de “como” o faz. Da mesma forma, um adulto pode praticar a ação pedagógica, ou mesmo realizar atividades específicas direcionadas a determinada deficiência, sem dominar os conceitos a ela relacionados, ou sem ter consciência do “porquê” ou do “como” executa sua própria atuação profissional.

Dessa forma, interessa-nos conhecer o pensamento dos sujeitos da pesquisa a respeito do autismo, do autista e de sua proposta educacional, explicitados no ato da fala. Intervir na internalização dos conceitos, por meio do grupo focal, levando o sujeito a debater e a refletir como se construiu esta concepção e como seu trabalho educacional está fundamentado nas construções teóricas ou nas representações sociais a respeito do seu objeto de trabalho. Também nos interessa viabilizar a tomada de consciência, e conseqüentemente, a aquisição de novas competências utilizando os processos de regulações cognitivas, evidenciados a partir da interlocução entre os pares. Concluindo, estamos assumindo neste trabalho a metodologia de Fávero (2005a) que:

Implica na tomada de consciência, no sentido proposto por Piaget (1977), de cada sujeito, a respeito dessas mesmas representações sociais partilhadas e sua relação com as idéias que fundamentam o seu próprio paradigma, assim como as implicações deste paradigma pessoal para a sua prática pessoal e/ou profissional e as possibilidades de sua re-eleaboração. E [...]

no nosso entender, as representações sociais, o processo de mediação semiótica, assim como os processos de internalização e externalização do sujeito humano ativo, estão presentes nesta tese (Fávero, 2005a, 22,23).

Esta proposta pode ser utilizada tanto em pesquisa quanto na prática psicopedagógica e se sustenta em três aportes principais como procuramos explicitar nos parágrafos anteriores: o primeiro, a utilização do grupo focal como instrumento de intervenção; o segundo, a análise dos atos da fala na interlocução entre os pares e o terceiro, considerado pela autora o núcleo desta articulação, é a mediação semiótica evidenciada por meio da tomada de consciência (Piaget, 1977) do sujeito ativo (Fávero 2001, 2005a, 2007).

Retornamos assim as diretrizes iniciais desse estudo: seria possível o (a) professor (a) tomar consciência, no sentido proposto por Piaget, das representações compartilhadas, em relação ao autismo, ao autista e a sua proposta educacional, e sua relação com as idéias que fundamentam o seu paradigma pessoal? E também das implicações deste paradigma pessoal para sua prática profissional e as possibilidades de sua (re)eleboração?

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília e aprovado pelo parecer de registro nº 078/2006.

#### **4.1 – Os sujeitos**

Para a escolha dos sujeitos foram definidos alguns critérios: deveriam ser professores com nível superior; terem acesso ao conhecimento acerca do autismo, do autista e sua prática educacional; terem atuado, estar atuando, ou vir a atuar como docente com crianças diagnosticadas como autistas, durante o período da pesquisa.

Obtivemos de acordo com estes critérios, a aceitação de sete professoras. Estas professoras foram informadas dos objetivos e dos procedimentos a serem adotados na pesquisa e assinaram um termo de compromisso de participação livre e esclarecida (anexo 1).

Uma das professoras desligou-se do estudo após o segundo encontro, por isso o grupo ficou com seis sujeitos, com as características explicitadas na tabela 5.

Todos os sujeitos da pesquisas são do sexo feminino e trabalham como professoras na SEE/DF. A idade do grupo situava-se entre 32 e 55 anos de idade, quatro delas entre 30 e 35 anos. Quanto à graduação, cinco professoras são formadas em pedagogia e uma em economia doméstica. Quanto ao tempo de formadas, quatro das professoras formaram-se no período de 2000 a 2004 e duas não declararam o ano de conclusão do curso superior. Quanto ao tempo de docência verificamos um período de sete a dezoito anos de profissão; quatro delas encontravam-se entre onze e os doze anos, e tínhamos ainda, dois extremos, uma com sete e outra com dezoito anos de docência. Quanto ao tempo de trabalho com crianças autistas na SEE/DF a variação de tempo foi menor: cinco professoras atuavam no período de quatro a sete anos e uma professora havia começado sua prática docente com esta clientela no ano de 2005.

Tabela 8: características dos sujeitos da pesquisa.

Componentes do grupo focal				
Sujeito	Idade	Formação	Tempo no magistério	Tempo com CTS
S2 – professora	32 anos	Pedagogia/2004	12 anos	4 anos
S3 – professora	35 anos	Pedagogia/2000	12 anos	7 anos
S4 – professora	55 anos	Economia Doméstica	18 anos	7 anos
S5 – professora	34 anos	Pedagogia/2000	7 anos	5 anos
S6 – professora	52 anos	Pedagogia	12 anos	Primeiro ano
S7 – professora	32 anos	Pedagogia/2004	11 anos	5 anos

Vale ressaltar a dificuldade que esta pesquisadora encontrou para reunir o grupo focal, ainda que todas estivessem comprometidas com a pesquisa. Questões de saúde ou de trabalho de uma ou de outra professora foram responsáveis por diversas remarcações de datas. As remarcações foram feitas com antecedência, com a elaboração de um calendário, por isso

quando uma das professoras não podia participar da sessão de uma intervenção, esta ainda acontecia com os sujeitos que estivessem presentes.

Na época da pesquisa todos os sujeitos freqüentavam uma formação continuada oferecida pela Diretoria de Ensino Especial da Secretaria de Estado da Educação, do Distrito Federal – DEE/SEE/DF. Era um Curso de Pós-graduação em Educação Especial – Condutas Típicas de Síndromes, no período de junho a dezembro de 2005, três vezes por semana, durante quatro horas. A DEE/SEE/DF autorizou o desenvolvimento desta pesquisa.

#### **4.2 – Procedimento de coleta de dados**

Nosso procedimento de coleta de dados desenvolveu-se em duas etapas, no período de junho a dezembro de 2005. Os mesmos sujeitos participaram das duas fases da pesquisa. Na primeira etapa coletamos dados escritos, por meio de um instrumento (anexo 2), de preenchimento individual que será descrito posteriormente. Na segunda etapa, dividida em oito sessões, trabalhamos com o grupo focal nas intervenções propriamente ditas. Nos intervalos entre as sessões entrávamos em contato com os sujeitos individualmente por e-mail ou telefone para entregar o material a ser utilizado, ou orientar uma leitura. A comparação entre estas duas etapas nos forneceu subsídios para análise dos dados.

As sessões aconteceram em três locais: a primeira etapa, bem como a primeira, segunda e terceira sessões de intervenção da segunda etapa, ocorreram em uma sala no Instituto de Ensino Superior do Centro Oeste – IESCO, que cedeu o espaço para esta finalidade e a qual as professoras já tinham fácil acesso. No planejamento da pesquisadora as próximas sessões ocorreriam na Biblioteca da Universidade de Brasília – UnB. Porém, neste período houve um movimento de paralisações e greve na instituição. Assim, a quarta e sexta sessão de intervenção foram na Biblioteca da UnB, sala de estudo em grupo. Devido a um dia de paralisação e posterior greve na universidade, duas sessões de intervenção, a quinta e

sétima, foram transferidas para uma residência. Para a oitava sessão de intervenção utilizamos, novamente, a sala disponibilizada pela Faculdade IESCO.

Todos os encontros foram marcados com antecedência, com a elaboração de um calendário, com o intervalo de 20 a 25 dias entre eles. Foram considerados os feriados do período e o dia proposto para os encontros foi a quinta-feira à tarde ou o sábado, pela manhã. O intervalo foi proposital para oportunizar as pesquisadoras o tempo necessário para transcrever, analisar e planejar cada sessão subsequente, como será descrito a seguir.

Sete dessas sessões foram gravados em áudio e vídeo, com a autorização dos sujeitos, e transcritos pela pesquisadora, na íntegra, imediatamente após as intervenções. A sexta sessão, não pôde ser transcrita devido à falhas no instrumento de videogravação. E na gravação em áudio foi impossível discernir especificamente, a quem pertencia a fala, ou às vezes o sujeito tinha um tom de voz muito baixo, dificultando a compreensão de todo discurso. Por isso, apenas descrevemos a sessão no procedimento de coleta de dados, para dar encadeamento às sessões, sem, apresentar as falas transcritas ou análise das mesmas. A transcrição das outras sete sessões foi apresentada.

De modo geral, cada sessão iniciava-se com uma proposta elaborada a partir da sessão anterior e, transformada em objetivo da sessão subsequente. Ou seja, a análise de uma sessão subsidiava o planejamento da sessão seguinte. Via de regra, havia um material escrito para ser discutido pelas participantes do grupo, ou existia um conhecimento teórico-prático, veiculado para os sujeitos, que merecesse ser debatido.

Todos os dados coletados e os textos transcritos serão apresentados em tabelas descritas no procedimento de análise dos dados. Para as transcrições utilizou-se o P para indicar as falas da pesquisadora, geralmente impressas em itálico e S para indicar as falas dos sujeitos. Cada sujeito foi identificado por um número segundo a seqüência estabelecida na

tabela 5: S2, S3, S4, S5, S6, S7. O sujeito um (S1), como já dissemos, desligou-se do estudo após a segunda sessão de intervenção.

O *instrumento de coleta de dados* utilizado na primeira etapa inspirou-se em Fávero e Machado (2003). Elaboraram-se três sentenças incompletas, sentenças de referência, para serem apresentadas aos professores em três páginas separadas. Na primeira constaram os dados sociais do sujeito: nome, escolaridade, sexo, idade, tempo de exercício da profissão, tempo de atuação com Conduta Típicas de Síndrome – CTS, Local de trabalho e em seguida uma frase: 1/ Em minha opinião o autismo... Concluída com reticências para ser completada por escrito. Na folha seguinte apresentou-se a sentença 2/ Em minha opinião, a maior dificuldade para trabalhar com o aluno em sala de aula é... E finalmente na terceira folha tivemos a sentença 3/ Em minha opinião, do ponto de vista do conhecimento, o aluno autista apresenta maior facilidade em...

O intuito das pesquisadoras ao apresentar o instrumento desta forma foi priorizar a explicitação do paradigma inicial das professoras a respeito do Autismo, na primeira sentença, antes delas entrarem especificamente, em sua atuação como professora do aluno autista. O instrumento foi apresentado a todos os professores do curso de pós-graduação em Educação Especial, logo no primeiro dia, uma vez que ainda não havia sido formado o grupo focal de intervenção.

A **primeira etapa** dividiu-se em dois momentos. No primeiro dia informamos ao grupo de professores(as) presentes no curso referido acima à respeito dos objetivos e dos procedimentos da nossa pesquisa, de forma breve e resumida. Neste momento, o grupo focal ainda não havia sido composto. Assim, coletamos os dados escritos por meio da entrega do instrumento elaborado inspirado em Fávero e Machado (2003), em data anterior ao início da pesquisa, com o objetivo de identificar os paradigmas pessoais com os quais estaríamos trabalhando (anexo 2). Nesse instrumento, os(as) professores(as) forneciam por escrito

informações sociais: nome, idade, graduação, etc., como já descrito anteriormente, e em seguida completavam as três sentenças a partir de frases de referência. Os dados coletados por este instrumento, referentes ao grupo focal, foram apresentados na tabela 8.

No dia seguinte, procuramos novamente os professores do curso e dessa vez informamos de forma mais detalhada o objetivo da pesquisa e os procedimentos necessários para o desenvolvimento da mesma. As sete professoras preencheram o formulário do termo de compromisso (anexo 1).

Na **segunda etapa**, procedeu-se à intervenção propriamente dita. Esta etapa subdividiu-se em oito sessões, com um intervalo de 20 a 25 dias entre elas, no período de junho a dezembro de 2005. Cada sessão durou o tempo necessário para que o tema proposto fosse posto em foco, com intervalos variáveis entre 45 e 120 minutos. Houve flexibilidade do tempo principalmente devido aos objetivos propostos nas sessões de intervenção e ao desenvolvimento da discussão durante a mesma. O tempo disponibilizado serviu à proposta de planejamento e não o contrário, com o planejamento adequando-se ao tempo determinado. Estes dados foram apresentados nas tabelas de 9 a 16 que serão descritas na análise de dados.

Na **primeira sessão** de intervenção, com duração de 80 minutos, estavam presentes a pesquisadora, e as sete professoras, agora sujeitos do grupo focal de intervenção. Trabalhamos com o mesmo instrumento da primeira etapa, as frases de referência, que foram apresentadas oralmente. Os sujeitos deveriam completar a sentença: 1/ Em minha opinião o autismo...; 2/ Em minha opinião a maior dificuldade para trabalhar o aluno autista em sala de aula é...; e 3/ Em minha opinião, do ponto de vista das áreas do conhecimento, o aluno autista apresenta maior facilidade em... Desse modo a sentença foi estruturada, *no ato da fala*, na interação grupal em que uma professora ouvia a sentença da outra, podendo completar, modificar, discordar, concordar ou apenas ouvir sem manifestar interlocução com a sentença da outra. A partir desta primeira sessão de intervenção, seguiu-se o planejamento das sessões posteriores.

Na **segunda sessão**, com duração de 45 minutos, estiveram presentes a pesquisadora e cinco sujeitos S2, S3, S4, S5 e S7. Como já foi dito anteriormente, S1 desligou-se do grupo após a primeira sessão e S6 estava ausente por motivo de saúde. Apresentou-se em transparência o resultado da análise de conteúdo da sessão anterior. Elaboraram-se três categorias de classificação do sujeito autista, a partir *dos atos da fala* das professoras: a/ o autismo definido como características do sujeito autista; b/ o autismo definido como prática de ensino específica ao quadro patológico e c/ o autismo definido como uma prática institucional: na escola e família. As categorias foram apresentadas em transparências (anexo 3) e o foco da discussão, nesta sessão, foi a categoria (A).

Na **terceira sessão de intervenção**, com 45 minutos de duração, estavam presentes a pesquisadora e cinco sujeitos S2, S3, S5, S6 e S7. S4 estava ausente por motivo de saúde. Retomamos a discussão da sessão anterior, apresentando a transparência com foco na categoria B / o autismo definido como prática de ensino específica ao quadro patológico. A dinâmica do grupo focal, nesse dia, propôs que na sessão seguinte se discutisse uma pesquisa atual, que tivesse como foco as diversas áreas que se propunham a explicar a gênese do autismo. A partir dessa discussão um novo objetivo foi estabelecido pelo grupo focal de intervenção: utilizar o computador como veículo de informação a respeito do autismo, por meio da internet.

Antes da quarta sessão de intervenção, a pesquisadora buscou na Biblioteca da Universidade de Brasília - UnB as informações a respeito da melhor forma de orientar os professores para utilizar a internet como instrumento para fazer uma pesquisa bibliográfica. Marcou-se um horário com a bibliotecária e esta nos demonstrou como utilizar os portais de livre acesso ao usuário, ou o portal da CAPES, através do link da própria Biblioteca Virtual da UnB para acessar diversos periódicos disponíveis em textos completos. Somente após esta preparo inicial a pesquisadora pode elaborar e executar a sessão descrita a seguir.

A **quarta sessão de intervenção** foi dividida em duas partes. Esta sessão foi planejada para desenvolver-se na biblioteca da Universidade de Brasília. Na primeira com uma hora de duração aproximadamente, estavam presentes a pesquisadora e quatro sujeitos S2, S5, S6 e S7. Na segunda parte, com 45 minutos de duração, o foco da discussão foram os procedimentos utilizados para navegar nos portais de livre acesso para buscar artigos em periódicos, relacionados ao autismo. O grupo selecionou um texto para discussão que se iniciou nesta sessão e ficou estabelecido que fosse retomada a discussão na próxima sessão de intervenção. O momento de interação entre o grupo, a pesquisadora e a máquina não foi gravado, por fatores impeditivos relacionados ao próprio local. Porém, após as atividades interativas com o computador, o grupo reuniu-se na sala de estudo em grupo e procedeu-se a uma discussão. A transcrição desta sessão sofreu alguns cortes, indicadas no texto impresso, devido às explicações da pesquisadora ser meramente orientações técnicas de navegação na internet.

Na **quinta sessão** de intervenção, com 120 minutos de duração, estavam presentes a pesquisadora e quatro sujeitos: S2, S4, S5 e S6. Discutiu-se o texto de Lampreia (2004), Os Enfoques Cognitivistas e Desenvolvimentista no Autismo: Uma análise preliminar. O texto fora escolhido pelo grupo na sessão anterior, impresso e lido em casa. Cada elemento do grupo trouxe uma cópia do texto com destaques para a discussão. A partir desta discussão elaborou-se o tema da sessão seguinte que foi a discussão dos capítulos 01 e 02 do livro de Fávero (2005b), Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender.

A **sexta sessão** como já dissemos anteriormente, não foi gravada devido a motivos técnicos. Houve falta de energia que dificultou a sequência da sessão. A duração foi de aproximadamente, 35 minutos e os sujeitos S2, S3, S4, S5 e S7 estiveram presentes. O foco da discussão foram os capítulos 01, *Conhecimento, Filosofia e Ciência*, e 02, *Psicologia*,

*Ciência e Cultura*, do livro de Fávero (2005b). Esta sessão subsidiou a elaboração do objetivo da sessão seguinte: uma discussão a respeito do indivíduo autista sob vários enfoques teóricos. Alguns pontos importantes foram destacados na discussão e análise dos resultados.

Na **sétima sessão** de intervenção, com 100 minutos de duração, estavam presentes a pesquisadora e cinco sujeitos: S2, S3, S5, S6 e S7. O foco da discussão foi o livro de Cavalcanti, A. E. e Rocha, P. S. (2001). *Autismos: Construções e Desconstruções*. Todos os participantes dessa sessão trouxeram o livro e tinham feito uma leitura prévia que subsidiou a discussão. Ao final dessa sessão, o grupo retomou a discussão das questões iniciais relativas ao Autismo e ao aluno autista.

Na oitava **sessão de intervenção**, última sessão com o grupo, com duração de 90 minutos, estavam presentes a pesquisadora e todos os sujeitos do grupo focal de intervenção. Retomamos a frase de referência como no primeiro encontro, começando uma sentença para que os sujeitos a completassem. Em minha opinião o autismo... O foco da discussão foi o modo de pensar o autismo e o a relação do conhecimento desse conceito para o desenvolvimento da prática educacional. Com já dissemos, estes dados foram apresentados nas tabelas de 09 a 16 que serão descritas na análise de dados.

### **4.3 – Procedimento de análise dos dados.**

Com os dados da primeira etapa elaboramos duas tabelas. A primeira, a tabela 8, foi apresentada no item 4.1, com os dados socioculturais dos sujeitos identificados com um S maiúsculo, seguido de um algarismo, de 1 a 7. Na segunda, tabela 9, foram apresentadas três colunas. A primeira indicando os sujeitos da pesquisa, como já descrito de S1 até S7. A segunda coluna apresentou os discursos escritos, com as respostas complementares às frases de referência do instrumento utilizado, separadas em blocos por linhas: 1/ Em minha opinião o autismo...; 2/ Em minha opinião a maior dificuldade para trabalhar o aluno autista em sala de aula é...; e 3/ Em minha opinião, do ponto de vista das áreas do conhecimento, o aluno

autista apresenta maior facilidade em... A terceira coluna apresentou as unidades de análise. Os dados da tabela 9 foram analisados, como proposto por Fávero e Trajano (1998), através da análise de conteúdo das proposições dos sujeitos, tomadas como unidade de análise, e posteriormente categorizadas. Segundo estas autoras,

*Proposição é o resultado da articulação do sentido, tomado na sua forma menos complexa e mais explícita, com a estrutura lingüística, tomada na sua forma menos complexa e mais explícita. Portanto, assumindo a abordagem da semiótica da cultura, podemos eleger a proposição como uma unidade de análise (Fávero & Trajano, 1998, 231).*

No capítulo 5, no item 5.1 apresentaremos a tabela 9, seguida da discussão dos resultados obtidos por meio da análise de conteúdo dos dados, conforme referido acima.

Na segunda etapa, como já dissemos, procedemos às oito sessões de intervenção. Sete sessões foram transcritas, na íntegra, pela pesquisadora e as interlocuções foram apresentadas em tabelas divididas em cinco colunas, a partir do início das discussões propriamente ditas. Não foi apresentada nas tabelas a transcrição do início da sessão, onde de forma geral, era feito um resumo da sessão anterior pela pesquisadora. Na primeira coluna temos a numeração das falas na seqüência, enquanto na segunda coluna transcrevemos literalmente as interlocuções da interação, *atos da fala*, durante a sessão de intervenção no grupo; na terceira apresentamos as unidades de análise, na quarta coluna apresentamos as esferas dos *atos da fala* e na quinta coluna as suas categorias. O procedimento de análise dos dados nestas sessões fundamenta-se em Fávero (2005a) que explicita:

Adotar a análise dos *atos da fala* produzidos nas interlocuções significa que estamos propondo um procedimento que evidencia a tomada de consciência de cada sujeito, assim como os processos de regulações cognitivas e metacognitivas [...] na aquisição de novas competências por meio da análise dos processos comunicacionais das interações (2005a, 23).

Fávero (2007) propõem cinco esferas para fundamentar uma classificação dos atos da fala: a Esfera da Informação, da Interação, da Avaliação, a Acional e a Contratual que formam as classes primitivas a partir das quais todas as outras classificações podem ser

engendradas e todos os atos categorizados. A **Esfera da Informação** corresponde a todo ato da fala que busca descrever, categorizar, definir, ter em conta os objetos do mundo e sua relação, de maneira não avaliativa. Nesta esfera as categorias definidas são: informar; exemplificar, confirmar, infirmar, retificar, exemplificar, explicitar e citar. A **Esfera da Interação** corresponde a todo ato da fala que visa à co-elaboração das identidades dos parceiros e à co-gestão das suas relações para colocar um objeto em discussão. As categorias pertencentes a essa esfera são as seguintes: cumprimentar/desaprovar, acusar, reconhecer, (se) escusar, complementar, conformar, desmentir, desafiar, atenuar/acentuar e contestar. A **Esfera da Avaliação** compreende todo ato da fala que é marcado por uma modalidade, ou uma atitude de quem fala, emitindo um julgamento de valor, ou uma apreciação, sobre os objetos ou estados do mundo. Suas categorias são: avaliar, tomar posição, dar um aviso, validar/invalidar, justificar ou criticar. A **Esfera Acional** define todo ato da fala que visa propor fazer, incitar a fazer, exortar a fazer, se engajar no fazer, declarar (onde e quando dizer é igual a fazer). Suas categorias são: propor, incitar, exortar, (se) engajar, declarar. E por fim a **Esfera contratual** compreende todo ato da fala que tem por função gerar ou regular a comunicação, em função dos objetivos e jogos de ações e do contrato de comunicação; gestão de contrato, das distâncias ente os objetivos, da duração das interlocuções. E apresentar explicações do tipo: porque se está lá, como falar, porque falar, dos objetos temáticos e de sua pertinência, dos tipos de discussões, das normas do grupo quanto aos direitos e deveres de contato; gestão de atividades e tomada da palavra.

Para cada sessão de intervenção apresentamos inicialmente seu objetivo, em seguida a tabela daquela sessão, como descrito acima, e a discussão dos resultados por meio da análise dos atos da fala, como referido no parágrafo anterior. Optamos por apresentar os resultados e a discussão desta forma para melhor compreensão do leitor a respeito das transformações ocorridas ao longo do processo de intervenção. A pesquisadora e a orientadora planejaram e

analisaram em conjunto as sessões de intervenção. Esse procedimento de análise e apresentação dos resultados e discussão repetiu-se nas tabelas 9 a 16, que se referem às sessões de intervenção.

## **Capítulo 5 – Resultados e Discussão**

Como descrito em nosso método esta pesquisa se desenvolveu em duas fases. Na primeira utilizamos como instrumento de coleta de dados três frases de referência a serem completadas: 1/ Em minha opinião o autismo...; 2/ Em minha opinião a maior dificuldade para trabalhar o aluno autista em sala de aula é...; e 3/ Em minha opinião, do ponto de vista das áreas do conhecimento, o aluno autista apresenta maior facilidade em...

Estas respostas foram tomadas como discurso e analisadas como proposto por Fávero e Trajano (1998). Na análise de resultados desta primeira fase nós já tínhamos os seis sujeitos voluntários, de modo que esta análise referiu-se a seus discursos.

Assim, o primeiro resultado que apresentamos aqui são os dados obtidos, sem discussão. Em seguida, na segunda etapa, coerente com a proposta teórico-metodológica apresentamos sessão por sessão a pesquisa de intervenção como proposto por Fávero (2007). Cada sessão foi apresentada separadamente seguindo os seguintes itens: o objetivo da sessão, a tabela construída dividida por linhas e colunas, em que cada linha separa os trechos de interlocução descritos na íntegra, e as colunas separam a interlocução das proposições, as esferas dos atos da fala, e as categorias dos atos da fala. Por último, para cada sessão, apresentamos uma discussão de modo que os dados desta fundamentem o planejamento e execução da sessão seguinte. Ao final deste capítulo apresentaremos a discussão geral dos resultados, buscando encadear o processo de ressignificação dos conceitos.

### **5.1 – A primeira etapa**

Esta etapa teve como objetivo conhecer o paradigma pessoal dos sujeitos sobre um objeto pretendido: o autismo, o aluno autista e seu atendimento educacional. Desse modo obtivemos as premissas que fundamentaram o paradigma pessoal dos sujeitos fora de uma situação de interação. Como no primeiro dia do curso ainda não havia sido composto o grupo focal, optamos por solicitar a colaboração de todos no preenchimento de um instrumento de pesquisa. Foram entregues 40 instrumentos. Posteriormente analisamos, na tabela 9, apenas aqueles dos seis

professores que participaram da pesquisa como sujeitos do grupo focal. Retiramos as proposições como unidade de análise do conteúdo das respostas escritas (*atos da fala*) dos professores organizadas na tabela 9, a seguir. Após os resultados, apresentamos uma discussão dos dados já categorizados.



Tabela 9 – Paradigma pessoal do grupo focal por escrito

Sujeito	Sentença apresentada (atos de fala)	Proposição
<i>1/ Em minha opinião autismo...</i>		
S2	É uma síndrome que limita os portados a realização de algumas atividades.	O autismo é uma síndrome. / O autismo limita. / O autismo limita a realização de atividades. / O autista é limitado.
S3	É uma síndrome que ainda não se descobriu à causa e que as pesquisas estão cada vez mais evoluídas para detectá-la.	Não se descobriu a etiologia do autismo. / Pesquisa-se o autismo. / Pesquisa-se muito o autismo. / As pesquisas a respeito do autismo estão evoluídas. / As pesquisas buscam detectar a etiologia do autismo.
S4	É uma síndrome que desafia pais, professores, estudiosos no assunto que procuram a tempos uma melhor maneira de comunicação e relacionamento com seus portadores.	O autismo desafia pais. / O autismo desafia professores. / O autismo desafia estudiosos. / O autismo é uma síndrome que desafia os estudiosos. / Os estudiosos a tempo buscam uma maneira de comunicação com o autista. / Os estudiosos buscam uma maneira de se relacionar com o autismo. / O autista não se comunica nem se relaciona.
S5	É ausência de um mundo real, fuga, desordem do seu “eu”, estar sem causa, é algo inexplicável que ocorre no cérebro de um indivíduo.	O autismo é a ausência de um mundo real. / O autismo é fuga. / O autismo é desordem do eu. / O autismo não possui etiologia. / O autismo é inexplicável. / A origem do autismo é o cérebro do indivíduo.
S6	É um universo próprio, fechado para o conhecido, misterioso, mágico.	No autismo existe um universo próprio. / O autista está fechado para o conhecimento. / O autismo é misterioso. / O autismo é mágico.
S7	É um transtorno do desenvolvimento, onde o indivíduo é afetado em maior ou menor grau.	O autismo é um transtorno. / O autismo é um transtorno do desenvolvimento. / O autismo afeta o indivíduo. / O grau de autismo varia. / O grau de autismo varia para mais ou para menos.
<i>2/ Em minha opinião, a maior dificuldade para trabalhar o aluno autista em sala de aula é...</i>		
S2	Conseguir produções que não se limitem a cópias e atividades mecanizadas.	A dificuldade em trabalhar com o autismo é conseguir produções. / As produções do autismo se limitam a cópias. / É difícil conseguir produções que não se limitem a cópias. / É difícil conseguir produzir atividades que não sejam mecânicas. / A atividade do autista limita-se a cópia. / A atividade do autista é mecânica.
S3	A falta de compreensão dos pais, a falta de recursos oferecidos, o suporte que o professor necessita.	A dificuldade em trabalhar com o autista é a falta de compreensão dos pais. / É a falta de recursos oferecidos. / O professor precisa de suporte para trabalhar com o autista. / É difícil trabalhar com o autista sem suporte técnico. / O professor precisa de suporte técnico.
S4	A dificuldade de relacionar-se, comunicar-se.	A dificuldade em trabalhar com o autista é relacionar-se. / A dificuldade em trabalhar com o autista é comunicar-se. / É difícil se relacionar e se comunicar com o autista.

S5	Às vezes, é não entender as suas angústias, é ver o aluno entrando em surto e você ter que contê-lo de uma forma ou de outra, para que ele não se machuque.	A dificuldade em trabalhar com o autista está em entender suas angústias. / A dificuldade em trabalhar com o autista é vê-lo entrar em surto. / A dificuldade em trabalhar com o autista é contê-lo. / A dificuldade em trabalhar com o autista é fazer contenção. / A contenção deve ser feita com o autista de uma forma ou de outra. / A dificuldade em trabalhar com o autista é não deixar que ele se machuque. / A dificuldade em trabalhar com o autista é ter que fazer contenção.
S6	A ausência de conhecimento, a dificuldade de lidar com frustrações, o isolamento dos profissionais, a má implementação de políticas públicas que viabilizem melhores condições de trabalho.	A dificuldade de trabalhar com o autista está na ausência de conhecimento. / A dificuldade em trabalhar com o autista é lidar com frustrações. / A dificuldade em trabalhar com o autista é o isolamento dos profissionais. / A dificuldade em trabalhar com o autista é a falta de políticas públicas. / A dificuldade em trabalhar com o autista são as condições de trabalho.
S7	Convencer a família, e a escola e a sociedade de que essas crianças são capazes, e podem desenvolver suas potencialidades desde que bem educadas, amadas e acreditadas.	A dificuldade em trabalhar com o autista é convencer a família de suas capacidades. / A escola de suas capacidades. / A sociedade de suas capacidades. / A dificuldade em trabalhar com o autista é convencer a família/ A escola / A sociedade que ele pode desenvolver suas capacidades. A dificuldade em trabalhar com o autista é convencer a família / A escola / A sociedade que eles precisam ser educados. / Amados. / Acreditados.
<i>3/ Em minha opinião, do ponto de vista do conhecimento, o aluno autista apresenta maior facilidade em...</i>		
S2	Reproduzir atividades que esteja habituado.	O autista apresenta maior facilidade em reproduzir atividades. / Em reproduzir aquilo que está habituado.
S3	Depende muito do aluno, mas de modo geral encontramos facilidade quando encontramos algo que ele goste e a partir deste começar esboçar um trabalho onde o mesmo tenha interesse.	A facilidade em trabalhar com o autista depende dele. / O autista apresenta maior facilidade ser trabalhado em algo que ele goste. / Trabalhar em algo que ele demonstre interesse. / Em tarefas de seu interesse.
S4	É difícil saber, pois conheço autistas que tem facilidade em música, desenho, matemática, ciências. Cada um é um mundo diferente que depende muito dos estímulos recebidos.	É difícil saber qual a maior facilidade em trabalhar com o autista. / O autista apresenta maior facilidade em música. / O autista apresenta maior facilidade em desenho. / O autista apresenta maior facilidade em matemática. / O autista apresenta maior facilidade em ciências. / Depende de cada autista. / Depende das diferenças individuais. / Depende do estímulo que ele recebe.
S5	Não informou.	Não informou.
S6	Não informou.	Não informou.
S7	Desenvolver atividades a partir de seus interesses.	O autista apresenta maior facilidade em desenvolver atividades do seu interesse.

### 5.1.1 Discussão da primeira etapa.

Verificamos preliminarmente, por escrito, quais paradigmas pessoais ou representações estariam fundamentando a atuação docente dos sujeitos do grupo focal. A tomada de consciência nos termos descritos por Piaget (1977) sustenta a possibilidade de mudança nos significados de construções coletivas já internalizadas, conforme defendido por Fávero (2005a, 2007):

Se o paradigma pessoal é construído por um sujeito ativo, então é possível promover a atividade interna desse sujeito, no sentido de lhe facilitar a exploração e a síntese das contradições visando uma nova fundamentação na criação e na transformação dos significados (2005a, p. 22).

Na primeira questão – *1/ Em minha opinião o autismo...* – as idéias que completaram a sentença utilizaram o termo síndrome nas unidades de análise. Não ficou claro se os sujeitos utilizaram síndrome como um termo médico “*estado mórbido caracterizado por um conjunto de sinais e sintomas, e que pode ser produzido por mais de uma causa*”. Ou se o termo síndrome foi utilizado no sentido figurado, “*conjunto de características ou sinais associados a uma condição crítica, suscetíveis de despertar situações de temor e insegurança*”, com descrito no Dicionário Aurélio (Buarque de Holanda, 2004).

Os três sujeitos que identificaram, conceitualmente, o autismo como uma síndrome relacionaram cada um, aspectos específicos não coincidentes: S2 acentuou que é uma “*síndrome que limita os portadores à realização de algumas atividades*”; S3, uma “*síndrome que não se descobriu a causa*”; e S4 “*é uma síndrome que desafia pais, professores, estudiosos*”. Os sujeitos S5, S6 demonstraram em seus atos da fala, não encontrarem palavras específicas para conceituar o autismo, fazendo alusão ao quadro como sendo inexplicável, misterioso, ou mesmo mágico.

De forma geral, todos os sujeitos se ativeram à descrição da patologia. Isto é, foram enfatizadas as características do autismo veiculadas no senso comum: *ausência de um mundo real, fuga, desordem do seu “eu”, “é um mundo próprio fechado para o conhecimento*”. S2 descreveu o autismo como uma síndrome que limita o desenvolvimento de algumas atividades,

fazendo referência a tarefas que poderiam, ou não, ser escolares. S7 apresentou um conceito formal baseado no modelo médico: “*É um transtorno do desenvolvimento, onde o indivíduo é afetado em maior ou menor grau.*”. Todas as respostas, de uma forma ou de outra, confirmam a tese de Michels (2005), de que o modelo médico-pedagógico ainda rege a formação docente, pois curiosamente nenhuma professora utilizou o termo aluno, em relação ao autismo.

Os verbos e substantivos mais utilizados com relação ao autista foram: limitar, detectar, ausente, fuga, desordem, inexplicável, fechado, misterioso, mágico, transtorno, afetado, síndrome. Tais termos estabeleciam uma relação causal entre o autismo e sua forma de interação com o mundo. Isto sugeriu que as professoras acreditam que o indivíduo com autismo possui características que o tornam instável, pouco acessível e limitado.

Outro dado que chamou a atenção foi que mesmo sem saberem definir o autismo, os sujeitos pareceram acreditar no conhecimento científico como fonte de respostas esclarecedoras acerca das incertezas suscitadas por ele. S3 “*É uma síndrome que ainda não se descobriu a causa e que as pesquisas estão cada vez mais evoluídas para detectá-la*”; S4 “*É uma síndrome que desafia pais, professores, estudiosos no assunto que procuram a tempos uma melhor maneira de comunicação e relacionamento com seus portadores*”. Estas falas supõem a crença na verdade absoluta revelada pela ciência positivista.

Ou seja, confirmou-se aqui a tese de Michels (2005, 2006) de que a formação do professor para atuação no ensino especial tem por base o modelo médico-pedagógico. Michels defende que este modelo chega mesmo a ser confundido com o conhecimento docente da educação especial, sendo utilizado não só para organizar o currículo do curso de formação de seus professores, como também para orientar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos autistas. Estes argumentos ficam bastante delineados nas expressões dos atos de fala subsequentes que explicam as dificuldades da professora em lidar com o autista ressaltando aspectos relacionados à patologia: S5 “*é não entender as suas angústias, é ver o aluno entrando em surto e você ter que contê-lo de uma forma ou de outra, para que ele não se machuque*”; S4

“É a dificuldade de relacionar-se, comunicar-se”; S6 “É o isolamento do profissional”; S7 “Convencer a família, e a escola e a sociedade de que essas crianças são capazes”; “A falta de compreensão dos pais”. S3 “É a falta de compreensão dos pais”. Pouco foi dito a respeito da dificuldade em desenvolver uma atividade educacional específica com o autista. Apenas S2 especificou que a maior dificuldade seria “Conseguir produções que não se limitem a cópias e atividades mecanizadas”.

Na segunda sentença, *a maior dificuldade para trabalhar o aluno autista é...*, os sujeitos foram direcionados a responder a respeito do aluno autista, pois o termo aluno aparece na frase propositiva. Podemos categorizar as representações que orientaram as respostas das professoras em quatro tipos de dificuldades por meio das unidades de análises: aquelas associadas aos autistas. S4 “A dificuldade de relacionar-se, comunicar-se”; aquelas dificuldades associadas às competências da professora, S2 “Conseguir produções que não se limitem a cópias e atividades mecanizadas”, S5 “é não entender as suas angústias, e ver o aluno entrando em surto e você ter que contê-lo de uma forma ou de outra, para que ele não se machuque”, S6 “a ausência de conhecimento, a dificuldade de lidar com as frustrações.” As dificuldades associadas à instituição educacional S3 “a falta de recursos oferecidos, (pela instituição) ou a falta de suporte que o professor necessita.”, S6 “o isolamento dos profissionais, a má implementação de políticas públicas que viabilizem melhores condições de trabalho”. E as dificuldades associadas ao apoio de terceiros, familiares ou outros profissionais, S3: “A falta de compreensão dos pais, a falta de recursos oferecidos, o suporte que o professor necessita”, S7 “Convencer a família, e a escola e a sociedade de que essas crianças são capazes, e podem desenvolver suas potencialidades desde que bem educadas, amadas e acreditadas”.

Na terceira sentença, *do ponto de vista do conhecimento, o aluno autista apresenta maior facilidade em...* Percebeu-se a dificuldade dos sujeitos em completar a idéia sugerida. Esta dificuldade foi explicitada na ausência de resposta em S5 e S6. Podemos inferir que não existe um planejamento institucionalizado de atendimento educacional ao autista. Ou também que estas

professoras não encontraram uma forma de descrever que atendimento educacional elas vêm desenvolvendo com o autista. Duas categorias foram construídas com o restante das respostas: existem fatores facilitadores associados aos alunos autistas. S4 *“autistas que tem facilidade em música, desenho, matemática, ciências. Cada um é um mundo diferente que depende muito dos estímulos recebidos”*. E fatores facilitadores relacionados à competência profissional. S2 *“Conseguir produções que não se limitem a cópias e atividades mecanizadas”*; *“Reproduzir atividades que esteja habituado.”* S3 *“encontrarmos algo que ele goste e a partir deste começar esboçar um trabalho onde o mesmo tenha interesse”*; S4 *“Desenvolver atividade a partir de seu interesse”*.

Podemos observar por meio destes atos da fala que o discurso da professora S4 está pronto e é condizente com a formação do professor do ensino regular. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997) colocam que o professor deverá construir o seu Saber. Segundo Tardif (2006) o saber do professor está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas, portanto o conhecimento do professor se constrói no cotidiano educacional com o aluno. A referência a habilidades específicas relativas à música, ao desenho e às ciências demonstra o esboço de uma proposta pedagógica com base, na construção do saber de forma multidisciplinar, a partir do foco de interesse do aluno. Esta proposta orienta os planejamentos, principalmente, no ensino regular que trabalha com a exploração das áreas de interesse, visando contextualizar a aprendizagem.

Concluindo, podemos dizer que:

1) Os sujeitos não apresentaram um conceito de autismo e o discurso escrito sugere que estejam trabalhando segundo o modelo médico-pedagógico. Esse modelo, na maioria dos sujeitos, sustentou-se em teorias fundamentadas no paradigma de serviços. Dessa forma,

constatamos que a partir do diagnóstico da patologia o aluno autista é atendido visando a uma normalização do seu desenvolvimento.

2) A partir de nossa análise relacionamos a atuação profissional dos sujeitos ao paradigma de serviços, porém verificamos que eles próprios não estabeleceram uma relação entre sua prática e um referencial teórico. No discurso, os sujeitos continuam acreditando que não possuem uma base teórica que dê sustentação à sua prática. Isso se refletiu no relato de seu ponto de vista acerca de sua profissionalização, que foi descrita com argumentos do tipo: não tenho formação para trabalhar com o autista. Na verdade, os sujeitos, em sua maioria, não associam sua prática a um referencial teórico específico, mas seu discurso explicita a existência desta relação.

## **5.2 – A primeira sessão de intervenção**

O objetivo desta sessão foi coletar os dados a respeito dos paradigmas pessoais dos sujeitos, em interação (Fávero, 2005a, 2007). Utilizamos as frases de referência do instrumento inicial de pesquisa procurando obter de cada sujeito, os dados descritivos de suas construções teóricas acerca do autismo, do aluno autista e de sua intervenção educacional.

Nossa metodologia baseada em Fávero (2005a, 2007) defende a tomada de consciência como um mecanismo efetivo que tornará conscientes os paradigmas pessoais que sustentam a práxis do sujeito. Paradigmas estes que uma vez tornados conscientes podem ser (re)elaborados, possibilitando também a construção de uma nova práxis.

Para Fávero (2005a, 2007), na discussão, os paradigmas pessoais vêm à tona, por meio dos atos da fala e as idéias nas quais eles se fundamentaram tornam-se nítidas. Por isso, esta autora defende um contexto interativo e o grupo focal como instrumento de intervenção. Assim, o registro da interlocução entre os pares é importante para a intervenção psicológica que visa à reconstrução do mundo mental do sujeito.

Ao longo da análise e discussão dos resultados dessa sessão estaremos relacionando os paradigmas pessoais dos sujeitos explicitados por meio dos atos da fala. Nesta primeira sessão

estaremos direcionados mais especificamente à coleta de dados. A transcrição e análise dessa sessão são apresentadas na tabela 10, seguidas da discussão desses resultados.

Tabela 10 – Primeira sessão de intervenção

trecho	Transcrição dos atos da fala	Proposição	Esfera	categoria
1.	<i>P: “Vocês completaram por escrito algumas expressões. O exercício é o mesmo, só que agora nós faremos oralmente. Vamos começar da minha esquerda. O autismo é...”</i>	Vamos fazer um exercício. / Vocês já conhecem o exercício na forma escrita. / Vamos fazer na forma oral. / Vamos começar pela esquerda.	contratual	estabelecer contrato
2.	S1: “O autismo é importante e a grande dificuldade da rede. Eu trabalho como itinerante, e nas minhas andanças pelas escolas eu vejo que quem mais encontra barreiras para ser incluído são os autistas. Na verdade não tem critério, não tem critério para escolher quem vai dar aula, não tem critério para escolha de turma, não seguem as normas. Na escolha de turma a professora escolhe a turma porque é reduzida, não escolhe porque sabe trabalhar com autista, escolhe sem aquela vontade, eu não vejo aquela vontade”.	O autismo é importante. / O autismo é a dificuldade da Rede. / Eu trabalho como itinerante. / Os autistas encontram barreiras nas escolas. / Não há critério para escolher o professor do autista. / Não há regras para escolher o professor do autista. / O professor escolhe a turma com o autista porque tem menos alunos. / O professor que escolhe a turma do autista não tem competência para trabalhar com o autista. / O professor escolhe a turma sem vontade de trabalhar com o autista.	avaliação avaliação	avaliar crítico
3.	S2: “O autismo é uma... Ele tem certa limitação em algumas áreas, ele não consegue extrapolar muito algumas atividades ele se limita naquilo ali que ele tem o hábito de fazer, no meu entender, às vezes ele faz muito bem aquilo, mas ele num... Ele fica ali dentro daquela caixinha”.	O autista tem limitação em algumas áreas. / O autista é limitado. / O autista se prende a hábitos. / Para mim o autista sabe fazer coisas, mas não demonstra.	avaliação	avaliar
4.	S3: “O menino autista para mim é uma descoberta a cada dia, porque cada autista que eu trabalhei até hoje é de um jeito, tem um comportamento diferenciado do outro, e não tem um dia igual ao outro trabalhar com ele. Então é uma procura constante de uma comunicação maior com ele, é uma descoberta constante a cada dia a cada momento, eu acho maravilhoso trabalhar com ele”.	O autista é uma descoberta. / Eu trabalhei com muitos autistas diferentes. / Cada autista tem um comportamento diferente do outro. / Não tem um autista igual a outro. / Não tem um dia de trabalho com autista igual há outro dia. / No trabalho procuro me comunicar com o autista. / Eu acho maravilhoso trabalhar com o autista.	avaliação	avaliar avisar posicionar
5.	S4: “Eu concordo com a S3, porque cada dia ele é uma pessoa com o comportamento diferente. Cada vez você entra na sala para recebê-lo, ele entra na sala diferente, inclusive até mesmo o trabalho eu particularmente não planejo antecipadamente muito, depende do jeito que ele chega para iniciar minha atividade com ele”.	E concordo com a colega. / Cada dia é diferente trabalhar com o autista. / Cada dia o autista apresenta um comportamento diferente. / Cada dia eu planejo uma atividade diferente para o autista. / Minha atividade diária com o autista depende do seu comportamento.	interação avaliação	confirmar validar

6.	S5: “É uma criança ausente do nosso mundo uma criança que vive em conflito consigo mesmo. É uma criança que não consegue olhar para gente nos olhos, sempre olhado pro ar, nas nuvens sem saber para onde vai a gente tem que situa-los no mundo nosso, colocá-los em nosso mundo. De preferência trabalhar com a rotina tudo que você for fazer você deve explicar com antecedência senão ela entra em conflito. Uma vez eu fui trabalhar no ensino especial com autismo, fui tirar a roupa da aluna, não sabia quase nada sobre autismo, eu levei o maior susto, fui tirar a blusa da menina, a menina entrou em pânico porque ela era acostumada a vir todo dia de uniforme do mesmo jeito e eu não sabia, e eu fui tirar a roupa da menina ela entrou em pânico e tal. Então, eu fui perceber que tudo que você vai fazer com ela tem que explicar ai eu comecei a falar tudo com ela, a gente vai passear, a gente vai lanchar, e quando eu comecei a fazer isso com ela, dizer antes ela, ela começou a entender, aí eu comecei a entender o autismo e realmente, eu comecei a gostar...”.	O autista é uma criança. / O autista está ausente do mundo. /O autista vive em conflito. / O autista não olha nos olhos. /O autista fica nas nuvens. / O professor situa o autista no mundo. /Com o autista se trabalha rotina. / Eu tive um susto com autista porque mudei a rotina. / Eu não sabia que tinha que trabalhar com rotina com o autista. / Eu percebi que, com o autista, precisa falar o que vai ser feito antes de fazer. / Eu mudei o jeito de trabalhar com o autista. / Eu aprendi não ação do fazer. / Eu aprendi e comecei a entender. /Eu comecei a entender e comecei a gostar de trabalhar com o autista. /	avaliação avaliação informação avaliação avaliação	avaliar avisar exemplificar posicionar posicionar
7.	S6: “Eu não penso nada de autismo. É engraçado que vendo vocês falarem sobre o autismo, como você disse, por exemplo, é como se cada dia fosse um dia novo, aí eu não consigo ver uma separação, muita diferença da vida de qualquer pessoa como cada dia como um dia novo. Você coloca, por exemplo, que você foi tirar a blusa da menina e ela teve uma reação. Aí eu fico pensando que de qualquer forma, a gente tirar a blusa de qualquer pessoa, ela reage. Que reação seria esta? E o pouco que eu sei de autismo é de filme que eu tenho visto, livros lidos, textos e tudo... congressos, que têm apresentado alguns casos assim. Autismo é muito misterioso, autismo é uma coisa muito misteriosa, acima de tudo eu acho que a gente tem medo de entrar neste universo que de repente pode ser bem mais amplo que o da gente, me remete um pouco dessa, dessa observação e eu espero aprender com você sobre autismo.”	Eu não penso a respeito do autismo. /É engraçado ouvir a respeito do autismo. / Você disse e eu concordo cada dia é um dia novo, na vida de qualquer pessoa. / Você disse que houve uma reação do autista, qualquer pessoa reage. / Sei pouco a respeito do autista. / O que sei do autista veio por meio de livros, textos e congressos. / O autismo é misterioso. / Eu acho que a gente tem medo do autismo. / Eu acho que a gente tem medo de trabalhar com o autista. / Eu espero aprender a respeito do autismo aqui.	informação interação informação informação avaliação avaliação	informar desaprovar citar informar avaliar posicionar
8.	S7: “Eu assim para te falar de autismo preciso te falar do meu filho primeiro. Eu entrei nesta de autismo muito porque eu tenho um filho de nove anos que com dois anos e meio nós percebemos que ele era diferente e resumindo nós descobrimos que ele tem a síndrome do x-frágil. Então meu filho tem a síndrome do x-frágil e até então eu estava na área de educação, mas não tinha nenhuma ligação, a não ser aquela simpatia pela educação especial. A partir daí foi quando começou a minha busca de aprendizagem, não para estar atuando, mas para estar buscando alguma coisa pro meu filho.”	Eu tenho um filho com x-frágil. / Eu estava na educação, mas não trabalhava com educação especial. / Quando tive um filho diferente busquei informações. / Busquei informações para trabalhar com o meu filho.	informação informação avaliação	informar explicitar posicionar
9.	S7: “Aí eu depois dessa história, neste tempo, neste meio tempo, eu fui me interessando. Ele não é autista. Como a professora estava dizendo síndrome do x-frágil não entra em autismo, mas ele é mais autista do que muito autista, tem características de... Então, não ele tem realmente um quadro de autismo. (S1) tem características autísticas. Então, quer dizer como eu vejo. E não tem como eu falar de como eu vejo, sem falar de toda evolução que eu vejo no meu filho. Então, como que eu vejo a criança autista, quando eu fui buscar tratamento pro meu filho acabei conhecendo o método do Dolman de reorganização neurológica e comecei a trabalhar com este método”.	A síndrome do x-frágil não é autismo/Meu filho tem características autísticas. / Meu filho tem evolução. / Se eu falo de autismo eu penso no meu filho. / Ao buscar conhecimento encontrei o método do Dolman. / Adotei o método Dolman como norteador do meu trabalho. / O método Dolman trabalha a reorganização neurológica. / Eu trabalho com reorganização neurológica.	informação informação avaliação informação	informar explicitar avaliar informar

10.	S7: “Então, assim apesar de eu já ter lido algumas coisas, muitas coisas sobre autismo e ter trabalhado com crianças com características autísticas, eu vejo a criança autista dentro do padrão do Dolman. É até hoje é o que mais me convenceu,...	Eu li muito sobre o autismo. / Eu trabalho com crianças autistas. / Eu vejo a criança autista no viés do método Dolman. / Eu acredito no padrão do método Dolman.	informação	complementar/ confirmar
11.	P: “ <i>E que padrão é este</i> ”?	Esclareça o que é padrão.	acional	incitar
12.	S7: “que seria o que? É assim eu vejo como uma desorganização neurológica como o Dolman coloca. Então com o (SI), como eu trabalho com o (SI) em casa eu tenho, há cinco anos eu venho trabalhando com ele com o método, a gente construiu uma sala onde a gente faz as atividades de estimulação com ele. Então assim como eu vejo a criança autista”:	O autista possui uma desorganização neurológica. / Eu construí uma sala feita para estimular o meu filho. / Não sei como eu vou falar do autismo.	informação informação	informar explicitar
13.	S7: “Ela é diferente. Ela para mim, ela tem uma desorganização neurológica que atinge muito a área sensorial, ou seja, ele tem muitos problemas auditivos. Tem hora que ela escuta demais, tem hora que ela escuta de menos, ela vai... tem dificuldade com ruídos ou com vozes. Ela tem uma dificuldade tátil, ela vai ter uma sensibilidade uma hipersensibilidade tátil, ou não. Ela tem uma desorganização na área do cérebro, na área que distingue esta estimulação tátil. Ou ela vai estar sentindo demais, e não suportar o toque, como pegar no cabelo dela, ora ela não está sentindo nada, ela está quase arrancando um pedaço dela mesma, se mordendo ou se batendo na parede, e não está sentido”.	O autista é diferente. / O autista possui uma desorganização neurológica. / A desorganização neurológica do autista atinge a área sensorial. / O autista possui instabilidade auditiva. / O autista escuta demais. / Escuta de menos/ O autista reage a alguns sons e outros não. / O autista possui uma instabilidade na percepção tátil. / O autista apresenta uma falta de sensibilidade ou uma hipersensibilidade tátil. / O autista tem uma desorganização na área do cérebro que afeta sua percepção tátil. / O autista se morde. / O autista possui uma insensibilidade na área sensorial.	avaliação avaliação avaliação	avaliar avisar avisar
14.	S7: “Ou visual. Também esta questão da visão que ela vê só que parece que ela não está vendo. Então como é que eu trabalho? Eu trabalho com meus alunos esta questão da atenção, esta questão da (visão) com estímulos visuais. Há cinco anos que eu trabalho seguido com meu filho, com ele mesmo eu pude observar este problema, estes déficits nestas áreas e é na área sensorial, olfativa, gustativa. Também meu filho como na escola tem um tempo limitado, eu pude observar alguns alunos, esta questão da dificuldade de sensibilidade com os gostos, fixação por determinados alimentos. Meu filho teve isso ele ficou dois anos comendo só ovo com farinha, então a gente tinha a estimulação olfativa e gustativa, onde a gente mostrava outros alimentos, tentava, deixava com fome uma hora. Ele comia, não comia... a gente ia tentando.	O autista possui seletividade visual. / Meu trabalho com alunos autistas pauta-se na estimulação. / Meu trabalho pauta-se em observações. / Verifico déficits nas percepções sensoriais: tátil, visual, auditiva, olfativa e gustativa. / O autista possui seletividade gustativa. / O autista demonstra fixação em determinados sabores. / Deixei o meu filho com fome. / A fome não alterou sua fixação por determinados alimentos.	avaliação informar avaliar	avisar exemplificar justificar/ validar
15.	P: “ <i>Você atribuiu isso a uma desorganização neurológica</i> ”.	Seu filho tem uma fixação. / Seu filho tem fixação por alimentos. / A fixação de seu filho deve-se a uma desorganização neurológica.	informação	Citar
16.	S7: “Eu acredito né, no caso do meu filho é o X-frágil. Ele tem uma, ou seja, ele tem uma deficiência no cromossoma X, né e esta deficiência faz faltar algumas substâncias no cérebro, então no cérebro dele não tem todas as substâncias andando normalmente como a nossa. Por isso faltam algumas coisas”.	Meu filho tem alterações no cérebro. / Meu filho tem alterações devido no cérebro devido ao defeito cromossômico. /	informação avaliação	citar justificar

17.	S7: “Tem aí gente pesquisando no mundo inteiro e tem ainda muito que se descobrir, e eu acredito pela linha do Dolman. Eu vejo neste sentido que o (SI), até porque o (SI) não só o (SI), mas todas as crianças... Mas quando eu falo do (SI), é porque por ser meu filho eu tenho tido esta questão de querer estar. É como se fosse uma pesquisa, minha casa é como se fosse um laboratório. Ou seja, há uma sala do tamanho desta aqui onde eu estou trabalhando com ele, tem cinco anos este trabalho. Então a cada dia o (SI)... ele não vestia roupa, não vestia roupa”.	Existem muitas pesquisas a respeito da doença do meu filho. / Existem muitas questões a serem estudadas a respeito de meu filho. / Eu acredito muito no método do Dolman. / Eu estou associando a questão do meu filho ao fator da minha busca de conhecimento. / Ter um filho com problema tornou minha casa um laboratório. / Eu trabalho a cinco anos com meu filho em casa. / A cada dia vejo aquisições novas em meu filho.	informação avaliação informar informar	informar posicionar exemplificar confirmar
18.	S7: “Ele esta aqui no meio de todo mundo, ele gritava, sem falar. Ele gritava, pulava, arrancava a roupa e tudo ele ficava pelado na frente das pessoas. Então, quer dizer ele não se cobria de noite, você pegava sabe ele ficava igual uma minhoca na areia quente. Até consegui sabe? Fazer carinho precisou de muito estímulo tátil. Hoje, ele é uma criança super dócil, ele abraça, né ele acaricia, ele gosta da gente alisando. Aí eu pude perceber que realmente o estímulo tátil ajuda a criança. Ainda a mais, ainda ele tem muito que melhorar. Aí eu acredito que e eu luto né, e assim eu procuro para ver se esta vivencia que eu tenho com o (SI)... muita coisa eu tento que trazer para dentro da minha sala de aula, é claro, né, não tudo”.	Meu filho gritava em público. / Meu filho não falava. / Meu filho pulava e tirava a roupa em público. / Meu filho tinha alteração de comportamento. / Meu filho não gostava de receber carinho. / Através de muito trabalho hoje o meu filho acaricia; / Ainda muito a ser trabalhar com meu filho. / Eu luto para conseguir alguma coisa. / Eu transfiro esta vivência para minha sala de aula.	informação  avaliação  avaliação	informar  avaliar  justificar
19.	P: “Você escutaram tudo aquilo que ela falou? Concordam? Já conheciam?”	Vocês acompanharam o relato de S7. Vocês concordam com S7. / Vocês conheciam o método descrito.	acional	exortar
20.	S5: “Eu tive um aluno que era assim. No início ele não aceitava nada, aí o que você tinha que fazer? Ir organizando a vida dele, ir colocando tudo ali na prática para que ele começasse a sentir, socializar, e só o trabalho, com muito tempo, que a gente vê resultado”.	Eu tive um aluno que era assim como ela descreveu. / No início meu aluno não aceitava minhas propostas. / Eu não sabia o que fazer com meu aluno. / Eu fui organizando a vida dele. / Fui aprendendo a fazer na prática. / O aluno começou a sentir. / O aluno se socializou. / Só com muito trabalho o autista apresenta resultado. /	interação avaliação	confirmar validar
21.	S7: “Assim, eu vejo assim. A gente que está no processo trabalhando com estas crianças, e no meu caso, eu acho que é diferente. De algum modo, por algum ponto de vista pode ser diferente. Porque além de eu trabalhar com estas crianças agora eu já trabalho tem cinco anos. Eu vivo e estou vivendo isto com o (SI). A gente muda muito a opinião da gente, como a gente está em constante aprendizagem, eu tive uma época que era assim era trabalho, trabalho, trabalho, eu não pensava que, eu não consegui ver a criança como um ser, uma pessoa sabe, era assim o (SI) estava chorando e eu ia com ele. Era assim... vai fazer, vai fazer, vai fazer. Ia com ele para a esteira e arrastava, engatinhava, então ...”.	Eu vejo o trabalho com a criança autista de um jeito diferente. / Eu vejo diferente pela experiência que tive com meu filho. / Eu trabalho com autismo a cinco anos. / Trabalhar com o autista muda a opinião da gente. / A gente está em constante aprendizagem. / Antes eu trabalhava e esperava os resultados do trabalho. / Eu não pensava na criança como um ser. / Eu exigia uma resposta ao meu esforço de professora.	avaliação  avaliação  informação	posicionar  autocrítica  exemplificar
22.	S7: “Então era assim eu não queria saber o que ele estava sentindo, e hoje eu já vejo a criança autista assim... eu procuro ver como uma pessoa, sabe? Primeira coisa, eu procuro vê-la como pessoa”.	Eu não atentava para o sentimento da criança. / Hoje eu mudei, em relação ao tratamento à criança. / Agora eu procuro interagir com a criança. / Agora eu coloco em primeiro lugar a pessoa que a criança é. /	avaliação	crítica

23.	S6: “Agora a minha maior pergunta é, no caso é, com eu vou dizer, não sei se vou saber me colocar... mas, por exemplo, nestes momentos que a criança, não pára, sempre inquieta, neste momento você percebe que a sua atuação mais próxima é de reconhecimento. Que esta questão do reconhecimento do outro eu acho que deve ser dentro do trabalho, uma enorme diferença, dentro do autismo. Porque para mim é todo um quadro de um objeto, que está ali a minha forma de trabalhar. Sou eu quem quer ensinar alguma coisa e proporcionar alguma coisa”.	Eu tenho uma dúvida. / Não sei como expressar uma dúvida. / No momento em que o autista está inquieto você percebe que precisa compreender esta inquietação. / Ter uma identificação com o autismo deve ser o maior problema. / No meu jeito de ver quem quer tem um objetivo com o autista é o outro. / O autista não tem propostas, é um objeto de trabalho. /	interação  interação	escusar-se  escusar-se
24.	S6: “a gente quer ensinar alguma coisa, proporcionar alguma coisa, mas não tem reconhecimento disto para nós, e o que vem de lá para cá? (P: “o retorno”?) É nenhum. Porque o que eu vejo, de trabalhar com o autista é que o autista tem o trabalho de alguém que trabalha com ele. E o inverso”?	O professor quer ensinar. / O ensinar do professor não é reconhecido pelo aluno. / O professor trabalha com o autista sem retorno por parte dele. / O autista não trabalha com o professor.	interação interação acional	desafiar complementar incitar
25.	P: “Como é que você chamaria isto”?	Explique de outro modo.	acional	incitar
26.	S3: “Eu acho importante o que ela está falando. O respeito. Como é que eu vou tirar a blusa de uma pessoa sem pedir licença? Então, o respeito pelo aluno independente de qual seja a situação que ele se encontra. O que eu tenho é que respeitar o meu aluno seja ele autista, deficiente mental, seja ele o que for. Ele é uma pessoa que tem uma dificuldade e que eu não vou apreender nunca, não adianta falar qual a dificuldade. Eu não sei tudo sobre ele. Eu também acho importante o Dolman eu conheço e gosto muito deste processo porque o importante dele...”	Eu acho importante o que ela está falando. / Ela está falando de respeito ao autista. / Eu não poço tocar alguém sem pedir licença. / O professor tem que respeitar o espaço do aluno. / O autista tem sua própria realidade. / Eu nunca apreenderei a realidade do autista. / Não se aprende a conhecer a realidade do autista por meio de palavras. / Eu conheço o método Dolman. / Eu gosto do método Dolman. /	interação informação  informação avaliação	complementar confirmar  informar validar
27.	S3: “É que faz a família trabalhar com as crianças, então a família fica... trabalha com os filhos, e quase vinte e quatro horas por dia. Ele tem um intervalo quando ele está na escola. Tem também diferença de sucesso se a escola acompanha também este método, e fazer com ele tudo o que o método ensina, que é arrastar, engatinhar, este estímulo tátil todo, todo o trabalho como uma coisa mecânica. Quando eles têm uma sensibilidade, sentir e o meu toque. Fala com ele, quando eu vou arrastar com ele. Quando eu vou engatinhar com ele, eu mando engatinhar, quando eu mando arrastar ou eu mando engatinhar e eu faço com ele. Isso faz uma diferença, faz uma diferença enorme e eu vejo o sucesso dele com a família que continua o trabalho quando estão presentes, quando a escola participa, quando todos os terapeutas estão juntos e seguem a mesma filosofia de trabalho”.	O método Dolman obriga a família a trabalhar com o autista. / o método obriga o trabalho intensivo. / O método obtém sucesso com autismo. / O método obtém sucesso com autismo se a escola também conhecer o método. / A escola deveria dar continuidade ao método. / O método promove a interação com o aluno. / A interação que o método pressupõe faz a diferença no sucesso com o autista. / O sucesso do método depende da sintonia de trabalho. / Todos que trabalham com o autista deveriam usar o método.	informar  avaliação  avaliação	informar  avaliar  justificar/ validar
28.	S6: “Na minha escola tem uma criança psicótica é uma criança que tem dificuldade de aprendizagem e tem uma dificuldade de socializar. Ela tem algumas dificuldades, mas é uma criança que tem crescido muito e que a gente investe muito na aprendizagem dela, mas a família também tem um trabalho muito efetivo e busca também muita coisa fora... Há pouco tempo a equipe que a atende esteve na escola, e conversando e dizendo o seguinte”:	Na minha escola eu trabalho tem um psicótico. / Ele tem dificuldade de socializar. / Ele tem dificuldade para aprender. / Mesmo com as dificuldades ele tem crescido. / Existe um investimento de trabalho na aprendizagem desta criança. / A família desta criança investe muito no trabalho com a criança.	informação	exemplificar

29.	S6: “Olha esta menina. A impressão que a gente tem é que esta menina se tivesse nascido num meio onde a família não a reconhecesse como uma pessoa que, dependesse mesmo de ações diferenciadas, e desse amor, porque é impressionante a atuação da família em torno dela, ela seria uma criança autista. A impressão que a gente tem é que era para ser uma menina, que era para ser autista, mas aqui entendeu por estímulos por reconhecimento de tantas coisas ela ficou fora deste quadro”.	A da família com a criança é muito grande. / Se a família da criança não investisse tanto no trabalho com a criança ela seria autista. / Os comportamentos da criança são semelhantes ao do autismo. / Ela não é autista devido ao trabalho da família.	informação informação	exemplificar confirmar
30.	P: “E você acreditam nesta possibilidade ou não acreditam nesta possibilidade, que ela está falando”?	Vocês não acreditam/ acreditam que o investimento da família mudou o quadro da criança.	acional	se engajar
31.	S3: “Eu acho que tem a ver com o grau de comprometimento... Eu acredito que tem mudanças que acontecem, que poderiam ser de um jeito e devido ao estímulo, e devido como a forma como a família principalmente a mãe, a mãe eu acho que tem muito a ver com o reflexo na criança autista...”	Eu acredito que tem a ver com o grau de comprometimento da família. / Eu acredito que há mudanças que independem da família. / O investimento familiar aumenta a probabilidade de dar certo. / A mãe é a mais importante na família do autista. /	avaliação avaliação	avaliar justificar
32.	P: “Interessante que vocês todas mulheres estão se colocando como mãe, e a professora”?	Vocês são mães do autista. Vocês são professoras do autista.	avaliação	exortar
33.	S7: “Não, é como professora, que eu estou, mas eu me coloco no papel de mãe...”	Eu sou professora. / Eu sou me coloco no papel da mãe. / Eu sou empática com a mãe. /	interação	escusar-se
34.	P: “Qual é maior dificuldade em trabalhar com o autismo”?	É difícil trabalhar com o autismo em quê.	acional	Propor
35.	S1: “A maior dificuldade, que eu vejo no momento é com os familiares. Eu tenho esbarrado com muita dificuldade com a família que não tem colaborado. Com a perda até de grandes progressos, por a família não dar continuidade, não tem atuação de intervir em casa dando continuidade. (S7: eu vejo muito assim...). Acho que há uma falta de política e de vontade política para preparar o profissional para trabalhar.	A maior dificuldade são os familiares. / Eu tenho dificuldades de trabalhar com o autista que a família não colabora. / Esta família não dá continuidade ao trabalho em casa. / O autista perde aquisições devido a falta de continuidade do trabalho. / Eu acho que deveria haver uma política para preparar o professor para trabalhar com o autista.	avaliação interação avaliação	posicionar reconhecer posicionar
36.	P: “Você está falando da secretaria de educação? E qual a maior dificuldade em trabalhar com o aluno”?	Você está falando da Secretaria de Educação, eu estou falando da dificuldade da professora.	acional	exortar
37.	S7: “Eu acho que há uma falta de política mesmo. E uma falta de vontade política pra preparar, entendeu alguns companheiros”.	Eu acho que há uma falta de política mesmo. / Falta de preparo para os professores.	interação	cumprimentar
38.	P: “Você está falando da secretaria”?	Você está falando da SEE.	acional	se engajar
39.	S7: “Você está falando de dificuldades, não é”?	Você está falando de dificuldades.	acional	se engajar
40.	P: “Sim, a maior dificuldade em trabalhar com o aluno autista”?	Sim, a maior dificuldade em trabalhar o aluno autista.	informação	informar
41.	S7: “Eu acho que há esta falta de (S6: Colaboração) exatamente, eu vejo na minha escola assim, é muito uma questão assim, cada um por si e Deus por todos. Dentro da escola, dentro da Rede, eu posso perceber muito visivelmente isto”.	Eu acho que não há colaboração entre os professores. / Na escola/na SEE não existe interlocução entre os professores. / A questão da falta de colaboração é muito importante. /	avaliação interação avaliação	avaliar complementar validar

42.	S7: “Então esta questão de não haver uma organização mesmo de cima, não seria de cima... Seria organização do grupo, de registro mesmo, no que a criança está avançando no que ela não está, para que no ano seguinte continue... sabe? Para haver continuidade daquilo..., eu olho: o que estava dando certo, o que não estava, eu faço em cima daquilo as estratégias. Eu vejo como uma dificuldade muito grande dentro da rede...”.	O papel de promover a organização do atendimento deveria ser da SEE. / Deveria haver registros, orientados pela SEE. / O registro é importante para a continuidade do trabalho no ano seguinte. / Os objetivos alcançados e não alcançados deveriam ser registrados. / O planejamento do professor depende dos registros. / Se não houver registro existe uma dificuldade de trabalhar com o autista.	avaliação avaliação informação	avaliar crítica informar
43.	P: “O registro do aluno dentro da escola...”.	Uma dificuldade é a falta de registro do trabalho com o aluno dentro da escola.	informação	confirmar
44.	S7: “... Também. É um aluno muito discriminado dentro da escola”.	Outra dificuldade é a discriminação que o aluno sofre dentro da escola.	informação	explicitar
45.	P: “O aluno autista”?	O aluno autista é discriminado na escola.	acional	incitar
46.	S7: “O autista...”.	O aluno autista é discriminado na escola.	interação	confirmar
47.	S7: “Não, só o aluno autista, o aluno com comprometimentos comportamentais. Eu acho que dentro da sociedade e dentro da escola, da própria escola. Muitas vezes ele é muito discriminado. A família do autista não é sempre convidada para as festinhas, porque ele chega ali ele dá show... Eu vejo como família e dentro da escola também. Eu vejo que muitas vezes, as atividades não são adequadas, são barulhentas demais. Ao mesmo tempo, tem que trabalhar a criança para ela estar lá dentro.	O aluno autista é discriminado e os outros com problemas comportamentais também o são. / O autista é muito discriminado. / A família do aluno autista é discriminada na escola. / Eu digo como família e como professora. / O aluno autista se destaca negativamente nas festas. / As atividades da escola não são adequadas para o autista. / E ao mesmo não sendo adequadas o professor tem que trabalhar para o aluno conviver bem na escola.	informação informação avaliação avaliação	complementar informar avaliar avaliar
48.	S7: “Eu acho que há uma falta de respeito, o outro não quer aceitar (P: a diferença?) aquela diferença, (S1: eu acho) só para concluir aqui... Eu acho que tem esta parte de discriminação, esta falta de organização dessa turma, da secretaria, da escola e esta outra questão da discriminação. Eu acho que crianças com problemas comportamentais, dentro dos deficientes mentais, para mim são as crianças que são mais discriminadas. Entraria a questão familiar, a criança é muitas vezes discriminada, aí não se restringiria ao autismo, eu acho que a criança mesmo, é bem antes. A família ela é pouco informada, a sociedade fazem uma barreira né? Que dificulta o trabalho com o autismo.	Eu acho uma falta de respeito com o aluno autista. / O outro não aceita a diferença. / Existe a discriminação, a falta de registros na escola, na secretaria. / As crianças com problemas comportamentais são as mais discriminadas. / A família é pouco informada. / A sociedade discrimina a família.	avaliação informação interação informação avaliação interação	posicionar complementar interromper reconhecer avaliar complementar

49.	S1: “Eu concordo com ela, (P: seu nome é... S1). A dificuldade não é uma coisa só, são vários fatores. A família é um ponto, a estrutura da própria rede é deficiente é complicada para o autista, os alunos não tem condição de comportamento, a pessoa com dificuldade de comportamento passa por dificuldades de inclusão mesmo, é real. E a secretaria tinha que olhar pra isso. Toda responsabilidadee que é trabalhar com o autismo,... a cobrança é grande. O quadro hoje de professores é insuficiente. Hoje tem uma assistência maior, mais mesmo assim ... (S3: que assistência??) na hora da estratégia, na hora da escolha de turma o critério tinha que ser diferente, qualquer um pega. Na área de condutas é a que mais tem professor diferente (S5: de contrato) (S4: não tem nenhum critério...)	Eu concordo com S7. / Existem as dificuldades, não há uma. / A família é um ponto de dificuldade. / A deficiência na estrutura da SEE é complicada para o autista. / O comportamento do autista é um fator de dificuldade. / A pessoa com dificuldade de comportamento tem dificuldades na inclusão. / A SEE deveria verificar todos os fatores citados. / É muita responsabilidade trabalhar com o autismo. / Existe muita cobrança para quem trabalha com o autismo. / Existe uma assistência da SEE para quem trabalha com autismo. / Existe assistência na estratégia de matrícula. / Não existe um critério estabelecido pela SEE para escolha de turma com autista.	interação acional informação informação informação interação informação informação interação	reconhecer declarar explicitar informar informar desmentir informar complementar confirmar
50.	P: “Espera aí.... Qual a sua maior dificuldade”?	Um de cada vez, qual é a sua dificuldade.	acional	incitar
51.	S3: “Dificuldade para eu trabalhar? É justamente esta, porque apesar dos estudos, das pesquisas, dos métodos estarem avançados, a gente não tem nenhum diagnóstico fechado de autista, e nenhum encaminhamento de como trabalhar, de qual comportamento, de qual dificuldade, se a gente tivesse o acompanhamento de um psicólogo... Que acompanhasse os meninos, para ir orientando”...	A minha dificuldade para trabalhar com o autista é o diagnóstico. / Não há orientação de como trabalhar. / Não há esclarecimentos a respeito de suas dificuldades. / Não há orientação de como trabalhar as dificuldades comportamentais do autismo. / Não existe um psicólogo para orientar o trabalho do professor.	avaliar interação interação	justificar escusar-se escusar-se
52.	S3: “... Porque a gente é professora... né? Então a gente tem que fazer o papel de psicólogo, de fisioterapeuta, nos momentos em que eles estão violentos A gente tem que fazer um relaxamento, uma massagem, quer dizer uma área que a gente não é habilitada e que a gente também trabalha... Assim fazer meio que”...	Eu sou professora e não psicóloga do aluno autista. / Eu como professora faço o papel de psicóloga/ de fisioterapeuta. / Quanto o aluno está violento eu faço massagem e relaxamento. / Faço atividades que não estou habilitada a fazer. / Faço mas não faço direito. /	interação interação	reconhecer escusar-se
53.	P: “E você sua maior dificuldade”?	Fale de sua maior dificuldade.	acional	incitar
54.	S4: “Todas já falaram, complementado o que... já que todas já falaram, essa parte de você estar com eles. E que no meu caso numa classe especial: tem um autista, um outro X-frágil, um psicótico, e eu acho difícil trabalhar, às vezes né? Digamos o mental né? No meu caso um aluno autista, um aluno X-frágil, aluno psicótico e um outro lá que não tem..., sem diagnóstico, a gente não sabe ainda, e com uma dificuldade muito grande mesmo...”.	Complementando o que todos falaram. / A sala é muito misturada. / Eu acho difícil trabalhar com muitas diferenças. / Cada um tem um diagnóstico diferente é difícil trabalhar.	informação interação interação	informar escusar-se escusar-se
55.	S4: “... E o autista fica ali naquele mundinho dele, enquanto que os outros estão cada um fazendo suas atividades então, esta mistura no caso de condutas, não sei como dizer...”.	O autista se diferencia entre todos. / Os outros desenvolvem atividades escolares, ele não. / A secretaria mistura todos inclusive o autista.	informação avaliação	informar posicionar
56.	P: “De alunos com várias patologias e várias dificuldades, numa mesma sala, é disso que você está falando”?	Existem alunos com várias dificuldades na mesma sala, é assim.	informação/aci onal	citar/ incitar
57.	S4: “Isso. Eu acho difícil trabalhar, não são iguais, são só parecidos, numa mesma sala e tem outras dificuldades, mais a família, a estrutura, a própria rede, o suporte que a gente deveria receber...”.	Eu acho difícil trabalhar com as diferenças em uma mesma sala. / Eu concordo com o que todas já afirmaram.	avaliação avaliação	posicionar validar

58.	<i>P: “Parec-me que eles associam a questão das condutas nas escolas com distúrbio de comportamento... Será que é isso? Ou não?”</i>	A SEE associa o atendimento de condutas típicas ao distúrbio de comportamento, é assim.	acional	declarar
59.	S3: “Hoje é o seguinte, tudo que é desvio de comportamento, comportamento diferenciado socialmente foi incluído em condutas típicas. Então, é encaminhado para condutas típicas...”.	Todos os desvios de comportamento são atendido como condutas típicas. / Todos os desvios de comportamento são na mesma sala.	interação	desafiar
60.	<i>P: “Então tem que ter este comportamento diferenciado, além de ser diferente? É isso?”</i>	Tem que ter distúrbio de comportamento além de ser autista para ser CT.	acional	declarar
61.	S3: “É.”	Concordo.	informação	confirmar
62.	<i>P: “Qual a maior dificuldade em trabalhar com o autismo?”</i>	Sua maior dificuldade para trabalhar com o autista.	acional	incitar
63.	S5: “A maior dificuldade em trabalhar com o aluno é realmente entender o que ele está necessitando. O que está se passando pela cabeça dele. O contato imediato, logo no início. Você trabalhar com uma criança que você não conhece... minha maior dificuldade seria esta, o impacto inicial. E a outra coisa que eu também acho, é o relacionamento dos pais com os professores porque os pais têm uma ansiedade muito grande de querer que o filho se desenvolva de uma hora para outra. E eles não entendem que é um processo. Que é uma coisa muito lenta”.	A maior dificuldade é compreender usa necessidade. / Estabelecer uma interação logo no início. / É difícil trabalhar com uma criança que não se conhece. / Minha maior dificuldade é o impacto inicial. / Outra dificuldade é o relacionamento entre os pais e o professor do autista. / Os pais demonstram muita ansiedade e cobram do professor. / Os pais exigem que o professor desenvolva o seu filho. / Os pais não entende que o desenvolvimento é lento. /	informação avaliação avaliação	informar crítica criticar
64.	S5: “Então, eles têm esta ansiedade, e não colocam limites nas crianças em casa. Eles querem que a gente faça isso, mas a maioria dos pais que eu vejo é isso eles têm uma ansiedade muito grande, não colocam limites nas crianças, e agente começa um trabalho e eles chegam e fazem tudo diferente... pelo fato do menino ser diferente, ele é tratado como um bebê. Eu tenho um aluno, por exemplo, que é tratado como um bebezinho, então quando a mãe chega desestruturava tudo. Ele começa a me morder, chorar, enquanto mãe não estava, era outro comportamento. Então a família dificulta o trabalho da gente, a interação do pai, da família e a gente.	Os pais são ansiosos. / Os pais não mostram os limites dos filhos. / O professor mostra os limites para o autista. / Os pais não dão continuidade a este tipo de trabalho, com limites. / meu aluno autista é tratado pelos pais como um bebê. / O autista morde como um bebê. / A família dificulta o trabalho. / Tem que haver interação entre a família e o professor.	avaliação avaliação avaliação informação informação	criticar criticar justificar exemplificar informar
65.	<i>P: “A escola”?</i>	A gente, refere-se a escola.	acional	declarar
66.	S5: “Isto, a gente”.	Isto, a gente é a escola.	informação	confirmar
67.	S4: “Outra dificuldade que eu vejo também... o aluno não tem outros acompanhamentos, ele fica só por conta do professor...”.	Outra dificuldade seria o aluno não ter outros atendimento fora a escola. / O aluno só recebe atendimento do professor. /	avaliação informação	avaliar informar
68.	<i>P: “Ele só é atendido na escola...”.</i>	Ele é atendido somente na escola.	acional	declarar
69.	S4: “Na escola, e ele precisa muito de outros atendimentos, ele precisa de um psicólogo, de uma fono, de um terapeuta”.	O aluno precisa de outros atendimentos de outros profissionais. / o autista precisa de atendimento psicológico/ fonoaudiológico.	informação	confirmar/ complementar
70.	<i>P: “O aluno autista precisa de todos estes atendimentos”?</i>	O aluno autista precisa de todo os atendimentos.	acional	exortar
71.	S4: “Não diria de todos estes atendimentos, mas de alguma coisa disso...”.	Não precisa de todos, mas precisa de alguns atendimento fora o educacional.	informação	retificar
72.	<i>P: “Você acha ou na sua opinião estes atendimentos complementares, digamos assim, são necessários ao aluno autista”?</i>	Estes outros atendimentos não educacionais seriam essenciais ao autista.	interação	confirmar
73.	S4: “Sim acho.”	Concordo.	interação	reconhecer

74.	P: “E vocês”?	O que me dizem as outras professoras.	acional	exortar
75.	S5: “Meu nome é J... eu acredito que sim. Eu como já trabalhei com equoterapia e eu vi que o aluno quando ele faz algum atendimento em outro local, daquele do dia-a-dia, a gente sente a diferença na sala de aula. Ele começa a ter uma visão, outro comportamento, ele começa a crescer. Eu trabalhei um ano com equoterapia em horário contrário, vi o quanto o aluno se desenvolveu, então eu acho importante... importantíssimo estes outros atendimentos...”.	Meu nome é S5, eu concordo com isto. /Eu trabalhei com equoterapia. / A equoterapia ajuda no dia-a-dia do professor em sala. / O aluno sair da escola ajuda o professor em sala. / a equoterapia ajuda no desenvolvimento do aluno autista. / A equoterapia é importante para o autista. / Outros atendimentos são importantes para o autismo. /	informação avaliação  informação avaliação	informar validar  exemplificar posicionar
76.	S1: “Eu também... Eu já tive aluno na equoterapia... em natação... eles tiveram um ganho, o passeio que a gente fazia com eles ficaram diferentes, eles tiveram ganhos...”.	Eu tive aluno autista que fazia equoterapia/ natação. / Estes atendimentos foram importantes. / O passeio feito fora da escola os torna diferentes, há ganhos.	interação avaliação	reconhecer validar
77.	S6: “Eu acho assim... eu não tenho muita experiência com autismo”.	Eu não tenho muita experiência com autismo.	interação	escusar-se
78.	P: “Você não esta em sala de aula”?	Você é docente.	acional	declarar
79.	S6: “Não.”	Não.	interação	confirmar
80.	P: “Mas você é professora”?	Você é professora.	acional	declarar
81.	S6: “Sou”.	Sim.	interação	confirmar
82.	P: “Qual é a sua formação de graduação”?	Sua graduação é...	acional	declarar
83.	S6: “Eu fiz pedagogia, depois fiz psicopedagogia, e atualmente trabalho em sala de apoio, e compreendendo a inclusão, que a inclusão taí vai acontecer de fato. O interesse maior que eu tive em estar fazendo este curso foi estar me aprimorando e ampliando este campo porque de repente a gente vai estar lidando. E eu penso que o conhecimento... ele tem que vir, por exemplo, amanhã eu posso estar atendendo uma criança autista. Não é? Não posso? Eu posso ter que atender uma criança autista, começo muito pouco de autismo, e os professores lá, a mesma coisa.”	Eu fiz pedagogia. / Eu fiz psicopedagogia. / Trabalho em sala de apoio. / A inclusão é um fato. / Meu interesse neste curso foi me aprimorar para lidar com o aluno autista. / O conhecimento ajuda a lidar com o autismo. / Eu estou me preparando para lidar com o autista, o professor já está lidando sem o preparo. /	informação avaliação interação interação	informar justificar desafiar acentuar
84.	P: “E necessário que haja uma teoria antes de você atuar na prática? Mas a maioria de você já está atuando não é verdade? E não tem este referencial sistemático teórico, não é isso”?	Você acha necessário que haja uma teoria antes da prática com o autista. / A maioria dos professores não tem teoria antes da prática. / Os professores atendem sem esta teoria. /	acional acional	declarar exortar
85.	S2: “Mas tem que ter! Eu acho... eu tenho até vergonha de falar, eu não tenho formação”.	Os professores teriam que ter esta teoria antes da prática. / Eu tenho vergonha de dizer que não tenho formação. /	interação	desafiar
86.	S2: “Eu não tenho formação, não”.	Eu não tenho formação para trabalhar com autismo.	interação	acentuar
87.	P: “Qual sua formação na graduação”?	Sua formação de graduação foi...	acional	declarar
88.	S2: “Pedagogia. Mas assim é, eu entrei na fundação... extinta Fundação Educacional como professora de deficiência auditiva, sou da área de D.A. Trabalhei muitos anos com deficiência auditiva. Aí os D.As começaram a sair e passou para deficiência mental, deficiência múltipla..., é assim a direção precisa de você aonde?, você é aqui e ponto. - Ah! Mas eu não tenho formação, eu não sei, nunca fiz um curso... aí você vai e conversa com as colegas, o que você acha? como é que é? - Aí bom, o autismo é assim, assim, assim. Oh!... você trabalha rotina, você faz isso, aí basicamente, é isso. Eu acho que não é só isso.”	Pedagogia. / Eu trabalhei com deficiência auditiva. / Eu tenho formação específica para DA. / Eu mudei do atendimento do DA para DM e DMu sem formação específica. / A direção da escola coloca você onde a escola precisa. / Ela parece que te oferece uma mudança, mas ela impõe a mudança. / Eu afirmei que não tinha formação com autismo e fiquei com a turma mesmo assim. / Fui orientada de forma assistemática.	informação interação interação interação avaliação	informar acusar desafiar acentuar/ atenuar criticar/ posicionar

89.	S2: "... Você acaba imitando muito, e a rotina? Eu tenho uma resistência... um pouco em ficar batendo na rotina, rotina, rotina E se acontece alguma coisa que sai da rotina, desestrutura tudo, é difícil você... Mas acho que é cômodo para a gente, e você está estruturando o menino, aí ele faz... Ele vai senta, ele copia um monte... repete lê, lê não, ele copia a grafia daquela palavra ali, repet, repete aquelas letras várias vezes. Faz o desenho, faz não, copia o desenho, faz uma cena mecânica. Aí aparece um passarinho na sala, ou aparece alguém, algum menino gritou, aí o menino surta, então a rotina é boa? Sim, por um lado sim. Só que eu acho que a gente não devia ficar se prendendo a rotina."	Neste caso você imita o atendimento dos colegas. / Eu tenho resistência a imitar a rotina. / Eu acho que trabalhar uma rotina é cômodo para o professor. / O autista repete tudo. / O autista não lê ele repete o que a professora leu. / Ele não desenha livremente, repete o desenho da professora. / O autista é mecânico, ele repete. / Se algo sai da rotina o autista surta. / Tenho dúvidas se a rotina é boa. / Por um lado a rotina é boa, por outro ela limita as atividades.	avaliação avaliação avaliação avaliação avaliação avaliação avaliação avaliação	invalidar justificar crítica desafiar posicionar contestar
90.	(várias expressões orais de concordância e discordância) S2: "o tema e meio polêmico..."	Discussão geral. O tema rotina parece polêmico.	acional avaliação	se engajar avaliar
91.	P: "Vamos ver, uma de cada vez".	Falem uma por vez.	acional	propor
92.	S7: "Tanto desestrutura como pode estruturar..."	A rotina desestrutura o autista. / A rotina estrutura o autista.	avaliação avaliação avaliação avaliação avaliação avaliação avaliação avaliação	contestar
93.	P: "Vai você S7:, depois é você S5:, tá"?	S7, sua opinião. Depois S5.	acional	propor
94.	S7: "Assim, eu sempre tive uma resistência com esta questão da rotina... a rotina a meu ver ela é importante. Todos nós temos uma determinada rotina: nós levantamos, escovamos os dentes, tomamos café e vamos trabalhar, passamos por determinado caminho né? E chegando na escola vamos trabalhar. Então assim, na escola tem o horário do lanche, o horário de sair e o horário de entrar então, isto é uma rotina. Agora assim, tá levando... igual eu já vi...porque muitas pessoas acham que é assim que se trabalha. Mas tem que começar sempre por aquela atividade, tem que começar sempre a mesma ordem da música, e a música tem que ser naquela ordem, senão o menino surta, eu não concordo, eu não concordo. Claro que a gente tem que combinar, não tem que ser a mesma rotina todos os dias, não."	Eu tive resistência à utilização da rotina. / Toda gente estabelece uma rotina. / Na escola existe um rotina de horários. / Estabelecer rotina é ter um roteiro permanente, na mesma seqüência. / Alguns professores acham estabelecer rotina é fazer sempre a mesma coisa. / Eu acho que ser rotineiro e ser repetitivo, não é a mesma coisa.	avaliação avaliação avaliação avaliação avaliação avaliação avaliação avaliação	posicionar informar validar  invalidar  posicionar
95.	S7: "... Quando eu trabalhei com o autismo mais clássico eu fazia isso, chagava de manhã e dizia: - hoje nós vamos fazer isso. Escrevia o que nós íamos fazer, não era a mesma coisa que a gente tinha feito no dia anterior, agente mudava. Se tivesse que fazer alguma coisa igual, tudo bem a gente fazia, mas não era tudo igual. Tem um aluno meu que eu tive muito problema, ele é enorme, tem dezoito anos e acostumou a andar no ônibus... tinha que ser do lado da janela. Gente no dia que ele entra no ônibus e não tem lugar do lado da janela ele fica olhando para a pessoa, olhando, olhando até a pessoa perguntar se ele quer sentar...e ele tem que sentar do lado da janela, já teve vez dele bater na mãe dentro do ônibus, e já teve muitos casos assim ...eu não acho certo não."	Eu trabalhei com autista clássico. / Eu tinha uma rotina. / Eu escrevia no quadro o que iríamos fazer. / Não era a mesma coisa todos os dias. / Eu não acho certo ceder a vontade do aluno para seguir uma rotina imutável.	informação avaliação avaliação avaliação avaliação avaliação avaliação avaliação	exemplificar acentuar/ atenuar  exemplificar desmentir  invalidar
96.	P: "Fala S5:"	Sua vez S5.	acional	propor
97.	S5: "Eu sou a favor, não é questão da rotina em si, mas de uma agenda..."	Eu sou a favor da rotina. / A rotina para mim é a elaboração de uma agenda. /	avaliação	posicionar
98.	P: "agenda"?	Explique agenda.	acional	declarar

99.	S5: “Do que vai acontecer durante o dia. Por exemplo, no dia de festa ou sempre que ocorre algum evento na escola, a gente tem que preparar este aluno, escrever no quadro, o balão, o bolo, explicar para ele, porque ele vai começar a bater palmas e ficar uma alegria só, falar um pouco, explicar, por exemplo, explicar primeiro para ele o que vai acontecer, por exemplo, trazer pessoas diferentes, explicar o que vai acontecer, vai chegar uma pessoa aqui, vai fazer assim, tive um aluno que no dia ele precisa entender como acontecem as coisas, a gente tem que explicar com antecedência, como vai ser a rotina, esquematizar, organizar para ele as coisas, a gente tem que colocá-lo no mundo social, então eu acho que é por aí. Não é apenas uma rotina,	Agendar é preparar o assunto com o aluno. / O que vai acontecer durante o dia na escola. / Agendar é descrever fato a fato, escrever se for preciso. / Descrever um evento. / Descrever pessoas novas. / Estabelecer rotina é esquematizar, organizar o dia-a-dia. Com antecedência. /A rotina situa o aluno no mundo.	interação informação avaliação	complementar exemplificar posicionar
100.	S1: “Claro que sempre tem os dois lados, mas o pessoal interpreta muito mau a questão da rotina. Tem turma aí que está dando a mesma rotina de três anos atrás. Então, vai chegar um tempo que não vai ser mais rotina, se repete a mesma coisa, faz a mesma coisa, não se introduz nada, se canta uma música é sempre a mesma, assim eu acho que é péssimo”.	Sempre tem os dois lados para a rotina. / Existe uma interpretação errada do que é a rotina. / Tem professor que está hoje na mesma rotina de três anos atrás. / A rotina deste professor é repetição. / Esta rotina é péssima para o aluno.	avaliação avaliação avaliação	criticar invalidar posicionar
101.	P: “Do ponto de vista do conhecimento qual que é a maior facilidade da criança autista”?	A maior facilidade com o aluno do ponto de vista do conhecimento é...	acional	declarar
102.	S3: “Cada criança tem uma facilidade, eu já tive aluno que era muito bom em desenho, tinha outro que era música, gostava de cantar, de dançar, né? Muito bem, então cada um tem uma habilidade maior, esta história que a interpretação é mais difícil para ele de texto, né? Mas matemática, cálculo, eu tive aluno que calculava normalmente. Então cada um...”.	Cada criança tem uma facilidade. / Tive aluno bom em desenho. / Outro aluno gostava de cantar e dançar. / Acho que a interpretação de texto é mais difícil. / A matemática é mais, fácil. / o cálculo é mais fácil.	informação informação	exemplificar informar
103.	S2: “O que me ocorreu é... Eu não tenho conhecimento com vários alunos, eu estou um pouco limitada porque eu trabalhei dois anos com um e agora estou com outra turma. Dois anos com a mesma turma, então dos meus são mais comprometidos não chegam a tanto, então aí falando de cálculo, eu vejo que lá as habilidades deles estão mais no manual, na atividade manual, lúdica, ou tinta, ou fazer alguma coisa no manual. Tanto de coordenação, quanto de produção, qualquer coisa no manual”.	Eu sou um pouco limitada. / Trabalhei dois anos como o mesmo autista. / trebalhei dois anos com outro. / Os meus alunos eram mais comprometidos. / Os meus autistas tinham mais habilidade manual. / Tinham habilidade lúdica ou com tinta. / Habilidade na coordenação e produção de trabalhos manuais. /	interação interação avaliação avaliação	desafiar atenuar/ acentuar invalidar validar
104.	S3: “Cada aluno tem uma facilidade em uma área, depois que a gente descobre a área de maior interesse maior dele, quando a gente consegue melhor comunicação com ele, a gente consegue maior entrosamento com ele, aí a gente conhece, aí fica fácil trabalhar, (P- em se tratando de conhecimento formal, conceitos, alfabetização, numerização...) Memorização, bem depois que ele grava...”.	Cada aluno tem facilidade em uma área. /A interação com o aluno melhora quando se descobre sua maior áreas de interesse. / A gente conhece melhor o aluno quando descobre sua área de interesse. / Fica fácil trabalhar quando é com a área de interesse do aluno. / A memorização é boa. /	avaliação acional informação	justificar declarar explicitar

105.	S3: “depois que ele grava, mesmo que a gente ache diferente, em um momento ele solta, no momento que ele foi... o que a gente trabalhou ele grava. ( <i>P- é depois?</i> ) depois a gente faz o que pode...porque eu tive um aluno, que eu tive uma surpresa muito grande, o relatório dele era com se ele fosse um idiota. Tinha assim: autista clássico...fala desconexa, aí a gente começou a trabalhar e era outro menino. Não era o menino do relatório, aí a gente faz aquela rotina, descobriu qual era o caminho, na produção de texto tinha assim: “o que você deseja?”. Eu do lado dele, ele disse assim: “ eu queria ser normal”. Aí eu penso um menino desses é idiota? Idiota somos nós que pensamos que ele não compreende. O menino hoje está na sexta série.”	Ele grava, mesmo que a gente não perceba. / Em um outro momento o autista mostra que memorizou. / Eu tive um aluno que no relatório parecia um idiota. / Eu tive uma surpresa com este aluno. / No relatório dizia que era autista e a fala era desconexa. / Eu trabalhei e era outro aluno, diferente do relatório. / Ele participava da rotina e estabelecia uma rota. / Na produção de um texto ele disse que queria ser normal. / Eu fiquei na dúvida de quem era o idiota. / Hoje este aluno está na sexta série.	informação acional interação informação avaliação avaliação	confirmar incitar atenuar exemplificar criticar autocrítica
106.	S4: “eu acho que o caminho é escutar”.	Eu acho que trabalhar com o autista é escutar. /	avaliação	posicionar
107.	P: “ <i>então você já esta dando um toque...</i> ”.	Então o caminho das pedras é este, escutar o aluno.	acional	declarar
108.	S4: “eu acho que é o primeiro contato, é a gente conhecer, porque nem ele sabe o que a gente quer dele, nem a gente sabe o que ele quer de nós. A gente tem que procurar saber alguma coisa que ele goste”.	Eu acho que no primeiro contato a gente deve procurar conhecer o aluno. / No primeiro contato não existe uma interação. / A professora tem que buscar conhecer o que o aluno gosta.	avaliação	posicionar
109.	S6: “São mundos diferentes. Ele tem muito conhecimento que ele não mostra. Este aluno que não é autista se preocupa em de mostrar alguma coisa, mas o autista não, ele não tem este tipo de interação. A professora fica se perguntando será que ele entendeu? Será que ele compreendeu? Ele tem um comportamento diferente... Ele chuta. Ele morde... Ele é diferente... E as pessoas não conhecem e perguntam ele morde?”	O autista tem muito conhecimento que ele não mostra. / O aluno autista não busca interagir. / O professor fica se perguntando a respeito do aluno. / Será que ele chuta, será que ele morde. / O professor no início não sabe o que esperar do aluno.	interação interação interação	contestar desafiar informar
110.	P: “ <i>o que passa na sua cabeça quando uma pessoa pergunta isso, o que você pensa que eles pensam?</i> ”	Uma pessoa pergunta se ele morde, você pensa que...	acional	propor
111.	S3: “Eles mordem mesmo, eles chutam”.	O autista morde e o autista chuta.	interação	desafiar
112.	S7: “Eu acho que eles pensam que é um cachorro. A gente pergunta de um cachorro se ele morde. Quando chega para falar se uma criança morde, mesmo que morda, a gente se sente... mas essa não é a característica principal dela. É uma pessoa, é um ser... um aluno que está ali, gente. Quando a pessoa pergunta se morde, o que eu sinto é que machuca...”	Eu acho que quem pergunta lembra de um cachorro. / Mesmo que o autista morda é uma criança não um bicho. / Morder não é sua característica principal. / O autista é uma pessoa, é um ser... / Perguntar para mim se meu aluno morde me machuca. /	interação interação interação	escusar-se acentuar/ atenuar desaprovar
113.	S3: “que dói, machuca.”	Essa pergunta me dói, machuca. /	interação	reconhecer
114.	P: “ <i>Na verdade você não estão falando da facilidade dele para adquirir conhecimento, você estão antes disso...</i> ”.	Vocês saíram do assunto. / Você foram para outro assunto. /	acional	declarar
115.	S6: “Eu acho importante isso. E qual era a pergunta?”	Eu acho este tema importante. / Esqueci de que falávamos.	interação acional	reconhecer declarar
116.	P: “ <i>Qual a área de conhecimento mais fácil de ser trabalhada com o aluno em sala de aula, a área de conhecimento que ele tem mais acessibilidade.</i> ”	A área de conhecimento que o autista tem maior facilidade.	informação	informar
117.	S2: “Na área acadêmica é mais assim cópia, e na minha vivência é mais cópia, alguma coisa mecanizada, pelo menos na minha vivência, sem muita produção, sem conseguir extrapolar aquela barreira invisível.”	A maior facilidade está em fazer cópias. / Sem muita produção espontânea. / Cópias mecânicas. /	avaliação	justificar

118.	S6: “Eu sugiro que cada uma conte um momento pedagógico de sucesso, pode ser?”	Sugiro que cada um conte um momento pedagógico de sucesso. / Vou conduzir desta forma.	acional	propor
119.	P: “Claro, quem começa”?	Concordo, quem começa.	acional	incitar
120.	S7: “Eu vejo que é toda aquela questão de repetir, mas eu vejo resposta. A minha aluna dá resposta, mas não é só ela, a gente vê casos que há sucesso com essas fichas, com o trabalho de fichas. Tem também o T que começou a ler por meio de fichas... nem a gente acreditou. Eu tenho o caso de outra aluna, que começou a ler, mas é assim uma leitura que é passar por cima das palavras... como se não entrasse...”.	A minha aluna aprende mesmo que utilize a repetição. / Utilizo fichas com minha aluna para trabalhar a leitura. / Tenho outro aluno que começou a ler por meio de fichas de leitura. / Mas é uma leitura mecânica, sem a compreensão. /	avaliação avaliação informar	validar validar exemplificar
121.	P: “Ela compreende o que ela lê”?	Ela não compreende o que lê.	acional	declarar
122.	S7: “É isso que a gente esta tentando nela, a gene não sabe... se ela compreende, mas quando ela lê e como se estivesse passando por cima”.	Meu objetivo é que ela compreenda a leitura. / Ela não mostra compreender o que lê. / Ela lê como se não interagisse com o texto.	informação	retificar
123.	S7: “E quando você pergunta para ela, ela tem aquela fala ecológica. Ela repete a pergunta, em algum momento, ela solta o que ela leu. Então, assim não dá para estar avaliando o grau de interpretação que ela está tendo. Mas uma coisa é certa ela adora ler, ela adora. Ela adora revista, fixa a revista. Então, eu acredito que uma pessoa que esta de mostrando tanto interesse... não está entendendo. Eu acho que ela entende. Então, assim, dos alunos que eu trabalhei alguns tem tido esta facilidade na alfabetização. Eles aprendem. Eles têm facilidade de memorização, se você trabalha com o que ele gosta, ele mostra isso, um outro dia, em outra situação”.	E quando eu pergunto a respeito do texto. / Ela responde com ecolalia. / Ela repete a pergunta, e em algum momento ela elabora uma resposta, que parece ser a partir da pergunta. / Não posso avaliar se ela compreendeu o que leu. / Ela mostra prazer em ler. / Ela mostra interesse pela leitura. / Eu acredito que ela compreende o que lê, mas não demonstra. / Existe esta facilidade para aprender a ler. / O autista tem facilidade para memorizar. / Ele demonstra essa facilidade.	informação informação avaliação avaliação avaliação	informar exemplificar avaliar justificar validar
124.	S6: “Deixa eu te fazer uma pergunta, o aluno que a gente trabalha, qualquer aluno procura demonstrar o que aprendeu o que é normal do ser humano. Nesta idade a gente é mais o que o outro quer, o que o outro espera da gente, do que a gente mesmo. Então você está falando dessa menina que lê por cima, você não sabe se ela está compreendendo... ela não demonstra... você não sabe se esta havendo aprendizagem... que importância tem isso? Esta importância que é dada pelo outro, onde fica? E me parece que com o autista isso não acontece. Para o autista isso é importante”?	O ser humano nesta idade escolar faz o que o outro quer. / Essa autista não demonstra se está havendo compreensão do texto. / Essa aluna não demonstra que está aprendendo. / A leitura é importante para você e não para ela. / Ler não parece ser importante para o autista.	acional informação informação interação avaliação	propor confirmar citar confirmar posicionar/ dúvida
125.	S7: “Acho assim, trabalhar com o aluno especial, não é fazer ali e saber se ele aprendeu, tudo é um processo.”	A importância está no ato de ler. / O autista aprendeu um ato social. / Tudo faz parte de um processo.	avaliação	justificar
126.	S6: “Não é disso que eu estou falando, é assim uma criança normal, às vezes é muito tímida, calada está ali quietinha e não quer demonstrar que esta aprendendo, mas ela está ali quietinha lendo e você sabe que ela está aprendendo, mesmo que ela não diga nada, ela está aprendendo e com o autista acontece isso? Você disse: ela lê por cima, não dá para saber se ela entende.”	Você não entendeu o que eu disse. / Uma criança normal não demonstra aprendizagem mas você sabe que ela tem capacidade para aprender. / A criança normal quer aprender a ler. / O autista não demonstra aprendizagem e você não sabe se ele quer aprender. / O que você esta ensinando não faz sentido. /	informação interação	retificar contestar

127.	S7: "... Eu parto do princípio que todos estão entendendo tudo que eles vêem, e ouvem a menos que sejam surdos. Eu estou falando, eu parto do princípio que todos eles me entendem de um jeito ou de outro. Trabalho acreditando nisto, se eu não acreditasse o que eu estaria fazendo ali... Às vezes, você trabalha um tempo grande, você fica desesperada porque você não vê resposta. Você tem que aprender a esperar, mudar de estratégia. Em um momento ele demonstra que aprendeu, entende, ela tem comunicação, ela tem ecolalia, mas ela comunica. E eu compreendo o que ela quer dizer".	Eu parto do princípio que todos estão entendendo tudo. / Eles apreendem o que vêem e o que ouvem. / Se eu falo, parto do princípio que do jeito deles, eles apreendem o que eu disse. / Eu tenho esta crença no autista. / As vezes não há resposta para imediata para o trabalho. / A professora tem que aprender a esperar e mudar a estratégia de trabalho. / Em algum momento ele demonstra que aprendeu. / Mesmo ecolálica a aluna autista se faz entender. / Eu compreendo o que ela quer dizer.	avaliação avaliação avaliação	justificar crítica avisar validar
128.	S2: "Acho que é este o diferencial da tua turma, você acreditar no seu trabalho".	Este é o diferencial da sua turma, você acredita no seu trabalho.	interação	cumprimentar
129.	S7: "É como se fosse uma mãe que fala com o seu bebê, ela acha que ele está entendendo? Não. Mas ela estimula, ela conversa, ela brinca... ela estimula... O que a gente vê em alguns profissionais, como dizer? Ele não acredita, ele não estimula como deveria ser".	É como se fosse a mãe que fala com o bebê, ela não tem intenção de resposta imediata. / Ela conversa, brinca e estimula. / O que alguns professores fazem é não estimular. / Estes professores não acreditam no aluno e não estimula.	informação interação interação	exemplificar desafiar contestar
130.	S1: "Vai avaliar se está ou não aprendendo. Como a gente vai saber, sem ter como avaliar".	O professor não avalia o autista. / Não tem como avaliar a aprendizagem do autista.	interação	contestar
131.	S7: "Avaliação"?	Você quer uma avaliação.	interação	desaprovar
132.	S5: "Muitas vezes ele não tem essa percepção, do que a gente quer dele, a gente só vai trabalhando".	Não existe esta percepção com o autista. / O professor vai trabalhando e ponto.	avaliação	justificar
133.	S6: "Sem saber se ele está compreendendo? Então, que ele foi fazer ali? Nem a gente sabe!"	Sem saber se ele está compreendendo. / Não compreendo o que o professor está fazendo com este aluno. / Não havendo aprendizagem não há troca de saber. /	interação	contestar
134.	S7: "Eu sei, claro que eu sei. No dia que eu estiver trabalhando com um aluno como se fosse uma pedra, eu acho que eu vou procurar outra coisa, a gente tem que trabalhar naquilo que acredita."	A gente tem que trabalhar naquilo que acredita. / Eu acredito no meu trabalho.	interação	atenuar/ acentuar
135.	P: "Vamos encerrar esta sessão por aqui. Eu entro em contato. Obrigada".		acional	Propor

### 5.2.1 Discussão da primeira sessão de intervenção.

Conhecer os paradigmas pessoais iniciais do sujeito foi importante para nossa intervenção que pressupõe uma mudança deste. De acordo com Fávero (2005a, 2007) a professora ao trabalhar com o aluno atribui ao mesmo diferentes significados construídos a partir de diferentes pontos de vista, que poderiam ser considerados teorias do senso comum, denominadas também de representações sociais. Fávero (2005a, 2007) defende que o ser humano constrói na sua interação com as representações sociais e com as práticas de uma dada sociocultura, o que denominou de paradigma pessoal. O paradigma pessoal do sujeito preserva sua construção individual, sem apartar-se do coletivo. São estes paradigmas que procuraremos explicitar durante esta sessão.

Nesta sessão conversamos com o grupo a respeito da tarefa a que nos propúnhamos neste dia: repetir o exercício escrito da sessão anterior na forma oral. A frase de referência dada para que se começasse a discussão foi: *em minha opinião o autismo é...* Observamos no início das interlocuções a insegurança do grupo em se expressar a respeito do conceito de autismo. Na verdade, os sujeitos substituíram o substantivo pelo adjetivo e ao invés de se pronunciarem a respeito do autismo, que designa uma patologia, passaram a falar a respeito das características do autista, fazendo referência ao sujeito com a patologia. A este respeito os sujeitos produziram maior número de interlocução na Esfera da Avaliação, nas categorias avaliar e se posicionar, porém sempre de uma forma vaga, sem que fosse pontual no estabelecimento de uma fundamentação teórica: o autismo é S1 *“a dificuldade da rede”* (trecho 2); S2 *“é limitado e ao mesmo tempo sabe fazer coisas, mas não demonstra”* (trecho 3); S3 *“é uma descoberta; cada autista é diferente do outro”* (trecho 4); S5 *“é ausente do mundo e vive em conflito”* (trecho 6).

S6 e S7 pareceram detectar esta insegurança nas falas e retomaram o termo autismo (trechos 7 até 12). Suas interlocuções pertenceram à Esfera da Informação, principalmente nas

categorias informar, citar, explicitar. Neste caso, S7 monopolizou o espaço de interlocução ao descrever suas vivências pessoais como mãe de uma criança autista. Seus *atos da fala* situaram-se mais na Esfera da Avaliação utilizando as categorias avisar, justificar, validar, se justificar e criticar. Chamou-nos a atenção que S7 fez uma autocrítica com relação a dois momentos distintos de sua atuação como professora: um onde ela priorizou o resultado do trabalho docente, sem colocar o autista como ativo no processo de aprendizagem (trechos 21 e 22). Posteriormente, disse ter revisto esta prática e passou a investir na interação com o aluno, antes de desenvolver uma estratégia de trabalho. S7 atribuiu esta mudança de atitude em sua atividade docente a dois motivos (trecho 21). Inicialmente, no papel de mãe, os resultados eram o mais importante, por isso eram priorizados, sendo relevada a interação com o filho autista. Quando começou seu trabalho com o aluno autista em atividades docentes percebeu a necessidade de adaptar-se ao aluno, revendo sua prática.

Esta interlocução de S7 demonstrou um conflito que permeou todo seu processo de tomada de consciência: a crença de poder separar a sua atuação como mãe, da atuação como professora. Verificamos que sua atuação profissional fundamentou-se na tentativa de melhorar o quadro da patologia, o seu investimento inicial no autismo, com mãe e mais tarde como professora, foi no sentido de minimizar os sintomas. Assim, caracterizou-se o tipo de atuação fundamentada no paradigma de serviços.

Por meio da Esfera da Informação utilizando as categorias citar, informar e exemplificar S7 revelou sob seu ponto de vista as características do autismo: o autista tem uma desorganização neurológica; possui instabilidade auditiva, ora escuta demais e ora escuta de menos, possui instabilidade tátil, etc. (trechos 9, 10, 13, 17 e 18). S7 posicionou-se de forma positiva a respeito do método neuroevolutivo para ajudar no atendimento global ao autista. Descreveu este método se apropriando e compartilhando de seus conceitos. A

pesquisadora incentivou a participação dos demais sujeitos utilizando a categoria exortar da Esfera Acional (trecho 19).

S5 e S6 aceitaram participar da interação. S5 utilizou a Esfera da Interação e Avaliação não só confirmando as idéias de S7, como também, validou sua opinião a respeito da reorganização neurológica. S5 descreveu sua atividade docente como uma forma de organizar a vida do aluno (trecho 20). S6 ao contrário, desafiou S7 e utilizou a Esfera da Interação para desculpar-se. S6 contrapôs-se a S7 com o argumento de que o autista não manifesta um retorno, um resultado ao trabalho do professor.

S3 demonstrou segurança neste assunto utilizando a Esfera da Interação, informando, avaliando e validando as falas de S6. Ofereceu um contraponto ao debate, equilibrando as idéias: *“o autista não interage com o mundo por iniciativa própria, mas reage ao mundo quando se sente invadido em sua individualidade”*. S3 *“Como é que eu vou tirar a blusa de uma pessoa sem pedir licença”?* (trecho 26). Para S3 a reação do aluno pode ser compreendida como um ato de agressividade, por isso, deve-se respeitar a pessoa autista.

Os sujeitos S6 e S3 confirmaram, cada um a seu modo, a crença de que *o autista é ausente do mundo*. S3 afirmou que *“Ele tem uma dificuldade que eu não vou apreender nunca, não adianta fala qual a dificuldade. Eu não sei tudo sobre ele”*(trecho 26).

Nos trechos 21 a 26 estabeleceu-se uma discordância entre S7, S3 e S6. S7 acreditava e defendia um atendimento específico ao autista, independente do seu querer, mas considerando a necessidade social dele estabelecer relações (trecho 21). S3 confirmou a adequação do método Dolman, explicitado por S7, mas replicou que o querer do aluno era desconsiderado, neste método em algumas atitudes da professora. Respeitar o aluno exigiria maior flexibilidade da professora para diferenciar o que o autista quer fazer e o que se exige que o aluno faça (trecho 26). S6 colocou-se no extremo oposto, enfatizando qual *seria a necessidade do aluno autista* (trecho 23). Pareceu-lhe que sua necessidade maior seria de não

interagir com o mundo. S6 descreveu as metas estabelecidas no trabalho docente como se fosse uma expectativa do professor, nunca do aluno autista: S6 “*a gente quer ensinar alguma coisa, proporcionar alguma coisa, mas não tem reconhecimento disto para nós, e o que vem de lá para cá*”? (trecho 24)

Surgiu a partir desta discussão o tema família. S3 utilizou a Esfera da Informação e da avaliação para infirmar e confirmar a interlocução de S7 com respeito ao método de atendimento neuroevolutivo citado. S7 justificou e validou sua concordância enfatizando a importância da participação dos familiares neste método.

No segundo momento da discussão, a segunda frase de referência do instrumento inicial, foi transformada em questão: *qual a maior dificuldade em trabalhar com o autismo...* As professoras, a princípio, ignoraram o indivíduo autista enfatizando o autismo, a patologia dentro da família. O foco da discussão a partir de então deixou de ser o autista e passou-se a discutir a família do autista e a instituição educacional, onde os autistas recebiam atendimento e os sujeitos do grupo focal trabalham (trechos 35 a 44).

As interlocuções produzidas nos trechos 35 a 42 permaneceram nas Esferas da Avaliação e Informação, como se os sujeitos quisessem mostrar um panorama de todas as dificuldades relativas ao atendimento educacional do aluno autista. Como resumido por S1 (trecho 49) *Existem dificuldades, não há uma*. S1 e S7 listaram uma série de dificuldades relacionadas às interações dos professores com os familiares dos autistas e com a instituição educacional (trechos 35 e 42, respectivamente).

Podemos inferir que este debate revela uma lacuna na função da escola ao trabalhar com o aluno especial. Sabemos que o atendimento educacional é uma função da professora, e o envolvimento de terceiros, pais e outros profissionais afins, nesse processo poderia ser encadeado e diferenciado, cada parceiro assumindo funções específicas. Parece-nos que o discurso do grupo posiciona a formação do professor no modelo médico-terapêutico

colocando o atendimento educacional como parte de uma terapia extensiva à escola, como se fosse um receituário, sem discriminações definidas das funções educacionais. A casa e a sala de aula assumem a mesma função com o aluno autista. Os papéis dos pais e das professoras chegam a entrar em conflito. Um atrapalha a função do outro.

Sob este prisma, sem uma função educacional definida, o debate do grupo a respeito do responsável pelo fracasso vivenciado no atendimento oferecido no ensino especial, não possui origem definida, dividindo-se em duas vertentes. Na primeira pondera-se que as dificuldades em se trabalhar com o autismo localizam-se na falta de preparo do professor, na falta de apoio da família ou na falta de estrutura da instituição. Já na segunda vertente, pressupõe-se que as dificuldades em se trabalhar com o autismo localizam-se no autismo ou na falta de conhecimento a respeito dele (modelo médico-pedagógico). Não se inseriu neste momento do debate um espaço para discutir a metodologia de ensino em busca de um modelo que se sustente no saber docente ou no conhecimento docente.

Vale ressaltar que apenas uma das proposições retiradas desses atos da fala pode ser localizada no campo da pedagogia propriamente dita. S7 (trecho 42) ressaltou que o registro (escrito) é importante para dar continuidade ao atendimento educacional de um ano para outro e encadeou diversos motivos. *“Os objetivos alcançados e não alcançados deveriam ser registrados; o planejamento do professor depende dos registros; se não houver registros existe uma dificuldade para trabalhar com o aluno”*. Este dado poderia ser classificado com uma falha na transmissão do conhecimento docente de acordo com o referencial teórico descrito no capítulo dois.

S7 (trechos 44 a 48) utilizou-se das Esferas da Interação, Informação e Avaliação monopolizando novamente o espaço de interlocução. Neste momento, focalizou seu discurso no tema discriminação do aluno autista *“É um aluno muito discriminado dentro da escola”* (trecho 44); *“A família do autista não é sempre convidada para as festinhas, porque ele chega*

*ali ele dá show... Eu vejo como família e dentro da escola também” (trecho 47); “Eu acho que há uma falta de respeito, o outro não quer aceitar aquela diferença... Só para concluir aqui... Eu acho que tem esta parte de discriminação, esta falta de organização dessa turma, da secretaria, da escola e esta outra questão da discriminação” (trecho 48).*

A partir do trecho 49 as interlocuções que se situavam até aqui, principalmente, na Esfera da Avaliação e Informação começaram a equilibrar-se com a Esfera da Interação. Os atos da fala, nessas interlocuções, situaram-se nas categorias de escusar-se, complementar, desafiar, e confirmar. Coincidentemente, a discussão foi direcionada para a atuação do professor com o aluno autista. O sujeito das interlocuções que estava na terceira pessoa, até então, o sistema educacional, a família, o autista, foi substituído por eu e a gente. Verificamos, como anteriormente, o uso da categoria criticar na Esfera Avaliação, no sentido de autocrítica.

S1 lista uma série de fatores que dificulta o trabalho do professor na instituição (trecho 49) *“A família é um ponto, a estrutura da própria rede é deficiente, é complicada para o autista, os alunos não têm condição de comportamento, a pessoa com dificuldade de comportamento passa por dificuldades de inclusão mesmo, é real. E a secretaria tinha que olhar pra isso. Toda responsabilidade que é trabalhar com o autismo,... a cobrança é grande. O quadro hoje de professores é insuficiente. Hoje tem uma assistência maior, mais mesmo assim... S3: que assistência ?... na hora da estratégia, na hora da escolha de turma o critério tinha que ser diferente, qualquer um pega. Na área de condutas é a que mais tem professor diferente S4: não tem nenhum critério...”*. S3 desmente a argumento de S1, colocando em dúvida a assistência institucional ao trabalho do professor. S5 complementa os argumentos de S1 acrescentando que o professor de contrato é menos qualificado que o professor regular. S4 confirma a tese de S5 acrescentado que não existe um critério específico de contratação para atuar no ensino especial com o aluno autista.

S3 reagiu ao discurso de S1 e se justificou. Desculpou-se por não ter formação específica para trabalhar com o autista e justificou-se argumentando que está aprendendo a trabalhar com ele na prática do dia-a-dia, sem um preparo anterior (trechos 51 e 52). S3 no (trecho 52) reconheceu que mesmo sendo professora desenvolveu outras práticas, não pedagógicas, em sala de aula. “... *Porque a gente é professora... né? Então a gente tem que fazer o papel de psicólogo, de fisioterapeuta, no momento em que eles estão violentos...*”. S4 expressa a sua dificuldade: “*E que no meu caso numa classe especial: tem um autista, um outro X-frágil, um psicótico e eu acho difícil trabalhar, às vezes né? Digamos o mental né? No meu caso um aluno autista, um aluno X-frágil, aluno psicótico e um outro lá que não tem... Sem diagnóstico, a gente não sabe ainda, e com uma dificuldade muito grande mesmo...*”; “*Isso. Eu acho difícil trabalhar, não são iguais, são só parecidos, numa mesma sala e tem outras dificuldades, mais a família, a estrutura, a própria rede, o suporte que a gente deveria receber*”... (trecho 57).

S3 apresenta um desafio na conformação institucional da formação de turma onde se insere o sujeito autista, “*Hoje é o seguinte, tudo que é desvio de comportamento, comportamento diferenciado socialmente foi incluído em condutas típicas. Então, é encaminhado para condutas típicas...*” (trecho 59). Percebemos nos argumentos dos sujeitos do grupo uma miscelânea de conceitos utilizados como sinônimo de autismo: Síndrome de Asperger, Condutas Típicas de Síndromes, Deficiência Múltipla, Autista, Autista de Alta-funcionalidade, Autista Clássico. Dentre estes termos os únicos que se encontram descritos sistematicamente nos manuais de psiquiatria são Asperger e Autista. O autista de alta-funcionalidade é descrito nos artigos especializados com o autista que possui bom desempenho em teste padronizados.

S5 (trecho 63, 64) expressou sua maior dificuldade como sendo a interação com o autista “*A maior dificuldade em trabalhar com o aluno é realmente entender o que ele está*

*necessitando. O que está se passando pela cabeça dele. O contato imediato, logo no início. Você trabalhar com uma criança que você não conhece... minha maior dificuldade seria esta, o impacto inicial".* A segunda maior dificuldade seria a interferência provocada pela família no trabalho educacional *"Então, eles têm esta ansiedade, e não colocam limites nas crianças em casa. Eles querem que a gente faça isso, mas a maioria dos pais que eu vejo é isso eles têm uma ansiedade muito grande, não colocam limites nas crianças, e agente começa um trabalho e eles chegam e fazem tudo diferente... pelo fato do menino ser diferente, ele é tratado como um bebê... a família dificulta o trabalho da gente, a interação do pai, da família e a gente"* (trecho 64).

S4 apresenta como dificuldade a falta de apoio de outros profissionais no atendimento do professor *"Na escola, e ele precisa muito de outros atendimentos, ele precisa de um psicólogo, de uma fono, de um terapeuta"* (trecho 69). S5 (trecho 75) e S1 (trecho 76) apresentam a informação de que o atendimento da equoterapia e outros atendimentos colaboram com o trabalho docente.

A partir da discussão com foco na atuação docente surge o tópico da falta de formação específica para trabalhar com o autista. Os sujeitos começam a interagir e a informar que formação tiveram na graduação e que aspectos de sua formação inicial poderia justificar a atuação no ensino especial. S6 lança o argumento de que o conhecimento ajuda no trabalho docente. S6 (trecho 83) justificou sua escolha pelo curso de formação, citado no item 4.1, como uma preparação para trabalhar com o aluno autista. S2 (trechos 85 a 89) produziu interlocuções nas esferas da Interação e Avaliação e utilizou as categorias acusar, desafiar, acentuar e atenuar ao referir-se a sua falta de opção e à imposição do sistema para que trabalhasse com o aluno autista, sem uma formação inicial apropriada. (trecho 88/89). Após esta interlocução S2 se justifica, critica e se posiciona a respeito desse mesmo assunto, assumindo que a sua formação foi construída na prática. Ao justificar sua formação levanta

uma polêmica, o atendimento instituído para trabalhar com o autista denominado a rotina, entra em questão.

Pareceu-nos que o atendimento educacional na SEEDF tem sido desenvolvido orientando-se para que se estabeleça uma rotina de trabalho com o aluno autista. Este tema, rotina, polarizou a sessão de intervenção. S2 (trecho 89) argumentou contra, S7 (trechos 94 e 95) argumentou a favor desta prática pedagógica. S5 complementou a informação do que seria estabelecer uma rotina, posicionando-se a favor. S1 achou que existe o aspecto positivo e o aspecto negativo de seguir uma rotina com o autista.

No capítulo 1 descrevemos os atendimentos educacionais que estão sendo oferecidos para o autista. Entre eles encontra-se o método TEACCH que inicialmente oferecia terapia aos pais, na época, referidos como causadores do autismo infantil. Em 1972, Schopler (Schopler & Reichler, 1972) modificou o programa adotando um referencial teórico-metodológico fundamentado na abordagem comportamental e defendendo uma base neurológica para o autismo. O objetivo passou a ser definido em termos de se estabelecer um repertório comportamental o mais complexo possível, visando à autonomia do sujeito com autismo. Este repertório é planejado como uma rotina diariamente estabelecida e trabalhada com esquemas de reforçamento.

O debate estabelecido pelo grupo não apresentou nenhuma pista de que as professoras tivessem conhecimento da fundamentação teórica da orientação de estabelecer uma rotina de trabalho com o autista. Ao contrário, S2 explicitou a falta desta fundamentação teórica observando que o seu trabalho docente construiu-se na prática e a partir da observação do trabalho das colegas de escola “... *Você acaba imitando muito, e a rotina? Eu tenho uma resistência... um pouco em ficar batendo na rotina, rotina, rotina. E se acontece alguma coisa que sai da rotina, desestrutura tudo, é difícil você... Mas acho que é cômodo para a gente, você está estruturando o menino, aí ele faz... Ele vai senta, ele copia um monte... repete lê, lê*

*não, ele copia a grafia daquela palavra ali, repete, repete aquelas letras várias vezes” (trecho 89).*

S7 explicitou ter adotado a rotina com base no senso comum *“Assim, eu sempre tive uma resistência com esta questão da rotina... a rotina a meu ver ela é importante. Todos nós temos uma determinada rotina: nós levantamos, escovamos os dentes, tomamos café e vamos trabalhar, passamos por determinado caminho né? e chegando na escola vamos trabalhar. Então assim, na escola tem o horário do lanche, o horário de sair e o horário de entrar então, isto é uma rotina” (trecho 94).*

Verificamos nestes argumentos a ausência de um referencial teórico que oriente o trabalho docente com o autista. O que se observa é uma técnica com uma valoração individual de aspectos positivos ou negativos de uso. O grupo não apresentou nenhum parâmetro que pudesse ser considerado de avaliação do sucesso ou fracasso deste planejamento docente.

O próximo assunto colocado em pauta foi: *do ponto de vista do conhecimento, qual a maior facilidade da criança autista?* (trechos 100 a 135). As interlocuções permaneceram privilegiando as quatro esferas de classificação dos atos da fala, principalmente a Esfera da Avaliação, com a utilização das categorias criticar, justificar, se posicionar, e validar; e a Esfera da Interação, com a utilização das categorias escusar-se desaprovar/contestar e acentuar/atenuar. Nesta parte da sessão o grupo interagiu bastante argumentado e contra-argumentando com relação à educação formal e ao conhecimento transmitido ao aluno autista.

Os sujeitos utilizaram a Esfera da Informação para explicitar, confirmar e informar a respeito das controvérsias relacionadas ao saber do aluno autista. S3 (trecho 102) exemplificou, através de sua prática docente: *“Cada criança tem uma facilidade, eu já tive aluno que era muito bom em desenho, tinha outro que era música, gostava de cantar, de dançar, né?”*. O argumento de S3 é justificado por ela mesma na interlocução seguinte: *“Cada aluno tem uma facilidade em uma área, depois que a gente descobre a área de maior*

*interesse maior dele. Quando a gente consegue melhor comunicação com ele, a gente consegue maior entrosamento com ele, aí a gente conhece, aí fica fácil trabalhar*". S3 utiliza uma característica associada ao autismo e à síndrome de asperger de possuir um interesse restrito. Existem estudos focados na compreensão do interesse restrito como forma de adquirir determinado conhecimento específico pelo autista. Novamente, observamos que a professora atua com base no senso comum e em sua experiência prática. Na interlocução de S3 não há indicações que mostrem que haja um conhecimento docente direcionado a este conteúdo, ou seja, aproveitar uma característica do autista para estimular, ampliar ou até desenvolver uma competência específica relacionada à aquisição do conhecimento formal.

S2 invalidou os exemplos de S3 e atenuou este desafio, argumentando que seus alunos tinham um comprometimento mental maior e por isso eles tinham mais facilidades na área dos trabalhos manuais, atividades lúdicas e pintura. *"Eu vejo que lá as habilidades deles está mais no manual, na atividade manual, lúdica, ou tinta, ou fazer alguma coisa no manual. Tanto de coordenação, quanto de produção, qualquer coisa no manual."* (trecho 103); *"Na área acadêmica é mais assim cópia, e na minha vivência é mais cópia, alguma coisa mecanizada, pelo menos na minha vivência, sem muita produção, sem conseguir extrapolar aquela barreira invisível."* (trecho 117).

S3 retomou as facilidades educacionais de seus alunos enfatizando a memória como a habilidade de maior destaque *"Depois que ele grava, mesmo que a gente ache diferente, em um momento ele solta, no momento que ele foi... o que a gente trabalhou ele grava"*. O argumento de S3 indica novamente, uma vasta experiência prática com o atendimento do autista, sem indícios de uma fundamentação teórica. A memória visual de trabalho do autista é uma estrutura que tem sido descrita como privilegiada em diversos estudos. Não existe uma explicação que a justifique, ou que estabeleça qualquer relação positiva entre a memória de trabalho do autista e suas funções cognitivas superiores, entretanto há estudos que colocam

em foco a mediação do computador, e utilização de figuras como uma técnica de ensino eficaz para autistas. (Howlin, Baron-Cohen & Harwin, 1999).

Ao final, (trechos 120 a 135), o saber construído na atividade docente com o autista abre um outro ponto de divergência no grupo: este saber é contextualizado ou apenas adquirido de forma mecânica? O professor media a formação de estruturas cognitivas ou transmite conteúdos a serem memorizados. A problematização desse tema dividiu o grupo em duas vertentes.

S7 descreve alguns trechos de sua atuação docente *“Eu vejo que é toda aquela questão de repetir, mas eu vejo resposta. A minha aluna dá resposta, mas não é só ela, a gente vê casos que há sucesso com essas fichas, com o trabalho de fichas”* (trecho 121); *“É isso que a gente esta tentando nela, a gente não sabe... se ela compreende, mas quando ela lê é como se estivesse passando por cima”* (trecho 122); *“E quando você pergunta para ela, ela tem aquela fala ecológica. Ela repete a pergunta, em algum momento, ela solta o que ela leu. Então, assim não dá para estar avaliando o grau de interpretação que ela está tendo”* (trecho 123). S7 demonstra que possui um referencial teórico que fundamenta sua atuação, e que este referencial sustenta a possibilidade de se desenvolver uma habilidade específica sem que haja o desenvolvimento de uma competência que dê autonomia ao sujeito autista. S7 sustenta este argumento *“Acho assim, trabalhar com o aluno especial, não é fazer ali e saber se ele aprendeu, tudo é um processo”*; *“Eu estou falando, eu parto do princípio que todos eles me entendem de um jeito ou de outro. Trabalho acreditando nisto, se eu não acreditasse o que eu estaria fazendo ali... Às vezes, você trabalha um tempo grande, você fica desesperada porque você não vê resposta. Você tem que aprender a esperar, mudar de estratégia. Em um momento ele demonstra que aprendeu, entende, ela tem comunicação, ela tem ecolalia mas ela comunica e eu compreendo o que ela quer dizer.”* Fica implícito na interlocução de S7 que os resultados do seu trabalho docente estão orientados para o desenvolvimento de

competências no autista. O que ela procura fazer é estimular o aluno de diversas formas e observar de que modo a estimulação provocou mudanças. Não parece ser foco de seu interesse mensurar a quantidade de mudança e sim promover a mudança, qualquer que seja e, a partir desta, propor novas atividades.

S6 contesta S7 *“Sem saber se ele esta compreendendo? Então, que ele foi fazer ali? Nem a gente sabe”* (trecho 133). S7 atenua e acentua a provocação de S6 *“Eu sei, claro que eu sei. No dia que eu estiver trabalhando com um aluno como se fosse uma pedra, eu acho que eu vou procurar outra coisa, a gente tem que trabalhar naquilo que acredita”*. Por trás desta troca de opiniões temos uma leitura subliminar que se traduz da seguinte forma: S6 provocou S7 em sua profissionalidade, afirmando que a função da professora é ensinar. Se a professora não tem certeza de que o aluno está aprendendo, ela não está exercendo a sua função. S7 responde a S6 descrevendo o aluno como ser humano e a professora, como mediadora desse desenvolvimento. Sua fala poderia ser escrita assim: o autista não é uma pedra, ele se desenvolve. A professora tem como função mediar o desenvolvimento, eu exerço a minha função por que acredito nisto.

Resumindo, na análise das interações por meio dos atos da fala podemos dizer que:

As interlocuções no grupo focal oportunizaram a explicitação e a ampliação do paradigma pessoal de cada participante do grupo a respeito do aluno autista, do autismo e da atuação do docente, paradigmas estes já coletados por escrito na primeira etapa. Verificamos que em um primeiro nível de tomada de consciência começaram a ocorrer mudanças conceituais. A tomada de consciência nos termos descritos por Piaget (1977) descreve a possibilidade de mudança nos significados de construções coletivas já internalizadas, conforme sustentado por Fávero (2005a).

Se o paradigma pessoal é construído por um sujeito ativo, então é possível promover a atividade interna desse sujeito, no sentido de lhe facilitar a exploração e a síntese das contradições visando uma nova fundamentação na criação e na transformação dos significados (p. 22).

Fávero (2005a, 2007) sugere que a discussão entre os pares torna nítidas as construções pessoais a respeito do assunto em pauta. Por isso, esta autora defende um contexto interativo. A interlocução é importante para a intervenção psicológica que objetiva, em última análise, a reconstrução do mundo mental do sujeito. Por meio das interlocuções podemos verificar como o discurso de um afetou a qualidade e a construção do significado do discurso do outro. O Objetivo principal, como na sessão anterior, continuou sendo tomar conhecimento do paradigma pessoal de cada sujeito acerca do autismo. Assim, podemos afirmar que:

a) As interlocuções de S7 indicaram que ela associou seu atendimento educacional a uma teoria de base neurológica.

b) As interlocuções de S6 indicaram que ela possui dúvidas acerca dos fundamentos que sustentam a profissionalização docente para atuar com os autistas.

c) As interlocuções de S1, S2, S3, S5 não indicaram o estabelecimento de relações específicas entre o conhecimento teórico que possuem e as propostas educacionais a serem desenvolvidas com o autista.

d) As interlocuções de S4 indicaram a construção de um saber docente (utilizaremos o termo saber docente como descrito no capítulo três desta tese) sobre o atendimento ao autista. Na análise de conteúdo das interlocuções surgiram dois temas que foram recorrentes nos debates das próximas sessões:

I) Os sujeitos discutiram a etiologia do autismo, apresentando duas hipóteses, uma de base neurológica ou a outra de base comportamental.

II) Os sujeitos desconhecem a função da professora no ensino especial.

Com relação à função do professor observamos duas tendências no grupo: a primeira, de desenvolver as habilidades educacionais relativas ao conhecimento formal, alfabetização e numerização, como proposto para a educação infantil e o ensino fundamental. A segunda

tendência revelou a necessidade de treinar habilidades básicas que propiciassem ao aluno autista as condições de interagir socialmente da forma mais próxima aos parâmetros de normalidade. Ficou implícito nestas duas tendências que os sujeitos não têm consciência de que atuam dentro de uma proposta educacional que segue o modelo médico-pedagógico com base no paradigma de serviços. A consequência imediata do não estabelecimento desta relação teórico-prática foi a exigência dos sujeitos de uma formação específica para o atendimento educacional ao autista. É como se os sujeitos desconhecessem que receberam uma capacitação profissional, em sua graduação, com uma fundamentação teórica.

Após a transcrição dessa sessão de intervenção fizemos os dois tipos de análises, como descrito no procedimento de análise de dados. Desenvolvemos quatro categorias de análise a partir das proposições retiradas dos atos da fala dos sujeitos: as características do sujeito autista; a prática de ensino específica ao quadro patológico, o autismo definido no âmbito da família, e o autismo definido no âmbito da instituição escolar. A apresentação dessas categorias e a discussão a respeito de uma delas foi o foco de segunda sessão de intervenção transcrita na tabela 11. Após a tabela, apresentamos a discussão desta sessão.

### **5.3 – A segunda sessão de intervenção**

A partir da análise da sessão anterior colocamos em transparência (anexo 3) as quatro categorias definidas a partir dos atos da fala. A/ o autismo definido como características do sujeito autista; B/ o autismo definido como uma prática de ensino específica ao quadro patológico; C/ o autismo definido como uma prática institucional-família, e D/ o autismo definido como uma prática institucional-SEE/DF. Como na sessão anterior continuamos coletando dados a respeito dos paradigmas pessoais dos sujeitos do grupo focal. Precisamos conhecer os processos presentes nas interlocuções promovidas no discurso dos sujeitos, para podemos acompanhar a maneira como se processam as alterações conceituais, utilizando o

referencial piagetiano de tomada de consciência. Piaget (1977) afirma que, “*ao lado da análise da tomada de consciência como tal, podemos também mostrar que a ação em si mesma constitui um saber, mesmo que autônomo, de uma eficácia considerável*” (p. 207).

Por isso, a primeira etapa da pesquisa e a primeira sessão de intervenção buscaram explicitar os conhecimentos internalizados pelos sujeitos sobre o autismo, o aluno autista e o seu atendimento educacional. Para Piaget (1977), a tomada de consciência envolve mecanismos que se repetem, em momentos cronológicos distintos, em dois ou três níveis diferentes e sucessivos, que seguem uma hierarquia: o primeiro desses níveis é o da ação material, sem conceituação, mas que possui um sistema de esquemas que já se constitui em um saber. Dito de outra forma, mesmo que os sujeitos não tenham ainda consciência *do por que* ou de *como estão* atuando, eles *possuem um fazer* e essa atuação se constitui em um saber docente.

O objetivo desta sessão foi confrontar o grupo com suas próprias construções teóricas. Apresentamos na transparência A/ o autismo definido com características do sujeito autista; incitando o grupo a discutir as proposições apresentadas. Dessa forma, procuramos promover a reflexão do grupo com relação às suas impressões iniciais a respeito do aluno autista e do autismo. A transcrição e a análise dessa sessão são apresentadas a seguir na tabela 11, seguidas da discussão desses resultados.

Tabela 11 – Segunda sessão de intervenção.

Trecho	Transcrição dos atos da fala	proposição	esfera	categoria
1.	<i>P: “Vocês completaram por escrito a sentença: o autismo é... Agora eu gostaria que vocês vissem as respostas que o grupo colocou e discorressem sobre elas” (transparência A/).</i>	O grupo escreveu o que seria o autismo. / Coloquei estas falas em transparências. / Comentem a respeito destas frases.	Contratual	Contratual
2.	S5: “Vou partir desse princípio que tenta enquadrar o aluno autista. O aluno autista, o ser autista, aparentemente ele é um ser normal. Tem uma pessoa, um aluno que a gente vê e acha que ele é normal. Mas quando a gente for realmente olhar para aquele aluno, a gente vai observar que ele... a parte neurológica dele é que implica na situação dele”.	Alguém enquadrou o sujeito autista. / O autista é aparentemente normal. / A gente vê o autista como normal. O autista ele é diferente. / Não sei especificar de que forma. / A diferença do autismo não é óbvia. / Você não identifica o autismo de olhar o autista. O autista tem um problema neurológico.	Informação Avaliação Avaliação Informação	Informar justificar avaliar Informar
3.	<i>P: “Então você acha que o autismo tem uma questão cerebral envolvida”.</i>	O autista tem um problema cerebral.	Informação	infirmar
4.	S5: “Exatamente, eu acho que a parte principal é esta. E como não se sabe ainda a origem. Tá tudo no cérebro. A questão toda está relacionada ao cérebro. E como eles não sabem a origem ainda, eles dizem que o autista apresenta estas características”.	O autista tem um problema cerebral. / O principal é o problema cerebral. / Não se sabe a origem deste problema cerebral. / Sabe-se que há um problema no cérebro. As características no autista provem de um problema no cérebro.	Informação Informação Informação	Confirmar Confirmar Informar
5.	<i>P: “Então o autismo é...”.</i>	Fale-me do autismo.	Esfera acional	Se engajar
6.	S5: “Então o autismo para mim é uma desorganização neurológica ou é uma parte do cérebro que ele não foi ainda desenvolvido... é complicado”.	O autismo é uma desorganização neurológica. / O autismo origina-se por que uma parte do cérebro não se desenvolveu. / É complicado definir o autismo.	Informação Avaliação	Informar Dar um aviso
7.	<i>P: “É complicado... você S4 ou S3 pode falar... Autismo é... pode pegar uma característica e discorrer sobre ela”.</i>	O autismo é complicado. / Vocês S3, ou S4 podem colaborar. / Falem-me do autismo. / Olhem as características projetadas na transparência. /	Acional Acional Acional	Incitar Exortar propor
8.	S4: “Autista é... na ponta ali – Não existe um padrão para o sujeito autista – não são iguais. Para mim não existe um padrão de autista, não são iguais. Não sei exatamente distinguir o autista. Para mim o que seria o autista”.	Não existe um padrão para o sujeito autista. / Um autista não é igual a outro autista. Não sei distinguir um tipo de autismo de outro. Não sei definir o autismo. /	Informação Informação Avaliação Informação	Informação Informação Avaliação Informar

9.	<i>P: “Olha (fazendo referencia à transparência apresentada) lá em cima está – O autismo apresenta um padrão único de conduta – e aqui no outro lado está – Não existe um padrão de sujeito autista. – Será que uma afirmativa não é o contrário da outra afirmativa? Ou será que eu entendi errado? O que vocês acham dessas duas afirmativas?”.</i>	Observe a frase. / O autista apresenta um padrão único de conduta. / Observe a outra frase. / Não existe um padrão de sujeito autista. / As duas frases se contradizem. / Ou as duas frases dizem a mesma coisa. / Comentem estas duas frases.	Acional Acional Acional Acional	Propor Incitar Incitar Propor
10.	S4: “Eu fico com a segunda opção. Por que...”.	Eu escolho uma frase. / Não existe um padrão de sujeito autista.	Interação	Confirmar
11.	<i>P: “Você concorda que – Não existe um padrão para o sujeito autista. – Então, tudo isso que vocês definiram aqui, não é uma tentativa de elaborar um padrão do sujeito autista? Se ele não existe, para que esta tentativa?”</i>	Não existe um padrão para o sujeito autista. / As características descritas definem um padrão. / O padrão não definem o sujeito autista. / Se não existe padrão as características não são válidas para todos os autistas.	Informação Acional Acional	Confirmar Se engajar Se engajar
12.	S7: “É o padrão. Não, como assim: todos vão se encaixar nestas arestas aqui. Mas um padrão, mas como uma possibilidade. Existe um leque e não necessariamente todos vão estar e... vão se encaixar em todas as características. Eu acredito que neste sentido ele não é como talvez não tenha um padrão em definitivo, que ele não é... como pessoa, com indivíduo nem todos são iguais. Como indivíduo eles não são iguais, todos eles são diferentes, mas dentro da síndrome deveria ter padrão... tem padrões que enquadram dentro da síndrome, não é”?	Existe o padrão. / Os autistas não são do mesmo jeito. / O autista possui características que podem ou não serem constatadas. / Como padrão as característica não identificam o autista. / O padrão serve para identificar a síndrome do autismo. / A pessoa deverá ter uma ou mais das características descritas dentro da síndrome. / Todos os autistas não têm as mesmas características. / Determinadas características numa mesma pessoa caracterizam-no autista.	Interação Informação Informação Informação Informação	Reconhecer Confirmar Confirmar Informar Informar
13.	P: “não sei, tem”?	Não confirmo o que você disse.	Interação	contetar
14.	S7: “Eu acredito que têm. Assim, determinados comportamentos, comprometimentos, características, que enquadrem a pessoa dentro daquilo ali. Mas eu acho que quando a pessoa disse – Não existe um padrão para o sujeito autista”. – foi no sentido de ser diferente”.	Algumas características definem o autismo. / Determinados comportamentos, comprometimentos e características classificam o autismo. / A frase não existe um padrão para o sujeito autista, indica diferença entre um ser e outro ser. / Não existem dois seres iguais.	Avaliação Informação Avaliação Avaliação	Validar Informar Justificar Justificar
15.	S7: “Eu inclusive, assisti uma palestra, da Bereof, uma vez em que ela disse que tinha 20 anos que trabalhava com o autista e nunca tinha encontrado um autista igual ao outro. Talvez seja um pouco neste sentido, que toda pessoa é diferente. Eu acho que ele se enquadra em determinado perfil. Nunca tinha pensando em que perfil ele se enquadra”.	Uma pessoa especialista em autista afirmou que não existe um autista igual a outro. / Um autista, não é igual a outro autista. / Toda pessoa é diferente. / A pessoa autista possui características que o definem como autista. / Não sei que características são estas. / Sei que existem características. /	Informação Informação Informação Avaliação	Informar Informar Informar Avaliar

16.	<i>P: “Quando a gente diz: se enquadrar, a gente está se referindo a alguma coisa. A gente tem um pensamento sobre um assunto, tá certo? A S5 falou que estava pensando que o autismo que tem uma lesão uma disfunção cerebral, então tem que ter uma referência onde se enquadra aquele indivíduo que tem aquela disfunção, mas por outro lado, se cada um é diferente no quadro de autismo não se explicaria uma disfunção cerebral, isso? Mesmo porque, não se comprova absolutamente nada através de exames. Entendeu? Não tem exame nenhum que comprove isso”.</i>	O termo enquadrar me preocupa. / Enquadrar tem um significado conotativo. / A idéia de enquadrar parece encaixar. / Por exemplo, para S5 o padrão do autista é uma lesão cerebral. / Cada um autista é diferente. / Um pode ter lesão cerebral e outro não ter lesão cerebral. / A lesão cerebral do autista não foi comprovada. / É uma afirmação bastante abstrata, a lesão cerebral do autista. / Não há exame que comprove uma lesão cerebral no autista.	Interação Avaliação Informação Informação Informação Interação	Acusar Dar um aviso Exemplificar Infirmar Infirmar contestar
17.	S4: “É um transtorno neurológico que implica em transtornos comportamentais, né? Com você falou não tem nada que comprove, né? Laboratorial?”	O autismo é um transtorno neurológico. / O autismo é um transtorno neurológico com implicações no comportamento. / Concordo que não haja nada que comprove o autismo em nível de exames clínicos.	Informação Informação Avaliação	Informar Complementar Validar
18.	<i>P: “Isso”.</i>	Não existe exame clínico que comprovem a síndrome do autismo.	Interação	Reconhecer
19.	S4: “Não é? Então, se a gente falar com o psiquiatra, não tem nada, nenhum exame. Então é uma desorganização, e também essa desorganização nunca foi comprovada, mas tem várias características”.	Não existe exame. / Os psiquiatras não indicam exames. / Não tem exame que comprove o autismo. / É uma desorganização neurológica. / Não há comprovação clínica para o autismo. / Existem características que definem o quadro.	Interação Informação Informação	Reconhecer Confirmar Retificar
20.	S3: “Não há nada que comprove né, laboratorial, não tem nada, nem um exame. Então é uma desorganização”.	Não há nada comprovado. / O autismo é uma desorganização neurológica.	Informação	Retificar
21.	S4: “E a classificação das características... em quantas características? Tem muitas ali que o autista pode ter de zero a... quantas características?”.	Existe uma classificação em características. / Existe um número de características que definem o autista. / São bastantes características que definem o autista. / Não lembro quantas as características.	Informação Interação Interação Informação	Retificar Complementar Complementar Confirmar
22.	S3: “Treze, né?”.	São treze características.	Interação	Complementar

23.	S4: “Então... o autista se ele apresenta, se a pessoa apresenta várias daquelas características, ele vai ser enquadrado no autismo. Então, este transtorno autismo é justamente isso, depende do tanto de características que ele apresenta. Então, ali – O autista é ausente – tem o autista que é ausente e tem o que não é. Então, ele tem esta característica de ausente. Ele apresenta um padrão único de conduta. É previsível o comportamento dele? Alguns são outros não. Não é? É irritado? Alguns são, outros não. Eu acho que é aí que está, antes o autista era considerado só aquele autista que era ausente, rodava pratinho..”.	O enquadramento com autista tem por base estas características. / O autismo é definido pela quantidade de características que a pessoa possui. / Um autista é ausente, outro autista não é ausente. / Ser ausente é uma característica do autismo. / Ele apresenta um padrão de ser ausente. / Ser ausente é um padrão de conduta. / Ser ausente é previsível no autista. / Alguns autistas podem ou não tornarem-se ausentes. / O comportamento do autista é previsível. / Uns autistas são previsíveis outros não. / O autista se irrita. / Uns autistas se irritam facilmente, outros não. / Esta instabilidade no quadro do autismo é novidade. / Antes as características do autismo eram mais rígidas, agora são mais abrangentes.	Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação	Informar Confirmar Explicitar Informar Explicitar Informar Explicitar Informar Informar Informar
24.	P: “Então você está falando de alguém que era considerado autista, por quê?”.	Algumas características definem o autista.	Acional	Incitar
25.	S4: “Porque tinha estas características, isolado e tal. Aí os outros que não tinham estas características não eram considerados autistas. Então, hoje o autista que se desenvolve, que não tem tantos limites, que não é tão pequeno (limitado) e se ele não apresenta este olhar distante e indiferente, aí já passou para ser Asperger”.	O autista tinha determinadas características até certa época. / Outras pessoas que não possuíam tais características não eram considerados autistas. / Hoje, o autista se desenvolve, não tem tanta limitação. / Se o autista se desenvolve ele é Asperger. / O autista que interage um pouco, é denominado de Asperger. / Existe o quadro de autismo e o quadro de Asperger.	Interação Interação Interação Informação Informação Informação	Complementar Complementar Complementar Informar Informar Informar
26.	P: “Então mudou o jeito de ser autista?”.	As características do Autismo mudaram. /	Acional	declarar
27.	S4: “Mudou não, há novas descobertas”.	As características do autismo não mudaram. Novas características foram denominadas como sendo parte do quadro de autismo. / Outras características do autismo foram descritas.	Informação Interação Interação	Retificar Complementar explicitar
28.	P: “Mudou-se a classificação e mudou o nome. Será que mudou o jeito de ser visto, aquele quadro?”.	Mudou a classificação do autismo. / Mudou a denominação de Autismo. / Mudou o jeito de ser visto o autismo. / Mudou o olhar sobre o autismo.	Acional Acional Acional	Declarar Declarar Declarar

29.	S4: “Eu acho que sim. Porque antes se ele estava rodando pratinho, e batendo as mãos, pronto. Ele não vai fazer mais nada. Hoje o jeito de trabalhar com eles é justamente para saber se aquela característica... (é que o limita) porque ele está fazendo isso, ou se ele tem condições de parar com este comportamento e substituir aquele comportamento e desenvolver outras áreas”.	Concordo. / Mudou o olhar sobre o autismo. / Antes determinadas características definiam o quadro de autismo como pessimista. / Hoje se pensa diferente a respeito do modo como o autista pode ser trabalhado. / O comportamento do autista limitava seu desenvolvimento. / Atualmente, o comportamento é considerado uma característica da síndrome do autismo. / O comportamento do autista é inadequado. / O comportamento do autista pode ser trabalhado. / Um comportamento inadequado pode ser substituído por outro, de maior proveito. / O comportamento inadequado pode ser substituído para o desenvolvimento do autista.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação  Informação Informação Informação Informação	Conformar Avaliar Avaliar Avaliar  Informar Informar Informar Informar
30.	P: “Se for uma questão de comportamento, será que é uma questão de lesão?”.	Ou autista possui uma alteração de comportamento. / Ou o autista possui uma lesão no cérebro.	Acional	Incitar
31.	S7: “Mas o cérebro não é responsável por tudo?”.	Uma lesão pode provocar uma alteração do comportamento no autista. / O cérebro é o responsável por todos os comportamentos nas pessoas.	Interação Interação	Contestar Desafiar
32.	S4: “A parte neurológica não é só a cabeça”.	Não concordo. / O cérebro não é responsável por todos os comportamentos das pessoas. / O sistema nervoso não reside somente no cérebro.	Interação Interação Interação	Desmentir Retificar Retificar
33.	S7: “É sim, é a parte neurológica...”.	Discordo. / O sistema neurológico é o responsável pelo comportamento do autista. /	Interação	Desafiar
34.	S4: “mas está tudo...”.	A pessoa é um todo. / O autista é um todo.	Interação	Desafiar
35.	S7: “mas não esta tudo ligado?”.	O cérebro liga todo o sistema nervoso. / O sistema nervoso é responsável por todos os comportamentos do autista.	Interação Interação	Desafiar Contestar
36.	S4: “É um transtorno neurológico, mas não sei se tem lesão”.	O autista tem um transtorno neurológico. / Não sei se o autista tem uma lesão cerebral. / Sei que existe transtorno neurológico sem lesão.	Interação Interação Informação	Reconhecer Escusar-se Informar

37.	S7: “Eu até queria mudar de opinião. Eu tenho esta ânsia de... Eu sou uma pessoa muito assim... Até hoje, eu não consegui ver nenhuma explicação que me atendesse...”.	Eu queria mudar de opinião. / Tenho uma opinião do autismo. / Eu gostaria de uma opinião que atendesse os meus anseios. / Eu preciso ter provas que me convençam. / Preciso me convencer de que não é um problema neurológico. / Até o presente não me convenci de que não é um transtorno neurológico.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Tomar posição Dar um aviso Justificar Tomar posição
38.	P: “Mas ouve o que a S4 está falando, vamos ouvir o que a S4 está falando neurológico não é só...”.	Você ouviu S4. / Comente a respeito do neurológico não ser só o cérebro.	Informação Acional	Confirmar declarar
39.	S4: “Não é só cabeça”.	Neurológico não é só cabeça.	Informação	Confirmar
40.	P: “O que você quer dizer com isso, explica para S7?”.	S4 Explique melhor o que você quer dizer para S7.	Acional	Propor
41.	S4: “Que o sistema nervoso, o nosso corpo é um todo. Ele também não é só comportamento. Então, onde ele está? Este transtorno? A área ainda não foi... ainda detectada”.	O nosso corpo é um todo. / O sistema nervoso faz parte deste todo. / O nosso corpo não é só comportamento. / O comportamento faz parte de um todo. / A origem do autismo não foi detectada ainda. / A área do cérebro onde se localiza o problema que gera o autismo ainda não foi detectada.	Informação Informação Informação Informação Informação	Informar Confirmar Informar Informar Confirmar
42.	S3: “Não foi”.	Não foi estabelecida a etiologia do autismo.	Acional	Declarar
43.	S4: “Não foi. Então essa desorganização...”.	Não foi estabelecida a etiologia do autismo. / Existe uma desorganização neurológica.	Acional Informação	Declarar Informar
44.	S7: “Eu só queria que... Existem pessoas que não são consideradas autistas, ou não erram, e por ter acontecido um acidente ou alguma coisa começam ter características. Assim, por causa de uma lesão cerebral, e aí? Por isso eu acho que...”.	Existem pessoas que não são consideradas autistas. / A pessoa era considerada normal e depois de algum fato, um acidente, por exemplo, ela se torna autista. / A pessoa era considerada normal e depois de algum fato começa a ter características autísticas. / Existem pessoas que começaram a ter características autísticas após uma adquirirem uma lesão. / Eu associo o autismo a uma lesão cerebral.	Informação Informação Informação Informação Informação Avaliação	Informar Explicitar Informar Explicitar Informar Informar Se posicionar
45.	S4: “Que é comportamental, né? Por que houve alguma lesão...”.	O autismo é um distúrbio comportamental devido a uma lesão cerebral. / Você associa comportamento com cérebro. / Você associa uma lesão ao autismo.	Informação Informação Informação	Confirmar Confirmar Confirmar
46.	S7: “É, não era autista...”.	Existem pessoas que não eram autistas e ficaram após uma lesão.	Interação	complementar

47.	S4: “Houve alguma lesão...?”.	Houve uma lesão, e desenvolveu-se o autismo.	Interação	conformar
48.	S7: “É a gente vê casos, eu já vi casos de pessoas que eram normais. Era comportamento dito normal e que de repente teve uma lesão, um acidente e começou a ter ausência ...”.	Existem pessoas que eram normais, e após uma lesão passou a ter um comportamento autístico. / Uma acidente pode causar o autismo. / Uma lesão pode causar crises de ausência. / Uma das características do autismo é a ausência.	Interação Informação Informação Informação	Exemplificar Confirmar Confirmar Confirmar
49.	S4: “Características. Olha só algumas características...”.	Uma característica não caracteriza o autismo. / São várias características para o indivíduo ser classificado como autista. /	Informação Interação	Informar Atenuar/Acentuar
50.	S7: “Várias características”.	São necessárias várias características para classificar o autismo.	Interação	Reconhecer
51.	<i>P: “O que é – seletividade auditiva? – Cada uma de vocês tem sua hora de autista. Porque tem hora que alguém está falando uma coisa que você não quer saber, você pega e desliga. Então, poderia ser uma função do desenvolvimento, podemos dizer que é uma função do desenvolvimento? Podemos. Porque cada uma de vocês aprende isso sem ninguém ensinar, tá certo? O autista apresenta - singularidade e seletividade - visual então cada um de nós às vezes é autista”.</i>	As características citadas não são exclusividades do autista. / Cada ser humano vez ou outra se comporta como autista. / A características autísticas podem ser funções normais no desenvolvimento. / Existem características autísticas que podem fazer parte do desenvolvimento atípico. / O indivíduo dito normal pode apresentar características autísticas.	Informação Informação Informação Informação	Informar Complementar Complementar Informar
52.	S4: “Mas a gente tem características autísticas”.	A gente tem características autísticas. /	Interação	Reconhecer
53.	P: “Isso, então se a gente tem características autísticas será que a gente tem lesão?”.	Se identificarmos em nós características autísticas podemos ter lesão cerebral. /	Acional	Incitar
54.	S2: “mas aí entra o grau...”.	Há diferentes graus de autismo.	Interação	Desaprovar
55.	S4: “mas eu não disse lesão, eu disse transtornos...”.	Eu não estou defendendo a lesão como etiologia do autismo. / Eu disse transtorno autístico.	Interação Interação	Contestar Desafiar
56.	<i>P: “Parece que a S2 quer falar...”.</i>	S2 dê sua colaboração.	Acional	Propor
57.	S2: “Eu ainda estou bem lá no começo da fala dela”. (referindo-se a S4)	Eu ainda estou respondendo a S4.	Interação	Escusar-se
58.	<i>P: “Volte lá, fale”.</i>	Volte à fala de S4. / Dê sua colaboração.	Acional	Propor
59.	S4: “Volta na minha fala”.	Retome a minha fala.	Acional	Propor

60.	S2: “Eu vejo neste último item: ali – o grau de comprometimento – porque eu vejo, e tenho aprendido aqui que existe muita diferença entre eles sim. Entre, a clientela que eu convivo que tem as características, mas eu vejo tão pouco a ver com estes outros... que estão mais evoluídos... ou são menos comprometidos. Então, eu acho que este último item aí ele fala, ele explica, esta confusão em relação as ... as...”.	O grau de comprometimento é um item importante. / Eu vejo que há diferentes níveis no autismo. / A clientela com que eu convivo possui características mais acentuadas. / Tenho pouca convivência com autistas menos comprometidos. / Ou com autistas mais desenvolvidos. / O grau de comprometimento é importante para a classificação do autismo. / Existe muita confusão entre os diferentes graus de autismo.	Avaliação Informação Informação Informação Informação Avaliação	Avaliar Informar Informar Confirmar Confirmar Avaliar
61.	S3: “Características”.	Existem diferentes características de autismo.	Acional	Declarar
62.	S2: “Característica, porque um é mais, outro é menos... mas eu... sei lá”.	Características diferentes. / Uns autistas podem ter mais características. / Uns autistas podem ter menos características. / Todos os autista possuem determinadas características.	Informação Avaliação	Citar Tomar posição
63.	<i>P: “Olha quando alguém disse que – O autista possui uma desorganização neurológica que atinge a área sensorial –, necessariamente esta pessoa não está falando de uma lesão, pode estar tudo certo no lugar só que”.</i>	O autista possui uma desorganização neurológica. / A desorganização neurológica que atinge a área sensorial pode não se referir a uma lesão. / O autismo pode ter uma desorganização neurológica.	Informação Informação	Infirmar Confirmar
64.	S4: “Ele não sabe o que fazer com toda a Informação que recebe”.	O autista recebe muita Informação e não sabe processa-la. / O autista recebe muita Informação e não as compreende devidamente.	Interação Informação	Reconhecer Informar
65.	<i>P: “Poderia ser”.</i>	Eu concordo. /	Interação	Reconhecer
66.	S4: “Às vezes agente trabalha com o autista e a gente não sabe o que ele sabe. As informações que ele tem que ele sabe e quando a gente faz uma pergunta óbvia para ele, às vezes ele só dá uma olhadinha para gente assim, (S4 faz um olhar enviesado) a impressão que eu tenho é que ele diz: se você sabe disso para que vou dizer, para que?”	O autista não revela tudo que sabe. / O professor desconhece tudo que o autista sabe. / O professor não conhece tudo que o aluno autista é capaz de fazer. / Às vezes o autista surpreende ao fazer coisas que não se imagina capaz. / Às vezes o autista dá a entender que esta sendo subestimado. / Às vezes eu vejo que o autista sabe a resposta e não quer responder. / Às vezes é uma questão de Interação com o autista ou falta dela.	Informação Informação Informação Informação Avaliação	Informar Informar Informar Informar Avaliar
67.	S3: “É sim, é verdade”.	Eu concordo com o que você disse.	Interação	Reconhecer
68.	S4: “Não é? Então esta organização... é que...”.	Eu também concordo. / Explique melhor desorganização neurológica.	Interação Interação	Escusar-se Complementar

69.	S7: “dá as informações”.	Explique melhor o que você quis dizer com não processar as informações.	Avaliação	Criticar
70.	S4: “Esta organização das informações é que às vezes dá a impressão que ele não sabe o que fazer com aquilo”.	O autista não sabe Informar direito. / A organização das informações fica bastante confusa no autista.	Interação Interação	Complementar Complementar
71.	<i>P: “E esta impressão que você tem, ele que não sabe o que fazer daquilo. Você pensa que tem um lugar fixo responsável pelo que não está acontecendo, tem um motivo, uma causa?”.</i>	O autista demonstra menos do que ele é capaz. / Você pensa que existe um lugar fixo responsável pela elaboração do pensamento no cérebro. / Você acha que o autista não processa o pensamento direito. / A lesão do autista prejudica a organização do pensamento.	Acional Acional Acional Acional	Declarar Declarar Declarar Declarar
72.	S4: “Por que está acontecendo?”.	Não entendi o que você disse.	Avaliação	Validar
73.	<i>P: “Pelo que não está acontecendo. Porque vejam, só agente sabe que a criança nasceu autista? Então, ela nasceu com uma lesão é uma coisa. Agora a gente pode falar que uma criança possui uma sensibilidade visual ou uma seletividade auditiva devida uma lesão. Se ela seleciona então ela possui a função. Estou dizendo que ela desenvolveu estas funções sensoriais de forma diferente”.</i>	Você parece dizer que as coisas não acontecem na cabeça do autista. / Você não está afirmando e sim negando. / Eu estou afirmando que as funções sensoriais existem. / Existe uma falha no processamento de função visual, e auditiva do autista. / Existe a função visual e a função auditiva no autista. / A criança nasceu com alguma predisposição para um desenvolvimento diferente.	Interação Interação Informação Informação Informação	Desaprovar Reconhecer Informar Informar Complementar
74.	S4: “Como uma defesa”.	Ela se desenvolve de forma diferente como uma defesa.	Avaliação	Validar
75.	<i>P: “Não, eu não estou falando em defesa, ela desenvolveu a visão, o tato ou a audição. O autista desenvolveu-se para poder selecionar ou desenvolveu de uma forma diferente”.</i>	Não estou falando de mecanismos de defesa. / O autista desenvolve as funções sensoriais visão, tato e a audição. / Ele desenvolveu estas funções de forma diferenciada dos demais. / Se o autista seleciona como ouvir, ou ver, ou sentir, implica em desenvolvimento diferente. /	Interação Interação Avaliação	Contestar Desafiar Justificar
76.	S4: “Ou para compensar uma outra.”.	O autista selecionar implica em compensar o que falta.	Avaliação	Justificar
77.	<i>P: “Então, se ela nasceu com um problema, uma dificuldade, uma patologia, ela desenvolveu uma compensação e depois perdeu? Ele desenvolveu e depois passou a usar na hora que queria. Ela desenvolveu e aí? O autismo é... O quê?”</i>	Se existiu o desenvolvimento, depois o autista perdeu o que desenvolveu. / O autista nasceu com uma predisposição para desenvolver-se de forma diferente. / O autista desenvolveu a função de forma diferente e depois controla o uso desta função. / O autista desenvolveu um função, isto é o que importa. / Explique isto no autista.	Interação Interação Interação Acional	Acusar Desafiar Desafiar Incitar

78.	S4: “Continua sendo um transtorno neurológico comportamental, é um transtorno. Na hora daquelas conexões... como é que fala? Cerebrais...”.	O autista tem um transtorno neurológico comportamental. / O autista tem um transtorno. / O autista tem dificuldades nas conexões. / O autista tem a estrutura o que falha são as conexões no cérebro.	Interação Interação Interação Interação	Acusar Desafiar Desafiar Incitar
79.	P: “sinapses”.	As conexões chamam-se sinapses.	Interação Interação Interação	Atenuar Reconhecer Complementar
80.	S4: “Conexões cerebrais. Eu estou calma e alegre aqui, mas se tiver um dedão doendo o meu humor vai mudar, lá dentro. Se tiver um sapato apertado aqui, a festa acaba. Tem algum lugar que está provocando o incomodo, eu sei localizar, né? E o autista sabe esta mudança? E a gente não descobriu como lidar com isso, e às vezes quando ele descobre às vezes, eles mesmos dão pistas para a gente. Por isso a gente ainda consegue... alguns conseguem né? E quando eles falam? Alguns que trabalham nos Centro de Ensino Especial tenho pouco acesso, mas aqueles que trabalham em Escolas Classes, já sabem que eles são autistas mais conseguem falar”.	As conexões cerebrais. Se o autista está feliz, mas não consegue expressar uma dor de repente, o seu humor muda. / Se o autista está em uma festa, e sente dor, o humor muda. / Se existe uma falha na sinapse, ele sente dor, tem a Informação da dor./ O autista não consegue é expressar a dor que ele sente. / O docente não sabe como lidar com a mudança de humor do autista. / Alguns docentes conseguem lidar com a mudança de humor do autista, por que entende o que ele quer dizer. / A comunicação é importante para o autista. / Existem autistas que falam e autistas que não falam. / Os autistas que não falam estão nos Centro de Ensino Especial, estes eu não tenho acesso. / Os autistas que falam estão nas escolas regulares, a estes eu tenho acesso. / O autista às vezes fala, mas não se comunicam. / Os autistas que se expressam por meio da fala, nem sempre conseguem dizer o que sentem. /	Informação	Informar
81.	S4: “São autista, mas já conseguem, estão na quarta série, a gente fala que eles não têm comunicação, mas eles já conseguem... Conseguem falar o que eles estão sentindo, aliás, eles falam de uma maneira até muito crítica. Alguns gostam de falar que eles não têm afeto. Isto também não existe. Acho que isto também não existe com todos”.	Os autistas que falam às vezes conseguem se expressar por meio da fala. / Os autistas que falam da 4ª série conseguem expressar o que sentem. / Os autistas que falam às vezes tem senso crítico. / Algumas pessoas falam que o autista não sente afeto. / Eu discordo, de que o autista não sente afeto. / Eu acho que o autista sente afeto como todo mundo. /	Acional Informação Informação Informação Informação Informação	Declarar Informar Informar Explicitar Explicitar Explicitar

82.	P: “Existe algum que não tenha afeto?”.	Você acha que não tenha afeto.	Informação Avaliação Avaliar Avaliar Avaliar Avaliar	Avaliar Avaliar Criticar Criticar Criticar Dar um aviso
83.	S4: “Alguns que não manifestam”.	Alguns autistas não manifestam afeto. /	Acional	Declarar
84.	S7: “Tem alguns tem... Tem alguns que podem ficar com uma professora o ano inteiro e não manifestar nada, outros já chegam abraçam. Manifestação”.	Existem autistas que ficam durante todo o ano com a professora e não manifestam afeto. / Existem autistas que formam vínculo afetivo com a docente. / Uns autista manifestam afeto e outros não manifestam afeto.	Informação Informação Interação	Confirmar Confirmar Desmentir
85.	P: “Então este autista que manifesta ou não manifesta, tem uma lesão neurológica, é isso?”.	Existem alguns autistas que não manifestam afeto devido a uma lesão neurológica. / Existem alguns autistas que manifestam o afeto apesar da lesão neurológica. / O autista manifesta ou não manifesta o sentimento devido a uma lesão cerebral.	Acional Acional Acional	Declarar Declarar Incitar
86.	S4: “Não é só isso?”.	Não é simples assim. /	Interação	Contestar
87.	P: “Então vamos pensar que não é só isso... o que mais é”.	Pensando que não é só isso, o que mais existe no autismo. /	Interação	Exortar
88.	S5: “O autismo em si, não é considerado uma doença. Pelo que eu ouvi, então a partir deste princípio que não é uma doença pode ser um problema comportamental. Porque eu li numa revista que tinha o “W” (figura pública famosa) ele era autista...”.	O autismo em si, não é considerado uma doença. / Se não é uma doença pode ser um problema comportamental e não neurológico. / Por que eu vi numa revista que “W” uma pessoa famosa era autista. / “W” não parece autista. /	Informação Informação Informação Informação	Informar Informar Confirmar Informar
89.	P: “Ou seja, ele tinha algumas características autísticas...”.	“W” tinha algumas características autísticas.	Acional	Declaração

90.	S5: “Ele comprou, não sei quantos ternos igualzinho e usava todos eles. As pessoas até pensavam que era o mesmo, ele tinha condutas autísticas, mas ele é super inteligente, tem uma vida quase normal, se não fosse isso, então alguns autistas podem ser considerados... Terem uma demência. Alguns, não seriam somente os comportamentos, mas a parte neurológica e o problema de deficiência mental”.	“W” comprou diversos ternos iguais. / “W” usava todos os ternos iguais. / As pessoas pensavam que era o mesmo terno, resistir a mudanças é uma característica do autismo. / “W” é super inteligente e a vida dele é quase normal. / “W” é autista, então os autistas podem tem uma vida normal. / “W” é inteligente, é autista, então não tem deficiência mental. / O autista deficiente mental tem problema neurológico. / Alguns autista somente têm problemas comportamentais. / Outros autistas tem problemas comportamentais e deficiência mental /	Informação Informação Informação Informação Interação Interação Interação	Explicitar Explicitar Informar Complementar Complementar Complementar
91.	P: “Então tem aqueles com deficiência mental?”.	Existem autistas com deficiência mental.	Acional	Declaração
92.	S5: “Nesse caso eu acho que tem”.	Eu acho que tem autistas com deficiência mental. /	Interação	Reconhecer
93.	S4: “não todos”.	Não é todos os autistas que possuem deficiência mental.	Interação	Contestar
94.	S5: “Não todos, nesse caso eu acho que tem”.	Nem todos os autistas são deficientes mentais, mas neste caso dos Centro de Ensino Especial, eu acho que todos têm deficiência mental.	Interação Avaliação	Reconhecer Validar
95.	S7: “não todos”.	Nem todos os autistas têm deficiência mental nos Centro de Ensino Especial. /	Avaliação	Criticar
96.	P: “Alguns tem um problema mental”?	Alguns autistas possuem deficiência mental. /	Acional	Declarar
97.	S3: “Não todos”.	Nem todos os autistas têm deficiência mental. /	Avaliação	Validar
98.	P: “E os que não tem”.	E os autistas que não tem deficiência mental, o que me dizem deles. /	Acional	Exortar
99.	S4: “Quando eles têm, por exemplo, são 13 características, se eles atingem oito daquelas, aí é autista. Se tiver duas, três, pode ser um de nós”.	São 13 características que identificam o autista. / Há treze característica se a pessoa tem oito, ele é autista. / Uma pessoa normal pode apresentar características autísticas. / Uma pessoa normal pode apresentar duas ou três características do autismo. /	Informação Informação Interação	Informar Explicitar Complementar

100	P: “É uma classificação, aquela pessoa pode ter todos os treze e não ser autista? É possível?”.	Existe uma classificação de acordo com as características apresentadas pelo indivíduo. / Segundo esta classificação uma pessoa pode ter as treze características e não ser autista. / Vocês acham pertinente que a pessoa tenha 13 características autísticas e não seja denominado autista. /	Informação Informação Informação Informação	Citar Citar Declarar Explicitar
101	S2: “Acho que é possível sim”.	Eu acho possível que uma pessoa tenha as treze características do autismo e não seja classificada como autista. / Eu acho possível existir um autista com desenvolvimento.	Avaliação Avaliação	Avaliar Validar
102	S7: “Não sei não”?	Não acho possível que uma pessoa tenha as treze características do autismo sem ser classificada como autista.	Avaliação	Avaliar
103	S4: “Não sei sinceramente, se a pessoa é meio ausente, roda o pratinho, tem fixação em um objeto somente”.	Não concordo, a pessoa apresenta as características, mesmo não sendo classificada, ela é autista. S2 sorri deste comentário.	Avaliação	Avaliar
104	P: (diante do riso de S2) diz: “Ela C2, conhece professoras que são os próprios autistas?”.	Diante da expressão de riso de S2 acho que ela concorda com S4. / Acho que S2 conhece professoras autistas.	Interação	Reconhecer
105	S2: “E, pois é. Eu acho difícil você dizer assim: não tem esta possibilidade. Por que é possível sim, é mais um comportamento diferente”.	Eu conheço pessoas com comportamento diferente, e não são classificadas como autistas. / Eu identifico os comportamento diferentes dos autistas em pessoas normais.	Interação Interação	Escusar-se Atenuar
106	S4: “mas é normal?”.	Você classifica esta pessoa, com características autística de normal. /	Acional	Declarar
107	P: “Normal? O que é normal? Gente normal que parece autista... ou gente autista que parece normal”.	Explique o que é normal. / As características autísticas tornam a pessoa normal autista. / Os autista que não agem como tal são normais.	Interação Avaliação	Conformar Justificar
108	S4: “Aí você me deu um nó”.	Esta afirmativa deixou-me confusa./ Explique melhor.	Avaliação Avaliação	Dar um aviso Justificar

109	P: “Suponha que: se o autista apresenta muitas características diferenciadas, ele deixa de ser autista e passa a ser asperger. Se ele melhora ainda mais, deixa de ser asperger e passa a ter... espectro autístico. Agora se a pessoa melhora, e se desenvolve, dizem que erraram o diagnóstico. Ele não era nem um, nem outro, nem outro erraram no diagnóstico”.	Existem classificações diferentes para características diferentes. / Existem características que classificam o Autismo e outras que classificam o Asperger. / Existem características que classificam a pessoa como pertencente ao espectro. / O espectro autístico são características que a pessoa apresenta sem que possa ser classificada como Autista ou como Asperger. / O autista não pode apresentar um desenvolvimento próximo à média, por que os médicos dizem que o diagnóstico estava errado. / O diagnóstico errado justifica o desenvolvimento em um quadro que não se vê um progresso significativo <i>a priori</i> .	Informação Informação Informação Interação Interação Interação	Exemplificar Explicitar Explicitar Complementar Complementar Complementar
110	S4: “É como não tem nada laboratorial que comprove... para mim o trabalho com o autista está na fase experimental, até hoje. Por que primeiro se jurava, de pé junto, que era um transtorno que veio da mãe? Não, é?”.	Não existe um elemento comprobatório da patologia do autismo. / Se não existe um elemento comprobatório então o autismo ainda não possui explicação científica. / O autismo ainda e um objeto de hipóteses não comprovadas. / Havia uma hipótese de que o autismo era causado pela relação inadequada entre o bebê e a mãe. / Você conhece esta hipótese da culpa da mãe. /	Informação Avaliação Avaliação Informação	Citar Avaliar Avaliar Complementar
111	S3: “Hereditário?”	A hipótese de que o autismo seria hereditário, você quer dizer. /	Informação	Confirmar
112	S4: “Não, hereditário. Era da relação inadequada com a mãe. O cara que disse isso era doido. Era uma pessoa desequilibrado e se suicidou”.	A hipótese era que seria uma relação inadequada entre a mãe e o bebê. / O autismo não tinha como hipótese uma transmissão hereditária. / O pesquisador que defendia esta tese era desequilibrado. / O pesquisador que defendia a tese do autismo ser devido à má relação do bebê com a mãe, suicidou-se.	Informação Informação Informação Informação Avaliação	Retificar Confirmar Informar Justificar
113	(Burburinho... generalizado. Todas falando ao mesmo tempo)	Houve uma comoção entre os sujeitos. / Todas falando ao mesmo tempo. /	Avaliação	Avaliar
114	S7: “Esse da relação com a mãe ainda não é passado não”.	Essa hipótese apesar de desacreditada, ainda é válida para algumas pessoas. /	Avaliação	Justificar

115	S4: “Era desequilibrado, para mim o que eu li dele... era doido”.	O estudioso que defendeu a tese da má relação entre o bebê e a mãe era desequilibrado naquilo que ele escrevia. / Eu li o que ele escreveu e achei que ele era doido. /	Avaliação Avaliação Avaliação	Justificar Tomar posição Justificar
116	P: “Doido não. Era um teórico até bastante conceituado na Psicanálise”.	Eu não acredito que ele fosse doido. / “B” era um teórico bastante conceituado no campo da Psicanálise.	Avaliação Interação	Invalidar Desmentir
117	S4: “Ele não suicidou?”.	Tão conceituado que se suicidou. / O suicídio me faz desacreditar de sua tese.	Interação Interação	Reconhecer Atenuar
118	P: “Para mim, ele era um grande teórico”.	Eu achava suas teses bastante interessantes.	Interação	Atenuar
119	S4: “Sim um grande teórico, mas na teoria, sem experimentação. Mas aí, que nem tem comprovação científica em laboratório, né? De fazer um exame neurológico, não tem. É o que ele achava o que observou. E vem outro que diz o que ele acha do que observou. Depende do campo que ele observou, depende das impressões que ele teve, igual nós aqui”.	O teórico para ser bom, tem que fazer pesquisa empírica. / Se ele não tem comprovado empiricamente está como não tem exame clínico. / O autismo é comprovado por exame neurológico. / O que este teórico achava sem pesquisa empírica não tinha validade. / Ele defender uma tese sem pesquisa empírica é com base em suas impressões. / Se eu disser minhas impressões sobre o autismo sem pesquisa é a mesma coisa do que ele fez.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar Avaliar Avaliação Avaliação
120	P: “Então S7 autismo é o que?”.	S7, qual sua impressão a respeito do autismo.	Acional	Propor
121	S7: “Eu acho que estou até me lembrando de algo que eu li uma coisa assim bem técnica. Vou ser também bem técnica, seria uma síndrome, né? Que tem determinados comprometimentos em várias áreas, né? Geralmente apresentada após os três anos de idade, né? Nas crianças, é... trazendo comprometimentos mentais severos, geralmente severos. Que dura à vida toda, são comprometimentos que dura a vida toda, ou seja, não tem...cura”.	Eu vou dar uma resposta bem técnica a respeito do autismo. / Eu li que o autismo é uma síndrome. / O autista tem comprometimento em várias áreas. / O autismo se apresenta após os três anos de idade. / O autismo trás comprometimentos mentais severos. / O autismo não tem cura, os comprometimentos duram a vida toda. /	Interação Informação Informação Informação Informação	Complementar Informar Informar Informar Informar
122	P: “Não tem cura... S4”.	O autismo não tem cura. / S4 você dê sua opinião.	Acional	Declarar
123	S4: “O autismo é... Um transtorno neurológico comportamental e traz comprometimento permanente”.	O autismo é um transtorno neurológico comportamental. / O autismo trás um comprometimento permanente. /	Interação Interação	Conformar Conformar
124	P: “Tem cura?”	O autismo tem cura. /	Acional	Declarar

125	S4: “Eu acho que algumas características podem ser atenuadas, mas cura? Não”.	O autismo não tem cura. / Algumas características do autismo podem ser atenuadas, curadas não. /	Interação Avaliação	Contestar Avaliar
126	P: “S3?”	Sua colaboração S3.	Acional	Propor
127	S3: “Eu fico com a S4”.	Eu penso como a S4.	Interação	Reconhecer
128	P: “Eu quero a sua...”.	Pense você mesma e diga o que acha S3.	Acional	Exortar
129	S3: “É uma alteração neurológica, não havendo cura, mas uma melhora”.	O autismo é uma alteração neurológica, não tem cura. / O autismo é uma alteração neurológica incurável, mas existe uma melhora no quadro.	Interação Interação	Reconhecer Reconhecer
130	S4: “Uma adequação”.	O autista tem uma adequação. / Não há cura para autista e sim uma adequação.	Interação	Conformar
131	S3: “Uma evolução”.	O autista evolui. /	Interação	Cumprimentar
132	S5: “Autismo seria um distúrbio de comportamento, de acordo com a maneira como for trabalhado pode se desenvolver, crescer. Assim como eu vi alguns casos, na escola, de alunos que tinham aversão ao toque e a tudo, e a partir do momento que ele foi trabalhado ele já começou a perceber a gente, a sentir. Apesar de não ter cura pode ser melhorada”.	O autismo é um distúrbio do comportamento. / O autista bem trabalhado se desenvolve e cresce. / eu conheço alguns casos de autistas que se desenvolveram. / Alguns abandonaram determinados comportamentos negativos e adquiriram outros, mas sociáveis. / O autismo não tem cura mas pode melhorar em comportamento.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação Informação	Reconhecer Avaliar Justificar Justificar Cumprimentar
133	S2: “Eu não sei resumi o autismo não, sinceramente falando. Mas, ela tinha começado a falar... (referindo-se a S4) eu os vejo com certas habilidades em algumas áreas é.”.	Eu não sei resumir o autismo. / Sinceramente, não sei resumir o autismo. / Mas S4 tinha começado a falar que alguns autista possuem algumas habilidades. /	Avaliação Interação Acional	Dar um aviso Reconhecer Incitar
134	P: “Eureka”.	Que bom que alguém percebeu o que S4 falou sobre as habilidades.	Interação	Cumprimentar

135	S2: “O que eu vejo... Alunos que gostam de copiar desenho, gostam de colorir, eu tenho uma aluninha lá, que só é dá um desenho, para ela ficar numa alegria tão grande. Ela tem uma euforia, sabe? Pede para fazer... tem aluno que gosta de trabalhar com mosaico. Coisa assim mecânica, mas que a gente vê que tem prazer em trabalhar aquilo, é... desenvolve bem a área motora, assim gosta de nadar. Tem algumas coisas boas”.	Eu vejo que alguns autistas gostam de copiar desenhos. / Eu vejo que alguns autistas gostam de pintar. / O autista expressa alegria diante de algo que ele gosta. / Minha aluna autista demonstrava euforia diante de um desenho para colorir. / Outros autistas gostam de trabalhar com mosaico. / Eu vejo que alguns autistas gostam de fazer coisas mecânicas. / Os autista gostam de fazer algumas coisas mecânicas com prazer. / Alguns autistas desenvolvem a área mecânica. / Gostam de nadar. / Os autistas têm algumas coisas que trabalham bem.	Interação Interação Interação Interação Informação Informação Informação Informação	Complementar Complementar Complementar Explicitar Explicitar Explicitar Explicitar Reconhecer
136	P: “O que a gente pensa que é patológico, é a mesmice. Concordam ou discordam. A mesmice é patológica a repetição do autismo é patológica? O que S2 falou é que eles são bons em algumas coisas, mas as coisas que eles são bons, eles se fixam. Será que ele melhora sua competência? Ele é bom e melhora aquela habilidade ou ele repete eternamente a mesma coisa?”	O que a gente chama de patológico no autista é a monotonia. / A mesmice é a patologia no autista. / A repetição é a patologia no autista. / O que S2 disse é que apesar da monotonia o autista desenvolve alguma habilidade. / Eles se fixam em algumas coisas. / O autista pode desenvolver competências. / O autista possui uma habilidade e desenvolve competência. / O autista possui a habilidade em fica repetindo a mesma coisa sempre, não aprimora.	Interação Interação Interação Informação Informação Informação	Conformar Complementar Reconhecer Conformar Conformar Confirmar
137	S7: “Mas é preferência eu também tenho preferência?”.	O autista tem preferências. / Eu tenho preferências. / É a mesma coisa entre eu ou o autista. /	Interação Interação	Reconhecer Reconhecer
138	P: “mas ele tem fixação...”.	O autista é diferente por que ele se fixa em suas preferências. /	Avaliação	Avaliar
139	S4: “não só em coisa boa...”.	Ele tem fixação por coisas boas e coisas ruins. / O autista não tem somente preferências boas. /	Interação Avaliação	Reconhecer Reconhecer
140	P: “Ele se desenvolve naquilo que ele tem fixação?”.	O autista se desenvolve naquilo que ele tem fixação. / O autista aprimora-se naquilo que ele tem fixação.	Interação Interação	Desafiar Complementar
141	S2: “Desenvolver no sentido de superar aquilo ali?”.	Você está usando desenvolver como sinônimo de superação, no autista.	Avaliação	Avaliar
142	P: “Não, desenvolver é melhorar o desempenho, progredir, modificar... (S5 murmura baixinho)P: Fala S5 para todo mundo”.	Desenvolver no autista, no sentido de progredir, modificar, melhorar o desempenho. / S5 repita em voz alta o que você falou baixinho. /	Avaliação Interação Acional	Justificar Desmentir Propor

143	S2: “É que ela estava falando que ele não desenvolveu que era fixação. Mas eu acho que desenvolveu. Ninguém nasce sabendo, nada. Então, desenvolveu de alguma forma desenvolveu”.	Estou pensando no que ela disse, o autista não desenvolveu ele se fixou. / Não concordo que ele apenas se fixou em alguma coisa, e isso, faz parte do autismo. / Ninguém nasce sabendo, nem o autista. / O autista se desenvolve de alguma forma.	Acional Avaliação Interação Interação	Declarar Invalidar Desmentir Complementar
144	P: “Então ele desenvolve alguns comportamentos, será que ele desenvolve comportamento autístico?”.	O autista desenvolve alguns comportamentos. / Pode ser que o comportamento autístico se desenvolva. /	Interação Interação	Reconhecer Desafiar
145	S5: “Tem uma linha que pensa isso, né?”	Existe uma linha de pesquisa que defende que o comportamento autístico é desenvolvido.	Interação	Reconhecer
146	P: “Porque o que a S5 está falando é que se você trabalhar bastante determinados comportamentos você vê melhora, está certo? Então, vamos partir do princípio que se há uma lesão, imaginem você pode imaginar, se você possui uma correção visual, você pode trabalhar do tanto que for que não vai curar. Pode ser qualquer correção, você continua com o problema visual. Se há uma cirurgia, corrige o problema. Agora haja desenvolvimento, para melhorar um defeito visual”.	S5 disse que se for trabalhado, o autista se desenvolve. / Se o autismo é provocado por uma lesão pode-se trabalhar o tanto que for a lesão continua lesão, o autista continua com os mesmos comportamentos. / Existem correções cirúrgicas para determinadas alterações, do tipo correção visual. / Existem correções visuais cirúrgicas. / Existem correções cerebrais cirúrgicas. / Não existe correções cirúrgicas para o autismo. / O desenvolvimento não implica em desaparecer o problema. / Desenvolver implica em diminuir o impacto do problema. /	Informação Informação Informação Informação Interação	Citar Exemplificar Exemplificar Explicitar Exemplificar Explicitar Reconhecer
147	S7: “Pode acontecer. Eu vi lá no Instituto Nossa Senhora da Glória, que trata de criança com lesão cerebral, pessoa que eram cegas neurologicamente e que com o estímulo começaram a ver”.	Eu estive no instituto Nossa Senhora da Glória que trabalha com lesionados cerebrais. / Existem desenvolvimento funcional para lesados cerebrais. / A estrutura visual estava intacta e a visão do cego, melhorou com a estimulação neurosensorial. / Chamava-se cegueira funcional e esta pode ser estimulada e haver desenvolvimento da função cerebral. /	Interação	Desafiar
148	P: “Você está falando que havia uma lesão cerebral, que curou?”.	Você esta dizendo que se curou uma lesão cerebral. /	Interação	Desafiar
149	S7: “Que havia... era uma criança cega neurológica, ela tinha uma lesão”.	Havia uma lesão cerebral que causou cegueira. / O aparelho visual não tinha problema. / O que estava com problema era a condução dos estímulos visuais.	Interação Informação Informação	Complementar Retificar Confirmar

150	P: “Sim, disfuncional, mas não no aparelho visual, deveria haver lesão na área do cérebro que distribuía o estímulo visual”.	Se a visão estava disfuncional, a lesão poderia não ser no aparelho visual. / A visão da criança poderia estar intacta, o que estava com problema seria a condução cerebral do estímulo visual. /	Interação Interação	Reconhecer Contestar
151	S7: “Os olhos eram normais, mas ela, ela não via, tinha uma lesão e não via”.	Os olhos estavam intactos. / O problema era no cérebro, ele não enxergava. / O que ocasionava a cegueira era uma lesão no cérebro.	Informação Informação	Confirmar Explicitar
152	P: “É isso o que a gente está refletindo o que levou esta pessoa a não ver, você sabem que existe a plasticidade cerebral, pode haver uma redirecionamento no cérebro. Existem no cérebro milhões de neurônios se uma parte esta desabilitado para determinada atividade, outro pode vir a assumir aquela atividade em desenvolvimento”.	A lesão que leva uma pessoa a não ver, pode ser redimensionada pelo cérebro. / Existe a plasticidade cerebral. / O cérebro pode redirecionar as funções de uma área para outra. / Uma área cerebral poderá estar desabilitada para determinada função perceptiva, outra área poderá ser habilitada e assumir a função. / O desenvolvimento de uma função cerebral é possível, mesmo havendo uma lesão.	Interação Informação Informação Informação Informação	Reconhecer Informar Informar Informar Informar
153	S4: “O que precisa fazer e descobrir o caminho e despertar este interesse para que haja esse desenvolvimento”.	Se houver a estimulação apropriada uma lesão poderá ser superada em nível neurológico. / Precisa saber o caminho para poder estimular o desenvolvimento. / É preciso que haja interesse para que haja desenvolvimento.	Interação Interação Interação	Reconhecer Complementar Complementar
154	S7: “Eu não consigo ver como sendo da pessoa, eu não consigo ver o autista como não querendo se desenvolver. Querendo se isolar, eu acho assim que ele não tem os mecanismos para interagir corretamente de alguma forma. Ele não consegue interagir corretamente, ou sentir, ou ter as sensações ou organizar, eu não o vejo como totalmente omissos. Normalmente como qualquer um pode querer ou não determinada coisa, mas para sair do quadro de autismo... não depende de querer”.	Eu vejo o autista com uma pessoa. / Eu acho que o autista como outra pessoa se desenvolve. / O autista não tem determinados mecanismos para desenvolver-se como as outras pessoas não autistas. / O autista não interage. / não sente. / não tem sensações / ou se organiza como as outras pessoas não autistas. / Mesmo não sendo parecido como o dito normal não vejo o autista como omissos. / O autista opta pelo que quer e o que não quer. / O autista não opta por se desenvolver ou não. / O desenvolvimento não depende do querer do autista. /	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Criticar Criticar Justificar Justificar justificar

155	P: “Então, aí eu já estou vendo certa discordância. Já têm algumas que acham que há o desenvolvimento de determinadas características, então se há determinadas características se desenvolvendo quer dizer que ele não nasceu com elas. Se você fala que elas melhoram quando trabalhadas elas melhoraram por algum motivo”.	Pode estar havendo uma discordância nas idéias. / Há o desenvolvimento de determinadas características no autista. / Havendo o desenvolvimento de característica autísticas que dizer que ele não nasceu com algumas características. / Se o autista desenvolve determinadas características que não tinha, quer dizer que existe um caminho para o desenvolvimento. / O autista se desenvolve de forma positiva ou não. /	Interação Acional Acional Informação Interação Interação	Reconhecer Declarar Declarar Confirmar Conformar Cumprimentar
156	S4: “Então está ali: o autista tem um padrão único de conduta e isso não é verdade, porque quando o aluno é diagnosticado como autista cada um é de um jeito, cada um é diferente do outro. Então mesmo que ele apresente oito características, existem dez autistas e todos eles apresentem oito características, mas eles não vão se desenvolver igualmente. Um pode sair do quadro e tornar-se Asperger e outro vai continuar, isto é, não existe um igual ao outro”.	Não é verdade que o autista tem um único padrão de conduta. / O diagnóstico é o mesmo para cada autista que é diferente. / Cada autista que se desenvolve diferente do outro. / Um autista pode se desenvolver de uma maneira mais próxima do normal, e outro distanciar-se da normalidade. / Um autista se desenvolve como um Asperger. / Um autista se desenvolve como autista. / Um autista pode não ser diagnosticado como autista.	Interação Interação Interação Interação Interação Interação	Desmentir Contestar Complementar Reconhecer Reconhecer Reconhecer
157	P: “Mas o que é interessante para isso acontecer?”	Como o desenvolvimento do autista pode ser diferente. / Como um autista pode se desenvolver diferente de outro autista. /	Avaliação Avaliação	Validar Justificar
158	S4: “Isso o quê?”	Não entendi, do que você está falando.	Informação	Confirmar
159	P: “Ser diferente um do outro mesmo no mesmo contexto, no mesmo quadro”.	Autista com desenvolvimento diferente, como isto é possível. / Dois autismos diferentes é possível.	Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar
160	S4: “Bom aí é que está, não é uma lesão neurológica. Por que nossos aparelhos ainda não conseguiram detectar onde está este problema, se é um comportamento. Por que aparece autista numa família estruturada e numa família desestruturada?”.	O autismo é uma questão neurológica. / Não há como detectar a lesão neurológica no autismo. / Os aparelhos de hoje não conseguem identificar a lesão, mas ela existe. / A questão do autista é comportamental. / Não há provas que o autista se desenvolve no comportamento. / Famílias diferentes não geram autistas diferentes. / Famílias diferentes geram autistas da mesma forma. / O autismo não se desenvolve somente em determinada família.	Avaliação Avaliação Avaliação Interação Interação Interação	Avaliar Justificar Tomar posição Desaprovar Desaprovar Desaprovar
161	S7: “Mas isso aí de estruturado e desestruturado é difícil de medir também.”.	A família estruturada ou desestruturada é difícil de mensurar. /	Interação	Desafiar

162	S4: “Tem família que todos os filhos têm problemas. Tem família que dois tem os genes da família e não tem dois autistas”.	Existem famílias que todos os filhos têm problemas. / Existem famílias que um filho tem autismo e outro não tem. / Na família tem os mesmos genes e não tem dois autistas. / O autismo pode ou não ser genético.	Informação Informação Informação	Citar Citar Informar
163	S7: “Eu conheço uma família que tem um filho autista e o outro é superdotado”.	Existem em uma família filho autista e filho superdotado. / Na mesma família dois filhos apresentam características diferentes. /	Informação Informação	Exemplificar Informar
164	S4: “Então não existe um ambiente que fale deste ambiente vai sair um autista”.	O autismo não é uma questão do ambiente. / Não acredito na teoria que diz que o ambiente determina o desenvolvimento. / Não existe um ambiente propício ao desenvolvimento do autismo.	Informação Avaliação Interação	Informar Avaliar Complementar
165	P: “Gente o que eu quero que vocês reflitam é sobre onde está o Q da questão educacional: o comportamento autístico é do quadro. Ou se desenvolve. O comportamento está se desenvolvendo... Porque se a síndrome é detectada em determinado momento, então houve um momento em que este menino parecia igual a qualquer outra criança, concordam ou discorda? E se eles apresentaram o distúrbio ou a alteração de comportamento será que uma intervenção apropriada, em determinado momento, não daria outro rumo ao quadro?”	Vamos refletir de onde vem a questão do comportamento. / O autista tem um comportamento difícil porque é autista. / O autista não tem um comportamento difícil devido ao autismo. / O autista desenvolve um comportamento difícil por falta de habilidade do mediador. / O autista teve um momento de comportamento parecido com o desenvolvimento típico. / Uma intervenção apropriada será capaz de desenvolver comportamentos apropriados.	Acional Informação Informação Informação Informação Acional Acional Interação	Propor Informar Informar Explicitar Explicitar Incitar Incitar Reconhecer

### 5.3.1 Discussão da segunda sessão de intervenção.

Para podermos compreender melhor os conceitos que sustentaram a práxis dos sujeitos precisamos primeiro conhecer os processos presentes nas suas atividades docentes. Sabemos que a externalização destes conceitos, dar-se-ia por meio das suas interlocuções, ao debaterem suas ações profissionais (Fávero, 2007). Utilizamo-nos do referencial piagetiano de tomada de consciência afirmando que a práxis se constitui em um saber, mesmo que autônomo, sem que se possa conceituar o objetivo pela qual se desenvolve uma tarefa.

O saber docente do sujeito ainda que não seja um conhecimento consciente, no sentido de uma compreensão conceituada, constitui-se a base de sua práxis. Ou seja, qualquer conhecimento que venha a ser internalizado, terá necessariamente, que interagir com aquele que já existe, de uma forma ou de outra. O desafio neste momento da intervenção foi estabelecer como se iniciou a ação reflexiva da professora, relacionando-a com a reconstrução conceitual característica da tomada de consciência, em seus diversos níveis (Fávero 2005a, 2007).

As primeiras interlocuções poderiam ser categorizadas como uma grande troca de informações. O sujeito informava alguma coisa a respeito do autista e como resposta tinha uma outra informação complementar à sua, ou era contestado por um colega, tendo que retificar o seu discurso. Discutiu-se em primeiro lugar a etiologia do autismo S5 *“O aluno autista, o ser autista, aparentemente ele é um ser normal”* (trecho 2); *“Exatamente, eu acho que a parte principal é esta. E como não se sabe ainda a origem. Tá tudo no cérebro. A questão toda está relacionada ao cérebro. E como eles não sabem a origem ainda, eles dizem que o autista apresenta estas características”* (trecho 3). S5 utilizou-se do conceito de desorganização neurológica, que foi apresentado na sessão anterior por S7.

S4 colocou em discussão os limites da síndrome, qual seria o padrão ao tratar-se de autismo: *“Para mim não existe um padrão de autista, não são iguais. Não sei exatamente*

*distinguir o autista* (trecho 8). S7 reagiu ao discurso de S4 especificando a existência de critérios para classificar a patologia. Entretanto, não apresentou uma base teórica para estes critérios “*Como indivíduo eles não são iguais, todos eles são diferentes, mas dentro da síndrome deveria ter padrão... tem padrões que se enquadram dentro da síndrome, não é?*” (trecho 12). S4 e S7 defenderam que o autismo é semelhante nas características da patologia e diferente dos outros na sua individualidade. S7 “*Talvez seja um pouco neste sentido, que toda pessoa é diferente. Eu acho que ele se enquadra em determinado perfil. Nunca tinha pensando em que perfil ele se enquadra*” (trecho 15). Nem S4, nem S7 souberam definir o autismo referindo-se a um parâmetro de classificação ou a um referencial teórico determinado.

Ao procurar traçar um parâmetro, S4 modificou seu referencial por cinco vezes: “*É um transtorno neurológico que implica em transtornos comportamentais, né?*” (trecho 17); “*Então... O autista se ele apresenta, se a pessoa apresenta várias daquelas características, ele vai ser enquadrado no autismo. Então, este transtorno autismo é justamente isso, depende do tanto de características que ele apresenta*” (trecho 22); “*Então, hoje o autista que se desenvolve, que não tem tantos limites, que não é tão pequeno (limitado) e se ele não apresenta este olhar distante e indiferente, aí já passou para ser Asperger*” (trecho 25); “*É um transtorno neurológico, mas não sei se tem lesão*”. (trecho 36); “*Que o sistema nervoso, o nosso corpo é um todo. Ele também não é só comportamento. Então, onde ele está? Este transtorno? A área ainda não foi... ainda detectada. Quando eles têm, por exemplo, são 13 características, se eles atingem oito daquelas, aí é autista. Se tiver duas, três, pode ser um de nós*” (trecho 99). “*Não, hereditário. Era da relação inadequada com a mãe. O cara que disse isso era doido. Era uma pessoa desequilibrada e se suicidou*” (trecho 112).

O discurso de S4 foi incompleto e sem uma fundamentação teórica. Ela começou afirmando que o autismo é um quadro neurológico, sem a indicação de uma lesão cerebral,

depois, reconheceu que o autismo seria um quadro de base comportamental. Afirmou também que existem critérios de classificação do autismo, sem citar a fonte desta informação, ou os critérios. S4 confundiu o quadro de autismo com a síndrome de asperger. Indicou acreditar que o autismo possui uma origem orgânica, ainda não definida e terminou dizendo que a origem poderia ser hereditária ou afetiva, proveniente da relação inadequada com a mãe. Finalizando *“O cara que disse isso era doido. Era uma pessoa desequilibrada e se suicidou”* (trecho 112).

S7 contestou S4 quanto a haver ou não uma lesão cerebral no autista. S7 *“Mas o cérebro não é responsável por tudo?”* e S4 desafiou *“A parte neurológica não é só a cabeça”*. S7 defendeu que a etiologia do autismo refletiria uma desorganização neurológica.

S7 definiu o princípio da desorganização neurológica na primeira sessão de intervenção. *“esta deficiência faz faltar algumas substâncias no cérebro, então no cérebro dele não tem todas as substâncias andando normalmente como a nossa. Por isso faltam algumas coisas”*(tabela 7, trecho 16); *“É, a gente vê casos, eu já vi casos de pessoas que eram normais. Era comportamento dito normal e que de repente teve uma lesão, um acidente e começou a ter ausência ...”* (trecho 48). A confusão conceitual repetiu-se em S7 ao revelar a crença de que o autismo pode ser adquirido, ou seja, o autismo poderia se desenvolver após o nascimento. O mais importante nas falas de S4 e S7 é a necessidade de conhecer a etiologia do autismo. S7 *“Eu até queria mudar de opinião. Eu tenho esta ânsia de... Eu sou uma pessoa muito assim... Até hoje, eu não consegui ver nenhuma explicação que me atendesse...”* (trecho 37).

A insegurança conceitual de S5 configurou-se quando informou que o autismo não é uma doença, porém existiria um problema neurológico e uma deficiência mental. S5 *“O autismo em si, não é considerado uma doença. Pelo que eu ouvi, então a partir deste princípio que não é uma doença pode ser um problema comportamental”* (trecho 88),

*“Alguns, não seriam somente os comportamentos, mas a parte neurológica e o problema de deficiência mental” (trecho 90).*

Na verdade, a discussão evoluiu confirmando que todos os sujeitos acreditam que o autismo é uma doença, pois se discutiu os níveis e os graus de autismo. S2 *“Eu vejo neste último item: ali – o grau de comprometimento – porque eu vejo e tenho aprendido aqui que existe muita diferença entre eles, sim. Entre, a clientela que eu convivo que tem as características, mas eu vejo tão pouco a ver com estes outros... que estão mais evoluídos... ou são menos comprometidos. Então, eu acho que este último item aí ele fala, ele explica, esta confusão em relação às ....” (trecho 60).*

Para explicar os diferentes autismos S4 lançou outro argumento *“Ele não sabe o que fazer com toda a informação que recebe” (trecho 64). “Às vezes a gente trabalha com o autista e a gente não sabe o que ele sabe. As informações que ele tem, que ele sabe e quando a gente faz uma pergunta óbvia para ele, às vezes ele só dá uma olhadinha para gente assim, (fez um olhar enviesado) a impressão que eu tenho é que ele diz: se você sabe disso para que eu vou dizer, para quê? (trecho 66)”.*

Diante de tantos argumentos contraditórios a pesquisadora argumentou que, de qualquer modo, houve um desenvolvimento no autista *“Estou dizendo que ela desenvolveu estas funções sensoriais de forma diferente” (trecho 73). S4 também identificou alguma condição de desenvolvimento no autista “E a gente não descobriu como lidar com isso, e às vezes quando ele descobre às vezes, eles mesmos dão pistas para a gente. Por isso a gente ainda consegue... alguns conseguem né? E quando eles falam? Alguns que trabalham nos Centros de Ensino Especial tenho pouco acesso, mas aqueles que trabalham em Escolas Classes, já sabem que eles são autistas, mas conseguem falar” (trecho 80).*

O desenvolvimento da fala e a manifestação afetiva surgem no debate como fatores positivos no desenvolvimento. S4 informou que o autista possui uma falha na comunicação,

mas existem autistas que sabem falar “São autistas, mas já conseguem, estão na quarta série, a gente fala que eles não têm comunicação, mas eles já conseguem... Conseguem falar o que eles estão sentindo, aliás, eles falam de uma maneira até muito crítica. Alguns gostam de falar que eles não têm afeto. Isto também não existe. Acho que isto também não existe com todos” (trecho 81) , “Tem alguns tem... Tem alguns que podem ficar com uma professora o ano inteiro e não manifestar nada, outros já chegam abraçam. Manifestação” (trecho 84).

A discussão, nesse ponto, retornou para as características negativas do autismo. S2 informou que existem algumas características que podem ser de todos os indivíduos, mesmo os ditos normais. S4 acredita que isso seja impossível, e fala isso literalmente “mas... é normal?” (trecho 106). A pesquisadora colocou em foco a discussão sobre os parâmetros de normalidade “Normal? O que é normal? Gente normal que parece autista... ou gente autista que parece normal” (trecho 107). Ou seja, até que ponto é normal ser autista? S4 replica que dessa forma estaria “dando um nó em sua cabeça” (trecho 108).

A discussão sobre o conceito de autismo foi retomada por S7 que fez a primeira tentativa de sistematizar um conceito de autismo. “Eu acho que estou até me lembrando de algo que eu li uma coisa assim bem técnica. Vou ser também bem técnica, seria uma síndrome, né? Que tem determinados comprometimentos em várias áreas, né? Geralmente apresentada após os três anos de idade, né? Nas crianças, é... trazendo comprometimentos mentais severos, geralmente severos. Que dura à vida toda, são comprometimentos que duram a vida toda, ou seja, não têm...cura” (trecho 121). S4 insiste que existe uma explicação técnica para o que seria o autismo, mas não consegue citar os critérios de classificação descritos nos manuais de psiquiatria.

Surgiu o tópico a respeito da cura do autismo. S4 retomou o argumento inicial “O autismo é... Um transtorno neurológico comportamental e traz comprometimento permanente” (trecho 123). A pesquisadora estimulou a discussão repetindo “Tem cura?”

(trecho 124), S4 contestou *“Eu acho que algumas características podem ser atenuadas, mas cura, não!”*. Nesse momento a pesquisadora pediu a colaboração de S3. S3 esquivou-se dizendo que ficava com a opinião de S4 (trecho 127). A pesquisadora insistiu com S3 que afirmou que o autismo *“É uma alteração neurológica não havendo cura, mas uma melhora”*(trecho 129).

S4 substituiu o termo “melhora” de S3 por “adequação”. O autismo teria uma *“adequação”* (trecho 130). S3 complementou substituindo adequação por *“uma evolução”* (trecho 131).

S5 resolveu colaborar com a discussão e retomou a fala anterior de S4, quando esta se referiu à capacidade de falar de alguns autistas (trecho 80): *“Autismo seria um distúrbio de comportamento, de acordo com a maneira como for trabalhado pode se desenvolver, crescer. Assim como eu vi alguns casos, na escola, de alunos que tinham aversão ao toque e a tudo, e a partir do momento que ele foi trabalhado ele já começou a perceber a gente, a sentir. Apesar de não ter cura pode ser melhorada”* (trecho 132).

S2 disse que, mesmo sem saber conceituar o autismo, achava que existiriam certas habilidades do autista em algumas áreas (trecho 133). A pesquisadora cumprimentou este comentário sublinhando que haveria características positivas do autismo (trecho 134).

A partir daí a discussão tomou um rumo no sentido de ressaltar algumas características positivas do autismo. O centro da discussão tornou-se o interesse recíproco que é um comportamento baseado na repetição de algum assunto ou ação. S7 ressaltou que talvez a repetição fosse uma questão de preferência (trecho 135). A pesquisadora esclareceu que não seria propriamente uma preferência, mas uma fixação em determinado conteúdo ou idéia.

A pesquisadora retomou a fala de S2 de que o autista *“é bom em alguma coisa”* (trecho 136) e questionou, com o grupo, se a fixação em alguma idéia poderia oportunizar uma melhora de competência. S4 colaborou falando que a fixação não é só em coisas boas,

mas em coisas que podem ser classificadas como boas ou ruins (trecho 139). S2 questionou se o termo desenvolver teria o sentido de superar aquela fixação (trecho 141). A pesquisadora esclareceu e justificou: “*desenvolver no sentido de melhorar o desenvolvimento, progredir, modificar*” (trecho 142). S5 concordou de forma murmurante... e a pesquisadora pediu explicitamente a sua colaboração. S2: “*É que ela estava falando que ele não desenvolveu que era fixação. Mas eu acho que desenvolveu. Ninguém nasce sabendo, nada. Então, desenvolveu de alguma forma desenvolveu*” (trecho 143). Neste momento a palavra desenvolvimento foi utilizada pela primeira vez no debate.

Voltou-se à discussão da lesão. Se existe uma lesão é possível alcançar um desenvolvimento e modificar a lesão em questão? Nesse sentido, foi dado um exemplo (trecho 146). S7 concordou: “*pode acontecer*”, explicitando que havia crianças lesionadas que mudavam, alteravam a funcionalidade neurológica do órgão lesado em um instituto que de seu conhecimento no Rio de Janeiro (trecho 147). Nos trechos 146 até 151 a palavra lesão foi retomada, sem que houvesse uma uniformidade de significados, como já foi dito anteriormente.

O termo desenvolvimento retornou para a fala dos sujeitos. S4 disse que o autista se desenvolve a partir de seu interesse “*O que precisa fazer é descobrir o caminho e despertar este interesse para que haja esse desenvolvimento*” (trecho 153). S7 contestou, pois não consegue imaginar o autista que não quer se desenvolver, “*Eu não consigo ver como sendo da pessoa, eu não consigo ver o autista como não querendo se desenvolver*” (trecho 154).

A pesquisadora colocou em pauta a discordância entre os dois sujeitos, S4 e S7. Um acreditava e defendia que o autismo tem certo grau de imutabilidade dentro do seu quadro e o outro pensava, que o autista quer interagir com o mundo, somente não sabe como fazer isso. S7 defendia que o ser humano tem um potencial a ser desenvolvido, independente do querer e, por conseguinte, da patologia. Para S7, o autista pode não querer e ainda assim se

desenvolver. A utilização do termo desenvolvimento demonstrou uma reconstrução incipiente no pensamento coletivo, pois até este trecho ressaltavam-se as características negativas do autismo.

Quanto às interlocuções verificamos que os atos da fala permanecem, em sua maioria, na Esfera de Informação, nas categorias informar e confirmar. Havendo poucas incursões na Esfera da Interação e menos ainda na Esfera da Avaliação. A maior promotora de interação entre os sujeitos do grupo foi a pesquisadora. A análise de discurso dos sujeitos evidenciou quatro crenças a respeito do autismo:

1 / Existe a forte crença de que uma vez que se saiba a etiologia do autismo, resolve-se a forma de conduzir seu atendimento educacional. Esta crença está ancorada em premissas do atendimento educacional médico-pedagógico que preconizava o atendimento educacional como uma forma de minimizar, alterar ou até interromper a evolução de uma patologia.

2/ A crença de que a etiologia do autismo possui base neurológica, surge a partir de uma alteração ou lesão neurológica. Esta crença também vinculou o atendimento educacional ao tratamento médico, ou seja, o autista quando medicado aumenta a capacidade de atenção e concentração, diminuindo os comportamentos inadequados. Se o autista não está medicado não irá aprender.

3 / Os termos transtorno e lesão neurológica foram associados não só à deficiência mental como também à doença mental, ainda que não tivesse sido atribuído o mesmo significado em todos os atos da fala. Esta associação torna o aluno autista um ser agressivo e imprevisível.

4 / A crença de que o autismo limita as possibilidades de atividades educacionais do aluno, deixando pouca margem para a intervenção da professora, cuja função é transmitir o conhecimento formal. Dessa forma, o trabalho da professora direciona-se para os aspectos negativos do comportamento do autista que poderiam ser minimizados por meio da

aprendizagem, fechando o ciclo do atendimento médico-pedagógico. O pressuposto é que o aluno não aprende por que é autista, mas se a professora conseguir “ensinar” alguma coisa, ele melhora o comportamento, aproximando-se da marca da normalidade.

5 / Durante a discussão surgiu no discurso do grupo a possibilidade do desenvolvimento de competências no aluno autista. Ainda que não se tenha aprofundado o debate sob este enfoque, verificamos que a confrontação dos sujeitos com suas próprias construções teóricas provocaram certo desequilíbrio e desconforto em alguns.

#### **5.4 – A terceira sessão de intervenção**

Na sessão anterior verificamos que a discussão girou em torno das características do autismo, tendo como foco principal os aspectos patológicos. A seqüência do debate foi bastante lógica, se considerarmos que os sujeitos deixaram entrever que não compreendiam a sua função na educação especial e trabalhavam, de forma mecânica, com base no modelo médico-pedagógico. Talvez por isso, enquanto procuravam minimizar os sintomas do autismo no aluno, agindo a partir do paradigma da normalização do sujeito, os sujeitos também empreendiam esforços direcionados à aprendizagem de conceitos formais.

Ao final da discussão da segunda sessão de intervenção, o grupo começou a elaborar as idéias que poderiam ter do autismo, alguns aspectos positivos passaram a ser explorados durante a intervenção educacional. No intuito de ampliarmos este debate colocamos em transparência (em anexo) as proposições extraídas dos atos da fala da primeira sessão de intervenção categorizadas como: o autismo definido como uma prática de ensino específica ao quadro patológico. Lembramos que para Piaget (1977) “*a ação em si mesma constitui um saber*” (p. 207), por isso acreditamos que ao discutir a ação educacional, o sujeito utilizou seus esquemas isolados de assimilação para estabelecer um objetivo na ação de educar. Embora, os sujeitos ainda não soubessem definir propriamente seus objetivos profissionais

com o aluno autista, eles necessitaram, em algum momento, construir esquemas para atuarem com ele.

O objetivo desta sessão foi confrontar o grupo com suas próprias construções a respeito do atendimento educacional oferecido ao aluno autista e promover o debate e a reflexão com relação às suas impressões, crenças e prática docente. A transcrição e a análise dessa sessão são apresentadas a seguir na tabela 12, seguidas da discussão desses resultados.

Tabela 12 – Terceira sessão de intervenção

trecho	Transcrição dos atos da fala	Proposição	Esfera	categoria
1.	<i>P: “Faz uma explicação retomando o último encontro e colocando que: então hoje estaremos revendo as falas de vocês no que diz respeito ao – autismo definido como prática de ensino específica ao quadro patológico – vejamos”... (Faz-se a leitura de todas as afirmativas projetadas na transparência 2, anexo X)</i>	Vamos revelar a fala de vocês a respeito do autismo definido como prática de ensino.	Informação	Informar
2.	<i>P: “Estas foram as falas de vocês eu gostaria que vocês comentassem estas falas, concordando com o que já foi dito, mudando a sentença, discordando ou complementando. Ok. Podem começar”.</i>	Leiam suas falas. / Comentem suas falas. / Vocês devem concordar, discordar, ou complementar as sentenças. / Podem começar.	Acional	Propor
3.	<i>P: “Isto tudo foi dito por vocês, no nosso encontro primeiro, e aí... Quem vai começar? Pode ser eu. O que quer dizer, por exemplo – Trabalhar com autista não tem retorno – o que quer dizer isso?”.</i>	Vocês fizeram estes comentários. / Reflitam a respeito desses comentários. / Alguém vai começar. / Posso começar. / Trabalhar com autista não tem retorno. / Alguém comente esta afirmação.	Informação Acional Acional Acional	Informar Propor Incitar Propor
4.	S2: “Que trabalhar com o autista como é que eu posso colocar... Tudo que a gente faz na vida a gente tem que ter alguma esperança se você está fazendo um trabalho com o autista ou com quem quer que seja. E você não tem esperança nenhuma, nem que seja algum retorno, nem que seja mínimo, nem que seja em longo prazo, isso é muita falta de visão da profissão, é estranho”.	Estou em dúvida de como dizer o que penso. / Todo trabalho tem que ter retorno. / O autista não dá retorno algum. / O professor se frustra sem ver resultado no trabalho. / Não existe retorno do trabalho a curto ou longo prazo. / A profissional não um objetivo definido.	Interação Informação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Informar Avaliação Justificar Avaliar
5.	S7: “Eu já fui ao contrário, graças a Deus. Todos têm um avanço ou num grau maior ou menor, todos num prazo maior ou menor no tempo, têm um avanço significativo”.	Eu vejo diferente de S2. / Eu vejo retorno no autista. / O autista tem um avanço. / O retorno pode ser maior em um autista e menor em outro. / Todo avanço no autista é significativo. / O tempo de cada autista mostrar o avanço varia.	Interação Avaliar Avaliar avaliar	Contestar Invalidar Justificar Justificar
6.	S3: “Eu acho que quando se fala que trabalhar com autismo não tem retorno e justamente bem aquela pessoa que caem de para quedas na sala de aula para trabalhar com o autismo, não tem conhecimento nenhum, então quer: dizer a primeira impressão é este aluno não dá retorno. Quando eu fui para trabalhar com autista, fiquei desesperada, não dormia de noite, Eu tinha insônia, pensava o que eu vou fazer, o que eu posso estar fazendo. Mas isso graças a Deus eu fui superando. Hoje eu não tenho mais isso”.	Concordo que o autista dá retorno ao professor. / O professor que não tem conhecimento a respeito de como trabalhar autismo não vê retorno no seu trabalho. / Dê imediato o autista não dá retorno mesmo. / No início do meio atendimento com o autista fiquei desesperada. / fiquei com insônia, não dormia. / Não sabia como trabalhar com o autista. / Não sabia como proceder na minha profissão. / Superei esta dificuldade graças a Deus. / Hoje não tenho insônia. / Hoje não me desespero por não saber o que fazer.	Avaliação Avaliação Informação Avaliação Informação Informação	Validar Justificar Exemplificar Justificar Confirmar Confirmar
7.	<i>P: “E você justifica essa angústia como?”.</i>	S3 justifique a sua angústia.	Acional	Propor
8.	<i>P: “Essa sua angústia era por quê?”.</i>	S3 explique a origem de sua angústia...	Acional	propor
9.	S3: “É que no início quando eu comecei, eu já fui para sala de aula. Eu não tive aquela preparação”.	Eu fui para sala de aula sem preparação para trabalhar com autista.	Informação	Confirmar
10.	S2: “Eu também sentia angústia no início?”.	Eu também sentia angústia no início do trabalho com o autista.	Informação	Exemplificar

			Informação	Confirmar
11.	<i>P: “Então você atribui esta angústia a que?”.</i>	S2 explique sua angústia.	Acional	Propor
12.	S2: “Eu atribuo a falta de preparação, mas atribuo também a pessoa, ao professor. Por que a gente pode não ter formação e eu confesso que eu não tinha, já falei isso antes. Eu não tinha formação. Eu não tinha formação em condutas a minha formação era com deficiente auditivo, só que dentro de mim eu não ficava satisfeita com isso, então eu buscava com colegas de classe específica, informação. Buscava algum trabalho alguma coisa, mais eu não tinha na época esse preparo. Agora o que eu vejo é o professor que está acomodado”.	Eu atribuo à angústia a falta de preparação para trabalhar com o autista. / A responsabilidade de preparação cabe também ao professor. / Eu tinha formação profissional com deficiente auditivo. / Eu me achava despreparada para trabalhar com o autista. / Eu buscava com colegas, mais experientes, algumas informações. / Buscava orientações de como trabalhar com o autista. / Hoje vejo o professor que não sabe trabalhar acomodado.	Avaliação Avaliação Informação Informação Informação Interação Interação	criticar Tomar posição Informar Exemplificar Explicitar Reconhecer Desaprovar
13.	S2: “Aí ele diz: eu não sei me falaram que não tem retorno. Quer dizer: outras pessoas falaram que não tem mesmo, parou, estacionou. Então o que eu tenho que fazer? Continuar fazendo aquilo ali que ele faz mesmo. E não cresce, não tem retorno..., eu não preciso mudar o trabalho. Fácil”.	O professor diz que não sabe trabalhar. / O professor que não sabe trabalhar não vê retorno. / No início de meu trabalho com o autista eu ouvia que o autista não tem retorno. / O professor que não tem retorno do aluno, não precisa fazer nada. / O aluno não cresce, não dá retorno. / O professor não precisa mudar seu jeito de ser profissional. / Assim é fácil ser professor de aluno autista .	Informação Avaliação Informação Informação Informação Interação informação	citar Criticar Exemplificar Confirmar Confirmar desaprovar confirmar
14.	<i>P: “Fala S5?”.</i>	Você S5, colabore.	Acional	Propor
15.	S5: “Olha esta frase foi que mais me impressionou. Este não tem retorno, a gente tem que ter comprometimento, começar a trabalhar com o aluno. Se você vê que o aluno não dá para trabalhar dessa forma você tem que ter outra forma de trabalhar. Que não pode estar no mesmo nível, se a gente não consegue trabalhar com ela a gente deixar, largar a criança lá começar a viajar. Então com as nossas frustrações a gente tem que conseguir um trabalho que a gente possa trabalhar com essa criança”.	Ler que o aluno não tem retorno impressionou-me muito. / Se não há retorno não está havendo trabalho. / Se não há retorno o professor tem que mudar o jeito de trabalhar com o aluno. / O professor pode estar exigindo muito, pode baixar o nível de exigência ao aluno. / Para não se frustrar cabe ao professor mudar a atuação e ter retorno.	Interação Interação Avaliação Avaliação interagir	Reconhecer Conformar Criticar Tomar posição Desafiar
16.	S5: “Por que eu já vi lá na escola crianças que só comiam o que traziam de casa, esse aluno não come outra coisa só isso aí. Aí uma professora que tinha o conhecimento, tinha a formação ela disse: Vamos mudar isso, com o próprio Pai. Aí o pai disse: o meu filho só come isso, tem que dá isso. Mas a partir do momento que ela disse: vamos mudar isso. A criança tem que comer a comida da escola. Por que ela não come e outras comem? Aí ela começou a conversar com os pais, ela foi mudando a forma de alimentar esta criança”.	Vi mudança significativa em autistas lá na minha escola. / A professora com formação fez uma proposta de atendimento específico. / A professora especialista apresentou a proposta para o pai do aluno. / Propôs ao pai um parceria. / O pai iria mudar o comportamento da criança. / A professora tinha um objetivo. / O objetivo era mudar o hábito alimentar do aluno autista. / O pai e a professora trabalharam juntos. / O aluno mudou seu hábito alimentar.	Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação	Confirmar exemplificar exemplificar Confirmar exemplificar confirmar exemplificar confirmar
17.	<i>P: “E vocês concordam com ela? Aqui, vocês falam que Existem mudanças significativas no trabalho com o autista. Mudanças significativas no trabalho, o que é isso? Porque uma coisa é você falar</i>	Existem mudanças significativas no trabalho com o autista. / Há retorno no trabalho do professor. / S5 sugere que houve uma mudança no trabalho do professor. / Houve mudança na criança autista.	acional acional acional	Declarar Declarar Declarar



29.	<i>P: “As suas”.</i>	O desafio é superar as suas frustrações.	Acional	Declarar
30.	S5: “Porque se você esta numa sala de aula e não consegue lidar com esta criança e tudo, eu vou ficar frustrada. Eu chego em casa e começo a pensar o que eu estou fazendo ali. Eu estou ali para tapar buraco ou eu estou realmente eu estou fazendo alguma coisa por aquela criança? Por que é difícil a gente trabalhar e não ter nenhum retorno”.	Se eu não conseguir resultados como professora, vou ficar frustrada. / Obter resultado com o aluno é minha meta. / Se não alcançar minha meta fico frustrada. Reflico sobre o meu trabalho. / Penso a respeito do que produzi no trabalho. / Se não obtive resultados não estou trabalhando. / É difícil trabalhar sem obter resultados. / É frustrante trabalhar sem obter resultados.	Avaliação Avaliação Avaliação Informação Avaliação Avaliação Avaliação	Tomar posição Avaliar Criticar Informar Avaliar Avaliar Avaliar
31.	<i>P: “Este retorno está dentro dos seus objetivos como profissional”.</i>	O profissional em educação deve ter resultados com o aluno.	Acional	Declarar
32.	<i>P: “Essa angústia que a gente falava agora a pouco, não é uma angústia que vinha de não conseguir alcançar os seus objetivos como profissional?”.</i>	A angústia do professor relaciona-se a falta de resultados. / A angústia relaciona-se a falta de objetivos profissionais. / A angústia tem origem na falta de resultados.	Acional Acional Acional	Declarar Declarar Declarar
33.	S7: “Eu acho assim: que esses objetivos, a gente como profissional, com o passar do tempo, do curso, a gente aprende a melhorar estes objetivos. Por que a gente muitas vezes, por que a gente chegava lá e queria uma coisa que não era uma resposta possível. Aquilo que a gente achava que queria”.	O curso proporciona conhecimento. / A gente aprende a mudar os objetivos. / Eu não tinha conhecimento. / Às vezes eu queria algo impossível do aluno realizar. / Eu não sabia que estava exigindo muito do aluno. / Eu não sabia elaborar objetivos válidos para o aluno.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar Criticar criticar criticar criticar
34.	<i>P: “Querida o quê?”.</i>	Você está falando dos objetivos da professora com o aluno.	Avaliação	Avaliar/criticar
35.	S7: “Eu quero isso, eu quero aquilo, eu quero que ele interaja. Só que, antes disso, tem outras coisas, que você tem que fazer para que ele interaja. Ir trabalhando determinados pré-requisitos para depois. Eu acho que quando a gente entra a gente não tem essa consciência e a gente se frustra. É porque, é porque você queria aquilo. E eu acredito que este curso, né? Mude muito essa nossa... Esse pequeno detalhe, primeiro é o movimento de pinça e depois... aí sim eu acho que esta frustração vai acabar, vai além.”.	Eu elaboro um planejamento de ensino. / Eu quero que o aluno interaja. / Eu trabalho para o aluno interagir. / Existe uma hierarquia nas atividades do planejamento. / Antes de o aluno interagir ele precisa fazer outras coisas. / Existem seqüência na aprendizagem do autista. / Eu não tinha esse conhecimento. / Que existem hierarquia na aprendizagem do autista. / Eu ficava frustrada pela falta de resultados. / Por falta desse conhecimento. Tenho confiança que este curso vai mudar esta minha expectativa exagerada. / E no outros professores. / Vamos trabalhar com atividades mais elementares. /	Informação Avaliação Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação	Informar Avaliar Citar Citar Confirmar Citar Confirmar Tomar posição Validar Validar
36.	(Burburinho, opiniões diversas concordantes e discordantes).	Situação controversa.	Avaliação	justificar/criticar
37.	S6: “Eu penso de um jeito um pouco diferente. Porque no momento que você passa a ter conhecimento do que é o autismo, principalmente isso, a forma de você trabalhar muda. Já é completamente diferente por causa disso. A expectativa, aquilo que você fica esperando do aluno,	Eu penso diferente. / Agora a gente tem conhecimento. / A forma de a gente trabalhar muda. / O planejamento educacional muda. / A expectativa em relação ao aluno, muda. / O conhecimento muda a expectativa do professor em relação ao aluno.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliação Tomar posição Validar Validar

	fica esperando que o aluno corresponda”.		Avaliação	validar
38.	<i>P: “Então o que você está querendo dizer com isso?”.</i>	Diga de outro modo.	Acional	Propor
39.	S6: “Com isso eu quero dizer que no momento que eu conheço o que é a coisa em si, o autismo.”.	Ter conhecimento a respeito do autismo...	Avaliação	Avaliar
40.	<i>P: “O autismo ou o autista, volto ao jogo de palavras que você usa”.</i>	Conhecer o autismo. / Conhecer o autista. / São significados diferentes.	Interação	Reconhecer
41.	S6: “O autismo, porque o autista vai depender. O autismo, em si. Agora os autistas são diversos autistas, com características diferentes, com possibilidades diferentes, com histórias de vida diferente, com caminhos diferentes. Muita coisa diferente, então o autista, você vai ter que ver na sua individualidade, e com possibilidades, mas tendo conhecimento do que seja a patologia em si, muda muito isso. Muda tudo isso. Apesar da diferenciação entre um e outro”.	Digo conhecer o autismo. / Porque conhecer o autista vai depender. / O autismo é um. / Os autistas são diversos. / Os autista possuem diversas características. / Os autista possuem possibilidades diferentes. / O autista possui uma individualidade, uma história da vida. / Tendo conhecimento do autismo, muda o jeito de ver o autista. / Existe diferença entre ver o autismo e o autista.	Interação Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação	Reconhecer Informar Citar Citar Citar Validar Validar
42.	<i>P: “Você está querendo dizer que esta expectativa que causa angústia, esta expectativa, ela vem de uma falta, vem de uma ignorância que você tem acerca do que seja o autismo?”.</i>	A angústia discutida relaciona-se à ignorância em relação ao autismo.	Informação	Citar
43.	S6: “Ignorância não. Falta de conhecimento”.	Ignorância é diferente de falta de conhecimento. / Eu disse falta de conhecimento.	Interação Interação	contestar Reconhecer
44.	<i>P: “Vem de uma falta de conhecimento a respeito daquele autista que você vai lidar? É isso? Ou seja, você entende assim?”.</i>	A angustia vem da falta de conhecimento. / você vai trabalhar com autistas. / Você desconhece com quem você vai trabalhar.	Interação Acional	Reconhecer Incitar
45.	S5: “Eu não diria que seja a falta de conhecimento porque agora eu já fiz curso de autismo, eu já tenho noção do que seja, do que é o autismo. Não seria então a falta de conhecimento, seria a falta de entender o aluno, aquele aluno autista. Não o autismo, eu sei o que é o autismo. Foi como ela falou são vários caminho de chegar até a criança autista, mais eu tenho que saber qual é o caminho para eu fazer aquela criança interagir. Não ao autismo em si. Entendeu?”.	Eu não chamaria de falta de conhecimento. / Eu tenho conhecimento. / Eu tenho formação específica em autismo. / A falta de conhecimento refere-se ao aluno autista. / Não compreender o aluno autista. / Eu sei o que é o autismo. / Eu tenho várias opções, mas não qual usar com o aluno autista, desconheço. / Eu conheço o modo de fazer a criança interagir, mas não sei como fazer isso com o autista. / Saber sobre o autismo não me ajuda a atuar como professora com o aluno autista. / Fui clara.	Interação Interação Interação Interação Interação Avaliação Avaliação	Contestar Reconhecer Reconhecer Retificar Retificar Avaliar Justificar
46.	<i>P: “Então você está falando que você tem o conhecimento prévio, que você traz de sua prática, e que sua angústia vem desse seu conhecimento prévio de sua teoria sobre o assunto, não ser aplicável na prática”.</i>	Você está dizendo que possui a teoria. / Você está falando que a teoria não se aplica na prática. / Você esta dizendo que se angustia por não tem uma teoria que se aplique a prática.	Acional Acional Acional	Declarar Declarar Declarar
47.	S5: “A gente entender na teoria é uma coisa, mas botar na prática é outra. O que a gente sabe como faz ali na teoria é uma coisa, você até	A gente entender a teoria é diferente de colocar em prática. / A gente pratica a teoria e acerta. / Mas entender na teoria, não te subsidia a	Avaliação Avaliação	Avaliar Validar

	sabe a causa daquilo, mas não consegue chegar a lugar nenhum quando você não sabe e faz as coisas até inconsciente, quando você sabe a causa daquele problema é mais frustrante, eu acho. Pelo menos para mim”.	aplicar na prática. / Na prática o professor especialista não sabe o que fazer. / Na prática o professor especialista usa a intuição. / A maior frustração do professor é que ele deveria saber o que está fazendo, ele é o especialista. / Isto é o que me frustra mais, não saber o que fazer, e saber o que é o autismo.	Avaliação Avaliação Informação Avaliação	Justificar Criticar Confirmar Justificar
48.	P: “Mas... S3 você está com uma expressão de mais, o que você está pensando? Fala S3, eu tenho certeza que você está pensando alguma coisa. Colabora conosco”.	S3 você pode contribuir com a discussão. É a sua vez.	Acional	Propor
49.	S3: “Eu acho assim, ao mesmo tempo em que eu concordo com a S5, eu também... sei lá como dizer”.	Eu não sei como me expressar. / Eu concordo com restrições com S5.	Interação	Reconhecer
50.	P: “Ao mesmo tempo em que você concorda você discorda”.	Você concorda, em parte e discorda, em parte com S5.	Acional	Incitar
51.	S3: “Sim, porque a gente tem este conhecimento, e a gente leva para a sala de aula, recebe os alunos só que aquele aluno, como se diz... o que o autista ele vem também com outras patologias e isto dificulta um pouco o trabalho também o trabalho. Por onde começar, o que eu vou fazer? Ele não atende. Eu nem digo... a comandos...”.	Sim concordo que o professor especialista tem um conhecimento diferenciado. / O professor leva este conhecimento para a sala de aula. / o professor não tem recebe este autismo que ele conhece. / Existem outros autismos com outras patologias. / O autista com comorbidades é atendido como se autista fosse. / É difícil trabalhar com este aluno. / Este aluno não preenche os requisitos de autismo que eu conheço. / O autista que eu trabalho não atende aos comandos básicos. /	Interação Avaliação Informação Informação Avaliação Avaliação	Reconhecer Avaliar Informar Explicitar Justificar Justificar
52.	S6: “É mais do que isso”.	Eu discordo que seja apenas ele não atende.	Interação	Contestar
53.	S3: “Ele não entende, a gente não sabe.”.	O fato é que ele não atende. / A professora não sabe como fazê-lo atender aos comandos. /	Interação Avaliação	Reconhecer Criticar
54.	S6: “É mais do que conhecimento, é o ser humano. Porque a gente vai vendo, por exemplo, se eu pretendo trabalhar com alfabetização, por exemplo, tem aquele conhecimento lá do curso normal todo. No momento em que você conhece mais, é um conhecimento, com é que ela interage, a relação dela com o tapete, a relação dela com o outro, a relação dela com o objeto e isso facilita seu conhecimento se eu compreendo vai facilitar as possibilidades de trabalho. Com o autismo acontece a mesma coisa se eu tenho um autista que chega lá de alguma forma, e no momento que eu recebo eu vejo que tem outras complicações, seria então uma abrangência maior de conhecimento e perpassa novamente pelo conhecimento...”.	A professora está trabalhando com um ser humano, não só com conhecimento. / Existe um conhecimento de alfabetização transmitido no curso normal. / trabalhar com alfabetização é um conhecimento. / Existem outros conhecimentos que o curso normal não transmite. / O conhecimento de alfabetização e o conhecimento da interação do autista, somados, são um outro conhecimento. / O conhecimento articulado facilita o trabalho da professora com o autista. / Quero dizer que o autista com co-morbidades exige uma articulação entre os conhecimentos da professora.	Avaliação Informação Informação Informação Informação Avaliação	Criticar Informação Informação Retificar Informação Informação Validar
55.	S3: “O que eu quis dizer é o seguinte, por exemplo, tem dois a três alunos autistas, mais tem um que tem outras patologias, entendeu. Aí fica difícil, você que está trabalhando ali, conseguir alguma coisa com ele”.	Existe mais de um autista em sala de aula. / Existe o aluno que é autista e possui outra patologia. / Fui clara. / Você trabalha com o autista e com o outro aluno que não é só autista, você terá objetivo para desenvolver com o autista. / Não terá objetivos para trabalhar com o outro aluno, que também é autista.	Informação Avaliação Interação Avaliação	Exemplificar Avaliar Reconhecer Validar
56.	S7: “Mas não é impossível”.	É possível trabalhar em sala com os dois alunos.	Avaliação	Validar

57.	S3: “Não é impossível”.	Não é impossível, mas aumenta a ansiedade da professora.	Avaliação Avaliação	Validar Reconhecer
58.	S2: “Não é impossível mais ali vai, aí vai naquela coisa de trabalhar mais de um ano com aquilo ali. Você vai conhecer... e você vai usar de meios...”.	Não é impossível, mas os resultados com o autista não são imediatos. / Os resultados com o autista são muito lentos. / A professora passa o período de um ano para conhecer o aluno autista. / Depois de conhecer os alunos a professora vai desenvolver uma proposta.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Validar Validar Validar
59.	S3: “Eu vou trabalhar a minha ansiedade... ”.	Eu, como professora, tenho que trabalhar a minha ansiedade (de não alcançar objetivos).	Avaliação	Tomar posição
60.	S2: “Eu acho que é a falta de formação eu acho que é o principal formador de angústia. Se você tem uma informação aceitável, razoável de alguém que entenda realmente do assunto ele vai te esclarecer um monte de coisas. E você vai refletir sobre aquilo, você está estudando, você está vendo. E tentando aplicar... problema tem, mas você... o mínimo uma formação”.	A principal causa da angústia é a falta de formação. / A informação razoável, aceitável se transforma em orientação. / O professor se sente esclarecido por meio da informação. / O professor reflete a respeito de que está sendo estudado. / Você possui a teoria e tenta aplicar no dia-a-dia. / Os problemas não deixam de existir com o autista. / O professor em formação sente-se menos angustiado, porque tem aonde buscar informação.	Avaliação Interação Informação Informação Informação Avaliação	Avaliar Reconhecer Confirmar Confirmar Confirmar Validar
61.	S6: “Vamos ver quando o curso começou”.	Quando o curso começou.	Acional	Declarar
62.	P: “ <i>tem dois meses. Foi no dia 6 de junho</i> ”.	O curso começou a dois meses. / O curso começou no dia 6 de junho.	Acional Acional	Declarar Declarar
63.	S6: “Há dois meses atrás eu poderia estar chegando numa sala e estar recebendo um autista. Há dois meses atrás, eu sou da Secretaria de Estado de Educação e poderia estar recebendo um autista. Bom, será que agora, será que a forma com que eu ia trabalhar este aluno há dois meses atrás seria da mesma forma se eu pegar hoje uma criança autista?”.	Eu sou professora e poderia estar recebendo um aluno autista. / Há dois meses eu não tinha o conhecimento que tenho hoje. / Se eu receber um aluno autista hoje, será que eu iria trabalhar do mesmo modo que a dois meses atrás. / O conhecimento que eu adquirir será que alterou alguma coisa no meu atendimento.	Interação Informação Avaliação Avaliação	Reconhecer Confirmar Avaliar Avaliar
64.	P: “ <i>Deixe-me esclarecer para você o que está acontecendo aqui. Em nossa proposta inicial de discutir o autismo como atendimento específico ao quadro patológico em nenhum momento, em nenhuma sentença tem adquirir conhecimento a respeito do. Vocês colocaram coisas diversas aqui</i> ”....	Deixe-me ver se entendi direito. / Em nossa proposta de trabalho de discutir o autismo, em nenhum momento alguém citou adquirir conhecimento a respeito do autismo. / Há vários aspectos ressaltados, mas não o conhecimento a respeito do autismo.	Acional Informação Informação Informação	Declarar Citar Informar Confirmar
65.	P: “ <i>Cita e relê diversas sentenças da transparência finalizando o mais parecido é este – Depois que se entende as características, do autismo, pode-se gostar de trabalhar com ele – é o mais parecido</i> ”.	A pesquisadora lê as sentenças projetadas na transparência. / O mais próximo é o seguinte, Depois que se entendem as características do autismo pode-se gostar de trabalhar com ele. / Este entender pode ter a ver com adquirir conhecimento.	Acional Informação Informação	Engajar-se Citar Informar
66.	S2: “O lance é você entender, ver uma oportunidade e conseguir algum avanço”.	O importante é o professor entender a oportunidade do aluno autista avançar. / O importante é o professor ver que o aluno autista avança. / o importante é ver o conhecimento como uma oportunidade para conseguir um avanço no trabalho.	Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Validar Validar
67.	P: “ <i>Isto é o retorno</i> ”.	É o retorno.	Acional	Declarar



	<i>conversaram e vamos fazer uma proposta para o próximo encontro. Eu entro em contato com vocês pelo telefone ou e-mail, para dizer o local.</i>	local de encontro./ Farei uma nova proposta de trabalho com base no que foi discutido hoje.	Acional Acional	Propor Contratual
--	---	---	--------------------	----------------------

#### **5.4.1 Discussão da terceira sessão de intervenção.**

Com já dissemos no capítulo 4, a tomada de consciência implica conceituação, percepção interior e pode acontecer em diversos níveis: no sensoriomotor, onde a pessoa estabelece conexões causais diretamente com os seus objetivos e, mais tarde, nos níveis representativos, onde as conexões causais implicam conceituação dos procedimentos e influenciam o resultado das ações dos sujeitos.

No prefácio da obra “A tomada de consciência”, Piaget (1977) afirmou que, de forma geral, os psicólogos interessavam-se por saber em que ocasiões haveria ou não tomada de consciência. Entretanto, havia outro questionamento igualmente importante, que seria saber “como” a tomada de consciência se processa. Assim, estudar o “como” acontece a tomada de consciência teria a mesma magnitude de se estudar o “quando” ela ocorre.

Piaget e Garcia (1983) refletindo sobre o nascimento do conhecimento afirmaram que primeiro é necessário dominá-lo utilizando o esquema sociomotor para, depois, ter condição de construir uma idéia, apresentar um conceito ou justificar uma ação. Dito de outra forma, no nível representativo, primeiro a professora pratica a ação de ensinar, ela executa a ação para a qual recebeu formação acadêmica. Posteriormente, ela pode tornar-se capaz de justificar conceitualmente o que ensina, como e, principalmente, poderá estabelecer relações causais entre sua prática e os conceitos que a fundamentam.

Uma vez que estamos trabalhando com um grupo de professores, pressupomos que exista uma ação educacional sendo praticada. Estamos afirmando com base em Piaget, que é possível praticar uma ação sem conseguir justificar conceitualmente o porquê desta ação.

Como a prática docente reveste-se de um procedimento que inclui o objetivo e o planejamento antes da ação, os sujeitos tiveram que utilizar-se de acomodações momentâneas e criar esquemas da ação para relacionar sua ação docente aos objetivos pretendidos, sem que houvesse a internalização dos conceitos.

A criação deste tipo de esquema, para Piaget (1977), é mera ilusão, pois não proporciona verdadeiramente uma reconstrução conceitual, que introduz características novas sob a forma de ligações lógicas, com o estabelecimento de conexões entre o fenômeno da ação e sua explicação conceitual.

Para Piaget (1977), a tomada de consciência envolve mecanismos que se repetem, em momentos cronológicos distintos, em dois ou três níveis diferentes e sucessivos, que seguem uma hierarquia: o primeiro desses níveis é o da ação material, sem conceituação, mas que possui um sistema de esquemas que já se constitui em um saber.

O segundo nível é o da conceituação, que tira seus elementos da ação desenvolvida devido à tomada de consciência, acrescentando ao esquema tudo que é conceitualmente novo, surgindo uma acomodação permanente. O esquema se transforma e torna-se outro, assimilando o que há de novo.

O terceiro nível das abstrações refletidas ocorre nas operações formais e, no adulto, nas operações pós-formais. Consiste em pensar sobre o pensar, ou tecer elaborações generalizadas a respeito dos conceitos internalizados, modificando-os, sem que propriamente seja efetuada uma ação material, ou seja, a ação é eminentemente um ato mental.

Estamos na terceira sessão de intervenção e até este momento constatamos que os sujeitos desconhecem uma teoria que sustente sua prática educacional. Entretanto, em momento algum pudemos supor que inexistia uma prática sendo colocada em ação. Então, nossa hipótese é que haveria uma representação da ação que não poderia ser conceituada pelos sujeitos. Os sujeitos possuem um saber prático e intuitivo, que não seria ainda considerado um esquema conceitual.

No início da sessão, fizemos a leitura de todas as proposições escritas na transparência e destacamos uma frase: “Trabalhar com o autismo não tem retorno”, atizando o grupo ao debate. S2 iniciou a interlocução reconhecendo *“que trabalhar com o autista como é que eu posso colocar... Tudo que a gente faz na vida a gente tem que ter alguma esperança se você está fazendo um trabalho com o autista ou com quem quer que seja e você não tem esperança*

*nenhuma, nem que seja algum retorno, nem que seja mínimo, nem que seja em longo prazo, isso é muito falta de visão da profissão, é estranho*". (trecho 4). S2 confirma que o autista não dá retorno ao trabalho docente, que não se registra resultados na educação do autista. S7 interage contestando S2, para ela o trabalho docente com o autista produz resultados: *"Todos têm um avanço ou num grau maior ou menor, todos, num prazo maior ou menor no tempo, tem um avanço significativo"* (trecho 5). S3 colaborou dizendo *"Eu acho que quando se fala que trabalhar com autismo não tem retorno é justamente bem aquela pessoa que cai de pára quedas na sala de aula para trabalhar com o autismo, não tem conhecimento nenhum, então, quer dizer: a primeira impressão é que este aluno não dá retorno"*. (trecho 6). Deste modo, fica explicitada a primeira controvérsia do debate. O trabalho docente com o autista é ou não passível de registrar resultados acadêmicos?

S3 utiliza a Esfera da Informação e exemplifica que no início do seu trabalho não havia resultados porque ela não possuía um treinamento ou uma formação para trabalhar com o autista. S3 sentia-se despreparada como profissional, ficava angustiada e pensava muito no que fazer para superar essa lacuna na sua formação (trecho 6 e 7).

S2 também disse que não ter recebido formação para trabalhar com o autista. S2 reconheceu que a formação é importante para que se desenvolva um bom trabalho acadêmico, porém defendeu que buscar informação faz parte das tarefas da professora: *"só que dentro de mim eu não ficava satisfeita com isso, então eu buscava com colegas de classe específica, informação. Buscava algum trabalho alguma coisa, mais eu não tinha na época esse preparo. Agora o que eu vejo é o professor que está acomodado"* (trecho 12).

Observamos que tanto S2 quanto S3 acreditam não terem tido formação para trabalhar com o autista, mas declaram que desenvolveram suas atividades docentes mesmo sem esta competência.

S2 apresentou duas informações importantes para compreender a falta de preparo do professor em trabalhar com o autismo. Primeiro a falta de formação, como já dissemos e depois

que existe uma troca de informação informal entre os professores, mal direcionada e mal conduzida, sem um aporte teórico que a sustente. As professoras mais experientes afirmaram que o trabalho não tem retorno e a professora novata acredita nisso. S2 *“Aí ele diz: eu não sei me falaram que não tem retorno. Quer dizer: outras pessoas falaram que não tem mesmo, parou, estacionou. Então o que eu tenho que fazer?”*(trecho 13). Ao defender que a formação profissional é importante para o trabalho docente, S2 complementou afirmando que se a instituição não prover esta demanda cabe ao professor responsabilizar-se pela sua formação (trecho 12).

S5 também reconheceu a proposição “ele não tem retorno” como impressionante. S5 avaliou e validou a fala de S2 confirmando que depende do professor se habilitar ou complementar sua formação docente: *“Este não tem retorno, a gente tem que ter comprometimento, começar a trabalhar com o aluno. Se você vê que o aluno não dá para trabalhar dessa forma você tem que ter outra forma de trabalhar. Que não pode estar no mesmo nível, se a gente não consegue trabalhar com ela a gente deixar, largar a criança lá começar a viajar”*(trecho 15). A discussão em torno da formação do professor estendeu-se do trecho 1 até o 37. Destes, destacamos os seguintes pontos comuns:

- a) Os sujeitos de forma geral não se julgam qualificados para exercer a docência, entretanto desenvolvem suas atividades de sala de aula. A falta de qualificação foi associada à falta de informação a respeito da patologia e não propriamente às metodologias apropriadas de ensino.
- b) S2 defendeu que o docente deveria buscar sua formação profissional e desenvolver um trabalho com embasamento teórico. S2 sugeriu que enquanto a instituição não cumprir com suas obrigações cabe ao profissional promover seu próprio conhecimento.

Uma crença revelada foi a de comparar a atividade docente com uma atividade missionária desenvolvida a partir da bondade (S6 trecho 18). S6 avaliou e criticou este ponto de vista, confirmando que o resultado do trabalho docente se obtém com compromisso. A

pesquisadora incitou o aprofundamento do debate “*Então, não é uma missão? Então o que é trabalhar com o autismo?*”(trecho 21). S6 explicou o trabalho docente como um compromisso social, um pouco de fidelidade, um dever (trecho 22). S5 avaliou que trabalhar com o autismo é frustrante, mas seria um desafio superar estas frustrações (trecho 26).

Após esta celeuma o grupo começou a interagir avaliando, tomando posições, validando ou invalidando a opinião umas das outras (trecho 30). Notou-se que começou a haver maior cuidado na expressão da idéias, talvez porque o foco da discussão passou a ser o trabalho desenvolvido pelos sujeitos com seus alunos.

Para S5, a avaliação dos resultados de seu trabalho é importante, como constatar se conseguiu atingir suas metas. Para esclarecer o sentido dado ao termo retorno, por S5 a pesquisadora declarou: “*Este retorno está dentro dos seus objetivos como profissional*” (trecho 31).

S7 interagiu com esta interlocução e acrescentou que o grupo estava aprendendo a refazer e a melhorar a forma de planejar os seus objetivos em sala de aula “*Eu acho assim: que esses objetivos, a gente como profissional, com o passar do tempo, do curso, a gente aprende a melhorar estes objetivos. Por que a gente muitas vezes, por que a gente chegava lá e queria uma coisa que não era uma resposta possível. Aquilo que a gente achava que queria*” (trecho 33).

S7 afirmou que o docente exige muito do aluno, mas por falta de conhecimento, por falta de consciência de um trabalho a ser desenvolvido. Por isso, o docente se frustra, por desconhecer que existe uma hierarquia no trabalho com o autista, que vai de um nível de menor exigência para um nível de maior exigência (trecho 35).

Então, observamos por meio das interlocuções de S5 e S7 que havia o planejamento de atividades docentes almejando alcançar um objetivo, mesmo que os sujeitos afirmassem não possuírem a formação para desenvolver uma atividade com o autista. S7 acreditava que por isso o profissional se frustrasse, esperando mais do que seria possível com um aluno autista.

S6 direcionou o debate para a aquisição do conhecimento a respeito do autismo “*Porque no momento que você passa a ter conhecimento do que é o autismo, principalmente isso, a forma de você trabalhar muda. Já é completamente diferente por causa disso. A expectativa, aquilo que você fica esperando do aluno, fica esperando que o aluno corresponda*” (trecho 37). A pesquisadora fez um jogo de palavras utilizando os termos o autismo ou o autista. “*Vocês estão falando do aluno ou da patologia?*” (trecho 40).

S6 reconheceu que os dois termos trazem implicações diferentes. S6 defendeu que o conhecimento a respeito do autismo traria maiores oportunidades de trabalhar sua individualidade e suas possibilidades. Observamos que S6 insistiu em propor o conhecimento a respeito da patologia e não a respeito da metodologia de trabalho docente, permanecendo no raciocínio do modelo médico-pedagógico.

S5 interagiu com essa interlocução e contestou-a avaliando que não seria um aumento de informação acerca do autismo que faria diferença para o seu atendimento educacional: “*Não o autismo, eu sei o que é o autismo. Foi como ela falou são vários caminho de chegar até a criança autista, mais eu tenho que saber qual é o caminho para eu fazer aquela criança interagir. Não ao autismo em si, entendeu?*” (trecho 45).

Nesta fala começamos a evidenciar uma tomada de consciência emergente em S5 (trecho 45). Até o presente, suas falas haviam referendado a crença na dificuldade e o esforço empreendido para se trabalhar com o autista, com pouco registro de resultado acadêmico. Esta mudança no discurso demonstrou que S5 iniciou um processo de reconstrução do pensar sua função como profissional da educação especial. Ou seja, ela começou falar e conseqüentemente, a refletir a respeito de sua práxis, para a efetiva aprendizagem do autista. Podemos concluir a partir dessa fala que o aluno está sendo colocado em evidência pela primeira vez por S5, modificando a premissa que colocava a patologia como fator principal a ser observado pelo docente.

S5 explicita sua dúvida: *“A gente entender na teoria é uma coisa, mais botar na prática é outra, o que a gente sabe como faz ali na teoria é uma coisa, você até sabe a causa daquilo, mas não consegue chegar em lugar nenhum quando você não sabe e faz as coisas até inconsciente, quando você sabe a causa daquele problema é mais frustrante, eu acho. Pelo menos para mim”* (trecho 47). Esta fala de S5 torna bastante evidente a defasagem teórico-metodológica em que ela se encontra, no que diz respeito ao conhecimento docente. Ninguém contestou a forma com S5 estabeleceu a lacuna entre a teoria e a prática docente, reforçando nossa hipótese de que o grupo desconhecia que estava atuando de acordo com o modelo médico-pedagógico, sem propriamente saber definir seu referencial teórico.

S3 reconheceu como verdadeira a informação dada por S5 e avaliou que o autismo que está sendo colocado teoricamente é diferente do aluno autista com quem trabalha em sala de aula (trecho 51).

S6 avaliou e criticou S3 argumentando que o conhecimento não seria só a respeito do autismo, mas a respeito de como se trabalhar com esse aluno, com uma função educativa *“É mais do que conhecimento, é o ser humano. Porque a gente vai vendo, por exemplo, se eu pretendo trabalhar com alfabetização, por exemplo, tem aquele conhecimento lá do curso normal todo. No momento em que você conhece mais, é um conhecimento. Como é que ela interage, a relação dela com o tapete, a relação dela com o outro, a relação dela com o objeto e isso facilita seu conhecimento, se eu compreendo vai facilitar as possibilidades de trabalho. Com o autismo acontece a mesma coisa se eu tenho um autista que chega lá de alguma forma, e no momento que eu recebo eu vejo que tem outras complicações, seria então uma abrangência maior de conhecimento e perpassa novamente pelo conhecimento..”* (trecho 54). Novamente percebemos uma alteração na fala do sujeito. Ela coloca em evidência a necessidade de conhecimento relativo à atividade docente com o autista e até o trecho 30 defendeu que a formação docente deveria conter dados a respeito do autismo.

S3 destacou que a dificuldade maior seriam as diferenças individuais dos alunos autistas. Que o professor pode ter conhecimento de como é trabalhar com um, mas trabalhar com vários autistas, ao mesmo tempo, cada um apresentando uma singularidade seria muito difícil (trecho 55). Sua fala revela a fundamentação teórica com base no paradigma de serviços que buscava a homogeneidade entre as pessoas deficientes por meio da normalização.

S7 reconheceu essa informação, mas discordou avaliando que não é impossível trabalhar com uma turma heterogênea, porém não apresentou argumentos para sustentar sua idéia. S2 interferiu e reconheceu que é possível trabalhar com as diferenças individuais sublinhando que a falta de formação do docente é a principal causa da angústia em não se ter resultado no trabalho com o aluno autista (trecho 60). S2 utilizou o termo formação agora com relação ao trabalho docente, como todas no grupo.

O foco da discussão nesse momento passou a ser o conhecimento específico que o docente necessita para trabalhar com o aluno autista. A pesquisadora explicitou essa tendência no trecho (64) e esclareceu também que essa necessidade de adquirir conhecimento docente foi uma novidade nas interlocuções do grupo. Houve uma mudança com relação à primeira sessão de intervenção e às proposições em destaque, neste momento, na transparência que estava sendo projetada. A pesquisadora confrontou o grupo com esta declaração: o grupo não propôs que seria importante adquirir conhecimento a respeito do trabalho docente com o autista (trecho 65).

A partir dessa intervenção S2 sugeriu que poderia estar havendo uma mudança na sua expectativa em relação ao trabalho docente “*O lance é você entender, ver uma oportunidade e conseguir algum avanço*” (trecho 66). A pesquisadora incitou maior aprofundamento na reflexão repetindo “*Isso é o retorno*”. S2 avaliou e enfatizou que está havendo uma mudança no professorado e que isto foi possível a partir do aumento de conhecimento docente (trecho 68). A professora deixa de ter uma visão de trabalhar com a turma de forma homogênea e passa a querer conhecer e trabalhar atendendo à particularidade de cada autista. Entrou em pauta o currículo funcional como um conhecimento docente. O currículo funcional foi defendido por S2 como um

conhecimento docente importante, que esteve indisponível aos professores do grupo até o presente.

A pesquisadora novamente incitou o aprofundamento da discussão repetindo “Onde foi a mudança?” (trecho 71). S7 confirmou que a mudança ocorreu com ela como profissional. Que a fala do grupo está mais comprometida. Sendo essa a mudança. A pesquisadora propôs e incitou: “*E onde você vê a mudança? A professora é a mesma e a turma é a mesma onde houve mudança?*”(trecho 73).

S7 reconheceu e complementou a interlocução fazendo sua avaliação crítica sobre o que seria essa mudança indicada por S2. S7 falou da cobrança que existe sobre o trabalho docente sem que houvesse uma formação específica para tanto. S7 declarou que nunca tinha ouvido falar a respeito de currículo funcional, sugerindo que esta informação seria fundamental para o desenvolvimento de sua atividade docente. Segundo S7 as informações a respeito do currículo funcional fizeram a diferença entre atender uma turma com três alunos ou atender três alunos, na mesma turma. Nesta fala ficou implícito um dos benefícios trazidos para a atividade docente do ensino especial com a mudança de paradigma: interrompeu-se a idéia de homogeneidade e dessa forma, atendeu-se ao paradigma da inclusão trabalhando-se com cada aluno.

A pesquisadora retomou a reflexão a respeito do movimento indicado por S2 sugerindo que talvez esteja ocorrendo uma mudança na atuação do profissional dos docentes (trecho 75). S7 reconheceu novamente ser partícipe desse processo “eu mudei!” e admitiu que o conhecimento docente colaborou com esta mudança (trecho 76).

S6 declarou que houve um aumento em sua expectativa com relação a outras informações acerca do atendimento ao autista e outras formas de trabalho docente. S6 exemplificou que o computador é uma fonte de conhecimento bastante acessível e que ela não sabe como utilizar. Com esta interlocução a pesquisadora finalizou esta sessão de intervenção.

Verificamos que houve pouca interlocução na Esfera da Interação entre as componentes do grupo e muitos argumentos na Esfera da Informação, principalmente nas categorias informar,

confirmar e exemplificar. A maioria das interlocuções foi na Esfera da Avaliação prevalecendo as categorias avaliar e validar. Os sujeitos interferiram nos atos de fala uma da outra reconhecendo, confirmando e especialmente, validando os argumentos apresentados.

Registramos diversos períodos do primeiro nível do processo de tomada de consciência, lembrando que todos os níveis da tomada de consciência podem ocorrer, seqüencialmente, em um intervalo de tempo irrisório. Discorreu-se a respeito das ações materiais dos sujeitos, como executavam sua atividade docente, sem que tivessem que explicar o porquê de suas ações estabelecendo relações conceituais.

A pesquisadora promoveu a interação entre o grupo utilizando a Esfera Acional, por diversas vezes utilizando as categorias propor e declarar. Outras pessoas do grupo também utilizaram a mesma categoria promovendo um pouco a interação intragrupal. Quanto à análise de conteúdo dois assuntos dominaram o debate:

1 / Primeiramente os sujeitos, em sua maioria, proclamaram sua frustração com o resultado do seu atendimento educacional ao aluno autista. Evidenciou-se um excesso de expectativa e pouca perspectiva de sucesso com o trabalho docente. Nesta parte inicial poderíamos dizer que o discurso do grupo fundamentava-se no paradigma de serviços e na necessidade de normalização do autista.

2 / Em determinado momento do debate os sujeitos evidenciaram estabelecer uma relação entre o conhecimento docente e o atendimento educacional ao aluno autista. Evidenciou-se que os sujeitos debateram, refletiram e mostraram indícios de que poderia haver uma mudança na professora a respeito do seu atendimento educacional ao aluno autista. Essa nova perspectiva revelou certo otimismo com relação ao atendimento docente criando uma expectativa, no grupo, de aumentar o conhecimento específico nesta área.

## **5.5 – A quarta sessão de intervenção**

A partir da análise da sessão anterior verificamos que o grupo estava motivado a aumentar seus conhecimentos teóricos específicos a respeito do autismo e do atendimento educacional ao aluno autista. Sugeriu-se que o computador, por meio da internet, poderia disponibilizar as informações necessárias desde que os sujeitos soubessem utilizá-lo como veículo de pesquisa.

O planejamento desta sessão exigiu que a pesquisadora buscasse informações de como orientar o grupo para utilizar a internet como instrumento de pesquisa. Marcou-se um horário com a bibliotecária, da Biblioteca Central da Universidade de Brasília, que orientou-nos em uma aula demonstrativa sobre os procedimentos para utilizar a rede como fonte de pesquisa bibliográfica. Nosso intuito foi capacitar os sujeitos do grupo a acessar, pela rede, diversos periódicos disponíveis em textos completos. Para tanto, elaboramos uma explanação teórico-prática. Neste planejamento incluímos a seleção de alguns textos que poderiam ser localizados e explorados nesta demonstração. Em seguida houve a sessão descrita na tabela 10.

Fundamentamos o planejamento dessa sessão no referencial teórico-metodológico de Fávero (1995), pois ao desenvolvermos uma pesquisa interventiva acreditamos que, indiretamente, estamos modificando a prática de ensino dos sujeitos.

Podemos concluir que intervir psicologicamente na prática de ensino é o mesmo que intervir na mediação de conteúdos que articula os dois espaços: o espaço da sala de aula e o espaço sociocultural. Isto implica retomar as questões relativas ao desenvolvimento humano e ao conhecimento (p. 12).

Fávero (1995) defende que as atividades cognitivas do sujeito em desenvolvimento utilizam meios que se prestam à mediação de significados e veículos para a operacionalização desta mediação. Aproveitamo-nos da linguagem escrita para mediar a discussão de alguns conceitos com o grupo e, com isso, constatamos a necessidade de intervir na questão particular

da interação entre o sujeito e o texto. Procuramos transformar o leitor em um ator na interação com o texto.

O texto científico possui uma função socio-comunicativa que vai além de veicular uma informação. Interagir com o texto científico significa ler, compreender, apreender e construir uma informação a partir de outras, conforme defende Fávero (1995), mantendo a integridade da fonte primária de informação.

Esperar que um texto funcione como meio de intervenção em relação à prática do professor-leitor, significa esperar que este deixe de ser meramente um mediador no ato de comunicação para tornar-se interlocutor no processo de comunicação e elaboração de novas informações. Assumir esta premissa implica assumir que este processo de comunicação e elaboração de novas informações baseia-se num processo de partilhamento e negociação de significados (1995, p. 17).

Esta ação interventiva corrobora com Piaget (1977) que, ao concluir sua análise dos mecanismos envolvidos no processo de tomada de consciência, explicitou a significação epistêmica dos processos solidários que constituem o fluxo da aquisição do conhecimento que se sistematiza em sentidos opostos, partindo da periferia P, para as regiões centrais das ações C. Este fluxo foi denominado por Piaget (1977) de processos de interiorização ( $P \rightarrow C$ ) e de exteriorização ( $C \rightarrow P$ ). Ou seja, na aquisição do conhecimento existe um processo que internaliza a estrutura da ação material e um outro processo que elabora os seus aspectos cognitivos estabelecendo relações de causalidade, possibilitando as generalizações.

Nesse processo de internalização e externalização existe uma seqüência de reciprocidade, que de fato não possui simetria. O desequilíbrio, exatamente, se caracteriza na assimetria tornada efetiva nas dualidades diferenciais do conhecimento, nas inferências, nas formas de abstração empírica e reflexiva, presentes no processo de tomada de consciência do sujeito ativo.

O momento de interação entre o grupo, a pesquisadora e o computador, não foi gravado, por fatores impeditivos relacionados ao próprio local. A transcrição da discussão posterior às atividades interativas com a máquina sofreu alguns cortes, indicadas no texto impresso, devido

às explicações da pesquisadora resumirem-se em orientações técnicas de navegação pela internet, que não são nosso foco de interesse.

O objetivo desta sessão foi orientar os sujeitos para tornarem-se autônomos e independentes em buscar e ampliar seu conhecimento específico acerca do autismo em diversas fontes de livre acesso pela internet. O desdobramento deste objetivo foi ler e discutir o artigo de Lampreia (2004, anexo), e de Machado, Oliveira, Cicolotti, Santos, Oliveira, Donald e Krauss, (2003, anexo). Estes artigos foram localizados e impressos pelos sujeitos na aula demonstrativa, a partir da base de dados Sciello, com a mediação da pesquisadora. A análise dessa sessão foi descrita na tabela 13, seguida da discussão dos resultados.

Tabela 13 – Quarta sessão de intervenção

trecho	Transcrição dos atos da fala	Proposições	Esferas dos atos da fala	Categorias dos atos da fala.
1.	<i>P: “Então gente me conta como foi a experiência de trabalhar na internet. A S6 estava super curiosa para saber como é que era procurar na internet informação. Então como foi?”</i>	Relatem como foi a experiência de pesquisar na Internet. / S6 estava curiosa a respeito de como pesquisar na Internet. / S6 queria obter suas próprias informações a respeito do autismo.	Acional Informação Informação	Propor Citar Citar
2.	<i>P: A S6 estava super curiosa para saber como era buscar na rede a informação. Na verdade aquele portal que eu apresentei para você te dá acesso a várias revistas, em várias línguas, acesso a informação em nível de mundo.</i>	S6 queria saber como era buscar a informação na Internet. / O portal apresentado dá acesso a várias fontes de pesquisa. / O portal apresentado dá acesso a informações em várias línguas. / As informações buscadas na Internet ampliam a visão em nível mundial.	Informação Informação Informação Informação	Informar Informar Informar Informar
3.	S7: Pode usar aqui?	Podemos utilizar da Internet da UnB. / Podemos utilizar as máquinas na UnB. / Informe a respeito da utilização das máquinas na UnB.	Informação	Informar
4.	<i>P: “Não naquela sala que fomos hoje é só para aprender como acessar base de dados. Como pesquisar através de portais, base de dados. Vocês têm computador em casa? Mas aqui o usuário interno, pode usar”.</i>	Da forma como fizemos hoje é restrito a alunos matriculados. / Nós utilizamos o espaço para aprender como pesquisar uma base de dados. / Utilizamos a máquina para navegar através de portais acessando uma base de dados. / Esse acesso é livre para quem tem computador. / Na Biblioteca da UnB os computadores são acessíveis para o usuário.	Informação Informação Informação	Informar Informar Informar
5.	S5: “Aqui tem aquelas revistas todas, qualquer um tem acesso? Você procura lá e vê aqui?”	Aqui na Biblioteca existem diversas revistas. / Informe-nos acerca do acesso. / Informe se eu posso retirar o periódico da sala e pesquisar em qualquer lugar. / Informe como pesquisar o acervo.	Informação Acional	Propor Propor Propor
6.	<i>P: “Aqui na biblioteca como usuário comum, você terá acesso ao que tem aqui impresso, você procura se o periódico está disponível aqui”.</i>	Na Biblioteca você é um usuário comum. / Todo acervo está disponível. / Alguns periódicos podem ser retirados se o usuário possuir matrícula. / Se você for um usuário sem vínculo com a UnB a leitura restringe-se à Biblioteca.	Informação Informação Informação	Informar Informar Informar
7.	S4: “Mas e aquela sala de computador?”	Explique a sala cheia de computadores.	Acional	Propor
8.	<i>P: “Aquela sala é só para usuário”.</i>	A sala serve ao usuário da Biblioteca.	Informação	Informar
9.	S2: “Tem algum outro lugar que não seja só para aluno?”	Existem locais exclusivos para alunos da UnB. / A Biblioteca possui um ambiente restrito a alunos.	Informação Informação	Informar Informar
10.	<i>P: “Não aquela. Para pesquisar não. Para pesquisar a base de dados você pode usar aquela sala, como usuária interna. Mas leva tempo, você pode pesquisar abrir uma pasta e ir guardando tudo nela, depois você envia pela internet para onde você tiver acesso livre. Aquela base de dados que eu mostrei para vocês hoje tem acesso livre pela internet. É só ter acesso a um computador e navegar. Por exemplo, na XXX tem acesso livre a computador com internet”.</i>	O local onde estivemos hoje é restrito o acesso aos Bibliotecários. / Tem que marcar hora. / Para aprender como pesquisar uma base de dados tem que marcar hora. / Em outro computador da Biblioteca você pode pesquisar, abrir uma pasta, guardar tudo nela. / Você pode enviar a pasta aberta para você mesma pela Internet. / O acesso que eu demonstrei hoje na Internet é livre. / Basta ter acesso a uma máquina que você pode pesquisar. / Por exemplo na instituição onde vocês fazem o curso tem acesso à Internet.	Informação Informação Informação Informação Informação	Informar Informar Informar Informar Exemplificar

11.	S4: “E não tem que marcar hora”?	Para utilizar a Internet na UnB temos que marcar hora. / O acesso à Internet na UnB é restrito a determinado horário.	Interação	Reconhecer
12.	S2: “Não lá você fica o tempo que quiser se não houver outro usuário esperando e a tarde está sempre vazia”.	Na sala de computadores o tempo de uso é livre. / Se não houver outro usuário agendado para a mesma máquina o tempo é livre. / No período da tarde a sala está sempre vazia.	Informação Informação Informação	Informar Informar Informar
13.	S6: “E porque não tem que marcar hora”?	Não existe hora marcada. / O tempo é livre.	Informação	Informar
14.	<i>P: “Por enquanto o serviço não tem muitos usuários e como não tem muitos usuários, não tem que marcar tempo. Quando houver muita procura com certeza vai tem que agendar, mas até o momento não tem. Você tem acesso livre na biblioteca e provavelmente a bibliotecária tem o controle do tempo, se houver outros usuários ela deverá lhe informar do seu tempo, logo que chegar”.</i>	Porque não existem muitos usuários que tem facilidade em pesquisar na Internet. / Não existe demanda que exija a restrição do tempo. / No futuro talvez haja necessidade de um agendamento. / No momento o tempo de acesso na sala de computadores da Biblioteca é livre. / É provável que haja algum controle de tempo da Bibliotecária. / Não sei informar direito.	Informação Informação Avaliação Avaliação Informação	Informar Informar Avaliar Avaliar Informar
15.	S6: “Qual o endereço para acessar este banco de dados daqui”.	Repita o endereço para acessar o banco de dados daqui.	Acional	Propor
16.	<i>P: “Você pode entrar pelo portal <a href="http://www.unb.br">www.unb.br</a> – vai colocando uma setinha na frente para você saber o caminho. Abre uma janela, você procura biblioteca, próxima janela, periódico CAPES, e lá você navega sempre procurando uma base de dados online que lhe possa ser útil”.</i>	<a href="http://WWW.unb.br">WWW.unb.br</a> . / A pesquisadora esquematiza no papel passo a passo. / Biblioteca, periódico Capes.	Informação Informação Informação	Informar Informar Informar
17.	S2: “É possível folhear a revista e ver tudo”?	É possível entrar na revista através da Internet. / É possível ler todos os arquivos.	Informação	Informar
18.	<i>P: “Sim é possível, você entra na revista e pesquisa os números disponíveis. Um a um”.</i>	É possível entrar na revista através da Internet. / É possível entrar em cada página da revista através da Internet.	Informação	Informar
19.	<i>P: “Outro caminho. Você digita o endereço, abre-se uma janela à sua direita, vários outros portais, você acessa o Scielo, você acessa a página e vai aparecer tudo em inglês, você clica em português e abre outra janela em português”(informações precisas de como navegar pelo portal).</i>	Outro caminho para pesquisar na Internet. / Você pode pesquisar através do Scielo. / A pagina pode ser em português. /	Informação Informação Informação	Citar Citar Citar
20.	<i>P: “Outro caminho, uma vez no BIREME é clicar em um banco de dados e vai abrir uma janela de acesso a pesquisa. (informações de como proceder à pesquisa). Estes caminhos que estou dando são para você já buscar em português. Está ok? Certo, vamos ver o texto que nós imprimimos”.</i>	Outro caminho é o portal da BIREME. / Pesquisadora prossegue com informações de como proceder à pesquisa. / Esses acessos à Internet são possíveis em português. / Vamos verificar o texto impresso.	Informação Informação Informação Acional	Citar Citar Informar Propor
21.	<i>P: “Leiam o título”.</i>	Leiam o título do texto.	Acional	Propor
22.	S2: “Carolina Lampreia, UCP Rio de Janeiro”.	Autora Carolina Lampreia. / PUC Rio de Janeiro.	Informação	Citar
23.	<i>P: “Ele é de 2004, ano passado. Aqui tem o resumo, Deste artigo. Leiam o resumo. Pode alguém ler alto”.</i>	O texto é de 2004. / Leiam o resumo do artigo. / Alguém leia alto o resumo do artigo.	Informação Acional	Citar Propor
24.	S2: (leitura)	Leitura do resumo.	Acional	Se engajar

25.	P: “Então, o que você acha que trata este artigo? Qual o objetivo? Ele afirma que você tem que ter um enfoque teórico para seguir uma intervenção. Então, você tem que ter um enfoque teórico. Então para estar intervindo com a criança você tem que dizer para si própria: eu estou seguindo este enfoque teórico. E aqui, neste artigo, há duas vertentes, uma cognitivista e uma desenvolvimental. Então, neste artigo aqui ele afirma que esta duas abordagens estão buscando contrapor-se a uma outra. Vocês entenderam isto? Então, falem sobre isso. Tentem resumir o que vocês acharam”.	Reflitam a respeito do que ouviram. / O que vocês pensaram a respeito desse artigo. / Explicitem os objetivos do artigo. / A autora defende que o profissional tem que ter um enfoque teórico para seguir em uma intervenção. / Para intervir com uma criança autista o profissional precisa posicionar-se teoricamente. / O artigo apresenta duas vertentes. / O artigo apresenta a vertente cognitivista e desenvolvimental. / A autora defende que as duas teses contrapõem-se entre si. / Vocês compreenderam dessa forma as informações. / Reflitam a respeito do que compreenderam. / Façam um resumo do que vocês acharam.	Acional Informação Informação Informação Acional Acional	Propor Citar Citar Citar Propor Propor
26.	P: “Façam uma leitura para poder verificar o que pode ser apreendido desta leitura inicial. Assim, sobre o conceito de autismo, isso a gente comentou bastante. Na verdade conceituar autismo é muito difícil. Por quê? Porque ninguém chegou a conclusão nenhuma sobre o que seria um conceito aplicável a isso que se chama autismo. Na verdade esta é a primeira discussão que o artigo vem trazendo. Ele diz que mesmo as pessoas que tentam colocar de uma forma homogênea caem na heterogeneidade do conceito. Neste primeiro momento ele vai buscar isso. O que ela vem trazer é de verdade as diferentes abordagens, já na pg 113, no último parágrafo. (Leitura do parágrafo) e a questão o que quer dizer isso? “Encontra-se um prejuízo biológico que seria responsável pelas caráter comportamentais.” O que quer dizer isso?”	Façam uma primeira leitura. / Verifiquem o que pode ser apreendido numa primeira leitura. / A autora esclarece alguns pontos acerca do conceito de autismo. / Explicita a dificuldade em chegar a um conceito de autismo. / A autora defende a falta de homogeneidade no conceito de autismo. / No primeiro tópico a autora esclarece alguns posicionamentos. / Leitura do parágrafo. / Explicitem sua compreensão do parágrafo. / Explicitem sua compreensão da frase. “Encontra-se um prejuízo biológico que seria responsável pelo caráter comportamental.”	Acional Acional Acional Acional Acional	Propor Propor Propor Propor Propor
	S2: Hurumm!	Concordo.	Interação	Reconhecer
27.	P: “A concordância é que há uma base biológica para o autismo as discordâncias estão num enfoque teórico. Então mesmo aqueles que concordam ou discordam que haja uma base biológica tem um enfoque teórico ou cognitivista ou desenvolvimentista. E isso tem implicações para a conceituação do autismo. É claro que não vai se chegar a uma conclusão se cada um tem uma visão oposta ou outro. Não se chega a um acordo, pois não há consenso. Uma das possíveis formas de tentar explicitar a imprecisão desde conceito é tentar explicar o porquê desta dicotomia”.	O consenso é que há uma base biológica para o autismo. / Cada enfoque teórico explica de uma forma a etiologia do autismo. / Existem muitas controvérsias a respeito da etiologia do autismo. / Existe o enfoque cognitivista a respeito da etiologia do autismo. / Existe o enfoque desenvolvimental a respeito da etiologia do autismo. O conceito de autismo pode ser descrito e fundamentado no cognitivismo. / O conceito pode ser descrito e fundamentado com base no desenvolvimentismo. / A possibilidade de haver um consenso é mínima. / As bases teóricas possuem idéias contrárias. / A falta de consenso entre as duas vertentes provoca uma dicotômica na definição do autismo. / O conceito de autismo está em aberto.	Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação	Informar Informar Informar Citar Citar Avaliar Avaliar Validar
28.	S2: “Mas tem uma porção de gente que diz que não tem nada de biológico. Tem a ver mais com a interação com o social, não é?”	Existe uma versão que nega o biológico. / Existe uma vertente que defende a etiologia do autismo com base na interação social. / Existe uma terceira vertente.	Interação Interação	Contestar Contestar

29.	P: <i>“Olha aqui – o debate sobre o prejuízo primário no autismo – que é sobre isso que você está falando aí. (Leitura). Um debate sobre o prejuízo primário da linguagem. Então ele está falando sobre uma base biológica. O prejuízo primário é de base biológica”.</i>	Existe o debate sobre o prejuízo primário no autismo. / Um debate defende que o prejuízo primário está na linguagem. / A vertente do prejuízo primário na linguagem se relaciona ao biológico. / A vertente do prejuízo primário possui base biológica.	Informação Informação Informação	Informar Citar Citar
30.	S6: <i>“O que ele está falando aqui é que existem teorias que já caíram por terra. A gente tem que ver aqui atualmente o que é considerado, (leitura) atualmente é considerado... uma base biológica”.</i>	Existem teorias ultrapassadas. / Atualmente o consenso é que existe uma base biológica na etiologia do autismo.	Interação Interação	Complementar Reconhecer
31.	S2: <i>“Eu não estou indo contra a base biológica, mas mesmo que tenha caído naturalmente... Alguma coisa permanece”.</i>	Eu não sou contrária à base biológica da etiologia do autismo. / Algumas teorias ultrapassadas ainda permanecem. / Ainda se explica o autismo com teorias ultrapassadas.	Interação Interação Interação	Reconhecer Conformar Desaprovar
32.	S6: <i>“A tendência da pesquisa é evoluir, lógico que tem algumas características consideradas nas pesquisas anteriores que continuam ainda que sejam envoltas em uma grande interrogação. Agora tem afirmativas de teorias passadas que já caíram por terra. Então, se já caiu por terra e uma alguma coisa consistente veio e é a partir daí. Uma delas é este enfoque não há como negar uma base biológica”?</i>	A tendência da pesquisa sobre o autismo é evoluir. / Existe uma grande interrogação acerca do autismo. / As teorias ultrapassadas deixaram uma grande interrogação. / As premissas de algumas teorias são ultrapassadas. Algumas premissas foram substituídas. / Uma das premissas substituídas é que não havia base biológica para o autismo. / A base biológica do autismo é inegável.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar Avaliação Validar
33.	P: <i>“Olhe aqui, um aspecto é o prejuízo primário da linguagem e outro aspecto é o prejuízo primário da interação social. Prejuízo inato, um fator inato que prejudica o desenvolvimento da linguagem. Outro ponto é um fator inato que prejudique o desenvolvimento da interação social. Entenderam? Ela está colocando em debate estes dois vieses porque, na opinião da autora, eles não dialogam um com o outro. Se falar que um é válido você está invalidando o outro”.</i>	Existe o prejuízo primário do aspecto da linguagem como etiologia do autismo. / Existe a teoria do prejuízo primário na interação social como etiologia do autismo. / Prejuízo primário supõe-se inato. / Um fator inato que prejudica o desenvolvimento da linguagem. / Um fator inato que prejudica o desenvolvimento da interação social. / Coloca-se em debate esses dois vieses. / As duas vertentes se contrapõem. / As duas vertentes são opostas.	Informação Informação Informação Informação Informação	Citar Citar Citar Citar Citar
34.	S2: <i>“Mais ou menos porque a interação social afetaria tudo”.</i>	Compreendi que a interação social afeta tudo. / Compreendi mais a questão da interação social.	Interação Interação	Reconhecer contestar
35.	P: <i>“Olha só vamos pegar a parte do viés desenvolvimental pg 114. O prejuízo da interação social”.</i>	Vamos ler na página 114. / O título da página 114 é o prejuízo primário da interação social.	Acional Informação	Propor Citar
36.	P: <i>“Então, cada um lê por si, e sublinhe o que acha que mereça ser comentado”.</i>	Cada um lê silenciosamente. / Cada um sublinha o que merece destaque.	Acional Acional	Propor Propor
37.	S7: <i>“Aqui está falando que a falta de aconchego no colo, situação postural etc... É como se fosse uma falha nos cuidados maternos, mas assim eu conheço família que não houve este problema e é a mesma coisa, uma mãe não vai tratar um filho”...</i>	Destaquei a falta de aconchego no colo. / Destaqueei a colocação da situação postural. / Compreendi como uma falha nos cuidados maternos. / Acho contraditório. / Não concordo que os cuidados maternos causem o autismo. / Existe família que cuidam da criança e ela é autista.	Interação Interação Interação Avaliação	Reconhecer Cumprimentar Desaprovar Validar
38.	P: <i>“Procure a página 115 no segundo parágrafo”.</i>	Leiam página 115. / Leiam 2º parágrafo.	Acional	Propor
39.	P: <i>“Wing. Ela está falando que é um problema intrínseco no desenvolvimento da habilidade de engajar numa interação social recíproca, prejuízo social primário. Isto implica em uma relação primária mãe-bebê, cuidador- bebê”.</i>	Uma tese defende um problema no desenvolvimento na habilidade de engajamento numa interação social recíproca como prejuízo primário. / Isso explicaria a relação primária de prejuízo na díade mãe-bebê. / Na díade cuidador-bebê.	Informação Informação Informação	Citar Citar Citar

40.	S7: “Tudo bem, está na interação, mas eu não acho que seja uma coisa de fora que acarretou aquilo. Eu acho que é uma coisa de dentro mesmo, dele mesmo”.	Concordo. / Prejuízo primário está na interação. / Discordo que a interação social ocorra de fora para dentro. / O início do processo de interação social é biológico. / O início do processo de interação social é interno.	Interação Interação	Reconhecer Contestar Reconhecer
41.	S7: “Tem crianças que tem problema de interação e não se torna um autista”.	Existem crianças com dificuldade na interação social. / A dificuldade na interação social pode não levar ao autismo.	Informação Informação	Citar Retificar
42.	<i>P: “Vê na página 113. Onde que isto está dentro, para a gente avaliar um texto a gente tem que saber onde começa o raciocínio: o subtítulo é o debate sobre o prejuízo primário no autismo. Na realidade no debate quando você fala de prejuízo primário você está falando da base biológica. Você pode até falar sobre outras coisas depois, mais a base do prejuízo é biológica. Está certo? Então, quando ele está falando aqui do prejuízo da linguagem que é o item 02 “apresentam problemas... Na coluna da direita, da página 113. Olha só como o autor coloca, na página 113 ainda, no terceiro parágrafo: “crianças autistas apresentam... (leitura do texto) tais como gesto e expressões faciais, pesquisas e todas elas são necessárias para que haja uma interação social”. E na pg 117, segundo parágrafo. “o que caracteriza o humano é o simboliza, e são as relações interpessoais que promovem a compreensão e uso dos símbolos”. Se você não consegue interpretar o gesto de sua mãe de forma primária, aquele gesto não vai assumir significado. Então, você não está falando do prejuízo da interação em si, você está falando do prejuízo as estruturas primárias que possibilitam esta interação”.</i>	Leiam a página 113. / Vamos ler o início do raciocínio explicitado. / No subtítulo encontra-se a premissa. / Na página 113 debate-se o prejuízo primário do autismo. / O prejuízo primário do autismo possui base biológica. / O prejuízo primário na linguagem possui base biológica. / O prejuízo primário identificado no autismo explicita-se na falta de expressões faciais e gestos. / A expressão facial e emissão de gestos implica em interação social. / A interpretação da expressão facial e gestos possui um significado. / Interpretar símbolos caracteriza o ser humano. / O que promove a capacidade de interação é inato. / A capacidade de interagir se desenvolve. / O estabelecimento de significados depende da capacidade de interação. / O estabelecimento de uma relação entre uma expressão facial e gestos e um significado implica em interação social. / O debate inicia-se a partir das estruturas primárias que possibilitam a interação social.	Acional Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação	Propor Informar Citar Informar Citar Informar Citar Informar Citar Informar Citar Explicitar

43.	S6 – “Por exemplo, em questões ligadas a aprendizagem, saindo um pouco do autismo, a gente tem verificado que estas... não... significação... Que começa muito cedo nesta relação. Ela atinge, queira ou não a questão da aprendizagem, principalmente a questão lógico matemática. Tem uma pessoa, que eu gosto muito, que ela diz o seguinte: no momento que a mãe, amamenta e que a criança estabelece este vínculo. Ela conta uma experiência assim: uma mãe está amamentando, a criança. A criança larga o peito da mãe e começa a enfiar o dedinho na casa do botão da blusa da mãe. Então ela mexe ali e volta a olhar para a mãe. Depois de algum tempo a mãe que compreende isso, ela dá um tempo para que a criança solte o peito, lide com esta questão, e volte ao peito. A mãe que não tem esta compreensão no momento que a criança solta o peito, ela pega esta criança e coloca no berço. Para ela a criança já está saciada. Não é uma leitura adequada. Eu tiro a criança e ponho no berço, neste momento o que foi tirado da criança”.	Por exemplo, questões ligadas a aprendizagem geral. / O estabelecimento de significado começa muito cedo na criança. / A aprendizagem é uma questão relacional. / A questão lógico-matemática implica em estabelecer significados. / Existe um teórico que explicita que ao amamentar a mãe interage com a criança. / Ao segurar e largar o peito a criança interage com a mãe. / Os movimentos da criança a amamentar são uma interação. / A mãe compreende que os movimentos da criança ao amamentar são de interação. / A mãe facilita a interação da criança no momento de amamentar. / Existem mães que não compreendem esse momento de interação. / Existem mães que amamentam como um ato alimentar. / Existem mães que saciam a criança e a colocam no berço sem interagir com a mesma. / Existem mães que não exploram o momento de interação do bebê.	Informação Informação Avaliação Informação Informação Informação Informação Informação	Exemplificar Citar Avaliar Citar Citar Citar Explicitar Informar Informar Informar
44.	Burburinho geral. “A interação”?	A interação social é um fator importante.	Interação	Reconhecer
45.	P: “Não só a interação, mas do conhecimento que ela é uma relação. O que eu conheço é muito pouco, mas que neste princípio da vida da criança nós estamos falando de estruturas primárias que vão propiciar o desenvolvimento da interação social.	A interação social é importante. / A interação é uma relação. / O conhecimento de como se desenvolve a interação social é importante. / A interação social inicial da criança é importante. / Existe uma relação direta entre o princípio da vida interativa da criança e o autismo.	Interação Interação Interação Interação	Reconhecer Reconhecer Complementar Complementar
46.	S7: “Você não acha que a mãe teria uma participação fundamental?”	Acho que a mãe é fundamental na interação inicial.	Interação	Reconhecer
47.	S6: “Não, não porque não vejo que é só, a criança já vem, tem aquilo ali que a criança já teria. Mas ela já traria uma base biológica mesmo ela traria algumas carências nesta área. Por exemplo, ela encontra um meio que não é um meio que vá contribuir para que... Eu não estou conseguindo explicar. Alguém está compreendendo?”	Não concordo que seja apenas a mãe. / Existem as estruturas que possibilitam a interação na criança. / A criança nasce com possibilidades de interação social. / Existe a base biológica que possibilita a interação social. / O ambiente estimula a interação social da criança. / Alguém mais me ajude a explicar.	Interação Interação Interação Interação Interação	Contestar Complementar Complementar Complementar Escusar-se
48.	P: “Alguém está”?	S6 foi entendida.	Acional	Declarar
49.	S7: “Eu não entendi nada”.	Eu não compreendi o que S6 falou.	Interação	Reconhecer
50.	P: “Alguém entendeu”.	Quem compreendeu explique a fala de S6.	Acional	Propor
51.	S5: “Eu entendi”.	Eu explico o que compreendi de S6.	Interação	Reconhecer
52.	P: “Então explica para S7 que não entendeu”.	Então ajude S7 a compreender a fala de S6.	Acional	Propor
53.	S5: “Eu entendi assim: a criança já trás um déficit na interação, no desenvolvimento da interação e associado a certa frieza ou certa dificuldade da própria mãe, de viver um experiência, ela não se desenvolve bem”.	A criança nasce com déficit na interação. / O desenvolvimento da interação na criança é deficitário. / O desenvolvimento deficitário associa-se a falta de estimulação do meio ambiente. / O desenvolvimento da interação da criança é dificultado pela mãe. / A falta de estímulo materno aumenta o que está deficitário na criança. / A falta de estímulo prejudica o desenvolvimento da interação na criança.	Informação Informação Informação Informação Informação Avaliação	Citar Citar Citar Explicitar Explicitar Validar

54.	S6: “Não, eu não acho que só com isso desenvolveria o autismo não”.	Eu não disse apenas isso. / Não é a falta de interação que provoca o autismo.	Interação Informação	Contestar Retificar
55.	S2: “Mas que traria prejuízo, no seu desenvolvimento como pessoa traria”.	A falta de interação trás prejuízos. / A falta de interação com o autista prejudica o seu desenvolvimento como pessoa.	Interação Informação	Reconhecer Retificar
56.	S6: “Aquele garoto que esteve na nossa sala. Ele nasceu em um meio, apesar de ele já tem vindo com um problema biológico... Ele chega num meio, e o meio que proporcionou estímulos, então a gente conhece”...	Um exemplo de sala de aula. / Um autista nasceu em um meio que estimulava a interação. / O autista possui um problema biológico. / O meio proporciona o desenvolvimento da interação ainda que haja um problema biológico. / A gente reconhece que o meio estimula. / A estimulação do meio altera o tipo de interação.	Informação Informação Informação Informação Interação	Exemplificar Exemplificar Citar Explicitar Complementar
57.	S7: “O que eu conheço dele. Ele não é um autista”?	Esse garoto não é autista.	Acional	Declarar
58.	S5: “Ele é um autista, com alta-funcionalidade. Não é um autista clássico. Né, isso”?	Ele é autista. / Autista com alta funcionalidade. / Ele não é um autista clássico.	Interação Interação	Contestar Complementar
59.	S2: “Mas ele não é autista de qualquer jeito”.	Ele é autista. / Com alta funcionalidade ele é autista. / Autista Clássico, ele é autista.	Interação Informação	Reconhecer Confirmar
60.	S6: “Ele é autista. Em coisas mais práticas, a questão biológica aí é claro que tem que ter”.	Ele é autista. / Ele é funcional em alguns aspectos. / A questão biológica do autismo é clara.	Interação Informação Avaliação	Reconhecer Explicitar Avaliar
61.	P: “ <i>Espera aí gente, vocês estão com um texto que faz uma retrospectiva geral e eu quero que vocês leiam o texto</i> ”.	Detenham-se ao conteúdo do texto. / Leiam e interpretem o texto.	Acional	Propor
62.	S6: “Vamos ler o texto primeiro”.	Vamos ler o texto. / Após ler o texto comentamos.	Acional Acional	Declarar Propor
63.	P: “ <i>É isso, mas não precisa ser aqui e agora</i> ”.	Não precisamos ler o texto aqui. / Não precisamos compreender o texto neste momento.	Acional Interação	Propor Retificar
64.	S6: “Por exemplo, negar o lado biológico não dá para negar”.	Não nego o aspecto biológico do autismo. / É inegável o aspecto biológico do autismo.	Informação Avaliação	Confirmar Avaliar
65.	P: “ <i>Por que não</i> ”.	Justifique sua afirmativa.	Acional	Propor
66.	S2: “Porque a pessoa já nasce com autismo tanto que ele é dito transtorno invasivo no desenvolvimento. Ele pode estar ou não associado”.	A pessoa nasce autista. / O autismo é um transtorno invasivo no desenvolvimento. / Ele pode ou não estar associado a causas biológicas.	Informação Informação Informação	Citar Citar Citar
67.	S6: “O autismo é um sintoma”?	O autismo é um sintoma. / O autismo é uma doença.	Interação Interação	Reconhecer Desafiar
68.	S2: “Ele entraria no desenvolvimento, ele seria normal”.	O autismo é um distúrbio no desenvolvimento. / O autista é normal. / A saúde do autista é normal.	Interação Interação Interação	Retificar Contestar Complementar
69.	P: “ <i>Olha o que você está dizendo. Que seria alguma coisa biológica, mas estaria ligada ao desenvolvimento. Se vocês foram pensar a base do desenvolvimento é biológica. Ninguém desenvolve a partir do nada</i> ”.	O autismo possui um aspecto biológico. / O autismo relaciona-se ao desenvolvimento. / O desenvolvimento relaciona-se ao biológico.	Interação Informação Informação	Reconhecer Cumprimentar Confirmar

70.	S2: “Aí é que entra o social”.	O desenvolvimento relaciona-se ao social. / O desenvolvimento relaciona-se ao biológico. / O biológico e o social correlacionam por meio do desenvolvimento.	Informação Interação Interação	Cumprimentar Reconhecer Reconhecer
71.	<i>P: “A gente nasce com reflexos para se alimentar, não é? É um reflexo, os pontos cardeais. Se não tivesse aquele reflexo como o bebê iria localizar o seio? Não é um reflexo. Você nasce com um reflexo de retificação postural. Você nasce com este reflexo, é um reflexo, qualquer criança naturalmente vai apresentar um reflexo de marcha. Você nasce com estes reflexos está bem? Então, por que não afirmar que você nasce com algum reflexo que lhe possibilita a interação social? Você nasce com o reflexo de fixar o olhar. De Buscar o outro através do olhar, isso é um reflexo, está certo? Aí a gente vai falar o seguinte esta base biológica, ele tem está propensa a um desenvolvimento normal. É o que a gente chama de normalidade, está ok? Ou se houver uma vírgula diferente, nesta base biológica ela tem uma probabilidade de desenvolver-se de forma diferente, ou de outra forma. Agora que fala que este desenvolvimento é anormal somos nós sociedade”.</i>	O bebê nasce com reflexos. / Alimentar-se necessita de um reflexo. / O reflexo dos pontos cardeais possibilita que o bebê se alimente. / O reflexo dos pontos cardeais possibilita que o bebê localize o seio. / O autismo não é um reflexo. / O bebê nasce com reflexo de retificação postural. / O reflexo de retificação postural possibilita a aquisição da marcha. / Os bebês nascem com uma variedade de reflexos. / É possível afirmar que há um reflexo que possibilite a interação social. / O bebê nasce com o reflexo de fixar o olhar. / Fixar o olhar permite a busca do outro. / Os reflexos do bebê possibilitam um desenvolvimento normal. / Uma alteração na estrutura desses reflexos probabiliza o desenvolvimento diferente. / A sociedade denomina o diferente como anormal.	Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação	Informar Informar Informar Informar Explicitar Informar Explicitar Informar Citar
72.	S7: “Pois é em genética, se você mudar, se você mudar um risco, você se transforma em outra pessoa. É difícil para eu aceitar porque se você colocar isso... Como é fundamental ou alguma coisa genética, assim... O autista nasceu. Você olha e aparentemente está normal. Seria ao longo do percurso”.	A alteração genética transforma a pessoa fisicamente. / A alteração da genética é um risco. / É difícil para mim aceitar que o autismo possa ser genético. / Ao nascer o autista aparentemente é normal. / O autismo aparece ao longo do percurso. / A alteração genética é visível assim que nasce a criança.	Interação Informação Avaliação Informação Informação	Reconhecer Informar Avaliar Informar Informar
73.	<i>P: “Este texto apresenta uma tese de base cognitivista e uma desenvolvimental. Vocês vão ler na página 116. Sublinhar e depois refletir sobre o assunto”.</i>	O texto apresenta duas premissas. / Uma premissa possui base desenvolvimental. / Outra premissa possui base cognitivista. / Leia as duas defesas. / Sublinhem no texto os pontos de destaque.	Acional Informação Informação Acional	Declarar Citar Citar Propor
74.	S6: “Então, o autismo pode ser visto como sintoma”.	O autismo pode ser visto como um sintoma. / Sendo genético o autismo pode ser visto como um sintoma.	Informação Interação	Citar Reconhecer
75.	<i>P: “É um desenvolvimento o que se chama de autismo que não está conceituado, esta é uma grande questão se não tem conceito o objeto não existe. Vamos falar que o autismo não existe”?</i>	A origem do autismo é desenvolvimental. / O autismo enquanto patologia não possui um conceito. / O autismo não possui conceito então o autismo não existe. / O autismo não existe como objeto de estudo. / Conceitual um objeto de estudo é primordial.	Informação Informação Informação Avaliação Avaliação	Informar Informar Criticar Avaliar Criticar
76.	S7: “Por que não existe”?	O autismo existe. /	Acional	Declarar

77.	<i>P: “Porque se eu falar do meu autismo e você do seu, nos não estaremos falando sobre a mesma coisa. Então o autismo não existe. O que tem sido dito é que existe uma patologia com vários comportamentos semelhantes. A partir daí então é uma coisa comportamental, então o autismo... Aí este pessoal vem dizer, não de jeito nenhum! Antes de esse comportamento estar estabelecido existem “n” outras coisas, daí o cognitivismo. Você tem que desenvolver estruturas cognitivas (na mente) que podem levar a este não comportamento. Então vamos estudar as estruturas, mas tem o viés desenvolvimental, que existem coisas na interação social com a criança. Lá na formação do embrião existe uma estrutura propensa ao desenvolvimento da linguagem então é pré-linguagem, que vai propiciar o desenvolvimento da linguagem depois desta criança nascer”.</i>	No singular não existe autismo. / Não existe um conceito de autismo. / Existem vários conceitos de autismo. / Um autismo não existe. / O consenso é que existem várias características que definem uma patologia. / A observação dos comportamentos envolvidos no processo de autismo é fenomenológico. / A definição do autismo é fenomenológica. / A base cognitivista do autismo defende que a etiologia do autismo está na formação de estruturas primitivas. / O desenvolvimento de estruturas cognitivas primitivas está alterado no autismo. / A alteração do comportamento no autismo relaciona-se à estruturas cognitivas. / A origem do autismo está na formação das estruturas cognitivas primitivas de linguagem. / A origem do autismo está na formação das estruturas primitivas de interação.	Informação Avaliação Informação Avaliação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação	Informar Avaliar Informar Avaliar Explicitar Explicitar Explicitar Citar Citar Citar Citar Citar
78.	P: “116, do lado direito. De acordo com essa teoria o autismo é uma condição que afeta o desenvolvimento desse sistema interativo pré-linguístico. Não há nem linguagem ainda. O que há é um sistema interativo entre dois sujeitos, inato, que irá propiciar o desenvolvimento. Devido a uma falha provavelmente no primeiro mês de desenvolvimento do embrião. O bebê nem nasceu. Em uma região do cérebro por ele chamado de formação de motivo implícito. Este é um viés. Então ele está falando assim lá na formação do embrião, tem toda uma estrutura propensa à interação pré-linguística que vai propiciar ao desenvolvimento da linguagem após o nascimento, a criança estaria afetada intra-útero”.	Leiam na página 116. / O autismo é uma condição que afeta o desenvolvimento pré-linguístico. / O autismo aparece antes da linguagem. / O autismo altera o desenvolvimento do sistema interativo. / O autismo é inato / O autismo origina-se de uma falha embrionária. / O autismo origina-se antes do nascimento. / A origem do autismo relaciona-se ao desenvolvimento de estruturas cerebrais. / A criança autística se desenvolve de forma diferente desde o período embrionário.	Acional Informação Informação Informação Informação Informação Avaliação	Propor Citar Citar Citar Informar Citar Citar Citar Avaliar
79.	S2: “Mas não necessariamente uma deficiência... É como se houvesse uma diferença sutil. Por que eu entendi que o autismo não é uma deficiência. A deficiência para mim é que teria esta falha genética. Eu não entendo assim. Somos todos diferentes. Eu sou diferente de você, você é diferente de mim, somos diferentes em um leque de coisas de áreas diferentes. E nós variamos dentro dessas áreas, a nossa formação... Uma pessoa foi criada na roça. Outra perto do rio. Eles têm estímulos diferentes e são pessoas diferentes. No caso do autista, ou do autismo, essas pessoas teriam um desenvolvimento diferente. Então não é um problema genético para se dizer assim ou uma deficiência é diferente. Será que eu estou me explicando. É um turbilhão”.	O autismo não é uma deficiência. / Há uma diferença entre autismo e deficiência. / Uma falha genética causaria uma deficiência. / Eu não compreendo o autismo como uma alteração genética. / Todos somos geneticamente diferentes / Todos somos diferentes em diversas áreas. / O ambiente onde crescemos é diferente, de pessoa para pessoa. / A variedade de estímulos durante o crescimento implica em diferença entre os indivíduos. / No autismo existe diferença entre os mesmo indivíduos. / Autistas e não autistas, são diferentes. / A diferença pessoal é uma característica genética. / A estimulação do ambiente torna as pessoas diferentes. / O autista ser diferente não é uma questão apenas genética. / Uma alteração genética não altera o desenvolvimento. / O desenvolvimento do autista é diferente. / Não estou sendo objetiva na minha explicação.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Invalidar Tomar posição Avaliar Criticar Avaliar Avaliar Avaliar Justificar Tomar posição
80.	S7: “Estou entendendo”.	Eu entendo o que você disse.	Interação	Reconhecer

81.	S5: “Vê se é isso. Houve uma malformação no embrião. Então, se foi na formação, não tem jeito. Vai nascer autista”.	Vou repetir o que você disse. / Houve uma malformação no embrião. / Então uma malformação no embrião causa uma deficiência. / No autista um malformação no embrião originou uma alteração no desenvolvimento. / Originou um desenvolvimento autístico.	Acional Informação Informação Informação	Declarar Citar Citar Citar
82.	S2: “Não houve uma malformação. Se é comportamental... A cabeça... No jeito. Não é uma coisa que... Como a deficiência mental que a parte afetada é o cérebro. Mesmo que fisicamente tenha uma alteração. Sei lá. Tem uma falha igual à deficiência mental, como o surdo tem. Fisicamente algo que afetou o sistema auditivo lá dele. É diferente”.	Não houve uma malformação no autista. / O autista é definido a partir do seu comportamento. / O comportamento do autista não foi malformado na cabeça. / A deficiência mental localiza-se na cabeça. / Na deficiência mental a parte afetada é o cérebro. / Existe uma local responsável pela deficiência mental. / O surdo possui um local alterado definido. / Fisicamente existe uma alteração no surdo. / O sistema auditivo foi afetado. / No autismo é diferente. / Não existe um local que responsável pelo comportamento do autista.	Interação Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação	Contestar Retificar Retificar Informar Informar Informar Avaliar Invalidar
83.	S7: “Eu tenho ainda tenho que estudar muito porque eu ainda tenho assim... Mesmo depois de todas as aulas e todos os debates. Eu não consigo largar a minha teoria que é muito Dolman-Delacato. Eu não consigo ver uma coisa só de fora. É dentro da pessoa. E mais especificamente no cérebro porque o cérebro da gente... Ele não controla só a parte física do nosso corpo. Ele controla também o nosso comportamento. Se você tiver com alguma coisa diferente por dentro, vai dar também que seriam comportamentais”.	Eu tenho que estudar muito. / Participo de debates e aulas. / Defendo a teoria da desorganização neurológica. / Eu não vejo o autismo apenas como comportamental. / A origem do autismo é biológica. / Especificamente, no cérebro. / O cérebro controla todas as funções do organismo. / O cérebro controla o comportamento. / O cérebro lesado repercute na alteração de comportamento do autista.	Interação Informação Informação Informação Informação Informação	Reconhecer Informar Informar Citar Explicitar Explicitar Informar
84.	S2: “Mas...”	Eu tenho algo a acrescentar.	Interação	Complementar
85.	S7: “Somos diferentes. Nós temos algumas coisas que processamos, mais ou menos dentro de um mesmo padrão”.	Nós somos diferentes. / Nos somos iguais em determinados aspectos. / Somos diferentes em determinados aspectos e diferentes em outros. / O padrão básico do humano é igual em todos.	Informação Informação Informação	Confirmar Explicitar Confirmar
86.	S2: “Mas existe muita coisa que muita gente dita normal também tem. É normal, mas é diferente”.	Existe muita gente normal possui características de pessoas deficientes. / Muita das características do deficiente é considerada normal. / Muitas características normais são consideradas diferentes. / Às vezes o diferente é normal. / Às vezes o normal é diferente. / O diferente normal não é deficiente. / O normal diferente é deficiente.	Interação Interação Interação Informação Informação Informação	Reconhecer Reconhecer Reconhecer Explicitar Explicitar Explicitar
87.	S7: “Mas aí você está falando de uma coisa diferente”.	Diferente possui diversos significados. /	Interação	Reconhecer
88.	S2: “É dessa diferença que eu falo. A pessoa é normal, mas é diferente”. (falha na gravação)	O diferente a que me refiro relaciona-se ao comportamento diferenciado socialmente. / O comportamento igual e denominado pela sociedade.	Informação Informação	Confirmar Reconhecer
89.	S6: “Faltou lá um cromossomo, da isso. Faltou lá (no cérebro), faltou isso, provavelmente causa isso. No caso do autismo não tem o isso (a causa)”.	A falta de um cromossoma ocasiona uma alteração. / Um cromossoma alterado na formação cerebral ocasiona outro problema. / No autismo não existe comprovação de uma alteração cromossômica.	Informação Informação Informação	Confirmar Confirmar Citar

90.	S7: “Estou querendo uma pesquisa nesse estilo. Que fale isso. Esse livro do Delacato que... Ele pesquisa e estou lendo, fala isso. Ele pesquisou o autismo, um histórico de cada criança em um monte”.	Eu gostaria de ler uma pesquisa que explique esta questão. / Estou lendo um livro que aborda questões do autismo. / O autor do livro pesquisou uma grande quantidade de autistas.	Acional Informação Informação	Propor Informar Informar
91.	P: “ <i>Você quer saber da base neurológica do autismo</i> ”.	Você está interessada nas bases neurológicas do autismo.	Acional	Declarar
92.	S7: “Eu queria saber assim... Assim. Num montante de 100 crianças quantas tiveram um fator que desencadeou o autismo. Por exemplo, a mãe teve fenilcetonúria, a mãe teve isso. A mãe teve um fator biológico comprovadamente e quantas não tiveram nada. Para eu saber, se essas que fazem todo o tipo de exame neurológico e não dá nada é a maioria, ou minoria. Eu quero ter essa noção”.	Eu me interesso pela base neurológica do autismo. / Eu me interesso pelo tamanho da amostra da pesquisa. / O número de sujeitos da pesquisa é importante. /Eu busco uma pesquisa que explique o autismo por meio da neurologia. / Uma pesquisa de vertente neurológica que explicita a etiologia do autismo. / Deve existir um fator neurológico comum nos autistas. / Deve existir um exame neurológico que explicita o autismo. / Deve existir um exame que relacione o autismo a um fator desencadeante de ordem gestacional.	Interação Avaliação Avaliação Informação Informação Interação Interação Interação	Reconhecer Avaliar Avaliar Informar Explicitar Desafiar Desafiar Desafiar
93.	P: “ <i>Tem uma pesquisa aqui. Alterações anátomo-funcionais do sistema nervoso central do distúrbio autístico. O autor pesquisou 24 autistas</i> ”...	Veja essa pesquisa. / A pesquisa relaciona o autismo com alterações anatomo-funcionais do sistema nervoso central. / O números de sujeitos da pesquisa é 24.	Acional Acional Informação	Propor Declarar Citar
94.	S7: “S6 24”.	Vinte e quatro para mim é pouco.	Interação	Contestar
95.	P: “ <i>24 autistas sendo (leitura do resumo da pesquisa). Todos os pacientes por uma bateria de exames neurológicos para que se verificassem diferenças e semelhanças anatomo-funcionais. Mas ele não fez somente isso. O pesquisador verificou se houve alterações que já foram registradas, se houve alterações que não foram descritas e se isso prova alguma coisa. Eu trouxe esse material junto com outro texto para vocês. Verifiquei que vocês levantaram a lebre a respeito da questão neurológica do autismo</i> ”.	São vinte e quatro sujeitos autistas. / (leitura do resumo da pesquisa). / Os sujeitos autistas passam por uma bateria de exames neurológicos. / O objetivo da pesquisa é relacionar alterações anatomo-funcionais do cérebro e o autismo. / A pesquisa confirma algumas relações. / A pesquisa contesta algumas relações. /Irei disponibilizar este texto para ser lido. /Eu escolhi este material devido a sua abordagem neurológica. / Vocês vão se interessar por este texto.	Informação Informação Informação Informação Acional Avaliação Interação	Citar Citar Citar Citar Propor Tomar posição Reconhecer
96.	S6: “Eu acho essa idéia de ter um material escrito importante. Eu acho que discutir sem uma fundamentação teórica fica meio vago”.	Eu gosto da idéia de ler. / Eu gosto da idéia de discutir um texto lido. / Eu acho que discutir sem uma leitura prévia esvazia o debate. / É importante o debate com uma base teórica sistematizada. / A fundamentação teórica enriquece o debate.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Validar Validar Validar
97.	P: “ <i>Vocês levam os dois textos. Eu só pediria que vocês lessem, mas não o discutam em outro ambiente. Eu preciso estar presente durante a discussão de vocês. Vamos parar esse encontro por aqui. Eu gostaria de reforçar com vocês a importância da presença no debate</i> ”.	Os dois textos serão disponibilizados ao grupo. / Eu peço que leiam os dois textos. / Não discutam o texto fora do grupo. / Debatam o texto em minha presença. / Vamos encerrar este encontro. / Gostaria da presença de todos no próximo encontro. / É importante a presença de todas no próximo encontro.	Acional Acional Acional Acional Acional	Declarar Propor Contratar Contratar Contratar
98.	S6: “Eu acho importante discutir os textos”.	Eu acho importante discutir os textos.	Avaliação	Validar
99.	P: “ <i>Essa nossa próxima discussão retomaremos estes textos. Vocês verão que nossos debates trarão benefícios para a escrita da monografia de vocês</i> ”.	Retomaremos os textos no próximo encontro. / Os debates trarão benefícios à monografia. / Debates um assunto ajuda a escrevera acerca do assunto.	Acional Informação	Contratar Informar

### **5.5.1 Discussão da quarta sessão de intervenção.**

Nessa sessão, após uma aula demonstrativa sobre como utilizar a internet para pesquisa bibliográfica, o grupo se reuniu na sala de estudo em grupo na biblioteca da Universidade de Brasília. A pesquisadora pediu que o grupo fizesse um relato da experiência de navegar na internet com uma mediação direta. O grupo não fez esta reflexão e continuou pedindo informações e esclarecimentos a respeito do tema em foco.

O grupo demonstrou seu interesse em aprender como utilizar a internet para pesquisa bibliográfica, por meio de questões diretas à pesquisadora. As perguntas referiram-se a dois espaços de pesquisa: à biblioteca de forma geral, abrangendo questões a respeito da disponibilidade dos periódicos (S7 trecho 5), e a respeito do acesso público à biblioteca (S2 trecho 9); incluindo o horário de atendimento (S4 trecho 11). Os sujeitos pareceram possuir conhecimento a respeito do uso do computador como instrumento para elaboração de atividades escritas e também de como manipular o navegador de internet. As dúvidas foram pontuais e diretas, com questões do tipo: qual o endereço para acessar a biblioteca virtual (S6 trecho 15), a possibilidade de explorar o conteúdo de uma revista virtual (S2 trecho 17) e os caminhos a seguir para iniciar uma pesquisa bibliográfica pela internet (P trecho 19).

Na primeira parte da sessão realizou-se uma intervenção com o grupo para capacitar os sujeitos a respeito dos caminhos a seguir para obter informações por meio da internet. As interlocuções situaram-se em sua maioria na Esfera da Informação com a utilização das categorias citar e informar. A pesquisadora forneceu os dados solicitados pelos sujeitos havendo pouca interação entre eles. S5 estava presente e não interagiu nesta fase, não sendo registrada nenhuma interlocução de sua parte.

A partir do trecho 20 deixamos de prestar orientações a respeito da internet e passamos a discutir os textos escolhidos e impressos para leitura. Procuramos destacar pontos no texto que pudessem ser debatidos pelo grupo, com o objetivo de direcionar os sujeitos para interagir com as informações do texto. A pesquisadora sugeriu que o grupo lesse o resumo do artigo

destacando o seu objetivo (trecho 27 e 28). Orientamos o grupo a desenvolver uma forma de leitura e interpretação do texto, identificando a tese do autor, observando-se os aspectos principais descritos no resumo e depois destacando os argumentos da autora reforçando sua tese ou apresentando argumentos no sentido de complementar uma ou outra idéia acerca do autismo.

O texto de Lampreia (2004), o artigo escolhido na rede, defendeu que a intervenção ao autista deverá ser sustentada por um enfoque teórico. A intenção da pesquisadora foi incitar os sujeitos a refletirem a respeito de seu próprio posicionamento teórico durante sua intervenção educacional. Os trechos (25, 26 e 27) descrevem o artigo observando que este apresenta duas vertentes para a etiologia do autismo: uma de base cognitivista e outra desenvolvimental.

S2 declarou sua dúvida a respeito da etiologia do autismo ter uma base biológica e sugeriu que o problema foi na interação social, ou seja, nas primeiras relações sociais do bebê autista (trecho 28). Observamos que S2 não fez referência ao texto, ou a uma outra teoria específica, por isso deduzimos que seu questionamento originava-se de dúvidas a partir de informações obtidas no senso comum.

A pesquisadora mostrou no texto este argumento, explicitamente, utilizando a Esfera da Informação e a categoria citar, indicando para S2 uma forma de interagir com a leitura proposta (trecho 29). A pesquisadora utilizava a categoria propor da Esfera Acional para incentivar o grupo a interagir com o texto. “Então, o que você acha que trata este artigo” (trecho 25), “tentem resumir o que vocês acharam” (trecho 25); “Façam uma leitura para poder verificar o que pode ser apreendido desta leitura inicial” (trecho 26).

S6 complementou esta informação reconhecendo que algumas teorias estavam ultrapassadas e que o debate atual girava em torno da etiologia do autismo possuir uma base biológica (trecho 30). A locução seguinte de S2 indicou sua dificuldade em interagir com os argumentos do texto, pois ela reafirma “*Eu não estou indo contra a base biológica, mas mesmo que tenha caído naturalmente... Alguma coisa permanece*” (S2 trecho 31). Ao contrário, S6 defendeu que a validade de uma tese está relacionada à sua consistência teórica, demonstrando

que estava interagindo com o conteúdo do texto “*Agora tem afirmativas de teorias passadas que já caíram por terra. Então, se já caiu por terra e uma alguma coisa consistente veio e é a partir daí. Uma delas é este enfoque, não há como negar uma base biológica*”? (S6 trecho 32).

A pesquisadora indicou a controvérsia entre as duas vertentes teóricas apresentadas por Lampreia (2004) (trecho 33). O pensamento de S2 permaneceu impermeável ao texto, continuou interagindo com a interlocução da pesquisadora, contestando a base biológica da etiologia do autismo, sem situar-se frente aos argumentos do texto “*Mais ou menos porque a interação social afetaria tudo*” (trecho 34). A pesquisadora propôs que S2 lesse a página 114 e procurasse o argumento de Lampreia (2004) a respeito de sua dúvida.

S7 fez a leitura e destacou no texto um aspecto referente à interação social do bebê autista. S7 interpretou este argumento como uma crítica aos cuidados maternos “*É como se fosse falha nos cuidados maternos, mas assim, eu conheço família que não houve este problema e é a mesma coisa, uma mãe não vai tratar um filho...*” (S7 trecho 37). Podemos verificar, novamente, o senso comum, as crenças e o paradigma pessoal do sujeito influenciando no seu posicionamento teórico acerca do autismo. Em momento algum, Lampreia (2004) estabeleceu no texto uma relação entre os cuidados maternos e a etiologia do autismo. Assim, verificamos que S7 leu o texto e interpretou o conteúdo sem interagir propriamente com os argumentos descritos. Esta hipótese pode ser confirmada nas interlocuções seguintes (trecho 40 e 41). S7 assumiu que o significado estabelecido para a interação social, referida no texto, é um aspecto que se desenvolve externo ao bebê. Sua interlocução refletiu esta construção “*Eu acho que é uma coisa de dentro mesmo, dele mesmo*”, ou seja, o autismo vem de dentro, não está relacionado à interação social com algo externo à pessoa.

Os discursos de S7 e S2 deram indícios de que não houve apreensão do significado apresentado pela autora (Lampreia, 2004) a respeito da alteração na formação de estruturas primárias que possibilitam o desenvolvimento da interação social. A pesquisadora insistiu recitando o texto para o grupo para destacar a tese apresentada (trecho 42). S6 juntou-se à

pesquisadora complementando a informação do texto com um exemplo (trecho 43). É interessante ressaltar que no início de sua interlocução ela diz *“Tem uma pessoa, que eu gosto muito, que ela diz o seguinte: no momento que a mãe, amamenta e que a criança estabelece este vínculo”...*, todavia, S6 não citou o autor do argumento apresentado e não fundamentou teoricamente o seu exemplo (S6 trecho 44).

S7 persistiu questionando o papel da mãe na etiologia do autismo. S6 apresentou sua compreensão do texto (trecho 47) do que seria a base biológica para o desenvolvimento da interação social. É interessante ressaltar que durante a interlocução S6 percebe que S7 não está compreendendo o sentido da tese explicitada no texto e busca ajudá-la convocando, inclusive, a ajuda de outra pessoa *“Eu não estou conseguindo explicar. Alguém está compreendendo”* (trecho 47). A pesquisadora incita a participação de todas *“Alguém está?”* (trecho 48).

Vale ressaltar que nos trechos 45 até 55 houve uma riqueza na interação entre as componentes do grupo e a conseqüente oportunidade de (re)significação do pensamento. Até S5 que não tinha contribuído no debate no momento da interação para mediação com o computador, passou a interagir com as colegas (trecho 53 e 58). Verificamos que o tema da discussão, a etiologia do autismo, provocou esta interação no grupo, cada um procurando colocar seu ponto de vista a respeito.

A pesquisadora insistiu que o significado da interação apresentada no texto não se relacionava à construção social entre dois indivíduos e sim à possibilidade de o autista poder vir a desenvolver esta capacidade social, *“nós estamos falando de estruturas primárias que vão propiciar o desenvolvimento da interação social”* ( P trecho 45).

S7 continuou contestando, com argumentos alheios ao texto, *“você não acha que a mãe teria uma participação fundamental no desenvolvimento da interação social?”*. S6 interagiu utilizando o texto e argumentando que uma base biológica é uma formação intrínseca ao ser, independe da mãe (trecho 47).

Esta parte da discussão exemplificou a utilização do grupo focal como instrumento na pesquisa interventiva como defendido por Fávero (2007). O efeito no grupo focal foi explicitar a produção de dados e *insights* que seriam pouco prováveis sem a oportunidade de interação entre os pares (Fávero, 2007). Com o aumento da interação intragrupal (trechos 45 até 55), pôde-se observar também que:

“Um ato da fala é categorizado em uma esfera em termos de seu significado em relação a outro ato da fala. Desta forma, pode ser mostrado quem concorda com quem, quem discorda de quem, quem propõe alguma coisa nova com vistas a transformação do significado, e como isto se apresenta. Estas categorias portanto dá-nos pistas como a predominância de uma esfera age no discurso do grupo, dos indivíduos, e mais importante, como este domínio é alterado” (Fávero, 2007).

Fávero (2007) sustenta como ponto chave de sua metodologia, que a análise dos atos da fala produzidos na interlocução indica a contribuição de cada componente no processo de co-construção e atribuição dos significados durante a interação. Dessa forma, oportuniza-se a ressignificação do pensamento. Por exemplo, S5 tomou a palavra e disse “*eu entendi!*” (trecho 53), interagindo com a interlocução de S6 e da pesquisadora “alguém está entendendo?”.

S5 fez uma explanação do significado atribuído por ela à fala de S6, e não somente da apreensão que fez das idéias contidas no texto escrito “*Eu entendi assim: a criança já traz um déficit na interação, no desenvolvimento da interação e associado a certa frieza ou certa dificuldade da própria mãe, de viver uma experiência, ela não se desenvolve bem*”. Então, esta miscelânea de idéias possui conteúdos do texto escrito, do argumento apresentado por S6, da representação social de S5, construída a partir do senso comum, e também existiu um forte indício da teoria da mãe geladeira de Bruno Bettelheim. Ainda que esta não tenha sido explicitada no texto.

S6 discordou de S5 com respeito à frieza na relação materna e disse: “*Não, eu não acho que só com isso desenvolveria o autismo não*” (trecho 54). S6 procurou esclarecer seu argumento a respeito da interação social e da estimulação do ambiente citando um exemplo de um autista com desenvolvimento mais próximo da normalidade (trecho 56). S7 contestou o

exemplo de S6 “... *ele não é autista*” (trecho 57). S5 falou: “*Ele é um autista com alta-funcionalidade. Não é um autista clássico. Né, isso?*” (trecho 58). S2 complementou: “*Mas ele não é autista de qualquer jeito?*” (trecho 59). S6 concordou: “*Ele é autista!*” (trecho 60). Nesta seqüência observamos o nascimento da dúvida possível a respeito do conhecimento acerca do conceito de autismo. Nenhum dos sujeitos explicitou a dúvida, mas todos os comentários deixam implícito que não há um consenso do grupo a este respeito.

Nesta parte da discussão temos um exemplo da ação dos mecanismos de regulação, como explicitado por Fávero (2001, 2005, 2007). Esta autora argumentou que nos estudos de intervenção junto ao professor a tendência dominante é analisar as concepções, o tipo de interação com os alunos e o contrato didático que o docente estabelece, existindo uma lacuna nos estudos que almejam compreender os processos implícitos nas interações entre estes três aspectos. Para Fávero (2001), uma questão teórico-conceitual importante seria “*evidenciar os processos de regulações internas pelos quais passam os sujeitos adultos em interação, e sua articulação com os processos comunicacionais desta interação*” (2001, p. 188). Fundamentada nos estudos de Piaget, esta autora afirmou que:

“É preciso ter em conta que a tomada de consciência dos objetivos, dos meios e de suas relações, dizem respeito às regulações ativas que comportam as escolhas intencionais. [...] Na verdade, para Piaget, do ponto de vista conceitual, não haverá tomada de consciência a não ser quando ela diz respeito ao encadeamento dos modos de agir, seja por antecipação, seja por retroação. No entanto, Piaget vê a possibilidade de diferenciar vários graus de tomada de consciência, dependentes do grau de sua integração às estruturas profundas inconscientes e do grau de sua automação. (Fávero, 2001, p.191)

A partir da articulação teórica oferecida por Fávero (2001) sublinhamos dois momentos nos trechos 56 e 60. Primeiro, a situação de regulação visível entre as interlocuções dos sujeitos e por meio desta, o início da (re)significação do conceito de autismo.

O termo autista de alta-funcionalidade não consta nas descrições do CID 10 ou DSM- IV. A colocação do prefixo alta antes do autismo tem sido utilizada em pesquisas para diferenciar a pessoa autista que atingiu um nível de desenvolvimento significativo relativo aos parâmetros da síndrome. Acreditamos que a utilização natural de uma terminologia positiva referente à pessoa autista, não registrada nas sessões anteriores, indica uma mudança, ainda que mínima, na

compreensão de S5. Vale ressaltar ainda que esta contribuição originou-se na interlocução do sujeito que menos participou do debate nessa sessão.

S6 reconheceu sua impossibilidade de negar a etiologia biológica do autismo (trecho, 64). Dessa forma, S6 não só legitimou uma informação transmitida pelo texto escrito, como também assumiu um posicionamento teórico. S6 foi a primeira do grupo a explicitar sua interação com o texto e a possível assimilação do conteúdo.

S7, durante toda a sessão, resistiu à idéia de outras possíveis etiologias do autismo explicitando sua crença de que as alterações genéticas são visíveis aos olhos: *“É difícil para eu aceitar porque se você colocar isso... Como é fundamental ou alguma coisa genética, assim... O autista nasceu. Você olha e aparentemente está normal. Seria ao longo do percurso”*. S7 apresentou nesta interlocução a crença de que uma doença genética seria aparentemente visível, como uma marca.

S6 apresentou em seguida a interpretação de que o autismo poderia ser visto como um sintoma. A pesquisadora advogou que a definição do conceito de autismo foi importante para que ele se constituísse como objeto de estudo. Considerando a imprecisão do conceito e o fato de que o quadro foi classificado por meio de uma descrição fenomenológica, podemos dizer que sem o comportamento que a qualifica, a pessoa autista não existe (trecho 75).

A pesquisadora retomou o texto (trecho 78). S2 contrariou-se com o significado atribuído ao termo deficiência *“tudo isso não seria necessariamente, uma deficiência, é como se houvesse uma diferença sutil. Por que eu entendi que o autismo não é uma deficiência ”* (trecho 79). S2 trouxe para a discussão a diferença de significado entre deficiência e diferença e argumentou que o diferente pode estar dentro de um padrão de normalidade, que diferentes todos os seres humanos são. S2 determinou que o autismo caracteriza-se por um desenvolvimento diferente e por isso não deveria ser associado ao padrão de uma pessoa deficiente (trecho 79). Aparentemente S2 concordou com S7 (trecho 72) que dificilmente a alteração genética possa ser a etiologia do autismo, pois na sua crença, a herança genética tornaria os autistas mais iguais entre si. Acreditamos que nesta crença se encontre a semelhança do fenótipo da criança com

síndrome de Down. De qualquer modo, os argumentos explicativos de S2 exemplificam novamente o mecanismo de regulação ativa oportunizada pelo grupo focal, como dito anteriormente. S2 explicitou: “*Será que eu estou me explicando*” (trecho 79). S7 disse: “Estou entendendo”. S5 declarou: “*Vê se é isso. Houve uma malformação no embrião. Então, se foi na formação, não tem jeito. Vai nascer autista* (trecho 81). S2 contestou: “*Não houve uma má formação. Se é comportamental...*” (trecho 83). O argumento de S2 confirma que a ausência de uma etiologia para o quadro de autismo desencadeia o desenvolvimento de uma série de crenças a este respeito. S2 justificou que a área lesada do deficiente mental é o cérebro, que no deficiente auditivo seria o aparelho auditivo e no autismo não tem uma área que poderia ser responsável pela alteração do comportamento. Ou seja, está implícita em sua fala a crença de que a etiologia do autismo seria proveniente de uma lesão cerebral, ela literalmente lamenta que esta relação não seja possível.

S7 reiterou que não entendeu a explicação desde o início da sessão, afirmando que o autismo é uma coisa interna (trecho 84) “*Interna específica do cérebro*”. S7 interagiu com a interlocução de S2 procurando indicar como seria a lesão cerebral no autismo. Assim, entendemos que S7 ainda não assimilou as informações novas do texto em discussão. S7 ainda estava associando o desenvolvimento da interação social aos seus aspectos socioculturais, independente do ser biológico, como se isso fosse possível.

S7 procurou dar significado aos termos diferente e deficiente, ativando nova rodada de argumentos; “*Somos diferentes. Nós temos algumas coisas que processamos, mais ou menos dentro de um mesmo padrão*” (trecho 85). S2 justificou: “*Mas existe muita coisa que muita gente dita normal também tem. É normal, mas é diferente*”. (trecho 87). S6 tentou complementar com o argumento de que o foco da discussão continuava sendo a etiologia do autismo: “*Faltou lá um cromossomo, da isso. Faltou lá (no cérebro), faltou isso, provavelmente causa isso. No caso do autismo não tem o isso (a causa)*” (trecho 89).

S7 insistiu em buscar a etiologia do autismo em uma pesquisa que apresente uma quantidade significativa de sujeitos e dados patognomônicos relacionados (trecho 92). A pesquisadora disse que S7 interessava-se pelas bases neurológicas do autismo e passou a apresentar o segundo texto retirado da internet neste dia (trecho 93).

A pesquisadora sugeriu a leitura de outro artigo com o título: Alterações anatomo-funcionais do sistema nervoso central do distúrbio autístico (trecho 93 a 95). S6 reconheceu a importância de a discussão possuir um material teórico impresso como base (trecho 97), confirmando a nossa tese de que ela esteve interagindo com o conteúdo do texto escrito, além de participar das interlocuções do grupo.

A pesquisadora observou que o interesse do grupo nesse momento estava mais voltado à leitura do texto do que propriamente à discussão dos conteúdos lidos, por isso, ela interrompeu a sessão propondo que encontro seguinte os textos fossem retomados.

Resumindo, quanto à análise dos atos da fala verificamos que essa sessão privilegiou a troca de informações. Poderíamos classificá-la como uma intervenção direcionada para o desenvolvimento de duas competências nos sujeitos. A primeira, escolhida pelo grupo, compreendeu as orientações a respeito da utilização do computador como veículo de pesquisa e informação, por meio da internet. A segunda competência conduzida pela pesquisadora envolveu a mediação da leitura visando à compreensão do conteúdo e do significado de um texto científico.

A Esfera da Avaliação dominou as interlocuções na segunda parte da sessão, com a prevalência das categorias avaliar e validar os argumentos em debate. Os sujeitos interferiram nas falas uns dos outros utilizando a Esfera da Interação, na categoria reconhecer, e a Esfera da Informação, nas categorias informar e, especialmente, confirmar e exemplificar. A pesquisadora e demais sujeitos promoveram a interação entre o grupo utilizando a Esfera Acional, utilizando as categorias propor e declarar.

Quanto à análise de conteúdo podemos ressaltar que os conceitos a respeito do autismo, do aluno autista e do seu atendimento educacional, pouco evoluíram. As crenças do sujeito e as idéias do senso comum, que constituíam seu paradigma pessoal, interferiram por diversas vezes na interação entre o sujeito e o texto escrito. Essa dificuldade foi explicitada inúmeras vezes, quando o sujeito trazia para a discussão representações e crenças não descritas no texto, como se estas estivessem impregnados em seus pensamentos, em suas idéias. Ainda assim destacamos os seguinte pontos:

1/ Repetiu-se a crença de que a etiologia do autismo possui uma base neurológica, que a etiologia do autismo não pode ser de origem genética, pois o aspecto físico do autista é aparentemente normal. Nessa crença está implícito que as alterações genéticas causam uma deficiência visível aos olhos, como um estigma.

2/ Não houve registro do estabelecimento de relações entre o conteúdo teórico discutido e suas implicações para a sala de aula. Ou seja, observamos a dicotomia existente entre conhecer a etiologia do autismo, e desenvolver uma atividade docente com esta clientela.

3/ Registramos o início de uma tomada de consciência. Uma eminente (re)significação do conceito de autismo, sendo apresentado diversos termos novos, autismo de alta-funcionalidade, autista clássico, e transtorno invasivo do desenvolvimento. Observou-se o interesse a respeito das possibilidades do autista e não somente de suas dificuldades. Nesta sessão também confirmamos metodologicamente dois pontos importantes:

- a) A dificuldade de alguns sujeitos interagirem com o texto escrito e acomodar junto ao conhecimento internalizado as novas informações transmitidas por meio desse instrumento.
- b) A oportunidade que o grupo focal criou de assimilação refletidora, por meio da regulação ativa, possibilitando a (re)significação do conhecimento na interlocução com os pares.

## **5.6 – A quinta sessão de intervenção**

Na sessão anterior ficou estabelecido que retomariamos a discussão de dois artigos, Lampreia (2004 anexo) e Machado, Oliveira e cols. (2003 anexo). Cada elemento do grupo leu e trouxe uma cópia dos textos sublinhados, com destaques para a discussão. Por meio da informação procuramos levar os sujeitos a conhecer novos referenciais teóricos acerca do autista. Como na sessão anterior, este planejamento fundamentou-se em Fávero (1995). O objetivo dessa sessão foi propiciar o debate e a reflexão a respeito da relevância dos pressupostos epistemológicos e das implicações de diferentes enfoques teóricos sobre o autismo para a intervenção, objetivo do primeiro texto. O segundo texto reiterou que não existem conclusões definitivas acerca de alterações anátomo-funcionais do sistema nervoso central que poderiam estar relacionadas à etiologia do autismo. Buscamos com estes artigos enfatizar a importância do conhecimento para orientar a busca da etiologia do autismo, como também para a intervenção. A análise dessa sessão foi descrita na tabela 14, seguida da discussão desses resultados.

Tabela 14 – Quinta sessão de intervenção

Trecho	Transcrição dos atos da fala	Proposições	Esferas dos atos da fala	Categorias dos atos da fala.
1.	<i>P: “Nós vamos retomar o texto que repassamos aula passada. Seguinte, este texto que a gente escolheu na UNB, logo no início tem o Objetivo do texto. Onde a Carolina Lampréia vai colocar o objetivo do texto. Na pagina 112 primeira coluna, terceiro parágrafo, a autora vai falar dos objetivos. No 1º “parágrafo da página 112”.</i>	Vamos retomar o texto. / Vamos ler os objetivos nos textos. / O objetivo para a autora está na página 112. / Vamos ler a primeira coluna 3º parágrafo. /	Acional Informação Acional	Propor Citar Propor
2.	<i>P: “O objetivo deste artigo é iniciar uma reflexão a respeito da... (leitura do texto). Por isso nos escolhemos este artigo porque ela fala que para haver uma intervenção você tem que ter noção do que seria a epistemologia do conhecimento. Da etiologia do autismo. Então, eu queria que vocês comessem por aí. Como seria então a epistemologia do conhecimento desta criança autista? Vocês já tiveram algum tempo de curso o que tem sido dito sobre isso? Silêncio... Ou não”?</i>	O objetivo desse artigo é uma reflexão. / O objetivo desse artigo é uma reflexão. / Escolhemos esse artigo devido o objetivo. / O objetivo relaciona a intervenção e a epistemologia do conhecimento. / O texto fala da etiologia do autismo. / O texto fala da epistemologia do conhecimento do autismo. / Reflitam a respeito do que seria a epistemologia do conhecimento do autista. /	Informação Informação Informação Acional	Citar Citar Reconhecer Informar Propor
3.	S2: “O que tem sido falado lá”?	Não lembro o que está escrito.	Interação	Reconhecer
4.	<i>P: “Por que epistemologia é...”</i>	Vamos entender por epistemologia	Acional	Propor
5.	S4: “A gênese do conhecimento”.	Epistemologia é a gênese do conhecimento.	Informação	Informação
6.	<i>P: “Se você for falar da gênese do conhecimento no autismo, você tem que pensar na gênese do conhecimento como um pressuposto geral. A partir daí esta autora, ela fala que atualmente tem dois posicionamentos um cognitivista e um desenvolvimental. E ela não descarta o posicionamento inicial que foi comportamental. Eu não sei se no curso de vocês foi abordado assim... Linhas básicas para explicar a gênese do conhecimento no autismo. Uma cognitivista e outra desenvolvimental”.</i>	Existe a gênese do conhecimento de forma generalizada. / Não existe a gênese do conhecimento do autista. / Deve-se pensar na gênese do conhecimento inespecificamente. / A autora apresenta dois pontos de vista. / A autora apresenta o posicionamento cognitivista. / A autora apresenta o posicionamento desenvolvimental. / A autora apresenta o posicionamento inicial como comportamental. / Reflitamos sobre os 2 pontos de vista. / A gênese do conhecimento no autismo do ponto de vista cognitivista e o comportamental.	Informação Informação Informação Informação Informação Acional Informação	Informar Informar Informar Citar Citar Citar Propor Citar
7.	S2: “Quer dizer, no curso não foi negada esta questão do biológico, que deve ter alguma coisa apesar de não ser comprovado”.	O curso não negou a questão biológica da etiologia do autismo. / Não há comprovações através de exames clínicos. / Deve haver evidências que não foram comprovadas.	Informação Informação Avaliação	Informação Citar Avaliar
8.	S4: “Eles apresentam cada teoria eles falam uma coisa”...	O curso apresentou diversas teorias. / Houve diversidade nas teorias.	Informação Informação	Informar Informar
9.	S2: “Acho que está mais na linha desenvolvimentista porque é... Inclusive a conceituação que é colocada como uma falha no desenvolvimento”.	Acredito que a autora baseia-se na vertente desenvolvimentista. / A autora conceitua a falha do autista como no desenvolvimento. / Acredito que a autora defende a vertente desenvolvimentista.	Avaliação Informação Informação	Informar Citar Avaliar

10.	P: “sim, mas, quem conceituou desta forma”?	Concordo. / você viu dessa forma este conceito.	Interação	Reconhecer
11.	S6: “Não gente na realidade o que eu sinto até agora, e que realmente este estudo da epistemologia ele não aconteceu ainda”.	Eu acredito que não houve o estudo da epistemologia do autismo. / Não houve o estudo das teorias a respeito da epistemologia do autismo.	Avaliação Interação	Criticar Contestar
12.	P: “ninguém fez este enfoque”?	Não houve foco na epistemologia do autismo. / Você está dizendo que não teve conhecimento dessas teorias.	Interação Informação	Reconhecer Explicitar
13.	S2: “não, mas, na realidade não”...	Não, não houve este foco.	Interação	Reconhecer
14.	S6: “Na realidade (interrompe S2) é que... no momento que as conduções elas representam, formas de trabalhar, formas de ver você acaba relacionando ou a um ou a outro (posicionamento). Mas o enfoque da etimologia, não”...	O curso apresentou formas de trabalhar. / Nas formas de trabalhar subentende-se a teoria. / O curso apresentou diversas perspectivas do autismo. / Nas diversas perspectivas subentende-se a teoria. / Especificamente não se relacionou os fundamentos teóricos.	Interação Informação Informação Informação	Contestar Retificar Explicitar Retificar
15.	S2: “Desse jeito não. Não teve”.	Não houve especificamente a abordagem desse assunto. / Não houve essa abordagem.	Interação Informação	Contestar Explicitar
16.	P: “E é um curso de pós-graduação, eu acho que teria que ser um ponta-pé inicial”...	Um curso de pós-graduação deveria ter iniciado com os fundamentos epistemológicos do autismo. / Em minha opinião os fundamentos epistemológicos são importantes.	Avaliação Avaliação	Avaliar Criticar
17.	S6: “Lógico”.	Concordo.	Interação	Reconhecer
18.	P: “Ninguém teve este enfoque”...	Não houve esse tema.	Informação	Confirmar
19.	P: “Eu acredito que a partir do momento que você se posiciona teoricamente sobre um assunto é que você vai discorrer sobre sua prática sobre ele”.	Eu acredito que a prática é construída a partir de uma teoria. / Não há prática sem fundamentação teórica. / O começo é a fundamentação teórica a respeito da prática.	Informação Informação Informação	Confirmar Explicitar Retificar
20.	S4: “Até agora não ninguém fez nada disso”...	Não foi abordado dessa forma.	Avaliação	Criticar
21.	S6: “É lógico para vocês que já estão no estudo do autismo já a algum tempo talvez para vocês fique até mais fácil, porque vocês já tem um estudo prévio”.	Não foi visto dessa forma. / Pressupõe-se que vocês conheçam a teoria. / Quem trabalha na área deveria saber a teoria. / Deve ser fácil compreender a teoria, quem já possui algum conhecimento. / É mais fácil entender essa teoria a partir de outra teoria.	Interação Avaliação Avaliação Interação	Reconhecer Criticar Criticar Reconhecer
22.	S2: “Não, mas pelo texto o que é o cognitivismo ou a teoria da mente, eu acho que está mais para o lado desenvolvimentista, desse posicionamento”.	Não. Não é mais fácil. / Eu entendi que a autora apresenta dois pontos de vista. / A autora defende a vertente desenvolvimentista. / Eu entendi que a autora apresenta o ponto de vista desenvolvimentista e cognitivista.	Interação Informação Informação Interação	Contestar Citar Citar Contestar
23.	S2: (interrompe S5) “Sim, mas sim eu estou analisando um texto com base no outro”.	Sim, concordo. Eu estou comparando dois textos.	Interação Interação	Contestar Retificar
24.	P: “Mas não deram este aporte teórico desta forma...”	Mas, não foi abordada desta forma no curso.	Acional	Declarar
25.	S2: “Não sim, claramente, não”.	Sim, no curso não houve essa abordagem.	Interação	Reconhecer

26.	<i>P: “Por que aqui na 112 mesmo quando a autora fala do histórico dos posicionamentos teóricos ela fala, em três fases: 1946, vocês acharam aí, primeira fase, foi quando na descrição inicial de Kanner o autismo é visto como um distúrbio do contato afetivo. Então... (todas ao mesmo tempo).”</i>	A autora do texto descreve três fases teóricas a respeito da epistemologia do conhecimento no autismo. / Vejam na página 112 o histórico teórico. Em 1946, primeira fase. / Em 1946, Kanner descreveu o autismo. / Em 1946, o autismo é um distúrbio do contato afetivo.	Informação Informação Informação Informação	Citar Citar Citar Citar
27.	S6: (interrompe) “Isso foi mostrado sim”...	Esse tema foi abordado no curso. / A descrição do autismo foi abordada no curso.	Informação Informação	Confirmar Confirmar
28.	S4: (junto com S6) “Esta teoria inicial foi colocada e continua até agora”...	A descrição inicial do autismo foi abordada. / No início do curso e até o presente discute-se a descrição do autismo.	Interação Interação	Confirmar Confirmar
29.	<i>P: “Esta fase deve ter sido colocada porque é a inicial. Esta fase inicial foi importante inclusive porque nomeou e norteia o trabalho”.</i>	O curso iniciou com a descrição de Kanner. / Esta descrição é importante pois direciona o trabalho. / Essa descrição indica um posicionamento teórico. / Indica uma epistemologia.	Informação Informação Avaliação	Confirmar Confirmar Avaliar
30.	S4: (junto com P) “Mas essa primeira fase continua para várias pessoas”.	Esse início tem sido repetitivo. / As pessoas insistem em repetir esse conteúdo. / O conteúdo não teve continuidade.	Interação Interação	Reconhecer Completar
31.	<i>P: “Isso. O que a autora traz é que teve outro momento, na segunda fase no segundo parágrafo, ao longo das décadas de 70 e 80 o autista passa a ser visto, predominantemente, como um distúrbio cognitivo, então lá no início ele era afetivo a questão do isolamento e tal. E depois como um distúrbio cognitivo ela começa a falar: a observação... (leitura) entre outros processos de atenção... e linguagem. Então esta é uma próxima fase que foi colocada nos estudos do autismo”.</i>	Concordo. A autora do texto descreve três fases de posicionamento teórico do autismo. / Década de 1970-80 vertente cognitivista. / No início 1946 era um distúrbio afetivo. / Na vertente cognitivista enfatizam-se os processos de atenção em linguagem. / A autora relaciona o atendimento prioritário à linguagem na vertente cognitivista. / A autora relaciona teoria e prática.	Interação Informação Informação Informação Avaliação	Reconhecer Citar Citar Citar Avaliar
32.	S2: “Isso tudo foi colocado. Mas não dessa forma... Não”.	O tema foi apresentado no curso. / A forma como o tema foi abordado é diferente desse texto. / Vimos todas as três vertentes, não dessa forma.	Informação Informação Informação	Confirmar Explicitar Explicitar
33.	<i>P: “Dessa forma não”.</i>	Dessa forma não.	Acional	Declarar
34.	S5: “Tudo isso foi historicamente construída, mas foi tudo colocado de forma isolada. Tal época Kanner, Tal época, mas não houve um aprofundamento, uma discussão neste nível”.	Não foi dado uma seqüência histórica dos fatos. / Década de 1940, 1970, 1980. / Não houve discussão histórica do processo. / Não se enfatizou a mudança de pensamento a respeito do autismo.	Informação Informação Avaliação	Retificar Citar Crítico
35.	<i>P: (interrompe S5) “Aí na página 113 tem a terceira fase, é o primeiro parágrafo da 113, a terceira fase. Na terceira fase... (leitura do texto)”</i>	Leiam página 113. / Leiam a terceira fase no primeiro parágrafo. / Leitura.	Acional	Propor

36.	<i>P: “A partir de 1980 ( S2: volta uma folha S6, volta uma folha) vários autores passaram a pesquisar em detalhe o prejuízo social e adotaram uma hipótese desenvolvimentista. Então, isto década de 1980. Aí ela levanta aqui que na realidade, “Embora esta visão desenvolvimentista ganhe cada vez mais adeptos ainda há autores como, por exemplo, a Frith e Baron-Cohen que defendem a visão cognitivista da teoria da mente”. Segundo essa posição os autistas não possuem habilidade de imaginar e compreender o estado mental dos outros, isto é a capacidade de ter uma teoria da mente. Eu acho que esta é que teve uma abrangência maior e uma vigência maior porque ela tem a ver com estudos de neuroimagem e neuroimagem, teve um bum em 1980, E o comportamento é “visto” através do colorido da imagens, então você vê, como está acontecendo na mente aqui que está sendo estimulado por isso cresceu tanto e depois a questão do social é bastante subjetiva e não comprovada de forma clínica sob a forma de exames aí volta aquela pergunta como é que você afirma uma coisa que você não comprova clinicamente”.</i>	Leitura do texto página 113. / A teoria de mente teve maior propagação devido a utilização da neuroimagem. / A neuroimagem trouxe comprovação clínica para algumas teorias. / A neuroimagem potencializou os argumentos. A neuroimagem permitiu a visualização do fenômeno. / A neuroimagem permitiu relacionar comportamento observado e área de estimulação neurológica. / A neuroimagem trouxe a comprovação clínica da falha no pensamento do autista.	Acional Informação Informação Avaliação Informação Informação Informação	Engajar-se Citar Citar Avaliar Avaliar Avaliar Avaliar Explicitar
37.	S4: “Quer dizer essa outra também não é comprovada através de exames”.	Você está dizendo que a vertente desenvolvimentista não é comprovada através de exames. / Você está dizendo que a vertente cognitivista é comprovada através da neuroimagem.	Interação Interação	Contestar Reconhecer
38.	S2: “Neuroimagem é um exame”.	A neuroimagem é um exame clínico. / A falha no autismo se comprovou através de exame clínico.	Informação	Confirmar
39.	<i>P: “A neuroimagem quando você está trabalhando a atenção da criança e faz um exame de neuroimagem simultâneo, ilumina algumas áreas do cérebro então aquela área tem a ver com a estimulação sensorial. Então, eles pegam o autista e fazem a mesma estimulação e se espera que sejam ativadas as mesmas áreas do cérebro, mas isso não acontece. Não ativa aquela área então pode-se afirmar que naquele momento, aquela área não está sendo utilizada”.</i>	A neuroimagem indica que área do cérebro está sendo acionada. / O comportamento observado é traduzido pela atividade cerebral monitorada naquele momento. / Uma vez delimitada a área estimulada no cérebro do ser humano sem o autismo, formula-se uma tese. / A tese formulada com a ajuda da neuroimagem é comparada entre autista e não-autista. A neuroimagem permite verificar que área não está respondendo à estimulação específica no autismo.	Informação Informação Informação Informação Informação	Informar Informar Informar Informar Informar
40.	S4: “Aquele área não foi ativada naquele momento”.	Você está dizendo que não é ativada a mesma área em indivíduos autistas e não-autistas. / Você está dizendo que o cérebro do autista não está respondendo ao estímulo.	Interação Interação	Reconhecer Reconhecer
41.	<i>P: “Exatamente, então isso dá certo suporte entre aspas, científico, para que se discutir que a formação cerebral do autista é diferente, porque na estimulação que deveria ativar uma determinada área, ela não é ativada”.</i>	Concordo. / A neuroimagem valida cientificamente que a formação cerebral do autista é diferente. / A neuroimagem identifica diferenças funcionais no autismo.	Acional Informação Informação	Declarar Informar Informar

42.	S2: “Mas no outro texto que fala da ressonância e da tomografia, ele fala que não há em 100% dos casos. Que só há alteração e 75% dos casos, não são em todos. Aí tem algumas alterações em determinado lugar e outras em outros lugares. Então, não tem como bater o martelo e dizer não é isso aqui”.	No outro texto que eu li, fala da ressonância e da tomografia. / O outro texto fala da ressonância e da tomografia em autistas. / A diferença na ressonância e a tomografia em autistas não é 100% certa. / Alteração é comprovada em 75% dos casos. / 25% dos casos não são comprovados. / A alteração migra de área para área. / Como não há estabilidade na área alterada não existem conclusões definitivas.	Informação Informação Informação Informação	Citar Citar Citar Citar
43.	P: “ <i>Exatamente. Então foi por isso que eu trouxe estes dois textos porque enquanto o pessoal do cognitivista se baseia muito nisto, em neuroimagem, os próprios neuropsicólogos que trabalham com neuroimagem falam que não dá para se confiar plenamente. Entenderam? Por mais que seja comprovado e dê para ver não atinge um total de 100% comprovado</i> ”.	Concordo. / Trouxe dois textos controversos. / Os cognitivistas fundamentam-se nos resultados da neuroimagem. / os neuropsicólogos que trabalham com neuroimagem e não aderem ao cognitivismo defendem que o exame não é conclusivo. / Compreendem esse ponto de vista.	Acional Interação Informação Informação Acional	Declarar Reconhecer Informar Informar InCitar
44.	S2: “Apesar de que é muito. Eu acho 75% muito, já é um bom número. Só que eu acho que eles realmente se baseiam nisso para poder”...	75% é um bom percentual. / 75% é estatisticamente válido.	Interação Avaliação	Reconhecer Validar
45.	P: (interrompe S2) “ <i>Claro fundamentar e ter a coisa científica</i> ”.	A ciência ainda é positivista. / A metodologia científica da área médica comprova suas teses por meio de exames clínicos. / Cientificamente comprovado significa dizer que a verdade esta posta.	Interação Informação	Reconhecer Informar Informar
46.	P: “ <i>Porque o científico ainda infelizmente, passa por comprovação através de exames</i> ”.	A ciência ainda é positivista. / A metodologia científica da área médica comprova suas teses por meio de exames clínicos. / Cientificamente comprovado que dizer verdade.	Avaliação Interação Interação	Criticar Contestar
47.	S4: “Mas deixa eu te falar eu não conheço esta parte não, mas supondo o daltônico, como ele se sairia neste exame de neuroimagem a imagem tem cor”.	Eu desconheço esse assunto. / Tomando o daltônico como exemplo. / Existe cor na imagem do daltônico. / O exame clínico do daltônico é diferente do dito normal.	Interação Informação Informação	Reconhecer Exemplificar Explicitar
48.	P: “ <i>Não, mas é o caso do colorido da neuroimagem</i> ”...	A cor na neuroimagem é legenda. / A cor é um código.	Informação	Informar
49.	S4: “Ele vai perceber de forma diferente”...	A percepção visual do daltônico é diferenciada. / A percepção visual do daltônico é funcional.	Informação Informação	Retificar Explicitar
50.	S2: (interrompe) não é a mesma coisa...	O que você diz não é a mesma coisa.	Interação	Contestar
51.	P: <i>Sim, mas a área estimulada é a mesma. Por exemplo, eu não sei com relação ao daltônico que é de quem você está falando se há uma estimulação visual sensorial para cor, tanto a área cerebral do daltônico como de qualquer de nós que distinguimos cor, será a mesma área no cérebro ativada para o estímulo cor. E se por acaso a do daltônico não for ativada relaciona-se este achado ao daltonismo. Entendeu aquela área X no daltônico não é ativada.</i>	A visão é diferente mas a funcionalidade neurológica é a mesma. / Não sei exemplificar o daltônico. / Sei que existe uma área no cérebro responsável pela visão do daltônico. / A área neurológica responsável pela visão do daltônico é a mesma do não-daltônico. / No exame de neuroimagem a área visual estimulada será a mesma. / A alteração da neuroimagem indica que o indivíduo é daltônico. / É a área estimulada que interessa.	Informação Informação Informação Informação Avaliação	Informar Retificar Informar Informar Avaliação
52.	S2: Em 100% dos casos aconteceria isso.	Essa relação seria 100%. / A correlação é válida para daltonismo.	Interação	Reconhecer

53.	<i>P: “Então, mas do autismo não ficou dessa forma. Então ela coloca assim, o debate primário no autismo o que há de se falar que há uma concordância num déficit primário no autismo, agora tem aquela velha dicotomia: ou você tem um déficit primário na estrutura de formação da linguagem, que vai prejudicar a Interação social, ou você tem um déficit primário na estrutura de formação da Interação social, que vão prejudicar o desenvolvimento da linguagem”.</i>	Não existe essa correlação no autismo. / Pesquisa-se o déficit primário do autismo. / Busca-se a área cerebral que não é funcional a vários estímulos. / Há uma dicotomia na tese que explica o déficit primário no autismo. / O déficit primário na estrutura de formação da linguagem prejudica o desenvolvimento de Interação social. / O déficit primário na estrutura de Interação social que vai prejudicar o desenvolvimento da linguagem. / Ou uma tese ou a outra tese dão suporte a diversas teorias.	Avaliação Informação Informação Informação Informação	Avaliar Informar Citar Citar Citar
54.	S2: “Você tem que decidir, escolher, entre uma, e outra, sendo que uma vem primeiro”.	Deve-se optar entre defender uma ou outra tese. / As duas teses são incompatíveis como primárias do ponto de vista de quem as defende.	Informação Informação	Informar Informar
55.	S4: “Não dá para entender o que é causa e quem é o efeito aí”.	Não dá para entender a correlação direta entre causa e efeito.	Avaliação	Avaliar
56.	<i>P: “É justamente isso que ela coloca em debate. Entendeu? Porque isso tem sido muito discutido e a autora acha que na verdade, não existe um sem o outro”.</i>	O debate é quem veio primeiro. / Essa é a discussão da possível etiologia do autismo. / Essa autora defende um compartilhamento entre os dois pontos de vista. / Seu ponto de vista é as teses são complementares.	Interação Informação Informação Informação	Reconhecer Informar Citar Citar
57.	S2: (murmuro), “Eu penso mais ou menos assim”...	Eu concordo. / As teses são complementares.	Acional	Declarar
58.	<i>P: “Continua ela coloca isso literalmente, que” (S2 e S7 falam ao mesmo tempo).</i>	A autora coloca isso literalmente.	Acional Interação	Declarar Reconhecer
59.	S2: “Você olhando de um lado ou de outro os dois são bastante coerentes”. (S2 Fala ou mesmo tempo que S5)	Concordamos. / É bastante coerente essa linha de pensamento. / Uma tese complementa a outra.	Interação Informação	Reconhecer Confirmar
60.	S5: “Apenas, um tem uma falha no entender o que o outro que dizer..., e não consegue entender... aí ele acaba tendo uma dificuldade na Interação. E se você pensar o contrário ele acaba tendo uma dificuldade no processo de Interação e isso afeta a linguagem dele, afeta”...	As pesquisas é que não são complementares. / Os pesquisadores não interagem suas idéias. / Eles (os pesquisadores) têm uma dificuldade de Interação como os autistas e isso afeta a linguagem deles.	Interação Informação Avaliação	Confirmar Explicitar Criticar
61.	S5: (interrompe S2) “Eu acho que um depende do outro. Não tem como negar, mas os dois estão”...	Um ponto de vista complementa o outro. / Não se pode negar: Um ponto de vista complementa o outro.	Interação Avaliação	Reconhecer Validar
62.	S6: “É (interrompe S5), mas ela coloca no texto uma diferenciação aqui, quando fala da fisiologia, né”?	A autora aponta uma diferença. / A autora defende uma diferença fisiológica entre a aquisição de linguagem e do comportamento social.	Informação Informação	Retificar Citar
63.	P: “Qual página”?	Especifique a página.	Acional	Propor
64.	S6: “117... no 1º... 2º parágrafo”.	Página 117 segundo parágrafo.	Informação	Citar
65.	<i>P: (leitura) “De acordo com Hobson”...</i>	Leitura página 117.	Acional	Engajar-se
66.	S6: “Faz menção de falar... mas aqui ela já fecha... E se cala”.	Discorda sem completar a frase.	Avaliação	Criticar
67.	<i>P: “Pode falar? No último parágrafo da pg. 117”.</i>	Tome a palavra S6. / Fale S6.	Acional	Propor

68.	S6: “Poço ler? De acordo com Hobson o que caracteriza o humano é o simbolizar e são as relações interpessoais que promovem a compreensão e o uso de símbolos. Mas ele parte do princípio que alguns componentes do funcionamento mental são inatos e que o desafio é descobrir quais habilidades estão subjacentes a outras habilidades de maneira a refazer o processo de desenvolvimento”.	Leitura pagina 117.	Acional Informação Informação Informação	Propor Citar Citar Citar
69.	S2: “De acordo lá em cima? (Leitura) de acordo com Hobson: <i>de acordo com Hobson o que caracteriza o humano é o simbolizar e são as relações interpessoais que promovem a compreensão e o uso de símbolos.</i> Mas ele parte do princípio que alguns componentes do funcionamento mental são inaptos e que o desafio é descobrir quais habilidades estão subjacentes a outras habilidades de maneira a refazer o processo de desenvolvimento. <i>Em um primeiro momento a nível filogenético teria sido uma mudança na natureza do engajamento social dos primatas que envolvem mudanças sutis, porém profundas nas interações face a face que teria levado aos tipos de pensar e imagens representativas dos seres humanos...</i> Continua? <i>E num segundo momento a nível ontogenético, Hobson se refere a uma linguagem universal do corpo, isto é, inata, que estaria na base do engajamento interpessoal e o simbolizar. Ele observa que os bebês estão aptos a perceber e reagir ao comportamento e expressões das outras pessoas e a tomar o seu papel na dança comunicativa do intercâmbio interpessoal. [continua a leitura] até e preparam o caminho para a linguagem”.</i>	Leitura do texto.	Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação	Citar Citar Citar Citar Citar Citar Citar Citar Citar Informar explicitar
70.	P: “Então, olha esse referencial ai está no aspecto desenvolvimental. E colocando como defeito inato as estruturas de Interação, principalmente a atenção compartilhada. Ela bate nessa tecla. (Leitura) Há uma falha de formação nas estruturas de atenção compartilhada que impedem que haja essa Interação social primária anterior a linguagem, e isso prejudica o quê? A formação de estruturas de linguagem”.	Esse referencial é da tese desenvolvimental. / Nesta tese existe um defeito inato que provoca um desenvolvimento diferente no autista. /O desenvolvimento da atenção compartilhada no autista é diferente. / Este desenvolvimento diferente engloba / um prejuízo no desenvolvimento da Interação social. / o prejuízo na formação de estruturas primárias da linguagem./	Avaliação Informação Informação Acional	Avaliar Informar Citar InCitar
71.	S6: huhumm (afirmação)	Concordo.	Interação	Reconhecer
72.	P: “E isso vai ocasionar o distúrbio de linguagem”	Déficit primário é na formação das estruturas de linguagem.	Interação	Reconhecer
73.	S6: “É...”	Concordo.	Interação	Reconhecer
74.	P: (não interrompe) “No autismo. É isso que eles colocam. E essa visão”...	O déficit primário ocasiona o distúrbio na linguagem. / É o que defende a autora.	Informação Acional	Informação InCitar

75.	S6: “Isso é bem lógico né”...	Concordo. Tem lógica.	Interação	Reconhecer
76.	S2: “Mas o outro lado também é bem lógico... Eu não consegui assim dizer assim... Quando eu comecei a ler eu falei assim: pronto! Não tem o que ler, é desenvolvimentista e pronto! Mas quando eu comecei a ler eu pensei, não! É o outro. Entendeu... Eu não sei hoje me posicionar não”...	A outra tese também é lógica. / Eu não consigo optar por uma delas. / Hora acho que é desenvolvimentista. / Hora acho que é cognitivista. / É difícil tomar um posicionamento.	Avaliação Interação Avaliação Interação	Validar Reconhecer Tomar posição Tomar posição Reconhecer
77.	S4: “Eu acho difícil sabe por quê? Porque pra mim, eu continuo falando, cada autista tem uma história diferente... Este aqui encaixa no desenvolvimentista, esse aqui não”!	Concordo. / Cada autista é diferente. / Um autista encaixa-se na tese desenvolvimentista. / Outro autista encaixa-se na tese desenvolvimentista.	Informação Informação Informação	Explicitar Explicitar Explicitar
78.	(Várias pessoas falando ao mesmo tempo) S5: “Mas não”...	Várias professoras concordam ou discordam.	Interação Interação	Contestar Justificar
79.	S4... S2: “Não é”...	Discordo.	Interação	Contestar
80.	<i>P: “A autora... Presta a atenção: ela fala que para você conceituar autismo está muito difícil exatamente por isso porque tem vários vieses. Se você for pegar o DSM- 4 com aquelas 3 caracterizações”...</i>	A autora defende que é difícil conceituar o autismo. / É difícil conceituar o autismo pela quantidade de referenciais teóricos envolvidos. / É difícil conceituar o autismo pela diversidade dos referenciais teóricos. / O autismo é conceituado no DSM 4	Acional Informação Informação Informação Informação	Declarar Informar Informar Informar Informar
81.	S2: “Interação, Comunicação e Imaginação”.	O autismo é conceituado no DSM 4. / É caracterizado por meio do déficit na Interação, na comunicação e imaginação.	Informação Informação	Citar Citar
82.	<i>P: “Exatamente, e que cada uma delas tem subitens. Então, ela coloca que por uma análise combinatória simples dá 96 autistas diferentes. Mas, não é por aí que ela vai. Ela diz o seguinte: você tem que se posicionar, de que forma? Todo mundo concorda que tem um déficit primário. Mas ela (autora) fala assim. Essa malformação primária, ainda que ela seja uma malformação primária, você pelo enfoque desenvolvimentista, pode pensar que ela pode estar lá e não evoluir como igual. Mas se você for pelo cognitivismo, não é a mesma coisa não! Porque ela está lá e ela vai evoluir como tal. Isso aí é uma coisa que é um divisor de águas”...</i>	Concordo. / Cada uma dessas classificações possui subitens. / A autora apresenta uma análise combinatória que resulta em 96 tipos de autismo diferentes. / A autora apresenta a tese de um déficit primário. / Há um déficit primário responsável pelo distúrbio no desenvolvimento do autismo. / O enfoque desenvolvimental admite a intervenção. / É possível que não se desenvolvam dois autismos iguais. / O enfoque cognitivista não admite essa possibilidade. / O enfoque cognitivista defende que o déficit primário desenvolve as características do autismo. / Esta é a diferença primordial entre os dois enfoques a possibilidade de desenvolvimento diferenciado.	Interação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação	Reconhecer Informar Citar Citar Citar Citar Citar Avaliar Avaliar

83.	S4: “Pois é, e ainda tem algumas crianças que agente tem contato com elas... E a partir de certa idade. E que as histórias deles, os pais contam diferente, e a gente não tem nem como comprovar. Têm crianças que desenvolviam muito bem até certa idade e depois de dois anos... A partir de tal vacina, a partir de tal acontecimento é que o comportamento dele foi diferenciado. A partir daí o comportamento dele é igual a outras... Entendeu? Então quer dizer... ai ficou completamente diferente de um e de outro... Então, tem as histórias diferentes, mas que a gente não acompanhou... mas tem pais que mostram filmagens dos meninos normais, sem problemas, a partir de uma febre o menino teve comportamento completamente diferente. Então quer dizer... É isso que você falou. Estava lá dentro, mas teve algum fator que desenvolveu”...	Alguns autistas apresentam um desenvolvimento até certa idade. / Os pais afirmam que houve desenvolvimento normal em alguns autistas. / Há crianças que tem um desenvolvimento normal até os dois anos. / Até a administração de uma vacina. / Até um acontecimento traumático e implica num comportamento diferenciado. / A criança pode nascer normal e se tornar autista. / Eu concordo na importância que deve ser dada ao desenvolvimento do indivíduo. / O desenvolvimento é importante para o aparecimento ou não do quadro de autismo.	Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação	Exemplificar Informar Informar Informar Informar Tomar posição Validar
84.	P: “ <i>Desencadeou</i> ”...	O quadro de autismo pode ser desencadeado a partir de um fato ou fator.	Informação	Informar
85.	S4: “Isso, exatamente, desencadeou. E que tem alguns que desencadeia naturalmente”...	Concordo. / Em uns autistas não registra-se o fato ou fator. / O autismo fica inexplicável.	Interação Informação Avaliação	Reconhecer Informar Tomar posição
86.	P: “ <i>Mas ai você tem que se posicionar ou num viés ou noutro. Porque é diferente... Se a S7 estivesse aqui ela diria assim: Eu acho que tem alguma coisa errada no cérebro! Esse é o viés da S7. É aquilo que ela defende. Então, ela vai trabalhar</i> ”... ( <i>Várias pessoas falando... concordando ou discordando da E</i> ).	O atendimento do autista implica numa tomada de posicionamento teórico. / O posicionamento teórico do profissional é o diferencial no atendimento. / S7 é uma professora que trabalha num referencial teórico de uma lesão no cérebro. / S7 planeja seu trabalho sob esse referencial teórico.	Acional Acional Acional Informação	InCitar InCitar Declarar Informar
87.	P: “ <i>Então, se ela for trabalhar com qualquer criança autista, ela vai partir desse princípio: que tem alguma coisa errada no cérebro</i> ”.	Concordâncias e discordâncias do grupo. / S7 demonstra no seu trabalho que há uma lesão a ser superada. / O trabalho de S7 pauta-se no referencial teórico que ela assume.	Interação Informação Informação	Reconhecer Contestar Citar
88.	S6: “Mas o biológico ele não é”...	Esclareça o fator biológico.	Acional	Propor
89.	P: “ <i>Não! Uma coisa de natureza inata, necessariamente ela não está falando que é um defeito. Eu gostaria que isso ficasse bem claro. Porque o meu viés é: se eu tenho uma... Uma... Uma... Um defeito... Uma formação estrutural</i> ”...	Falar que uma característica é inata não necessariamente é um defeito. / O defeito uma má formação estrutural possui implicações.	Informação Avaliação	Informar Validar
90.	S6: “Diferenciada!”	Concordo. / É diferente de nascer com e desenvolver a patologia.	Interação	Reconhecer
91.	P: “ <i>Diferenciada, o meu desenvolvimento vai ser diferenciado do outro, entende? Quem nomeia isso de defeito somos nós</i> ”.	Concordo. / Desenvolver implica em próximo ou distante a uma estatística de normalidade. / Quem determina o grau de normalidade é a sociedade. / quem identifica a deficiência como tal é a sociedade. / Nós somos a sociedade.	Interação Informação Informação Informação Avaliação	Reconhecer Informar Informar Confirmar Validar

92.	S6: “É verdade”...	Concordo.	Interação	Reconhecer
93.	<i>P: “Então, eu não acredito que a criança autista ou qualquer criança tenha uma deficiência. O que a gente nomeia como deficiência mental é um raciocínio lento. Não necessariamente deficiente. Eu tenho uma estrutura que não me propicia encadear idéias na mesma velocidade que a sua”...</i>	Eu não defendo que um autista seja deficiente. / Eu não defendo que qualquer criança com distúrbio de comportamento seja deficiente. / O que denominamos deficiência mental é uma lentidão no raciocínio. / O desenvolvimento de minha estrutura cognitiva não me permite ter velocidade no raciocínio.	Avaliação Avaliação Informação Informação	Tomar posição Tomar posição Informar Informar
94.	S6: “Huhum”...	Concordo.	Interação	Reconhecer
95.	<i>P: “Ela é diferente”.</i>	A criança autista é diferente. / A criança autista não é deficiente.	Acional	Declarar
96.	S6: “E o alcance também é diferente”.	O significado desta afirmação é diferente se for compreendido. / O diferente e o deficiente são afirmações diversas.	Avaliação Avaliação	Validar Validar
97.	S2: “Isso é o enfoque dos professores lá (no curso) também... Autismo não é deficiência. Eles dizem claramente, que autismo não é deficiência”.	Este enfoque é dado no curso que estamos fazendo. / O autismo não é deficiência. / Os professores do curso defendem que o autismo não é deficiência. /	Interação Interação Informação	Reconhecer Reconhecer Citar
98.	<i>P: (interrompe S2) “Mas isso é desenvolvimental”...</i>	Este enfoque é desenvolvimental. / Vocês afirmaram que não tiveram o enfoque desenvolvimental no curso. / Vocês estão se contradizendo.	Informação Avaliação Avaliação	Citar Criticar Criticar
99.	S6: “Que não é deficiência... É preciso falar claramente. O autismo não é deficiência”...	Não é deficiência. / É preciso defender que o autismo não é deficiência.	Avaliação Avaliação	Tomar posição Tomar posição
100.	S4: “Mas tem alguns autistas com deficiência mental”... (todas falando ao mesmo tempo)	Existem autista que são deficientes mentais. / Concordâncias e discordâncias	Avaliação Interação Interação	Invalidar Reconhecer Contestar
101.	S2: “Mais aí é outra coisa”...	Estamos deixando de falar do autismo. / Estamos falando de outro assunto.	Acional Interação	Declarar Contestar
102.	<i>P: “É co-morbidade”...</i>	É o autista com co-morbidade. / O autista com uma outra patologia enxertada.	Informação Informação	Explicitar Explicitar
103.	S5: “Têm alguns com deficiência mental”... (Todos falando ao mesmo tempo)	Existem autistas com deficiência mental.	Avaliação Interação Interação	Validar Contestar Justificar
104.	<i>S5: “Então, a estrutura que... Como ela fala aqui... É uma estrutura que tem um déficit primário. Se for uma estrutura que vai proporcionar uma linguagem diferenciada ou se é uma estrutura que vai proporcionar uma Interação social diferenciada ela fala que”...</i>	Então como defende a autora existe um déficit primário no autismo. / O déficit primário na estrutura de linguagem causa uma linguagem diferenciada. / Ou pode proporcionar uma Interação social diferenciada.	Informação Informação Informação Informação	Citar Citar Citar Citar

105.	<i>P: “Isso para ela, essa autora, não dá para fazer, porque para ela um influencia diretamente ao outro. Se não desenvolvo bem a linguagem eu vou ter problema na Interação, e se eu não desenvolvo bem a Interação eu vou ter problema na linguagem. Ela disse que essas pessoas que estudam esses dois vieses diferentes se sentassem numa mesa e começassem a dialogar, talvez aí saísse uma coisa mais perfeita. Só que o que diferencia é: que o cognitivista ele procura um órgão lesado, que é o cérebro, e o desenvolvimentista não, ele fala que houve uma malformação inicial que pode ter sido até embrionária”...</i>	A autora não faz esta cisão entre linguagem e Interação social. / A autora defende um relação entre o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da Interação social. / A autora defende a idéia de diálogo entre os pesquisadores das diferentes teses, para que houvesse uma associação, ou um diálogo entre as idéias. / Existe a possibilidade das teses se completarem, pois não são antagônicas entre si. / A divergência nas idéias talvez seja mais estrutural, do que funcional em si mesma. / Que há um déficit na formação de alguma estrutura é consenso. / Que estrutura esta deficitária e o alcance deste déficit causa a diversidade das idéias.	Informação Informação Informação Avaliação Informação Informação Informação	Citar Citar Citar Tomar posição Citar Citar Citar
106.	S2: “Embrionária... É ela falou até em nível de um mês”...	A autora defende um déficit embrionário. / A autora cita um mês como parâmetro de desenvolvimento embrionário.	Informação Informação	Confirmar Citar
107.	<i>P: “E isso vai influenciar o desenvolvimento como um todo para o resto da sua vida. E você não vai focalizar nunca esse defeito. S4: É o resultado daquilo que... Se a gente tem essa postura a gente modifica a forma de intervenção... é isso que ela fala. Porque é diferente, eu intervir numa criança que eu acho que tem uma lesão, ou intervir numa criança que eu acho que vai ter um desenvolvimento”...</i>	O déficit primário vai influenciar todo o processo de desenvolvimento do indivíduo. / O déficit primário pode não ser identificado estruturalmente nunca. / Modificada a forma de intervenção pode modificar o desenvolvimento. / O pressuposto da lesão no autista implica em um tipo de intervenção. / O pressuposto de uma estrutura em desenvolvimento implica em um outro tipo de intervenção.	Informação Informação Informação Avaliação Avaliação	Informar Informar Informar Avaliar Tomar posição
108.	S4: “É o resultado daquilo que... Se a gente tem essa postura a gente modifica a forma de intervenção... É isso que ela fala. Porque é diferente, eu intervir numa criança que eu acho que tem uma lesão, ou intervir numa criança que eu acho que vai ter um desenvolvimento”...	O resultado é a mudança na forma de intervenção. / A autora defende que uma mudança de foco implica numa mudança na intervenção. / O pressuposto da lesão no autista implica em um tipo de intervenção. / O pressuposto de uma estrutura em desenvolvimento implica em um outro tipo de intervenção.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Validar
109.	S5: “No caso, diferente” (murmura).	Diferença na intervenção. /	Interação	Reconhecer
110.	<i>P: ... “Dela”!</i>	Diferença no desenvolvimento. /	Acional	Declarar
111.	S6: “Processo diferente”...	O processo de desenvolvimento é diferente.	Interação	Reconhecer
112.	<i>P: “Eu tenho que entender como ela vai se desenvolver... Eu tenho que propiciar esse desenvolvimento. Não interessa se ela vai falar... Porque se ela for falar o problema é dela agora se eu acreditar que ela tem uma lesão eu vou trabalhar com fala, fala, fala... porque eu acredito nisso. Essa é a diferença na intervenção”.</i>	Eu tenho que entender a diferença no processo de desenvolvimento. / Eu tenho que propiciar um desenvolvimento mesmo que diferente. / Não interessa que ela fale, interessa que eu propicie condições de desenvolver a fala. / Eu tenho que acreditar que é possível modificar o desenvolvimento. / A diferença na intervenção está em acreditar no desenvolvimento.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Validar Tomar posição
113.	S4: “A intervenção para mim todas as teorias, todas... Mas para mim... quem vai dando... é claro que a gente tem que ter o conhecimento... Mas quem vai nortear a nossa interferência a condução dos nos nossos trabalhos é a própria criança”.	A intervenção para mim é a chave. / Temos que ter o conhecimento, mas quem vai direcionar o trabalho é a própria criança. / O conhecimento é importante. / A criança é mais importante que o conhecimento para o trabalho. / O conhecimento direciona o trabalho. / A criança direciona o trabalho.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Tomar posição Validar Validar Validar

114.	<i>P: “Sim, então você acredita no desenvolvimento”...</i>	Concordo. / Dessa forma acredita-se no desenvolvimento do autista.	Interação Avaliação	Reconhecer Validar
115.	S4: “Eles é que vão dar as pistas. Eu tenho mais dificuldade nisso aqui, então a gente vai trabalhar isso aqui... Porque até hoje a gente não consegue”...	O autista dará as pistas. / Devo identificar as pistas que estão sendo indicadas pelo autista. / Eu tenho dificuldades em identificar as pistas indicadas pelo autista. / Eu tenho dificuldade de trabalhar o autista pela minha própria limitação. / Até o presente não conseguimos superar essa dificuldade. / A dificuldade em identificar pistas impede uma intervenção eficaz.	Avaliação Avaliação Interação Avaliação Avaliação	Validar Tomar posição Reconhecer Reconhecer Avaliar Avaliar
116.	S2: “É mais ai estaria mesmo na linha do desenvolvimento... Não é P... Falhei aqui, então eu vou trabalhar aqui”...	Concordo. / Essa abordagem está na tese do desenvolvimento. / Confirme o que eu disse. / Ao identificar a falha do profissional tenho condições de modificar a atuação. / O trabalho se modifica com a autocrítica do profissional.	Interação Avaliação Avaliação	Reconhecer Tomar posição Validar
117.	<i>P: “Isso! Se isso vai ajudar com que ele adquira conhecimento... Vai! Então é por ai que eu vou... não interessa o que ele vai falar”...</i>	Concordo. / O planejamento acompanha o desenvolvimento da criança. / O trabalho pautado nessa premissa produz conhecimento. / A construção do conhecimento é mais importante que sua finalidade.	Interação Informação Avaliação	Reconhecer Informar Validar
118.	S4: “A comunicação dele como é falando? É com os olhos? Como é?”	Identificar a comunicação do autista é importante. / Alguns autistas falam com os olhos. / O autista se comunica não sabemos como.	Interação Informação Informação	Reconhecer Informar Informar
119.	<i>P: “Como é”...</i>	Explique melhor sua afirmação.	Acional	Propor
120.	S6: “Isso entra de concordo com o que eu venho pensando o tempo todo... Eu concordo com isso!... Você tem que reconhecer a pessoa. Desde que entra como possibilidade... Agora essa possibilidade ela vai sendo construída ao longo da interação. Ai eu volto a falar o isolamento, aquilo que eu estava defendendo antes, ele jamais deveria estar acontecendo nesse sentido – de uma criança isolada dentro de uma sala com um professor mesmo porque nem sempre esse professor que está ali tem essa visão”.	O que S4 disse está de acordo com o que penso. / Eu concordo com S4. / O profissional tem que reconhecer o aluno autista. / O isolamento é característica do autismo. / O professor deve reconhecer o isolamento do autismo e conhecer suas possibilidades em modificar esse comportamento. / O professor precisa reconhecer suas limitações ou saber de suas possibilidades.	Interação Acional Avaliação Avaliação Informação Avaliação Avaliação	Reconhecer Declarar Validar Validar Explicitar Validar Validar
121.	S4: “Mas hoje o isolamento não é só pela essa dificuldade da criança. Às vezes o isolamento está acontecendo... por exemplo: no Centro. Porque acontece esse isolamento? O meu aluno porque ele é o mais isolado? Porque ele agride”!	O isolamento do professor não é só causado pela dificuldade da criança. / O isolamento do professor pode ser causado pela instituição onde trabalha. / A escola isola o professor e o aluno. / A escola isola o professor devido a agressividade do autista. / O isolamento não é do autista é da escola.	Interação Informação Informação Informação Avaliação	Reconhecer Confirmar Exemplificar Informar Criticar
122.	S2: “Olha!”	Exclamação de ênfase.	Acional	Declarar
123.	S4: “É! (vira-se para S2). Ele morde (murmura) Porque ele é... Alguém”?!...	Concordo. / Concordo com S4. / Ele morde. / Ele é gente.	Interação Interação	Reconhecer Reconhecer
124.	S5: “Agressivo” (Discussão inaudível...).	O autista é agressivo. / Concordâncias e discordâncias.	Interação Interação	Contestar Reconhecer

125.	S4: “Para preservá-lo, porque ele não se sente bem agredindo... E ele agride sem uma prévia... Ele não planeja que vai bater em todo mundo hoje... E ninguém gosta de ser agredido... Então, ele vai agredir crianças que são crianças que se estão no Centro. Elas são também crianças indefesas que não tem essa... de se defender de saber olhar para ele também... eu já sei na hora que ele faz um olhar diferente... olha vai começar”...	O autista se defende. / O autista não agride porque ele gosta. / O autista não planeja agredir. / O autista não gosta de ser agredido. / O autista agride crianças sem considerar a fragilidade da criança. / Eles também são frágeis. / O autista não se defende porque não sabe. / Na hora que ele muda o olhar é uma pista. / A mudança no olhar é uma pista de mudança no comportamento. / O professor precisa identificar as pistas do autista.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Informação	Justificar Justificar Justificar Justificar Informar Informar
126.	P: “ <i>Mas vê que isso também é uma postura S4</i> ”?	Essa é uma postura do professor. / Essa é uma mudança na atuação do professor.	Acional	Declarar
127.	S6: “Concordância, Harammm”.	Concordância geral.	Interação	Reconhecer
128.	P: “ <i>Isso também é uma postura. É uma postura que se consolida dentro do nosso sistema</i> ”.	A postura de isolamento do professor está consolidada dentro do sistema. / O sistema educacional possui uma postura de isolar o autista.	Informação Informação	Confirmar Confirmar
129.	S6: “Concordância, Harammm”.	Concordo.	Interação	Reconhecer
130.	P: “ <i>Porque não é fácil... Eu vejo que ajustar a criança ao sistema provoca uma reação na criança. A necessidade de ajustar-se aos ditames sociais provoca uma reação. Essa mordida que eu levei ontem ela foi provocada pelo sistema, ela não foi uma reação do aluno autista</i> ”.	Ajustar a criança a sociedade é difícil. / A criança reage quando provocada. / As reações da criança relacionam-se as cobranças sociais. / Eu fui mordida como uma reação a uma imposição social que eu fiz.	Informação Informação Informação Informação	Confirmar Citar Citar Citar
131.	S6: “Exatamente”!...	Discordo. / Todo o sistema isola até família e comunidade.	Interação Informação	Contestar Retificar
132.	P: “ <i>É todo o sistema ambiental</i> ”.	Depende da postura diante do autista. / Não é apenas o ambiente físico. / É postura do professor, postura da família. / Eu aprendo a lidar com o autista./ Sem valorizar este ou aquele aspecto com pior. /	Acional Avaliação Avaliação Avaliação	Declarar Validar Validar Validar
133.	S4: “Ambiental”! (Discussão inaudível...)	Concordo.	Interação	Reconhecer
134.	P: “ <i>Porque veja só. Se eu tenho uma postura, por isso que eu falo que a intervenção passa pela sua postura. Se eu tenho uma postura onde eu acredito, que ele não é agressivo, eu automaticamente não tenho medo. Eu respeito quem ele é, procuro conhecer aquilo que ele vai fazer – está certo</i> ”?	Eu conheço e respeito as características do autista. / Eu acredito que o autista não seja agressivo. / Eu respeito o autista como suas características.	Avaliação Avaliação Avaliação	Tomar posição Validar Validar
135.	S4: “Tá certo”?	Eu concordo.	Interação	Reconhecer

136.	<i>P: “Então, eu acho que essa criança não é agressiva. Se ele quer ficar uma distância de mim “x” – Então tá. Você fica a uma distância “x”. Tá certo? E a medida do possível eu não vou me aproximando dele, mas ele vai, ou seja, eu vou dando chance para ele se aproximar de mim... Por isso eu acho que a intervenção passa pela minha postura”.</i>	Eu acho que o autista não é agressivo. / Meu agir parte da não agressividade do autista. Eu respeito a distância que o autista impõe a si e aos outros. / Eu devo oportunizar que o próprio autista supere seu isolamento. / Eu devo oportunizar que o autista diminua a distância que ele impõe a si e se si. / Por isso uma mudança na intervenção passa por uma mudança na postura, nas crenças.	Avaliação Avaliação Avaliação Informação Avaliação	Tomar posição Avaliar Avaliar Informar Validar
137.	S6: “Eu ia ilustrar isso neste instante”.	Vou exemplificar o que entendi desta fala. / Eu entendi o que você disse.	Acional Informação	Declarar Confirmar
138.	<i>P: “Aí o que o sistema faz? Você tem que estar próximo de mim, e aí eu boto a cadeira do lado da professora, então a priori você já está obrigando”...</i>	O sistema que o professor esteja com o autista bem perto de si. / A cadeira do professor é usualmente do lado da cadeira do aluno autista. / O sistema educacional não prioriza a individualidade do aluno autista. / O sistema educacional exige uma postura regulamentada do professor.	Informação Informação Informação Informação	Exemplificar Exemplificar Explicitar Explicitar
139.	S2: “Mas aí não é o sistema é postura do professor”...	Discordo. / Não é o sistema que exige isto do professor. / O professor assume a postura que quiser em sala de aula. / O sistema não exige do professor esta postura com o autista.	Interação Avaliação Informação Interação	Contestar Criticar Informação Contestar
140.	<i>P: “É o sistema que prega isto”...</i>	Discordo. / O sistema exige do professor determinada postura.	Interação	Contestar
141.	S6: “Esta criança que eu estava observando que eu te disse que estava de longe à criança e ela olhava para mim. Teve este momento. Teve o momento que a professora quis que ele me mostrasse alguma coisa, me mostrasse uma revistinha que ele estava vendo. Revista da Mônica. Nesse momento, o que a professora fez, pegou o menino, puxou o menino. Botou o menino diante de mim, para que ele me mostrasse e disse a ele: entregue sua revista a ela, ela quer ver sua revista, dê esta revista a ela. Mas de um jeito sem respeito algum pelo tempo dele, do jeito que ela fez”...	Volto ao exemplo. / Um autista olhava para mim. / O autista estava com uma revista na mão. / O autista com a revista na mão olhava para mim. / A professora viu o autista olhando para mim. / A professora pegou a criança pela mão e puxou-o até a mim. / A professora postou-se em minha frente com um autista. / A professora exigiu um comportamento de Interação ao autista. / A professora exigiu que ele entregasse a revista. / A professora não respeitou a característica do autista de manter a distância. / A professora não respeitou uma característica do autismo. / A professora faltou com o respeito ao autista.	Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação	Exemplificar Exemplificar Exemplificar Exemplificar Criticar Criticar Criticar
142.	<i>P: “Mas esse é o jeito que ela sabe. Este é o treinamento de Interação que o professor é treinado para fazer. Isso é o treinamento ideológico. Pura ideologia gente! Se a gente não se liberta disso, a gente não vai para canto nenhum”.</i>	A professora agiu como foi formada. / A professora usou do seu conhecimento. / A professora procurava ensinar Interação ao autista. / Esta é a ideologia do sistema. / Treinar o autista é a ideologia do sistema educacional. / Nós professores temos nos libertar dessa ideologia. / Seguindo por esse caminho o professor não alcança o objetivo de educar o autista.	Interação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação	Reconhecer Explicitar Explicitar Informar Validar Criticar
143.	S6: “Eu não trabalho deste jeito”.	Eu concordo. / Eu não trabalho sob essa ideologia.	Interação	Reconhecer
144.	S4: “Eu não faço assim”...	Eu concordo. / Eu não trabalho sob essa ideologia.	Interação	Reconhecer

145.	<i>P: “Se você não trabalha desse jeito, já indica que você tem uma postura teórica diferente”.</i>	O professor que não trabalha como o sistema quer possui uma postura teórica diferente daquela que o sistema impõe. / O professor que se percebe como diferente possui autocrítica.	Avaliação Avaliação	Validar Validar
146.	S6: “É lógico. Se você acredita que o treinamento é o mote do autista, você faz assim, porque isso é um treinamento”.	Concordo. / Se o professor acredita no treinamento do autista é assim que ele vai trabalhar. / O professor treina comportamentos no autista.	Interação Informação	Validar Validar
147.	S4: “É disso que eu estou falando. O isolamento hoje no centro, você não tem só um aluno. Só que não tem essa interação que este menino tem com outros meninos ditos”.	Concordo. / Se o professor não concorda com o isolamento do autista no centro de ensino especial ele proporciona a Interação. / O professor do autista possui outros alunos. / O professor pode oportunizar a Interação entre os alunos.	Interação Avaliação Informação Informação	Reconhecer Validar Informar Confirmar
148.	S2: “Normais”.	O professor pode propiciar a Interação com alunos não autistas.	Informação	Retificar
149.	S4: “Normais, para ele interagir, para estimular”...	A Interação do autista com o aluno não autista é importante. / O professor propiciar a Interação entre o aluno autista e outros alunos irá estimulá-lo. / O autista precisa ter oportunidade de Interação.	Informação Informação Avaliação	Confirmar Confirmar Avaliar
150.	S6: (interrompe S4) “Você acha, com relação a esta criança que agride a mãe, que a mãe chega ao atendimento toda machucada, que derruba as coisas em casa. Ele lá nunca... A pessoa que está avaliando não pegaria esta criança e isolaria esta criança”?	Um exemplo. / A criança chega para avaliação agressivo. / A mãe do autista chega para Avaliação machucada. / A mãe relata que a criança derruba as coisas em casa. / A avaliadora agiria em função do bem-estar da mãe. / O profissional isolaria o autista.	Informação Informação Informação Informação Informação	Exemplificar Exemplificar Exemplificar Confirmar Exemplificar
151.	S4: “Se ela não observar. Se for só pelo depoimento da mãe”.	O profissional precisa observar a criança. / O profissional precisa observar a Interação com a criança com a mãe. O profissional precisa tirar suas próprias conclusões. / O profissional ouvirá o depoimento da mãe e considerará suas próprias observações.	Avaliação Informação Informação Informação	Tomar posição Confirmar Confirmar Confirmar
152.	S5: “Mas se fosse observar seria isso que ela iria ver”...	Se observar direito, o profissional verá agressividade no autista. / A observação do profissional poderá ser a mesma do depoimento da mãe. / O autista poderá mostrar-se agressivo para o profissional.	Interação Informação Informação	Reconhecer Confirmar Retificar
153.	<i>P: “S2 e S5 que estão aqui, quando vocês entram em sala de aula, para organizar sua sala de aula, vocês não usam cadeira e carteira como apoio, não é isso que o sistema manda? Entenderam, se você achar que aquela criança precisa se distanciar, como professora de secretaria, que tem essa ideologia do treinamento, você já está impedida pela sua estrutura de sala de”...</i>	S2 e S5 colaborem com esse exemplo. / Ao organizar a sala de aula S2 e S5 utilizam cadeira e carteira como apoio. / Vocês aprenderam a usar carteira e cadeira como apoio em sala de aula. / A estrutura na sala de aula é reforçadora da ideologia de manter determinada distância do aluno. / A estrutura física de sala de aula é preparada para o treinamento de trabalho em mesa. / A professora que pensa diferente precisa reestruturar a sala de aula.	Acional Informação Informação Informação Informação Informação	Propor Exemplificar Exemplificar Exemplificar Explicitar Explicitar Explicitar
154.	S4: (interrompe P) “Não, mas não é só isso... a gente não é orientada para isso”.	Completando sua fala. / A professora não percebe isso. / Nós, não somos orientadas para perceber isso.	Interação Avaliação Avaliação	Complementar Avaliar Avaliar

155.	<i>P: “Aula de desenvolver outra idéia”.</i>	Para mudar o tipo de aula a professora deverá desenvolver outra idéia. / A estrutura da sala não permite desenvolver outra idéia.	Informação Informação	Informar Informar
156.	S2: “Mas a gente tem colchãozinho, uma série de coisas, mas e se a criança não tá mesmo”...	Existe um colchão em sala de aula. / Existem uma série de materiais alternativos em sala de aula. / Existem materiais de trabalho, mas também existe a criança querendo isolar-se.	Informação Informação Interação	Explicitar Retificar Explicitar Reconhecer
157.	<i>P: “Olha o que você falou, a criança não tá mesmo. A criança não tá mesmo o que”?</i>	Explique melhor a última frase. / A criança está expressando o que para a professora.	Acional Informação	Propor Confirmar
158.	S2: “Ué já passou daquele tempo, já não tá, mas conseguindo sentar... concentrar... já passou do tempo”...	A criança autista não senta. / Não se concentra. / O tempo da criança autista é diferente do tempo das outras crianças. / E o tempo da aula está passando. Existe um tempo de a criança fazer o que precisa em sala. / O ano letivo está passando quem que o autista aprenda a sentar. / Nem se concentrar. / O tempo que conta é o período do ano letivo.	Informação Informação Informação Informação Informação	Confirmar Confirmar Confirmar Confirmar Confirmar
159.	<i>P: “É isso! Ela tem que se sentar e concentrar... acabou o tempo? Que tempo”!</i>	Existe um tempo para ela aprender a sentar. / Existe um tempo para o autista aprender a se concentrar. / Existe um tempo para a professora trabalhar o sentar, e o se concentrar com o autista. / O tempo de trabalho com o autista é o período letivo de um ano. / O período de trabalho tem início e fim.	Interação Interação Interação Interação Interação	Reconhecer Reconhecer Reconhecer Reconhecer Reconhecer
160.	S2: “Mas não é o tempo todo”...	Todo período letivo não é utilizado desta forma. / Existem outras atividades no período letivo.	Interação Informação	Contestar Informar
161.	<i>P: “Nem que seja um segundo ou dois. E isso que eu estou falando que a ideologia do sistema passa. Então, pensa só se a gente trabalha com a ideologia do desenvolvimento”.</i>	As atividades de sala de aulas são planejadas em cima de uma ideologia de formação para a pessoa com deficiência. / O sistema instrui a respeito do treinamento do autista. / Pode-se pensar a respeito do desenvolvimento do autista. / O professor é formado para treinar comportamentos não para desenvolver comportamentos.	Informação Informação Informação Avaliação	Informação Informação Informação Avaliação
162.	S6: “Isso é sério, pensa nisso que você acabou de falar... de imposição”.	Sua fala parece uma imposição. / É muito importante a sua fala. / O sistema impõe uma maneira de trabalhar o autista.	Avaliação Avaliação Interação	Criticar Reconhecer Reconhecer
163.	<i>P: (continua) “Eu estou falando que aí, já tem uma imposição”.</i>	Estou falando que não oferecer alternativas é uma forma de impor. / Se não existe opção há imposição.	Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar
164.	S2: “É, mas alguma coisa tem que ser trabalhada ué”...	Existe um planejamento de trabalho. / Existem objetivos no trabalho de sala. / Tem que existir uma meta em sala de aula.	Interação Informação Informação	Contestar Confirmar Confirmar

165.	<i>P: “É isso! Alguma coisa tem que ser trabalhada... Não tem. É essa a postura dos professores que tem que se mudar. Que é muito difícil. Porque alguma coisa tem que ser trabalhada? Eu sei que é muito difícil, porque é a ideologia do sistema, treinar o deficiente”.</i>	Concordo. / Tem que existir um objetivo de trabalho. / O sistema não oferece um objetivo como escolha para o professor. / O sistema apresenta objetivos e metas prontas para serem seguidos pelo professor. / A ideologia do sistema forma o professor para treinar o deficiente a ter determinados comportamentos. / O professor está engajado no sistema educacional.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Validar Validar Validar
166.	S6: “Porque os pais cobram”...	Não é só o sistema educacional quem atribui regras. / Os pais dos autistas cobram resultados dos professores. / O sistema educacional deve satisfação aos pais dos autistas. /	Interação Avaliação Avaliação	Contestar Validar Validar
167.	<i>P: “O sistema cobra”!</i>	O sistema educacional cobra resultado dos professores. / O sistema exige resultado dos professores.	Avaliação Avaliação	Justificar Validar
168.	S2: “Mesmo que não seja para escrever no papel, mas ele não vai para a escola para ficar a toa”.	O professor é formado para ensinar. / O professor é formado para ensinar a escrever. / O professor que não ensina a escrever tem que ensinar alguma coisa para o autista. / É tarefa do professor ensinar o autista.	Informação Informação Interação Avaliação	Confirmar Confirmar Reconhecer Validar
169.	<i>P: “Claro S2”.</i>	Concordo, o professor tem que trabalhar com o autista.	Interação	Reconhecer
170.	S4: “S2 o que acontece com a criança normal. Ela começa desde cedo a folhear livros”.	Tome como exemplo a criança sem autismo. / A criança sem autismo desde tenra idade começa a folhear livros. / A criança sem autismo é estimulada a folhear livros desde cedo.	Informação Informação Informação	Informar Exemplificar Informar
171.	<i>P: huhumm,</i>	Concordo.	Interação	Reconhecer
172.	S4: “A rasgar livros, pegar canetinha, pegar papel. Já é o início do trabalho escolar dela, claro que nada muito sistematizado, né. Mas desde criança a gente que é professora tem mania, os filhos nascem você dá brinquedo pedagógico, dá canetinha, dá tinta, dá papel, dá livro de história para eles manusearem aquilo ali. Eles vão aprendendo. Então, o trabalho com os nossos meninos é a mesma coisa. Eles têm que ter este contato e de acordo com a necessidade deles, vão mudando a metodologia, e gente tem que ir seguindo o que eu for fazendo. É claro que de vez em quando apresentando uma dificuldade maior. Para ver se ele já está conseguindo, isso que eu acho que tem que ser uma metodologia”.	A criança não autista é estimulada a rasgar, pegar livros. / A criança não autista é estimulada a rabiscar. / O início do trabalho escolar da criança não autista começa cedo. / Os filhos dos professores nascem estimulados por brinquedos pedagógicos. / Os filhos de professores desde pequenos brincam com canetinhas, tinta, livros de histórias. / O trabalho em sala de aula com os autistas tem que começar do início. / O trabalho com a criança autista é um trabalho inicial de estimulação para leitura e escrita. / A metodologia de trabalho do professor do autista deve começar como uma estimulação, e ir de aprofundando aos poucos. / Deve existir uma metodologia de trabalho. / Eu acho que com uma metodologia haveria uma seqüência no trabalho do professor. / A necessidade do aluno autista deverá ser respeitada. /	Informação Informação Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação	Informar Confirmar Informar Confirmar Informar Confirmar Informar Informar Informar Justificar
173.	<i>P: “Mas vocês estão entendendo do que eu estou falando, é que exatamente que não é assim”.</i>	Eu concordo com o que você está dizendo. / Eu estou dizendo que o sistema educacional não forma o professor para trabalhar a necessidade do aluno autista. / Meus argumentos referendam o que você acabou de dizer, apenas isso não acontece desta forma no sistema educacional.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Informar Justificar Declarar

174.	S4: “Que não funciona assim, como assim?”	Não entendi. / Como não funciona desse jeito. / Explique melhor.	Interação Acional	Contestar Propor
175.	<i>P: “Se a gente acreditar no desenvolvimento a gente trabalha com a premissa que este menino tem um déficit primário que vai propiciar um desenvolvimento diferente. Então, aquele menino é um menino que não quer sentar em cadeira nunca e nunca o desenvolvimento dele vai ser sentar em cadeira, vai sempre querer sentar no chão. Entendeu? Sempre, no desenvolvimento normal dele ele quer sentar no chão”.</i>	O déficit primário do autista irá lhe proporcionar um desenvolvimento diferente. / A tese desenvolvimental sustenta que haverá um desenvolvimento no aluno autista. / O autista poderá não desenvolver o comportamento de sentar-se em uma cadeira. / O autista poderá desenvolver o comportamento de sentar-se no chão. / A professora deverá desenvolver no autista a competência de sentar-se, seja onde for. / O desenvolvimento normal do autista poderá ser sentar-se no chão.	Informação Informação Informação Informação Avaliação Informação	Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação
176.	S2: “Mas isso seria uma coisa a ser trabalhada ele poder sentar em lugares diferentes”.	A meta do professor poderia ser sentar em diversos locais. / A meta do professor poderia ser orientar o sentar em vários locais./	Avaliação Avaliação	Validar Validar
177.	<i>P: “Mas gente não tem liberdade de oferecer para ele, logo no início a liberdade de passar um ano sentado no chão”.</i>	A professora não tem liberdade de escolha de diversos locais para sentar com o autista. / Em sala de aula existe a cadeira para ser utilizada. / A professora não tem liberdade de ensinar o menino a sentar no chão da sala de aula. / O autista não poderá passar todo ano sentado no chão da sala de aula.	Avaliação Informação Avaliação Avaliação	Criticar Informar Justificar Invalidar
178.	S2: “Se eu quiser, eu posso”.	Se eu quiser, como professora, eu posso ensinar o autista a sentar no chão. / Eu tenho essa opção de ensinar o autista a sentar no chão.	Interação Avaliação	Contestar Invalidar
179.	<i>P: “Você pode querer, mas a secretaria não te oferece estrutura para fazer isso, não dá. Entendeu? A ideologia é que o menino tem que sentar-se na cadeira, e a professora automaticamente começa a treinar esta ideologia”.</i>	Você pensa que tem a opção. / Você pode pensar em treinar a sentar no chão. / Não existe um chão para este treinamento no sistema educacional. / O que existe no sistema educacional é a cadeira e a mesa em sala de aula. / O aluno deverá utilizar a cadeira e a mesa.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Validar Validar Validar
180.	S4: (Interrompe P) “De que preferência preso na carteira”.	Utilizar a cadeira presa na mesa. / O autista precisa ficar preso a mesa para aprender a utilizar a mesa. /	Avaliação Avaliação Informação	Criticar Criticar Confirmar
181.	<i>P: “De preferencia preso na carteira entendeu? Mas eu vou mais além disso. Eu acho que se esta criança tem uma estrutura desenvolvimental diferente o primeiro passo, talvez a estrutura primeira que ela vai ser trabalhada, não seja nada de mobilidade e postura, talvez seja sensorial. E este é o diferente do autismo”.</i>	Você confirma que o mais importante é sentar-se na carteira. / Ainda que sentar-se na carteira não seja o mais importante para o autista, ele precisa aprender isso. / O que é importante para a aprendizagem do autista parece ser desconsiderado. / Talvez a mobilidade e postura seja menos importante para o autista. / Talvez seja mais importante trabalhar a percepção sensorial do autista. / O autista tem um desenvolvimento diferente.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Justificar Criticar Avaliar Avaliar Validar



189.	<i>P: “Adestramento? Você falou isso! Muito bem!” (risos)</i>	Você sentiu-se adestrada. / Que interessante. / Você utilizou este argumento em voz alta. / Parabéns pela sua percepção.	Acional	Declarar
190.	S2: “Mas o pessoal ficou bravo”.	Eu utilizei o termo adestramento. / Muitos professores discordaram do termo adestramento. / Muitos professores ficaram bravos com o termo que utilizei para expressar meus sentimentos	Interação Avaliação Avaliação	Reconhecer Validar Validar
191.	<i>P: “Porque a postura é de adestramento”.</i>	Por que se exige do professor uma postura de adestrador. / O aluno autista tem que aprender determinados comportamentos em função do treinamento dado pelo professor.	Interação Avaliação Avaliação	Reconhecer Validar Justificar
192.	S6: “Eu vi até gente falando assim, porque nunca trabalhou não entende nada. E para mim era tudo tão claro! Tão claro”!	Eu tive que ouvir muitas críticas ao meu comentário. / Eu ouvi que minha opinião não tinha validade por minha falta de experiência com o autista em sala. / Eu não tenho uma visão diferente da maioria dos professores. / Eu vejo de forma óbvia a questão da ideologia no sistema educacional.	Informação Informação Avaliação Avaliação	Confirmar Citar Validar Justificar
193.	<i>P: “É muito difícil porque você está invadindo o espaço da colega, que já tem o saber dela. E você falando assim, diz: joga o seu saber fora porque ele só vai te prejudicar, literalmente”.</i>	O saber da sua colega foi questionado. / Não o saber que ela construiu com o aluno autista. / O saber que ela julga ter construído ao longo de sua experiência com o ensino especial. / Expressar que a ideologia é de adestrar a criança é ofensiva para quem a está utilizando. / A professora talvez não tenha se questionado a respeito. / Defender uma mudança de postura pode atingir os valores de seu colega de profissão.	Informação Informação Informação Avaliação Avaliação	Infirmar Infirmar Infirmar Citar Avaliar Avaliar
194.	S2: “Não vai ajudar só vai prejudicar”.	Este tipo de crítica não ajuda. / Este tipo de crítica prejudica a autocrítica.	Avaliação Avaliação	Invalidar Justificar
195.	S4: “Nós tínhamos um grupo em 199 e não sei quando, a uns anos atrás”.	Eu pertencia a um grupo de professores há alguns anos atrás.	Informação	Informar
196.	S6: (Interrompe S4) “Eu estou tão aliviada, pela primeira vez gente eu estou fazendo o curso desde junho. Desde junho e a primeira vez que alguém fala alguma coisa que me faz sentir bem em relação ao autismo”.	Eu me sentindo bem em ouvir alguém falar do autista com esta liberdade. / Estou me sentindo bem em ouvir falar do autista nestes termos. / Faz tempo que eu queria ouvir isso.	Avaliação Avaliação Avaliação	Tomar posição Tomar posição Justificar

197.	S4: “Mas S6 escuta. Este nosso grupo, aqui no Plano, a gente formava um grupo no PP que todas as escolas que tivessem autista na escola classe, a gente se reunia uma vez por mês, para discutir com agente estava trabalhado. As dificuldades que a gente estava tendo, e os sucessos que estavam aparecendo. A gente se reunia uma vez por mês e cada mês numa escola. O grupo daquela escola ia preparar aquela reunião mostrar os trabalhos e as filmagens do que estava sendo feito. A princípio estava indo muito bem depois aconteceu mais ou menos isso que você está falando. (referindo-se à P). Os trabalhos diferenciados as cabeças iam sendo cortadas. Entendeu? Vocês estão querendo aparecer. Não é assim... Tem que ser assim. Então, era um grupo que a gente estava fazendo um grupo de estudos interessantes, de discussões. Depois, começou a incomodar demais”.	Vou dar um exemplo. / Participei de um grupo no Plano Piloto. / O grupo atuava em Escolas Classes. / Reunia-se uma vez por mês. / Nas reuniões discutia-se o trabalho com o aluno autista. / Enfatizava-se nas discussões as dificuldades e facilidades do trabalho. / A discussão era organizada pelo grupo da escola que estava sendo visitada. / O trabalho desses professores era filmado e o grupo mostrava e debatia o trabalho que estava sendo desenvolvido. / A atividade de estudo estava se desenvolvendo bem. / Houve uma ruptura nas discussões do grupo. / A ruptura deveu-se a diferenças ideológicas entre os componentes do grupo e o sistema educacional. / O trabalho diferenciou-se e distanciou-se dos padrões do sistema orientados pelo sistema educacional. / Os professores iam sendo pressionados a mostrar os resultados do trabalho. / O grupo não estava interessado em mostrar os resultados esperados pelo sistema. / As discussões dos grupos e conclusões não coadunavam com as idéias do sistema educacional. / o grupo foi chamado as regras do sistema diversas vezes. / O grupo foi forçado a dissipar-se quando as discussões questionaram o sistema.	Informação Informação Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Exemplificar Exemplificar Exemplificar Exemplificar Exemplificar Exemplificar Citar Avaliar Justificar Justificar Justificar Justificar Avaliar
198.	P: “Por quê? Foi contra o quê? A estrutura pedagógica”?	Vocês estavam contrariando o sistema. / O sistema não aceita que professores contrariem suas orientações de trabalho. / O sistema não aceita atividades não autorizadas. /	Acional Avaliação Avaliação	Declarar Justificar Crítico
199.	S4: “Estava incomodando. Entendeu”?	Estávamos exigindo mudanças. / Incomodávamos por exigir mudanças./ Compreendeu.	Avaliação Avaliação	Justificar Crítico
200.	S6: “Mas no nosso caso a nossa diretora está lá junto com a gente, no curso”.	Não haverá retaliação se exigirmos mudança agora. / A diretoria de ensino especial participa do curso. / A diretoria e os professores discutem em conjunto a respeito do atendimento do autista.	Interação Avaliação Avaliação	Contestar Justificar Validar
201.	S4: “Mas não é a escola. Não foi a diretora. Não foi. O grupo sentiu esta necessidade, a gente sentiu isso”.	O curso não está acontecendo no ambiente educacional. / A diretora do ensino especial não está na escola. / As necessidades de mudança ocorrem na escola. / Nós sentimos a necessidade de mudança na escola.	Interação Avaliação Avaliação	Contestar Justificar Validar
202.	S6: “Eu estou falando de agora. Neste curso que nós estamos fazendo, nós temos alguém lá de cima. E se esta postura for mudada”...	Eu estou falando da situação atual. / Eu não me refiro ao seu exemplo. / Neste curso vemos a necessidade de mudança. / Temos a oportunidade de conversar com a direção, responsável pela mudança. / Podemos sugerir uma mudança na postura do professor. / A direção do ensino especial está escutando a sugestão de mudança na postura do professor.	Interação Interação Interação Interação Informação	Desafiar Desafiar Desafiar Desafiar Confirmar
203.	S4: “Sim”.	Concordo.	Interação	Reconhecer

204.	S6: “A partir deste grupo a gente vai poder estar multiplicando muita coisa nas nossas escolas... Eu tive esta vontade, eu tenho feito até... Só que de leve. Mas ajudando os professores da escola. Mas eu acredito que isso tem uma chance maior de ser mudado. A partir deste curso. Mas porque ela está lá junto. Se ela está escutando que não é a alfabetização não é o mais importante. Então ela no mínimo vai refletir sobre isso. Então é uma coisa que eu acho que é mais difícil de acontecer de novo”.	A partir deste treinamento podemos multiplicar as idéias que forem surgindo. / Eu tenho feito isso, multiplicado o que temos discutido no curso. / Acredito na possibilidade de mudança. / A partir de um maior conhecimento teórico acredito na possibilidade de mudança na postura do professor. / A diretora participa das discussões. / Alfabetizar o autista não é a prioridade nas discussões. / Existem objetivos mais importantes para serem trabalhados em sala de aula. / Temos maior possibilidade de obter mudanças no sistema com a participação da diretoria responsável.	Acional Informação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Propor Exemplificar Avaliar Validar Validar Validar Validar
205.	S6: “Mas eu não acho que tem que refletir o que é mais importante ou menos importante. Pois isso para mim também anula... Muito pelo contrário se esta criança sentasse do mesmo jeito, falasse do mesmo jeito, andasse do mesmo jeito é um excelente começo. E eu posso estar desenvolvendo outras, e inclusive o cognitivo, sem estar preocupada com este andar do mesmo jeito, sentar do mesmo jeito e se comportar do mesmo jeito”.	Eu não acho que estejamos refletindo as prioridades educacionais de autistas. / A discussão é tornar o autista normal./ Estamos discutindo o treinamento do autista. / Eu acho mais importante respeitar a individualidade do autista. / Eu acho mais importante entender o que ele precisa. / O mais importante não é tornar o autista parecido com outra criança. / O mais importante é desenvolver o autista.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Criticar Criticar Criticar Criticar
206.	S4: “Mas o padrão é o dito normal. O desenvolvimento normal é aonde que o outro tem que ser trabalhado”.	O autista tem que parecer normal. / O trabalho educacional é desenvolver os comportamentos com base nos parâmetros de normalidade. / O autista tem que ser trabalhado para parecer normal.	Interação Avaliação Avaliação	Contestar Invalidar Validar
207.	<i>P: “Mas para trabalhar o diferente, a primeira coisa é um tratamento diferenciado. Só que ficam batendo na mesma tecla”.</i>	Para trabalhar a diferença, não se deve tomar o normal como parâmetro. / O atendimento para o autista tem que ser diferenciado do atendimento ao aluno não autista. / Trabalhar a diferença como se fosse normal é um paradigma passado.	Interação Acional Acional	Contestar InCitar Exortar
208.	S6: “A gente está trabalhando para ele ser igual e depois mudar e poder ser diferente”?	O professor trabalha para o autista ser igual aos outros. / O professor torna o autista igual para depois poder ensiná-lo a ser diferente. / O professor trabalha com objetivos incompatíveis entre si. /	Interação Avaliação Avaliação	Reconhecer Invalidar Criticar
209.	S2: “Não é para ser igual. É para ele conseguir tentar estar trabalhando alguma coisa que está atrapalhando o desenvolvimento dele, para ele poder”...	Discordo. / O professor não trabalha para o autista ser igual a outra criança. / O professor trabalha para impedir que seu comportamento alterado impeça seu desenvolvimento. / O professor trabalha para remover barreiras no desenvolvimento do autista. /	Interação Informação Informação Avaliação	Reconhecer Retificar Confirmar Validar
210.	<i>P: “Mas que é isso S2, quem disse que alguma coisa no desenvolvimento dele está atrapalhando”?</i>	Você está defendendo que o desenvolvimento diferente atrapalha o autista. / Você está defendendo um desenvolvimento igual para todos. /	Interação Avaliação	Contestar Invalidar
211.	S6: “Mas se ele fica isolado, se ele não interage, se ele não se comunica”...	O autista se isola. / O autista não interage. / O autista não se comunica. / Como podemos dizer que o autista se desenvolve.	Interação Interação	Atenuar Atenuar

212.	<i>P: “Mas se ele fica isolado por necessidade dele, e você respeitar isso, você vai ver que este isolamento faz sentido para ele”.</i>	O autista tem uma necessidade de isolamento. / O isolamento do autista faz sentido para o autista. / O professor deve tentar compreender o sentido do isolamento para o autista. / O professor que compreende o isolamento do autista passa a respeitar este isolamento.	Informação Informação Informação Avaliação	Retificar Retificar Informação Avaliação
213.	S4: “Deixa-me falar de uma experiência que eu tive com uma aluna. Autista clássica. Só que a menina, fazia ginástica rítmica e a comunicação dela realmente... se agride muito. Mas para ela falar aquilo que ela queria, primeiro ela se bate para depois a gente saber o que ela estava querendo. Até que uma vez eu tive que fazer uma contenção nela porque ela começou a se bate e querer bater em todo mundo e eu enfim, um dia eu tive que fazer uma contenção e tal. Passou depois ela relaxou, e eu disse: agora nos vamos conversar. E eu falei com ela vai ser sempre deste jeito? Porque eu não consigo adivinhar o que você está querendo, ninguém consegue adivinhar o que você está querendo. Você tem que me falar de alguma forma para evitar de acontecer novamente o que aconteceu hoje”.	Vou exemplificar o que eu entendi da discussão. / Uma aluna diagnosticada como autista. / A autista praticava ginástica rítmica. / A autista se agride muito. / Um jeito de comunicar desta autista era se autoagredir. / O jeito da autista comunicar qualquer coisa passava por agredir-se. / Certa vez eu me comuniquei com ela. / Eu procurei fazer-la entender o que eu queria dela. / Um jeito de estabelecer comunicação era o meu objetivo com a autista. / Eu procurei demonstrar para a autista que eu entendia sua forma de comunicação. / Eu procurei demonstrar para a autista que sua forma de comunicação era inadequada. / Eu procurei ensinar a autista a tentar se comunicar de outra forma.	Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Avaliação	Exemplificar Exemplificar Exemplificar Exemplificar Explicitar Explicitar Explicitar Tomar posição
	<i>P: Ahumm!</i>	Interessante.	Acional	Declarar
214.	S4: “Aí ela começou a falar... Assim ela já falava entendeu? Mas ela começou a falar é quero lápis. Por que ela não falava assim, ela queria uma coisa ela ia lá e indicava”.	A autista compreendeu o que eu estava dizendo e comunicando. / A partir desta Interação a autista começou a expressar-se por meio de palavras. / A autista tinha a expressão oral, mas não fazia uso da palavra para comunicar seus desejos e suas necessidades. / A autista se expressava por gestos.	Informação Informação Interação Informação Informação	Citar Exemplificar Reconhecer Informar Informar
215.	<i>P: uhumm!</i>	Interessante.	Acional	Declarar
216.	S4: “Ela sentiu nesta hora”.	Nesta Interação ela sentiu algo diferente.	Interação	Reconhecer
217.	<i>P: “Sentiu o quê”?</i>	Diferente em que, explique melhor	Acional	propor
218.	S4: “Necessidade de falar, de comunicar para que aquilo não acontecesse mais. Porque ela não estava se sentindo bem. Você está falando aí de sentia bem. Ela não se sentia bem”.	A autista sentiu necessidade de expressar-se por meio da fala. / a autista usou a fala como meio de comunicação. / A autista queria expressar que não queria que houve outra contensão. / A autista quis expressar que não tinha se sentindo bem com a contensão física. /	Informação Informação Informação Avaliação	Explicitar Explicitar Explicitar Avaliar
219.	<i>P: “É isso que eu estou perguntando para você. Você acha que ela sentiu o quê”?</i>	Explique melhor o que você acha que a autista sentiu neste momento. / Você entendeu como este momento com a autista.	Acional Acional	InCitar Propor
220.	S4: “O sofrimento dela naquela hora de passar por este vexame, de ser contida, para não se machucar. Entendeu”?	Sentiu sofrimento. / A autista passou por um momento de sofrimento. / A autista queria que eu entendesse o vexame que é ser contida. / Ela queria que eu a entendesse que ela não queria se machucar.	Avaliação Informação Avaliação	Validar Informar Avaliar
221.	<i>P: “Mas essa sua interpretação eu posso interpretar diferente”.</i>	Eu não entendi assim. / Vou expressar meu ponto de vista.	Avaliação	Tomar posição

222.	S4: É.	Ok.	Acional	Declarar
223.	<i>P: “Eu acho que ela pode ter percebido a sua angústia, a sua angústia em querer se comunicar com ela. E a sua empatia pode ter sido tão boa, que ela pode ter tentando diminuir a sua angústia, não a dela. Aí, de uma forma ou de outra, com a minha interpretação ou a sua não interessa. O que importa é que houve uma Interação entre as duas pessoas. Houve disponibilidade sua em estar com ela no momento de angústia, tristeza e raiva. Por mas que”...</i>	A autista pode ter percebido sua angústia. / Sua necessidade de comunicação com ela. / A autista pode ter conseguido uma empatia com você. / A autista pode ter tentado diminuir sua angústia. / A interpretação do fenômeno não importa muito. / O fenômeno de Interação foi o mais importante. / O interessante seria saber como você conseguiu estabelecer esta Interação com a autista.	Interação Informação Informação Interação Informação Avaliação	Reconhecer Confirmar Confirmar Contestar Retificar Validar
224.	S4: “Mas se ela não tivesse sentido, ela não estava nem aí”...	A Interação fez sentido para a autista. / Se a Interação fez sentido a autista correspondeu. / Se a alteração não fizesse sentido não haveria correspondência da autista.	Avaliação Interação Avaliação	Validar Reconhecer Validar
225.	<i>P: “Mas percebe houve Interação, permissão. Você propiciou a Interação, a secretária não propicia este momento de Interação espontânea, ele partiu de você. O treinamento diz o seguinte ou você faz do jeito que eu quero ou você não vai ser recompensada ou vai ser punida de alguma forma. No seu caso você falou assim: tenta ser diferente... Eu estou aqui para compreender. Faz qualquer coisa, mas tenta”.</i>	A autista permitiu a Interação com a professora. / A professora propiciou condições para uma Interação efetiva. / Não faz parte da ideologia do sistema desenvolver esse tipo de Interação. / A iniciativa da Interação partiu da professora. / Treinar o autista não pressupõe um desenvolvimento de uma Interação espontânea. / Existe uma hierarquia de poder no treinamento do autista. / Existe uma relação de recompensa e punição. / Nessa Interação citada você se colocou disponível para o autista. / Na Interação citada você se propôs a recompensar qualquer tentativa positiva do autista se comunicar.	Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação	Informar Citar Citar Informar Informar Informar Informar Avaliar Validar Validar
226.	S2: “Neste caso, está dentro do cognitivismo”.	Esse exemplo está na linha cognitivista.	Avaliação	Validar
227.	<i>P: “Foi uma inversão: ao invés de você chegar para o aluno e dizer eu quero que você me entenda. Você falou, eu estou entendendo você. Você quer me dizer alguma coisa só que os seus meios não estão me alcançando”.</i>	Vou dizer de outra forma. / A professora não disse eu quero que você me entenda. / A professora disse eu quero entender você. / A professora procurou um meio de comunicação com o autista oferecendo oportunidades para que ela se comunicasse. / O importante neste caso foi a atitude a postura da professora.	Informação Informação Informação Informação Avaliação	Confirmar Explicitar Explicitar Explicitar Avaliar
228.	S2: “Mas então está misturado”.	Explique melhor, não compreendi.	Avaliação	Validar
229.	<i>P: “A postura do professor é desenvolvimental. Esta postura que ela esta demonstrando é desenvolvimental, mas professor e está sendo treinado para ser cognitivista”.</i>	A professora foi desenvolvimentista. / A postura da professora cabe na tese desenvolvimental. / O treinamento recebido pela professora cabe na tese cognitivista.	Informação Informação Avaliação	Confirmar Confirmar Avaliar
230.	<i>P: “Ele não se disponibiliza ele quer que o outro entre no esquema”.</i>	Na tese cognitivista a professora não está disponível para o autista. / Na tese cognitivista o aluno tem que atender as expectativas do professor.	Informação Informação	Retificar Retificar



238.	<i>P: “Então este foi um viés importante neste curso. Um treinamento de como trabalhar com a criança autista. Então não foi buscado: qual a sua experiência. Vamos conversar sobre sua experiência e a sua. Vamos chegar a conclusão que talvez estas experiência tragam coisas boas. Que estão dando certo. Porquê”?</i>	Um viés importante nesse curso foi inCitar a reflexão. / O objetivo do curso não era inCitar a reflexão. / O treinamento ofertado no curso incitou a reflexão. / O planejamento do curso não buscou a experiência inicial do professor. / A experiência profissional não foi utilizada como ponto de partida. / As experiências profissionais positivas com o autista não foram consideradas como forma de planejamento. / É bom refletir a esse respeito.	Avaliação Avaliação Avaliação Informação Informação Informação Avaliação	Validar Criticar Validar Confirmar Confirmar Confirmar Validar
239.	S4: “Era o grupo que a gente tinha”.	Refletir foi o que fez o grupo citado. / A reflexão do grupo incitou o questionamento.	Acional Avaliação	Declarar Validar
240.	S2: “Gente. Como é que é para não se fazer isso”? (risos)	É contraditório. / Recebe-se um treinamento e deve-se questiona-lo. / Recebe-se um treinamento que provoca reação contrária. / Exclamações de todos.	Interação Interação Interação	Reconhecer Desmentir Complementar
241.	<i>P: “É refletindo”.</i>	É uma reflexão.	Acional	Declarar
242.	S2: “Para não chegar neste viés aí”?	A intenção podia não ser essa. / O curso não tinha por objetivo inCitar o questionamento de suas premissas.	Interação Interação	Acusar Acusar
243.	<i>P: “É a reflexão, pensar é refletir sobre o agir. É mudar o que está sendo feito para melhor. É verificar os erros”. (desliga isso um pouquinho).</i>	Talvez o objetivo fosse refletir, conversar e discutir as premissas. / O objetivo de questionar-se as premissas talvez não existisse. / Foi oportunizado troca de informações com diversos profissionais. / O grupo pediu que se interrompesse a gravação.	Interação Interação Informação Acional	Atenuar Reconhecer Confirmar Propor
244.	<i>P: “Vamos parar para pensar o que está acontecendo”?</i>	Vamos tentar refletir a respeito do que discutimos.	Acional	Propor
245.	S2: “Um adestramento de professores, exatamente”.	Está havendo um adestramento de professores. / Penso que haja um adestramento exatamente.	Interação Avaliação	Reconhecer Validar
246.	S4: “Não tem uma opção de reflexão, não tem”.	Não foi dada a opção de refletir sobre o conteúdo. / O que recebemos foi um conteúdo pronto. / Não houve espaço no curso para reflexão crítica.	Interação Interação Interação	Reconhecer Acusar Acusar
247.	<i>P: “Então, o que acontece”?</i>	Algo aconteceu. / Reflitamos a respeito da consequência da falta de opção.	Acional	Propor
248.	S4: “Quem não tem um embasamento bom, vai sair de lá pior do que entrou”.	Não houve uma fundamentação teórica. / Não houve compartilhamento do conhecimento. / Não houve uma formação efetiva. / Houve uma formação regressiva. / Não houve uma formação para uma atuação efetiva.	Acional Avaliação Avaliação Avaliação	Declarar Invalidar Invalidar Invalidar
249.	S2: (Risos) e concordância. É	Exclamações de todos. / Concordância geral.	Interação	Reconhecer

250.	S4: “Agora eu acho que S6 é ótima para falar. Se bem que ela é estudiosa, porque ela não conhecia nada de autismo, chegou lá crua. Então talvez a S6 seja melhor para Avaliar a aprendizagem e o que está acontecendo melhor do que a gente”.	S6 é ótima para expressar seu ponto de vista. / S6 demonstrou que a prática não invalida uma fundamentação teórica. / S6 demonstrou mais conhecimento teórico do que prático. / Gostaria de ouvir a opinião de S6 a respeito do conteúdo do curso. / S6 possui maior neutralidade para Avaliar o que está acontecendo no curso. / Nós somos agentes da discussão. / Podemos ser tendenciosas.	Acional Avaliação Avaliação Acional Avaliação Avaliação	Declarar Validar Validar Propor Justificar Justificar
251.	P: “Na realidade o que a gente tem que buscar e o que eu gostaria que vocês pensassem sobre, é isso: estar refletindo sobre a mudança que estas discussões entre nós, poderia estar provocando em sua prática na sala de aula”.	Eu gostaria que vocês refletissem a respeito de suas próprias opiniões. / Refletissem a respeito das mudanças provocadas por nossas discussões. / Refletissem a respeito da extensão dessas mudanças. / Refletissem se o questionamento do conteúdo está chegando até a atuação em sala de aula. / A reflexão do grupo está provocando mudanças na atuação em sala.	Acional Interação Interação Interação Interação	Propor Complementar Complementar Complementar Complementar
252.	S2: “Se houve, mas dentro do adestramento”.	Houve mas a partir do adestramento. / Eu me senti sendo adestrada e mudei.	Avaliação Interação	Avaliar Contestar
253.	S4: “Eu não acho que é padrão não”.	Eu não acho que tenha acontecido uma mudança com todas do curso. / Eu não acho que a mudança tenha ocorrido uniformemente.	Avaliação Avaliação	Invalidar Invalidar
254.	S2: “Mas a gente está diferente. E é difícil de Avaliar como o resto da turma está indo. Porque a gente tem tido material extra, a gente tem tido discussões que não acontecem lá. Entendeu, a gente está conseguindo ter uma visão um pouco além, eu acho que ainda tem muito que caminhar”...	Eu acredito que este grupo mudou. / É difícil Avaliar se houve mudança em outros componentes da turma. / Esse grupo teve oportunidades diferenciadas. / As discussões são oportunidades que não existem no curso. / A troca de pontos de vistas amplia as condições de mudança neste grupo. / Nossa visão a respeito do autismo vai além do conhecimento veiculado no curso. / Nossa visão a respeito do autista apenas está sendo ampliada e não finalizada.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Contestar Invalidar Validar Validar Validar Validar
255.	S6: “Eu acho que tem muita gente boa ali”...	Eu acredito que outras professoras estão mudando a postura. / Tem muitas professoras que questionam silenciosamente o conteúdo do curso.	Interação Interação	Reconhecer Complementar
256.	S2: “Duvido que kkk esteja refletindo neste nível”.	Duvido que fulana esteja refletindo no mesmo nível que este grupo. / Fulana não desenvolveu reflexão a respeito do conteúdo do curso.	Avaliação Avaliação	Criticar Invalidar
257.	S2: “Quem ali estaria refletindo neste nível”?	Eu questiono que outras professoras estejam refletindo no mesmo nível que nós. / Eu questiono que outras professoras estejam refletindo. / Não há indícios de reflexão a respeito do conteúdo em outras professoras.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Invalidar
258.	P: “Mas foi esta a proposta do curso? Essa proposta é desse grupo.”	A reflexão não foi objetivo do curso. / A reflexão é objetivo do nosso grupo focal.	Acional	Declarar

259.	S2: “Mas é só abrir a boca e falar”...	Reflexão pode ser uma iniciativa individual. / O questionamento não necessariamente tem que fazer parte de um planejamento.	Avaliação Interação	Validar Complementar
260.	S6: “Mas pode ter alguém que é até contra o que está sendo dito e fica calado”.	Quem questiona precisa defender seu ponto de vista. / A professora pode questionar o conteúdo e não querer expor seu ponto de vista. / A professora pode questionar o conteúdo e não ter argumentos para sustentar seu questionamento.	Interação Interação Interação	Acusar Acusar Acusar
261.	S4: “É que tem hora que a gente vai dar murro em ponta de faca. A gente vai discutir num momento, se você não vai ver produção. Ali a gente está recebendo, o que você pensa ou você pensa...”	A professora pode pensar que não há opção de mudança. / A professora pode pensar que o sistema vai continuar exigindo as mesmas coisas. / Nós temos tido a oportunidade de pensar diferente. / Nós temos tido a oportunidade de pensar em conjunto.	Interação Informação Avaliação Avaliação	Reconhecer Confirmar Validar Validar
262.	S6: “Este texto que a pesquisadora nós deu, eu achei excelente. Porque ele nos abre a opção de estar ponderando sobre isso ou aquilo. Considerando, investigando, refletindo e ter que ir além do texto”.	O material escrito que temos tido acesso incita a reflexão. / Gostei do material escrito porque ele dá opções de ponderar a respeito de um assunto. / O material escrito apresenta mais de um ponto de vista. / O material escrito incita considerar investigar e refletir para além do que está impresso. / Discutir o material escrito incita a questioná-lo.	Interação Avaliação Informação Informação Informação	Reconhecer Validar Confirmar Confirmar Confirmar
263.	P: “E a autora se coloca como no meio”...	A autora apresenta seu ponto de vista como especialista.	Interação	Reconhecer
264.	S4: “Quantas nos somo aqui, e estamos discutindo”...	Quantas somos neste grupo especialistas. / Estamos discutindo o conteúdo com especialistas.	Acional	Declarar
265.	S2: “Somos quatro, agora este nível de discussão tinha que estar lá. Mas não é interessante para a secretaria. E a XXX não tem esta autonomia. O curso que eu fiz de graduação foi o mesmo da S7, de graduação em pedagogia, só que na UnB. Ela tinha um convênio com a Secretaria mas não era submissa a Secretaria. Era de igual para igual tanto que o curso foi neste nível de reflexão, sobre a prática, as vezes até indo contra a postura da Secretaria. E, foi uma coisa diferente. Foi bom, a gente cresceu na reflexão crítica. Agora por aí... agora não tem isso. Na XXX não tem isso”.	Aqui somos 4. / Esta discussão deveria acontecer no curso. / Esta discussão não acontece no curso porque não é interessante para o sistema. / A fulana não tem autonomia para incitar a discussão. / Na graduação tivemos maior oportunidade de discussão. / O curso de graduação parecia não atender às regras da instituição. / No curso de graduação o nível de reflexão e discussão a respeito da prática educativa às vezes contrariava as premissas do sistema. / Eu percebo que a discussão na graduação era diferente da discussão nesta pós-graduação. / Na graduação houve reflexão crítica. / Na pós-graduação não houve estimulação à reflexão crítica. / A instituição promotora desse curso não incita a reflexão crítica a respeito do próprio conteúdo.	Acional Avaliação Avaliação Avaliação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação	Declarar Avaliar Avaliar Criticar Informação Confirmar Confirmar Criticar Criticar Criticar
266.	S4: “Você se lembra o que a gente assinou na nossa matrícula. O que a gente assinou fala sobre isso. A gente vai ter compromisso de ser”...	Houve um contrato assinado. / O contrato propõe um compromisso de reproduzir um conhecimento adquirido nesse curso no sistema. / Assumimos o compromisso de reproduzir essa ideologia.	Acional Informação Interação	Declarar Informar Reconhecer
267.	S4: “Multiplicador”.	Somos multiplicadores dessa ideologia.	Interação	Reconhecer

268.	<i>P: “Mas eu acho que é por aí. O fato do curso terminar não quer dizer que finalizou, não”.</i>	Vocês assumiram reproduzir para outros professores o conhecimento adquirido a partir dessa pós-graduação. / Ao adquirir um conhecimento de forma ativa construímos a partir dele. / O conhecimento que vocês transmitirão é uma construção pessoal. / O conhecimento em construção não foi finalizado.	Acional Avaliação Avaliação Avaliação	Declarar Avaliar Criticar Tomar posição
269.	S4: “A responsabilidade vai ser maior depois porque eu não sei o que eles estão planejando. Mas eles estão”...	Assumimos maior responsabilidade do que um papel assinado. / Não sei como a instituição planeja utilizar nosso conhecimento. / Sei que a instituição planeja utilizar nosso conhecimento.	Interação Interação Informação	Reconhecer Complementar Confirmar
270.	S2: “Ficou bem claro que”...	Concordo. / Precisamos compartilhar nosso conhecimento de alguma forma.	Interação Avaliação	Reconhecer Tomar posição
271.	S4: “A gente vai orientar professores”...	Concordo. / Somos especialistas e vamos orientar outros professores.	Interação	Reconhecer
272.	<i>P: “Mas você não estão fazendo um projeto”...</i>	Vocês estão fazendo um projeto para difundir o conhecimento adquirido nessa pós-graduação. / Faz parte da conclusão dessa pós-graduação o planejamento de uma ação futura.	Informação Informação Informação	Confirmar Confirmar Confirmar
273.	S2: “Exatamente”.	Concordo, é isso mesmo.	Interação	Reconhecer
274.	<i>P: “Então, o que acontece. Eu acho que a partir do momento que têm alguns ou um ou dois ou três, não interessa quantos, que acham que a reflexão tem que ser maior, no segundo momento têm que puxar esta reflexão. Tem que se parar para discutir, para onde se vai, tem que serem traçados objetivos firmes e se posicionar com relação a... Alguma coisa. Porque não dá para trabalhar com essa clientela esperando que funcione do jeito que tem funcionado porque a maior discussão é: não está funcionando. Mas ninguém pára para discutir que tem algumas coisas dando certo. Então a gente que trabalhar no erro e no acerto e não simplesmente achar que o acerto é bobagem e cortar ou achar que quem estava errado esta errando por falta de formação”.</i>	A partir do momento que existe um conhecimento tem que haver uma reflexão a respeito dele. / Tem que haver discussão. / A continuidade da aplicação desse conhecimento depende de discutir e traçar objetivos. / A continuidade da aplicação desse conhecimento exige um posicionamento teórico. / A discussão em pauta é a mudança de postura. / O atendimento educacional ao autista não está funcionando no modelo atual. / O atendimento educacional ao autista deve ser discutido para abrir uma possibilidade de mudança. / Deve-se enfatizar os aspectos do atendimento que funcionam. / Havendo a reflexão a respeito do atendimento que funciona ou o porquê não funciona pode-se construir um conhecimento alternativo. / Pode-se construir por meio da reflexão um conhecimento que colabore efetivamente para a formação profissional de outros docentes.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação Informação Informação	Validar Validar Validar Validar Confirmar Confirmar Confirmar Validar Validar Validar Confirmar Confirmar
275.	<i>P: “Vamos finalizar este encontro por aqui e no próximo vamos ver um novo viés e possibilidade teórica”.</i>	Vamos finalizar esse encontro. / No próximo encontro trabalharemos com outro referencial teórico.	Acional	Propor

### **5.6.1 Discussão da quinta sessão de intervenção.**

Esta sessão foi uma das mais extensas desta intervenção. Registramos maior quantidade de interlocuções na Esfera da Informação, na categoria citar. O que confirma que os *atos da fala* que estão sendo analisados fundamentaram-se em uma base de dados ou em um relato, ou em uma narrativa, ou em um texto escrito. Verificamos a partir desse momento que as professoras começaram a fundamentar seu discurso, existia agora uma fonte de informação. Este foi um forte indício de que o conceito internalizado, ou que o paradigma pessoal do sujeito entrou em um processo de equilíbrio (assimilação e acomodação) diante da interação com informações novas.

Até a análise desta sessão reportávamo-nos, em grande parte, aos estudos de Fávero (2001, 2005a, 2007), entretanto vale agora irmos buscar diretamente na fonte (Piaget, 1977) a fundamentação teórica que sustentou seus argumentos no que se refere aos mecanismos de tomada de consciência. Ou seja, procuraremos ilustrar a partir de agora o mecanismo efetivo que torna conscientes os conceitos que permaneciam até aquele momento, inconscientes.

Os sujeitos do grupo focal utilizaram bastante a categoria reconhecer, categoria da Esfera da Interação e validar, categoria da Esfera da Avaliação. Estas duas categorias, reconhecer e validar, foram a segunda e terceira categorias mais utilizadas na discussão, respectivamente. Estes dados indicam que houve uma intensa troca de informações pelo grupo e que os conteúdos no discurso estavam passando por um processo de assimilação e acomodação dos conteúdos para se equilibrarem formando novos esquemas de ação nos sujeitos do grupo focal.

Registramos pouquíssimas interlocuções nas categorias contestar, desmentir, ou invalidar. Das categorias que poderiam indicar oposição nas idéias o uso mais significativo foi na Esfera da Avaliação na categoria criticar. Muitas dessas críticas relacionaram-se à falta de formação dos professores e à ausência de conhecimento destes acerca do autismo.

No início da sessão retomamos o texto de Lampreia (2004). Trouxemos para a discussão o tema epistemologia do conhecimento. S4 informou que epistemologia seria a gênese do

conhecimento (trecho 5). A pesquisadora situou a discussão do texto em três pontos principais: o viés comportamental, o cognitivista e o desenvolvimental (trecho 6). S2 e S4 informaram os aspectos que julgavam relevantes a esse respeito (trecho 7 e 9) ressaltando que o aspecto biológico da etiologia do autismo é muito importante.

Considerando as discussões anteriores vimos que houve uma mudança de posicionamento em ambas, S2 e S4, por meio da interação com o texto. S2 declarava estar em dúvida a respeito da etiologia do autismo ter uma base biológica (tabela 10, trecho 28, 31 e 34). S4 declarou várias possíveis causas da etiologia do autismo desde os transtornos comportamentais, com base nas características da síndrome, à teoria da mãe geladeira, sem componente hereditário, mas com base genética, finalizando com a possibilidade de ser um transtorno neurológico, sem lesão cerebral ou uma perturbação mental, em que o autista não sabe o que fazer com toda informação que recebe (tabela 8, trechos 22, 25, 36, 64, 66, 99, 112).

Então, percebemos que o mecanismo de tomada de consciência, pode acontecer a partir da mediação reflexiva com um texto escrito, desde que haja uma proposta de mediação que provoque no adulto a necessidade de assimilar e coordenar suas idéias, produzindo efetivamente novos esquemas de ação. Pois definitivamente, os sujeitos S2 e S4 demonstraram estar modificando suas idéias acerca da etiologia do autismo.

Na discussão da terceira sessão verificamos que os esquemas de ação para atuação docente localizam-se nos níveis representativos, em que as conexões causais implicam conceituação dos procedimentos e no resultado das ações dos sujeitos. Entretanto vimos que havia pouca internalização de conceitos, relativos ao autismo, ao aluno autista e ao seu atendimento educacional nestes sujeitos. Considerando que a prática docente exige um procedimento que inclui o objetivo e o planejamento, antes da ação, parecia haver uma contradição implícita nesta seqüência de atividades. Planejar com base em quê, se não existe uma finalidade definida conceitualmente?

Nossa hipótese foi que o sujeito utilizou-se de acomodações momentâneas para poder desenvolver um esquema, sem que houvesse efetivamente a internalização, como uma construção de novos conceitos. Como já dissemos, esse tipo de esquema, para Piaget (1977), é mera ilusão e não viabiliza uma reconstrução conceitual de fato, pois a ação é mecânica e segue um modelo.

Assim, estes sujeitos desenvolveram sua prática docente, mas quando questionados a respeito dessa prática lhes foi impossível discorrer a respeito dos conceitos que fundamentaram a seqüência de suas ações, ou mesmo, discorrer a respeito das relações causais que estavam fundamentando suas atividades, pois não houve, efetivamente, conceituação.

Retomando nossa análise, S6 abordou o aspecto da epistemologia do conhecimento do autismo com algo que ainda não tinha sido alvo de discussão na formação que estava ocorrendo. A pesquisadora discordou da possibilidade de a epistemologia não ter sido abordada apresentando dois argumentos: primeiro, defendeu a epistemologia de um conhecimento como ponto básico para constar em um curso de formação em nível de pós-graduação com tal especificidade (P trecho 12). E depois sugeriu que, a partir de uma fundamentação teórica se constroem as práticas (P trecho 19). Dessa forma, S6 retificou sua fala, afirmando que a epistemologia foi trabalhada, indiretamente. S6 refletiu que não houve o estabelecimento de uma relação direta entre o conhecimento acerca do autismo e as formas de intervenção que estavam sendo propostas no curso de formação (trecho 14).

S4 e S6 negaram ter participado de uma discussão teórica sobre os assuntos e com a profundidade proposta pelo texto (trecho 17 e 20). S2 retomou o texto e disse acreditar que o posicionamento teórico referendado no curso de formação seria o desenvolvimental (S2 trecho 22). A pesquisadora leu o texto indicando a primeira fase dos estudos acerca do autismo: um distúrbio do contado afetivo (P trecho 26). S6 e S4 reconheceram que participaram de uma discussão com este tema. S4 confirmou que alguns teóricos permaneceram neste referencial teórico até o presente (S4 trecho 30). A discussão fluiu, até este ponto, registrando uma única

tomada de posição teórica consensual entre a maioria dos sujeitos: a etiologia do autismo ser de base biológica.

S5 observou que no texto lido tudo foi descrito como uma construção histórica e que esta lógica dava uma visão importante para os sujeitos. Segundo S5 os sujeitos haviam discutido o autismo com uma descoberta científica de Kanner, seus aspectos e suas características, isoladas do momento sócio-histórico, durante e depois da descrição inicial (S5 trecho 34).

O conceito de neuroimagem foi discutido como um referendo científico, uma comprovação, por meio de testes e exames, de diversos aspectos cognitivos característicos do autismo. A utilização da neuroimagem, tomografia e ressonância magnética foram descritos pelos sujeitos, como fonte de dados para comprovar a alteração morfológica ou funcional no cérebro da pessoa com autismo (trechos 36 até 46). S2 questionou os resultados das pesquisas que utilizam a neuroimagem como instrumento de pesquisa, pois não havia uma relação de 100% entre o resultado da pesquisa, sua conclusão e os aspectos desenvolvimentais do autista (S2 trecho 42). Este argumento reforça a crença de que o argumento científico contém uma verdade absoluta 100% inquestionável.

O debate das informações contidas no texto prosseguiu. Havia dois posicionamentos teóricos, o déficit primário na estrutura da formação da linguagem e o déficit primário na formação da estrutura que oportuniza a interação social (P trecho 53). A partir deste trecho da sessão verificou-se a tomada de posição dos sujeitos com relação a um ou outro argumento teórico.

S2 expressou sua dúvida a respeito de qual déficit viria primeiro (S2 trecho 54). S4 questionou a existência de uma relação de causa (S4 trecho 55), seu discurso apresentou uma compreensão ainda positivista do fenômeno, com uma ligação linear e direta entre a causa e o efeito. A pesquisadora defendeu com base na autora do texto (Lampreia, 2004) que as duas teorias se completavam. Uma e outra estrutura não poderiam ser construídas de forma isolada e independente no indivíduo.

S2 concordou com a pesquisadora: *“Eu penso mais ou menos assim”*... (S2 trecho 57). S2 e S5 interagiram com a interlocução da pesquisadora completando: *“Você olhando de um lado ou de outro os dois são bastante coerentes”* (S2 trecho 59), *“Eu acho que um depende do outro. Não tem como negar, mas os dois estão”*... (S5 trecho 60). Dessa foram tanto S2 quanto S5 confirmaram assumir o posicionamento teórico defendido por Lampreia (2004).

Ao usar o termo coerência, S2 (trecho 59) não somente confirmou sua interação com o texto (como defendido na discussão da quarta sessão), como também apresentou um indício de tomada de consciência ao acrescentar sua análise da informação: as teorias devem apresentar coerência com relação à pessoa autista. No segundo nível da tomada de consciência o sujeito tira os elementos da ação desenvolvida, neste caso como uma representação, acrescentando ao esquema tudo que é conceitualmente novo, surgindo uma acomodação permanente. O esquema se transforma e torna-se outro, assimilando o que há de novo.

Esta fala sugeriu que S2 poderia estar reconstruindo seus esquemas conceituais em dois aspectos importantes: o aluno foi colocado em evidência e existiu o estabelecimento de uma relação entre a teoria e a autista, sendo utilizado o termo processo de aquisição da interação social e da linguagem (S2 trecho 60).

S5, por sua vez, confirmou que os dois pontos de vista são coerentes e complementou dizendo que, ao ler o texto, pensou ao contrário. Ou seja, em princípio, S5 compreendeu que quando um déficit precede o outro, uma estrutura deficitária impede o desenvolvimento da estrutura subsequente. Esta reflexão de S5 baseou-se na internalização do conteúdo do texto, porém pôde-se perceber a reestruturação das idéias para que elas fossem extenalizadas para o grupo.

Dito de outra forma, ao ler, S5 assimilou e coordenou as informações, formando um novo esquema e ao discutir com seus pares, por meio da interlocução, teve a oportunidade de colocar em ação suas idéias, suas construções teóricas, ou seja, seu conteúdo internalizado. Este movimento possibilitou uma nova acomodação e equilibração da mesma informação, acrescida

da atuação das regulações cognitivas, que impulsionaram a reconstrução das idéias em sua mente. Ou seja, com a equilibração do novo esquema de ação, existe a possibilidade da reconstrução do conceito. Isso implica o acréscimo, na internalização, de uma informação nova a respeito do autista no paradigma pessoal do sujeito. S2 e S5 iniciaram este processo de forma simultânea e isto se confirmou na evolução do debate nos trechos 60 até 67.

Para S6, havendo uma hierarquia entre os dois déficits, a fisiologia do sujeito autista ativaria a estrutura primária. S6 exemplificou sua tese lendo o texto, de acordo com Hobson “*o que caracteriza o humano é o simbolizar e são as relações interpessoais que promovem a compreensão e o uso de símbolos*” (p 117). Hobson (2002) parte da premissa de que alguns componentes do funcionamento mental são inatos e o desafio das pesquisas seria descobrir que habilidades estão subjacentes a outras habilidades de maneira a desencadear o processo de desenvolvimento das estruturas primárias. S6 e S2 começaram a fazer a leitura do texto, uma e outra, revelando a necessidade de discutir o argumento apresentado, talvez para uma melhor compreensão do texto (trechos 64 e 69). A pesquisadora corroborou com esta intenção sublinhando a falha na atenção compartilhada, sugerida por Hobson (2002) (P trecho 70).

Os argumentos de S2 oscilavam ora a favor da teoria desenvolvimentista, ora a favor da teoria cognitivista (trecho 76), deixando nítida a existência do conflito durante o processo de internalização dos conceitos. Como afirmou Piaget (1977) quando o sujeito se depara com a inadequação da ação, procura reconstruir seus esquemas de ação. Esta tentativa consciente de chegar a uma conclusão aciona também os mecanismos de regulação cognitiva, propiciando a tentativa de uma reconstrução conceitual. Dessa forma, S2 sinalizou que estava procurando (re)elaborar os conceitos por meio ainda da assimilação reflexiva, que permite a descrição do conceito sem propriamente o estabelecimento de relações causais, já tornando possível uma mudança na construção de seu referencial teórico a respeito do autismo e do autista.

S4 compartilhou com S2 sua dificuldade de posicionar-se frente às teorias, explicitando que cada autista tem uma história de vida e uma só teoria não explicaria o desenvolvimento diferente de todos os autistas (S4 trecho 77).

A pesquisadora apontou que o texto descreveu a diversidade descrita por S4. Segundo Lampreia (2004) uma análise combinatória das características do autismo, descritas no DSM-4 proporcionaria 96 tipos de autismo. Este argumento foi utilizado por Lampreia (2004) para justificar que o profissional deveria posicionar-se teoricamente diante do autismo para poder estabelecer uma intervenção. A autora (Lampreia, 2004) ressaltou a possibilidade de desenvolvimento de estruturas adaptativas para superar as dificuldades interpostas pelas características do autismo.

Outro indicativo da possibilidade de mudança em S2 foi sua colaboração ao citar o DSM-4 (S2 trecho 81) espontaneamente. Essa citação revelou que houve uma incorporação deste referencial teórico ao seu discurso. Houve a aplicação de recursos cognitivos como atenção e evocação da memória para que pudesse colaborar com as três características que figuram na classificação do autismo: interação, comunicação e imaginação (na verdade seria o interesse restrito). S2 ao fazer esta afirmação, ainda que equivocada, comprovou a acomodação de um dado novo em seu referencial a respeito do autismo que antes não se fazia presente, pois nas sessões anteriores não foi possível apresentar um conceito para o autismo que tivesse uma base teórica.

Nesse momento da sessão todos os sujeitos participavam do debate interagindo, ora concordando, ora discordando, ora reformulando as próprias interlocuções. De acordo com o nosso referencial teórico esse foi um momento muito rico na reestruturação e reorganização mental de cada sujeito, surgindo a oportunidade para a reconstrução de seus paradigmas pessoais, ou até, para desmontar a resistência à mudança. Por exemplo, S4 insistiu no fator externo que é responsável pelo aparecimento do autismo, embora ainda haja um aspecto biológico em sua etiologia: *“Então, tem pais que mostram filmagens dos meninos normais, sem*

*problemas, a partir de uma febre o menino teve comportamento completamente diferente. Então quer dizer... É isso que você falou. Estava lá dentro, mas teve algum fator que desenvolveu”...* (S4 trecho 83).

Quando S4 disse *“é isso que você falou”*, referiu-se à interlocução anterior da pesquisadora: *“ainda que ela seja uma malformação primária, você pelo enfoque desenvolvimentista, pode pensar que ela pode estar lá e não evoluir como igual”*. (P trecho 82). A pesquisadora referiu-se ao desenvolvimento do autismo, cada pessoa à sua maneira e S4 compreendeu que uns poderiam desenvolver o autismo e outros não. A pesquisadora advogou a idéia de que um fator inato não necessariamente deverá ser descrito como um defeito, já que poderia ser considerado um fator que precisa de novas adaptações para a sobrevivência da pessoa (P trecho 89).

Nos trechos subseqüentes discutiu-se o conceito de deficiência e diferença. Procuramos pontuar para o grupo que a representação social do autismo ancorou-se no conceito de deficiente, e conseqüentemente de incapaz. Ao se estabelecer esta relação tornou-se difícil visualizar o autista como uma pessoa com potencial. Ao desvincular o autismo do conceito de deficiência, procuramos ampliar as possibilidades educativas do autista diante do grupo.

S2 defendeu a colocação da pesquisadora de que - o autismo não é deficiência (S2 trecho 98). S6 enfatizou: *“o autismo não é deficiência, é preciso falar claramente - o autismo não é deficiência!”* (S6 trecho 100). S4 invalidou essa interlocução ao complementar *“Mas tem alguns autistas com deficiência mental”...* (S4 trecho 103). Esta fala provocou certa polêmica.

S2 defendeu que S4 ao falar de deficiência mental e de autismo não está falando das mesmas patologias (S2 trecho 101). A pesquisadora colaborou nomeando este fator de comorbidade (P trecho 102). S5 reafirmou que existiam autistas com deficiência mental.

O resultado desta troca de informações foi outro momento rico em oportunidades de tomada de consciência, com a ação das regulações cognitivas. S4 falou: *“É o resultado daquilo que... Se a gente tem essa postura a gente modifica a forma de intervenção... É isso que ela fala.*

*Porque é diferente, eu intervir numa criança que eu acho que tem uma lesão, ou intervir numa criança que eu acho que vai ter um desenvolvimento”... Esta interlocução de S4 faz supor que finalmente houve uma abertura para mudança no seu paradigma pessoal. S4 explicitou que é diferente intervir quando a referência é que a criança tenha ou não uma lesão, ou intervir acreditando no desenvolvimento, sem pensar primeiro na lesão.*

Entretanto, sua interlocução seguinte renovou nossa observação de que um esquema de ação anterior encontrava-se cristalizado e impermeável “*A intervenção para mim todas as teorias, todas... Mas para mim... quem vai dando... é claro que a gente tem que ter o conhecimento... Mas quem vai nortear a nossa interferência a condução dos nos nossos trabalhos é a própria criança*” (S4 trecho 113).

S4, desde as primeiras sessões de intervenção, vinha defendendo o saber docente como a maior fonte de informação para a atuação profissional com o autista. Para S4 o professor aprende a fazer fazendo e o aluno aponta os melhores caminhos para sua própria aprendizagem. Este pensamento é interessante, mas contraria a tese de que o conhecimento formal de conteúdos relacionados à atuação docente no ensino especial, ou relacionados ao próprio processo de construção do conhecimento, em situações especiais de aprendizagem, seria norteador de um planejamento adequado ao autista.

De acordo com o nosso referencial teórico, de pesquisa interventiva, o atendimento educacional sistematizado produziria dados que possibilitariam a compreensão do processo educacional em condições especiais de aprendizagem e também, nortearia as futuras ações educacionais com a mesma criança ou outras crianças com situações semelhantes. Esta metodologia permite a avaliação e a reformulação constante dos procedimentos e objetivos desenvolvidos pelo docente (Fávero, 2007, 2005a, 2001; Fávero & Oliveira, 2004; Fávero & Machado, 2003; Cader & Fávero, 2000)

De um modo ou de outro a interlocução de S4: “*Eles é que vão dar as pistas. Eu tenho mais dificuldade nisso aqui, então a gente vai trabalhar isso aqui...* (S4 trecho 115) causa

impacto em S2: *“É mais ai estaria mesmo na linha do desenvolvimento... Não é P... Falhei aqui, então eu vou trabalhar aqui...”* (S2 trecho 117). Indicando que S2 começou, de fato, a (re)significar seus conceitos e a praticá-los na ação, pois neste momento exato S2 relacionou a teoria que está sendo discutida com uma possível atuação prática.

S6 também reage à interlocução de S4 (S4 trecho 115). S6 declarou especificamente concordar com o pensamento de S4, e validou sua interlocução explicitando que a possibilidade da criança autista vai sendo construída ao longo da interação com o adulto professor. Havemos de sublinhar que estamos tratando do estabelecimento de significados totalmente diversos, a partir da interlocução de S4.

S6 citou o isolamento do autismo como um exemplo de isolamento físico entre a professora e um aluno em sala de aula (S6 trecho 120). A partir dessa sugestão S4 ressignificou este isolamento estendendo-o ao fato de o professor isolar-se da convivência de outros alunos na escola. S4 atribuiu este isolamento a uma atitude do professor de proteger os alunos da escola de seu aluno autista e vice versa. S4 enfatizou que estas características fariam parte do atendimento educacional especializado, porque o aluno é agressivo (S4 trecho 121, 125). Esta fala de S4 criou uma nova polêmica.

A pesquisadora pontuou a postura do profissional como relevante para o estabelecimento de uma interação com o autista (trecho 126, 128, 130, 134, 136). Nesse aspecto discutiu-se a postura do professor diante do aluno autista e a necessidade de mostrar resultados para o sistema educacional. Criou-se um desacordo a respeito da autonomia do professor diante do sistema educacional do qual faz parte. S2 *“Mas aí não é o sistema é postura do professor”...* (S2 trecho 139).

S6 exemplificou com uma criança autista que fora observada em sala de aula. S6 descreveu que quando essa criança demonstrou a intenção de interagir com o adulto espontaneamente, esta iniciativa foi imediatamente inibida pela professora. Diante da intenção de interagir com a observadora e posterior recuo, a professora praticamente a obrigou a concluir o

gesto. Assim a tentativa de interação, tornou-se um comportamento contrário de agressividade e recuo nesta criança.

S6 e S4 julgaram que a professora errou, afirmando que elas próprias não agiriam dessa forma (trechos, 143 e 144, respectivamente). A pesquisadora defendeu a professora apontando que em sua formação na graduação orientaram-na a corrigir o aluno, a intervir para que ele tenha uma interação social apropriada e dentro dos padrões de normalidade (P trecho 142). S6 confirmou a interlocução da pesquisadora afirmando: “*É lógico se você acredita que o treinamento é o mote do autista você faz assim. Porque isso é um treinamento*” (trecho 146).

S2 e S4 defenderam neste momento que o papel da professora foi estimular a interação do aluno com o adulto. Ao tomar esta atitude segundo elas, a professora exerceu sua função de educadora.

A pesquisadora entrou na discussão entre os sujeitos defendendo que o sistema apregoa que haja uma interação entre os alunos, porém não fornece os meios para que o docente desempenhe esta prática pedagógica fornecendo-lhe a formação adequada para desenvolver sua função profissional. Pelo contrário a professora tem que trabalhar a educação formal uma vez que nas salas de aula do ensino especial existe quadro de giz, cadeira e carteira tal qual o ensino regular. Isso já supõe uma forma de atuação do professor (P trecho 153).

S2 procurou colaborar: “*Mas a gente tem colchãozinho, uma série de coisas, mas e se a criança não tá mesmo*”... (S2 trecho 156). A pesquisadora provocou: “*Não está mesmo? A criança não está mesmo o quê*”? (trecho 157), ao que S2 respondeu: “*já passou daquele tempo, já não tá, mais conseguindo sentar... concentrar... já passou do tempo*”... (S2 trecho 158).

A pesquisadora reagiu dizendo que faz parte do planejamento colocar o aluno para sentar na carteira e se concentrar (P trecho 159). P questiona que tempo é esse a que S2 se refere (P trecho 161). S2 replicou: “*Mas não é o tempo todo*”... Chegamos à conclusão que existe um tempo, predeterminado para determinadas ações em sala de aula. A discussão retornou para o aspecto da ideologia que fundamenta o trabalho com o ensino especial. (P trechos 161).

S6 utilizou a palavra “imposição” com o significado de o sistema impor uma forma de agir (S6 trecho 162). S2 colaborou: “*É, mas alguma coisa tem que ser trabalhada ..*”. (S2 trecho 164) sua fala parece dizer que não seria uma imposição e sim faria parte das atribuições da docente, porque a professora tem que trabalhar alguma coisa. A pesquisadora persistiu provocando: “*Porque alguma coisa tem que ser trabalhada? Eu sei que é muito difícil, porque é a ideologia do sistema, treinar o deficiente*” (P trecho 165).

É importante destacar que não existiu a descrição da “*alguma coisa*” que precisava ser trabalhada. É como se a “*alguma coisa*” já fosse do conhecimento de todos. S2 tentou descrever a “*alguma coisa*” “*Mesmo que não seja para escrever no papel, mas ele não vai para a escola para ficar a toa*” (S2 trecho 168). S2 reafirmou que existe uma função para a professora do ensino especial que é cobrada pelos pais e pelo sistema, porém não conseguiu descrever esta função em termos de procedimentos e de resultados da ação de educar. Relembramos que ao nos referirmo às ações de S2 encontramos-nos nos níveis representativos, onde as conexões causais implicam conceituação dos procedimentos e modificam as ações dos sujeitos.

Nesse momento da discussão S2 demonstrou que não possui os referenciais teóricos, os conceitos em equilíbrio, os esquemas de ação construídos com relação à sua atuação docente para atuar no ensino especial. Estes esquemas lhe possibilitariam argumentar teoricamente a favor de sua tese. Como já dissemos, é possível desenvolver uma ação com base em esquemas momentâneos, que não exigiriam uma conceituação efetiva do sujeito.

Nos trechos seguintes constatamos que os esquemas de ação dos sujeitos tinham por base os fundamentos filosóficos com base nos quais estava sendo desenvolvida a educação regular. “*Entendeu? A ideologia é que o menino tem que sentar-se na cadeira, e a professora automaticamente começa a treinar esta ideologia*” (P trecho 179). S4 “*De preferência preso na carteira*” (S4 trecho 180).

O argumento da pesquisadora é que o planejamento da professora irá de encontro ao sistema educacional que transmite a forma de trabalhar. E que esta forma de trabalhar está

fundamentada no paradigma que apregoa a igualdade e a homogeneidade entre os alunos. A pesquisadora então passou a descrever o que seria uma postura diferente com um aluno a partir do seu desenvolvimento. Os sujeitos não receberam formação para trabalharem dessa forma, a prioridade de ensinar é a leitura, a escrita e conceitos formais (trechos 181 e 182).

Interagindo com estas interlocuções S2 procurou retificar as suas declarações, relatando uma possibilidade de postura da professora, na formação continuada. *“Mas lá no curso isso não está sendo colocado, com esta ênfase. Tem-se inclusive procurando mudar isso, inclusive tem se tentado mudar esta visão. O que está sendo falado lá: se a criança está precisando trabalhar esta, ou aquela área, a alfabetização não é o primeiro passo a ser dado. Isso é uma coisa que vai aparecer depois do aluno ser trabalhado o que realmente precisa, ”?* (S2 trecho 184) . S4 colaborou dizendo que cada professor tem que descobrir o que o aluno precisa, observar o aluno antes de fazer um planejamento (trecho 185).

O que podemos concluir da seqüência das falas? Primeiro que S2, S4, e S6 pareciam não possuir argumentos para defenderem a tese da atuação docente no ensino especial (trechos 165 até 180). Após uma discussão a respeito de ideologia e da possibilidade de mudança no paradigma, os sujeitos passaram a argumentar a favor do atendimento com base nas necessidades do autista (trechos S4 183, S2 184, S4 185, S6 186). Pareceu-nos que os novos conceitos estiveram presentes o tempo todo na mente dos sujeitos, faltava-lhes apenas internalizá-los, para que pudessem juntar-se às estruturas anteriores. Dito de outra forma, em alguns momentos do debate, as interlocuções e as regulações cognitivas possibilitaram a estes sujeitos uma reconstrução conceitual, por meio da tomada de consciência. O antes e o depois, da intervenção da pesquisadora, são extremamente importantes de serem frisados, pois comprovam a mudança nos esquemas de ação destes sujeitos.

S6 apresentou uma interlocução importante nesse momento *“Eu sinto falta desse tipo de discussão lá, porque é uma mudança de comportamento, mas ao mesmo tempo é uma adequação*

*ao nosso treinamento*” (S6 trecho 186). Essa interlocução teve bastante repercussão no grupo e provocou uma mudança no rumo dos discursos.

S4 afirmou que houve uma discussão a respeito do treinamento que estava sendo dado na formação continuada para os professores. S4 colocou que S6 usou a palavra “adestramento”, referindo-se ao que estava sendo proposto (trecho, 184). S6 reafirmou “*Isso é um adestramento*” (trecho 188).

As interlocuções seguintes giraram em torno desse tópico. Como construir uma forma de trabalhar sem entrar em confronto com o sistema, ou com seus pares (trechos 191 até 203). S6 declarou “*Eu estou tão aliviada, pela primeira vez ... Alguém fala alguma coisa que me faz sentir bem em relação ao autismo*” (S6 trecho 196).

A discussão evoluiu de uma forma interessante. As interlocuções passaram a defender o atendimento educacional fundamentado na necessidade do aluno e não somente na unificação e homogeneidade da turma, do conteúdo e dos resultados. Pudemos neste estágio da discussão flagrar novamente a dificuldade de S4 em interagir e internalizar novas informações. S6 apresentou a seguinte interlocução: “*Mas eu não acho que tem que refletir o que é mais importante ou menos importante. E eu posso estar desenvolvendo outras, e inclusive o cognitivo, sem estar preocupada com este andar do mesmo jeito, sentar do mesmo jeito e se comportar do mesmo jeito*” (S6 trecho 205). S4 reagiu: “*Mas o padrão é o dito normal. O desenvolvimento normal é aonde que o outro tem que ser trabalhado*” (S4 trecho 206). Este argumento está fundamentado no paradigma de serviços e no modelo médico-pedagógico, mesmo que os argumentos conscientes descritos até aqui sugeriram uma alteração nos significados, verificamos que S4, em um ato falho, permaneceu impermeável às mudanças. S6 contestou S4: “*A gente está trabalhando para ele ser igual e depois mudar e poder ser diferente*”? (S6 trecho 208). S2 contestou S6: “*Não é para ser igual. É para ele conseguir tentar estar trabalhando alguma coisa que está atrapalhando o desenvolvimento dele, para ele poder*”... (S2 trecho 209).

Diante desse impasse a pesquisadora provocou S2 :“*Mas que é isso S2, quem disse que alguma coisa no desenvolvimento dele está atrapalhando*”? ( P trecho 210). S6 demonstra também um pensamento impermeável, novo ato falho: “*Mas se ele fica isolado, se ele não interage, se ele não se comunica*”... (S6 trecho 211).

Então, como poderíamos esclarecer esta seqüência de argumentos contraditórios, em S2, S4 e S6? Todas proclamaram em viva voz estarem preocupadas com a mudança de paradigma e ao serem questionadas e pressionadas a argumentar a favor da mudança, retornam aos velhos esquemas de ação fundamentados no paradigma de serviços. Em nossa pesquisa de mestrado verificamos um movimento semelhante no aluno com síndrome de Down. Em um momento parecia estar adquirindo um novo esquema de ação a respeito da utilização do número, mas em seguida retornava aos mecanismos apreendidos anteriormente de forma mecanizada e sem significado. O que isso pode significar? Que todas estão em processo de tomada de consciência e reagindo à formação de novos conceitos.

Sob determinado enfoque os conceitos adquiridos até o presente trouxeram seu resultados. Seria bastante incomum que fosse possível retirar todo o conteúdo internalizado, fundamentado no paradigma de serviços e substituí-los por outros, com argumentos, totalmente contrários a estes com os quais os sujeitos vinham trabalhando. Não temos esta pretensão.

Por outro lado, teoricamente, Piaget (1977) defendeu que a tomada de consciência está longe de apenas constituir-se a partir das inadequações. Piaget constatou a formação de tomadas de consciências tardias, mas não menos efetivas. Ao situar as razões funcionais da tomada de consciência na ocorrência da periferia para o centro, Piaget (1977) reconheceu que o êxito ou fracasso da ação não estão apenas no sujeito, ou nas ações descritivas do sujeito, ou no objeto. Em nosso caso, o êxito não seria propriamente a formação de novos conceitos relativos ao autista, ao autismo e ao atendimento educacional especializado.

O êxito na tomada de consciência dos conceitos relacionados ao autismo, ao autista e ao atendimento especializado, poderia surgir a partir da interação entre o sujeito e o objeto. Ou seja,

as razões funcionais da tomada de consciência incluem a busca de um objetivo. E a constatação consciente do êxito ou fracasso neste objetivo refletiria uma tomada de consciência.

Em caso de fracasso, trata-se de estabelecer porque ele ocorreu, levando a uma tomada de consciência do centro para a periferia: buscando o porquê da falha, o sujeito irá procurar as falhas conceituais com relação ao objeto, retornando e corrigindo os esquemas de ação referentes ao objeto.

Em caso do êxito, o processo de tomada de consciência relaciona-se a determinar para si mesmo um objetivo em face de um novo conceito. Esta determinação já consiste em assimilar este conceito novo a um esquema prático de ação, na medida em que o objetivo e o resultado do ato permitem que se desencadeiem os mecanismos da consciência, o esquema se torna conceito e a assimilação se faz representativa, levando a uma tomada de consciência da periferia para o centro.

O que nós verificamos então é uma forte tendência do grupo, nesse momento, de discutir a função do professor no ensino especial. **S4 dá o exemplo e coloca a interpretação que ela deu ao movimento de fala da criança. A pesquisadora fala - “eu posso interpretar isso de forma diferente”** (trecho 223). No sentido de que, na realidade o que a professora fez foi oportunizar para que o aluno ...uma expressão. A pesquisadora ressaltou que o que é importante não é se a aluna falou o que que ela disse ou o que ela deixou de dizer, mas o importante é que se estabeleceu uma interação uma forma de comunicar entre o professor e o aluno. E o aluno usou a fala para a comunicação. Isso é que importa. O professor oportunizou que ele utilizasse a fala como veículo de comunicação. E isso foi porque o professor teve sensibilidade suficiente para dar ao aluno a oportunidade de se expressar.

A pesquisadora reforçou que o posicionamento de S4 foi desenvolvimental. Porque ela deu oportunidade para a aluna se expressar de qualquer forma. Ela estava ali para entender a expressão da aluna. Mesmo que não fosse através da fala, mas que ela tentasse expressar aquilo que estava sentindo.

No trecho 228, S2 deu uma clara amostra do que seria reunir teoria para propiciar uma prática. Nesse caso ela falou : “*seria um viés cognitivista isso que você falou pesquisadora!*” . A pesquisadora respondeu: “*o que houve foi uma inversão*”. Ao invés da professora dizer ao aluno que o ela esperava que ele fizesse ela disse ao aluno: o que você fizer está bom! Cabe a mim compreender. Isso é um viés desenvolvimental.

Ao se utilizar a palavra isolamento o centro da discussão toma outro rumo, porque S4 colocou o isolamento não só da criança, mas também do isolamento do professor que atua com essa criança (trecho 221). Assim S4 disse que a criança é isolada dentro do próprio Centro de Ensino Especial devido a sua agressividade.

No trecho 128 a pesquisadora ...que isso também é uma postura do professor. Ela concorda com esse isolamento que é de certa forma consolidado dentro do sistema educacional. E voltamos ao que estava sendo dito. A criança é normalizada para ter reações sociais e se ajustar à sua sociocultura, mas dentro dos padrões de normalidade.

O que a pesquisadora enfatizou o tempo todo, é que a postura do professor vai estar de acordo com a compreensão que ele tem do desenvolvimento do aluno autista. E sua intervenção vai tomar esse molde do que ele tem internalizado sobre o desenvolvimento autista. Se a agressividade não é tida como uma característica de determinado aspecto do autista ele pode ter medo. Um medo que vem de uma crença anterior, de uma coragem anterior que essa agressividade é uma agressividade advinda de um momento de loucura e de insanidade. S6 ilustra essa fala da pesquisadora com um exemplo no trecho 141.

O grupo começou a discutir então uma proposta de formação continuada, partindo do princípio de que a primeira coisa a ser formalizada como necessária para a mudança seria a postura do professor. O que se coloca para S2 e S6 é o seguinte: compreende-se que o professor deva dar espaço para o aluno, no entanto, não se desvincula as atribuições do professor de suas funções que eram exercidas dentro do sistema no paradigma de serviços.

S2 explica da seguinte forma: *“é isso mesmo! Você dá o espaço para o aluno, você permite que ele tenha espaço, mas ele vem sempre depois do planejamento do professor”* (trecho 234).

São vários questionamentos que afloram a partir daí. Em um deles S4 reafirma: *“o professor não é pago para pensar* (trecho 238). S2 indaga: como o professor não vai agir pensando. *“Gente. Como é que é para não se fazer isso”?* P fala: *“É a reflexão, pensar é refletir sobre o agir. É mudar o que está sendo feito para melhor. É verificar os erros”*. Nesse momento S4 solicitou que a gravação fosse suspensa nessa sessão e foi atendido pela pesquisadora.

Ao retomar a gravação a pesquisadora propôs que se pensasse e se refletisse sobre o que estava acontecendo. S2 comentou que estaria havendo um adestramento de professores, uma vez que seria necessário agir sem pensar. S4 complementou: *“Não tem uma opção de reflexão, não tem”* (trecho 246). A Pesquisadora incitou, *“Então, o que acontece”?* (trecho, 247). S4 respondeu *“Quem não tem um embasamento bom vai sair de lá pior do que entrou”* (trecho, 248).

S6 propôs então que se fizesse um momento de ressignificação que poderia até ser chamado de coletivo. S2 fez uma observação de que seria difícil avaliar como o restante do grupo fazia o curso estava se desenvolvendo, mas que em sua opinião o grupo focal estava diferente. S2 refletiu que esse grupo focal estava tendo um material diferente, um material extra, uma oportunidade de discussão que não acontece lá no curso de formação continuada.

S2 afirmou que os professores do grupo focal estavam tendo uma visão um pouco além do que estava sendo proposto no grupo de formação de professores. E que a discussão era um momento importante para que elas refletissem sobre suas próprias idéias (trecho 254). S6 também demonstrou que estava em um momento de ressignificação com o apoio da informação fornecida pelo pesquisador. Ela afirmou: *“Este texto que a pesquisadora nós deu, eu achei excelente. Porque ele nos abre a opção de estar ponderando sobre isso ou aquilo. Considerando, investigando, refletindo e ter que ir além do texto”* (trecho 262).

Nota-se a partir daí que as pessoas do grupo estão avaliando e considerando o seu próprio crescimento e seu próprio desenvolvimento, enquanto professora, por meio dessa intervenção proposta. A pesquisadora aproveitou a oportunidade para ressaltar a importante não só da reflexão, como também da discussão e da troca de experiência entre os pares, para que eles possam construir a partir disso o seu próprio conhecimento. e que esse conhecimento vai ser aplicado em sua prática na sala de aula. (trecho 274).

A pesquisadora falou que é importante trabalhar o erro e o acerto e não simplesmente achar que o erro é bobagem e deixar de lado, não aprender com o erro. Faz parte da formação da professora refletir sobre a sua atuação, esteja ela acertando ou errando, no fazer pedagógico.

Resumindo, quanto à análise dos atos da fala verificamos que nesta sessão houve uma riqueza de trocas de informação e construção de significados privilegiadas nas três esferas: Informação, Avaliação e Interação. A troca de informações configurou-se na utilização das categorias citar e informar. A interação nas interlocuções teve um caráter positivo na medida em que a categoria reconhecer foi a mais utilizada. A Esfera da Avaliação caracterizou-se pela validação dos conteúdos trazidos para discussão. Nem todas as informações tiveram plena aceitação. Registramos interlocuções na categoria criticar, invalidar e contestar. Um movimento interessante nestas interações foi que mesmo ao criticar ou invalidar uma interlocução, o sujeito apresentou prontamente um adendo construtivo utilizando as categorias explicitar, retificar ou exemplificar a fim de justificar e até atenuar a força da crítica. Dessa forma, verificamos que aumentou a participação da pesquisadora nas esferas da Interação e Informação e diminuiu sua participação na promoção da interação intragrupal, utilizando a Esfera Acional. Todos participaram de forma espontânea e ativa.

Quanto à análise de conteúdo podemos ressaltar que o debate foi bastante rico na produção de temas, apresentação de dúvidas, posicionamentos e (re)significação de conceitos. Verificamos uma diminuição das interlocuções fundamentadas no senso comum que interferiam

por diversas vezes na construção dos conceitos trazidos para o debate. Nessa sessão destacamos os seguintes pontos:

1/ Os sujeitos começaram a compreender o autismo como uma síndrome, um conjunto de características e não apenas como um quadro único ou uma doença mental. Desvaneceu-se a crença da etiologia do autismo com base neurológica. Privilegiou-se a possibilidade de uma etiologia com base biológica, devido a uma alteração genética ou ao desenvolvimento atípico de algumas estruturas primárias.

2/ Houve uma (re)significação do conceito de autismo, por isso o aluno autista passou a ser descrito como quem pratica ações com um significado, mesmo que o professor não saiba como interpretar suas ações ou como interagir com este aluno.

3/ A função do professor foi debatida, estabelecendo-se uma relação entre a teoria e a prática. O grupo constatou que uma intervenção fundamenta-se em um conhecimento.

Nesta sessão confirmamos que os sujeitos transmitiram e reconstruíram os conceitos por meio de uma maior interação com as informações do texto, possibilitando ao grupo confrontar idéias e opiniões. Registramos vários momentos onde a regulação cognitiva possibilitou a (re)significação do conhecimento na interlocução entre os sujeitos, implicando na tomada de consciência.

## 5.7 – A sexta sessão de intervenção

O debate a respeito da epistemologia do conhecimento na sessão anterior orientou a interlocução nesta sessão, para discutir a respeito das raízes filosóficas que subsidiaram a produção de conhecimento a respeito do autismo. A pesquisadora sugeriu que se lesse Fávero (2005b) em seus capítulos um e dois: “Conhecimento, Filosofia e Ciência” e “Psicologia, Ciência e Cultura”. Como já dissemos, não foi possível apresentarmos uma transcrição desta sessão, mas alguns pontos importantes serão destacados.

Evidenciou-se no debate que a ciência no século XX foi responsável por grandes transformações, não apenas como fonte de conhecimentos, mas também por produzi-lo, com isso ela aliou-se ao poder político e sócio-cultural, para a construção de novos paradigmas que mantivesse a ordem social (Fávero, 2005b).

O grupo discutiu, com base no capítulo dois, a humanização da ciência e a recuperação pela psicologia do sujeito cognoscente que participa da construção do próprio conhecimento. O grupo deteve-se em debater a reflexão de que na ciência,

As diferentes concepções teóricas de qualquer área de conhecimento – física, química, geologia, história, matemática, psicologia, e assim por diante – não são independentes de uma determinada realidade sociocultural num determinado momento histórico (Fávero, 2005b, p. 46).

O grupo discutiu *“as concepções sobre o processo pelo qual o homem se relaciona com esse conhecimento, seja do ponto de vista da sua elaboração, seja do ponto de vista da questão da validade das formulações teórico-científicas”* (Fávero, 2005b, p. 57). Assim, firmou-se uma discussão centrada nas construções teóricas de cada sujeito do grupo.

A pesquisadora mediou uma reflexão a respeito do complexo circuito conceitual que firmava suas raízes nas representações que cada um possuía a respeito do autismo, da deficiência e da sua própria construção sobre a sua função como professor do ensino especial.

Como na sessão anterior, este planejamento fundamentou-se em Fávero (1995). O objetivo da sexta sessão foi propiciar o debate e a reflexão a respeito da relevância dos

pressupostos epistemológicos a respeito da produção de conhecimento científico e da relevância para a prática profissional das crenças e representações sociais. Procuramos então relacionar estes elementos ao porquê da existência de diferentes enfoques teóricos para explicar o autismo, apontando as implicações destes paradigmas para aquilo que cada uma do grupo compreendia como a função do professor do ensino especial. Evidenciou-se no debate que os pressupostos que fundamentavam o atendimento no ensino especial baseava-se no paradigma de serviços.

Ao término deste encontro o grupo verbalizou que talvez o autismo não fosse uma patologia única, com uma só definição. A pesquisadora sugeriu para a próxima sessão a discussão do livro de Cavalcanti e Rocha (2001): *Autismos: Construções e Desconstruções*, que traria uma discussão interessante sob este enfoque. Esta sessão não foi transcrita por motivos já descritos no método.

## **5.8 – A sétima sessão de intervenção**

Na sétima sessão de intervenção, o texto norteador da discussão foi o livro citado. Todos os participantes trouxeram o livro e tinham feito uma leitura prévia, marcando os destaques. O objetivo desta sessão foi fundamentar teoricamente a existência de diversas formas de conceituar o autismo. Para isso os sujeitos foram confrontados novamente com suas próprias construções acerca do autismo de modo a relacioná-las à maneira como as teorias fundamentam a prática profissional. A análise dessa sessão foi descrita na tabela 15, seguida da discussão desses resultados.

Tabela 15 – Sétima sessão de intervenção

trecho	Transcrição dos atos da fala	Proposições	Esferas dos atos da fala	Categorias dos atos da fala.
1.	<i>P: “Hoje eu gostaria que vocês discutissem o livro: Autismos como combinamos no último encontro”.</i>	Vamos discutir o livro Autismo. / Ficou combinado que discutiríamos o livro autismo.	Acional Interação	Propor Reconhecer
2.	S6: Uma coisa que eu achei muito interessante, você quer ver? O pai de, Manuel é o menino que... Manuel é o menino que estão comentando ai, o pai de Manuel nada comentou sobre o que presenciou até que um dia falou o seguinte. - eu não gostava de vir para este grupo, não sabia o que vinha fazer aqui, mas agora já entendo. Aqui nós podemos ver nossos filhos de outra maneira. Desde o dia em que descobri que Manoel podia entender o que se dizia para ele. “Referia-se ao dia que o psicanalista chamou Manoel para guardar os brinquedos” Tudo mudou entre mim e ele. Eu acho que isso aqui dá para a gente discutir um pouco.	Vou começar destacando um trecho do livro. / O pai da criança autista apresentado no livro me interessou. / O pai do Manoel mudou sua relação com o filho. / O pai de Manoel conseguir interagir com o filho. / A intervenção psicanalítica propiciou uma mudança na Interação pai-filho. / Eu gostaria de discutir esta parte.	Acional Informação Informação Informação Acional	Declarar Informar Citar Citar Exemplificar Propor
3.	S2: Eu perdi o início do que você disse, em que pagina você está?	Começa a falar novamente do início. / Eu perdi o início da sua fala. / Indique-me a página que você está lendo.	Acional Interação	Propor Reconhecer
4.	S6: Página 47. Isto aqui para mim fez uma diferença tão grande assim, no que a gente vem conversando, e que eu tenho questionado, muito assim deste o inicio. Esta família como conduz, como esta criança chega à escola, ela já chega... O professor já faz esta entrevista familiar, ele já recebe da família a indicativa que muita coisa não é possível, não é capaz, porque a família também já constrói, talvez por muita falta de conhecimento, por não saber lidar e realmente por não ter conhecimento, então quer dizer a criança quando ela chega na escola, ela já chega apresentada pela família como incapaz.	Estou na página 47. / Esse trecho para mim fez grande diferença. / Esse trecho relaciona-se com o que a gente vem conversando. / Esse trecho exemplifica a relação da criança com a família. / Na primeira entrevista com o professor da escola ele indica atividades impossíveis de serem feitas com o autista. / O professor sublinha a incapacidade do autista. / O professor não indica a própria incapacidade e falta de conhecimento. / O professor não disse que não sabe lidar com o autista. / A criança é apresentada na escola pela família como incapaz.	Informação Avaliação Informação Informação Informação Informação Informação Informação	Informar Avaliar Informação Informação Citar Citar Citar Informar Informar
5.	S7: Como incapaz. Uma pessoa que é como incapaz e meio, porque a criança quando é denominada deficiente mental, ela já traz consigo isso para a gente. Quando ela tem a denominação de autista, então assim é um rótulo que a criança fica tendo aquele rótulo. É um rótulo que muitas vezes ao invés de propor além, propõe que a criança fique estacionada, a fala com a criança fica presa naquele rótulo. Tudo que ela faz é por causa da síndrome, não se vê a pessoa autista, se perde. Vêm-se as características que ela tem que fazem parte da síndrome. Não vê a criança como pessoa mesmo, né?	Concordo. / Não só como incapaz como também deficiente mental. / A criança já chega com esse estigma. / O rótulo de autista é limitante. / O rótulo de autista mantém a criança estacionada. / O autista fica preso ao rótulo. / A criança perde sua identidade e torna-se o autista. / Somente são enfatizadas as características negativas relacionadas ao autismo. / Perde-se de vista o sujeito a pessoa.	Interação Interação Informação Informação Avaliação Avaliação	Reconhecer Complementar Confirmar Confirmar Crítico Crítico Crítico
6.	<i>P: Perde-se de vista.</i>	Concordo. / Perde-se de vista a pessoa.	Interação	Reconhecer
7.	S7: Se perde só se vê as características que ela tem que fazem parte da síndrome, e não se vê a criança, como pessoa mesmo como indivíduo. Alguém que sente alguém que também sente seus desejos. Tudo que se tem é um portador, tudo leva aquele rótulo ali.	Concordo. / Vê-se somente as características que fazem parte da síndrome. / Perde-se de vista a criança como pessoa, como indivíduo. / Perde-se de vista os sentimentos e desejos da pessoa autista. / Tudo é responsabilidade do rótulo de autismo.	Interação Interação Avaliação Avaliação	Reconhecer Complementar Crítico Crítico
8.	<i>P: No início, lá nos primeiros encontros, eu pedi que vocês definissem</i>	Em nosso primeiro encontro pedi uma definição de autismo. /	Informação	Citar

	<i>o que é o autismo. Lembram-se? E neste momento foi muito complicado para cada uma falar o que era o autismo... Alguém falou do autista, outro alguém falou do que era o trabalho com o autista, outro, falou do que era o autista na secretaria. Mas o autismo não pode ser conceituado por você.</i>	Lembram-se do primeiro encontro. / Foi muito difícil para cada uma conceituar o autismo. / Uma definiu o autista. / Outra referiu-se ao trabalho com o autista. / Outra definiu o que é trabalhar com o autista na secretaria de educação. / Faltou o conceito de autismo.	Acional Acional Acional Informação Informação Avaliação	Incitar Incitar Incitar Citar Citar Crítico
9.	S7: Eu até encontrei um livro, que eu estou lendo, na verdade não existiria o autismo, seria característica atribuída no geral a cada um, o que cada um tem, com ênfase a um ou outra...	Na verdade não existe o autismo. / O que se denomina autismo é um conjunto de características. / As características do autismo podem ser ou não encontradas com mais ênfase.	Informação Informação Informação	Citar Citar Citar
10.	S6 modalidade?	Você está relatando modalidades de autismo. / Você está classificando o autismo.	Interação Informação	Complementar Confirmar
11.	S7: É uma ou outra daquelas características ali, uns tem mais de um uns tem mais de outra, e na verdade não existe o igual, ou seja, ao mesmo tempo em que tem uma pessoa com rótulo de autista, que faz uma coisa, faz outra, já tem outro que já não... Que é totalmente diferente... Não fala...	As características do autismo são variadas de pessoa para pessoa. / Não existe um autismo igual a outro. / Um autista é capaz de fazer uma atividade que outro não é capaz. / As características podem não estar presentes. / Existe autista que fala. / Existe autista que não fala.	Informação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Confirmar Validar Validar Validar Validar
12.	P: <i>E de onde vem a questão de ser igual...</i>	Nessas diferentes características repousa a questão da igualdade entre os indivíduos. / É por serem muito diferentes que o autista suscita muito questionamento.	Acional Interação	Incitar Complementar
13.	S6: “É quem falou que tem que ser igual... A sociedade”...	Quem estipula a igualdade entre os seres é a sociedade. / Quem estabelece que os indivíduos não podem ser diferentes é a sociedade.	Interação Interação	Complementar Complementar
14.	S7: “A própria sociedade, a partir do momento em que rotularam as pessoas espera, inclusive neste livro comenta um pouco disto, que todos sejam iguais, né”?	A própria sociedade rotula. / A sociedade rotula porque espera indivíduos iguais. / Este livro comenta a respeito dos rótulos. / Este livro comenta a respeito da igualdade.	Informação Informação Informação	Confirmar Confirmar Citar
15.	S6: “Sabe onde eu acho que tudo começa? Tudo isso na imagem e semelhança de Deus. É a gente concebe a idéia de Deus autista, por exemplo. Negativa geral. Poderia porque não? Mas então eu acho que a coisa é muito profunda, Quer dizer, desde o início a construção do humano está muito formado... Até Cristo por exemplo, a representação de Cristo”.	Eu acredito que o começo da semelhança é a frase: imagem e semelhança de Deus. / Não concebemos um Deus autista, por exemplo. / Poderíamos conceber um Deus autista, por exemplo. / Não nos permitimos essa concepção de um ser imperfeito. / A começar pela representação de Cristo.	Interação Interação Informação Informação Informação	Complementar Complementar Exemplificar Confirmar Confirmar
16.	P: “Então, você quer dizer que está muito voltado para o perfeito, à imagem e semelhança de Deus nada mais é do que a perfeição, a perfeição”.	Você quer dizer que a imagem perfeita foi construída há muito tempo. / A comparação à imagem e semelhança de Deus supõe a perfeição. / O ser humano perfeito é um símbolo social.	Acional Acional Acional	Incitar Incitar Incitar
17.	S6: “Exatamente”.	Concordo, foi isso que eu quis dizer.	Interação	Reconhecer
18.	S2: “Mas a gente não é perfeita, ninguém é normal”...	É contraditório. / Os seres humanos não são perfeitos. / Nenhum ser humano é normal. / Nenhum ser humano é perfeito.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar Validar Validar
19.	S6: “É por isso”!	Por isso evocam a perfeição na sociedade.	Interação	Reconhecer
20.	P: “Então gente, retomando de onde que vem esta coisa de perfeição e de igualdade, homogeneiza”...	Deve-se localizar a perfeição e a igualdade. / Deve-se homogeneizar o atendimento educacional.	Acional Acional	Incitar Declarar
21.	S2: “O que é mais visível, o que acontece mais, o que é mais	O mais visível é o que importa. / Todos se importam com a aparência. /	Informação	Informar

	perceptivo para todos, você olha e você está vendo. Se você é um pouco diferente, então, você não é normal”.	Se na aparência você é um pouco diferente você não é normal. / A perfeição deve estar visível aos olhos.	Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar
22.	S7: “Então gente, pensando nisto podemos então concluir que Hitler estava certo”?	Quem sabe Hitler estava certo. / Vamos pensar que Hitler estava certo.	Interação Informação	Reconhecer Citar
23.	S2: “Não, uai... Por que”?	Discordo. / Explique por que.	Interação Acional	Contestar Propor
24.	S6: “É sim, Hitler estava certo”...	Concordo. / Sob o ponto de vista de S7 Hitler estava certo.	Interação	Reconhecer
25.	S2: “Porque Hitler estava certo”?	Explique porque Hitler estava certo. / Pergunto novamente explique.	Acional Acional	Declarar Propor
26.	S6: “Então, ele estava certo. Porque ele disse que a raça ariana seria perfeita”.	Hitler considerava a raça ariana perfeita. / A sociedade exige perfeição dos indivíduos. / A sociedade pressupõe uma raça ariana.	Informação Informação Informação	Confirmar Confirmar Confirmar
27.	S7: “Mas aí você está excluindo, pensando no físico, na casca, estou pensando no desenvolvimento”.	Nesse caso só importa o exterior da pessoa. / A perfeição traduz-se num físico perfeito. / Estou pensando na perfeição em nível de desenvolvimento.	Interação Avaliação Avaliação	Complementar Avaliar Validar
28.	S6: “Este é mais difícil de mensurar, mas você começa então realmente, pela parte física”.	O desenvolvimento é mais difícil de mensurar. / A comparação inicia-se pela parte física. / A sociedade interessa-se pelas aparências.	Interação Interação	Complementar Complementar
29.	S2: “Mas a criança autista não tem tanta diferença assim no físico”.	O autista não diferente fisicamente de outras crianças. / A diferença física não é uma marca visível no autista.	Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar
30.	<i>P: A gente estava falando de epistemologia, você lembra? Da gênese do conhecimento. Da influencia que a igreja teve para a exclusão, e posterior “pseudo” inclusão social da pessoa deficiente. Isso tem a ver com este outro texto que você leu. A ciência a serviço de ideologias. E depois vocês vão retomar para ler. Vocês vão ver o enfoque deste texto aqui, o desenvolvimental, o cognitivo depois sob o enfoque psicanalítico, o que eu estou tentando fazer e mostrar vários lados da mesma moeda para tentar fazer que vocês entendam que não dá para conceituar como uma única síndrome.</i>	A gente estava falando de epistemologia. / Falávamos a respeito da influencia da igreja na formação de conceitos. / Relaciona-se com o outro texto que a gente leu. / A ciência serve a uma ideologia. / Estamos refletindo o conhecimento sob três vieses: o desenvolvimental, o cognitivo, o psicanalítico. / Estamos procurando refletir a respeito de vários modos de interpretar o mesmo fenômeno. / Procuramos deixar nítido que um conceito pode variar.	Informação Informação Informação Informação Interação	Confirmar Citar Citar Citar Confirmar Complementar
31.	S7: O autismo.	O conceito de autismo pode variar.	Interação	Reconhecer
32.	<i>P: Porque a prática que você exerce depende de sua concepção a respeito do ser humano. Aquilo que você pratica, é colocar aquilo que você pensa na ação. Então, depende muito do que você pensa. Isto a gente está voltando para a questão da epistemologia do conhecimento. Se você pensa que conhecimento é uma coisa a ser alcançada até determinado nível, você possui um “a priori” a respeito.</i>	Estamos relacionando a prática com o conceito. / Estamos relacionando teoria e prática. / Estamos relacionando a transformação do pensamento em ação. / Sua ação depende de seu conhecimento. / Vimos que a epistemologia do conhecimento pode ser questionada. / Se você apresenta o conhecimento dentro de um nível você já possui um conhecimento anterior. / Nivelar o conhecimento indica determinado aspecto teórico.	Informação Informação Informação Avaliação Avaliação	Confirmar Confirmar Confirmar Validar Validar Validar
33.	S2: É neste sentido caberia a perfeição. Você quer saber mais e mais a respeito do conhecimento, até que você chegue ao conhecimento pleno e perfeito o que não existe, não é?	Nesse sentido caberia o significado de perfeição. / Quer saber mais e mais significa ter conhecimento pleno. / O conhecimento pleno a respeito de um fenômeno seria perfeito. / O conhecimento pleno não existe. / A perfeição no conhecimento não existe.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Validar Validar Criticar Criticar
34.	S6: “Por exemplo, uma outra coisa ele fala aqui neste texto que eu	Outra parte interessante do livro. / A autora fala que quando a gente	Informação	Citar

	achei muito interessante. Será que quando a gente aceita uma teoria, não nos impede... Porque na realidade todas estas teorias a respeito do autismo não chegaram a lugar nenhum, esta é a verdade”.	aceita uma teoria não nos impede de conhecer outras teorias. / Na verdade todas as teorias a respeito do autismo são inconclusivas. / Na verdade não existem conclusões definitivas a respeito do autismo.	Informação Informação	Citar Confirmar
35.	S2: “Chegar chegou”...	Existir consenso existe. / Existem conclusões a respeito do autismo.	Interação Interação	Reconhecer Reconhecer
36.	S6: “Não digo a lugar nenhum, mas não tem nada fechado, não tem uma coisa com resultados positivos que convençam á todos”.	Retifico. / Existem conclusões sobre o autismo. / Não existem conclusões definitivas sobre o autismo. / Não existem conclusões definitivas aceitas por todos os estudiosos. / Todas as conclusões a respeito do autismo são questionadas.	Informação Interação Interação Avaliação	Retificar Reconhecer Complementar Validar
37.	S3: “Por que tem o comportamental etc... não é”?	Por que são conclusões com base no fenômeno. / O comportamento do autismo é basicamente uma observação fenomenológica. / A observação do comportamento é subjetiva. / As conclusões a respeito do autismo poderiam ser questionadas devido a subjetividade implícita.	Informação Informação Informação	Informar Informar Informar
38.	S6: “Então o que acontece, aqui ele fala uma coisa muito importante: até que ponto a gente defender uma teoria não nos impede de avanço, de compreensão”?	O que fala aqui de importante é o seguinte: defender uma teoria não nos impede de avançar conceitualmente. / Defender uma teoria não implica em restringir o debate teórico.	Interação Interação	Complementar Contestar
39.	S7: “De ficar só em cima de uma, eu tive essa impressão”.	Aceitar uma teoria não nos impede de buscar outras respostas. / Eu compreendi que pode existir mais de um ponto de vista a respeito do autismo.	Avaliação Avaliação	Dar um aviso Tomar posição
40.	“Murmúrio geral, concordâncias e discordâncias”...	Concordâncias e discordâncias gerais.	Avaliação Avaliação	Justificar Criticar
41.	S2: “Se você acredita mais naquela, mas você está fechado para refletir sobre você mesmo, sobre o seu pensamento, ai sim, fecha”.	Ao acreditar em um ponto de vista você prioriza aquele ponto. / Ao defender um ponto de vista você pode não estar refletindo a respeito dele. / Se você não refletir a respeito do seu ponto de vista você se fecha ao debate.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Justificar
42.	S6: Qualquer teoria em cima em cima do autismo a gente acaba é trabalhando esta teoria, mas buscando uma forma de ser igual a mim. Não é? Igual a um senso comum. E entra nisso que você falou, tem um número maior de pessoas, que se comportam de uma mesma forma, por imposições mil porque nos somos a construção histórica, não é? Mas eles chegam e... de repente observar este mundo é entrar nele realmente? E porque não? Se eles são... (diferentes)...	Quando defendemos uma teoria a respeito de autismo trabalhamos com essa teoria. / Buscamos conformar nossa atuação com a teoria. / A sociedade conforma a homogeneidade e a semelhança entre os indivíduos. / Os autistas deveriam observar esse mundo e entrar nele. / Os autistas de acordo com a sociedade deviam se comportar como todo mundo. / Os autistas mesmo diferentes deveriam ser iguais a todos.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação Informação Informação	Reconhecer Avaliar Criticar Validar Confirmar Confirmar
43.	P: “É do autista que você está falando? Que eles têm que vir para o nosso mundo”?	Você está falando de uns mesmos autistas. / Esses autistas diferentes tem que ser iguais socialmente falando. / Para pertencer a sociedade os autistas tem que se desenvolver igual a todo mundo.	Informação Interação Interação	Confirmar Complementar Complementar
44.	S6: “Não, não, não, não de forma alguma. Eu não acredito, porque se eu coloco que eles têm que vir para o meu mundo, eu não estou aceitando nenhuma diferença. Todas as pessoas têm que ser como a maioria, com o mesmo comportamento. Porque pelo que eu vi lá no curso até mudar o comportamento, até as manifestações de corpo a gente tentou. Sendo que nós temos um monte de emoções, que	Discordo veementemente. / Eu não acredito que o autista tem que se desenvolver igual a todo mundo. / Se o autista tem que ser igual não se está aceitando a diferença. / Todas as pessoas na sociedade tem que ser como a maioria. / Tem que ter o mesmo comportamento. / O curso defende uma mudança de comportamento no autista. / Todos nós temos jeito diferente de ser e é socialmente aceitável.	Interação Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Contestar Desmentir Invalidar Invalidar Invalidar Criticar

	determinam... aqui olha, eu estou usando”.		Avaliação	Validar
45.	S3: “Gestos”.	Você está gesticulando ao falar.	Interação Avaliação Avaliação	Contestar Criticar Justificar
46.	S6: “Eu estou usando gestos. E se em momento da minha vida, a coisa acontece de uma forma... Por exemplo, de repente eu estou usando gesto pela dificuldade que eu estou tendo de me expressar da forma que eu gostaria. Isso não deixa de ser”...	Eu estou usando gestos para me expressar e ninguém estranha. / Eu estou usando gestos para completar a minha expressão oral e ninguém estranha. / Eu não consigo colocar todo o sentimento na minha expressão oral o gesto complementa isso e ninguém estranha.	Informação Informação Interação Avaliação Avaliação	Confirmar Confirmar Complementar Validar Justificar
47.	S7: “Por favor, você tocou num ponto que a gente voltaria para o próprio sentido da educação. Porque na verdade o que nós fazemos nas escolas, não para as crianças autistas. Qual é a função social da escola? Não é adequar pessoas para viverem conforme foi determinado na sociedade. Qual a função da educação que nós damos para os nossos filhos? Não é colocar a criança de um modo a aceitar”... (S5 interrompe)	Agora você tocou num ponto que retoma o próprio sentido da educação. / O que fazemos nas escolas com os autistas é torná-los semelhantes a todos. / Me pergunto qual a função social da escola. / A função social da escola é adequar às pessoas conforme foi determinado pela sociedade. / Me pergunto qual a função da educação que damos aos nossos filhos. / educamos nossos filhos ...	Acional Informação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Declarar Informar Avaliar Avaliar Validar Validar
48.	S5: “Pela imposição”...	Isso é uma imposição social. / Esse tipo de educação com base na igualdade é uma imposição.	Interação Avaliação Avaliação	Contestar Criticar Justificar
49.	S7: “Que uma pessoa civilizada usa o banheiro e não faz coco aqui no meio desta sala. Entendeu? Isto já é uma imposição, que nos colocamos nos nossos filhos, é à toa? A educação tem esse propósito, que é... A gente fala muito em educação para modificar. Educação para transformar, mas nós temos consciência que a educação na verdade ela serve para manter, não é verdade? E reproduzir, manter não é”?	Uma pessoa civilizada usa o banheiro funcionalmente. / Uma pessoa não civilizada não conhece o lugar adequado de realizar suas necessidades fisiológicas. / Essa é uma imposição social que ensinamos aos nossos filhos. / Essa imposição social não é ingênua. / A educação possui metas. / A educação visa modificar, transformar. / Temos consciência que a educação visa modificar, transformar e manter um determinado comportamento. / Temos consciência que a educação serve para modificar, transformar, no sentido de reproduzir, e manter comportamentos socialmente adequados. / A professora tem consciência da função social da educação.	Informação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Interação	Informar Informar Retificar Retificar Dar um aviso Validar Validar Validar Reconhecer
50.	S6: “Manter e reproduzir”.	Manter e reproduzir comportamentos socialmente aceitáveis.	Interação	Reconhecer
51.	S7: “Você chegou num ponto. Assim, tudo bem nós temos que aceitar as diferenças, mas como lidar com esta questão da educação do construir, manter para reproduzir porque é isso que nos fazemos nas escolas com nossas primeiras séries, com nossas segundas, nos ensinamos os conceitos vigentes, nas entrelinhas. É isso que nós passamos, infelizmente é isso, como é que ficaria isso? Como é que a gente ia lidar teoricamente com a perfeição? E deixar a criança ser como ela é”?	A professora tem que aceitar as diferenças. / A professora tem que atuar com a questão de construir, manter e produzir. / As duas funções são contraditórias. / A professora exerce sua função contraditória. / Nas entrelinhas da educação existe a contradição. / Infelizmente eu percebo a contradição. / É uma contradição teórica também. / Reflito a respeito de como resolver a questão da perfeição em tese. / A resposta seria deixar a criança crescer como ela é, em tese.	Interação Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Complementar Reconhecer Validar Validar Justificar Validar Invalidar Criticar Invalidar Criticar Invalidar
52.	P: “A gente está falando do ensino vertical, não é? E o que está posto é “aceitar as diferenças”. Então o que a gente está falando? Como a	Você está usando o ensino de forma vertical. / De cima para baixo a tônica é aceitar as diferenças. / Estamos falando de como trabalhar e	Interação Avaliação	Reconhecer Validar

	<i>gente trabalha institucionalmente há uma coisa não dita que é “não aceitar o diferente”.</i>	aceitar as diferenças. / Na instituição toda a estrutura prevê um ensino homogêneo. / O ensino homogêneo preconiza a não aceitação da diferença. / A função do professor torna-se contraditória.	Avaliação Informação Informação Avaliação Avaliação	Validar Confirmar Confirmar Avaliar Criticar
53.	S3: “É verdade”.	Concordo.	Interação	Reconhecer
54.	<i>P: “Mas se você vai lidar com seu aluno de uma forma muito diferenciada daquele outro, você não vai ter uma turma com dois alunos, você vai ser um professor para um e um professor para outro, é isso que nós estamos dizendo. A questão de aceitar as diferenças”...</i>	A professora que lida com cada aluno autista não homogeneiza a turma. / A professora que atua de forma diferenciada é uma para cada aluno. / O nosso debate é este. / A professora que aceita a diferença não atua sob o paradigma da turma homogeneia. / É impossível aceitar as diferenças fundamentado na igualdade.	Informação Avaliação Avaliação	Informar Declarar Validar Criticar
55.	S6: “As diferenças”.	O mote é aceitar as diferenças.	Interação	Reconhecer
56.	<i>P: “Mas como aceitar as diferenças pessoalmente e não institucionalmente”.</i>	O desafio da professora é aceitar as diferenças. / O desafio da professora é aceitar as diferenças e cumprir a função social da escola. / É contraditório que aceitar as diferenças é ferir os padrões institucionais.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Criticar
57.	S7: “Nosso ponto de vista como professor ou como pessoa, tanto funciona no regular, no especial, ou na vida”.	Esse ponto de vista de aceitação das diferenças vale para o professor. / Vale para a pessoa. / Esse ponto de vista é funcional no ensino regular, no ensino especial, na vida pessoal.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar
58.	S6: “Você que ver como pensar em termos de inclusão. Não é? Você tem uma sala regular, então né?” (Eu me perdi!).	Estamos falando de pensar a inclusão. / Concordam. / Um exemplo: você tem uma sala regular...	Interação Interação	Complementar Reconhecer
59.	S2: “Você estava falando a respeito de inclusão no regular”.	Você falava a respeito da inclusão. / Você falava a respeito do ensino regular. / Você parece que iria estabelecer uma relação.	Acional Acional	Declarar Declarar
60.	S6: “Tá no momento que você abre este espaço, este espaço está um espaço aberto para as diferenças. Eu recebo um diferente, eu posso impor a ele que se comporte no mesmo molde, no mesmo padrão que eu estou acostumada a trabalhar. Eu seria a mesma professora”?	O professor trabalha com as diferenças e ele se torna diferente. / Eu percebo uma diferença de postura no professor que aceita as diferenças. / Se eu trabalhar aceitando as diferenças provavelmente trabalharia com outra postura. / Não seria possível ter a mesma postura e atuar trabalhando com as diferenças.	Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação	Confirmar Confirmar Avaliação Validar Criticar
61.	S5: “A criança é diferente, o que a gente tem que fazer é aceitar as diferenças, primeiro como profissional. O que a gente tem que fazer aceitar as diferenças, naquela criança, e se colocar pros pais, como professor das possibilidades daquela criança”.	Se o autista é diferente a professora tem que aceitar as diferenças. / A profissional tem que aceitar as diferenças. / A profissional deve apresentar para os pais as possibilidades educacionais daquela criança. / A profissional deve apresentar aos pais o que ela pode fazer.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Validar Validar Validar
62.	<i>P: “O que é aceitar as diferenças? O que a gente estava falando no outro encontro sobre epistemologia do conhecimento? O que você possui de conhecimento que vai transformar em ações? Você tem que ter na sua cabeça... Eu recebo uma pessoa diferente uma pessoa especial. Você tem que conhecer aquela criança para saber como pode lidar com ela, respeitando as diferenças...”.</i>	Reflitamos no que seria aceitar as diferenças. / A gente falava no outro encontro sobre epistemologia do conhecimento. / Como você pode transformar seu conhecimento em ações. / Nesse caso você precisa ter o parâmetro de receber em sala uma pessoa diferente. / Você tem que ter o conhecimento de como atuar com essa pessoa diferente. / O conhecimento dessa forma respeita as diferenças. / O profissional com esse conhecimento respeita as diferenças.	Acional Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação	Propor Citar Citar Confirmar Confirmar Confirmar Avaliar Avaliar
63.	S2: “Não precisa ser só especial”.	Eu não usaria o termo especial.	Informação	Retificar
64.	<i>P: “Qualquer criança. Qualquer criança, na família”.</i>	Qualquer criança é diferente. / Qualquer criança na família é diferente.	Interação	Contestar

			Interação	Complementar
65.	S2: “Quando a gente fala de inclusão você pensa só no menino que é tão diferente que a gente percebe que ele é cego”...	Quando se fala em inclusão se pensa na diferença. / O menino cego é diferente. / A gente percebe a cegueira visualmente.	Interação Interação	Complementar Complementar
66.	P: “Essa é a visão geral da inclusão”...	A visão geral da inclusão é a diferença percebida nitidamente. / A inclusão pressupõe uma diferença óbvia.	Informação Avaliação	Informar Avaliar
67.	S2: “Não eu estou falando assim, da compreensão geral da inclusão. Tem que ser só especial, e não é. O menino que vem da roça, inclusão é diversidade dentro de uma variedade. O professor tem que conhecer a realidade o índio qual a realidade dele, um pobre, um favelado, quem vem da roça que não sabe nem o que é sapato. Na verdade é muito amplo”.	Não estou me referindo ao conceito geral de inclusão. / Inclusão não se refere à diferença óbvia. / A inclusão refere-se ao diferente social, ao diferente da roça. / A professora tem que trabalhar com esse conceito de inclusão. / A professora tem que incluir o índio, o pobre, o favelado a criança do campo. / Todos os citados são diferentes diante da sociedade urbana. / A verdade da inclusão é muito extensa.	Interação Informação Informação Avaliação Avaliação Informação Informação	Contestar Retificar Retificar Crítico Crítico Confirmar Confirmar
68.	S6: “É muito cômodo de um interesse especial, e eu acho que é com esta a visão”...	O conceito de inclusão fundamentado na deficiência óbvia e funcional é cômodo. / O conceito de inclusão nesse sentido defende o interesse especial. / O conceito de inclusão nesse sentido é tendencioso.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Crítico Crítico
69.	S2: “Diversidade entra tudo. O professor não tem que estar preparado só para trabalhar com o autista que está chegando ali, por que é especial”.	O conceito de inclusão na diversidade é amplo. / A professora tem que ter conhecimento desse conceito. / A professora tem que ter formação para atuar com a diversidade. / O autista é apenas um indivíduo no meio desta diversidade. / O autista pertence ao conceito de incluir na diversidade, e não de incluir porque é especial./	Interação Avaliação Avaliação Interação Interação	Complementar Crítico Crítico Complementar Complementar
70.	S3: “Por exemplo, lá na escola nos temos inclusão né? E assim pelo o que observo a professora que recebe <b>aquele</b> aluno especial... Há na escolha de turma, Há eu não quero. Aí, sabe? Vira aquela coisa assim... E acaba uma professora que não tem experiência nenhuma é que vai pegar aquela turma de inclusão”.	Um exemplo. / Em minha escola existe a inclusão. / A professora recebe o aluno especial. / Existe uma escolha da professora, ela escolhe o aluno com o qual vai trabalhar. / A turma que possui aluno incluído sobra na escolha de turma. / A professora mais experiente não escolhe a turma com aluno incluído. / A professora que trabalha com a inclusão é a professor menos experiente. /	Informação Informação Informação Informação Informação	Exemplificar Exemplificar Exemplificar Citar Citar Exemplificar
71.	P: “aí, na realidade, há uma rejeição”.	Na verdade trabalhamos com a exclusão. / A professora mais experiente pode excluir o aluno especial do seu ano letivo. / A professora mais experiente rejeita a inclusão. / O aluno especial é rejeitado pela professora mais experiente.	Avaliação Avaliação Avaliação	Invalidez Invalidez Crítico
72.	S2: “É de início tem essa rejeição. A partir do momento que ela começa a trabalhar com aquela turma, ela vai se adequando a criança, com aquelas crianças. As crianças também passam a olhar este menino também com olhar diferente. Na hora do recreio, ninguém, os outros não podem encostar no menino, é uma proteção com o menino. As vezes gente tem que chegar, afastar para ele poder ter uma liberdade, de chegar até certo ponto, de poder tocar em outra criança. Porque há aquele superproteção.”	Eu percebo esta rejeição inicial da professora. / Eu percebo uma adequação da professora ao aluno especial. / Eu percebo uma discriminação dos alunos. / Eu percebo uma superproteção dos alunos regulares para o aluno especial. / Eu percebo que a professora as vezes tem que interferir na Interação entre os alunos. / As vezes a professora deve interferir e oportunizar uma Interação mais livre entre os alunos./ Eu percebo uma diferença na Interação entre o aluno especial, a professora, e os outros alunos do ensino regular.	Interação Informação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Retificar Avaliação Avaliação Justificar Justificar Justificar Validar
73.	P: “O que essa professora pensa para proteger essa criança”.	A professora possui um referencial teórico que a leva a proteger o aluno especial. / A professora protege o aluno especial com base em alguma tese. /	Acional Acional	Declarar Declarar

74.	<i>P: “O que supõe uma pessoa que esta protegendo a outra, que ela não tem condição de se defender. Então, tem um ponto de partida. Ela está atuando pensando alguma coisa”.</i>	A professora supõe que protege alguém que não possui condições de se defender. / Alguém que protege um aluno especial possui uma tese a respeito de especial. / A professora possui um ponto de vista a respeito do aluno especial. / A professora atua segundo esse ponto de vista, esta tese.	Acional Informação Informação Informação	Incitar ExpliCitar ExpliCitar ExpliCitar
75.	S3: “Hurumm”...	Concordo.	Interação	Reconhecer
76.	S2: “Exatamente, ela trabalha com ele ali grudado nela, pensando que confia nele”...	Concordo com isso. / A professora trabalha com o aluno grudado nela. / A professora pressupõe seu papel de proteção. A professora pressupõe estabelecer uma relação de confiança com o aluno especial. / Existe uma tese por trás de cada uma dessas ações.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Validar Validar Validar
77.	S3; Mas não consegue colocar isso para... Como se diz? Para fora, seria o ideal. (não pratica)	A professora desconhece esta tese. / A professora não percebe que está praticando fundamentada em uma teoria. / Seria ideal que a professora percebesse que está praticando com base numa teoria.	Interação Interação Avaliação	Contestar Complementar Criticar
78.	S7: “Estas posturas... Eu fiz um trabalho sobre inclusão e estas posturas estão tão presas em nos aqui que, em cada um de nós aqui. É o que nós fazemos, mesmo e quando defendemos o contrário, nós fazemos isso. É quantas vezes, enquanto eu fazia meu trabalho sobre inclusão eu ia para o shopping com meu aluno de 18 anos quando eu via, eu estava segurando na mão dele. Você está entendendo, isso é uma coisa que a gente que Reconhecer que está dentro de nós e foi criado foi criado socialmente e tudo que é criado socialmente e culturalmente, ainda quando nós refletimos e pensamos em mudar aquilo ainda está dentro da gente”.	Essas posturas estão impregnadas na professora. / Eu fiz um trabalho a respeito de inclusão. / O fazer da professora não condiz, as vezes, com seu discurso. / Eu própria me contradigo, às vezes. / Você compreende que seria necessário desconstruir alguns conceitos intrínsecos. / Você compreende que a formação da professora compreende essa proteção. / Essa é a construção social e cultural da função da professora de ensino especial. / Mesmo refletindo e pensando a respeito é complicado modificar essa estrutura.	Avaliação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação	Criticar Citar Citar Criticar Validar Validar Justificar
79.	<i>P: “Mas S7 quando a gente está pensando nisto a gente está pensando o quê? Isso vem daquele passado histórico de deficiênci”.</i>	É isso S7. /A professora trabalha com a formação que recebeu. / A formação da professora depende do conceito de deficiência que ela tem. / O conceito de deficiência é uma construção histórica transmitida na formação da professora.	Acional Informação Acional	Declarar Informar Incitar
80.	S3: “Eles têm deficiência”...	A construção é que o aluno possui uma deficiência. / Deficiência possui um significado histórico. / A professora atua com esses significados.	Acional Interação	Declarar Reconhecer
81.	<i>P: “E é aquilo que está impregnado em nós. Não é... A conjunção atual está tentando mudar. E ela não muda por quê? Porque ela vem de uma estrutura, uma infra-estrutura que está muito sedimentada. De incapacidade, de deficiência, de não prejudicar o outro”...</i>	Essa construção histórica fica impregnada nas professoras. / A inclusão tenta modificar este conceito de deficiência. / A instituição orienta a um novo conceito de deficiência. A instituição não modificou os fundamentos de base desse conceito na formação do professor. / O conceito de deficiência continua associado a incapacidade. / A professora continua atuando para ajudar o deficiente a superar suas dificuldades.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Validar Validar Criticar Criticar Criticar
82.	S3: “De uma inclusão maior”...	Existe um conceito de inclusão mais amplo. / Volto a reiterar. / Existe maior amplitude no conceito de inclusão.	Avaliação Avaliação	Justificar Validar
83.	S6: “Eu acho que o maior ganho... da inclusão é exatamente isso”.	Eu acredito que houve um ganho na ampliação do conceito de inclusão. / Eu acredito que incluir na diversidade é um conceito mais amplo de inclusão.	Avaliação Avaliação	Validar Justificar

84.	P: “maior o quê”?	Explique um conceito maior.	Acional	Propor
85.	S6: “Ganho”...	No sentido de mais amplo. / Um conceito mais amplo.	Informação	Confirmar
86.	S7: No momento que a criança, por que veja só, no momento que a criança lida com o outro de igualdade, está ali, não tem a diferença, é impressionante... Eu sou de escola inclusiva, eu sei como a coisa funciona. A relação entre eles é uma coisa fantástica. Entendeu? Eles buscam alternativa para solucionar o problema do outro, é de igual, a mesma idade. Eles se atropelam, às vezes as coisas acontecem de forma atropelada. Resolvem depois, e assim a coisa vai acontecendo. Agora, esta pessoa este profissional que está ali no dia-a-dia, que fica censurando às vezes a atitude do professor, por que eu converso muito com as crianças e muitas vezes eles já fazem crítica a atitude e ação do professor esta criança será um profissional diferente.	No momento que a gente fala de igualdade não estamos, necessariamente, abandonando a dimensão negativa da diferença. / Essa contradição é impressionante. / Na escolha inclusiva funciona de forma Complementar. / A relação oposta não existe. / Você compreende. / Busca-se uma alternativa para solucionar um problema. / As alternativas se atropelam na construção dos significados. / O profissional que trabalha no dia-a-dia nessa contradição sente-se censurado pelas suas atitudes. / Até as crianças percebem quando a professora atua de forma diferente. / As crianças desenvolveram uma atitude crítica com relação a atuação da professora.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Interação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Criticar Reconhecer Criticar Justificar Tomar posição Validar
87.	Anuência dos demais S2, S4 através de gestos com a cabeça.	Concordância dos demais. / S2 e S4 gesticulam afirmativamente com a cabeça.	Acional	Declarar
88.	S7: “Este início da inclusão é mesmo difícil. Por que realmente ficar com uma criança que você não sabe, vai de encontro às coisas que já estão arraigadas, mas no momento que você oferece uma oportunidade para que os outros construam uma sociedade diferente, uma visão diferente”...	A prática da inclusão é mesmo difícil. / Trabalhar com uma criança sob a perspectiva da inovação é muito difícil. / Contrariar conceitos arraigados é muito difícil. / Construir uma sociedade diferente na conjuntura atual é muito difícil. / Perceber que esse é um ponto de vista diferente é muito difícil.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar Avaliar Avaliar Tomar posição
89.	S2: “Muda a postura, né... Eu estou aberta a aprender ou a dar a oportunidade, né”?	A questão é mudar a postura da professora. / Eu como professora estou aberta à apreender novos conceitos. / Eu como professora estou disposta a dar-me esta oportunidade. / Eu gostaria de assumir nova postura.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Validar Tomar posição Tomar posição
90.	S3: “mas na verdade as professoras estão muito presas ainda a este fato histórico”...	Na verdade a formação da professora ainda é conservadora. / A formação do professor ainda fundamenta-se numa historicidade ultrapassada.	Interação Informação Informação	Reconhecer Exemplificar Confirmar
91.	S2: “Pois é, mas, por exemplo, eu, a gente nasce preso, não a gente nasce não, a gente é moldada. A gente é...”	Concordo. / Observe. / A professora não nasce formada. / A professora é formada para atuar como profissional. / A professora se encaixa em um molde social.	Interação Informação Informação	Reconhecer Exemplificar Confirmar
92.	S7: “Enquadrada...”	A professora é enquadrada. / A professora está submetida a limites institucionais em sua atuação.	Interação Interação	Complementar Reconhecer
93.	S2: “enquadrada, nós somos moldadas desde cedo.”	Concordo com o que você disse.	Interação Acional	Reconhecer Declarar
94.	S3: “Isso é verdade”.	Concordo com essa afirmativa.	Interação	Reconhecer
95.	S2: “a gente não sabe, mas a gente é. Quando a gente é confrontada com esta realidade, eu pelo menos, penso, a gente leva um susto.”	A gente como professora não percebe que é enquadrada. / Quando a gente como profissional percebe essa realidade leva um susto. / A realidade da formação do professor dessa forma assusta. / Perceber a realidade assusta.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Justificar
96.	S3: “leva um susto fica perdida...”	A professora que percebe essa formação se assusta. / A professora assustada se perde. / A professora perde seus parâmetros para atuar.	Interação Interação Interação	Reconhecer Complementar Complementar

97.	S2: “É perdida, Aí, você para pensar... Se você está aberta, há mudança. Você não é dona de todo o conhecimento, você passa a refletir sobre aquilo ali. E de repente, você na sua reflexão você constrói alguma coisa diferente para você. Agora tem gente que... É não, eu não aprendi aquilo ali, é daquele jeito, não dá. Mesmo com tudo isso, ainda assim ela”...	A professora fica perdida. / A professora perdida reflete a respeito do seu trabalho. / A professora propensa à mudança possui algum conhecimento. / A professora propensa à mudança reflete com base em um referencial teórico. A professora que possui conhecimento e reflete constrói uma atuação diferente. / A reflexão é fundamental para a construção. / Existe exceção. / A professora que não teve essa formação diferenciada é o que é. / Existem professoras que não buscam mudança.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Avaliar Avaliar Avaliar Crítico Crítico
98.	S3: “não se abre”...	A professora conservadora se fecha à novas experiências. / A professora conservadora não se torna disponível a mudanças.	Interação Interação	Complementar Complementar
99.	S2: “não se abre, não se desenvolve, não cresce”...	A professora conservadora se fecha a novas experiências. / A professora conservadora não se desenvolve como profissional. / A professora conservadora fica estagnada profissionalmente.	Interação Avaliação Avaliação	Reconhecer Avaliação Crítico
100.	S3: “Nega-se a oportunidade”.	A professora conservadora nega a oportunidade aos alunos. / A professora conservadora não propicia novas oportunidades aos alunos.	Avaliação Avaliação	Validar Validar
101.	P: “O que proporciona a mudança é a reflexão... É o tempo de refletir sobre”...	O que proporciona a mudança na professora é a reflexão. / A reflexão da professora a respeito de sua prática oportuniza a mudança. / Estamos refletindo agora a respeito de nossa prática. / Temos oportunidade de mudança.	Acional Acional Acional	Declarar Declarar Declarar
102.	S2: “Eu acredito que no meu caso foi isso”...	Eu acredito que isso aconteceu no meu caso. / A reflexão oportunizou a mudança no meu caso.	Avaliação Avaliação	Tomar posição Tomar posição
103.	S6: “Vamos fazer uma pequena reflexão aqui. Cada um reflete a respeito das suas aprendizagem, portanto da história de vida de cada um e pensa: sou inclusivista. Eu sou”?	Vamos citar a reflexão. / Sugiro que cada uma reflita a respeito de sua aprendizagem atual. / Sugiro que cada uma reflita a respeito de sua atuação profissional. / Sugiro que cada uma se classifique: sou ou não sou inclusivista.	Acional Acional Acional Acional	Propor Propor Propor Propor
104.	S2: “Pois é mais, isso aí, ainda que não seja. A pessoa não seja. Ela dependendo da forma como ela é confrontada e da postura que ela tem como pessoa. Ou se ela e se deixa moldar, não no sentido pacífico, qualquer coisa que vem eu aceito, mas de parar para pensar, e refletir... Eu acho, sabe a vez passada aqui, foi ótima. Sabe você parar para ver coisa que você não via, e às vezes precisa de ajuda para isso”...	É disso que eu estou falando. / A professora conservadora pode mudar de postura. / A postura pode mudar se a professora for confrontada com a realidade profissional. / A professora é ativa em sua atuação. / A professora também pode ser passiva na sua atuação. / Ativa no sentido de parar, pensar e refletir. / Passiva no sentido de se deixar moldar ou aceitar passivamente as regras institucionais. / Eu gostei muito da discussão passada. / Você se torna crítica em relação aos limites institucionais. / Você passa a interagir com o conhecimento de uma forma diferente. / Às vezes a professora precisa de mediações para interagir com o conhecimento de forma diferente.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Avaliar Avaliar Avaliar Avaliar Validar Validar Validar Validar
105.	S3: “Mas aí que está o que eu acho né? Então, por exemplo, a pessoa que para refletir, mesmo ela sendo ali enquadrada como a S7 diz. Ela sempre tem uma brechinha”.	Sublinhando esse ponto. / A professora conservadora tem a oportunidade de mudar. / A professora conservadora que reflete sobre a sua prática tem a oportunidade de mudar. / Ainda que a professora seja conservadora existe a oportunidade de mudança.	Acional Interação Avaliação Avaliação	Declarar Reconhecer Validar Validar
106.	P: “Então como professor a gente trabalha com produção e transmissão de conhecimento, mas para a gente fazer isso no ensino especial tem que conhecer a pessoa, e não a patologia da pessoa”.	Como professora a gente produz conhecimento. / A professora que reflete sua prática produz conhecimento. / A professora tem como função a transmissão de conhecimento. / A professora para exercer sua	Avaliação Avaliação Informação	Avaliar Avaliar Confirmar

		função no ensino especial tem que possuir o conhecimento a respeito do desenvolvimento diferente do sujeito. / A professora para exercer sua função no ensino especial não precisa conhecer o desenvolvimento da patologia do aluno.	Informação Avaliação Avaliação	Confirmar Validar Invalidar
107	S3: “hurumm!”	Concordo.	Interação	Reconhecer
108	P: “Por que foi o que você falou hoje, acaba se perdendo sujeito de vista e isto que o livro resgata.”	Reiterando o que falamos hoje. / A professora preocupada com a patologia perde a pessoa de vista. / O livro que lemos resgata o indivíduo com autismo.	Acional Acional Informação	Declarar Declarar Citar
109	S2: “É eles falam isso”...	O texto descreve isso literalmente.	Informação	Citar
110	P: “Eles falam que o que é importante é a relação com aquele sujeito. Então, você tem que ter conhecimento a respeito da sua posição como professor porque se a gente tem conhecimento daquilo que a gente está fazendo, então, se eu posso até me perguntar assim: Olha, eu sou inclusivista? Eu acredito que aquele sujeito pode construir seu próprio conhecimento, eu acredito que aquele sujeito tem condição de adquirir cultura?”	O texto defende a relação entre profissional e sujeito. / O texto defende o conhecimento específico da área de atuação do profissional. / O professor deve ter conhecimento de sua área. / Vale afirmar se minha atuação é inclusivista. / Vale afirmar se eu acredito que o aluno autista pode construir seu próprio conhecimento. / Vale afirmar se eu acredito que o aluno autista tem condições de adquirir sua sociocultura.	Informação Informação Informação Informação Interação Interação	Citar Citar Confirmar Confirmar Reconhecer Reconhecer
111	S3: “hurummm!”	Concordância.	Interação	Reconhecer
112	P: “Eu acredito nisto? É este o ponto. Na realidade eu não quero que ele seja inteligente ou burro, eu não quero que ele enxergue, eu não quero que ele escute. O que ele tem que fazer é construir conhecimento para si. Este é o ponto isso isto é epistemologia do conhecimento, como começa o conhecimento. Este é o ponto de vista que eu tenho que ter estruturado”.	Questionem-se, eu acredito que o autista é capaz. / É esse o questionamento. / Não temos que investir propriamente na aquisição de conhecimento formal. / Temos que investir na construção de estruturas que lhe dêem condições de adquirir o próprio conhecimento. / Não precisamos modificar o indivíduo em nível físico. / Precisamos modificar o autista funcionalmente. / Começar a construir o conhecimento dele. / Iniciar a epistemologia do conhecimento no autista.	Acional Acional Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Propor Declarar Avaliar Validar Avaliar Validar Validar
113	S7: “E, sobretudo a gente ter consciente que antes de qualquer coisa nós somos humanos, eu acho que o ser humano ele tem condições de superar, de aprender, de se desenvolver, ele tem um potencial ali. Este tempo atrás há uns três meses, eu e a “A”, fomos convidadas a falar um pouquinho sobre autismo lá na escola e o um dos aspectos que a gente mais bateu na tecla com os professores é: antes de mais nada você tem que acreditar que quem está ali tem condições. Ele não é uma pedra, ele não é um ser inanimado, como muitas vezes pintam para a gente. Porque quando dizem que ele não tem subjetividade, eles não tem sentimentos, não interage com o mundo, não tem contato afetivo, você imagina que...”	A professora é humana. / O autista é um ser humano. / Devemos acreditar na superação do ser humano. / O ser humano aprende e se desenvolve. O ser humano tem potencial. / Há três meses atrás éramos outras pessoas pois não tínhamos conhecimentos que temos hoje. / Transmitimos a outros um pouco desse conhecimento. / O que enfatizamos na transmissão do nosso conhecimento foi acreditar que o autista possui condições de desenvolvimento. / O autista não é uma pedra. / Temos que desconstruir esse pensamento conservador. / A professora que não acredita no desenvolvimento da criança autista atua como base em paradigmas superados. / No paradigma atual o autista constrói sua subjetividade, possui sentimentos interage com o mundo expressa afeto. / Para atuar nesse novo paradigma a professora tem que modificar o seu conhecimento.	Informação Informação Avaliação Avaliação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Informar Informar Tomar posição Tomar posição Informar Confirmar Confirmar Validar Validar Validar Validar Validar
114	S5: “Ele não é ser humano”...	A professora não pensa o autista como ser humano. / A professora pensa no autista e suas deficiências.	Interação Interação	Reconhecer Complementar
115	S7: “Ele não é humano, ele não é um ser vivo. Eu acho assim que antes de qualquer coisa você tem que acreditar no potencial humano”.	A professora não pensa o autista como ser humano. / A professora não pensa o autista como ser vivo. / Antes de tudo a professora deve acreditar no potencial humano. / A professora deve acreditar no	Acional Acional Avaliação	Declarar Declarar Tomar posição

		potencial do autista.		
116.	S5: “É”	Concordo.	Interação	Reconhecer
117.	S7: “Né? Eu acho que seria isso. E eu acho que é uma coisa muito difícil isso, justamente por causa do conceito de deficiência. E isso está impregnado em nós e aqui até nesta parte do Manuel que a S6 tinha falado, eu tinha anotado isso. “O quanto acreditamos nas coisas que nos dizem, e muitas coisas são ditas com gestos, e a maioria das coisas não são ditas com palavras”... Ele está aprendendo aquilo ali, e eu me lembrei de quando eu tive a notícia que meu filho ser deficiente, do sofrimento que eu tive, o sofrimento foi enorme, por causa deste conceito de deficiência, que me foi passado. Entendeu, então é um sofrimento é uma dor muito grande, eu tive pena. Então qual o sentimento quem vem pena, dó, né?”	Em minha opinião acreditar no autista se torna difícil por causa do paradigma clássico que explica o conceito de deficiência. / O conceito de deficiência que deveria estar superado ainda impregna o professor. / Essa relação deficiência superação está explicitada nesse livro. / Leitura de uma passagem do texto enfatizando o sentimento fraterno de piedade. / O conceito de deficiência que deveria estar superado evoca sentimentos de piedade. / A professora trabalha sentindo piedade do seu aluno porque é autista.	Avaliação Avaliação Informação Informação Informação	Avaliar Avaliar Citar Citar Confirmar Confirmar
118.	S5: “O primeiro sentimento é de pena... Você não sabe que vai ser”...	O sentimento de piedade vem em primeiro lugar. / Os pais não criam expectativas com relação aos filhos. / Os pais desconhecem o que esperar de seus filhos autistas.	Interação Informação	Reconhecer Confundir
119.	S7: “Você saber que a pessoa vai ser discriminada, que não vai ser aceita. Então quer dizer, você se aflige com aqueles sentimentos, e estes são os sentimentos que estão por aí, e é com isso que as pessoas vão trabalhar com os nossos alunos, com dó do menino, nossa coitado, não consegue coitado e não acreditando. É realmente o quanto nós acreditamos naquilo que nos dizem. E eu, realmente quando eu leio um relatório, e lá está escrito que o aluno não tem criatividade, que a criança não tem isso, não tem aquilo, e eu muita vezes, até com mãe mesmo, é nisto que eu acredito e aí: eu paro, eu paro de conversar, eu paro de exigir, eu paro de ensinar. Entendeu? Porque você ensinou a “S” a falar porque era ela normal (referindo-se a S6), muitas vezes se ela tivesse algum problema, eu pensaria há tá, eu tentaria uma ou duas vezes, e não aprendeu? Então eu desisto, porque a deficiência está nela, não está em mim. Então, eu desisto, para que eu vou continuar tentando. Ela é deficiente, e eu acho que é isso que acontece. É deficiente em tudo, não relação com o outro”...	Sabe-se que o autista vai ser discriminado pela sociedade. / Sabe-se que o autista não vai ser aceito. / O sentimento de aflição vem à tona. / As professoras trabalham com os autistas com sentimento de piedade e se afligem pela condição do autista. / As professoras não acreditam no desenvolvimento do autista. / Acabamos acreditando, enquanto pais, que nossos filhos não se desenvolvem. / Leio no relatório que o aluno não é criativo que o aluno não possui alguns predicativos. / A mãe acredita que o filho autista não possui predicativos. / É função da professora chamar a mãe e conversar, ensinar. / É função da professora não exigir demais do aluno. / É função da professora não fazer comparações do autista com o indivíduo sem autismo. / O desenvolvimento normal do ser humano não é a meta do autista. / A professora tem que trabalhar com o desenvolvimento do autista. / O desenvolvimento do autista vai ser diferente. / Se a professora estiver trabalhando com parâmetros de normalidade ela não vai ser persistente. / O parâmetro de normalidade como expectativa é frustrante para a professora.	Informação Informação Informação Interação Interação Informação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Confirmar Confirmar Confirmar Reconhecer Reconhecer Exemplificar Avaliar Avaliar Avaliar Avaliar Validar Validar Validar
120.	S6: “E é por isso que nas turmas um tem que ser diferente do outro”...	O seu jeito de pensar faz diferença na sua atuação. / Sua atuação é diferente como professora. / Suas turmas são trabalhadas de forma diferente.	Interação Interação Interação	Complementar Complementar Complementar
121.	S7: “Eu acreditando no potencial humano, tem 5 anos que eu trabalho nesta linha de estimulação com o meu filho. Há dois anos atrás que eu fui percebe que intrinsecamente eu não acreditava que o comportamento dele era para se comunicar. Você está entendendo o que é você acreditar em tudo isso? Você estudar, ler, e perceber, em um determinado momento, que você não acreditava que ele poderia se comunicar. E hoje ele está aí se comunicando, e eu fico encantada,	Eu acredito que o autista é ser humano. / Eu acredito no potencial do ser humano. / Há cinco anos eu trabalho estimulando o potencial do meu filho. / Há dois anos eu percebi que internamente eu não acreditava no trabalho que estava desenvolvendo. / Percebi que internamente eu não acreditava na mudança do comportamento do meu filho. / Você compreende como é importante ter conhecimento que fundamente o trabalho. / Estudando e lendo percebi que não acreditava	Informação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação	Informação Informação Informação Avaliar Criticar Criticar Criticar

	porque gente como eu não enxergava isso, uma coisa lógica...”.	naquilo que fazia. / Estudando e lendo percebi que não acreditava na capacidade de comunicação do meu filho. / O meu filho mostrou que podia se comunicar. / A capacidade de comunicar do meu filho me encanta. / Eu não enxergava a relação entre desenvolvimento e atuação. / A relação entre acreditar no desenvolvimento e atual para promover o desenvolvimento é lógica.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar
122.	<i>P: “S7 Porque você não enxergava, porque você tinha sido preparada para não enxergar, e a discussão passada nossa foi justamente essa: que se a gente não tiver nossos parâmetros profissionais acreditando na construção de conhecimento para estas crianças, a gente não promoveria esta construção. Você tem que ter um ponto de partida. A S3 falou que quando a colega dela indicou este livro, ela achou que não tinha nada a ver com ela, ou com o que ela estava estudando. Por quê? Chegou a pegar neste livro e ao ver que o referencial era a psicanálise ela devolveu. Por quê? A construção social na cabeça dela a respeito da psicanálise já fez com que ela pensasse que - Este livro não tem nada a ver comigo”.</i>	S7 não via a relação entre acreditar no desenvolvimento e promover o desenvolvimento. / S7 não via a relação porque não tinha formação para tanto. / A discussão passada desse grupo foi justamente esse tópico. / Se a formação do profissional é feita em determinado paradigma sua atuação vai ser condizente com esse paradigma. / Se o profissional atua no paradigma de desenvolver competências ele vai promover a construção do conhecimento no autista. / Existe sempre um ponto de partida. / S3 relatou que esse livro, em princípio, parecia-lhe não ter relação com o assunto em foco. / Algum conhecimento anterior desencadeou essa relação. / S3 pensou que o assunto do livro não lhe acrescentaria conhecimentos.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Informação Informação Informação Informação	Criticar Criticar Criticar Validar Validar Validar Citar Confirmar Confirmar Confirmar
123.	S3: “Depois que eu li só um pedacinho eu já me modifiquei um pouquinho eu já me interessei pelo livro”.	Eu adquiri conhecimento por meio desse livro. / Eu modifiquei meu modo de pensar o autismo. / Eu me interessei por esse conhecimento a partir dessa mudança. / Esse livro provocou mudança no meu conhecimento.	Interação Avaliação Avaliação	Complementar Tomar posição Tomar posição
124.	<i>P: “Então é para a gente é assim, a gente pensa com base no que a gente trás em nossos conteúdos. E o que a gente tem refletido e para a gente mudar nosso posicionamento o caminho é refletir, refletir e refletir continuamente. Porque ler por ler não adianta. Tem que haver o este fórum de debate, a gente precisa escutar o outro falando alguma coisa que a gente discorda ou concorda, para poder modificar as nossas estruturas sedimentadas. Entendeu? Assim, eu posso ler alguma coisa e achar lindo, mas se eu não colocar isso para fora de alguma forma, se eu não defender esta idéia, ou se eu não contrapuser minhas idéias com as idéias do outro, se não tiver esta oportunidade aquilo que já estava construído permanece”.</i>	A professora concebe o autismo com base em um paradigma. / A professora não percebe que atua segundo um paradigma. / A nossa reflexão perpassa estabelecer com vocês essa relação paradigmática. / Refletir a prática continuamente. / Apenas ter o conhecimento não adianta. / Eu defendo que o conhecimento tem que ser colocado em debate. / Debater as idéias entre os pares provoca mudança em quem fala e em quem escuta. / Os paradigmas poderão ser superados por meio do debate. / Compreendendo essa tese vocês entendem o objetivo desse grupo. / Ter acesso ao conhecimento e não ter meios de debater esse conhecimento não contribui para internalização do mesmo. / O confronto entre a minha idéia e a do outro oportuniza a construção do pensamento. / O debate oportuniza a desconstrução do paradigma conservador.	Acional Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Declarar Declarar Validar Validar Validar Validar Validar Validar Validar Validar Validar
125.	S6: “Não muda.”	Concordo. / Não substituí um paradigma. / O paradigma não muda.	Interação	Reconhecer
126.	<i>P: “Não muda.”</i>	Concordo. / Não substituí um paradigma. / O paradigma não muda.	Interação	Reconhecer
127.	S5: “Por isso uma pessoa, um profissional tem que ter algum conhecimento sobre o autismo para começar a trabalhar. Por que se não quando um professor pega um relatório, porque já aconteceu, numa escola onde eu trabalhei, de uma professora ler um relatório de uma criança e ela não tinha conhecimento de nada de autismo, e aí quando ela pegou o relatório do aluno e leu aquilo ali ela ficou desesperada. Leu que ele mordida, chutava, etc. Então ela ficou num	O debate sobre o conhecimento provoca a reconstrução do paradigma sobre o autismo. / O profissional atua fundamentado em um paradigma. / A descrição do autista vem posta em um relatório. / A leitura de um relatório pode provocar desespero em uma professora. / A professora pode ficar ansiosa após a leitura de um relatório. / O pânico da professora pode impedi-la de trabalhar com a criança autista. / A professora pode pedir para mudar de escola devido ao desespero de	Interação Interação Informação Informação Informação Informação	Complementar Complementar Informar Informar Exemplificar Exemplificar Exemplificar

	pânico tão grande que ela não teve condição nenhuma de trabalhar com esta criança. Ela foi até na regional com o relatório e disse que não tinha condições de trabalhar com aquela criança, ela estava desesperada ela não tinha conhecimento nenhum do aluno nem do que era um autista. Ela pediu para ser devolvida.”	trabalhar com uma criança autista. / O desespero da professora provém da falta de conhecimento. / A professora pediu para ser removida por falta de conhecimento. / A falta de conhecimento provoca conseqüências no trabalho da professora.	Informação Avaliação Avaliação Avaliação	Exemplifica Avaliar Avaliar Avaliar
128.	<i>P: “Mas partindo de seu exemplo, ela não tinha condições de trabalhar o quê. Qual era a premissa que ela tinha de ser professora. Então se ela recebe um aluno que morde isso que dizer que ele não aprende. Não se comunica, se ela recebe um aluno que bate, será que ele não aprende”?</i>	Vamos refletir. / A professora não tinha formação para trabalhar com autista. / A professora não pediu para ser devolvida sem motivos. / O pensamento da professora acerca do autismo fundamentou seu pedido de remoção. / As características de morder e não se comunicar do autista encontraram resistência na professora. / A professora provavelmente associou o autismo aos seus paradigmas conservadores a respeito da deficiência.	Acional Acional Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Propor Declarar Complementar Avaliar Avaliar Avaliar Validar
129.	S5: “Porque ela ficou paralisada”.	Ela ficou paralisada. / A paralisia da professora relacionava-se provavelmente a conhecimentos anteriores acerca do autismo.	Avaliação Avaliação	Validar Validar
130.	<i>P: “Qualquer aluno que ela receber que estiver escrito coisas assim no relatório, vai bater de frente com aquilo que ela pensa a respeito de ser professora. Então, mesmo que ela conhecesse tudo sobre o autismo, e ao ler o relatório não acreditasse na aprendizagem do autista ela iria abalar-se da mesma forma. Sua reação vai sempre depender do que ela pensa que é ser professora, e do que ela vai trabalhar com este aluno, qual o seu papel enquanto mediadora”.</i>	A professora terá a mesma atitude sempre que ler relatórios com conteúdos semelhantes. / O conteúdo do relatório provocou uma reação mecânica na professora. / Se o conhecimento sobre o autismo que ela possuía fosse contrário ao que estava escrito talvez ela não tivesse tido essa reação. / Se o relatório educacional provocasse uma reação contrária ao pensamento da professora talvez ela tivesse tido essa reação. / A atuação da professora com o autista depende da construção teórica que ela possui acerca de sua atuação profissional. / A atuação da professora com o autista vai depender do conhecimento que ela possui acerca de como mediar o processo de aprendizagem.	Interação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Confirmar Confirmar Avaliar Avaliar Avaliar Validar Validar
131.	S5: “Em primeiro lugar é fazer com que ele pare de morder”.	A primeira atitude da professora é atuar na mudança de comportamento. / A primeira ação da professora é fazer o autista parar de morder.	Interação Interação	Contestar Complementar
132.	<i>P: “Talvez seja, ou talvez ela tenha pensado: - como eu vou ensinar este menino a ler? Como eu vou ensinar este menino a ler”?</i>	Talvez essa professora não pense assim. / Talvez essa professora pense que sua primeira ação é ensinar o autista ler. / No paradigma conservador a professora ensina o autista a ler.	Interação Informação Avaliação Avaliação	Reconhecer Informar Avaliar Avaliar
133.	S3: “E isso acontece mesmo. Eu tenho outro exemplo. Lá na escola, eu em sala de aula, e é final de ano. Então duas professoras olharam a sala e perguntou, ele morde? Ela estava prevendo a turma do ano seguinte... Para pegar aquela turma”...	Concordo, é assim mesmo. / Na minha escola duas professoras perguntaram se meu aluno autista morde. / As professoras sondavam a possibilidade de trabalhar com a minha turma no ano seguinte. / A investigação das professoras relacionou-se ao comportamento negativo do aluno autista.	Interação Informação Avaliação Avaliação	Reconhecer Informar Avaliar Avaliar
134.	S5: “Pergunta se ele morde”.	A professora perguntou se ele mordia. / A professora possuía um conhecimento anterior do autista. / O pensamento da professora associava o autismo à ação de morder.	Avaliação Informação Informação	Criticar Confirmar Confirmar
135.	S7: “A preocupação da professora não é se ele aprende é se ele morde”.	A preocupação da professora não era referente à aprendizagem formal. / A preocupação da professora era a respeito do comportamento do aluno. / O conhecimento da professora associava o autismo à atitude de morder.	Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar Avaliar

136	S3: “Ele morde”? E o pior de tudo foi no início do ano, no primeiro dia de aula ela, a professora recebeu o aluno pela primeira vez, perguntou para o pai, perguntou para o próprio pai, ele morde? O pai não respondeu a pergunta, mas foi o primeiro e último dia daquele aluno naquela sala de ensino especial. “Perguntou para o próprio pai, ele morde”?	A preocupação da professora não era referente à aprendizagem formal. / A preocupação da professora era a respeito do comportamento do aluno de morder. / O pior foi no início do ano. / A professora perguntou ao pai do aluno se ele mordia. / O pai não respondeu a professora. / O pai retirou o aluno da escola diante da falta de conhecimento da professora. / A atitude da professora em minha opinião foi absurda.	Avaliação Avaliação Informação Informação Informação Informação Avaliação	Avaliar Avaliar Informação Exemplificar Exemplificar Exemplificar Crítico
137	S6: “Humm, agora isto aí. Eu acho que a coisa é mais profunda. É por mais conhecimento que você adquira. A minha dificuldade em lidar com o outro é que ele não corresponda a sua expectativa. Se você não tiver um tempo de formação”.	Concordo com o que você disse. / Acredito que seu comentário alcança maior profundidade. / Por mais conhecimento que o professor adquira ele pode permanecer pensando da mesma forma. / A minha dificuldade em lidar com o autista relaciona-se a minha expectativa enquanto profissional. / O autista poderá não corresponder às minhas expectativas. / O professor que não tem uma formação sobre o autista pode desenvolver expectativas exacerbadas. / A atitude do professor diante do autista depende da formação que ele teve.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Avaliar Justificar Tomar posição Tomar posição Validar Validar
138	S2: “É verdade...”	Concordo com o que você disse.	Interação	Reconhecer
139	S6: “Né? Então esta coisa de lidar com as diferenças parecem que isso é completamente simples... você lidar com as diferenças é muito difícil”.	Retomo a reflexão anterior. / Lidar com o diferente é complicado. / Lidar com o diferente não é simples. / Atuar com as diferenças é muito difícil para a professora.	Acional Interação Avaliação	Declarar Complementar Avaliar
140	S3: “Eu acho tão complicado”.	Concordo com o que você disse. / Trabalhar com o diferente é muito complicado.	Interação Interação	Reconhecer Reconhecer
141	S7: “Cada um tem aquelas coisinhas... assim às vezes não tão intensa, mas todos nós temos... né? Pequenos comportamentos”.	Cada professora tem suas próprias idiossincrasias. / Umas mais outras menos. / Àqueles comportamentos diferentes.	Interação Interação Interação	Complementar Complementar Complementar
142	S3: “Momentos autísticos”...	As professoras possuem momentos autísticos. / As atitudes dos autistas são vistas em algumas professoras.	Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar
143	S6: “Eu acho que a gente não reflete... realmente”.	Eu acho que nós professoras não refletimos sempre. / Eu acho que a reflexão não é uma prática recorrente nas professoras.	Avaliação Avaliação	Crítico Crítico
144	S2: “As necessidades”	A professora não reflete a respeito das necessidades. / A professora não reflete a respeito das próprias necessidades.	Avaliação Avaliação	Validar Validar
145	S6: “Quem sou eu e quem é o outro. Que lugar é esse que a gente habita que condição é dada a um, e não é dado a outro, horário para isso e horário para aquilo e diversos questionamentos. Né? Na sua relação, por exemplo, na sua relação conjugal. Que diversidade isso se apresenta”...	Deveria se questionar. / O lugar que ocupa como professora. / As necessidades que possui como professora para lidar com o outro. / Devo desenvolver planejamentos endereçados ao outro. / Devo desenvolver um cronograma de atividades. / Essa reflexão vale para relação conjugal. / A relação conjugal é entre dois. / A relação conjugal implica em diversidade.	Avaliação Avaliação Avaliação Interação Informação Informação	Validar Validar Validar Complementar Exemplificar Exemplificar
146	S7: “Eu lembrei daquele livro, agora eu esqueci o nome do autor, mas vocês vão lembrar... Naquela fábula que fala na galinha e na águia”.	Esse exemplo evoca em mim um outro texto. / Agora esqueci o nome do autor. / O autor da fábula que cita a Galinha e a Águia.	Informação Acional Informação	Cumprimentar Declarar Informar
147	S6: “Leonardo Boff.”	O autor do livro é Leonardo Boff.	Interação	Complementar
148	S7: “É Leonardo Boff, que fala na galinha e na águia, quer dizer acho que muitas vezes as pessoas estão tão ali... Vendo só aquilo que elas	O autor é Leonardo Boff. / O autor cita a galinha e a Águia. / O autor defende que as pessoas vêem aquilo que se permitem ver. / O autor	Informação Informação	Citar Citar

	não conseguem visualizar nada acima disso, não conseguem ver a coisa por cima, ver o todo, vê só a parte”.	defende que algumas pessoas estão presas a determinado ponto de vista.	Informação Informação	Citar Citar
149	S2: “Aí fica isso aí que você está falando outra coisa”...	É do jeito que vocês estão falando.	Interação	Reconhecer
150	S6: “A religião acho, que é culpada de muitas coisas, porque são instituições muito fortes na vida do ser humano que eu acho todas muito deficitárias”.	A religião é culpada. / A religião é uma instituição muito forte na vida do ser humano. / Os paradigmas que a religião transmite são muito deficitários.	Avaliação Avaliação Avaliação	Criticar Criticar Invalidar
151	P: “Mas é uma construção social”.	A religião é uma construção social.	Avaliação	Reconhecer
152	S6: “uma construção social”.	Concordo. / A religião é uma construção social.	Interação	Reconhecer
153	P: “O que é a religião, por exemplo, a caridade”...	A caridade é uma atitude. / A caridade é uma atitude reforçada pela religião.	Interação Interação	Complementar Complementar
154	S2: “O amor”.	O amor é um sentimento. / O amor é um sentimento reforçado pela religião.	Interação Interação	Complementar Complementar
155	P: “O amor, um amor incondicional, qualquer coisa que se faça, deve ser com amor... Entendeu, então tende a que, a cair naquela prática, hierárquica, porque quando a pessoa desenvolve uma culpa ela procura o quê? A remissão da culpa.	A religião reforça o amor incondicional. / A religião associa qualquer ação com o sentimento de amor. / Segundo a religião a pessoa deve praticar o amor. / A pessoa redime sua culpa. /	Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Complementar Avaliar Avaliar Avaliar Avaliar
156	S2: “A professora se sente culpada de não conseguir alfabetizar o aluno”.	A professora frequentemente sente culpa. / A professora sente culpa em não alfabetizar. / A professora tem a função de alfabetizar o aluno. / O autista é aluno da professora. A professora tem a função de alfabetizar o aluno autista. / A professora que não alfabetiza sente-se culpada.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Complementar Avaliar Validar Criticar Justificar
157	P: “A professora sente culpa de menos do que isso, ela se sente culpada se o aluno dela não entra numa fila. O aluno grita”.	A professora se culpa de tudo. / A professora se culpa detalhes mínimos. / A professora se culpa se o aluno não entra na fila. / A professora se culpa se o aluno grita. / Qualquer atitude diferente do aluno é culpa da professora.	Interação Interação Interação Interação Interação	Reconhecer Complementar Complementar Complementar Avaliar
158	S2: “Ela adocece com isso”.	A professora adocece diante desse quadro. / O sentimento de culpa adocece a professora.	Interação Avaliação	Complementar Validar
159	P: “Ela adocece. E a instituição diz o bom aluno é aquele que se comporta”.	Concordo. / O sentimento de culpa adocece a professora. / A instituição pressupõe que o bom aluno é o que se comporta. / O autista não se comporta bem. / A professora é responsável pelo bom comportamento dos alunos. / A má conduta do autista é culpa da professora.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Validar Validar Validar Validar
160	S2: “Exatamente.”	Concordo com o que você disse.	Interação	Reconhecer
161	S6: “Ela adocece por isso”.	A professora adocece por sentir-se culpada. A culpa adocece a professora.	Interação Interação	Reconhecer Validar
162	S6: “Então quais são as nossas instituições básicas. Igreja, escola e família. Então vejam como o ser é construído em cada uma destas instituições. O que a gente recebe da família o que a gente recebe da igreja e o que a gente recebe da escola”.	As nossas instituições básicas são: igreja, escola e família. Os conceitos são construídos em cada uma dessas instituições. / Os conceitos são recebidos da família, da igreja e da escola.	Informação Informação Informação	Informar Informar Informar

163.	<i>P: “Faltou o principal, organização política dentro de uma sociedade dentro de um estado, da classe a que ele pertence da estratificação social. Meu filho é deficiente se eu apareço na televisão ele é um, e se eu não apareço na TV e eu moro no subúrbio em um quintal emprestado, é outro. Então tem a ver com tudo. O filho do “R” nasceu com SD, foram todos os holofotes virados para ele, no dia em que nasceu, na semana em que nasceu e no mês em que nasceu depois sumiu. Então o que aconteceu? De repente é uma oportunidade de se colocar em foco realmente o problema, de se levar a sociedade a discutir o problema, mas aí não fica bem pro filme do pai, e aí o que acontece? Desaparece da mídia. Por quê? É uma questão cultural, porque ter um filho deficiente, no fundo, no fundo no fundo prejudica a imagem pública do pai”.</i>	Concordo, mas posso Complementar. / Existem outras formas de construir conceitos. / Constrói-se conceitos dentro de uma sociedade dependendo da organização política. / Dependendo da classe social. / Dependendo da condição social. / O filho deficiente do artista de TV aparece de uma determinada forma. / O filho deficiente de um morador de subúrbio aparece de uma determinada forma. A deficiência pode ser a mesma entre os dois filhos. / A forma que a sociedade vê essa deficiência é diferente. / Por exemplo: o filho de uma figura pública que nasceu com síndrome de Down foi divulgado pela mídia. / A mídia enfatizou a síndrome no dia do nascimento e na semana. / A mídia constrói conceitos. / Perdeu-se uma oportunidade de se reconstruir o conceito com relação à síndrome de Down. / Perdeu-se uma oportunidade de debater-se a síndrome de Down. / Podemos refletir o que a mídia viu de importante na síndrome de Down. Porque é importante divulgar o filho deficiente de uma figura pública. Talvez seja importante suscitar a piedade. / Talvez seja importante exaltar o reconhecimento da relação afetiva, apesar da síndrome de Down. / A mídia deixa de lado o assunto porque a associação prejudica a imagem do pai após o primeiro momento.	Interação Interação Interação Interação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Complementar Complementar Complementar Complementar Citar Citar Citar Informar Informar Exemplificar Exemplificar Exemplificar Avaliar Avaliar Avaliar Avaliar Avaliar Avaliar
164.	S2: “Eu acho que visão da pessoa com autismo, deveria ser diferente a partir do conhecimento de que não é uma deficiência. É uma falha no desenvolvimento”.	A imagem da pessoa autista deveria ser diferente. / Existe conhecimento suficiente do autista para que ele tivesse uma imagem diferente. / Para que o autista fosse visto de uma forma diferente. / O autista não é um deficiente. / O autismo é provocado por uma falha do desenvolvimento.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Validar Validar Validar
165.	<i>P: “Eu penso assim, agora eu como médico penso como?”.</i>	Eu concordo. / E como o médico pensa o autismo. /	Interação Acional	Reconhecer Propor
166.	S7: “Ele deveria pensar diferente”.	O médico deveria pensar diferente. / O médico deveria ser diferente.	Avaliação	Validar
167.	<i>P: “Mas é o médico que transmite a notícia, ele deveria falar assim: - Olha você teve um filho lindo saudável ele não tem problema nenhum de saúde, ele só é autista. Mas com essa facilidade, você vai ter que trabalhar, e amar muito. Como um filho precis, para ele ser feliz. É diferente dele falar assim, seu filho não vai andar, não vai falar, e aí”?</i>	O médico é responsável pela notícia. / O médico deveria transmitir a idéia de que o autista é saudável e não tem problema de saúde. / O autista não é um doente. / O autista vai precisar de uma família que o permita ser feliz. / É diferente dar a notícia de uma forma propositiva ou de uma forma negativa. / O médico fala que o autista não vai falar, andar. / O médico constrói uma idéia negativa do autismo.	Acional Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Declarar Avaliar Validar Validar Validar Validar Criticar Criticar
168.	S2: “Podia ser assim mesmo...”.	Concordo. / O médico constrói uma idéia negativa da criança autista para os pais.		
169.	<i>P: “Você já sai em prantos da sala do médico”.</i>	Os pais saem do consultório médico em prantos. / O médico destrói a perspectiva dos pais em relação ao filho autista.	Acional Interação	Declarar Reconhecer
170.	S2: “Tanto que quando isso foi colocado lá na sala, algumas pessoas disseram: - Não, mas é melhor que seja assim, que se dê uma lapada de uma vez, por que aí o pai e a mãe vão se sentir mais motivados de querer né, de buscar alguma coisa, soluções”...	Esse tema foi discutido em sala. / Alguns professores concordam com essa posição médica. / Algumas professoras acham que a notícia tem que ser dada de forma a minimizar a expectativa dos pais. / Algumas professoras acham que dessa forma o sofrimento dos pais é menor. / Algumas professoras acham que a notícia dessa forma motiva os pais a	Informação Informação Informação Informação Informação Avaliação	Citar Informar Confirmar Confirmar Criticar

		buscarem outras soluções. / Algumas professoras acham que a transmissão da notícia pelo médico é motivadora.	Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar
171.	<i>P: “Ele baseia-se em quê para colocarem dessa forma? Burburinho”.</i>	Reflitam em que essas professoras se baseiam para ter essa opinião. / Reflitam qual a fundamentação teórica dessas professoras para emitirem essa opinião.	Acional Acional Acional	Propor Incitar Incitar
172.	S6: “Acontece que idéia paulada na cabeça não é motivadora para os pais”.	É falsa essa idéia das professoras. / A informação sobre o autismo dessa forma não é motivadora para os pais.	Avaliação Avaliação	Invalidar Invalidar
173.	<i>P: “Ela não é porque tem estágios de negação, de luto, muita coisa até chegar a busca. Até alguém parar para pensar em alguma coisa. A gente não pode separar afeto de cognição. Pensar em alguma coisa é cognição. A gente tem que dar o suporte, não pode separar as coisas. Se eu tenho condições de refletir sobre um assunto eu estou envolvida afetivamente com um assunto, é básico. E o meu suporte enquanto professora tem a ver com as minhas estruturas afetivas e cognitivas. E se eu estou trabalhando por uma causa, eu estou fazendo uma coisa, se eu estou trabalhando por um salário, eu estou fazendo outra coisa, e se eu estou trabalhando com um objetivo outro que nem é o meu emprego. Eu estou fazendo outra coisa completamente diferente.”</i>	Aceitação de uma notícia ruim possui estágios. / A psicologia estuda como se procede a aceitação de uma notícia trágica. / Primeiro momento é a negação, depois o luto. / Muita coisa acontece na cabeça dos pais antes da busca por soluções. / O sentimento de perda desses pais relaciona-se ao afeto. / Pensar e planejar o futuro dessa criança envolve afeto e cognição. / O profissional tem que dar suporte aos pais. / A reflexão que se tem sobre um assunto com e sem um envolvimento afetivo é diferente. / O suporte da professora dado aos pais refere-se ao desenvolvimento afetivo da professora. / A professora não está defendendo uma causa. / A professora está atuando como profissional. / A professora está recebendo um salário para atuar com um autista. / A professora precisa planejar as atividades relacionadas ao seu trabalho. / A professora que atua com base em seus sentimentos planeja atividades diferentes da professora que planeja fundamentada em seus conhecimentos.	Informação Informação Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação	Informar Informar Informar Informar Informar Informar Avaliar Avaliar Avaliar
174.	S6: “E tudo isso vem de encontro com o que você é... Por exemplo, quando você recebe um menino autista na sua sala, ou recebe uma criança com uma dificuldade de aprendizagem. Ou quando você recebe uma criança que apresenta uma hiperatividade, isso vai de encontro com o que você é, ou como você lida com isso”.	Concordo com a relação que você estabeleceu. / Vejo diferença na professora que recebe um autista em sala de aula, ou uma criança com dificuldade de aprendizagem ou uma criança hiperativa. / Cada descrição desencadeia uma visão diferente em cada profissional. / O sentimento da professora em relação ao assunto altera o seu planejamento.	Interação Informação Informação Informação	Reconhecer Exemplificar Exemplificar Informar Informar
175.	<i>P: “E o professor não é uma figura repartida, ele não é um quando está em sala de aula e outro quando está fora dela. Então aquilo tudo que você faz em casa com seus filhos, você reproduzir na escola com seus alunos. Este é o seu referencial de educação. Você não tem um referencial teórico para ser professora, então você age com base no senso comum. Uma grande diferença social da secretária é que só tem mulher em sala de aula, na educação infantil. Isso é gravíssimo. Por quê? A mulher na nossa cultura, temos um papel social de maternidade, arraigado. Muitas professoras tratam a criança na escolar como se fosse mãe. O ambiente escolar vira um ambiente doméstico. O papel de professora não é o papel de mãe, é o papel de professora. Mas como ela não tem certeza de seus objetivos enquanto professore, ela age com mãe. Ela confunde os papéis. A gente não pode perder de vista a profissional, a professora daquele aluno.”</i>	A professora não é uma pessoa dividida. / A professora é a mesma pessoa dentro e fora de sala de aula. / A educação que você dá em casa aos seus filhos depende do seu conceito do que é educar. / Depende do conceito de educar que a professora tem. / Se a professora concebe que educação na escola é a mesma que em sala de aula ela utiliza os mesmos paradigmas. / A professora que concebe o trabalho de educar como diferente de educar como mãe não confunde suas formas de atuar em casa, e na escola. / A professora que não possui um conhecimento que embasa teoricamente sua atuação trabalha de acordo com referenciais do senso comum. / Na instituição educacional existem muitas mulheres na educação infantil. / O fato de muitas mulheres trabalharem na educação infantil trás conseqüências. / Em nossa cultura a mulher possui um papel social de maternidade. / Muitas professoras confundem os papéis. / Muitas professores educam o aluno como se fossem suas mães. / A escola é a extensão do próprio lar. /	Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Informar Informar Informar Informar Informar Informar Informar Avaliar Avaliar Criticar Criticar Validar Validar



	estava pensando nela como um ser bem mais limitado. Comecei a vê-la de outra forma. Aí eu vi que a criança autista ela tem muito mais para gente trabalhar do que a gente imagina”.	na certeza que ela poderia responder melhor. / Eu deixei de vê-la como um ser humano limitado. / Eu mudei minha visão a respeito de minha aluna autista. / Eu percebi que havia mais atividades a serem propostas para ela. / Eu ampliei o leque de nossas possibilidades de trabalho.	Avaliação Avaliação Avaliação	Tomar posição Tomar posição Validar
180.	<i>P: “Isso porque você refletiu no assunto e começou a pensar no que ela poderia fazer e não no que não podia. Por que a partir do momento que a gente investe naquilo que pode vir a acontecer a gente cria oportunidades reais.”</i>	Você refletiu a respeito de sua prática. / Você refletiu a respeito do que ela poderia fazer. / Você percebeu que a limitava por meio de suas ações. / Você começou a investir no potencial de desenvolvimento da sua aluna autista. / Você passou a oportunizar o desenvolvimento dessa aluna. / Você deixou de obstruir o desenvolvimento dessa aluna.	Acional Interação Interação Avaliação Avaliação	Declarar Complementar Complementar Validar Validar
181.	S3: “Exatamente. Mas foi você que mudou, não foi à aluna, ela continua a mesma”.	Concordo com o que você disse. / Você está dizendo quem mudou foi a professora não a aluna. / Você está dizendo que a aluna permanece sendo autista. / Você está dizendo que transformou sua relação.	Interação Avaliação Avaliação	Reconhecer Validar Validar
182.	S2: “Aí a postura muda, aí tudo fica diferente”.	A professora mudou a postura. / A professora mudou tudo. / A professora mudou a postura, a relação, a Interação com a criança autista.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar
183.	S5: “Ontem eu peguei o celular da colega e disse: “N”você vai entregar para a professora tal, e eu fiquei na porta só olhando e pensando, vamos ver. Aí ela foi lá, entregou. A colega ficou encantada. Olha, ela trouxe parabéns! Eu levei um impacto, porque eu nunca tinha”...	Vou exemplificar. / Peguei um celular da colega e entreguei a aluna. / Dei uma ordem simples. / Pedi que ela entregasse o celular à professora tal. / Fiquei monitorando o comportamento da aluna à distancia. / Criei em mim uma expectativa. / A aluna autista entregou o celular como pedi. / A colega que recebeu o celular ficou encantada. / A colega veio até mim e congratulou-me. / Eu fiquei impactada. / Eu realmente não acreditava na capacidade da aluna em atender ao meu pedido. / Eu surpreendi-me com ambas, comigo e com ela.	Informação Informação Informação Informação Avaliação Informação Avaliação Avaliação Avaliação	Exemplificar Exemplificar Exemplificar Exemplificar Justificar Exemplificar Tomar posição Criticar Tomar posição
184.	S7: “O problema é assim ela até podia não conseguir, mas o professor não tenta para ver até onde a aluna vai, ele já diz. Não vai. O problema é que o professor não acredita e o professor não tenta”.	O problema está aí. / A aluna autista até podia não atender ao seu pedido. / Até esse momento você não fazia pedidos. / Você não experimentava começar uma atividade certa de que ela não seria capaz de concluir. / Nessa atividade você nem achou que ela seria capaz. / A novidade foi você tentar a atividade independente do resultado. / O problema das professoras no geral é pressupor a incapacidade do aluno. / Ao pressupor a incapacidade do aluno a professora coloca limites na própria atuação.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Complementar Avaliar Avaliar Justificar Criticar Criticar Criticar
185.	S5: “A gente começou a notar que nas festas chamavam todo mundo, menos os autistas. A gente começou a questionar porque não chamam a gente. Começamos a nos sentir discriminadas, né? Começamos a questionar e tal? E a resposta era: não, é impressão sua. É porque de repente eles vão estranhar não vão se dar bem. A gente explicou que era uma questão de ser trabalhada”.	Algumas professoras passaram a notar que as festas da escola excluíam os autistas. / As professoras começaram a questionar essa exclusão. / As professoras passaram a sentir-se discriminadas. / A resposta que se tinha era que a aluna autista iria estranhar. / Não se convidava a aluna para a festa nem a professora porque as duas iriam prejudicar a festa. / Nos começamos a exigir nossa participação. / Nós começamos a explicar a profissionalidade envolvida na ação de frequentar as festividades da escola. / Eu só percebi a contradição na escola sobre o direito à inclusão, a partir do momento em que em percebi a nossa exclusão. / Nós refletimos a respeito de nossa passividade.	Interação Avaliação Avaliação Informação Informação Interação Avaliação Avaliação	Complementar Validar Validar Justificar Exemplificar Exemplificar Complementar Avaliar Avaliar
186.	<i>P: “É isso gente. Refletir sobre a nossa prática com certeza dá</i>	Concordo com você. / A reflexão sobre a prática implica em	Interação	Reconhecer

	<p><i>resultados. Nosso próximo encontro será o último e eu gostaria de retomar alguns pontos de reflexão com vocês. Por enquanto vão pensando no conceito de autismo e se houve alguma mudança no seu jeito de pensar o autista”.</i></p>	<p>mudanças. / Os resultados da reflexão sobre o conhecimento são visíveis na atuação. / O nosso próximo encontro será o último. / Retomarei com vocês algumas reflexões. / Reflitam a respeito do conceito de autismo e se houve mudanças no jeito de conceber esse conceito.</p>	<p>Interação Avaliação Acional Acional Acional</p>	<p>Reconhecer Validar Declarar Declarar Propor</p>
--	--	--	--	--

### 5.8.1 Discussão da sétima sessão de intervenção.

S6 iniciou a sétima sessão destacando um trecho do livro de Cavalcanti e Rocha (2001). Para ela esse trecho mostrou uma mudança na interação pai/filho e essa mudança deu-se a partir da observação que o pai fizera da intervenção realizada em seu filho. S6 disse que a família costuma apresentar o autista, na escola, como incapaz *“O professor já faz esta entrevista familiar, ele já recebe da família a indicativa que muita coisa não é possível, não é capaz, porque a família também já constrói, talvez por falta de conhecimento, por não saber lidar”...* (trecho 4). S7 interagiu com a interlocução de S6 sublinhando que o rótulo de autista sugere ao professor que o aluno estará estacionado. Para S7, devido ao rótulo, a criança perde sua identidade, tornando-se apenas autista. *“É um rótulo que muitas vezes ao invés de propor além, de propor alguma coisa além, ela propõe que a criança fique estacionada, a fala com a criança fica presa naquele rótulo, tudo que ela faz é por causa da síndrome, não se vê a pessoa autista, se perde...”* (S7 trecho 5).

No início dessa sessão, afirmamos que S7 compreendeu que a representação que é construída do autista influencia a prática educacional. Esta tomada de consciência (Piaget, 1977) pode ser atribuída à intervenção na sessão anterior, sexta-sessão, que discutiu as relações entre o conhecimento e a prática. S7 indicou entender que, ao priorizar a patologia, o professor deixa de perceber a pessoa e o atendimento ao aluno fica prejudicado: *“É um rótulo que muitas vezes ao invés de propor além, propõe que a criança fique estacionada, a fala com a criança fica presa naquele rótulo. Tudo que ela faz é por causa da síndrome, não se vê a pessoa autista, se perde. Vêm-se as características que ela tem que fazem parte da síndrome. Não vê a criança como pessoa mesmo?”* (S7 trecho 7).

Nesta interlocução de S7 ficou declarada uma crença comum ao atendimento no ensino especial: como o autismo está vinculado à representação de incapaz, o postulado estabelecido é de que o autista é incapaz. Se a pessoa é autista, então é incapaz de aprender. Essa crença, na maioria das vezes, foi reforçada pelo Paradigma de Serviços que propôs uma mudança no autista

da seguinte forma: se o autista melhorar, agir como normal, ele aprende. Por isso, investia-se no atendimento visando a normalidade do aluno, a intervenção era direcionada a minimizar o autismo e não a desenvolver competências educacionais no autista. Propunha-se um treinamento de capacidades e não a construção de estruturas mentais, ou esquemas que realmente fundamentassem a aprendizagem do aluno.

Como já discutimos anteriormente, a tomada de consciência implica a construção de conceitos. O professor deve investir no atendimento educacional que objetive a tomada de consciência das ações e não apenas na repetição de atividades que tornar-se-ão mecânicas.

A pesquisadora lembrou ao grupo que uma das primeiras ações nessa intervenção foi que cada sujeito definisse o autismo. Na primeira sessão, o conhecimento específico demonstrado pelos sujeitos do grupo foi bastante inconsistente, se considerarmos a ausência de referenciais teóricos a respeito do autismo e relacionados ao atendimento educacional especializado (primeira sessão de intervenção).

S7 continuou afirmando que não existem autistas com a mesma característica. No conjunto eles são completamente diferentes (S7 trecho 11). A pesquisadora provocou: *“de onde vem a questão de ser igual”?* (P trecho 12). O grupo se manifestou: S6 *“É quem falou que tem que ser igual... A sociedade”*... (S6 trecho 13). S6 afirmou que tudo começa com a religião cristã que prega que o homem é a imagem e semelhança de Deus: *“Sabe onde eu acho que tudo começa? Tudo isso na imagem e semelhança de Deus. É a gente concebe a idéia de Deus autista, por exemplo”*. (S6 trecho 15). Os sujeitos S6, S2 e S7 nos trechos 12 até 26 apresentaram a perfeição na aparência física como requisito para o conceito de normalidade: *“Mas a gente não é perfeita, ninguém é normal”*... (S2 trecho 18); *“O que é mais visível, o que acontece mais, o que é mais perceptivo para todos, você olha e você está vendo. Se você é um pouco diferente, então, você não é normal”*... (S2 trecho 21); S7 citou a criação da raça ariana como consequência desse tipo de pensamento: *“Então gente pensando nisto podemos então concluir que Hitler estava certo”?* (S7 trecho 22). Ao justificar a locução de S7, S6 completou: *“Então,*

*ele estava certo. Porque ele disse que a raça ariana seria perfeita*” (S7 trecho 26). S2 contestou S6: *“Mas aí você está excluindo, pensando no físico, na casca, estou pensando no desenvolvimento”*... (S2 trecho 27).

Os trechos 12 até 26 mostraram outros indicativos de que a sessão seis fomentou uma reflexão a respeito do papel da igreja e da ciência na formação de conceitos e sobre como estas estavam aliadas ao poder em determinada época. A discussão prosseguiu com poucas informações novas até a pesquisadora defender que a atuação profissional dependeria da concepção de ser humano que o professor tenha (P trecho 30). Dissemos ao grupo que ao nivelar, ou limitar, a capacidade de alguém, o sujeito tomaria como base um parâmetro fundamentado em alguma teoria: *“se você pensa que conhecimento é uma coisa a ser alcançada até determinado nível você possui um ‘a priori’ a respeito”* (P trecho 32).

S6 sugeriu que, ao defender incisivamente uma tese, ela poderia ignorar outros pontos de vista, *“até que ponto a gente defender uma teoria não nos impede de avanço, de compreensão”*? (S6 trecho 38). S7 confirmou sua interlocução: *“De ficar só em cima de uma, eu tive essa impressão”* (S7 trecho 39).

Ao problematizar a este aspecto, S6 abriu um espaço para que se debatessem os referenciais teóricos em que se pautava o atendimento educacional ao autista. S6 supôs que um paradigma, uma vez adotado, poderia impedir a interação com outros conteúdos teóricos, tornando-se impermeável. Constatamos que isto é possível e procuramos explicitar este processo utilizando Piaget (1977) com os três níveis sucessivos da tomada de consciência e o conceito de internalização de Vygotsky (1990). O primeiro nível é o da ação material sem conceituação, o segundo é o conceitual e o terceiro nível é onde ocorre a reconstrução do conceito já internalizado.

*“O primeiro desses níveis é o da ação material sem conceituação, mas cujo sistema dos esquemas já constitui um saber muito elaborado”* (Piaget, 1977, p. 208). Para o autor este seria o nível de operações mais fundamentais em que existe a capacidade de coordenação, mas esta

ainda escapa à consciência do sujeito. Dito de outra forma, a pessoa opera utilizando a função do conceito e até defendendo sua estrutura, porém as premissas que fundamentam a sua construção, ainda escapam ao nível consciente, por isso a impermeabilidade à mudança, pois na verdade esse conceito inexistente como um esquema construído pelo indivíduo.

Reportando-nos a Vygotsky (1990) diríamos que existe a necessidade da *compreensão dialética da contradição implícita na ação*, para que possa haver transformação e mudança. Para que o sujeito pudesse identificar esta contradição em nível conceitual, seria imprescindível que houvesse a internalização desse conceito a um sistema integrado.

Procuramos registrar na primeira etapa desta pesquisa os paradigmas pessoais iniciais dos sujeitos do grupo, esperando posteriormente confrontá-los com novas informações, para oportunizar a mudança. Ou seja, os sujeitos deveriam ter construído uma rede de informações acerca do autismo, do autista e do seu atendimento educacional para poder conferir suas ações com os novos conceitos internalizados. No entanto, constatamos nas primeiras sessões de intervenção a inexistência desse conteúdo como um sistema estruturado. Por isso, pudemos identificar dois momentos distintos no processo de tomada de consciência dos sujeitos: a cristalização e a mudança de níveis.

O conceito de internalização de Vygotsky (1990) defendeu o desenvolvimento de fora para dentro em um processo que exigiria a mediação de outras pessoas para a construção das estruturas mentais superiores. A mediação semiótica é o mecanismo que impulsiona a (re)construção dessas estruturas, ou a equilibração de esquemas complexos. Associando as duas teorias, Piaget (1977) e Vygotsky (1990), diríamos que a transição entre os três níveis do processo de tomada de consciência somente seria possível com a internalização da mudança propiciada pela mediação semiótica, resultando na construção de novos conceitos.

O segundo nível é o da conceitualização. Por meio da tomada de consciência, o indivíduo passa a acrescentar tudo o que é novo, reconstruindo o conceito e formando um novo esquema. Este movimento requer do sujeito uma atividade cognitiva interna, seja por meio da coordenação

e assimilação de Piaget (1977), ou por meio da atividade reprodutora e produtora de Vygotsky (1982). De qualquer modo, este movimento exige uma mediação, sem a qual o mecanismo de tomada de consciência estaciona no primeiro nível, traduzindo-se em um treinamento que não conduz essencialmente, ao desenvolvimento de estruturas mentais mais complexas. Denominamos esta parada no nível um, ou até no nível dois, de estado de cristalização em nosso estudo a respeito de desenvolvimento de competências na criança com Síndrome de Down (Vieira, 2002).

Como defendido por Fávero (2005a, 2007) o paradigma pessoal é construído por um sujeito ativo e por isso é possível modificar sua atividade interna, no sentido de facilitar a exploração e a síntese das contradições visando uma transformação. Deparamo-nos com a surpresa de os sujeitos estarem operando sem a internalização dos conceitos. Isto não os impediu de atuar como docentes e não nos impossibilitou de intervir para propiciar mudanças.

Ao utilizar o grupo focal como instrumento de intervenção, criamos a oportunidade dos sujeitos discutirem e verbalizarem a respeito do autismo, do autista, e de sua prática educacional, para que se tornassem nítidas suas construções a este respeito, ainda que eles próprios as desconhecessem. Assim, intervimos na dialogia do grupo fomentando-o a uma construção ou transformação conceitual, no contexto interativo.

A transformação torna-se efetiva a partir do terceiro nível da tomada de consciência de onde advêm as colaborações teórico-conceituais, que são as *abstrações refletidas* em que os conceitos são enriquecidos pelos sujeitos por combinações inéditas, não efetuadas até o momento. É possível assim, elaborar-se um novo esquema conceitual com maior complexidade em relação ao anterior (Piaget, 1977).

A interlocução seguinte de S2 ilustrou de certa forma esta explicação teórica: “*Se você acredita mais naquela (teoria), mas você está fechado para refletir sobre você mesmo, sobre o seu pensamento, ai sim, fecha*” (trecho 41). Esta interlocução referiu-se à mediação e ao estado de cristalização como explicaremos mais adiante.

S6 avaliou que a teoria que fundamentou a formação do professor direcionou o atendimento educacional para tornar todos iguais, porém duvidou que isso fosse possível. *“Qualquer teoria em cima do autismo a gente acaba é trabalhando esta teoria, mas buscando uma forma de ser igual a mim. Não é? Igual a um senso comum. E entra nisso que você falou, tem um número maior de pessoas, que se comportam de uma mesma forma, por imposições mil porque nós somos a construção histórica, não é”? Mas, eles chegam e... De repente observar este mundo é entrar nele realmente? E porque não? Se eles são... (diferentes)”. (S6 trecho 42).* A pesquisadora provocou S6: *“É do autista que você está falando? Que eles têm que vir para o nosso mundo”? (P trecho 43).*

Nesta interlocução S6 configurou, perfeitamente, o nível um da tomada de consciência. Ela teorizou a respeito do atendimento educacional oferecido ao autista e apresentou uma questão. Seu questionamento foi se o autista iria atender ou enquadrar-se ao atendimento educacional proposto. S6 não percebeu, de imediato, a contradição existente entre o conteúdo de sua interlocução e o paradigma da inclusão. A partir da provocação da pesquisadora (trecho 43) S6 reformulou seu jeito de se expressar, *“Não, não, não, não de forma alguma. Eu não acredito, porque se eu coloco que eles têm que vir para o meu mundo, eu não estou aceitando nenhuma diferença. Todas as pessoas têm que ser como a maioria” (S6 trecho 44).*

Piaget (1977), afirmou que *“é precisamente na medida em que se desejar marcar e conservar as diferenças entre o inconsciente e a consciência, é que sem dúvida indispensável que a passagem de um ao outro exija reconstruções e não se reduza simplesmente a um processo de iluminação” (p.197).* A constatação de S6 demonstrou para a pesquisadora que alguma coisa não estava de acordo entre o seu jeito de agir e seus atos de fala. S6 procurou explicar: que ao exigir que alguém seja igual à outra pessoa, perde-se o direito à singularidade característica de cada ser. S6 *“[...] Todas as pessoas têm que ser como a maioria, com o mesmo comportamento. Porque pelo que eu vi lá no curso, até mudar o comportamento, até as manifestações de corpo a*

*gente tentou. Sendo que nós temos um monte de emoções, que determinam... aqui... Olha, eu estou usando (gestos)” (trecho 44).*

S6 procurava explicar teoricamente que seus gestos indicavam que ela, apesar de saber falar, não conseguia se expressar objetivamente e isto marcava uma diferença entre S6 e outro sujeito do grupo. Entendemos que ninguém é igual ao outro, porém sua defesa foi mais descritiva do que conceitual, ela não citou a contradição entre os paradigmas, caracterizando o nível um da tomada de consciência.

S6 não embarcou neste processo de tomada de consciência de uma forma isolada, ao contrário, seu comentário seguinte provocou uma regulação cognitiva em outro sujeito do grupo. Como definido por Fávero (2000, 2007) os processos de regulações cognitivas pelos quais passam os sujeitos adultos em interação estão articulados como seus processos comunicacionais. Assim, o processo de tomada de consciência emergiu e progrediu, em alguns sujeitos, nos três níveis propostos por Piaget (1977) de forma solidária. Isto implica dizer que existiu uma seqüência de reciprocidade neste processo em dois sentidos: a internalização e a externalização, constatados através dos atos da fala.

No nível conceitual, diríamos que existiu, inicialmente, um movimento de internalização marcado da periferia para o centro, ou seja, pela tomada de consciência, não do conceito propriamente, mas das ações relacionados à forma de agir sobre o objeto, ou das interações com ele. Mesmo não existindo uma definição conceitual do autismo, do autista ou do atendimento educacional proposto, existia a atividade educacional, a ação. Propusemo-nos a discutir com o grupo, inicialmente, estas ações e suas premissas.

À medida que a tomada de consciência progrediu para o nível dois, polarizou-se em dois tipos de abstrações: a abstração empírica e a abstração refletidora. Na internalização da primeira, a abstração empírica exigiu uma conceituação aparentemente descritiva dos dados da ação material, ligada ao objeto e ao sujeito. Por exemplo, nas primeiras sessões de intervenção, os sujeitos descreveram suas atividades educacionais, sublinhando que agiam ao acaso, sem uma

formação adequada. Embora tivéssemos identificado uma base teórica, o modelo médico-pedagógico, os sujeitos desconheciam que atuavam sob este parâmetro. S7, antes de descrever sua atuação docente, fez uma defesa teórica, explicitando o fundamento de suas ações. Porém, mesmo ela não relacionou sua atuação docente ao modelo médico-pedagógico.

A abstração refletidora extrairia dessas coordenações da ação material, das abstrações empíricas, os dados necessários para construir as coordenações inferenciais. Retomando as primeiras sessões de intervenção, não havia nos atos da fala da maioria dos sujeitos dados suficientes que subsidiassem a construção de uma explicação para seu modo de agir. Por exemplo, S2 explicou que atuava com o autista seguindo orientações aleatórias dos colegas. S4 explicou sua atuação fundamentando-a no seu saber pedagógico, construído a partir de sua prática docente. Na verdade, os sujeitos não conseguiam explicar por que atuavam desta ou daquela maneira com o autista, exceto S7, que possuía uma base teórica definida.

S7 defendeu os progressos educacionais de seus alunos a partir das inferências coordenadas construídas com base na teoria da reorganização neurológica. E isto foi possível por que ela havia internalizado informações suficientes a respeito desta teoria que lhe permitiam construir conceitos. Havia uma rede de informações estruturadas. Por isso, os processos de internalização e externalização eram recíprocos e simultâneos, tanto na abstração empírica, quanto na abstração refletidora.

Podemos explicitar o mesmo processo a partir da sua externalização. A abstração empírica forneceria os dados da ação material, o *modelo de agir*. S7 descrevia como atuava, os materiais que usava, como tentava alfabetizar o autista. S2 não demonstrava as mesmas condições, pois seu relato era uma repetição de ações que seguiam um modelo de agir. Assim, enquanto S7 defendia seu trabalho com exemplos de *como fazer*, o mesmo não ocorria com os outros sujeitos. S2, S3, S4, S5 e S6 não davam uma explicação dedutiva do processo.

Estas atribuições, a internalização e a externalização do processo de tomada de consciência, permanecem inconscientes e também podem ser cristalizadas. A pessoa atua como

docente e o faz sem realmente explicar conceitualmente por que realizou determinada ação. Com disse S2 na primeira sessão de intervenção *“Aí você vai e conversa com as colegas, o que você acha? Como é que é? - Aí bom, o autismo é assim, assim, assim.... Você trabalha rotina, você faz isso, aí basicamente, é isso. Você vai no V da valsa. Eu acho que não é só isso”* (S2 trecho 88, tabela 9).

Apenas no terceiro nível, o das abstrações refletidas, atos conscientes das abstrações refletidoras, a situação se modifica, pois a tomada de consciência começa a tornar-se também uma reflexão do pensamento sobre si mesmo. Pensar sobre o pensar. No processo de internalização podemos verificar a aplicação das atitudes de autocrítica e reelaboração de conceitos, enquanto que no processo de externalização podemos verificar as regulações cognitivas explicitadas por meio das provocações, avaliações, concordâncias, discordâncias ou idéias complementares a respeito de conceitos já elaborados.

Procuraremos detalhar e exemplificar todo o processo de tomada de consciência descrito até aqui, por meio dos atos da fala seguintes. Uma interlocução de S6 provocou S7, que propôs uma reflexão sobre um ponto extremamente importante para o grupo: a função social da escola.

A proposta inclusiva do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pressupõe a aceitação das diferenças e o investimento do educador para trabalhar respeitando a diversidade. Por outro lado, o profissional foi formado para trabalhar com sujeitos iguais entre si (S7 trecho 47): *“Qual a função social da escola? Não é adequar pessoas para viverem conforme foi determinado na sociedade? Qual a função da educação que nós damos aos nossos filhos? Não é colocar a criança de um modo a aceitar”*... S5 interrompeu S7: *“Pela imposição”* (trecho 48), sugerindo que educar é impor.

S7 passou a defender que a escola possuía uma função: *“A educação tem esse propósito, que é... A gente fala muito em educação para modificar. Educação para transformar, mas nós temos consciência que a educação na verdade ela serve para manter, não é verdade? E*

*reproduzir, manter, não é”?* (S7 trecho 49). O debate evoluiu com este tema do trecho 42 até o 86.

A tomada de consciência não se deve ao acaso, possui uma função. Piaget preocupou-se em compreender as razões funcionais da tomada da consciência “*a tomada de consciência de um esquema de ação o transforma num conceito, essa tomada de consciência consistindo, portanto, essencialmente, numa conceituação*” (Piaget, 1977, p.197). Um dos fatores que oportunizaram a tomada de consciência neste grupo foi o fator de inadequação. S7, ao definir a função da educação, colocou em foco uma dissonância entre a teoria e a prática, entre os fundamentos filosóficos da educação inclusiva e os pressupostos teóricos que subsidiaram a formação do professor para atuar no ensino especial, mesmo sem explicitar conceitualmente o seu conflito (S7 trecho 47 e 49).

Vimos no capítulo 2 desta tese que o paradigma de serviços consolidou a prática educativa especial, desde 1960 aproximadamente. A partir de 1994, com a declaração de Salamanca, o paradigma da inclusão passou a nortear a política educacional no Brasil, seguindo a proposta mundial de educação para todos. Dessa forma, os sujeitos do grupo estavam sob forte pressão, por estarem exercendo sua práxis em constante contradição interna. De um lado, sua base teórica encontrava-se focada na adequação do indivíduo à sociedade pela normalização, por outro lado, a mudança no paradigma educacional os estava orientando para adequar a educação ao aluno, para efetivar o processo de inclusão aceitando o indivíduo em sua diversidade. “*Você chegou num ponto. Assim, tudo bem nós temos que aceitar as diferenças, mas como lidar com esta questão da educação do construir, manter para reproduzir? Porque é isso que nós fazemos nas escolas com nossas primeiras séries, com nossas segundas, nós ensinamos os conceitos vigentes, nas entrelinhas. É isso que nós passamos, infelizmente é isso, como é que ficaria isso? Como é que a gente ia lidar teoricamente com a perfeição? E deixar a criança ser como ela é?*” (S7 trecho 51).

Observemos que este conflito não foi fruto apenas deste momento, não se originou a partir dessa interlocução. As idéias vieram somando-se ao longo do processo interventivo. A internalização do conteúdo ou esquema conceitual *das ações conflituosas* e a externalização *da existência do conflito*. Este sim, eclodiu na interlocução entre os sujeitos dessa sessão.

Neste momento, a partir das interlocuções de S6 e S7, catalisadas pelas regulações cognitivas, desencadeou-se um processo que resultou na tomada de consciência de S2 e S5, com relação a sua atuação profissional. Dito de outra forma, S6 e S7 ainda estavam no nível um da tomada de consciência, descrevendo a sua ação docente. S2 e S5 imergiram no nível dois e três, construindo esquemas e reformulando alguns conceitos e práticas. Vamos detalhar melhor este processo.

A ação questionada foi apenas descrita por S6, que falou sobre qual seria a função da escola (abstração empírica trecho 46), e sistematizada por S7, que relatou com se faz na escola (abstração refletidora, trechos 47, 49, 51). S6 colocou uma situação hipotética *“no momento em que você abre este espaço, este espaço está um espaço aberto para as diferenças. Eu recebo um diferente, eu posso impor a ele que se comporte no mesmo molde, no mesmo padrão que eu estou acostumada a trabalhar. Eu seria a mesma professora”*? (S6 trecho 60).

Essa descrição foi, realmente, percebida como inadequada por S2 e S5. Segundo Piaget, quando o sujeito se depara com uma inadequação, a ação necessária e complementar para estabelecer o equilíbrio interno aciona os mecanismos de regulações:

“Em tais casos, [...] nós constatamos sempre, o que desencadeia a tomada de consciência é o fato que as regulações automáticas – por correções parciais, negativas ou positivas, de meios já em atuação – não são mais suficientes e de que é preciso, então, procurar novos meios mediante uma regulação mais ativa e, em consequência, fonte de escolhas deliberadas, o que supõe a consciência. Há certamente aí, portanto, e na adaptação, mas o próprio processo – ativo ou automático – das readaptações é tão importante quanto ela” (1977, p. 198).

Com base em Piaget, afirmamos que a partir dessa contradição, S2 e S5 demonstraram ativamente, por meio de suas interlocuções, que estavam reconstruindo os conceitos relacionados à suas próprias atuações como profissionais de educação. Enquanto S6 e S7 continuavam a

descrever as ações sem tomarem para si a contradição implícita nos seus discursos. Aparentemente, elas estariam defendendo a mudança, porém longe deste cenário talvez estivessem atuando da mesma forma que antes e por isso os conceitos não estariam entrando em contradição com a ação desenvolvida. A transformação limitava-se ao discurso, pois demonstraram ainda não terem alcançado o segundo nível do processo de tomada da consciência.

S2 e S5, não fizeram declarações inteiramente novas. Elas referiram-se a suas vivências diárias. Teoricamente, a mudança ocorreu porque internalizaram conceitos que difeririam de sua prática e, ao vivenciarem este conflito, acionam conscientemente os mecanismos de equilíbrio. A contradição desencadeou, em ambas, um processo interno de mudança conceitual.

Ao contrário, S6 e S7 continuaram externalizando um discurso descritivo e criticando um modelo teórico, permaneceram na abstração empírica, sem necessariamente internalizarem uma situação contraditória.

S6 defendia o processo de inclusão e, de repente, perdeu sua linha de raciocínio (S6 trecho 58). S2, atenta, disse: *“Você estava falando a respeito de inclusão no regular”* (S2 trecho 59); S6 completou seu raciocínio e questionou se uma professora que trabalha com as diferenças poderia impor padrões de comportamento. S5 respondeu: *“A criança é diferente, o que a gente tem que fazer é aceitar as diferenças, primeiro como profissional. O que a gente tem que fazer é aceitar as diferenças, naquela criança, e se colocar para os pais, como professor das possibilidades daquela criança”* (S5 trecho 61). S5 pouco colaborara com a discussão até este momento, entretanto, sua fala sintetizou uma mudança de conceito. S5 como professora que defenderia as possibilidades da criança. A pesquisadora provocou S5: *“O que é aceitar as diferenças? O que gente estava falando no outro encontro sobre epistemologia do conhecimento? O que você possui de conhecimento que vai transformar em ações? Você tem que ter na sua cabeça... Eu recebo uma pessoa diferente uma pessoa especial, você tem que conhecer aquela criança para saber como você pode lidar com ela, respeitando as diferenças...”*

(trecho 62). S5 não respondeu neste momento à provocação da pesquisadora, mas S2 respondeu: “*Não precisa ser só especial*” (S2 trecho 63); “*Quando a gente fala de inclusão você pensa só no menino que é tão diferente que a gente percebe que ele é cego*”... (S2 trecho 65); a pesquisadora continuou provocando: “*Essa é a visão geral da inclusão*”... (P trecho 66). S2 “*Não eu estou falando assim, da compreensão geral da inclusão [...] o professor tem que conhecer a realidade do índio..., um pobre, um favelado, quem vem da roça [...] na verdade é muito amplo*” (S2 trecho 67). “*Diversidade entra tudo. O professor não tem que estar preparado só para trabalhar com o autista que está chegando ali, por que é especial*” (S2 trecho 69).

Nas interlocuções seguintes S2 foi tecendo, pouco a pouco, sua teoria de como atuar no ensino especial. Para S2, no início a professora rejeita a criança, depois se adéqua àquela criança, passando a protegê-la, até que ela desenvolva um sentimento de confiança. (trechos 72 e 76). Provavelmente, S2 não tem consciência do que está fazendo nestas interlocuções, internalizando conceitos novos.

O processo de tomada de consciência por meio das situações conflituosas pode acontecer da periferia para o centro. S2, na verdade, está descrevendo um processo de mudança, sem defender um conceito propriamente. Ao descrever um novo *como fazer* inconsciente, abstração empírica, S2 está redimensionamento sua relação com o conceito de autismo, do autista e do atendimento educacional que pode ser oferecido. S2 encontrava-se no segundo nível do processo de tomada de consciência, não existira até ali uma reconstrução do próprio objeto, não houve uma reformulação conceitual.

A partir do trecho 89, o processo de tomada de consciência de S2 tornou-se mais explícito. S2 afirmou que a mudança de postura do professor implicaria a alteração de sua prática profissional. “*Muda a postura,... Eu estou aberta a aprender ou a dar a oportunidade?*” (S2 trecho 89). S3 contestou, mas na verdade as professoras estavam presas ao fato histórico de mudar o aluno (S3 trecho 90). S2 concordou e informou de si “*Pois é, mas, por exemplo, eu, a gente nasce preso, não a gente nasce não, a gente é moldada. A gente é...*” (S2 trecho 91) ; S7

interrompeu S2 e disse: “*Enquadrada...*” (S7 trecho 92); S2 continuou: “*enquadrada, nós somos moldadas desde cedo.*” (S2 trecho 93); S3 concordou: “*Isso é verdade*” (S3 trecho 94). S2 continuou: “*A gente não sabe, mas a gente é. Quando a gente é confrontada com esta realidade, eu pelo menos, penso, a gente leva um susto.*” (S2 trecho 95). S3: “*Leva um susto fica perdida...*” (S3 trecho 96). “*É perdida, Aí você pára para pensar... Se você está aberta, há mudança... Você não é dona de todo o conhecimento, você pára para refletir sobre aquilo ali. E de repente, na sua reflexão você constrói alguma coisa diferente para você. Agora tem gente que... É não, eu não aprendi aquilo ali, é daquele jeito, não dá. Mesmo com tudo isso, ainda assim ela*”... (S2 trecho 97). S3 interrompeu: “*Não se abre*” (S2 trecho 98). “*Não se abre, não se desenvolve, não cresce*”... (S2 trecho 99); “*Nega-se a oportunidade*”... (S3 trecho 100); “*Eu acredito que meu caso foi isso*”... (S2 trecho 102). Todo processo de reconstrução conceitual de S2, foi da periferia para o centro, seu processo de tomada de consciência pode ser acompanhado através de suas interlocuções. Em momento nenhum ela dirigiu-se diretamente ao autista, ela estava reconstruindo sua atuação profissional e descrevendo o seu processo de desenvolvimento por meio de uma de abstração refletidora. Em um momento ou outro, foi impulsionada pelos outros sujeitos, principalmente S3, que poderia de forma menos óbvia estar passando pelo mesmo processo.

O conteúdo especificado por S2 traduziu sentimentos, crenças e significados relacionados à formação do professor. As expressões utilizadas foram “*A gente nasce preso. A gente é moldada. A gente é enquadrada. A gente não sabe, mas a gente é moldada. Quando a gente é confrontada com esta realidade, leva um susto. Fica perdida*”...

As contribuições de S2 pertenceram à esferas da interação e avaliação (trechos, 89, 91, 93, 95, 97, 99). Dessa forma, constantemente, S2 explicitou sua situação conflituosa que pode determinar a formação de novos conceitos não só relativos ao seu profissionalismo (Trecho 95), como também ao seu papel ativo como construtora do próprio conhecimento (Trecho 97). S2 iniciou seu processo de tomada de consciência no nível um e transitou desse para o nível dois e

três, em um constante processo de abstração refletidora e refletida, da periferia para o centro e do centro para a periferia. Em um constante ir e vir, com descrito por Piaget (1977),

A tomada de consciência, parte da periferia (objetivos e resultados), orienta-se para as regiões centrais da ação, quando procura alcançar os mecanismos internos desta: reconhecimento dos meios empregados ou de sua modificação durante sua experiência e etc (Piaget, 1977 p.198).

No caso de S2, como o progresso da tomada de consciência não estava ligado diretamente às dificuldades da ação, ele é resultado do próprio processo assimilador.

Determinar para si mesmo um objetivo em face do objeto já é assimilar esse objeto a um esquema prático e, na medida em que o objetivo e o resultado do ato permitem que se desencadeie a consciência, embora permanecendo generalizável em ações, o esquema se torna conceito e a assimilação se faz representativa, isto é, susceptíveis de evocações em extensão, ou seja, nada impede que a tomada de consciência de um conceito, não se estenda a tomada de consciência da ação, ou das ações, que a ele se referem (Piaget 1977, p. 199).

Como exercício de reflexão, S6 sugeriu que cada uma se definisse como praticante ou não da inclusão (S6 trecho 103). S2 imediatamente confrontou esta interlocução argumentando que o indivíduo, mesmo que reflita a respeito da inclusão, pode ter uma postura passiva ou ativa no sentido de pensar sobre o pensar. S2 disse: *“Pois é mais, isso aí, ainda que não seja. A pessoa não seja. Ela dependendo da forma como ela é confrontada e da postura que ela tem como pessoa. Ou se ela e se deixa moldar, não no sentido pacífico, qualquer coisa que vem eu aceito, mas de parar para pensar e refletir... Eu acho, sabe a vez passada aqui foi ótima. **Sabe você parar para ver coisa que você não via, e às vezes precisa de ajuda para isso**”...* (S2 trecho 104). Nesta frase S2 deixa transparecer que a intervenção ajudou-a mudar sua visão a respeito de alguns conceitos.

A pesquisadora recuperou um dos objetivos originais da discussão: *“Então, como professor, a gente trabalha com produção e transmissão de conhecimento, mas para a gente fazer isso no ensino especial temos que conhecer a pessoa e não a patologia da pessoa”* (P trecho 106). Nesta interlocução, a pesquisadora trouxe para discussão o sujeito cognoscente e as

implicações por trás do fato de o professor posicionar-se como defensor do paradigma da inclusão.

Esta interlocução da pesquisadora provocou em S7 uma seqüência de interlocuções situadas na Esfera da Informação. À primeira vista, esta enxurrada de palavras poderia ser descrita como a incipiência de um processo de tomada de consciência, principalmente por meio do conteúdo do discurso que defendeu o ser humano como um indivíduo em desenvolvimento (S7 trecho 113). Entretanto como já analisamos, S7 estava firmemente posicionada no paradigma de serviços, atuando conscientemente dentro do modelo médico-pedagógico, a princípio, tentando normalizar o seu filho e, posteriormente o seu aluno. Sua interlocução seguinte comprovou que as crenças da incapacidade do aluno permaneceram atreladas ao conceito de autismo. S7 contradisse a si mesma, pois defendeu que aceitar um indivíduo autista como capaz é muito difícil devido ao conceito de deficiência, arraigado em cada um de nós (S7 trecho 117). S7 confirmou suas angústias, seus receios, mesmo que empregasse alguns termos no pretérito, outros termos foram pronunciados no presente: *“Eu, realmente, quando leio um relatório, e lá está escrito que o aluno não tem criatividade, que a criança não tem isso, não tem aquilo, eu muita vezes, até com mãe mesmo, é nisto que eu acredito e aí: eu paro de conversar, eu paro de exigir, eu paro de ensinar. Entendeu”?* (S7 trecho 119).

O seu discurso é contraditório, mas não traduz um conflito interno. S7 defendeu a inclusão em uma fala (S7 trecho 117) e proclamou a incapacidade do autista no minuto seguinte (trecho 119) finalizando sua interlocução dessa forma: *“[...] Eu desisto, porque a deficiência está nela, não está em mim. Então, eu desisto, para que eu vou continuar tentando. Ela é deficiente, e eu acho que é isso que acontece. É deficiente em tudo, não relação com o outro...”*. Esse trecho tem a entonação de um desabafo, de uma história de sofrimento. Aparentemente, estes conceitos estavam mais impregnados em S7 do que ela própria tinha consciência. A pesquisadora interveio dizendo que S7 talvez não estivesse preparada para enxergar que o aluno poderia se desenvolver

e por isso não acreditava que a intervenção pudesse ser proveitosa para o sujeito autista (P trecho 122). S7 não interagiu com esta interlocução.

A pesquisadora insistiu ressaltando que um dos caminhos para que a mudança ocorresse no profissional seria a aquisição de conhecimentos específicos e a busca de refletir acerca dessas novas aquisições conceituais (P trecho 124). Novamente, S7 não interagiu com esta interlocução, mesmo que a pesquisadora estivesse se dirigindo a ela especificamente.

Retomando o conceito de regulação cognitiva de Piaget (1977) podemos verificar que, aparentemente, S7 não entrou em conflito, não percebeu sua dificuldade em trabalhar com o paradigma da inclusão, pois construiu um esquema que não passava de mera ilusão. S7 acreditava que, ao trabalhar com base na teoria da reorganização neurológica, estava acreditando no potencial do desenvolvimento humano e, portanto, investindo no desenvolvimento do sujeito. Entretanto, ao utilizar a técnica proposta por este método, ela se propunha a modificar o autista, a torná-lo o mais normal possível, indo diametralmente contra a proposta inclusiva. Inúmeras vezes no decorrer da sessão, S7 utilizou-se das esferas da informação e interação, citando e informando a respeito de como realizava sua função de mãe e professora (trechos 113, 117, 119) e em todas as interlocuções sentimos a falta do conflito. S7 se identificou como inclusivista, e defendeu o paradigma da inclusão como compatível com sua prática profissional. A dificuldade em propiciar mudanças conceituais em S7, se deu justamente por que seus esquemas conceituais estavam impermeáveis a novas informações, cristalizados nos referenciais da teoria da reorganização neurológica.

Em nosso estudo a respeito da construção de estruturas cognitivas da criança com síndrome de Down descrevemos um processo que denominamos de estado de cristalização, onde o indivíduo não alterava seus esquemas conceituais por não assimilar as informações novas junto às anteriores (Vieira, 2002). S6 e S7 contribuíram e participaram ativamente da sessão e aparentemente, não demonstraram o conflito, no sentido piagetiano, entre os conceitos que fundamentavam sua prática profissional, atual, com seus esquemas conceituais anteriores.

Ambas utilizaram interlocuções nas esferas da informação e interação, nas categorias citar e informar, interagir e contestar, ainda que tenham sido registradas críticas ao processo educacional, não verificarmos a ocorrência do processo de tomada de consciência.

S5, ao debater a função do professor, também demonstrou incoerência no conteúdo de seu discurso, mas ao contrário de S7, demonstrou-se em situação de conflito (trechos, 127, 129, 131). S5 defendeu que o professor deveria ter conhecimento a respeito da patologia do autismo, principalmente para não se assustar ao ler um relatório descritivo da criança (S5 trecho 127). Em seguida, confirmou que a falta de conhecimento a levou a desistir de trabalhar com o aluno autista. S5 concluiu sua argumentação defendendo que o papel do professor é investir na mudança de comportamento do aluno autista: *“Em primeiro lugar é fazer com que ele pare de morder”*(S5 trecho 131). A pesquisadora interveio afirmando que *“mesmo que ela conhecesse tudo sobre o autismo e, ao ler o relatório não acreditasse na aprendizagem do autista, ela iria abalar-se da mesma forma”* (P trecho 130).

Se verificarmos o encadeamento de idéias na argumentação de S5 observaremos que as interlocuções não faziam muito sentido. Porém, ao seguirmos a análise da sessão de intervenção até sua última interlocução confirmamos como houve uma significativa reconstrução conceitual, do centro para a periferia, com respeito a sua prática educacional (trecho 179). S5 mudou o objetivo que desejava desenvolver com sua aluna autista, a mudança começou a partir do seu atendimento educacional e disse: *“Eu acredito que eu tenha mudado. Não só lá no curso, mas aqui também. Eu comecei a refletir mais sobre a minha prática pedagógica, eu comecei a ter uma visão diferenciada da minha aluna que é autista, eu ia fazer meu trabalho em cima, sobre a minha aluna autista e depois desisti. Eu acho que para a gente fazer uma pesquisa, tem que haver conflito tem que haver uma perspectiva. E com ela eu não tinha. Eu achava que ela muito parada, sem reação. Depois que eu comecei a refletir mais, eu fui percebendo ela mais, aí eu comecei a trabalhar mais com ela. E comecei trabalhar mais com ela, eu comecei a pedir para ela apagar o quadro, ela foi e apagou. Ela puxou a cadeira, ela entendeu que para apagar o*

*quadro ela tinha que usar a cadeira como degrau. Aí eu comecei a ler este livro. Eu comecei a ler, aí eu vi eu estava pensando nela como um ser bem mais limitado. Comecei a vê-la de outra forma. Aí eu vi que a criança autista ela tem muito mais para gente trabalhar do que a gente imagina” (trecho 179).*

S5 continuou: *“Ontem eu peguei o celular da colega e disse: “N”você vai entregar para a professora tal, e eu fiquei na porta só olhando e pensando, vamos ver. Aí ela foi lá, entregou. A colega ficou encantada. Olha ela trouxe parabéns! Eu levei um impacto, porque eu nunca tinha...” (S5 trecho 183); S5 em outro trecho confirmou sua mudança em um momento posterior a este. S5 “A gente começou a notar que nas festas chamavam todo mundo, menos os autistas. A gente começou a questionar porque não chamavam a gente. Começamos a nos sentir discriminadas...começamos a questionar e tal. E a resposta era: não, é impressão sua. É porque de repente eles vão estranhar não vão se dar bem. A gente explicou que era uma questão a ser trabalhada.”(S5 trecho 185).*

Então, observamos em S5 o processo de tomada de consciência construída a partir do Centro. Ela primeiro mudou a sua atuação profissional, alterou seus objetivos e modificou sua interação com a aluna autista.

Podemos constatar nessa sessão a ocorrência do processo de tomada de consciência em S2 e S5 com relação à sua atuação profissional. Porém, notamos também que S6 e S7, apresentaram maior resistência à mudança. Procuramos explicar este mecanismo com base em Piaget (1977) e Vygotsky (1990), enfatizando que a mediação semiótica por meio da interlocução entre os pares teria sido responsável pelas mudanças em S2 e S5 e que as construções conceituais anteriores poderiam explicar a resistência à mudança em S6 e S7.

S3 demonstrou claramente, por meio de suas interlocuções, que estava atenta ao debate. Colaborou ativamente durante a sessão utilizando as esferas da interação e avaliação principalmente complementando e exemplificando, reconhecendo e validando os atos de fala dos outros sujeitos. O momento em que se mostrou mais impactada foi ao exemplificar a atitude de

desconhecimento de uma colega ao perguntar se o autista mordia. Primeiro para ela própria, e posteriormente ao pai da criança (S3 trecho 133 e 136). Não constatamos registro que pudesse caracterizar se houve ou não seu processo de tomada de consciência, mas verificamos que sua atuação no grupo foi sempre de reconhecer e validar a interlocução da colega. Com relação a S5, por exemplo, S3 validou sua interlocução após constatar sua mudança de atitude com relação à aluna autista: S3 disse: *“Exatamente. Mas foi você que mudou, não foi à aluna, ela continua a mesma”* (S3 trecho 181). Este ato da fala poderia ser descrito como uma abstração refletidora, da periferia para o centro, pois S3 declarou uma mudança conceitual em outro sujeito. Poderia estar acontecendo uma tomada de consciência em S3, porém suas interlocuções posteriores nesta sessão, não elucidaram esta hipótese.

Quanto à análise das interlocuções vimos que todas as esferas foram utilizadas. Nas trocas mais significativas foram utilizadas as esferas da informação, avaliação e interação e as categorias criticar, contestar, retificar, invalidar, validar, justificar, demonstrando que as interlocuções estavam realmente funcionando como regulações cognitivas. Existiu uma intensa troca de conceitos e significados, S6 e S7 assumiram a função de Incitar o grupo, em diversos momentos. S7 informando como estava se processando o ensino especial. S6, principalmente, interagindo com as interlocuções de S7 reconhecendo e validando suas informações. S2 e S5 avaliaram, contestaram e retificaram as informações dadas pelos outros sujeitos, interagindo enfaticamente com as interlocuções, buscando talvez equilibrar em si, novas aquisições conceituais (S2 – Trechos 59, 63, 65, 67, 69, 72. S5 – Trecho 61).

S3 participou pouco do debate e suas participações indicaram que na maior parte do tempo ela foi ouvinte, mais do que debatedora, houve pouco registro que traduziu sua opinião e idéias a respeito do seu trabalho docente. Suas interlocuções pertenceram à Esfera da Interação, nas categorias reconhecer, citar e exemplificar, indicando que na maior parte do tempo ela apenas completava ou reforçava verbalmente a interlocução de outrem.

Quanto à análise de conteúdo podemos registrar grandes mudanças conceituais por meio das interlocuções transcritas. Por exemplo, surgiu a questão da culpa do profissional por não desenvolver a função que está acostumado a privilegiar. S2: *“A professora se sente culpada de não conseguir alfabetizar o aluno”* (S2 trecho 156); A pesquisadora complementou: *“A professora sente culpa de menos do que isso, ela se sente culpada se o aluno dela não entra numa fila. Se o aluno grita”* (P trecho 158); S2 confirmou: *“Ela adocece com isso.”* (S2 trecho 158).

Evidenciou-se uma mudança no conceito de autismo. S2: *“Eu acho que a visão da pessoa com autismo, deveria ser diferente a partir do conhecimento de que não é uma deficiência. É uma falha no desenvolvimento”*. (S2 trecho 164).

Ampliou-se o conceito de atender à diversidade. S2: *“Não eu estou falando assim, da compreensão geral da inclusão. Tem que ser só especial e não é. [...]inclusão é diversidade dentro de uma variedade.”* (S2 Trecho 62). S6: *“Por exemplo, quando você recebe um menino autista na sua sala, ou recebe uma criança com uma dificuldade de aprendizagem. Ou, quando você recebe uma criança que apresenta uma hiperatividade, isso vai de encontro com o que você é, ou como você lida com isso”*. (S6 trecho 174).

Os sujeitos assumiram o papel de alguém ativo, que impede ou promove o próprio conhecimento, associando a teoria com a prática. S7: *“Estas posturas... Eu fiz um trabalho sobre inclusão e estas posturas estão tão presas em nós aqui, em cada um de nós aqui. É o que nós fazemos, mesmo e quando defendemos o contrário, nós fazemos isso”*. (S7 trecho 78).

S5: *“Eu acredito que eu tenha mudado. Não só lá no curso, mas aqui também. Eu comecei a refletir mais sobre a minha prática pedagógica, eu comecei a ter uma visão diferenciada da minha aluna que é autista.”* (S5 trecho 179).

S2: *“Aí, você para pensar... Se você está aberta, há mudança. Você não é dona de todo o conhecimento, você passa a refletir sobre aquilo ali. E de repente, você na sua reflexão você constrói alguma coisa diferente para você”*. (S2 trecho 97); *“Eu acho, sabe a vez passada aqui,*

*foi ótima. Sabe você parar para ver coisa que você não via, e às vezes precisa de ajuda para isso”... (S2 trecho 104).*

S3: *“Mas aí que está o que eu acho... Então, por exemplo, a pessoa que pára para refletir, mesmo ela sendo ali enquadrada como a S7 diz. Ela sempre tem uma brechinha” (S3 trecho 105).*

Ao final desta sessão a pesquisadora avisou ao grupo que o encontro seguinte seria o último e pediu que o grupo refletisse a respeito do conceito de autismo e do autista.

## **5.9 – A oitava sessão de intervenção**

Na sessão anterior estabelecemos que este fosse nosso último encontro. Retomamos a primeira sessão discutindo a frase de referência que buscava definir o autismo. A metodologia proposta por Fávero (2001, 2005a, 2007) sugere que a tomada de consciência, tal como proposto por Piaget (1977), propicia uma mudança no mundo mental do indivíduo adulto.

Nesta tese, procuramos explicitar antes de iniciarmos a intervenção o paradigma pessoal de cada sujeito do grupo focal. Ou seja, como cada um compreendia o autismo, o autista e o atendimento educacional oferecido.

Ao longo das análises das sete sessões anteriores procuramos demonstrar como as professoras interagiram com o conceito de autismo e do aluno autista, demonstrando detidamente e fundamentados em Fávero (2005a, 2007), a mudança nos significados das construções coletivas já internalizadas. Demonstramos que a professora, como um sujeito ativo, refletiu acerca do autismo, do autista, e do seu atendimento educacional tendo a chance de construir e (re)construir novos esquemas cognitivos relacionados a estes conceitos.

Verificamos durante a intervenção que ao refletir sobre sua *práxis* profissional e tomar consciência de como vinha sendo a sua atuação. O sujeito suplantou a incorporação de dados de um nível de internalização a outro, o que, como diria Piaget (1977):

“Trata-se na realidade, de uma verdadeira construção, que consiste em elaborar, não a consciência considerada como um todo, mas seus diversos níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados” (1977, p. 9).

O sujeito reconheceu que a sua atuação docente foi sendo construída a partir do conhecimento adquirido ao longo da sua experiência profissional, dos referenciais teóricos adotados, das crenças e valores que foram acumulados no decorrer de sua história de vida. Essa reflexão, potencializada pelas regulações cognitivas por meio da interação com os pares, possibilitou ao sujeito reconstruir o paradigma pessoal relacionado à sua *práxis*, e conseqüentemente, desencadeou um processo de reestruturação dos seus esquemas operatórios, ou seja, a aquisição de novos conceitos (Fávero, 2001, 2005a, 2007).

O objetivo desta sessão foi dar um fechamento, não ao processo de tomada de consciência dos sujeitos, mas à intervenção que foi objeto deste estudo. Refizemos a trajetória de questionamento inicial na tentativa de que os sujeitos, espontaneamente, demonstrassem a ocorrência de mudança na externalização do conceito de autismo, tanto na forma de se expressar, quanto no conteúdo, vislumbrando, talvez algumas implicações práticas. A análise dessa sessão foi descrita na tabela 16, seguida da discussão dos resultados.

Tabela 16 – Oitava sessão de intervenção

trecho	Transcrição dos atos da fala	Proposição	Esfera dos atos da fala	Categorias dos atos da fala
1.	<i>P: “Hoje a gente se reuniu para tentar verificar o que foi que vocês concluíram com todos a nossa discussão, eu quero uma coisa bastante pessoal mesmo, que pense pouquinho, um minuto ou dois, logo no início vocês tinham um conceito: ouve mudança, qual foi, e para onde foi a relação de vocês com este conceito – autismo, hoje primeiro de dezembro. Hoje, o que é o autismo para você”.</i>	Reunimo-nos para verificar algumas conclusões. / Quero conclusões individuais. / Quero que reflitam antes de concluir. / Refletimos inicialmente o conceito de autismo. / Reflitam se houve mudança no conceito de autismo. / Reflitam qual foi a mudança no conceito de autismo. / Reflitam como se modificou sua relação com o conceito de autismo. / Tivemos seis meses de trabalho. / Reflitam a que conclusões você chegou sobre o autismo.	Acional Acional Acional Acional Acional	Declarar Propor Incitar Incitar Incitar Incitar
2.	S7: “Eu tenho que pensar um pouquinho “.	Vou refletir antes de falar. / Não comece por mim.	Interação Acional	Reconhecer Propor
3.	<i>P: “Pode pensar”.</i>	Vou começar por S5. / Você pode refletir.	Acional Acional	Propor Propor
4.	S5: “Bom, para mim eu continuo achando que é um transtorno invasivo do desenvolvimento. A pessoa que fica fora do contexto em que nós vivemos, às vezes, mas não necessariamente o tempo todo, mas que às vezes foge; maior parte do tempo, do mundo real para viver no imaginário. Eu acredito que seja por aí que eu acho que é o autismo. Já ouvi falar que é uma doença, mas a gente sabe que não é uma doença, é só um transtorno”.	O autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento. / O autista fica fora do contexto. / O autista fica à parte da sociedade. / O autista não se isola o tempo todo. / O autista sai do mundo real. / O autista vive num mundo diferente. / O autismo não é uma doença. / O autismo é um transtorno. / O transtorno não é uma doença.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Complementar Complementar Validar Validar Validar Validar
5.	<i>P: “E qual a diferença entre o transtorno e a doença”?</i>	Diferencie doença. / Diferencie transtorno.	Acional Avaliação	Propor Avaliar
6.	S5: “Alguns teóricos dizem que não é. E eles frisam bem que não é uma doença, mas o autismo pode vir acompanhado de doença mental”.	A diferença é teórica. / O autismo não é uma doença. / O autismo pode vir acompanhado de doença mental.	Informação Avaliação Avaliação	Informação Validar Validar
7.	<i>P: “E você S2 o que você acha do autismo hoje... (sorri) é uma coisa boa, você riu”.</i>	Você S2 dê sua colaboração. / Diante do seu sorriso. / Será uma excelente colaboração.	Acional Avaliação	Propor Avaliação

8.	S2: “Comparando eu comigo mesma, eu é... avaliaria-me, menos alguma coisa, (risos). No início do curso, se isso fosse um teste e eu fosse contar pontos, eu seria menos alguma coisa. É realmente, eu não tinha muita noção do atendimento em si, o que eu entendia, era o que me falavam sobre atitudes que deveriam ter com estes meninos. Eu fui parar numa turma sem nenhum preparo. Eu não tinha mesmo noção de nada, então eu sabia quase nada, o que entendia é que me falavam de atitudes que eu deveria ter”.	Estou comparando eu comigo mesma. / Estou me auto-avaliando. / No início eu estava no negativo. / Minha nota seria negativa. / Eu não tinha noção do atendimento ao autista. / O meu entendimento era do senso comum. / Eu trabalhava com o autista sem uma base teórica. / Eu não tinha fundamentação teórica nenhuma. / Meu trabalho era orientado pelo meu senso comum.	Avaliação Informação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Exemplificar Avaliar Criticar Criticar Criticar Invalidar Invalidar
9.	P: “E hoje, o que você acha do autismo”.	Sua autocrítica atual é... / Sua visão atual do autismo.	Acional Acional	Invalidar Propor
10.	S2: “Depois de um monte de aulas e discussões, eu compreendo este lado do transtorno, de ter alguma coisa de um genético que não permite que a pessoa se desenvolva de forma... como o padrão normal, como acontece com a maioria das pessoas. E essas falhas no desenvolvimento, elas são próprias do quadro é eu é não vejo isso muito como um problema, como eu via antes, eu vejo como diferença. É que há necessidade da gente estar buscando conhecer melhor. Como não tem cura, agente gostaria que todos fossemos iguais, ou pelo menos dentro de um padrão né”?	Hoje eu tenho parâmetros. / Por meio de aulas e discussões eu compreendo o transtorno autístico. / Existe de fato um fator genético na etiologia do autismo. / O desenvolvimento do autista foge aos padrões de normalidade. / As falhas no desenvolvimento são características do autismo. / Eu não vejo o autismo como um problema. / Eu vejo o autismo como um desenvolvimento diferente. / Eu vejo a necessidade do conhecimento sobre o autismo. / O autismo não tem cura. / Nós temos dificuldades em lidar com as diferenças. / Nós criamos um padrão social.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Tomar posição Validar Tomar posição Validar Validar Tomar posição Tomar posição
11.	S6: “É o que a sociedade quer”...	A sociedade exige um padrão. / A sociedade exige que sejamos iguais.	Interação	Reconhecer
12.	S2: “É ninguém agüenta uma estereotipia, eu não sei explicar muito”.	A sociedade rejeita o diferente. / Uma estereotipia é diferente. / Eu não sei explicar a rejeição da sociedade.	Interação Interação	Acusar Reconhecer
13.	P: “Então apesar de não ser doença, é doença, mas não é doença”.	A sociedade rejeita os doentes. / O autismo não é doença. / A sociedade rejeita o autismo.	Avaliação Acional	Contestar Incitar
14.	S2: “Eu acho que para chamar de doença, a gente tem que dizer o que é o que aconteceu é uma falha no desenvolvimento. Porque para chamar de doença a gente tem que saber: é uma coisa que possível de ser curada, sei lá”.	O autismo acaba sendo concebido como uma doença. / O autismo é uma falha no desenvolvimento. / Denominamos uma falha no desenvolvimento como doença. / Não sabemos usualmente como denominar uma falha no desenvolvimento. / Uma doença tem cura. / O autismo não tem cura. / É errado chamar o autismo de doença. / Falta conceituar o autismo.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar Avaliar Invalidar Validar Invalidar Validar
15.	S5: “Nem todas”.	Nem todas as doenças têm cura. / Existem doenças incuráveis.	Avaliação Interação	Validar Complementar

16.	S2: “É mais tem alguma possibilidade, né! Mas na verdade não é uma cura, mas se trabalhar ele se desenvolve só que ele continua com aquele quadro”.	A doença que não tem cura tem possibilidade de cura. / O autismo não tem cura mas tem possibilidades de desenvolvimento. / O quadro do autismo pode ser minimizado. / O autismo pode ser trabalhado para o desenvolvimento.	Interação Interação Interação Interação	Contestar Complementar Complementar Complementar
17.	P: “E você S6, o que você acha”?	Colabore com o debate S6. / Avalie o autismo.	Acional	Propor
18.	S6: “O autismo... Olha! Antes eu não tinha um conceito, hoje eu tenho menos ainda, mas o conhecimento que eu adquiri neste tempo aqui, é verdade, mas todo este tempo aqui me permite ter possibilidades. Hoje eu não sei bem dizer porque... Lógico que é o que está nos livros, tudo bem...mas, pela experiência que a gente tem, pelos casos né ... outros casos, os exemplos que foram dados... Autistas muitos similares que se desenvolveram muito e outros que não se desenvolveram nada. O que esta reduzido ao Centro e outro que teve oportunidade fora...ou que teve uma família que lhe deu muito amparo e que possibilitou uma convivência maior. E no atendimento dessas crianças... O aproveitamento dela como foi o outro que não teve... Então, eu continuo assim ainda muito... no meu trabalho... de compreender um pouco mais. Agora o conhecimento né? Que nós é passado, como um transtorno, ainda é vago para mim. Apesar de saber que ele tem um comprometimento na área da comunicação, né? E da interação, mas ainda assim que sujeito é esse? Isso está me... eu não consigo ainda traduzir isso muito bem não”.	Eu não possuía um conceito de autismo. / Hoje eu sei um pouco a respeito do autismo. / O conhecimento que adquiri aumentou minhas possibilidades. / Eu não posso me expressar com a correção dos livros. / Por meio das discussões dos casos e dos exemplos conheço mais do autismo. / Os autistas se desenvolvem. / Existem autistas que se desenvolvem mais existem autistas que se desenvolvem menos. / Os autistas atendidos em um Centro de Ensino Especial, possui menor desenvolvimento. / Os autistas atendidos fora de um Centro de Ensino Especial possuem um melhor desenvolvimento. / O autista estimulado pela família possui um melhor desenvolvimento. / O autista que teve oportunidade de convívio social teve melhor desenvolvimento. / O autista que não teve um bom desenvolvimento exige maiores estudos. / O autista com mais comprometimento exige maior conhecimento. / O conceito de transtorno não é muito claro. / O autista tem um comprometimento na área da comunicação. / O autista tem um comprometimento na área da interação. / Esse conhecimento adquirido ainda possui lacunas. / Eu ainda não possuo conclusões definitivas a respeito do autismo.	Avaliação Avaliação Avaliação Interação Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Interação Interação Interação Interação	Tomar posição Tomar posição Validar Reconhecer Reconhecer Validar Validar Validar Validar Validar Validar Validar Reconhecer Reconhecer Reconhecer Tomar posição
19.	S3: “Para mim é um transtorno... O que me trás é justamente isso! O autismo é um transtorno. Mesmo que não comprovado ainda, mas é um transtorno. Se ele nasce ou se ele adquire depois do nascimento isso ainda não foi comprovado”.	O autismo é um transtorno. / Minha conclusão é: o autismo é um transtorno. / Mesmo sem comprovação científica o autismo é um transtorno. / O autismo pode ser inato. / O autismo pode ser adquirido após o nascimento. / Não existe comprovação da etiologia do autismo.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Tomar posição Validar Validar
20.	P: “Logo pequeno!”	O autista é autista desde pequeno. / A criança é autista.	Interação	Reconhecer
21.	S3: “É logo pequeno, logo ao nascimento”.	A criança nasce autista. / O autismo é inato.	Interação	Reconhecer
22.	P: “Então você estava dizendo que o autismo não se desenvolve a partir dos dois anos”?	Sua tese é que o autismo é inato. / O autismo não se desenvolve a partir dos dois anos. / A criança nasce autista.	Acional Avaliação	Incitar Avaliar
23.	S3: “Sim”.	Concordo. / A criança nasce autista.	Interação	Reconhecer
24.	P: “Então, já se nasce com “.	O autismo é inato.	Acional	Incitar

25.	S3: “Não sei! Esse – já se nasce com – eu não sei! Porque, eu nunca acompanhei nenhuma criança com menos de 5 anos. Eu nunca acompanhei... Então, o que se estuda, as pessoas que pesquisam, é que o diagnóstico, hoje em dia, está cada vez mais cedo. Até hoje, a partir de um ano e oito meses. Então, pode ser que antes disso não se tenha observado comportamento diferente”.	A criança nasce com o autismo. / Não sei se inato tem esse significado. / Nunca conheci um autista com menos de cinco anos. / Não trabalhei com o autista com menos de 5 anos. / A afirmação do autismo a partir dos dois anos é diagnóstica. / Atualmente o marco diagnóstico é 1 ano e oito meses. / O marco diagnóstico pode ser o mais precoce possível. / O autismo pode ser diagnosticável a partir da observação de um comportamento diferente. /	Avaliação Avaliação Informação Informação Informação Informação	Validar Invalidar Informar Informar Citar Citar Citar
26.	S6: “É porque se tem assim pelo conhecimento, né? As interferências... Se ela não nasce assim com alguma... qual o nome mesmo que a gente poderia dar nisso?... Se ela nasce... Se ela não nasce autista, Ela nasce pelo menos com algum...”	Com base no conhecimento existem diferenças no desenvolvimento do autismo. / A criança nasce com uma propensão a desenvolver o autismo.	Interação Avaliação	Reconhecer Validar
27.	S7: “Dispositivo”.	Nasce propensa ao autismo.	Avaliação	Validar
28.	S6: “Dispositivo para desenvolver o autismo”.	Nasce propensa para desenvolver o autismo. Nasce com estruturas disfuncionais.	Avaliação Avaliação	Validar Validar
29.	S3: “Para desenvolver alguma coisa... pode ser um mecanismo”.	As estruturas podem desenvolver o autismo. / Pode ser um mecanismo biológico para desenvolver o autismo. / O autismo pode ser uma manifestação normal.	Interação Interação Avaliação	Reconhecer Reconhecer Avaliar
30.	S6: “Eu não digo só mecanismo... mas a partir daí eu acho que muitas coisas interferem sim! Algum trauma... algumas coisas... Eu acredito nisso! Tá dando para compreender o que eu estou falando... Quer dizer, potencialmente ela... Pode vir potencialmente, com uma predisposição a desenvolver, mas pode desenvolver ou não! Tem que ser cedo na infância”.	Eu não diria dessa forma. / Mas eu concordo que muitos aspectos interferem na manifestação do autismo. / O autismo pode se desenvolver a partir de um trauma físico. / Eu acredito que um fator externo possa dar início a um desenvolvimento autístico. / Eu acredito no potencial para desenvolver-se normalmente ou de forma autística. / O fator desencadeante do processo autístico deve ocorrer na infância.	Informação Informação Informação Informação	Contestar Confirmar Confirmar Confirmar
31.	P: “Mas isso que você está falando é muito oposto ao que S5 estava falando”.	A criança não nasce autista. / A criança se desenvolve autisticamente. / O autismo é um distúrbio no desenvolvimento. / Sua tese contraria a defesa de S5.	Avaliação Interação Interação	Validar Contestar Complementar
32.	S2: “Mas se você diz isso que é possível, a criança desenvolver, ele poderia desenvolver em outro momento, e para ser diagnóstico de autismo tem que ser antes, ou não pode ser depois, dos três anos, aí já não é autismo”.	Eu concordo. / A criança pode se desenvolver como autista. / A criança pode não se desenvolver como autista. / O diagnóstico fundamenta-se num marco desenvolvimental. / Se as características forem posteriores aos 3 anos não é autismo.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Validar Validar Validar
33.	P: “Fala S7, o que você acha”?	Pode colaborar S7. / Queremos sua análise S7.	Acional	Propor

34.	S7: “Olha quando eu cheguei aqui a impressão que eu tinha é que as coisas eram muito certas. Muito... Cada coisa no seu lugar. Então realmente assim, eu tinha uma noção, depois que eu descobri, que não era conceito de autista, mas era característica de autistas, muito da falha na percepção sensorial. Que hoje em dia essas crianças desenvolvem, que a maioria tem. É hoje, eu inclusive fiz, eu estou fazendo meu trabalho em cima disto, das dificuldades sensoriais do autista, mas vi que o conceito de autismo não estaria diretamente relacionado com o que eu pensava, né? Uma questão que estava além. Então, assim é como a S6 falou, a gente tinha uma certa base que era palpável e hoje apesar que o leque está mais abrangente a gente está sabendo muito mais, mas o conceito em si eu ainda continuo tendo esta dificuldade. Quer dizer o que é o autismo – seria assim, é uma pessoa com desenvolvimento diferente dos outros, alguém dos outros, em determinadas áreas, principalmente na área da comunicação, da interação e com os.. como é que é?... social... comunicação”.	Eu tinha uma impressão sobre o autismo no início. / Eu possuía algum conhecimento. / Descobri que não sabia conceituar o autismo. / Descobri que eu conhecia as características do autismo. / O autista se desenvolve. / A maioria dos autistas se desenvolve. / Minha monografia defende essa tese. / Eu trabalho com as dificuldades sensoriais do autista. / O conceito do autismo vai além da primeira definição. / O conceito inicial do autismo era limitado. / O conceito de autismo é bastante amplo. / A amplitude do conceito exige maior conhecimento. / Eu não possuo um conceito definitivo do autismo. / O autismo ainda permanece sem limites definidos. / O autista possui um desenvolvimento diferente. / O autista se desenvolve menos em determinadas áreas. / Menos na comunicação. / Menos na interação social.	Interação Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Interação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Reconhecer Validar Validar Validar Validar Tomar posição Tomar posição Reconhecer Criticar Validar Tomar posição Validar Validar
35.	S4: “Imaginação”.	O autista desenvolve menos sua imaginação.	Interação	Complementar
36.	P: “Comunicação, interação e interesses restritos”.	O autista possui um distúrbio no desenvolvimento da comunicação. / Da interação. / Nos interesses restritos.	Informação	Confirmar
37.	S7: “Quer dizer, pessoas em diferentes níveis se enquadrariam dentro destes conceitos, mas aí eu já vou para as pessoas, e não volto para o conceito. A gente vê que tem realmente esta confusão, de onde está a pessoa e onde está o conceito do autismo”.	Diferentes níveis de desenvolvimento são característicos de distúrbios na comunicação. / Na interação. / Provocam interesses restritos. / Diferentes níveis de desenvolvimento não são autismo. / Ao falar de desenvolvimento falo do indivíduo. / Ao falar de desenvolvimento não falo do autismo. / O autismo não possui conceito. / É uma confusão. / A pessoa autista não está no conceito de autismo. / A doença não é a pessoa.	Informação Informação Interação Avaliação Avaliação Avaliação	Confirmar Confirmar Complementar Validar Invalidar Validar
38.	S7: “O que está me matando é justamente isso, tem estudo que falam que nascem, tem estudos que falam que não nascem e como eu não sou cientista na área, eu não sei. O que eu sei é que algumas crianças que eu tive contato, os pais falam que tem a filmagem da criança até certa etapa uns dois ou três anos, normal. E que após um acontecimento, como uma vacina que agora, que agora já se fala que não tem nada há ver, mas que após a febre alta ocasionada pela vacina a criança começou a ter o comportamento diferenciado”.	Estudar o autismo é muito difícil. / Existem muitas controvérsias nas teorias que explicam o autismo. / Essas controvérsias confundem nossos pensamentos. / Existem muitas fontes de informações não científicas. / Existem muitas informações especulativas. / Temos que diferenciar os fatos empíricos do senso comum.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Validar Validar Tomar Posição

39.	<i>P: “Segundo o que vocês viram, é ou não é uma patologia sob o seu próprio ponto de vista”.</i>	Vocês têm um ponto de vista a respeito do autismo. / Vocês construíram um ponto de vista acerca do autismo. / O autismo é uma patologia. / O autismo não é uma patologia.	Acional Acional	Declarar Incitar
40.	S4: “O que é patologia”.	Dê um sinônimo para patologia. / Explique o termo patologia.	Acional	Propor
41.	<i>P: “Seria uma doença”.</i>	Patologia é sinônimo de doença.	Informação	Confirmar
42.	S7: “Olha a meu ver até por que eu... até porque eu”.	Eu tenho uma opinião. / Tenho dificuldade para organizar os meus pensamentos.	Interação Avaliação	Complementar Avaliar
43.	S4: “Deficiência mental é doença”?	A deficiência mental é doença. /	Avaliação	Avaliar
44.	<i>P: “Deficiência mental é”.</i>	A deficiência mental é uma doença. /	Interação	Reconhecer
45.	S7: “É, mas tem a doença mental”.	A doença mental é uma doença. / A deficiência mental é uma doença. / A doença mental é diferente da deficiência mental. /		
46.	<i>P: “Doente mental é outra coisa, mais a deficiência mental é considerada também uma doença”.</i>	O doente mental é diferente do deficiente mental. / A deficiência mental é classificada como uma doença. / A doença é uma classificação. /	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar
47.	S7: “No meu ponto de vista, eu tenho um filho autista e para mim é uma patologia. Assim, por mais que eu acredite em todas as possibilidades, e... Por mais que eu acredite que as pessoas são diferentes, mas eu vejo como uma pessoa que não teve o desenvolvimento normal, porque apesar de todas as nossas... é diferenças nos tivemos um desenvolvimento nas determinadas áreas, não é? Normais, um desenvolvimento do ser humano”.	Eu tenho um filho autista. / O meu filho tem uma doença. / Eu acredito nas possibilidades do meu filho. / Eu acredito que as pessoas são diferentes. / Eu digo doente porque ele não teve um desenvolvimento normal. / A pessoa que não tem um desenvolvimento normal é doente. / O que diferencia o normal do patológico é o desenvolvimento. / O ser humano sem patologias tem um desenvolvimento normal.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Tomar posição Tomar posição Tomar posição Tomar posição Validar
48.	<i>P: “Físico e emocional”.</i>	Um desenvolvimento normal físico. / Um desenvolvimento normal emocional.	Avaliação Avaliação	Validar Validar
49.	S7: “Físico e emocional que seguiu uma determinada linha de tempo né? E ele não. Então a meu ver, ainda é, apesar de eu acreditar nas diferenças, na aceitação e no trabalho e tudo mas... ao meu ver é uma”.	Um desenvolvimento normal físico, e emocional. / O desenvolvimento normal possui uma seqüência temporal. / O autista não se desenvolve no tempo de outras pessoas. / Eu acredito nas diferenças. / Existe um parâmetro de diferença no tempo de desenvolvimento que é normal. / Eu aceito as diferenças do autismo. / Eu aceito trabalhar com as diferenças do autismo. / Minha aceitação das diferenças não me impede de pensar que o autismo é uma doença. / Em meu ponto de vista o autismo é uma doença.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Avaliar Validar Validar Validar Tomar posição
50.	<i>P: “É uma patologia”?</i>	O autismo é uma patologia.	Acional	Declarar
51.	S7: “É”.	O autismo é uma patologia.	Interação	Reconhecer
52.	<i>P: “É uma patologia S5”?</i>	O seu ponto de vista S5. / O autismo é uma patologia.	Interação	Tomar posição
53.	S5: “Bom agora ficou comigo, mas eu acho que é, infelizmente é uma patologia”.	No meu ponto de vista o autismo é uma patologia. / Infelizmente o autismo é uma patologia.	Interação Interação	Reconhecer Reconhecer

54.	<i>P: “S2, é uma patologia”.</i>	O seu ponto de vista S2. / O autismo é uma patologia.	Interação Acional	Reconhecer Reconhecer
55.	S2: “Sabe eu pensei assim, do que a S7 coloca na verdade o menino dela tem outras coisas envolvidas, que não dá para a gente provar ele não é x-frágil”?	O filho de S7 possui outras co-morbidades. / O filho de S7 é um x-frágil. / O filho de S7 possui uma patologia.	Interação Interação Interação	Complementar Complementar Complementar
56.	S7: “Mas ele é autista, no caso dele provavelmente por causa do x-frágil e eu conheço autistas que tiveram... Já tiveram transtornos, tiveram lesões, tiveram N coisas. E tinham autismo”.	O meu filho é autista. / O autismo no meu filho é devido ao x-frágil. / Existe o autismo com outras co-morbidades. / O autista com outras co-morbidades permanece autista.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Validar
57.	S2: “E o autismo, a gente viu aqui, o... estou pensando na pessoa com autismo. A gente viu aqui o L, o L é Asperger. Ele não, eu não estou pensando nele não. Eu estou pensando no “P” que ele é clássico”.	Existe o autismo. / Existe o Asperger. / O autismo é diferente do Asperger. / Existe o autista clássico. / O autista é diferente do autista clássico.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Validar
58.	S4: “Autista clássico”.	O autista clássico é um tipo de autista.	Avaliação	Validar
59.	S7: “Eu vejo esta história de autista clássico também é bem polêmica, sabe por que eu sei”.	Eu acho discutível o autista clássico. / O autista descrito por Kanner não foi único. / O autista clássico é polêmico.	Avaliação Avaliação	Criticar Criticar
60.	S2: “Mas o que eu quero dizer”...	Eu tenho algo a dizer. /	Acional	Declarar
61.	S7: “Eu sei... sabe por que, você colocou para mim que meu filho tem outros comprometimentos, mas o meu filho ele tem toda... ele se enquadra em todas, ele se enquadra em todas... (as características dos critérios) você está entendendo”...	Eu sei o que você dirá. / Você disse que meu filho tem outros comprometimentos. / Meu filho é doente em outros aspectos. / Meu filho possui as características autísticas. / Meu filho é descrito como um autista.	Interação Interação Interação Avaliação	Contestar Contestar Contestar Validar
62.	S2: “Mas eu”...	Eu tenho um ponto de vista.	Interação	Atenuar
63.	S7: “Nunca poderia ser mais clássico do que ele, porque ele entra em todas aquelas treze ou nem sei quantas... ele entra em tudo”.	Meu filho é um autista clássico. / O autista clássico é classificado dentro de um padrão antigo. / Meu filho se encaixa no padrão estabelecido. / Meu filho se enquadra nos treze itens que caracterizaram o autista antigamente. /	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Validar
64.	S2: “Mas eu não consigo definir ele como doença... será que... Ele teria”.	Eu não defino o autista como uma doença. / Eu não conceituo o autista como uma doença. /	Avaliação Avaliação	Tomar posição Tomar posição
65.	S7: “E outra coisa ele poderia nunca ter sido diagnosticado como x-frágil como muitos não tiveram”.	Meu filho poderia não receber o diagnóstico de x-frágil. / Muitos autistas podem ser x-frágil sem ter esse diagnóstico. / O x-frágil é uma co-morbidade associada ao autismo.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar
66.	<i>P: “É exatamente, isso que está acontecendo no meio científico. Isso que está acontecendo aqui nesta sala. Cada um tem o seu ponto de vista. Cada um defende o seu ponto de vista”.</i>	O debate de vocês é uma reprodução da academia. / O que vocês estão discutindo é o debate da academia. / Cada um defende o seu ponto de vista. / É importante a identificação do próprio ponto de vista. /	Acional Acional Interação Avaliação	Declarar Declarar Reconhecer Validar
67.	S4: “Se eu acreditar em uma coisa eu vou para um lado, se eu acreditar em outra coisa vou para outro”.	A tese da professora é o seu norteador. / As teses a respeito do autista são contraditórias. / A professora tem que possuir uma tese. / A professora sem uma tese vai de um extremo a outro. / A atuação sem uma tese orientadora vai de um extremo a outro.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar Avaliar Avaliar

68.	<i>P: “Exatamente. Porque se eu acreditar, vamos partir do princípio que eu chego e falo assim: É uma patologia, ponto. Então eu sou um pesquisador de que eu vou atrás? Da etiologia da patologia... o que provocou a doença”.</i>	Concordo. / O ponto de vista fundamentado na patologia do autismo segue por uma via. / O professor que se fundamenta no autismo como doença busca uma etiologia. / O professor trabalha buscando a cura do autismo. / O professor trabalha tentando normalizar o autista.	Interação Informação Informação Informação	Reconhecer Informar Confirmar Confirmar
69.	S4: “Se for comportamentalista você vai atrás do que modifica as alterações do comportamento”.	O ponto de vista comportamental do autista orienta a outro caminho. / O professor busca modificar o comportamento alterado. / O professor investe em comportamentos específicos a serem modificados. / O professor acredita no treinamento do autista. / O professor busca treinar o autista para emitir comportamentos adequados.	Avaliação Interação Avaliação Avaliação	Validar Complementar Validar Validar
70.	<i>P: “Pode ser uma patologia, mas eu acho que ele deve haver uma predisposição para desenvolver e a interação dele com a família é que desenvolve. Então se eu for estudioso eu vou procurar o quê, o fator desencadeante do problema, onde, na interação familiar, entenderam. Então, se eu penso que ele deve ter uma alteração anterior, ele pode ter uma genética propícia a desenvolver o comportamento autístico. Então, eu vou procurar pesquisar em que a sua genética pode te propiciar essa propensão a desenvolver”.</i>	O autismo é uma doença. / A origem do autismo é desenvolvimental. / O tipo de interação propiciado ao autista modifica seu desenvolvimento. / Eu vou direcionar minhas pesquisas para o foco da interação. / O foco da interação é a família. / Eu direciono meu foco para a interação familiar do autista. / A origem do autismo é genética. / O autista possui uma alteração genética. / Eu farei um estudo genético do autismo. / Eu pesquisarei a etiologia do autismo com base nos estudos genéticos.	Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação	Confirmar Confirmar Confirmar Confirmar Informar Confirmar Confirmar
71.	S6: “O autismo”.	Os gens são responsáveis pelo autismo.	Interação	Reconhecer
72.	<i>P: “o autismo”.</i>	O autismo possui uma predisposição genética.	Interação	Reconhecer
73.	S7: “Mas isso não seria, no caso seria benéfico. No caso, neste momento que nós estamos vivendo, eu acho que com todo avanço científico que a gente tem, com todas as possibilidades... Projetos mil que estudam por tantas áreas... Não seria isso o início de repente, de uma resposta, toda essa procura, essa busca nas diferentes áreas”?	Seria um benefício discutir todas as probabilidades. / Debater o autismo sob diversos aspectos é um avanço. / Debater vários pontos de vista cria oportunidades. / A maioria dos projetos abre possibilidades. / A união destas buscas aumenta a possibilidade de respostas.	Interação Interação Interação Interação Avaliação	Reconhecer Complementar Complementar Complementar Avaliar
74.	<i>P: “Enquanto a gente estiver buscando o quê? Com relação a quê?”.</i>	Devemos ter um ponto de partida. / Estabelecer metas com relação ao autismo. / Devemos saber o que estamos procurando. / Devemos ter objetivos com relação ao autismo.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Validar
75.	S2: “Ao autismo”.	Buscar objetivos para trabalhar com o autismo.	Interação	Reconhecer

76.	(Falha no equipamento... interrompe-se o fluxo) P: <i>“Então, eu penso assim, enquanto a gente estiver olhando para a patologia do indivíduo, a gente perde o indivíduo, entendeu? A gente perde. Então, a gente tem que ter conhecimento sobre o autismo? Sem sombra de dúvidas. Mas o que eu acho muito mais importante, para a nossa profissão, é saber exatamente, o que eu penso a respeito do autismo, porque a partir daí eu vou poder trabalhar com essa criança”.</i>	A patologia sobrepõe-se à pessoa. / O mais importante é a pessoa. / O autista é mais importante que o autismo. / O conhecimento a respeito do autismo é importante. / O referencial teórico do professor embasa o trabalho. / A representação do professor a respeito do autismo é importante. / O trabalho do professor é permeado pelas construções teóricas. / O trabalho docente com o autista requer conhecimento teórico. /	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Validar Validar
77.	S6: hurumm!	Concordo.	Interação	Reconhecer
78.	P: <i>“Por quê? Porque se eu penso que esse menino está com um desenvolvimento alterado e eu já falo que o desenvolvimento dele foi alterado para pior ou para melhor, a minha intervenção vai ser no sentido de promover o desenvolvimento desta criança”.</i>	O autista possui um comportamento alterado. / O autista possui uma alteração para o pior. / Ou para o melhor. / A intervenção promove o desenvolvimento.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar
79.	S6 e S2: huhummm! Balançando a cabeça afirmativamente.	Concordância de S2 e S6.	Interação	reconhecer
80.	P: <i>“Se eu penso que ele tem uma patologia, numa doença, eu vou desacreditar um pouco da minha intervenção por que eu nunca vou intervir no físico do indivíduo”...</i>	O autismo é uma patologia. / O professor pensa o autismo como patologia. / O professor limita sua intervenção. / O professor possui uma representação do autismo. / O professor possui uma representação da doença. / O autista confunde-se com a doença. / A ação do professor é limitada pela representação do autismo.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Validar Validar
81.	S2: <i>“Mas você vai acreditar que ele precisa de remédio, e que ele tem que ser medicado para melhorar, se acalmar”.</i>	O professor acredita na medicação do autista. / O professor questiona o atendimento médico do autista. / O autista trabalha melhor se for atendido pelo médico. / A medicação propicia um melhor trabalho docente. / A aprendizagem do autista depende da medicação.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Avaliar Avaliar Validar
82.	P: <i>“E as dúvidas serão: - Porque ele não foi no médico ainda? Ou - Hoje ele está mais agitado! – , Olhem só os dois pontos de vista: se eu acredito que ele tem, eu posso chamar de transtorno no comportamento, não posso? Hoje ele está alterado? Eu vou procurar no ambiente”.</i>	A agitação do autista deve-se a ausência de medicação. / O autista medicado é menos agitado. / O médico é responsável pela melhora do comportamento do autista. / A alteração do autista não é responsabilidade do professor. / O ambiente educacional não agita o autista.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Avaliar Validar Validar Validar
83.	S2: <i>“Saber o que... alterou”.</i>	Existe um motivo para a alteração no autista. / Existe um motivo para o comportamento do autista. / O professor busca explicar o comportamento do autista.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar

84.	<i>P: “Aquilo que alterou o comportamento. Se eu não acredito nisso, eu acho que é uma doença, eu vou ligar para a mãe: – Olha ele está muito alterado. Digo – Olha! Eu acho que hoje ele está muito alterado. Nesta semana, o mais tardar a outra, você tem que levar no neurologista ou no psiquiatra para alterar o remédio, que eu acho que não está fazendo efeito nenhum”.</i>	O professor busca uma explicação para a alteração do comportamento. / O comportamento do autista está alterado. / Deve haver uma explicação. / O médico deve explicar o motivo da alteração. / O neurologista explica a alteração de comportamento do autista. / O psiquiatra explica a alteração de comportamento do autista. / A explicação relaciona-se a falta de medicação. / Precisa medicar o autista. / A professora orienta a mãe. / A professora orienta a mãe a medicar o autista.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Interação Interação Interação Interação	Validar Validar Validar Validar Complementar Complementar Complementar Complementar
85.	S6: hurumm!	Concordo.	Interação	Reconhecer
86.	S2: “É o remédio que o faz ficar tranqüilo, não o ambiente”.	O remédio tranqüiliza o autista. / O ambiente não tranqüiliza o autista. / O médico tranqüiliza o autista. / A atuação do professor não tranqüiliza o autista.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar
87.	<i>P: “Exatamente!”</i>	Concordo.	Interação	Interagir
88.	S4: “Mas essa é uma dúvida que eu tenho com meu aluno. Então, mandei um bilhete para a psiquiatra dele, eu queria saber dela simplesmente o seguinte. Se a agitação dele era comportamental, que eu como professora poderia trabalhar. Ou se aquela agressividade dele, a agitação e tal era uma coisa fisiológica que ele deveria tomar remédio. Até onde a minha ação com ele tem efeito, e até onde a medicação tem um papel importante”.	Eu tenho essa dúvida com meu aluno. / Eu mandei um bilhete para o psiquiatra. / Eu questionei o comportamento do aluno. / Eu busquei informações com o médico. / Eu queria trabalhar a agressividade do aluno. / O aluno estava agitado. / Eu queria informações a respeito da agitação do aluno. / A agitação do aluno era fisiológica. / O remédio acalma o aluno. / O aluno devia tomar uma medicação. / A atuação da professora é facilitada pela medicação. / O médico deve informar a atuação da medicação. / O efeito da medicação é acalmar o aluno. / O atendimento da professora não acalma o aluno. / O atendimento da professora acalma o aluno.	Avaliação Interação Interação Interação Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Complementar Complementar Confirmar Confirmar Confirmar Validar Validar Validar Validar
89.	<i>P: “E aí o ela respondeu”?</i>	O médico deu uma resposta. / Comunique a resposta.	Interação	Reconhecer
90.	S4: “Sabe qual foi a resposta? Não sabemos. E o menino fez 11 anos”.	O médico respondeu. / Não sei foi a resposta. / O autista fez 11 anos. / O autista toma medicação há muito tempo. / O médico não sabe o efeito da medicação. / Não sei o efeito da medicação.	Interação Interação Interação	Complementar Complementar Complementar
91.	S6: “Não. Tem um caso aqui”.	A resposta do médico foi negativa. / O médico respondeu que não sabe o efeito da medicação. / Passei por isso.	Interação Interação	Reconhecer Complementar
92.	<i>P: “Mas é isso que eu estou falando”.</i>	A professora acredita que a medicação acalma o aluno. / O médico não sabe se a medicação acalma o aluno. / O médico receita uma medicação. / O médico não informa o professor o efeito da medicação.	Interação Interação Interação Interação	Reconhecer Complementar Complementar Complementar
93.	S4: “Entendeu? Não sabemos”!	Eu não sei o efeito da medicação. / Eu não fui informada do efeito da medicação. / Meu aluno toma medicação.	Avaliação Avaliação	Tomar posição Avaliar

94.	S6: “Mas não tem nenhum caso aqui, que eu vi que a diferença na abordagem, não fez diferença no comportamento. Por exemplo, o menino que eu observei: a mãe do menino é toda machucada. O menino morde aquele caso que eu te contei. O menino na relação com os colegas, ele não desenvolve esse comportamento. A professora nunca foi agredida pelo menino. Isso para mim faz diferença”!	Existem diferentes abordagens de atendimento a autista. / As diferentes abordagens não alteram o comportamento. / A medicação não altera o comportamento. / O caso que eu contei do menino autista que morde. / O menino não morde qualquer um. / o menino morde a mãe. / O menino não morde a professora. / Existe diferença no comportamento do aluno. / Faz diferença a pessoa que está atendendo o menino.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar Avaliar Complementar Complementar Complementar
95.	P: “Então a gente tem que pensar gente, porque que existe... Pessoas que desenvolvem uma interação diferente com a outra pessoa. Seja ela autista ou não”.	Reflitamos acerca do comportamento interativo do autista. / O autista interage diferente com algumas pessoas. / O autista interage de forma diferente. / Qualquer pessoa interage de forma diferente. / Existe um fator que altera o tipo de interação do autista.	Acional Avaliação Avaliação Avaliação	Propor Avaliar Avaliar Avaliar
96.	S7: “Ou não, é verdade”!	Eu concordo que o autista interage. / O autista interage de forma diferente com uma e outra pessoa.	Interação Interação	Contestar Reconhecer
97.	P: “Então, se a gente for pensar que existe, existe uma mãe ou uma cuidadora, que vai ter competência porque aquele menino mesmo tendo uma propensão a desenvolver um autismo, talvez ele não desenvolva. Se a gente for pensar isso, existem uma, duas, três, cinco possibilidades aqui que não se desenvolveram (como autistas). Porque se a possibilidade é genética ela pode ser estatisticamente estabelecida, e o quadro de autismo não é tão alto assim se for comparado a outros. Existe co-morbidade, existe, mas a gente aí não vai tomar o autismo colocado como clássico”.	O fator humano faz diferença no comportamento do autista. / O tipo de interação da cuidadora faz diferença no comportamento do autista. / A mãe competente ajuda no desenvolvimento do autismo. / Existe a probabilidade da criança não desenvolver o autismo. / A mãe competente ajuda a não se desenvolver o autismo na criança. / A origem do autismo é genética. / Existe a possibilidade da criança não se desenvolver autista. / Existe a possibilidade do autista desenvolver-se normalmente. / O autismo não é um quadro muito comum. / O autismo clássico é mais incidente. / O autismo de alta funcionalidade é menos incidente. / O autista de alta funcionalidade possui maior interação.	Avaliação Avaliação Avaliação Interação Interação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar Avaliar Complementar Complementar Avaliar Avaliar Avaliar
98.	P: “Se eu tenho uma criança com todos aqueles comportamentos descritos, e não tem a deficiência mental. Eu estou dizendo, ela tem um recurso a mais; se eu tenho uma criança com todos aqueles comportamentos descritos, e não tem a deficiência física. Eu estou dizendo, que ela tem um recurso a mais..., se eu tenho uma criança com todos aqueles comportamentos descritos, e tem a visão funcional. Eu estou dizendo, que ela tem um recurso a mais. Agora se eu tenho estes comportamentos e ainda tenho uma perda visual, eu tenho uma dificuldade a mais. Ou uma deficiência mental, eu tenho uma dificuldade a mais. Eu tenho uma dificuldade a mais, mas continuo tendo possibilidades”.	O autismo possui características descritas. / A deficiência mental não é uma característica do autismo. / O autista pode não ter deficiência mental. / O autista sem deficiência mental tem melhores possibilidades. / A cognição como recurso ajuda no desenvolvimento. / A deficiência física não é característica do autismo. / O autista que não possui deficiência física tem melhores possibilidades. / A deficiência visual não é uma característica do autismo. / O autista que não possui deficiência visual tem melhores possibilidades. / Uma visão funcional ajuda no desenvolvimento do autista. / O autista com co-morbidades possui menos oportunidades. / As co-morbidades aumentam as dificuldades de desenvolvimento no autista. / O autista com co-morbidades possui menos possibilidades de desenvolvimento. / O autista com co-morbidades se desenvolve.	Avaliação Avaliação Avaliação Informação Avaliação Informação Avaliação Informação Avaliação Informação Avaliação Avaliação	Avaliar Validar Validar Informar Validar Informar Validar Informar Validar Informar Validar Validar
99.	S2, S4 e S6: Hurumumm.	Concordância geral.	Interação	Reconhecer

100	<i>P: “Então se eu começar a pensar nas possibilidades e estudar as possibilidades, o nosso leque de trabalho... se amplia”.</i>	A possibilidade existe com o autista. / A professora planeja seu trabalho. / O planejamento é em cima das possibilidades do aluno. / A professora trabalha com um amplo leque de possibilidades.	Avaliação Avaliação	Validar Validar
101	S6: “Se ampliam”.	Amplia a possibilidade de trabalho da professora. /	Interação	Reconhecer
102	<i>P: “Se ampliam”.</i>	Amplia a possibilidade de trabalho da professora.	Interação	Reconhecer
103	S2: “E principalmente a gente na área da educação, o que é... é... obvio”.	Principalmente na área de educação. / As possibilidades se ampliam na área de educação.	Interação Interação	Reconhecer Reconhecer
104	<i>P: “É do que a gente vem falando, existem coisas que estão dando certo, muitas coisas que estão dando certo”.</i>	Existem possibilidades com o autista. / Existem propostas positivas de trabalho. / Existem propostas educacionais positivas.	Interação Interação	Reconhecer Reconhecer
105	S6: “E nesses livros que a gente conhece isto é comprovado gente! Geralmente a criança que chega no Centro, ela chega e as pessoas querem um diagnóstico. No geral, o diagnóstico quando chega lá, é autismo? É como se colocasse uma pedra nas possibilidades dessa criança. É uma criança autista, e o conhecimento que a pessoa tem do autismo o que é”?	As possibilidades são descritas nos livros. / Comprovadamente existem propostas de trabalho. / A professora quer um diagnóstico. / A professora exige um diagnóstico de autismo. / A professora exige um rótulo. / Ao rotular a professora diminui as possibilidades de trabalho. / O conhecimento da professora é limitado. / A professora limita o atendimento educacional. / O atendimento educacional ao autista é limitado.	Interação Interação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação	Complementar Complementar Informar Informar Avaliar Avaliar Validar
106	S2: “Não a falta de conhecimento do autismo já gera uma situação... as pessoas que trabalham”.	A falta de conhecimento provoca uma situação. / A professora não tem conhecimento. / As pessoas que trabalham com o autismo não têm conhecimento. / As pessoas sem conhecimento não trabalham bem com o autismo.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar Crítico Crítico
107	S6: “Quem não tem técnica, então o que fazem? É autista pedra em cima. Quando, por exemplo, a gente vê um “L”, que é um autista, que é filho, por exemplo... o que o “L”, na viagem que ele fez agora para um congresso, o que ele mais gostou? Da parte arquitetônica da cidade. Ele foi estabelecer relações de uma coisa com outra. Mas por quê? É filho de um arquiteto, de um professor da XXX. Um professor que abriu, apesar de ele ser autista, abriu possibilidades, investiu, acreditou e o “L” está dando palestras pelo Brasil afora agora.	A falta de conhecimento limita o atendimento. / O rótulo de autismo limita o atendimento educacional. / Eu conheço um autista de alta funcionalidade. / Esse autista frequenta os congressos de autismo. / Esse autista viaja. / Esse autista descreve arquitetura de uma cidade. / Esse autista estabelece relações. / O autista é filho de um arquiteto. / O autista é filho de um professor da UnB. / O pai abriu possibilidades de desenvolvimento ao filho. / O Pai investiu no desenvolvimento do filho. / O resultado do investimento foi desenvolvimento. / O filho é palestrante pelo Brasil.	Avaliação Avaliação Interação Interação Interação Interação Interação Avaliação Avaliação	Validar Validar Complementar Complementar Complementar Complementar Avaliar Validar
108	S2: “Mas o L é de alto-funcionamento”.	O autista é de alta-funcionalidade. / O autista possui maiores possibilidades de desenvolvimento.	Avaliação Avaliação	Validar Validar
109	<i>P: “E quem disse que ele só faz isso... por causa da alta-funcionalidade”?!</i>	O autista é palestrante pelo Brasil. / O autista é de alta-funcionalidade. / É palestrante devido a alto-funcionalidade. / Sem a alto-funcionalidade não seria palestrante.	Interação Interação Interação	Conformar Conformar Conformar

110	S6: “Se ele tivesse nascido em outra família, e falasse nasceu o L. E jogasse ele num lugar aonde ele chegava lá com um diagnóstico de autista, será que seria o mesmo L”?	O autista é palestrante. / A família estimulou o autista. / A família não se fixou no rótulo de autismo. / Ele é de alta-funcionalidade por meio de estimulação. / A família fez dele um autista de alta-funcionalidade. / Em outra família preocupada com o diagnóstico ele não seria de alta-funcionalidade.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Validar Criticar
111	P: “Ainda que seja gente! O que eu gostaria de deixar bem claro é isso, é que na realidade, um conceito de autismo, passados desde 1943, para dois mil e seis, fez sessenta anos, não foi estabelecido. Porque não? Eu acredito que não existe um quadro único”. [Anuência geral, hurumm e balanços afirmativos de cabeça].	A família é importante. / É importante o conceito de autismo. / Em 60 o autismo não foi conceituado. / Não existe um autismo. / Existem vários autismos. / Não pode haver um conceito. / Tem que haver uma variedade de conceitos.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Criticar Validar Validar
112	P: “você me perguntou deficiência mental é doença, sim é. Eu posso distinguir em uma sala de dez, dois com DM. Isso quer dizer que eles são menos ou mais do que os outros oito? Não. Quer dizer que a forma deles se desenvolverem vai ser diferenciada dos outros oito. Mas eu sei que todos iram se desenvolver. Chegar até onde? Não sei. Eles vão se casar, querem trabalhar? Então a possibilidade não está e nunca estará na patologia, a possibilidade esta no jeito de ver o sujeito, em entender e compreender a patologia do sujeito”.	A deficiência mental é uma doença. / A deficiência mental é facilmente identificada. / No ensino regular existem deficientes mentais. / O jeito de o deficiente mental aprender é diferente. / O deficiente mental se desenvolve. / O desenvolvimento do deficiente mental não tem limites. / O deficiente mental se casa. / O deficiente mental trabalha. / A deficiência mental não limita a pessoa. / A falta de oportunidade limita a pessoa. / O deficiente mental não possui muitas oportunidades. / A oportunidade favorece o desenvolvimento do deficiente mental.	Avaliação Avaliação Interação Interação Interação Interação Avaliação Avaliação	Validar Validar Complementar Complementar Complementar Complementar Validar Validar
113	P: “E quer trabalhar desta forma e tudo isso que a gente viu é mais ou menos como se estabelece na minha cabeça. O que a gente tem que estar pensando é neste sujeito com quem a gente vai trabalhar. Se hoje a grande discussão da gente foi ele morde, morde. Eu morde também, só que eu fui bastante condicionada e se alguém me aborrece, eu não vou imediatamente e morde. Eu tenho outras opções e competências desenvolvidas”.	A discussão é sobre o autismo. / Discutimos a pessoa autista. / Discutimos o trabalho docente com o autista. / O autista morde. / Eu também posso morder. / O autista morde sem critérios. / Eu fui treinada a seguir regras sociais. / Eu desenvolvi competências sociais. / O autista é capaz de desenvolver competências sociais. / O autista é capaz de desenvolver competências.	Acional Interação Interação Interação Interação Avaliação	Declarar Complementar Complementar Complementar Complementar Validar
114	S4: “Você morde de outro jeito”.	O morder possui regras. / Você segue regras. / Você morde diferente do autista.	Avaliação Avaliação	Validar Validar

115	P: <i>“Se aquela pessoa morde, em princípio, a gente pode buscar entender o que a fez morder e procurar mostrar outras formas dele se expressar, esse é um trabalho. Um trabalho de educação, certo? É um trabalho a ser desenvolvido com o autista, pelo professor. Isso, se ele não achar que um medicamento vai resolver a questão da mordida do menino. Ele vai investir”</i> . S2 interrompe	A pessoa morde. / A pessoa tem um motivo para morder. / A gente busca o motivo da mordida. / A gente oferece outras formas de se expressar. / Oferecer formas de se expressar é um trabalho docente. / O trabalho de educação é oportunizar o desenvolvimento. / A professora deve acreditar que o autista desenvolve. / Não acreditar no desenvolvimento implica em não oportuniza-lo. / A professora acredita na medicação. / Medicar para não morder. / O planejamento orienta-se para a questão da doença. / A professora não investe no desenvolvimento.	Interação Interação Interação Informação Informação Informação Informação Informação Informação	Complementar Complementar Complementar Informar Confirmar Confirmar Confirmar Confirmar Confirmar
116	S2: <i>“hurumm, a medicação na verdade é sabido que ela não resolve, é uma... sedação, uma coisa para ele se acalmar... não resolve na verdade. E não é para resolver. A medicação é para acalmar o menino, e tanto que se for demais ele dorme demais”</i> .	Concordo. / A medicação não resolve. / A medicação não muda o comportamento. / A medicação ceda o autista. / A função da medicação não é alterar o comportamento. / Excesso de medicação prejudica o autista.	Interação Interação Interação Interação	Reconhecer Complementar Complementar Complementar
117	S6: <i>“Assim como teve algumas conduções das terapias utilizadas que também não funcionam entendeu”</i> .	Algumas terapias ajudam o autista. / Algumas terapias não ajudam o autista. / Algumas terapias funcionam. / Outras terapias não funcionam.	Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Invalidar Criticar
118	S4: <i>“Funciona para um e não funciona para o outro. Todo mundo que apresentou aqui algum tipo de trabalho, algum tipo de terapia ou algum tipo de trabalho que desenvolveu. Pode funcionar muito bem para um tipo de autismo e com aquela professora, depende também de quem está conduzindo o trabalho, não é... o progresso e ou o sucesso daquele trabalho é você que tem que criar”</i> .	A terapia funciona para alguns. / A mesma terapia não funciona para outros. / Existem diversas formas de trabalho com o autistas. / Existem diversas terapias para o autista. / A eficácia do atendimento depende do autista. / Existem diversas orientações educacionais para o autista.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Invalidar Validar Validar Validar

119	S6: “Muita coisa S7, você que tem criança, muita coisa para a gente na educação, é nós não temos filhos? Por exemplo, no caso meu com as minhas, se eu tivesse o conhecimento que hoje eu tenho, eu sei que poderia ter feito muito mais para desenvolvimento delas. Hoje elas poderiam estar muito melhor. Se hoje falam uma língua poderiam falar três. Entendeu? Eu acho que a pessoa quando concebe uma criança, no primeiro momento, ali, quando nasce, e se já nota alguma diferença, a questão da auto-estima, ali já começa um trabalho muito para baixo. E dependendo da forma como o médico colocar, e como esta família recebe, assim já é aquele baque. Não é? Se a pessoa conhece, vai descobre, e vê possibilidades e tudo, a partir dali ela puxa, daqui para lá é com possibilidades, e tudo, a partir dali ela fala eu vou funcionar... e com possibilidades, então o próprio ambiente faz a diferença, [gestos com as mãos indicando acréscimo] é muito”.	Muita situação na educação é semelhante na família. / S7 tem um filho autista. / S7 educação o filho autista como educa os filhos não autistas. / O conhecimento ajuda na educação dos filhos. / Eu teria educado melhor minhas filhas se tivesse maior conhecimento. / Eu estimei a aprendizagem de uma língua. / Eu poderia estimular a aprendizagem de três línguas. / Desde que nasce a criança autista é diferente. / Na primeira interação começa o desenvolvimento da auto-estima da criança. / A primeira interação ruim provoca um efeito negativo na construção da auto-estima. / O trabalho de estimulação começa na primeira interação. / Na primeira interação a estimulação é ruim. / A forma de receber a notícia do autismo da criança é importante. / A forma como a informação é dada é importante. / A partir da informação inicial se abrem as possibilidades. / A partir da informação inicial se fecham as possibilidades. / O autista percebe na primeira interação suas possibilidades. / O autista recebe por meio da interação a noção de suas possibilidades. / A noção pode ser positiva. / A noção pode ser negativa. / A estimulação do ambiente é muito importante. / A estimulação do ambiente faz a diferença para o desenvolvimento.	Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Confirmar Confirmar Informar Informar Informar Informar Confirmar Confirmar Confirmar Confirmar Avaliar Avaliar Avaliar Avaliar Validar
120	S7: “Já vai fazer a diferença”.	A estimulação faz a diferença no desenvolvimento.	Interação	Reconhecer
121	S2: “Total”.	A estimulação faz a total diferença para o desenvolvimento.	Interação	Reconhecer
122	S6: “Faz muita diferença, mas mesmo as famílias e isso eu não falo para quem tem filho, não falo para você S7, mais de um modo geral a gente deixa de fazer também muita coisa, um bem, muitas vezes, não é”?	A estimulação faz a total diferença para o desenvolvimento. / A estimulação da família faz diferença para o desenvolvimento do autista. / A estimulação da comunidade geral faz diferença para o desenvolvimento do autista. / A família não é a única responsável por estimular o autista. / Existe omissão por parte da comunidade na estimulação do autista.	Interação Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Reconhecer Avaliar Avaliar Avaliação Criticar
123	S7: “Deixa”. [pesquisadora entrega a cada uma, o mesmo instrumento respondido no primeiro dia]	Deixa-se na obrigação da família.	Avaliação	Reconhecer
124	S2: “Ainda no caso da família de P eles tem um filho superdotado. Eu não conheço a casa dele, mas eu acredito que é uma casa com bastante estímulo”.	No exemplo que dei. / A família possui um filho autista. / A família possui um filho superdotado./ Possivelmente essa casa é um ambiente bastante estimulador./ A estimulação oportunizou o desenvolvimento. / A superdotadação em um filho. / O autismo de alta-funcionalidade no outro filho.	Informação Informação Informação Informação Informação	Citar Citar Citar Confirmar Confirmar
125	S7: “Que P”?	Retome o seu exemplo. / Não recordo o exemplo.	Acional Interação	Propor Reconhecer
126	S4: “O que trabalha na... Ele tem um filho superdotado? Tem, o pai também é”.	O pai trabalha na UnB. / Tem um filho superdotado. / Tem um filho autista. / O pai é superdotado. / O ambiente é bastante estimulador.	Informação Informação Informação	Exemplificar Exemplificar Exemplificar
127	S2: “Foi chamado na classe”.	O filho autista esteve no curso.	Informação	Informar

128	S7: “Ah tá! Ele tem um irmão superdotado? O pai é...”.	Lembrei o caso. / Ele tem um irmão superdotado. / O pai possui altas habilidades.	Interação Interação	Reconhecer Confirmar
129	S2: “Tem sim. Ele foi dar palestra... Eu já completei isso! (refere-se ao formulário entregue pela pesquisadora).	O pai possui altas habilidades. / O filho deu uma palestra no curso. / Eu respondi este formulário antes. /	Interação Informação	Reconhecer Confirmar
130	P: “Você fez por escrito, agora vocês vão completar de viva voz”.	Você fez por escrito. / Agora você fará oralmente.	Acional	Propor
131	P: <i>Leiam e completem da forma mais breve possível, só a primeira frase. Em minha opinião o autismo é...</i>	Complete a primeira sentença. / O autismo é./ Seja breve ao completar a sentença.	Acional Acional	Propor Propor
132	S7: “Em minha opinião, o autismo... é um transtorno do desenvolvimento onde a criança é afetada principalmente nas áreas da comunicação, e na interação tem certas fixações, certas resistências a mudanças e... causando aí algumas dificuldades na sua vida, mas o autista em si ele tem acima de tudo ele é uma pessoa, né? Então, ele tem inúmeras possibilidades aí, de desenvolvimento e hoje já existe, já se sabe que tem formas de estimular esse indivíduo no seu desenvolvimento”.	O autismo é um transtorno no desenvolvimento. / O autismo afeta o desenvolvimento na comunicação. / na interação. / O autista tem fixações. / O autista é resistente a mudanças. / O autista possui algumas dificuldades nas aquisições sociais. / O autista é uma pessoa. / O autista possui possibilidades de desenvolvimento. / O autista precisa ser estimulado. / A estimulação ajuda no desenvolvimento do autista.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar Avaliar Validar Validar Validar
133	S6: “Isso é muito difícil né? Em minha opinião o autismo é uma forma diferente de estar neste mundo, assim que eu quero dizer com isso é, o autismo (tem que ser diferente do autista)...mas o autismo...é difícil né? Estar falando o que é o autismo, né? Porque eu não vou falar isso aí que você falou. Isso aí eu aprendi aqui no curso, mas não vou falar isso”.	É difícil completar esta seqüência. / O autismo é uma forma diferente. / O autismo é diferente do autista. / O autismo é difícil de conceituar. / Eu não vou repetir o que S7 disse. / Não quero repetir o que S7 disse.	Interação Avaliação Interação Acional	Reconhecer Validar Reconhecer Declarar
134	S7: (riso) “Aceita cola”?	Eu disse e você repete./ O autismo é o que eu disse.	Interação	Acentuar
135	S6: “Eu não quero falar isso, né? Entendeu? Que mesmo pra mim isso não é claro, para eu estar falando que autismo é isso. Mas eu não construí, também ainda é... S7 interrompe”...	Eu não quero repetir o que S7 disse. / O que ela disse não esclarece o que é o autismo. / Eu não construí uma definição do autismo. / O autismo permaneceu indefinido.	Interação Interação Interação	Contestar Contestar Reconhecer
136	S7: “O autista, acho que não seria isso, mas o autismo hoje, eu acho que a forma como a gente poderia estar falando dele, do autismo em si seria esta”.	O autista não seria somente como descrevi. / O autismo é classificado como eu descrevi. / O autismo possui uma classificação.	Interação Interação Avaliação	Reconhecer Complementar Validar
137	S6: “Não sei se seria isto não”.	Não concordo com essa classificação. / O autismo e mais do que uma classificação.	Avaliação Avaliação	Invalidar Contestar
138	P: “Do que você discorda no que ela (S7) falou? De que parte”?	Você discorda do que S7 falou. / Explícite a sua discordância.	Acional Interação	Declarar Contestar

139	S6: “Sinceramente teve uma coisinha aí que... não me lembro. Fala de novo? Não sei, não dá para voltar não”?	Não consigo lembrar do que especificamente discordo. / Teve algo na fala de S7 que eu discordo. / Eu discordo da definição do autismo. / A discordo da definição. /	Interação Informação Informação	Reconhecer Retificar Retificar
140	P: “O que você acha que ela falou que você não concorda”?	Você discorda da classificação médica do autismo.	Interação	Reconhecer
141	S6: “Não sei, me passou”?	Por que a classificação é fechada. / Prejuízo na comunicação. / Existe o prejuízo e está acabado. / Existe uma dificuldade na criança. / Na comunicação. / Na interação. / Na socialização, na criatividade. / Existe o prejuízo a dificuldade. / Eu não quero definir por meio do prejuízo ou da dificuldade.	Informação Informação Informação Informação Avaliação Avaliação	Confirmar Confirmar Confirmar Retificar Retificar Tomar posição
142	P: “É uma coisa com a classificação? Porque”?	Você discorda em classificar pelos prejuízos e dificuldades. / Existe no autista dificuldades em determinadas áreas.	Acional Acional	Declarar Incitar
143	S6: “Porque em todas essas áreas que ela diz, e que é fechado, né? A área da comunicação, a área tal e a área tal, eu já fecho a coisa também, quer dizer é uma criança que apresenta uma dificuldade em quê? Na comunicação, na interação, na socialização, na criatividade, eu não quero acreditar em nenhuma desses fechamentos, apesar de que ela manifesta sim, alguma... eu não quero fechar isso, também”.	O autista possui dificuldades. / O autista apresenta dificuldades em áreas definidas. / O autista manifesta algumas capacidades. / O autista apresenta possibilidades. / Eu não quero classificar o autista por suas dificuldades.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Complementar Complementar Tomar posição
144	P: “Você não concorda de falar, que seja dito, que o autista apresenta certas dificuldades nestas áreas”?	Você discorda das dificuldades do autista. / Você discorda de explicitar as dificuldades do autista. / Você discorda das áreas de dificuldade do autista.	Interação Interação Interação	Reconhecer Reconhecer Reconhecer
145	S6: “Específicas”.	Discordo do estabelecimento de áreas específicas de dificuldades.	Informação	Retificar
146	P: “Então, como você mudaria a palavra dificuldades”.	Você mudaria o termo dificuldade na classificação do autismo. / Você substituiria o termo dificuldade na classificação do autismo.	Acional Avaliação	Propor Validar
147	S6: “Eu acredito que”.	Eu acredito que haja outro termo mais apropriado.	Interação	Reconhecer
148	P: “Distúrbios, nem sei se é distúrbio ou dificuldades, só estou colaborando”.	Pode ser distúrbio. / Poder ser dificuldade. / Estou lhe dando opções.	Acional Acional	Propor Declarar
149	S4: “É porque lá é distúrbio. Nos critérios é distúrbio”.	Na classificação o termo é distúrbio. / Nos critérios de classificação o termo utilizado é distúrbio.	Interação Interação	Reconhecer Complementar
150	S6: “Porque lá é distúrbio, no conceito é distúrbio, mas então eu quero colocar assim que o autismo, com eu poderia falar do autismo... Ajuda?. (Olhando para as colegas)”.	Eu não quero classificar o autismo pelo distúrbio / Eu quero colocar uma classificação mais positiva. / Eu não sei o que quero.	Interação Interação Avaliação	Reconhecer Reconhecer Tomar posição
151	S2: “Não, assim para definir autismo assim rapidinho. Eu acho que tem a ver com desenvolvimento sim”.	Eu não quero definir o autismo. / Eu acho que a definição tem a ver com desenvolvimento. / A definição do autismo tem a palavra desenvolvimento.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Tomar posição
152	P: “O quê”?	Repita por favor. /	Acional	Propor

153	S2: “É eu já falei antes, no caso está faltando alguma coisa. No caso, eu acredito que se trabalhar na educação ele melhora”.	Eu repito. / Está faltando um aspecto otimista na classificação. / Estimular o autista é importante. / O autista estimulado se desenvolve. / O atendimento educacional desenvolve o autista.	Acional Avaliação Avaliação Avaliação	Declarar Avaliar Avaliar Validar
154	<i>P: Ele melhora do autismo?</i>	A educação melhora o autismo. /	Acional	Declarar
155	S2: “Não do autismo, continua autista. Ele melhora em tudo, o desenvolvimento dele melhora a educação ajuda a desenvolver”.	A educação não melhora o autismo. / A educação melhora o autista. / O autista se desenvolve por meio da educação. / A educação ajuda no desenvolvimento.	Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Validar Tomar posição.
156	S7: “Eu lembrei de umas das aulas da Bereoff, falando do autismo, em que ela colocou que a gente tem esta dificuldade realmente”.	A professora falou que existe esta dificuldade em classificar o autismo. / Temos dificuldade em falar da classificação do autismo.	Avaliação Avaliação	Avaliar Validar
157	S7: “A gente tem essa dificuldade realmente em colocar isso, em colocar que é um distúrbio, que é uma diferença no desenvolvimento. Porque a gente coloca que há desenvolvimento padrão. Ela deu o exemplo que há um padrão de peso da pessoa, que é normal que é saudável. Existem pessoas, (com peso diferente) que eu acho, que a gente tem também, que é o normal. Não é passar a regra, a gente está falando aqui de ser humano de pessoas”.	Nossa dificuldade esta em falar do distúrbio. / Achamos difícil falar da diferença. / Nos fundamentamos a classificação nos padrões de desenvolvimento. / O padrão é estabelecido pela sociedade. / O que sair do padrão é diferente. / O que sair do padrão não é normal. / As normas são desumanas. / As normas não consideram as diferenças do ser humano.	Avaliação Avaliação Avaliação Informação Informação Informação Informação Informação	Avaliar Avaliar Avaliar Informar Confirmar Confirmar Confirmar Confirmar
158	<i>P: “Querer racionalizar”?</i>	Você está dizendo que as normas são racionais. /	Interação	Reconhecer
159	S7: “Racionalizar, não no sentido de fechar a coisa e fechar e passar a régua. É como eu estava falando, de ser humano, de pessoas. Agora se eu falo do autismo, eu não vejo outra forma de estar colocando, sem ser esta”.	Racionais no sentido de fechar. / Racionais no sentido de definitivo. / As pessoas não são definitivas em nada. / As pessoas mudam. / O autista é uma pessoa. / O autista muda. / O autista foge ao padrão. / Todo ser humano foge ao padrão em alguma coisa.	Interação Informação Informação Informação Informação Informação	Contestar Retificar Retificar Retificar Confirmar Avaliar
160	<i>P: “Mas o que eu acho que a S6 coloca é que as classificações do autismo fecham as possibilidades de desenvolvimento para o autista”.</i>	S6 defendeu que a classificação do autismo limita o trabalho. / A classificação do autismo fecham as possibilidades de atendimento. / O atendimento implica em desenvolvimento. / A classificação limita o desenvolvimento do autista.	Interação Informação Informação Avaliação	Reconhecer Informar Informar Validar
161	S7: “Tá mais ai e uma coisa, mas há a necessidade. Há uma definição e há esta necessidade de definição... P interrompe”.	Existe a necessidade de uma definição do autismo. / A ciência trabalha com conceitos. /	Avaliação Avaliação	Validar Avaliar
162	<i>P: “A gente já discutiu também que esta definição tem uma finalidade, que não é só uma finalidade com respeito a própria patologia, há uma finalidade social de retenção”.</i>	Discutimos que a necessidade da definição serve a um propósito. / discutimos que a ciência serve a um propósito. / discutimos que existe um objetivo por trás das pesquisas científicas./ Existe a manutenção e a transmissão de ideologia. /	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Validar

163	S7: “Mas a gente tem necessidade de ter este conhecimento”.	A professora precisa ter conhecimento acerca do autismo. / O trabalho efetivo de docência precisa do conhecimento acerca do autismo. / A professora fundamenta seu planejamento no conhecimento que possui.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar
164	S2: “De retenção, do quê?”	Não entendi o termo retenção. /	Avaliação	Avaliar
165	P: “Do indivíduo na sua redoma de incapacidade”.	A classificação do autismo matem o indivíduo em um lugar. / O autista é mantido na sua incapacidade por meio da classificação do autismo. / Os prejuízo limitam o desenvolvimento do autista.	Interação Interação Interação	Complementar Complementar Complementar
166	S4: “De aprisioná-lo”.	A classificação aprisiona o autista. / A classificação incapacita o autista. / A prisão do autista é a sua incapacidade.	Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar
167	P: “Isso”.	Concordo. A classificação aprisiona o autista em sua incapacidade.	Interação	Reconhecer
168	S4: “De privá-lo, na sua interação com a sociedade. Se ele já tem essa dificuldade, no final das contas, ela vai se tornar maior. O autismo eu vejo como um transtorno organizacional. O autismo que não vem com outras complicações”.	A classificação priva o autista de interagir. / O autista possui dificuldades. / A classificação foi feita com base nas dificuldades. / A classificação piora as dificuldades do autista. / O autista sem outras co-morbidades é uma questão de organização. / O autismo é um transtorno organizacional. /	Avaliação Avaliação Interação Interação Interação	Validar Avaliar Complementar Complementar Complementar
169	P: “Então, você já está dividindo, um autismo de outro autismo”.	Você está classificando dois tipos de autismo./ Existe mais de um autismo.	Acional Avaliação	Declarar Justificar
170	S4: “Existe o autismo sem o comprometimento mental”.	Existe o autismo. / Existe o autismo com co-morbidade. / Existe o autismo com deficiência mental.	Interação Interação	Complementar Complementar
171	P: “O autista sem co-morbidade”.	Existe o autista sem deficiência mental.	Avaliação	Validar
172	S4: “Isso. Este, eu vejo como uma desorganização, nas áreas. Ele sabe o que ele quer, ele entende, mas na hora de processar isso, ele tem esta dificuldade. E ele sozinho não consegue. Ele precisa de ajuda para se expressar”.	Concordo. / O autista sem deficiência mental é desorganizado. / A funcionalidade do autista é falha. / O autista sabe o que quer. / O autista não processa como expressar suas necessidades. / A dificuldade na interação perpassa o processamento da informação. / O autista não processa uma informação sem ajuda. / O autista necessita de mediação interagir com o meio.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Validar Validar Validar Validar Validar Validar
173	P: “Ele precisa de mediação, mas ele é o único que precisa”?	O autista precisa de mediação. / Não é somente o autista que precisa de mediação. / Outros indivíduos sem patologia precisam de mediação.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar
174	S2: “Não! Eu acho que não, mas as crianças ditas normais, sem autismo. Ela se vira, ela aprende a se virar. Ela percebe, ela observa mais, a gente observa que a pessoa com autismo, ela se volta mais para um pedaço de si, o outro não”.	As crianças precisam de mediação. / As crianças sem autismo precisam de mediação. / As crianças sem autismo estimulam a si mesmas. / A criança não autista percebe sem dificuldades. / Observa sem dificuldades. / O autista necessita de mediação para observar. / O autista necessita de mediação para perceber. / O autista necessita de mediação para interagir com o meio. / A criança não autista interage com o meio com ou sem mediação.	Interação Interação Avaliação Avaliação Interação Interação Interação	Contestar Contestar Validar Validar Complementar Complementar Complementar

175	S6: “Tem um site, lá é um desenhinho que aparece lá, não sei se tem coisa nova lá, vocês viram? Então, aparece lá o bebezinho que no peito da mãe, não olha para a mãe. Você já viu? Um filminho que está passando lá? Tudo bem. O bebê que manifesta cedo, a partir de um ano, isso eu não tenho tanto medo. Quando ele fala do autismo com esses conceitos, que são passados, a gente fecha muito cedo as possibilidades, é isso que eu penso a respeito”.	No site do autismo tem uma representação de i, bebê. / O bebê autista na representação não interage. / O bebê autista na representação não fixa o olhar ao amamentar. / O autismo começa cedo. / O bebê não fala./ A classificação afirma um prejuízo na comunicação. / Fecha-se a possibilidade de desenvolver a comunicação muito cedo. / A classificação fecha a possibilidade de desenvolvimento no bebê.	Informação Informação Informação Informação Informação Avaliação	Informar Informar Informar Informar Informa Validar
176	S7: “Mas ao mesmo tempo se você não fecha, se você não tem nada de idéias a respeito”.	A informação é importante. / Cabe ao profissional ir além da informação. / O profissional pode construir conhecimento.	Interação Interação	Reconhecer Reconhecer
177	S6: “Eu poderia... Mas tenho”.	Eu posso construir conhecimento. / Eu sou uma profissional. / Eu posso construir a partir de alguma coisa. / O profissional precisa ter um ponto de partida.	Interação Interação	Reconhecer Reconhecer
178	S2: “Se você só tem a boa vontade de pensar positivo. Da possibilidade que ele tem, se você não tem a teoria de como a maioria funciona, com... você não tem nem com que trabalhar”.	Depende a boa vontade do profissional. / O profissional pode investir em si mesmo. / O profissional pode se desenvolver. / O profissional precisa buscar conhecimento. / O conhecimento é o ponto de partida da efetiva atuação profissional. / Sem conhecimento acerca do autismo o profissional não trabalha.	Interação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Reconhecer Validar Validar Validar Validar
179	S6: “Tenho, tem como trabalhar”.	Sem o conhecimento o profissional não tem como trabalhar. / O conhecimento orienta o trabalho da professora.	Avaliação Avaliação	Validar Validar
180	P: “Porque não tem com o que trabalhar”?	Sem conhecimento a professora não trabalha. / Sem conhecimento a professora não possui metas educacionais.	Avaliação Avaliação	Avaliação Avaliação
181	S2: “Porque você pensa que ele tem dificuldade na interação. Se eu estou classificando e limitando que ele tem dificuldade na interação, Então ele não tem, o que eu vou fazer”?	A dificuldade de interação do autista limita a interação com a professora. / A professora não tem conhecimento de como agir com o autista. / A professora não interage com o autista. / O autista não interage com a professora. / A mediação não é efetiva por falta de conhecimento da professora.	Avaliação Interação Interação Interação Avaliação	Validar Complementar Complementar Complementar Avaliar
182	P: “Então ao invés do menino com dificuldade de interação, eu vou te mandar um menino que tem dificuldade na comunicação, o que você vai fazer com ele”?	O autista não tem dificuldade na interação. / O autista tem dificuldade na comunicação. / A professora trabalha com o autista com dificuldade na comunicação.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar
183	S2: “Sim, mas eu tenho que conhecer alguma coisa da comunicação dele”.	A professora precisa de ter conhecimento. / A professora precisa conhecer como trabalhar a comunicação com o autista. / A professora precisa conhecer como o autista se comunica.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar
184	P: “Mas se eu falo: que a comunicação dele você vai tem que descobrir qual é. Qual o seu planejamento, em si”?	A professora vai planejar uma intervenção. / O autista tem dificuldade na comunicação. / A intervenção é para estimular a comunicação. / O planejamento educacional será para ele se comunicar.	Informação Informação Informação Informação	Exemplificar Exemplificar Exemplificar Exemplificar

185	S2: “Vou trabalhar com a comunicação, mas eu sei que ele tem algum problema, não dei qual o problema, qual a dificuldade, mas eu sei que ele tem comunicação”.	Vou trabalhar a comunicação como planejamento. / Eu tenho o conhecimento da dificuldade de comunicação do autista. / Eu tenho conhecimento que o autista se comunica. / Eu planejo para estimular a comunicação do autista.	Informação Informação Informação	Exemplificar Exemplificar Exemplificar
186	P: “Se eu chego e falo que o aluno tem distúrbio na área da comunicação qual o seu planejamento”?	O autista tem um distúrbio na área da comunicação. / Você faz um planejamento para estimular a comunicação. / Você pensa que estimular a comunicação é igual a estimular o distúrbio. / Você faz um planejamento para minimizar o distúrbio.	Informação Informação Informação Informação	Exemplificar Exemplificar Exemplificar Exemplificar
187	S2: (silêncio prolongado) “A mesma coisa”.	Eu planejo para estimular a comunicação./	Informação	Confirmar
188	P: “Por que você parou para pensar, e demorou a responder”?	Você parou e refletiu uma resposta. / Você refletiu para completar uma lacuna no seu pensamento. / Você ficou em dúvida na resposta	Acional Acional	Declarar Incitar
189	S2: “Porque você falou distúrbio”.	Tive dúvida na elaboração da resposta. / A palavra distúrbio confundiu-me. / A palavra distúrbio me fez refletir a resposta.	Interação Avaliação	Reconhecer Invalidar
190	P: “Isso, porque eu usei a palavra distúrbio”.	A palavra distúrbio possui um significado. / O significado de distúrbio requer reflexão.	Interação Interação	Acusar Afirmar
191	S2: “Mas profissionalmente não tem mudança”.	Dificuldade é sinônimo de distúrbio. / Profissionalmente dificuldade e distúrbio requerem um planejamento semelhante. / Não vejo diferença nos termos: dificuldade e distúrbio.	Interação Interação Avaliação	Atenuar Reconhecer Avaliar
192	S6: “muita”.	Dificuldade e distúrbio tem significado diferentes.	Interação	Contestar
193	S2: “Não, porque eu vou agir do mesmo jeito. Teoricamente pode ter diferença, mas na prática, é a mesma coisa”.	Tem o mesmo significado. / Planejamento educacional para um distúrbio é o mesmo que para uma dificuldade. / Teoricamente podem ter significados diferentes. / Na prática distúrbio e dificuldade requerem a mesma atuação.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Validar
194	P: “Não é a mesma coisa, nem a teoria, nem a prática. A palavra distúrbio já carrega uma série de significados que não são os mesmos da palavra dificuldade. Não se pára e pensa no que seria uma dificuldade, agora a respeito do distúrbio? Que não reflete antes de se pronunciar. É esse o detalhe. Ele tem um distúrbio e já está excluído por isso. Por causa dor distúrbio? Não, as vezes você nem sabe que distúrbio é esse. Mas por causa do significado que a palavra distúrbio carrega. Você já fica com um ponto de interrogação. Mas se você não tiver que parar para pensar a respeito”.	Distúrbio e dificuldade não são sinônimos. / Não são sinônimos nem na teoria nem na prática. / Distúrbio possui um significado negativo. / Dificuldade seria um pleonasmo para distúrbio. / Você não refletiu antes de responder a respeito da dificuldade de comunicação. / Você parou para refletir o distúrbio de comunicação. / A diferença é sutil. / A sutileza exclui a criança com distúrbio. / A criança com dificuldades já está incluída. / O termo distúrbio possui um significado social negativo.	Interação Interação Interação Interação Interação Interação Interação Interação Interação Interação	Contestar Contestar Complementar Complementar Recusar Reconhecer Reconhecer Reconhecer Reconhecer Reconhecer
195	S2: “Mas se eu sei que o desenvolvimento dele não está de acordo com a idade dele ou como ele potencialmente poderia estar se não fosse autista. Então eu vou trabalhar aquilo ali, eu poderia então”...	O desenvolvimento e a idade não estão de acordo no distúrbio. / O autista possui um distúrbio. / A criança com dificuldade pode não ser autista. / Eu vou trabalhar a dificuldade. / Eu não consigo trabalhar com o distúrbio. / A dificuldade é trabalhada pelo professor. / O distúrbio é um caso médico.	Interação Interação Interação Interação Interação	Reconhecer Complementar Complementar Complementar Complementar

196	<i>P: “Aí, a possibilidade já foi para o chão”.</i>	No distúrbio a possibilidade não existe. / Na dificuldade existe a possibilidade de superação. / Distúrbio e dificuldade possuem significados definidos para a professora.	Avaliação Avaliação Avaliação	Invalidar Avaliar Validar
197	S2: não!	Não concordo. / Distúrbio e dificuldade são sinônimos para a professora.	Interação Avaliação	Contestar Validar
198	<i>P: “Foi, porque... Algumas possibilidades foram excluídas pela palavra distúrbio”.</i>	A possibilidade de desenvolvimento não existe na palavra distúrbio. / A diferença está e planejar em cima das dificuldades.	Interação Avaliação	Contestar Validar
199	S2: “Pode ser, mas isso é um bloqueio a partir da ignorância. A partir da ignorância. Eu não conheço, eu tenho medo, ele tem um monte de coisas ruins. Então, ele surta, ele morde, ele chuta, ele bate. Ele se auto-agride, a partir disso eu não quero trabalhar com menino. Mas a partir do momento que eu opto por este aluno, eles estão na rede. Eu me interesso por eles e eu preciso conhecer sobre eles. E eu opto por trabalhar com eles”.	Planejamos em cima da dificuldade. / Planejar para superar a dificuldade é uma restrição. / A ignorância orienta nesse sentido. / Planejar em cima do óbvio. / Planejar ignorando os comportamentos ruins. / Planejar a mudança de comportamento requer algum conhecimento. / É preciso ter conhecimento para trabalhar com o distúrbio. / A professora trabalha com dificuldades. A professora precisa ter conhecimento. / A professora optou por trabalhar com autista. / A professora optou por adquirir conhecimento.	Avaliação Avaliação Avaliação Interação Informação Informação Avaliação	Validar Validar Validar Complementar Exemplificar Exemplificar Tomar posição
200	<i>P: “Certo”.</i>	Concordo. / A professora optou por adquirir conhecimento.	Interação	Reconhecer
201	S2: “Eu preciso conhecer sobre eles”.	Eu preciso conhecer o desenvolvimento do autista. / Eu preciso ter conhecimento.	Interação	Validar
202	S6: “Será que fazem a opção por reconhecer naquele sujeito, um sujeito com possibilidades ou o contrário disso”?	A professora opta por reconhecer no autista possibilidades. / A professora não opta por conhecer as possibilidades do autista. / A professora não opta por ter conhecimento. / O bom trabalho da professora é questão de opção. / Depende da professora um trabalho efetivo.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Avaliar Avaliar Avaliar Validar
203	S2: “Você sabe que eu escolhi, eu escolhi não... Eu primeiro caí na turma”.	Eu não escolhi trabalhar com autista. / Eu fui colocada numa turma de autista. / Eu trabalhei com autista sem opção. / O trabalho efetivo da professora não é questão de opção.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar
204	S4: “É uma outra discussão”.	A opção não se refere à clientela. / A opção refere-se a docência. / A opção refere-se à um planejamento educacional bom ou ruim. / Efetivo ou ineficiente.	Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar
205	<i>P: “É uma outra discussão”.</i>	É um outro aspecto do mesmo assunto. / Discutir a eficiência do professor. / Discutir a eficiência do professor do aluno autista. / Ambos são discutir um trabalho.	Interação Avaliação Avaliação	Contestar Justificar Validar

206	<i>P: “O que a gente está discutindo aqui e que eu gostaria de deixar bem claro é: o conceito de autismo é importante para se desenvolver um trabalho com esta criança? O conceito da patologia ou não patologia, do autismo, é importante para se desenvolver um trabalho com este aluno”?</i>	A discussão é o trabalho efetivo com o autista. / A discussão é o conceito de autismo se reflete na atuação do professor. / A atuação do professor reflete um conceito negativo do desenvolvimento do autismo. / O conceito de autismo influencia de forma negativa a atuação do professor. / É importante o professor ter conhecimento a respeito do autismo. É importante o professor desenvolver um trabalho eficiente com o autista. / O trabalho eficiente com o aluno autista requer conhecimento. / O trabalho eficiente com o autista depende do conhecimento do professor. / O conhecimento acerca do autismo é importante para o efetivo trabalho da professora.	Acional Acional Acional Acional Acional Acional	Incitar Incitar Incitar Incitar Incitar Incitar
207	S4: Eu acho que faz parte de..., faz parte. Eu acho que meu conhecimento do aluno que eu vou trabalhar é importante. Quer dizer ele é uma pessoa que merece respeito, e que tem chance de desenvolvimento. Eu tenho que procurar o conhecimento para dar uma chance para aquele aluno desenvolver, e descobri qual e outras qual é a dificuldade do menino? A gente trabalhando o autista eu sempre soube que o autista às vezes perde o controle, ele se agride, ele agride mais a mãe, mais a professora dele, do que as outras pessoas...	O conhecimento acerca do autismo é importante. / Respeitar o aluno é importante. / O aluno é uma pessoa. A pessoa se desenvolve. / O autista se desenvolve. / Para trabalhar com o desenvolvimento do autista é necessário conhecimento. / O professor precisa conhecer acerca do autismo para trabalhar com o desenvolvimento. / A professora precisa conhecer as dificuldades do autista. / A professora não precisa conhecer o distúrbio autístico. / O autista às vezes perde o controle. / O autista se agride. / O autista agride a mãe. / O autista agride a professora. / As vezes agride a professora mais do que aos outros.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Avaliar Tomar posição Tomar posição Tomar posição Tomar posição Tomar posição
208	S2: Não o que a gente aprendeu aqui...	Não foi isso que vimos no curso. / O curso não fala desse autista.	Interação	Invalidar
209	S4: É a minha experiência, é como se a gente fizesse parte dele, depois que ele adquire confiança na gente. Agora se eu sei que ele agride, e eu vou trabalhar com ele. Saber para justamente saber lidar. Para dar a chance dele se desenvolver, dele se acalmar. Eu tenho que descobrir o que o deixa agitado. É quando eu mudo meu visual. Eu vou procurar fazer com que aquela situação não aconteça, Se ele esta acostumada comigo com o cabelo comprido e eu já chego lá com o cabelo curto toda diferente, eu sei que eu tenho que comunicar para ele a mudança. Do que vai acontecer e trabalhar com ele esta mudança, respeitando o jeito dele ser. Eu tenho que conhecer esta pessoa.	É a voz da minha experiência. / Tenho experiência com autistas. / O autista agride a professora. / O autista deixa de agredir a professora. / Não agride quando adquire confiança. / A professora que tem esse conhecimento trabalha a confiança. / o autista não agride quem ele confia. / Com esse conhecimento a professora aprende a lidar com o autista. / A professora desenvolve a confiança entre ela e o autista. / A professora precisa conhecer como acalmar o autista. / A professora precisa conhecer o que o deixa agitado. / A professora precisa conhecer seus interesses restritos. / A professora impede a situação de risco. / A professora precisa conhecer a dificuldade em mudar a rotina. / A professora impede mudanças bruscas no ambiente. / A professora aprende a trabalhar com o autista a alteração de rotina. / A professora aprende a respeitar as manias do autista. / A professora tem que conhecer a pessoa autista. / A professora não precisa conhecer o autismo.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Tomar posição Tomar posição Complementar Reconhecer Validar Complementar Complementar Complementar Complementar Complementar Validar Validar
210	S6: É ter o conhecimento é importante	O conhecimento é importante. / O conhecimento é amplo. / O conhecimento orienta o trabalho da professora.	Avaliação Avaliação	Reconhecer Reconhecer

211	S2: É e ter o conhecimento tá ligado nisto aí...	O conhecimento é importante para diferenciar a pessoa da patologia. / O conhecimento da professora tem amplitude além da patologia.	Avaliação Avaliação	Avaliação Avaliação
212	S6: é preciso do conhecimento sim...	O conhecimento crítico é importantíssimo a respeito da pessoa e do autismo.	Avaliação	Validar
213	S2: É claro que a gente tem que estar pensando criticamente a respeito do indivíduo. O mais importante tem que ser construído este conhecimento criticamente, é ora! A gente tem que olhar criticamente, mas tem que saber, ora. E, a partir daquilo ali, eu vou poder trabalhar”	O pensamento crítico a respeito do indivíduo é importante. / Construir um conhecimento próprio é mais importante. / Construir um conhecimento com criticidade é importante. / Conhecer os limites da professora é importante. / Conhecer as possibilidades da professora é importante. / Ter um ponto de partida é importante. / Ter objetivos é importante.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Criticar Validar
214	S6: não vai fazer muita diferença para mim, muito do que eu vi. Mas muita coisa vai fazer muita diferença.	Muito do conhecimento adquirido não foi relevante. / Muito do conhecimento adquirido foi relevante. / Adquirir o conhecimento com criticidade é importante. / É opção da professora escolher um ponto de referencia. / Ter crítica possibilita fazer opções.	Avaliação Avaliação Avaliação	Invalidar Validar Validar
215	<i>P: Mas eu acho que a S2 falou uma palavra chave ela disse assim a gente tem que aprender o conhecimento de uma forma crítica.</i>	Crítica é uma palavra importante. / Adquirir conhecimento com crítica é opção do professor. / Ter condição de criticar novos conhecimentos é importante. / Fazer autocrítica é opção da professora.	Avaliação Avaliação	Validar Validar
216	S6: é verdade...	Concordo. / A autocrítica da professora é importante.	Interação Avaliação	Reconhecer Validar
217	<i>P: E de onde vem esta forma crítica?</i>	Existe a autocrítica a partir de um ponto de referência. / A professora precisa de um referencial teórico que sustente sua autocrítica.	Acional	Criticar
218	S7: Ora essa é refletir sobre. O autismo é isso e isso. Porque eu tenho que aceitar aquilo ali? Você está sempre procurando... Agente pode estar lendo sempre, eu vou procurar me informar, eu não preciso acreditar em tudo o que está escrito e dito a respeito do autismo.	Nossa discussão é essa. / Discutir o autismo é refletir a autocrítica da professora. / A professora tem que aceitar o aluno. / A professora não tem que aceitar a falta de conhecimento. / A professora tem que buscar o conhecimento. A professora tem que buscar a informação. / A professora não deve trabalhar seguindo o senso comum. / A professora deve possuir uma fundamentação teórica. / A professora deve construir seu conhecimento. / O conhecimento construído deve ser crítico.	Interação Interação Avaliação Avaliação Interação Avaliação Avaliação	Reconhecer Reconhecer Validar Validar Complementar Validar Validar
219	S6: Da reflexão, do jeito de pensar. Não é essa só que eu vou me pautar. A crítica é muito importante.	O pensamento deve ser crítico. / O pensamento da professora deve ser crítico. / O conhecimento não deve se pautar na falta de criticidade. / O conhecimento pronto carece de criticidade. / O conhecimento construído de ser crítico.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Validar

220	S6: Mas eu não acho que quando existe a crítica o diagnóstico não é o mais importante. Eu acho que é aquilo que você pensa e você na prática, no que você faz no dia-a-dia. Você vai fazer uma entrevista com a família, você vai observar o menino, você vai fazer um planejamento em cima do aluno, do que ele precisa. Não é porque ele tem este título que é pacote fechado. Não é?	O diagnóstico não é o mais importante. / O pensamento da professora é o mais importante. / A prática da professora é o mais importante. / O cotidiano de trabalho subsidia o pensamento da professora. / A professora possui dados. / A professora conversa com a família. / A professora observa o aluno. / A professora descobre as necessidades do aluno. / A professora planeja considerando as necessidades do aluno. / Não é o diagnóstico que orienta o planejamento da professora. / Os dados coletados orientam o planejamento educacional. / Planejar fundamentado no diagnóstico é limitante.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Interação Interação Avaliação Avaliação Avaliação	Invalidar Validar Validar Validar Validar Complementar Complementar Invalidar Avaliar Tomar posição
221	S7: Essa parte da crítica da reflexão isto tem que estar presente na nossa vida enquanto profissional em todos os sentidos. No sentido que você colocou, de estar pegando aquilo ali, de estar lendo e refletindo a respeito. De estar pegando aquele relatório que a gente recebe do menino e estar usando de crítica. Eu já vi professores dizendo que se recusaram a ver relatório de crianças porque antes de receber a criança. Eles vêm rotulados. Mas não é assim. Eu acho que a gente tem que ter criticidade, neste sentido. E a gente tem que ser crítico com a gente mesmo, nas nossas próprias posturas. Entendeu? Qual a teoria mais adequada e tudo mais. Eu acho que muitas vezes a nossa prática não condiz com a nossa fala, com nosso discurso. Eu penso que eu acredito no potencial da criança, mas por traz desse meu pensar tem outras coisas. Aí cabe a nossa crítica e a nossa reflexão mesmo. Não dizer que tudo isso que está sendo descoberto não fale a pena a gente conhecer, porque vale.	A professora precisa ser crítica. A reflexão crítica faz parte da profissão docente. / A leitura e a reflexão fazem parte da profissão docente. / A leitura e a reflexão crítica devem fazer parte da profissão docente. / A professora deve saber criticar suas fontes de informação. / Um relatório médico pode ser criticado. / A professora pode tecer um perfil da criança por meio de suas observações. / A professora tem que ser crítica no sentido de adotar um ponto de vista. / A professora tem que ser crítica no sentido de rejeitar um ponto de vista. / A professora tem que construir o seu próprio ponto de vista. / A professora deve fundamentar teoricamente seu ponto de vista. / Muito da prática educacional não condiz com o discurso dos professores. / Eu acredito no potencial da criança. / As vezes eu limito o desenvolvimento da criança. / Cabe uma reflexão crítica pessoal. / Esse conhecimento que nos foi disponibilizado valeu a pena. / Esse conhecimento valeu devido a reflexão que provocou. / Mesmo o conhecimento que será descartado valeu. / Eu posso criticar e descartar com proficiência alguns conhecimentos. / Eu possuo conhecimento para optar por um referencial teórico.	Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação Avaliação	Validar Validar Validar Criticar Validar Validar Validar Tomar posição Tomar posição Tomar posição
222	<i>P: Ela lembrou que... Bom, vamos finalizar e eu queria depois ter acesso ao trabalho de vocês, a monografia, o trabalho escrito de vocês.</i>	Vamos finalizar essa sessão. Gostaria de ter acesso à monografia de vocês.	Acional	Propor
223		Agradecimentos especiais a cada componente do grupo focal.		

### 5.9.1 Discussão da oitava sessão de intervenção.

O objetivo desta sessão foi dar um fechamento à intervenção proposta. A pesquisadora declarou no decorrer da sessão o seu ponto de vista a respeito do atendimento educacional ao autista e da postura do professor diante do desafio de atender à diversidade. Iniciamos a sessão explicando o seu objetivo geral: rever e declarar o conceito de autismo.

S5 iniciou dizendo: *“Eu continuo achando que é um transtorno invasivo do desenvolvimento [...] Já ouvi falar que é uma doença, mas a gente sabe que não é uma doença, é só um transtorno”* (S5 trecho 4). A pesquisadora questionou qual seria a diferença entre transtorno e doença. S5: *“Alguns teóricos dizem que não é. E eles frisam bem que não é uma doença, mas o autismo pode vir acompanhado de doença mental”* (S5 trecho 6). Este ato da fala indicou que S5 ainda não conseguiu definir para si mesma como conceituar o autismo, mas uma mudança conceitual tornou-se permanente: o autismo não é incapacitante. Entendemos que como propusemos um fechamento do assunto, S5 tenha julgado que tivesse contribuído com o aspecto mais importante a ser sublinhado, pois no restante da sessão permaneceu em silêncio.

Na interlocução de S5, subentendeu-se que o conceito de doença continuou sendo relacionado ao conceito de incapacidade, de normalidade, e até à busca da cura. Talvez por isso S5 tenha rejeitado enfaticamente relacionar o autismo com doença. Este significado estabelecido por S5 perpassou o discurso posterior de todo grupo, tornando óbvio para esta pesquisadora que o autista passou a ser descrito como funcionalmente capaz, a partir do momento em que ele passou a ser descrito como um transtorno no desenvolvimento. S5 afirmou indiretamente que o termo doença possui um significado relacionado, à incapacidade.

A pesquisadora pediu a participação de S2 que se auto-avaliou: *“No início do curso, se isso fosse um teste e eu fosse contar pontos, eu seria menos alguma coisa. É realmente, eu não tinha muita noção do atendimento em si, o que eu entendia, era o que me falavam sobre atitudes que se deveria ter com estes meninos. Eu fui parar numa turma sem nenhum preparo. Eu não tinha mesmo noção de nada, então eu sabia quase nada, o que entedia é que me falavam de*

*atitudes que eu deveria ter” (S2 trecho 8). “Depois de um monte de aulas e discussões, eu compreendo este lado do transtorno, de ter alguma coisa de um genético que não permite que a pessoa se desenvolva de forma... como o padrão normal, como acontece com a maioria das pessoas. E essas falhas no desenvolvimento, elas são próprias do quadro, eu não vejo isso muito como um problema, como eu via antes, eu vejo como diferença. É que há necessidade da gente estar buscando conhecer melhor. Como não tem cura, a gente gostaria que todos fôssemos iguais, ou pelo menos dentro de um padrão não é?” (S2 trecho 10).*

A interlocução de S2 interagiu com o significado estabelecido por S5. S2 reafirmou que houve uma mudança na sua forma de interagir com o conceito de autismo. S2 frisou uma mudança de atitude com relação ao autista e relacionou esta transformação às aulas ministradas no curso que estava freqüentando, e às discussões acerca deste conhecimento, promovidas pela nossa intervenção.

A pesquisadora provocou S2 para esclarecer o significado atribuído ao termo doença. S2 afirmou que, para chamar autismo de doença, tem-se que descrever o que aconteceu *“é uma falha no desenvolvimento”* (S2 trecho 14). S2, como S5 dissociou o conceito de doença, do conceito de autismo, devido à impossibilidade de cura *“Porque para chamar de doença a gente tem que saber: é uma coisa que possível de ser curada, sei lá”* (S2 trecho 14). Neste momento S5 interferiu: *“nem todas”* [as doenças podem ser curadas]. (S5 trecho 15)

S6 ao tomar a palavra também fez uma auto-avaliação *“O autismo... Olha! Antes eu não tinha um conceito, hoje eu tenho menos ainda, mas o conhecimento que eu adquiri neste tempo aqui, é verdade..., mas todo este tempo aqui me permite ter possibilidades [...] Isso está me... Eu não consegui ainda traduzir isso muito bem não”* (S6 trecho 18). *“Se ela não nasce autista, Ela nasce pelo menos com algum... [...] dispositivo para desenvolver o autismo”* (S6 trechos 26 e 28). *“Pode vir potencialmente, com uma predisposição a desenvolver, mas pode desenvolver ou não! Tem que ser cedo na infância.”* (S6 trecho 30).

S6 não conceituou o autismo, porém posicionou-se com relação ao conhecimento adquirido, afirmando que este lhe permitiu acreditar nas possibilidades do autista (S6 trecho 18). Veremos mais adiante, nesta sessão, que a confusão de S6 configurou-se ao longo da sessão em um processo de tomada de consciência.

S3 confirmou a interlocução de S5: *“Para mim é um transtorno... O que me traz é justamente isso! O autismo é um transtorno. Mesmo que não comprovado ainda, mas é um transtorno. Se ele nasce, ou se ele adquire depois do nascimento isso ainda não foi comprovado”* (S3 trecho 19). Com esta interlocução o significado que S3 estabeleceu para o autismo foi de um transtorno, não com o significado de doença, com a etiologia desconhecida.

S7 posicionou-se da seguinte forma: *“Olha, quando eu cheguei aqui a impressão que eu tinha é que as coisas eram muito certas. Muito... Cada coisa no seu lugar. Então realmente assim, eu tinha uma noção, depois que eu descobri, que não era conceito de autista, mas era característica de autistas [...], mas vi que o conceito de autismo não estaria diretamente relacionado com o que eu pensava [...] Quer dizer o que é o autismo – seria assim, é uma pessoa com desenvolvimento diferente dos outros, aquém dos outros, em determinadas áreas, principalmente na área da comunicação, da interação e com os.. como é que é?... social... comunicação”* (S7 trecho 34). *“Então a meu ver, ainda é, apesar de eu acreditar nas diferenças, na aceitação e no trabalho e tudo, mas... A meu ver é uma doença”* (S7 trecho 19).

Quando S7 definiu o autismo como uma doença, o significado atribuído por S5 veio à tona. Ou seja, ao associar o autismo ao conceito de doença, por mais que S7 o tenha negado, emergiram do seu discurso, implicitamente, os conceitos de normalidade e de incapacidade. *“Assim, por mais que eu acredite em todas as possibilidades, e... Por mais que eu acredite que as pessoas são diferentes, mas eu vejo como uma pessoa que não teve o desenvolvimento normal, porque apesar de todas as nossas... é diferenças nos tivemos um desenvolvimento nas determinadas áreas, não é? Normais, um desenvolvimento do ser humano”*. (S7 trecho 47).

S2 interferiu referindo-se às co-morbidades (S2 trecho 55), referiu-se ao autista clássico e ao Asperger (S2 trecho 57). Neste trecho do debate os dois sujeitos estavam trocando idéias a respeito, não somente do significado que a palavra doença tem como também das implicações implícitas em considerar o autista um doente.

Quando S7 disse: “*Eu acredito em todas as possibilidades*”... (S7 trecho 47), procurava justificar que mesmo o autista sendo um doente, ele não se torna um incapaz. S7 tentou explicar que o autismo é doença, por que o autista não é normal e nos trechos seguintes continuou reafirmando esta premissa (trechos 56, 59, 61, 63, e 65). S2 contra-argumentou defendendo o autismo como um distúrbio do desenvolvimento que pode ou não vir acompanhado de co-morbidades. S2 estava defendendo que outras patologias associadas alteram bastante o desenvolvimento do autista, mas que o autista não é doente, não é limitado, não precisa ser normal. S2 “*Mas eu não consigo definir ele como doença... será que... Ele teria*” (S2 trecho, 55, 57, 60, 62. 64).

Este diálogo é de suma importância nesta tese, pois estamos propondo, em última análise, uma alteração da práxis do professor, por meio da mudança radical do paradigma que a fundamentou inicialmente. S7, como já dissemos na análise da sessão anterior, mostrou-se impermeável para assimilar novas informações e acomodá-las aos seus esquemas anteriores a respeito do autismo. Com esta interlocução S7 confirmou sua resistência em alterar seu modo de pensar e de agir.

A pesquisadora interferiu nesta disputa afirmando que cada sujeito estava defendendo o seu ponto de vista a respeito da capacidade do autista, como a maioria dos pesquisadores, cada qual em sua área (P trecho 66). S4 complementou a interlocução da pesquisadora: “*Se eu acreditar em uma coisa eu vou para um lado, se eu acreditar em outra coisa vou para outro*” (S4 trecho 67). É interessante notar que pensar no autismo como uma doença, no sentido descrito por S5 e adotado por S7, foi incompatível com a tentativa de reconstrução do conceito de autismo feita por S2.

S7 argumentou que esta diferença de opiniões seria benéfica para encontrar uma resposta (S7 trecho 73). Todavia não esclareceu que tipo de resposta estava esperando. A dificuldade de S7 aceitar as contradições inerentes ao quadro de autismo mantém seus esquemas baseados nas premissas do paradigma de serviços, onde é possível vislumbrar um achado científico que irá normalizar o autista.

Contra-pondo-se a esta interlocução a pesquisadora destacou para o grupo, que os sujeitos precisavam conhecer o autista e desenvolver um trabalho docente a partir desta compreensão (P trecho 76). O principal argumento foi que, quando o docente identifica o autista como um doente, esta característica se sobrepõe ao atendimento educacional e sua atuação limita-se aos resultados do procedimento médico. (P trecho 80).

S2 avaliou a interlocução da pesquisadora e reforçou seu argumento dizendo que a professora vai acreditar mais no remédio, do que nas atividades desenvolvidas na sala: *“Mas você vai acreditar que ele precisa de remédio e que ele tem que ser medicado para melhorar, se acalmar”* (S2 trecho 81). *“É o remédio que o faz ficar tranqüilo, não o ambiente”* (S2 trecho 86). Nas duas interlocuções, S2 revelou que internalizou o conceito trabalhado durante as intervenções: o atendimento educacional proporciona o desenvolvimento do autista.

Estas interlocuções suscitaram em S4 uma dúvida que revelou que suas premissas, também ainda estavam fundamentadas no paradigma de serviços. A dúvida de S4 foi: *“Se a agitação dele era somente comportamental, que eu como professora poderia trabalhar. Ou se aquela agressividade dele, a agitação e tal era uma coisa fisiológica que ele deveria tomar remédio. Até onde a minha ação com ele tem efeito, e até onde a medicação tem um papel importante?”*. À primeira vista, esta dúvida traduziria um conflito a respeito da sua atuação docente, que poderia ser o início da tomada de consciência. Mas a interlocução sugeriu implicitamente que o médico teria a resposta do quê mudaria o comportamento do autista. Este tipo de pensamento a colocou ainda conectada ao modelo médico-pedagógico, como se a ciência médica tivesse a solução para os problemas que o professor vê no autista.

Vale ressaltar que o médico não lhe deu a solução que buscava e S4 colocou em dúvida a competência desse profissional (S4 trecho 94). Ou seja, ficou parecendo que a premissa continuou sendo: para que usar um remédio, se não faz efeito, se o autista continuou sem aprender devido à alteração de comportamento? Como eu posso modificar o seu comportamento, sem a ajuda de uma medicação? Tais conflitos nos mostram que o modelo médico-pedagógico continuou sendo norteador das atividades desse sujeito mesmo após o contato com um novo conhecimento e também, a nossa intervenção.

S6 trouxe a mesma questão sob um outro enfoque: *“Em todos os casos que discutimos, a abordagem adotada faz diferença no comportamento do autista”* (S6 trecho 94). Nesta interlocução S6 organizou melhor seu pensamento deixando transparecer um conflito cognitivo iniciando-se da periferia para o centro. S6 exemplificou: *“No caso que eu te contei. O menino na relação com os colegas, ele não desenvolve esse comportamento. A professora nunca foi agredida pelo menino. Isso para mim faz diferença!”* (S6 trecho 94). Esta interlocução de S6 indica que houve alguma alteração na forma de perceber e descrever a ação material. Nas primeiras sessões S6 sugeriu que duvidava haver, de fato, uma resposta do autista aos investimentos educacionais da professora (tabela 7, S6 trecho 24).

A pesquisadora confirmou a interlocução de S6, de que uma interação favorável altera o comportamento do autista e que as patologias associadas ao autismo, as co-morbidades, diminuem as condições do seu desenvolvimento, porém sempre há possibilidade de intervenção educacional (P trechos 97, 98): *“Então se eu começar a pensar nas possibilidades e estudá-las, o nosso leque de trabalho... se amplia”* (P trecho 100). S2 tornou-se um excelente colaborador e continuou validando as interlocuções da pesquisadora: *“E principalmente a gente na área da educação, o que óbvio”* (S2 trecho, 103).

S6, na seqüência de seu questionamento, demonstrou que, finalmente, começou seu processo de tomada de consciência. Na verdade, na interlocução seguinte às argumentações da pesquisadora, S6 descreveu um atendimento diferenciado, sem o peso no diagnóstico, como algo

positivo para o desenvolvimento do autista. *“Se ele tivesse nascido em outra família, e falasse: nasceu o L. E jogasse ele num lugar aonde ele chegava lá com um diagnóstico de autista, será que seria o mesmo L”?* (S6 trecho 110).

Dos trechos 111 aos 115 a pesquisadora descreveu uma situação hipotética de desenvolvimento do autista envolvendo outras co-morbidades e citou a utilização de uma medicação para acalmar o autista. S2 interagiu com a interlocução da pesquisadora e também respondeu a S4: *“Huhumm, a medicação na verdade é sabido que ela não resolve, é uma... sedação, uma coisa para ele se acalmar... não resolve na verdade. E não é para resolver. A medicação é para acalmar o menino, e tanto que se for demais ele dorme demais”* (S2 trecho 116).

A pesquisadora entregou um papel com a frase de referência da primeira etapa da pesquisa e pediu que os sujeitos completassem a sentença em voz alta, de forma breve.

S7: *“Em minha opinião, o autismo... é um transtorno do desenvolvimento [...] Então, ele tem inúmeras possibilidades aí, de desenvolvimento e hoje já existe, já se sabe que tem formas de estimular esse indivíduo no seu desenvolvimento”* (S7 no trecho 132).

S6: *“Em minha opinião o autismo é uma forma diferente de estar neste mundo, assim que eu quero dizer com isso é, o autismo (tem que ser diferente do autista)... Mas o autismo... é difícil não é? (S6 trecho 133). “Eu discordo de qualquer definição. É definição? A definição... Já não estou concordando com a definição. (S6 trecho 141). S6: “Porque em todas essas áreas que ela diz, e que é fechado, [...] Na comunicação, na interação, na socialização, na criatividade, eu não quero acreditar em nenhuma desses fechamentos, apesar de que ela manifesta sim, alguma... Eu não quero fechar isso, também”* (S6 trecho 143).

Nesta seqüência, S6 estava defendendo que não gostaria de limitar as possibilidades de desenvolvimento do autista a partir de sua classificação e preferia que não houvesse uma conceituação em que os parâmetros fossem negativos ou restritivos. S6 buscou palavras que traduzissem esta a idéia transmitida na frase anterior, porém não conseguiu: *“Porque lá é*

*distúrbio, no conceito é distúrbio, mas então eu quero colocar assim que o autismo, com eu poderia falar do autismo... Ajuda? (Olhando para as colegas)”.*

S2 novamente trouxe a colaboração no sentido de ratificar as possibilidades do autista: *“Não, assim para definir autismo assim rapidinho. Eu acho que tem a ver com desenvolvimento sim”* (S2 trecho 150). *“É eu já falei antes, no caso está faltando alguma coisa. No caso, eu acredito que se trabalhar na educação ele melhora”* (S2 trecho 153). A pesquisadora declarou: *“Ele melhora do autismo”?*(P trecho 154). S2 justificou: *“Não do autismo, continua autista. Ele melhora em tudo, o desenvolvimento dele melhora a educação ajuda a desenvolver”* (S2 trecho 155).

S7 discutiu a hipótese de que a dificuldade do ser humano é aceitar qualquer diferença no desenvolvimento e que o autismo é descrito como um distúrbio porque é uma diferença no desenvolvimento (S7 trecho 157).

A pesquisadora insistiu com S7 que S6 parecia contrária à idéia de definir o autismo, pelos seus critérios de classificação, limitando, por isso, suas possibilidades de desenvolvimento. E uma definição poderia manter o autista retido em sua incapacidade. (P trecho 160 e 162). S7 declarou: *“Mas a gente tem necessidade de ter este conhecimento”* (S7 trecho 163). A pesquisadora provocou S7: a gente tem a necessidade de reter *“o indivíduo na sua redoma de incapacidade”*(P trecho 165). S4 completou: *“De aprisioná-lo”* ( S4 trecho 166); *“De privá-lo, na sua interação com a sociedade. Se ele já tem essa dificuldade, no final das contas, ela vai se tornar maior. O autismo eu vejo como um transtorno organizacional. O autismo que não vem com outras complicações”* (S4 trecho 168). *“Existe o autismo com comprometimento mental”* (S4 trecho 170); S4 *“Isso. Este, eu vejo como uma desorganização, nas áreas. Ele sabe o que ele quer, ele entende, mas na hora de processar isso, ele tem esta dificuldade. E ele sozinho não consegue. Ele precisa de ajuda para se expressar”* (S4 trecho 172).

Novamente, a pesquisadora provocou: *“Ele precisa de mediação, mas ele é o único que precisa”?* (P trecho 173). S2 veio contestar a provocação da pesquisadora: *“Não! Eu acho que*

*não, mas as crianças ditas normais, sem autismo. Ela se vira, ela aprende a se virar.”* (S2 trecho 174).

A discussão continuou em torno das possibilidades de trabalhar com o autista tendo o conhecimento prévio a respeito da patologia, ou sem ter este conhecimento. A pesquisadora utilizou-se de um exemplo e, através de um jogo de palavras propôs a S2: *“O que você faria com um menino com dificuldade na comunicação?”* (P trecho 182); S2 respondeu: *“Vou trabalhar com a comunicação, mas eu sei que ele tem algum problema, não sei qual o problema, qual a dificuldade, mas eu sei que ele tem comunicação”* (S2 trecho 185). A pesquisadora continuou com o desafio: *“Se eu chego e falo que o aluno tem **distúrbio** na área da comunicação qual o seu planejamento”?* (P trecho 186). S2 fez um silêncio prolongado e respondeu: *“ A mesma coisa”* (S2 trecho 187). A pesquisadora questionou: *“Por que você parou para pensar, e demorou a responder”?* ( P trecho 188). S2 completou: *“Porque você falou distúrbio”* (S2 trecho 189).

A pesquisadora desenvolveu o argumento de que a prática docente direcionada ao autista estaria limitada devido à sua associação ao termo distúrbio, sugerindo que o significado dessa palavra prejudicou a interação da professora com o aluno autista. S2 discordou da pesquisadora defendendo que o fato de ter conhecimento a respeito do distúrbio não iria alterar o atendimento oferecido e argumentou: *“Pode ser, mas isso é um bloqueio a partir da ignorância. A partir da ignorância. Eu não conheço, eu tenho medo, ele tem um monte de coisas ruins”.* (S2 trecho 199).

A pesquisadora retornou a questão para o grupo: *“O que a gente está discutindo aqui e que eu gostaria de deixar bem claro é: o conceito de autismo é importante para se desenvolver um trabalho com esta criança?”* (P trecho 206). S4: *“Eu acho que faz parte de..., faz parte”* (S4 trecho 207). S2: *“Não o que a gente aprendeu aqui...”* (S2 trecho 208). S6: *“É ter o conhecimento é importante”* (trecho 210). S2: *“É e ter o conhecimento está ligado nisto aí” ...* (S2 trecho 211). Os sujeitos defenderam a aquisição do conhecimento como um ponto básico para o atendimento

educacional, a diferença é que este conhecimento não foi defendido a partir da patologia e sim a partir do aluno.

S2: *“É claro que a gente tem que estar pensando criticamente a respeito do indivíduo. O mais importante tem que ser construído este conhecimento criticamente,! A gente tem que olhar criticamente, mas tem que saber, ora. E, a partir daquilo ali, eu vou poder trabalhar”.* (S2 trecho 213).

A pesquisadora questionou: *“E de onde vem esta forma crítica?”* (P trecho 217). S7: *“Ora essa é refletir sobre. O autismo é isso e isso. Porque eu tenho que aceitar aquilo ali? Você está sempre procurando... A gente pode estar lendo sempre, eu vou procurar me informar, eu não preciso acreditar em tudo o que está escrito e dito a respeito do autismo”.* (S7 trecho 218).

S6: *“Da reflexão, do jeito de pensar. Não é essa só que eu vou me pautar. A crítica é muito importante”* (S6 trecho 219).

No trecho 220 podemos vislumbrar que realmente S6 passou a defender uma mudança de postura para o atendimento educacional ao autista, indicando que passou ao nível dois de tomada de consciência, utilizando a abstração empírica. Ainda que nesta sessão, não se tivesse planejado uma intervenção sistemática, podemos notar que a metodologia de pesquisa de intervenção propiciou na interação entre os pares, por si, a possibilidade de tomada de consciência e reconstrução de conceitos. Como analisado na sessão anterior, vimos que S6 ainda se matinha impermeável às oportunidades de alteração nos seus esquemas conceituais. Nesta última sessão as regulações cognitivas atingiram algum ponto fundamental em sua atividade cognitiva abrindo uma brecha para que houvesse a assimilação das novas informações, por meio de uma abstração empírica, partindo da periferia para o centro, possibilitando um progresso para o segundo nível no seu processo de tomada de consciência.

## Capítulo 6 – Discussão Geral

Procuramos evidenciar nos capítulos teóricos desta tese que o conceito de autismo foi construído sob a égide da doença mental, em um cenário histórico onde a loucura estava vinculada a crenças e a valores associados às realidades sociais diversas. O atendimento inicial oferecido ao autista, em todas as áreas das ciências, foi iminentemente construído a partir da perspectiva de que era uma doença mental, e como tal sua intervenção tinha como meta a normalização desta deficiência.

Vimos também que a formação dos professores vem passando por uma intensa crise, e que uma dos fatores desta é justamente identificar a epistemologia do conhecimento docente. A teoria e a prática docente têm sido postos em campos opostos das pesquisas que tematizam a formação docente, demonstrando que os pontos de vista a este respeito, ainda habita a dicotomia habitual da pesquisa positivista, ao procurar elucidar a origem das competências profissionais.

Neste capítulo mais do que uma discussão geral, nós apostamos na articulação entre a teoria e a prática, pois investimos nosso conhecimento em uma pesquisa de intervenção, com uma proposta teórico-metológica que defende a análise qualitativa dos dados, que são construídos durante o processo de investigação. Relacionamos o conjunto de dados obtidos e as evidências de tomada de consciência, do sujeito presente e ativo, metodologia bastante inovadora que não dicotomiza a teoria, da prática, e tão pouco o sujeito do seu fazer pedagógico.

Revisando nossos resultados temos que na primeira etapa desta pesquisa, e na primeira sessão de intervenção registramos como ponto de partida a ação material, o ato de atuar com o autista. Para em seguida passamos ao pensamento de como foi a internalização destes atos, para finalizarmos o mecanismo da tomada de consciência, com a construção de novos conceitos. Durante, este percurso registramos o processo de tomada de consciência em alguns sujeitos em duas direções: da periferia para o centro, e do centro para a periferia. É importante ressaltar que a tomada de consciência refere-se à busca de alcançar uma finalidade, atingir um objetivo. Em

nossa pesquisa este objetivo esteve direcionado todo tempo não apenas a uma ação material em si mesma, mas a sua representação, à ação mental de construir e reconstruir conceitos.

Como descrito no método, optamos por apresentar no início de cada sessão de intervenção seu objetivo, e em seguida a tabela daquela sessão, e a discussão dos resultados por meio da análise dos atos da fala. Os resultados e a discussão foram apresentados desta forma para uma melhor compreensão do leitor a respeito das transformações ocorridas, ou não, ao longo do processo de intervenção. E também, para encadearmos o processo de planejamento e análise das sessões de intervenção. O procedimento de análise e apresentação dos resultados e discussão repetiu-se nas tabelas de sete à treze. Apresentaremos a seguir um resumo de todos os objetivos e resultados para pontuarmos as mudanças de significado propiciado pelo mecanismo de tomada de consciência pelos sujeitos do grupo.

Primeira etapa – Esta etapa teve como objetivo conhecer o paradigma pessoal dos cursistas, por escrito. Nos resultados registramos que os sujeitos não apresentaram um conceito de autismo e trabalhavam segundo o modelo médico-pedagógico. Esse modelo sustentava-se em teorias fundamentadas no paradigma de serviços. Dessa forma, constatamos que a partir do diagnóstico o atendimento educacional ao autista visava à sua normalização. Os sujeitos, em sua maioria, não tinham conhecimento que as premissas que sustentavam o atendimento educacional que ofereciam ao autista, fundamentavam-se neste paradigma.

Primeira sessão de intervenção – O objetivo desta sessão foi coletar os dados a respeito de os paradigmas pessoais dos sujeitos, em interação.

Nos resultados registramos que a interlocução entre os pares oportunizou a explicitação de cada paradigma pessoal de modo mais detalhado do que os coletados na etapa anterior. Verificamos que o discurso de um sujeito afetou a qualidade e a construção do significado no discurso do outro, e que em relação aos dados escritos ocorreram algumas mudanças de significado. Quanto aos paradigmas pessoais podemos afirmar que os sujeitos discutiram a etiologia do autismo, apresentando duas hipóteses, uma de base neurológica ou a outra de base

comportamental. Por desconhecerem uma proposta educacional específica para atenderem ao aluno autista, os sujeitos desenvolveram sua ação adaptando, uma miscelânea de informações, à sua formação original. Com relação a esta adaptação observamos duas tendências no grupo: a primeira, referiu-se a capacitar o autista nas habilidades relativa ao conhecimento formal alfabetização, numerização e conhecimentos gerais, como proposto às séries iniciais do ensino regular. A segunda tendeu para o treinamento das habilidades básicas que propiciassem ao autista a condição de interagir socialmente da forma mais próxima aos parâmetros de normalidade. Verificamos que os sujeitos utilizavam o modelo médico-pedagógico com base no paradigma de serviços, mas não tinham consciência disso. Eles afirmavam que não possuíam uma formação específica para o atendimento educacional ao autista.

Segunda sessão de intervenção – O objetivo desta sessão foi confrontar o grupo com suas próprias construções teóricas acerca das características do autismo. Evidenciaram-se quatro crenças a respeito do autismo: 1/ A crença de que ao descobrir a etiologia do autismo, a forma de conduzir seu atendimento educacional estaria resolvida. 2/ A crença que a etiologia do autismo possui base neurológica. 3 / Os termos transtorno e lesão neurológica associaram o autista não só à deficiência mental, como também à doença mental. 4 / A crença de que o autista é limitado deixando pouca margem para a intervenção educacional.

Terceira sessão de intervenção – O objetivo desta sessão foi confrontar o grupo com suas próprias construções a respeito do atendimento educacional oferecido ao aluno autista e promover o debate e a reflexão com relação às suas impressões, crenças e prática docente. Quanto à análise de conteúdo destacamos que os sujeitos, em sua maioria, proclamaram sua frustração com o resultado do seu atendimento educacional ao autista. Os sujeitos estabeleceram uma relação entre o conhecimento docente construído e o atendimento educacional oferecido ao autista. Os sujeitos ao debaterem, e refletirem mostraram indícios que poderia haver uma mudança no atendimento da professora ao autista, se aumentassem seu conhecimento específico a este respeito do autismo.

Quarta sessão de intervenção – O objetivo desta sessão foi orientar os sujeitos para tornarem-se autônomos e independentes em buscar e ampliar seu conhecimento específico acerca do autismo em diversas fontes de livre acesso pela internet. Quanto à análise de conteúdo verificamos que os conceitos a respeito do autismo, do autista e do seu atendimento educacional pouco evoluíram. Ainda assim, destacamos que permaneceu a crença que a etiologia do autismo possuía uma base neurológica. Não registramos interlocuções que indicassem o estabelecimento de relações entre o conteúdo teórico discutido e suas implicações para sala de aula. Iniciou-se em alguns sujeitos o mecanismo de tomada de consciência, e uma iminente (re)significação no conceito de autismo.

Quinta sessão de intervenção – O objetivo dessa sessão foi propiciar o debate e a reflexão a respeito da relevância dos pressupostos epistemológicos e das implicações de diferentes enfoques teóricos do autismo, para a intervenção, e, reiterar que não existiam conclusões de o sistema nervoso central estar relacionado à etiologia do autismo. Nessa sessão constatamos que os sujeitos começaram a compreender o autismo como uma síndrome, um conjunto de características, e não apenas como um quadro único ou uma doença mental. Iniciou-se, em alguns sujeitos, uma (re)significação do conceito de autismo, e o autista passou a ser descrito como um ser ativo. Estabeleceu-se uma relação entre a teoria e a construção da prática. Os sujeitos constataram que a intervenção fundamentava-se em um conhecimento.

Sexta sessão de intervenção – O objetivo da sexta sessão foi propiciar o debate e a reflexão a respeito da relevância dos pressupostos epistemológicos a respeito da produção de conhecimento científico, e da relevância para a prática profissional das crenças e representações sociais. Evidenciou-se no debate que os pressupostos que fundamentavam o atendimento no ensino especial baseava-se no paradigma de serviços. Os sujeitos verbalizaram que talvez o autismo não fosse uma patologia única, com uma só definição.

Sétima sessão de intervenção – O objetivo desta sessão foi fundamentar teoricamente que existem diversas formas de conceituar o autismo, e, portanto os sujeitos foram confrontados

novamente com suas próprias construções acerca do autismo de modo a relacioná-las à maneira como as teorias fundamentam a prática profissional. Constatou-se o mecanismo da tomada de consciência nas interlocuções de S2 e S5. Registramos grandes mudanças conceituais por meio das interlocuções transcritas. Surgiu a questão da culpa de o profissional por não desenvolver sua profissionalização nos modelos de normalização. Evidenciou-se uma mudança no conceito de autismo. Ampliou-se o conceito de atendimento à diversidade. O sujeito assumiu o papel de alguém ativo, que impede ou promove o próprio conhecimento, associando a teoria com a prática.

Oitava sessão de intervenção – O objetivo desta sessão foi dar um fechamento, não ao processo de tomada de consciência dos sujeitos, mas à intervenção que foi objeto deste estudo. Quanto à análise de conteúdo podemos afirmar que: confirmamos a mudança no conceito de autismo em S2 e S5, verificamos que S4 e S6 iniciaram o processo de tomada de consciência, passando no nível um ao nível dois, com relação ao conceito de autismo e sua prática docente. Constatamos que S2 atingiu o nível três de tomada de consciência. Os sujeitos passaram a descrever a si mesmos como construtores ativos do próprio conhecimento, e relacionaram o seu conhecimento teórico como fundamental ao desenvolvimento de sua prática docente.

Ao resumimos a intervenção desta forma, preocupamos em iluminar o processo de mudanças de significados, de forma coletiva, e não estamos de forma alguma tornando linear o mecanismo de tomada de consciência. Estamos assumindo que a mudança ocorrida, em cada sujeito, teve um aspecto singular, referente aos mecanismos individuais de tomada de consciência. Cada um teve a oportunidade de descrever a ação material que desenvolvia como docente, encadear esta ação às representações mentais que possuía seu paradigma pessoal, acerca do autismo, do autista e do seu atendimento educacional. Vimos as dificuldades apresentadas, por cada sujeito, em cada fase do processo de tomada de consciência, principalmente no que se referiu ao estabelecimento das relações causais entre a teoria que possuíam e sua práxis em sala de aula.

Destacamos as regulações cognitivas, externalizadas nos atos de fala, como responsáveis diretas pelas transformações coletivas. A oportunidade de discutir conceitos propiciou ao grupo não somente momentos de reformulações teóricas, mas também, criou a necessidade de identificar na prática tais reformulações. Com isso, estabeleceu-se um elo entre as construções teóricas e a construção da práxis em sala de aula, orientando o caminho que desencadeava o processo de tomada de consciência. Às vezes da periferia para o centro, por meio das descrições das atividades desenvolvidas, que contrariavam os pressupostos da inclusão. Ou do Centro para periferia, ao discutirem as próprias limitações profissionais em atingir os objetivos propostos pela inclusão como possíveis de serem almejados como os autistas.

Mereceu destaque também a composição do grupo, para que as interlocuções desencadeassem o mecanismo de tomada de consciência. Todas estavam em um processo de construção do conhecimento relacionada ao autismo, ao autista e atendimento educacional oferecido a esta clientela. Encontravam-se três vezes por semana com esta finalidade, e assim, o meio estava propício à construção de novos conceitos, e os sujeitos partilhavam de significados coletivos por atuarem na mesma empresa, sob as mesmas *vozes institucionais* como diria Fávero (2005) ao parafrasear Bakhtin.

Finalmente, vimos que os fatores que impediram a construção dos novos conceitos, não estiveram relacionados ao fator idade cronológica, ou tempo de atuação com autista, mas sim as experiências vivenciadas com o autista. Supomos que a dificuldade de S4 em interagir como a nova informação, relacionou-se à sua experiência prática em sala de aula, e ao relato de sucesso em seus objetivos, ou seja, a sua construção de um saber teórico. Quanto a S6, foi sua falta de experiência prática com o autista, que a levou a buscar um conhecimento teórico hermético, onde o respeito à singularidade do autista figurava como um fator que o impedia de interagir com o meio.

S7 teve, como ficou óbvio em suas interlocuções, a vivência mais impactante, um filho com autismo. Sua relação materna com o autista, a destacou dos outros sujeitos, pois ela

misturou frequentemente os papéis sociais, não somente em suas interlocuções, mas também em sua experiência educacional. O conteúdo das interlocuções de S7 veicularam a idéia que a todo o momento ela esbarrava no conflito de acreditar no discurso da mudança, mas ter a prova factual que este discurso estava distante de obter resultados concretos. Isto foi revelado em diversas falas de S7, como por exemplo: *“Você está entendendo? Isso é uma coisa que a gente tem que reconhecer que está dentro de nós e foi criado socialmente e tudo que é criado socialmente e culturalmente, ainda quando nós refletimos e pensamos em mudar aquilo ainda está dentro da gente”* (trecho 79, tabela 12). *“E eu acho que é uma coisa muito difícil isso, justamente por causa do conceito de deficiência. E isso está impregnado em nós”*... (trecho 117, tabela 12); *“É realmente, o quanto nós acreditamos naquilo que nos dizem. E eu, realmente quando eu leio um relatório, e lá está escrito que o aluno não tem criatividade. A criança não tem isso, não tem aquilo, e eu muitas vezes, até como mãe mesmo, é nisto que eu acredito e aí: eu paro, eu paro de conversar, eu paro de exigir, eu paro de ensinar. Entendeu?”* (trecho 119, tabela 12), ou *“Eu acreditando no potencial humano, tem 5 anos que eu trabalho nesta linha de estimulação com o meu filho. Há dois anos atrás que eu fui perceber que intrinsecamente eu não acreditava que o comportamento dele era para se comunicar. Você está entendendo o que é você acreditar em tudo isso? Você estudar, ler, e perceber, em um determinado momento, que você não acreditava que ele poderia se comunicar”* (trecho 121, tabela 12).

Então, podemos constatar em S7 a expectativa de melhorar o autista por meio do atendimento educacional. Esta expectativa impediu que se gerasse um conflito entre os significados construídos coletivamente, o seu paradigma pessoal, e o atendimento educacional que ela oferecia. Sem o conflito, sem a necessidade de uma regulação ativa, segundo Piaget (1977) as regulações automáticas, correções parciais, negativas ou positivas, dos meios já em atuação, foram suficientes para manter em equilíbrio os seus esquemas de ação. Por isso, não houve uma mudança no seu paradigma.

Finalmente, uma palavra a respeito de S2 e S5. Estes dois sujeitos não somente identificaram o conflito entre o seu referencial teórico e sua prática educacional, como também, reconheceram a intervenção, como um instrumento que lhes oportunizou condições de operarem em si uma mudança. Traduziremos esta, como sendo a principal colaboração desta pesquisa investigativa, no que se referem às futuras pesquisas: os sujeitos se reconhecerem como ativos, na construção do seu próprio conhecimento e co-autores no processo de desenvolverem suas próprias competências, com a mediação apropriada. S2, *“Aí, você pára para pensar... Se você está aberta, há mudança. Você não é dona de todo o conhecimento, você passa a refletir sobre aquilo ali. E de repente, você na sua reflexão você constrói alguma coisa diferente para você”* (trecho 97, tabela 12). S5 *“A criança é diferente, o que a gente tem que fazer é aceitar as diferenças, primeiro como profissional. Refletir com fica esta aceitação. O que a gente tem que fazer é aceitar as diferenças, naquela criança, e se colocar para os pais, como professor das possibilidades daquela criança”* (trecho 61, tabela 12). Mesmo S3, que não concluímos ter ou não, finalizado seu processo de tomada de consciência, indicou-nos que percebeu sua capacidade de operar mudanças. S3 *“Mas aí que está o que eu acho né? Então, por exemplo, a pessoa que pára para refletir, mesmo ela sendo ali enquadrada como a S7 diz. Ela sempre tem uma brechinha para mudar sua opinião”* (trecho 105, tabela 12).

Resumindo, acreditamos que esta pesquisa de intervenção atingiu mais do que seus objetivos. O sujeito tomou consciência, no sentido proposto por Piaget (1977), das representações compartilhadas, em relação ao autismo, ao autista e a seu atendimento educacional, e as relacionou com as idéias que fundamentavam o seu paradigma pessoal. Além disso, como proposto por Fávero (2005a, e 2007), o sujeito percebeu as implicações do conhecimento internalizado, seu paradigma pessoal, na construção de sua prática profissional, dando inclusive indicações de ter alterado sua prática docente.

Por outro lado, a proposta teórico-metodológica que assumimos, deu margem para compreendemos, não somente o êxito nos objetivos, mas oportunizou-nos a análise dos percalços

que impediram a ocorrência de mudança em todos os sujeitos. Abrimos as portas para que outras pesquisas sejam desenvolvidas, pois, vimos que o intervalo e a frequência dos encontros, e também, os instrumentos mediacionais provocadores de reflexão durante o debate, foram fatores primordiais para que obtivéssemos êxito nos resultados.

Ao articular grandes teorias como mecanismo da tomada de consciência, as representações sociais, e a mediação semiótica, Fávero (2001, 2005a, 2007) apresentou uma proposta teórico-metodológica, comprometida, não somente em produzir dados, mas também, em investigar como ocorrem os processos cognitivos e a intervir na mudança conceitual no mundo mental do indivíduo.

Quando nos propusemos a intervir nos processos de internalização dos conceitos viabilizando a possibilidade de modificá-los, tínhamos como premissa básica a certeza que estaríamos trabalhando com esquemas que já estariam sendo postos em ação, pelos sujeitos. Queríamos conhecer estes esquemas, fundamentar esta atuação e depois identifica-las como apropriadas, ou não, para um atendimento educacional visando à inclusão do autista.

Nosso desafio foi triplo: em princípio conhecer e explicitar o paradigma pessoal dos sujeitos, depois demonstrar-lhes que este paradigma estava incongruente com a proposta da educação inclusiva, e finalmente, intervir no processo de internalização de novos conceitos, e na construção de seus significados, para oportunizar um processo de mudança teórico-prático.

A proposta teórico-conceitual e metodológica utilizada foi primordial para que pudéssemos nos lançar a este desafio. Estávamos trabalhando para mudar uma rede conceitual que levou anos para ser construída, sob a égide de um paradigma que não mais se sustentava, e que por isso, não podia ser tomado como alicerce para a prática pedagógica do ensino especial. Sabíamos que estaríamos mexendo com uma representação social do autismo, e conseqüentemente, do autista, que estava verdadeiramente firmada, e que sustentava a práxis dessas professoras. Mas também, vimos no trabalho de Costa (2006), que promover uma transformação nas representações sociais não é ilusão, e nem mesmo impossível. Costa (2006)

utilizou a metodologia defendida por Fávero (2001, 2005a, 2007), e na sua intervenção, de fato, promoveu mudanças nos conceitos de cuidadores sociais sobre a velhice e o envelhecimento. A autora confirmou com o seu processo investigativo que as mudanças nas práticas não estão necessariamente, vinculadas à transformação do sistema central de uma representação social. E de acordo com Piaget (1977) existe uma transformação conceitual através do mecanismo de tomada de consciência, que pode ocorrer da periferia para o centro, ou do centro para a periferia. O fato é que “quando o sujeito entra em contato com suas representações sociais sobre um determinado fenômeno social, nesse momento, começa a ocorrer um processo de mudança no próprio sujeito” (Costa, 2006, p. 483).

Tivemos a preocupação inicial de conhecer o paradigma pessoal de cada sujeito a respeito do autismo, do autista e do atendimento educacional oferecido, exatamente pelo fato de que as representações sociais são construídas no coletivo, e internalizadas pelo sujeito, que possui um pensamento singular, e é ativo. A construção dos significados, de forma coletiva, ou individual surge a partir das trocas sociais efetivadas, principalmente, pelas mediações informacionais, seja um simples bate-bapo, ou um colóquio em um congresso internacional. Foi na construção e (re)construção dos significados que investimos nosso conhecimento.

O conflito que se estabeleceu ao identificarmos o objeto de estudo na formação do professor, no capítulo três desta tese, foi de natureza epistemológica. Como diria o próprio Piaget (1977), no prefácio da obra “A tomada de consciência”, de forma geral os psicólogos interessavam-se por saber em que ocasiões haveria ou não tomada de consciência. A questão aqui não foi somente compreendermos, se a professora estava ou não consciente, do conhecimento que sustentava sua prática. Mas para muito, além disso, precisamos conhecer que prática era esta e de onde vinha o conhecimento que a sustentava. Para somente a partir disso, intervir para fazê-la compreender a importância de reconstruir este conhecimento, para posteriormente, resignificar sua práxis.

Não foi uma tarefa fácil. De forma geral os docentes que atuam no ensino especial possuem o discurso pronto: não fomos formados para atuar com o aluno autista. E também, não vemos diferença entre aquele que teve, ou não, uma formação continuada. Eles nunca se julgaram competentes e capacitados para atuarem com o autista. Mesmo que a professora tivesse tido uma formação continuada, direcionada para atender no ensino especial, ao final da formação o discurso era o mesmo: foi bom o curso, mas é somente teoria, e a teoria na prática é outra história. Não recebemos formação para trabalhar com o autismo, o autista, e não sabemos como atender este aluno.

Assim, nos vimos obrigadas a enxergar que não estávamos apenas discutindo uma mudança de conteúdo nos curso de formação continuada, nosso ponto crucial era uma transformação no sujeito, no seu jeito de pensar. Ou seja, o “como” o sujeito vai internalizar estes novos conceitos, construir seu próprio conhecimento e alterar sua práxis. Talvez assim ele também alterasse o discurso de que não possui formação para atuar com o aluno autista.

Nesse sentido entendemos que a metodologia adotada deu conta deste desafio. Durante a intervenção interagimos com o grupo, utilizamos a mediação semiótica, e das regulações cognitivas para debater o tema autismo, a fim de que os sujeitos pudéssemos dominá-lo, em nível da atuação educacional, para, depois, terem condição de construir uma idéia, apresentar um conceito ou justificar uma ação.

Investimos tempo, conhecimento e mediação para oportunizar mudanças no(a) professor(a). Estávamos, em última análise, debatendo e pesquisando a respeito do desenvolvimento de competências conceituais no adulto. A formação continuada presta-se a preparar os docentes a atuarem à frente de novas propostas de ensino-aprendizagem. E durante o planejamento de um curso de formação continuada deve-se preocupar em melhorar os programas, os currículos, a avaliação do programas, mas também deve ocupar-se com o tipo de mediação, que irá atingir o sujeito em desenvolvimento, e propiciar mudanças eficazes nas suas construções conceituais.

Concluindo, houve uma mudança no paradigma que fundamenta a atuação docente no ensino especial e procuramos realizar uma pesquisa de intervenção, que estivesse de acordo com as mudanças conceituais. Adotamos uma proposta teórico-metodológica que atendesse as necessidades de mudança almejada por cada professora. Sob este aspecto a docente foi especial, pois possuiu seu próprio ponto de referencia, singular, e único, um paradigma pessoal formado a partir do seu saber docente, das suas representações sociais e do conhecimento docente que recebeu ao longo de sua vida acadêmica.

A formação acadêmica da professora objetiva o desenvolvimento de competências que a tornam, supostamente, apta a internalizar o novo conhecimento, assimilando, discutindo, e questionando-o, propondo-se a reconstruir continuamente sua prática. E, tudo isso, de forma consciente, na certeza de sabê-la capaz de fundamentar teoricamente *o que, e como é* seu fazer pedagógico. Dessa forma a proposta teórico-conceitual defendida por Fávero (2001, 2005a, 2007) mostrou-se factível de ser utilizada na formação continuada quando o objetivo for a promoção de mudanças conceituais.

## Considerações Finais

*“A gente entender na teoria é uma coisa, mas botar na prática é outra. O que a gente sabe como faz ali na teoria é uma coisa, você até sabe a causa daquilo, mas não consegue chegar a lugar nenhum quando você não sabe. E faz as coisas até inconsciente, quando você sabe a causa daquele problema é mais frustrante, eu acho. Pelo menos para mim”* (S5, trecho 47, tabela 9).

Ao começar as considerações finais deste trabalho com um trecho da pesquisa de intervenção, procurou-se enfatizar que estudar a possibilidade de mudança na ação docente, não é uma coisa banal. Urge que se invista em novos métodos, por estarmos vivendo um período de transformação paradigmáticas.

Em nossa pesquisa de mestrado (Vieira, 2002) fizemos uma intervenção psicopedagógica seguindo a linha de raciocínio defendida nos trabalhos orientados pela professora Maria Helena Fávero que, na ocasião, já tinha por princípio colocar o foco da pesquisa no sujeito em desenvolvimento, inserido num mundo sociocultural. Naquela ocasião desenvolvemos um estudo de caso, adotando a proposta de Fávero (2002), durante o qual também procedemos a uma pesquisa de intervenção, que visava ao desenvolvimento de competências no sujeito que tinha síndrome de Down. Ao final, de nosso trabalho chegamos à conclusão de que os dados produzidos não somente foram efetivos para a construção de competências no sujeito, como também serviram para orientar o trabalho da sua professora em sala de aula.

A proposta teórico-metodológica utilizada nesta tese tornou-se mais refinada, e as relações teóricas elaboradas por Fávero (2005a, 2007) oportunizaram uma maior abrangência na aplicação de sua metodologia. A Psicologia Escolar poderia produzir inúmeras situações de intervenção com professores visando à produção de dados para o planejamento de atividades educacionais, ou para a avaliação de intervenções pedagógicas que requeiram maior aprofundamento teórico-conceitual por parte dos docentes. A nossa pesquisa de intervenção trouxe uma luz para a prática de alguns dos nossos sujeitos e lhes propiciou, com certeza, uma

mudança de paradigma. Fica então um questionamento: Por que não estender esta pesquisa de intervenção para uma formação continuada onde todos os cursistas pudessem discutir, debater e reconstruir conceitos?

Acreditamos que, com a finalidade de proporcionar a formação continuada para os professores, considerando a amplitude da metodologia defendida nesta tese, deveria haver um investimento bem mais detalhado no projeto da pesquisa a ser desenvolvida em âmbito institucional. Uma adaptação desta monta seria, não somente viável, como traria retornos efetivos tanto teóricos, produzindo dados para um melhor planejamento das atividades pedagógicas em sala de aula, quanto práticos, alterando a própria atuação do docente.

Vale inclusive acrescentar que o Paradigma de Suporte não se restringe, em absoluto, à área educacional. Nas ciências humanas como um todo, existe a necessidade de formação de novas competências conceituais com relação à pessoa deficiente em diversas áreas. O autista necessita de inclusão social e não apenas educacional. Verificamos, por exemplo, que na medicina, o especialista em determinadas áreas têm receio em atender a pessoa com deficiência e utiliza o mesmo jargão das professoras: não se sentem preparados para atuarem com esta clientela. É como se a adolescente autista tivesse uma sexualidade atípica, que exigisse um ginecologista especialista em autismo.

Citando outro exemplo, a arquiteta que projetou uma reforma em um Centro de Ensino Especial, um prédio público, no ano de 1996, esqueceu-se dos recursos de acessibilidade, em todos os níveis. Desde as rampas de acesso, até as portas com a largura apropriada nos boxes dos banheiros para o acesso de cadeiras de rodas. Não pensou em diminuir a distância entre o banheiro e a sala de aula, para facilitar a locomoção daqueles com dificuldade física. Ao posicionar os quadros de escrever, não foi considerada uma altura apropriada para o alcance do cadeirante. Ao serem colocadas as vidraças, não se considerou que deveriam ser reforçadas e adaptadas para não se tornarem perigosas durante um incidente de possível variação no humor do aluno que implicasse em agressividade. Esses e inúmeros outros itens do direito universal à

acessibilidade foram ignorados. Talvez a tomada de consciência de um novo paradigma com relação às pessoas deficientes, tivesse ajudado os profissionais responsáveis pela reforma a torná-la mais adequada à clientela que iria usufruir desse prédio.

Assumimos que o aporte teórico-metodológico proposto por Fávero (2001, 2005a, e 2007) possibilitou a reconstrução conceitual nas professoras e que esta transformação refletiu-se no discurso de sua prática. Entretanto, não é somente o professor que está envolvido no processo educacional. Existem outros tantos profissionais que trabalham com a educação especial de uma forma direta ou indireta: diretores, servidores, neurologistas, psiquiatras, fonoaudiólogos, psicopedagogos, educadores físicos, fisioterapeutas, psicólogos, assistentes sociais, etc. Acreditamos que esta metodologia poderia ser estendida para a capacitação desses profissionais e até mesmo para avaliação da eficácia de alguns programas e serviços.

Por exemplo, ter conhecimento do paradigma pessoal de um grupo de profissionais em saúde pública a respeito da pessoa deficiente poderia ser interessante para o planejamento de um programa de política pública de inclusão a ser desenvolvido para estes usuários. Sem dúvida, um grupo de servidores da secretaria de saúde que esteja atuando sob o Paradigma de Serviços nunca estará desenvolvendo suas atividades de assistência pública da mesma forma que um grupo que se situe, conceitualmente, no Paradigma de Suporte.

Como já dissemos, a grande contribuição de nossa pesquisa de intervenção foi a promoção da transformação dos pesquisados em sujeitos que se perceberam como ativos e participativos no seu processo de construção de competências conceituais. Nosso propósito foi demonstrar que era possível articular o desenvolvimento psicológico adulto, a mediação semiótica e as representações sociais, como proposto por Fávero (2001, 2005a, 2007), na área educacional. Entretanto, para além desse limite, acreditamos que esta metodologia poderia estender-se para todas as áreas das ciências humanas, multidisciplinares, que pretendem atender, efetivamente, às mudanças paradigmáticas que se verificou no século XXI. Como está posto na legislação:

Os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. (Lei de acessibilidade - Decreto lei 5296/94, capítulo II, Art. 5<sup>a</sup>).

Reflitamos um pouco a respeito do atendimento prioritário citado neste decreto. Será que o tipo de atendimento dispensado ao deficiente seria o mesmo no caso de o funcionário, prestador desse serviço, estar atuando sob a orientação do paradigma de Serviços, ou de Suporte? Talvez pudéssemos confirmar esta hipótese formando um grupo focal, levantando o paradigma pessoal dos sujeitos, realizando uma pesquisa de intervenção e, quem sabe, até promovendo mudanças nos paradigmas já instituídos. Parece-nos bastante plausível sugerir então, que outras pesquisas sejam propostas com a utilização da metodologia de Fávero (2001, 2005a, 2007) extensivas a outras áreas, seja na arquitetura, na medicina ou nas artes. Dessa forma, talvez se possa ampliar a sua abrangência, para que o Paradigma de Suporte ultrapasse os limites das faculdades, institutos e universidades na área de educação, alcance outras áreas do conhecimento e propicie, realmente, uma política nacional de inclusão social.

## Referências Bibliográficas

- Adams, M. T. W. (2004). Formação continuada: da intencionalidade para sua necessidade GT2 – 48272. *Anais da VII EPECO – Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste*, de 09 a 11 de junho de 2004, Centro de Convenções de Goiânia – GO.
- Aguiar, M. C. C. (2006). Implicações da Formação Continuada para a Construção da Identidade Profissional. *Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*. 15 a 18 de outubro, Caxambu, MG.
- Albuquerque, J. V. (2001). Epistemologia, física, metafísica, antologia e cognição. Palestra proferida no Simpósio Memória Coletiva, PUC-PR, 27 de setembro de 2001.
- Almeida, C. E. M. (2005). Universidade, educação especial e formação de professores. *Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*. GT 15, Educação Especial. 16 – 19 de outubro, Caxambu, MG.
- Alves, M. D. & Naujorks, M. I. (2005). As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Distúrbios Globais do Desenvolvimento. *Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*. GT 15, Educação Especial. 16 – 19 de outubro, Caxambu, MG.
- American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Third edition- Revised* (pp. 33-39). Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Fourth edition* (pp. 65-78). Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Fourth edition-text revision* (pp. 69-84). Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association-APA (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Third edition* (pp. 86-92). Washington, DC: APA.
- Andrade, D. F.; Ens, R. T. & André, M. E. D. A de (2004). A pesquisa sobre formação de professores na região centro-oeste – 2002. GT2 – 40159. *Anais da VII EPECO – Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste*, de 09 a 11 de junho de 2004, Centro de Convenções de Goiânia – GO.
- André, M., Simões, R. H. S., Carvalho, J. M., & Brzesinski, I. (1999). Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, 301-309.
- Aranha, M. S. F (2007) *Reflexão sobre valores que permeiam o Decreto Número 3.298/99* Disponível <http://www.entreamigos.com.br/textos/direitos/reflexaodecreto.htm> acessado em 27/06/2007.
- Arroio, M. (2001). A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e cidadania: práticas educativas e a construção do currículo. Rede de Apoio à Ação alfabetizadora no Brasil. 11, abril, 2001.
- Asperger, H. (1944). Die “autistischen Psychopathen” im Kindersalter. *Archives fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.

- Assumpção Jr., F. B. & Pimentel, A. C. (2000). Autismo Infantil, *Rev. Bras. de Psiquiatria*. (22), suplemento, 37-39.
- Aquino, J. G., Mussi, C. M. (2001). As vicissitudes da formação docente em serviço: uma proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, 27 (2), 1-14
- Baron-Cohen, S. (1996). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Massachusetts, MIT Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- Belloni, M. L. (2003). A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Educação e Pesquisa*, 29 (2), 289-301.
- Bianchetti, L. (1996). *Aspectos Históricos da Educação Especial*. São Paulo: ABPEE/UNIMEPE.
- Bleuler, E. (1911-1964) *Dementia Praecox oder die Gruppe der Schizophrenien*. In *Dementia praecox oder grupp der schizophrenien*. Tradução resumida para a língua francesa por Henri Ey. Paris: Anaclitix.
- Bölte, S. & Poustka, F. (2004) Comparing the intelligence profiles of savant and nonsavant individuals with autistica disorder. *Intelligence*, 32, 121-131.
- Bosa, C. & Calias, M.(2000) Autismo: breve revisão de diferentes abordagens, *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13 (1).
- Bosa, C. (2002) Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo, *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15 (1), 77 – 88.
- Brasil (1996). Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96*.
- Brasil (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluraridade cultural. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (1997). *Declaração de Salamanca*, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2ª ed. Brasília: Corde.
- Brasil (2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Série Amarela, *Projeto Escola Viva*, Visão Histórica, Brasília.
- Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, *Parecer Nº17 de 03 de julho de 2001*.
- Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, *Parecer Nº02 de 11 de setembro de 2001*.
- Brian, J. A., Tipper, S. P. Weaver & B. Bryson, S. E. (2003). Inhibitory mechanisms in autism spectrum disorders: typical selective inhibition of location versus facilitated perceptual processing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(4), 552-560.
- Brabo, J. C. & Sousa, C. M. S. G. (2007). *Opiniões e Atitudes de Professores de Ciência Sobre Pedagogia e os Pedagogos: Buscando Representações Sociais Sobre o Tema*. Disponível em <http://www.fc.unesp.br/abrace/revistas/v4n2a4.pdf>. Acessado em 12/01/2007.

- Borges, C. (2001). Saberes docentes: diferentes tipologias e classificação de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*. 22 (74), 1-14.
- Buarque de Holanda, A. (2004). *O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3ª. Edição, 1ª. Impressão Editora Positivo/ Ed. Regis LDTA.
- Bueno, J.G.S. (1991). *Educação especial brasileira*. A integração/segregação do aluno diferente. Tese de Doutorado em Educação. PUC-SP.
- Bueno, B. O., Chamlian, H. C., Sousa, C. P. & Catani, D. B. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 385-410.
- Buttigieg, J. A. (2003). Educação e Hegemonia. C.N.Coutinho e A.P. Teixeira Em: *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 39-49.
- Cader, F. A. A. A. & Fávero, M. H. (2000). A mediação semiótica no processo de alfabetização de surdos. *Revista Brasileira de Educação Esp*. UNESP, Marília, 6 (1), 117-131.
- Cambaúva, L. (1988). *Análise das bases teórico-metodológicas da Educação Especial*. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-SP.
- Campos, R. F. (2002) Construindo o professor competente: a determinação do campo do trabalho na reforma da formação de professores. *Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*. 27 de setembro a 02 de outubro, Caxambu, MG.
- Cavalcanti, A. E. & Rocha, P. S. (2001) *Autismos Construções e Desconstruções* - (Coleção clínica psicanalítica). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A. R.; Rocha, J. V. & Silva, V. L. R. R. (2006). A Pessoa com Deficiência na História: Modelos de Tratamento e Compreensão. Em: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE (Orgs), *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos*. 6-20. Gráfica da UNIOESTE, No prelo.
- Carvalho, M. M. C. (1997). Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. Em: Freitas, M. C. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez. (14)1.
- Carvalho, M. M. C. (2000) *Modernidade Pedagógica e Modelos de Formação Docente*. São Paulo em Perspectiva, (14)1.
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Ceccim, R. B. (2006). Exclusão da alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. Em: Carlos Skliar (org.). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. 5ª ed. Editora Mediação : Porto Alegre.
- Chabrol, C. & Bromberg, M. (1999). Préàlables à une classification des actes de parole. *Psychologie Française*, 44, 291-306.
- Charman, T. (2002) The prevalence of autism spectrum disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 11, 249-256.

- Chaves, A. P., Rosa, A. P., Lima, C. M., Silva, S. M. C., Ribeiro, V. S & Couto, V.V. D. (2004) A formação de professores para inclusão escolar de crianças e adolescentes com transtornos mentais graves. *Anais do VII EPECO – Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste*, de 09 a 11 de junho de 2004, Centro de Convenções de Goiânia – GO.
- Cícero, F. R. & Pfadt, A. (2002). Investigation of a reinforcement-based toilet training procedure for children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 23, 319-331.
- Cooper, J. O., Heron, T., & Heward, W. (1989). *Applied Behavior Analysis*. Columbus, OH: Merrill.
- Costa, F. G. (2006). *A tomada de consciência e o grupo focal na transformação das representações sociais do envelhecimento: uma pesquisa de intervenção*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- Costa, M. P. R. & Cader-Nascimento, F. A. A. A. (2006). O ensino da leitura e escrita para estudantes surdocegas. *Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*. 05 a 08 de outubro, Poços de Caldas – GO.
- Cury, C.R.J. (1988). *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 4ª ed. São Paulo: Cortez Autores Associados.
- Dapretto, M., Davies, M. S., Pfeifer, J. H., Scott, A. A., Sigman, M. Bookheimer S. Y. e Jacoboni, M. (2006) Understanding emotions in other: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nature Publishing Group*. <http://www.nature.com/natureneurosciense> acessado em setembro de 2007.
- Dennis, M., Lockyer, L. & Lazenby A. L. (2000). How high-functioning children with autism understand real and deceptive emotion. *Autism*, 4(4). 370-381.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines: Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Editeur.
- Diniz, M. (2006). O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre o saber e o conhecer. GT 08 dos *Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*. 15 a 18 de outubro, Caxambu, MG.
- Doise, W. (1985). Le développement social de l'intelligence. In: Mugny, G.(ed.). *Psychologie sociale du développement cognitive*. Berne: Peter Lang.
- Dorzat, A. (2004). Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores. *Educar em Revista*, 23, 87-104.
- Duarte, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, 24 (83), 601-625.
- Ducan, J. (1986). Disorganization of behavior after frontal lobe damage. *Cognitive Neuropsychology*, 3, 271-290.
- Durand, M.; Saury, J. & Veyrunes, P. (2005). Relações Fecundas entre Pesquisa e Formação Docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), p. 37-62.

- Enumo, S. R. F. (2005). Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Rev. Bras. de Educ. Especial*, 11(3), 335-354.
- Fávero, M. H. (1983). *Psicologia e Conhecimento*. 1ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Fávero, M. H. (1988). Conflito sócio-cognitivo e aquisição da noção de inclusão de classes. *Psicologia*, São Paulo, 13 (3), 156.
- Fávero, M. H. (1994). O valor socio-cultural dos objetos e a natureza sócio-cultural das ações humanas: a mediação exercida pelo meio escolar no desenvolvimento e na construção do conhecimento. *Anais do II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, julho, 58-61.
- Fávero, M. H. (1995). A mediação do conhecimento psicológico na produção de um texto para o professor. *Temas em Psicologia*. São Paulo, 1, 11-21.
- Fávero, M. H. (2001). Regulações cognitivas e metacognitivas do professor: uma questão para a articulação entre a psicologia do desenvolvimento adulto e a psicologia da educação matemática. 1º Simpósio Brasileiro de Psicologia da Educação Matemática. *Em: Sociedade Brasileira em Psicologia da Educação Matemática. Anais, trabalhos completos*. dezembro de 2001, Paraná, Universidade Federal do Paraná, Universidade Tuiuti do Paraná, Universidade Católica do Paraná, 187-197.
- Fávero, M. H. (2002). A aquisição da matemática e a intervenção psicopedagógica. Simpósio: deficientes uma articulação entre a teoria e a prática. *Em: I Congresso Brasileiro, Psicologia: Ciência e Profissão*. Setembro, US, São Paulo.
- Fávero, M. H. (2003). Aquisição conceitual em condições especiais: articulação entre pesquisa e intervenção psicopedagógica. *Em: Sociedade Brasileira de Psicologia. Resumos de Comunicações Científicas. XXXIII. Reunião Anual de Psicologia*, Belo Horizonte, MG: SBP, pp. 83-84.
- Fávero, M. H. (2004) A aquisição do conhecimento matemático em condições especiais: da pesquisa para o fundamento da prática de ensino. *Anais do VII EPECO – Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste*, de 09 a 11 de junho de 2004, Centro de Convenções de Goiânia – GO.
- Fávero, M. H. (2005a). Desenvolvimento Psicológico, Mediação Semiótica e Representações Sociais: Por uma Articulação Teórica e Metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, (1), 17-25.
- Fávero, M. H. (2005b). *Psicologia e Conhecimento. Subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília, Editora UnB.
- Fávero, M. H. (2007). Semiotic mediation, psychological development process and social representations: towards a theoretical and methodological integration. *Europe's Journal of Psychology*, 9, Retrieved, March 4. Disponível em [http://www.ejop.org/archives/2007/02/semiotic\\_mediat.html](http://www.ejop.org/archives/2007/02/semiotic_mediat.html)
- Fávero, M. H. & Machado, C. M. C. (2003) A tomada de consciência e a Prática de Ensino: Uma Questão para a Psicologia Escolar. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 16 (1), 15-28.

- Fávero, M. H. & Oliveira, D. (2004). A construção da lógica do Sistema numérico por uma criança com síndrome de Down. *Educar em Revista*, 23, 65 - 85.
- Fávero, M. H. & Soares M. T. C. (2002) Iniciação escolar e a notação numérica: uma questão para o estudo do desenvolvimento adulto. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 18 (1), 43-50.
- Fávero, M. H. & Sousa, C. M. S. G. (2001). A resolução de problemas em física: revisão de pesquisa, análise e proposta metodológica. *Investigações em Ensino de Ciências*, 6 (2), 143-195.
- Fávero, M. H. & Trajano, A. A. (1998). A Leitura do adolescente: mediação semiótica e compreensão textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (3), 229-240.
- Fávero, M. H. & Vieira, D. O (2007). O coneito de autismo: abrangência e implicações para a intervenção psicopedagógica. *Psychologyca*, 44, 237-261.
- Fávero, O. (1992). A trajetória da Pós-Graduação em Educação no âmbito da instituição: relatório de reunião de avaliação. Em: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (org.), *Avaliação e perspectivas na área de Educação*, 31-50. Porto Alegre: ANPED/CNPq.
- Ferreira, J. R. (2001). O GT Educação Especial: Análise da trajetória e da produção apresentada. Anais da 25º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Disponível no site [Http//www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) acessado em 25.06.2007.
- Ferreira, J. R., Souza, M. I., Nunes, L. R. d' O. P., Mendes, E. G., e Glat, R. (2002). Teses e dissertações em Educação e Psicologia: formação de recursos humanos para educação especial. *Temas em Psicologia da SBP*, 10 (3), 249-260.
- Ferreira, M. E. C. (2003). O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Anais da 26º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*. 05 a 08 de outubro, Poços de Caldas – GO.
- Finelli, R. (2003). O “pós-moderno”: verdade do “moderno”. C.N.Coutinho e A.P. Teixeira (Orgs.) Em: *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 99-112.
- Foucault, M. (1972). *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 6ª ed., reimpressão (2000).
- Franco, L.A.C. (1991). *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Autores associados (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da Pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 483-502.
- Freitas, S. N. & Castro, S. F. (2005). Representação Social e Educação Especial: a representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular. Disponível em <http://educaçãoonline.pro.br> acessado em 05/06/2005.
- Freitas, H. C. L. (1999). A reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, 17- 44.

- Freitas, H. C. L. (2003). Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, 24 (85), p. 1095-1124.
- Freitas, H. C. L. (2002) Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, 23 (80), p. 136-167.
- Frith, U. & Happé, F. G. E (1994). Autism: beyond “theory of mind”, *Cognition*, 50, 115- 132.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.
- Frith, U. (1991). Translation of Asperger’s paper “Autistic psychopathology” in children. In U. Frith (Ed.) *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Furtado, C. (1999). *O Longo Amanhecer: reflexões sobre a formação do Brasil*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1980). *Educação e poder*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (1995). *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Gallese, V. (2001). The “Shared Manifold” Hypothesis: from mirror neurons to empathy. *Journal of Consciousness Studies*: 8 (5-7), 33-50.
- Gallese, V. (2006). Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism. *Brain Research*, XX, 1-10.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Garcia, M. M. A., Hypolito A. M., Vieira, J. S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência, *Educação e Pesquisa*, 31 (1), 45-56.
- Gillberg, C. (1990). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 31, 99-119.
- Germino, D. (2003). *Interpretando Gramsci*. C. N. Coutinho e A. P. Teixeira (orgs.) Em: *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 127-137.
- Gomes, C. & Barbosa, A J. G. (2006). Inclusão Escolar do Portador de Paralisia Cerebral: Atitudes de Professores do Ensino Fundamental. *Rev. Brasileira de Educação Especial*. 12 (1), 85-100.
- Gomes, N. L. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, 29 (1), 167-182.
- Grindle, C. F. & Remington, B. (2004). Teaching children with autism using conditioned cue-value and response-marking procedures: a socially valid procedure. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 413-429.
- Guarda, N. S. & Deliberato, D. (2006) Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante usuário de recurso suplementar de comunicação durante a construção de histórias. *Rev. Bras. Ed. Especial*. 12 (2), 269-288.
- Guiraldelli Jr. P. (1991). *Pedagogia e luta de classes do Brasil (1930-1937)*. Ibitinga: Humanidades.

- Happé, F. G. E (1993). Communicative competences and theory of mind in autism: A test of relevance theory, *Cognition*, 48, 101 – 119.
- Happé, F. G. E. (1996). Studing weak central coherence at low levels: chisldren with autism do not succumb to visual illusions: A research note. *Journal of child Psychology and Psychiatry* 37, 873-877.
- Hastings, R. P & Symes, M.D. (2002). Early intensive behavioral intervention for children with autism: parental therapeutic self-efficacy. *Research in Developmental Disabilities* 23, 332-341.
- Heerey, E. A., Keltner, D., Capps, L. M. (2003). Making Sense of Self-Conscious Emotion: Linking Theory of Mind and Emotion in Children With Autism, *Emotion*, 3, (4), 394 – 400
- Hermelin, B. & O'Connor, N. (1970). *Psychological experiments with autistic children*. New York: Pergamon.
- Higbee, T. S., Carr, J.E., Patel, M. R., (2002). The effects of interpolated reinforcement on resistance to extinction in children diagnosed with autism: a preliminary investigation. *Research in developmental Disabilities* 23, 61-78.
- Hillier, A. & Allison, L. (2002). Beyond expectations: Autism, understanding embarrassment, and the relationship with theory of mind. *Autism* 6, (3), 299-314.
- Hobson, P. R. (1986). Beyond Cognition, in Dawson, G. (ed.) *Autism: Nature, Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. & Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read: a practical guide for teachers and parents*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Hughes, C., Plemet, M. H. & Leboyer M. (1999). Towards a Cognitive Phenotype for Autism: Increased Prevalence of Executive Dysfunction and Superior Spatial Span amongst Siblings of Children With Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 40, (5), 705-718.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Indicadores Educacionais. Disponível em [http://www.inep.gov.br/estudos\\_pesquisas/default.asp](http://www.inep.gov.br/estudos_pesquisas/default.asp) acessado em 04.06.2007
- Jannuzzi, G. (1985). A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo: Cortez.
- Jannuzzi, G. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas São Paulo: Autores Associados.
- Jesus, D. M. (2004). Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. *Psicologia & Sociedade*; 16 (1), 37-49, Número Especial.
- Kanner, L. (1943) Os Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo. Tradução M. Rosenberg do original em Francês, em *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 1990, 38 (1-2), 65-84, publicado em Rocha, P., et al, (1997). *Autismos*. Paulina Rocha (org), São Paulo, Editora Escuta.
- Kassar, M. C. M.(2000). Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cad. CEDES*,

20 (50), Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 June 2007.

- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and illness* 16, (1).
- Klin, A., Pauls, D., Schultz R. & Volkmar, F. (2005). Three Diagnostic Approaches to Asperger Syndrome: Implications form Research, *Journal of Autism and Developmental Disorders* 35, (2), 221-234.
- Kylliäinen, A. & Hietanen, J. K. (2004). Attention orienting by another's gaze direction in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, (3), 435-444.
- Kuhn, T. S. (2000). *Estrutura das Revoluções Científicas*. 5ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva (Debates).
- Lampreia, C. (2003) Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 57-65.
- Lampreia, C. (2004) Os enfoques Cognitivista e Desenvolvimentista no Autismo: uma análise preliminar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), 111-120.
- Leboyer, M. (1995). *Autismo Infantil – Fatos e modelos*, 2ª ed., Campinas, SP. Papyrus. (original publicado em 1985).
- Leekam, S. R., Libby S. J., Wing L., Gould, J. & Taylor C. (2002) The Diagnostic Interview or Social and Communication Disorders: algorithms for ICD-10 childhood autism and Wing and Gould autistic spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43, (3), 327-342.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of “Theory of Mind”. *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Lewontin, R.C. (1987). *L'évolution du vivant : enjeux idéologiques*. In : Jacquard, A.(Org.). Les scientifique parlent. Paris:Hachette, p.52-73.
- López, B. & Leekam S. R. (2003). Do children with autism fail to process information in context? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 44, (2) 285-300.
- Lord, C., Rutter, M. & Le Couteur, A. (1994) Autism Diagnostic Interview – revised a revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 24, 659-685.
- Lord, C., Rutter, M., Goode, S., Heemsbergen, J., Jordam, H., Mawhood, L. & Schopler, E. (1989) Autism diagnostic observation schedule: a standardized observation of communicative and social behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 19, 185-215.
- Lovaas, O. I. (1987) Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of consulting and clinical Psychology* 55, 3-9.
- Magiati, I. & Howlin, P. (2001). Monitoring the progress of preschool children with autism enrolled in early intervention programmers: Problems in cognitive assessment. *Autism*, 5 (4), 399 - 406.

- Mattar Neto, J. A. (2005). *Metodologia Científica na Era da Informática*, 2ª ed. São Paulo: Saraiva.
- Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. Em: C. Coll; A. Marchesi e J. Palacios (orgs). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Trad. Fátima Murad. 2 ed. Volume 3. Porto Alegre: Artmed.
- Marques, L. P. e Oliveira, F. D. (2003). Inclusão: Os sentidos nas/das dissertações e teses. *Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*. 05 a 08 de outubro, Poços de Caldas – GO.
- Marquezine, M. C. & Tramontina, V. M. (2006). Produção científica dos alunos egressos do curso de especialização da Universidade Estadual de Londrina. *Rev. Bras. Ed. Especial*, 12 (1), 101-122.
- Martins, M. de F. A. (2003). Avaliação de um programa de formação continuada para professores de alunos severamente prejudicados. *Anais da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*. 05 a 08 de outubro, Poços de Caldas – GO.
- Masini, E. A.F. S.(2004) Uma experiência de inclusão: providências, viabilização e resultados. *Educar em revista*, 23, 29-43.
- Mendes, E. G., Nunes, L. R. d' O. P & Ferreira, J. R., (2002) Diagnósticos e caracterização de indivíduos com necessidades educacionais especiais: produção científica nacional entre 1981 e 1998. *Temas em Psicologia da SBP*, 10 (1), 11-26.
- Mendes, E. G., Nunes, L. R. d' O. P. & Ferreira, J. R. (2002a). As atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. *Temas em Psicologia da SBP*, 10 (2), 121-134.
- Mercier, C., Mottron, L. & Belleville, S. (2000). A psychosocial study on restricted interest in high-functioning persons with pervasive developmental disorders. *Autism* 4, (4), 406-425.
- Michels, M. H. (2005). Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: O currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 11 (2), 255-272.
- Michels, M. H. (2006) Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Rev. Bras. Educação*, 11 (33), 406-560.
- Monteiro, A. M. F. C. (2001) Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, ano XXII (74),121-142.
- Mukaddes, N. M., Kaynak, F. N., Kinali, G., Besikci, H., Issever, H. (2004) Psychoeducational treatment of children with autism and reactive attachment, *Autism*, 8 (1), 101-109.
- Mundy, P. & Sigman, M. (1989) The thoretical implications of joint attention deficits in autism. *Development and Psychopathology* 1, 173-183.
- Nachonicz, L. A. (2002) A epistemologia da educação. *Educar*, (19), p. 53-72

- Nunes, L. R. d' O. P., Ferreira, J. R., Mendes, E. G., & Glat, R. (2002) O que revelam as teses e dissertações sobre a linguagem e comunicação da pessoa com necessidades especiais? *Temas em Psicologia da SBP*, 10 (1), 27-38.
- Nunes, L. R. d' O. P., Glat, R., Ferreira, J. R., Mendes, E. G., Paula, K. P. & Nogueira, M. L. (2002) Atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. *Temas em Psicologia da SBP*, 10 (2), 135-154.
- Oliveira, I. A (2004). Saberes imaginários e representações na educação especial – A problemática da ética da “diferença” e da exclusão social. RJ, Petrópolis: Ed. Vozes.
- O’Riordan, M. (2000). Superior modulation of activation levels of stimulus representation does not underlie superior discrimination in autism, *Cognition* 77, 81-96.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. (1991). Executive function deficits in High-functioning autistic individuals. Relation to the theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 32, 1081-1105.
- Pacheco, J. G. (2005). *Cultura e Loucura: a história de uma experiência*. Dissertação de mestrado. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do IP/UnB, Brasília, DF.
- Pagotti, a W. & Paroneto, G. M. (2004). Impasses na formação docente: o que pensam os educadores em formação. GT2 – 64404. VII EPECO – Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste, de 09 a 11 de junho de 2004, Centro de Convenções de Goiânia – GO.
- Paraíso, M. A. (2005). O autogerenciamento de docentes em sua formação e em seu trabalho. *Educação e Pesquisa*, 31 (2), 173-188.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiente Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP/Queiroz.
- Pessotti, I. (1994). *A loucura e as épocas*. 2ª ed. SP, Editora 34.
- Perrenoud, F. (2003) Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, (119), 7-26.
- Piaget, J. (1977) *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos e Ed. Universidade de São Paulo.
- Piaget, J. (1987). *O nascimento da Inteligência na Criança*. 48º ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.
- Pimenta, S. G. (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente, *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 521-539.
- Pinto, G. U. & Góes, M. C. R. (2006). Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Rev. Bras. Ed. Especial*. 12 (1), 11-28.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). ‘Does the chimpanzees have a theory of mind?’ *Behavioral and Brain Science* 1, 515-526.
- Queiroz, M.T.S. (2003). Desafios à Educação num mundo globalizado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. 19 (1), jan-jul, 120-130.

- Raposo, M. (2006). A Psicologia e a Formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação. *Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*. 15 a 18 de outubro, Caxambu, MG.
- Rehfeldt, R. A, Latimore, D. & Stromer, R. (2003). Observational learning and the formation of classes of reading skills by individuals with autism and other developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 333-358.
- Rivière, A. (1997) *Curso de desarrollo Normal Y Autismo*, celebrado los días 24, 25, 26 y 27 de septiembre. Casino Taoro, Puerto de la Cruz, Santa Cruz de Tenerife, Espana.
- Rivière, A. (2004) O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. Em C. Coll; A. Marchesi e J. Palacios (orgs). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Trad. Fátima Murad. 2 ed. Volume 3. Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigues, N. (2001) Educação: da formação Humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*. Ano XXII, (76), 232-257.
- Rocha, P. S. et al, (1997). *Autismos*. Paulina Rocha (Org.). São Paulo: Editora Escuta.
- Ropar, D. & Mitchell, P. (1999). Are Individual with Autism and Asperger's Syndrome Suscetible to Visual Illusions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 40, (8), 1283-1293.
- Ropar, D. & Mitchell, P. (2001). Susceptibility to illusions and Performance on Visuospatial Tasks in Individual with Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42,(4), 539-549.
- Ropar, D. & Mitchell, P. (2002). Shape constancy in autism: the role of prior knowledge and perspective cues. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, (5), 647-653.
- Rosa, E. R. & André, M. F. C (2006). Aspectos Políticos e Jurídicos da Educação Especial Brasileira. Em Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais - PEE (Orgs), *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos*. p. 21-35. Gráfica da UNIOESTE, No prelo.
- Ross, P. R. (1999). A crise na educação especial: uma reflexão política e antropológica. *Educar em Revista*, 15, 1-15.
- Ross, P. R. (2002). Estado e Educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. *Educar*, 19, 217-227.
- Rutgers, A. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Ijzendoorn, M. H. & Berckelaer-Onnes, I. A. (2004). Autism and attachment: a meta-analytic review *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (6), 1123-1134.
- Rutter, M. (1978). Diagnoses and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 8, 139-161.
- Sá, A. F. (2004). O desafio da inclusão: buscando caminhos entre os limites e possibilidades da escola. *Educação Temática Digital*, 5 (2), 1-8.

- Sadalla, A M. F. de A & Larocca, P. (2004). Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, 30 (3), 419-433.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 227-234.
- Sasaki, R.K. (2003). *Vida independente*. São Paulo: CVI- Araci Nallin.
- Schopler, E. & Reichler, R. J (1972). How well to parents understand their own psychotic child? *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 2, 387-400.
- Schopler, E.; Reichler, R. J. & Renner, B. R. (1988). *The childhood autism rating scale (CARS)*. Los Angeles, Ca: Western Psychological Services.
- Shearer, M. S. & Shearer, D. E. (1972). The Portage project: a model for early childhood education . *Exceptional Children*. 39, 210-217.
- Silva, O.M. (1986). *A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Ed. CEDAS.
- Silva, K. C. P. (2005). A “Teoria das inteligências múltiplas” ou as “múltiplas teorias da inteligência”? Crítica ou visão fragmentada da inteligência. *Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*. 16 – 19 de outubro, Caxambu, MG.
- Silveira Bueno, J. G. (1993). *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.
- Silver, M., & Oakes, P. (2001) Evaluation of a new computer intervention to teach people with autism or Asperger syndrome to recognize and predict emotions in others. *Autism*, 5, (3), 299-311.
- Skliar (2006). *Educação e Exclusão: abordagem sócio-antropológicas em educação especial*. Carlos Skliar (org.). Porto Alegre mediação (Cadernos de Aatoria).
- Spencer, D. & Wilson, D. (1986) *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Stone, W. L., Lee, E. B., Ashford, L. & Brissie, J. Hepburn S. L.; Coonrod E. E.; & Weiss B. H. (1999) Can Autism be Diagnosed Accurately in Children Under 3 Years? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 40, (2), 119-226.
- Syone, W. L. & Hogan, K. L. (1993) A structured parent interview for identifying young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 23, 639-652.
- Szatmari, P.; Bryson, S. E.,Boyle, M. H., Streiner, D. L. & Duku, E., (2003) Predictors of outcome among high functioning children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, (4), 520-528.
- Tafuri, M. I. (2003). *Dos sons à palavra: exploração Sobre o Tratamento Psicanalítico da Criança Autista*. Brasília: ABRAFIPP.
- Tardif, M. (2000) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos Universitários. *Revista Brasileira de Educação* (13), 5-24.
- Tardif, M. (2006). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Toya, K. (2003). The Dohsa Method: A Japanese Therapy for autistic children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8 (2), 152-163.
- Umiltá M. A.; Kohler, E.; Gallese, V.; Fogassi, L.; Fadiga, L, Keysers; & Rizzolatti, G. (2001). I Know What You Are Doing: A Neurophysiological Study. *Neuron*, 31, 155-156.
- Vasconcelos, C. C. (2006). *A reflexão: um elemento estruturador da formação de professores*. Em [www.ipv.pt/millennium/17\\_ect9](http://www.ipv.pt/millennium/17_ect9). Acessado em julho de 2006.
- Veríssimo, I (2001). Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais - velhos e novos paradigmas. *Benjamin Constant*, 7(08), 6-10.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, Martins Fontes.
- Wachowicz, L. A. (2002). A epistemologia da educação. *Educar*, (19), p. 53-72.
- Whalen C. & Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (3), 456-468.
- World Health Organization- (1967). *Manual of the International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death – Eighth Revision*, (1) 145 Geneva: WHO.
- WHO (1974). *Glossary of Mental Disorders and Guide to Their Classification For Use in Conjunction with the International Classification of Diseases – Eighth Revision (54-55)*. Geneva: WHO.
- WHO (1977). *Manual of the International Statistical Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death – Ninth Revision (vol. 1)*. Geneva: WHO.
- WHO (1978). *Mental Disorders: Glossary and Guide to Their Classification in Accordance with Ninth Revision of International Classification of Diseases (33-34)*. Geneva: WHO.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983) Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of Wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13, 103-128.
- Wing, L. (1981). "Asperger's syndrome: A clinical account". *Psychological Medicine* 11, 115-119.
- Wing, L. (1996a). Que é autismo. In Kathryn E., (org). *Autismo*. (1996). RJ, Ed. Revinter Ltda.
- Wing, L. (1996b). Wing autistic disorder interview checklist (WADIC). In I. Rapin (org), *Preschool children with inadequate communication. Developmental language disorder autism, Low IQ (247-251)*. London: Mac Keith Press.
- Wing, L. (1996c). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. London: Constable.
- Wing, L. (2005) Reflections on Opening Pandora's Box. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 35 (2), 197-202.

## Anexo 1

## Anexo 2

## Anexo 3