

IV SENPE

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

23, 24 E 25/09

TEA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Silvane dos Santos de Moura Macagnan¹

Arcielli Royer Nogueira²

Eixo temático: Organização e práticas educativas na educação básica

Para compreender como devem ocorrer as práticas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem da criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista) na educação básica, são necessários estudos e pesquisas contínuas sobre a temática. O entendimento teórico sobre educação especial, inclusão escolar, concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano e especificidades do sujeito e da deficiência, precisa acontecer para que sejam desencadeados os encaminhamentos metodológicos adequados. Para se apropriar destes e de outros conhecimentos, a leitura das concepções da Teoria Histórico-Cultural e seus autores foram essenciais para a reflexão deste trabalho³. Portanto, realizou-se pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo.

Pressupõe-se que para que um ensino de qualidade seja ofertado, o professor necessita compreender como planejar, mediar, avaliar e realizar modificações durante o processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, especificamente na rede municipal de ensino encontram-se vários alunos com TEA matriculados e frequentando a educação básica e o ensino regular em Cascavel, no Paraná. No entanto, por vezes, professores não sabem como ensinar estes alunos. Isso ocorre por desconhecimento da deficiência, por falta de formação continuada e por outros fatores que influenciam o seu trabalho, o que se transforma em um desafio. “Nesse sentido, o conhecimento teórico precisa estar atrelado à aceitação do aluno, da sua identidade, dos seus avanços tanto

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/ Cascavel). silvane.hta@hotmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/ Cascavel). arciellir@gmail.com

³ Realizado com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

IV SENPE

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

23, 24 E 25/09

quanto dos seus limites.” (Sanini, Bosa, 2015, p.177). Daí se ressalta a relevância desta temática.

Legislações nacionais e internacionais foram conquistadas ao decorrer da história, por meio da luta de movimentos sociais de pessoas com deficiência e de seus familiares e garantiram direitos de vida, educação, participação social, saúde e cidadania.

Em relação ao TEA, a legislação de maior relevância foi instituída no Brasil no ano de 2012, a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), ela estabeleceu a legalização do autismo como deficiência. Com isso, direitos foram assegurados, como por exemplo: a destinação de vagas de estacionamento, a preferência do atendimento, o benefício de prestação continuada e entre outros.

Em âmbito educacional, legislações brasileiras como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), já asseguravam o direito da educação da criança com TEA, preferencialmente na escola regular.

Na escola regular a criança com TEA necessita de estímulos relacionados com os conteúdos de sua cultura para aprender e desenvolver-se. Conforme Leontiev (1978), o desenvolvimento psíquico da criança, ou o atraso em seu desenvolvimento não pode ser analisado como atípico, visto que cada uma encontra-se na relação de dependência da apropriação do mundo que a cerca e da relação com os adultos.

A aprendizagem e desenvolvimento humano pode ocorrer antes ou depois de um tempo pré-estabelecido, o que não configura um atraso. A oportunidade de condições acessíveis de aprendizagem, através das experiências mediadas pelo adulto são essenciais nesse processo. “Toda a ação consciente se forma, portanto, no interior de uma esfera de relações já constituída, interior de tal ou tal atividade que lhe determina as particularidades psicológicas” (Leontiev, 1978, p. 322), ou seja, a criança precisa estar recebendo as informações para poder apropriar-se delas. Se as condições para o alcance da aprendizagem e do desenvolvimento não forem oportunizadas, a criança não poderá realizar qualquer operação, pois ela não terá conhecimentos suficientes para delimitar qual ação utilizar.



IV SENPE

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

23, 24 E 25/09

Vigotski (1997) esclarece que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, isso ocorre com a mediação do adulto e de elementos culturais. Assim, o que for ensinado para a criança lhe trará maiores possibilidades de aprender do que aquilo que somente ela iria adquirir do meio.

Leontiev (1978) considera que a convivência em sociedade é que fez o homem progredir e transmitir os conhecimentos alcançados para as futuras gerações. Assim, a criança nasce com uma herança biológica, porém, sem conhecimentos sobre o mundo. “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Leontiev, 1978, p. 267).

O processo de transmissão de conhecimentos mediados e construídos cultural e historicamente pelos homens, foi explicado por Vigotski (1997), na utilização da linguagem, dos signos e instrumentos. Ripper explica:

O estudo do processo ensino-aprendizagem numa perspectiva sócio-histórica tem salientado a relevância da atividade mediada na internalização das funções psicológicas, dando origem ao chamado comportamento superior Vygotsky (1978) caracteriza o uso de signos e de instrumentos como atividade mediada, que irá orientar o comportamento humano, na internalização dessas funções. Mas, a mediação por signo e instrumento são de natureza diversa, enquanto o signo constitui uma atividade interna dirigida para o controle do próprio sujeito, o instrumento é orientado externamente, para o controle da natureza. Tanto o controle do comportamento como o da natureza acarretam mudanças no funcionamento cognitivo, o primeiro ocasionando a emergência das funções superiores e o segundo a relação do homem com o seu ambiente: o homem muda a natureza e essa mudança altera a sua própria natureza. É esse movimento dialético, entre o homem e seu artefato, que se deseja esclarecer (1993, s/p.).

Nesse sentido, a mediação realizada pelos professores irá constituir na criança as aptidões para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, novas funções ou conhecimentos. As relações sociais fazem do homem o único ser racional, com capacidade de modificar a natureza e a transformar conforme as suas necessidades, em um processo de humanização.

IV SENPE

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

23, 24 E 25/09

Quando uma criança com TEA é tratada como diferente das demais, numa relação de proteção excessiva, seu ensino é prejudicado, podendo ocorrer na diminuição de sua aprendizagem e desenvolvimento. Nessa direção, “[...] as expectativas e as crenças do professor a respeito dos seus alunos podem afetar negativamente os seus objetivos junto a eles, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem [...]” (Sanini, Bosa, 2015, p.175).

A criança necessita de um adulto para lhe ensinar o conhecimento, se ela for rotulada como alguém que não internaliza nada, provavelmente ela pouco aprenderá, não por impossibilidade sua, mas porque os conhecimentos não lhe foram apresentados em suas relações sociais. “Com efeito, a criança não pode viver e desenvolver-se fora da comunicação prática e verbal com os adultos” (Leontiev, 2004, p.342).

Na teoria da compensação, Vigostki (2006) explica que para que um objetivo seja alcançado, o impulso para o aprendizado e desenvolvimento do indivíduo precisa ser mediado:

Somente devido à dificuldade, à retenção, ao obstáculo se faz possível o objetivo para outros processos psíquicos. O ponto de interrupção, é dizer, o transtorno de alguma função que atua automaticamente se converte no “objetivo” para outras funções dirigidas a este ponto e por isso têm o aspecto de uma atividade racional. Eis aqui o porquê o defeito⁴ e os transtornos originados por ele no funcionamento da personalidade, chegam a ser o ponto especial e final para o desenvolvimento de todas as forças psíquicas do indivíduo; eis aqui o porquê Adler denomina ao defeito a força motriz fundamental do desenvolvimento e o ponto final especial do plano da vida. A linha “defeito-supercompensação” é a linha principal do desenvolvimento da criança com defeito de alguma função ou órgão. Deste modo, o “objetivo” se assinalou com anterioridade e, em essência, somente é evidentemente um objetivo, de fato é a causa primeira do desenvolvimento (Vigotski, 2006, p.45).

Assim, crianças com TEA podem apropriar-se de aprendizados e desenvolver-se, desde que as suas funções cerebrais estejam na direção da compensação.

O ensino é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A escola e os professores são fundamentais, pois eles, juntamente com os pais, poderão realizar um trabalho

⁴ Quando o autor utiliza o termo “defeito”, está se referindo à criança com deficiência. Em sua época, Vigotski (2006) utilizou esta definição por não existirem estudos aprofundados sobre a deficiência, mas definições médicas que seguiam padronizações de corpos considerados “normais”. Atualmente, elas são denominadas de pessoas com deficiência, termo escolhido por elas mesmas durante convenções e encontros internacionais de luta de direitos.

IV SENPE

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

23, 24 E 25/09

pedagógico voltado para o desenvolvimento de novas funções psíquicas na criança. No decorrer do desenvolvimento psíquico, se formam “[...] igualmente os órgãos funcionais do cérebro que os permitem, a saber: as associações ou sistemas reflexos estáveis que permitem a execução de determinados atos” (Leontiev, 2004, p.345).

Vigotski (2006) destaca a relevância das práticas pedagógicas baseadas na teoria da compensação, “[...] não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas e em uma ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ponto de vista” (p.45). Nesta direção, quando o professor reconhecer a dificuldade da criança com TEA, em nenhum caso pode vê-la como se toda a sua capacidade estivesse comprometida, impedi-la de realizar as atividades também não é o caminho para a apropriação da aprendizagem.

Para a criança com TEA, as atividades pedagógicas devem ser realizadas com o objetivo da superação, da compensação. Elas necessitam ser pensadas visando o aprimoramento dos conhecimentos e tendo como aspecto central o desenvolvimento de novas funções psíquicas que possam refletir em aprendizados através de práticas pedagógicas diversificadas. Salienta-se que a utilização de atividades lúdicas, favorece também a aprendizagem das demais crianças.

Vigotski (2006) esclarece que nem sempre todas as dificuldades poderão ser superadas pela compensação. Mas, geralmente ela é a força que faz com que a criança lute para alcançar a compensação e o desenvolvimento de suas potencialidades. Segundo o autor, “[...] o processo de supercompensação está determinado por duas forças: as exigências sociais colocadas em direção ao desenvolvimento e a educação e às forças íntegras da psique”. Portanto, as forças psicológicas da própria criança tornam-se essenciais para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam. Assim, compreende-se a importância da inserção social, da relação família e da escola e do incentivo no processo de apropriação do ensino e aprendizagem da criança com TEA.

Na educação Infantil, a criança com TEA poderá apresentar dificuldade na comunicação social e expressão oral, implicando no desenvolvimento da fala e no estabelecimento de relações sociais de interação com colegas e professores. A linguagem torna-se um dos principais



IV SENPE

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

23, 24 E 25/09

itens a ser observado no processo de aprendizagem do aluno com TEA, ele poderá começar a se expressar por gestos e apontamentos, bem como reagir por meio de comportamentos agressivos. Neste momento é fundamental a intervenção do professor, por meio da organização de uma rotina de comunicação e ensino, para que a criança aprenda a expressar verbalmente ou por meio da utilização de tecnologias de comunicação alternativas, o que deseja. Desse modo, “[...] quanto maior a clareza na comunicação direta com a criança, maior será o seu entendimento social e, conseqüentemente, maior a sua participação nas atividades [...]” (Sanini; Bosa, 2015, p.174).

Conforme Mello (2007, p. 27), a criança com TEA poderá apresentar “[...] dificuldades na coordenação motora tanto grossa como fina, inclusive na escrita”. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental o professor precisará planejar formas de trabalho pedagógico que propicie o desenvolvimento da coordenação motora fina e dos movimentos corporais, realizando atividades que possibilitem o movimento de pinça, bem como a delimitação espacial e o equilíbrio corporal, em espaços pequenos, no papel ou em espaços maiores, em pátios escolares.

A inserção social e escolar são aspectos fundamentais na aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA. Para que ela tenha uma educação de qualidade, necessita que lhe sejam “[...] oferecidas oportunidades para que esse processo ocorra, com um professor que tenha conhecimento sobre os aspectos do autismo e sobre os programas e métodos educacionais mais adequados para ensiná-lo” (Boettger; Lourenço; Capellini, 2013, p.387).

Em sala de aula quando o professor assume determinada turma ele precisa estar ciente de suas responsabilidades, pois lhe caberá a função da mediação do processo de ensino de vários alunos, com especificidades variadas, podendo haver alunos com deficiência. Na inclusão escolar o professor deve estabelecer maneiras para proporcionar condições de aprendizagem à criança, para isso ele necessita de formação contínua para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Boettger, Lourenço e Capellini (2013, p.397) indicam que “[...] o aluno com autismo é capaz de realizar as mesmas atividades educativas que os outros alunos, as quais tenham os mesmos objetivos gerais”. Assim, o professor terá que recorrer para a busca de conhecimentos,

IV SENPE

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

23, 24 E 25/09

teóricos e práticos, pautados em bibliografias e tecnológicas desenvolvidas pelos seres humanos, portanto, recorrendo à busca e estudo de teorias que deem suporte teórico-metodológico para a sua prática pedagógica, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Porém, primeiro é necessário o conhecimento das características individuais, dificuldades, história de vida, aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Em relação a responsabilização do professor, cabe ressaltar que além disso, em primeiro lugar, cabe ao Estado e aos órgãos públicos a responsabilidade de destinar recursos para a educação especial e para a formação de professores. Não raramente, os professores ficam sobrecarregados de trabalho e não conseguem dar conta das especificidades e necessidades de cada criança. Ainda que eles consigam construir materiais de suporte pedagógico e realizar encaminhamentos metodológicos diferenciados e lúdicos para atender todas as crianças, a falta de recursos e de materiais que poderiam ser comprados com recursos públicos ainda é um problema enfrentado na inclusão escolar.

Mesmo que existam legislações instauradas, atualmente condições materiais e estruturais, incluindo a disponibilização de professores qualificados para a efetivação da inclusão escolar, ainda não são totalmente concretizadas no Ensino Fundamental. Faltam tecnologias específicas para suporte pedagógico, faltam materiais pedagógicos adaptados, falta formação continuada para professores, faltam profissionais de apoio ao aluno e entre outros (Macagnan, 2021).

A falta de formação contínua e de qualidade para os professores dificulta o planejamento escolar voltado para a inclusão. Macagnan (2021) identificou em sua pesquisa que a formação sobre o trabalho pedagógico oferecido pela rede municipal de ensino de Cascavel, no Ensino Fundamental, no ano de 2020, era destinado apenas para os professores de apoio. Assim, naquela época, os professores regentes não recebiam formação específica sobre a educação especial, mas somente das demais disciplinas de trabalho.

[...] os professores regentes contribuem com a inclusão dos alunos com autismo quando estimulam esses alunos a participarem de momentos e situações da aula assim como os outros alunos. Os professores de apoio também colaboram quando realizam as adaptações necessárias para que os alunos com autismo consigam desenvolver as



IV SENPE

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

23, 24 E 25/09

atividades, e os professores do AEE auxiliam nesse processo com a elaboração e organização de recursos pedagógicos, a fim de eliminar as barreiras para o processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares (Sewald; Portelinha; Rocha, 2023, p.13)

Em relação à Educação Infantil, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) normatizada no ano de 2017, orienta os currículos escolares nacionais, mas não expressa como conduzir a inclusão. Ela apenas expressa o “[...] compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza [...] alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)¹⁴” (Brasil, 2017).

Assim, a própria BNCC ressalta a “equidade”. Mas, deixa a transparecer a responsabilidade do sucesso ou fracasso da inclusão escolar sobre as instituições e seus profissionais. Ela não especifica como desenvolver a inclusão, não esclarece como o Estado contribuiu para diminuir as desigualdades sociais e escolares e assim por diante.

Palavras-chave: TEA. Inclusão. Aprendizagem. Professor. Prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Política



IV SENPE

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

23, 24 E 25/09

Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BOETTGER, A. R. S.; LOURENÇO, A. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. O professor da educação especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 385-400, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/22579465-80ef-4d9c-bec7-8cd6b6e692ee/full>. Acesso em: 5 fev. 2024.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizontes, 2004.

MACAGNAN, S. S. M. Escolarização de alunos com deficiência física na rede municipal de ensino de Cascavel – PR (1986-2020). 165 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 7ª ed., São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

RIPPER, A. V. Significação e mediação por signo e instrumento. **Temas psicol.** v.1 n.1 Ribeirão Preto abr. 1993. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100005. Acesso em: 5 fev. 2024.

SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 20, n. 3, p. 173–183, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/PP69msMBkjDSYw4svd3v3bM/#>. Acesso em: 5 fev. 2024.

SEWALD, S.; PORTELINHA, Â. M. S.; ROCHA, M. M. A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios para educação dos alunos com TEA. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 25, p. e023002, 2023. DOI: 10.22483/2177-5796.2023v25id4124. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4124>. Acesso em: 5 fev. 2024.

VIGOTSKY, L. S. **Obras completas**. Tomo cinco – Fundamentos da Defectologia. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, L. S. O defeito e a compensação. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE (org). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2006, p. 33-62.

